

ENTREVISTA

O(S) CAMPO(S) DO ENSINO DE HISTÓRIA, HISTÓRICO, PERSPECTIVAS E DESAFIOS:

entrevista com o Prof. Dr. Itamar Freitas Freitas

The fields of History teaching, historical, perspectives and
challenges: interview with the Prof. Dr. Itamar Freitas
Freitas

Entrevista concedida a

Jandson Bernardo Soares¹

Matheus Oliveira da Silva²

Entrevista recebida em: 18/08/2021

Aceita em: 02/01/2022

O texto a seguir trata-se da transcrição da entrevista concedida pelo Prof. Dr. Itamar Freitas (UFS), no dia dez de agosto de 2021, produzida especialmente para compor o presente dossiê. Doutor em Educação e Teoria da História, Freitas tem dado sua colaboração ao Ensino de História há mais de duas décadas, desenvolvendo pesquisas a respeito da história do Ensino de História, livros didáticos, currículos, aprendizagem histórica, didática da História e manuais de Teoria da História entre os séculos XIX e XX, além ter participado de diversas bancas de qualificação e defesa de dissertações e teses que relacionam a discussão dos espaços e ensino de história³.

¹ Doutorando em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e membro do Grupo de Pesquisa Espaços, Poder e Práticas Sociais. E-mail: jandson@ufrn.edu.br. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9151962206801002>.

² Mestrando em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e membro do Grupo de Pesquisa Espaços, Poder e Práticas Sociais. E-mail: matheus.oliveira.silva.701@ufrn.edu.br. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3007492193190479>.

³ Pode-se citar os trabalhos de Katiane Martins, intitulado “Os usos e funções do ensino de história a partir da disciplina “Cultura do Rio Grande do Norte”(PPGH/UFRN – 2015); Leda Potier, intitulado “História para “ver” e entender o passado: Didática da História, cinema e livro didático no espaço escolar” (PPGH/UFRN – 20XX); e Jandson Bernardo Soares, com o trabalho “Espaço escolar e livro didático de História no Brasil: a institucionalização de um modelo a partir do Programa Nacional do Livro Didático (1994 a 2014)” (PPGH/UFRN – 20XX), entre outros.

É a partir de todas essas experiências que Freitas aparece como um dos profissionais mais qualificados para apresentar um balanço a respeito do campo do ensino de história, mas de também oferecer caminhos para pensar tais temáticas a partir de redes conceituais espacializantes.

Matheus: Boa tarde! Gostaríamos de agradecer por aceitar o convite. Intitulamos essa entrevista como “O campo do Ensino de história: histórico, perspectivas e desafios”. O senhor já participou de diversas bancas de defesa no programa de pós-graduação em História da UFRN, o qual tem como área de concentração a categoria espaço, entendido como algo que vai além da ideia de palco onde se desenvolvem os eventos, mas como espaço de disputas, relações, acordos, suporte material ou simbólico. De que maneira, a partir de sua experiência, o senhor situaria a contribuição das reflexões em torno dessa categoria para o conhecimento histórico e, por sua vez, para o Ensino de História?

Itamar Freitas: Eu escrevi uma aula para o ProfHistória que tem um pouco do meu pensamento. Todas as vezes que eu me interessei pela categoria *espaço* foi por causa da história local – entendendo o *espaço* aqui como o conceito sem tempo e espaço determinado, ou seja, o conceito descontextualizado e que dá qualidade as coisas, que pode ser aplicado para trás, para frente, para interpretar. As perguntas que surgem no ProfHistória – como ensinar a história local? por exemplo – demandam dividir o termo ‘história’ e ‘local’. O que você entende como histórico e como local? Quando chega na parte do que se entende como local, recaímos sobre a categoria *espaço* e é daí, como dito, que vem o meu interesse.

A dificuldade, tanto para dar aula sobre a ideia de local, quanto para os alunos⁴ compreenderem, aí eu tô falando da ideia de local que implica no ProfHistória, é essa: na maioria das vezes espaço significa o quê para você?

⁴ Aqui, o termo aluno fará referência aos discentes em formação no curso de História.

Primeira coisa é a natureza: se ele é um lugar, se ele é o continente, se ele é um campo, ou seja, se ele é simbólico. Na verdade, se ele seria uma posição, se ele é infinito, se é vazio, se ele tem largura, extensão e profundidade. Isso é a natureza. A outra [dificuldade] é a realidade do espaço: se ela é física ou se ela é teleológica, se ela é subjetiva. A terceira é estrutura métrica: como é que se mede o espaço, se depende da realidade ou se independente da realidade. Então a dificuldade que eu tenho que dar aula sobre história local é a variedade de problemas que a categoria implica, sugere. Essa é a primeira consideração. Não dá para você começar dizendo “espaço para Edgar Morin é... espaço para...”, não, é mais complexo.

Estou falando de dificuldade porque eu não sou teórico do espaço e nem defendo nenhuma [perspectiva]. Eu vou falar para vocês o que eu uso mais. Os objetos que preenchem a categoria espaço para mim são objetos cartesianos. Eu [faço uso do] espaço cartesiano, ideia abominada pela maioria dos contemporâneos de história e de geografia. Para mim isso é antigo.

O espaço são pontos fixos, a representação de espaço para medir natureza são pontos fixos, os pontos fixos ligados dão uma imagem que a gente chamaria de território. Para mim espaço é espaço cartesiano, são pontos fixos. Quando a gente desloca esses pontos a gente vai para tempo, [essa concepção] é anterior ao ProfHistória, a história local, isso é uma coisa que eu tenho [há] muito tempo e que abandonei. Recentemente, de 2019 para cá, eu voltei.

Mesmo quando a gente está trabalhando com as interpretações sofisticadas de espaço, como por exemplo, a interpretação de Pierre Bourdieu, em que ele vai para o simbólico e para a ideia de região (ele vai levar o espaço construído através da igreja católica, estabelece relação entre região, religião, religião), você tem cartesianismo, você tem ponto fixo.

Eu falei que meu primeiro problema é a variedade de problemáticas que a categoria sugere e meu segundo é deixar claro, se é que é possível pelo que eu conheço, que não há espaço bom e espaço mal, nenhum espaço superado e espaço em voga. Então eu vou situar assim: de um lado os espaços de Marx, Bourdieu e de Freud, do outro lado espaço de Guatarri. De um lado um espaço que depende de pontos fixos, esses

pontos são indicados por um sujeito. Alguém tem que dizer aqui é aqui, tanto faz Marx, Bourdieu ou Freud, todos eles dizem que aqui é aqui. O outro espaço diz que o sujeito não delibera, ele não determina sua trajetória, ele já é marcado por entrecruzamentos, que é o Guatarri. Isso é a crítica que ele faz, quando ele fala de desterritorialização. Ele vai dizer que não existe esse sujeito que possa determinar esses pontos fixos.

A minha segunda dificuldade é mostrar que o espaço cartesiano revivido por bourdesianos e marxistas não é atrasado, superado, assim como os espaços não determinados por sujeitos, determinados pela lógica do capital, pela genética, também não são o suprasumo, a última notícia, porque a gente tá sempre oscilando entre espaços construídos por sujeitos e espaços marcados uma infinidade de determinações, onde o sujeito não tem poder nenhum. Essa é minha segunda dificuldade.

Para o ensino de história isso é uma desgraça, porque a tradição escolar brasileira, já tem uma natureza de espaço local, regional dada, consolidada, essa é o espaço jurídico-político consolidado. Então, para o ensino de história, essa segunda dificuldade, ela cresce quando chega aí, porque se você diz: “se a história local não é a história do Estado”, eu tenho que incluir outros espaços, como o espaço da rua, da família, escolar.

Quando você usa esses outros espaços em contraposição ao espaço jurídico político clássico, que é o Estado demarcando espaço, você usa categorias, lances interpretativos dos pós-modernos. Entretanto, quando você vai para as brigas identitárias, você recupera o cartesianismo dos modernos, ou seja, os alunos entram em contradição. É difícil para eles admitirem que há coisas interessantes nos espaços marcados pelo Estado, que são espaços modernos, de divisões jurídico política; e é difícil também admitirem que estão destruindo o sujeito quando eles usam inovar, delimitando determinados espaços que não são delimitados pelo Estado. É difícil para eles assumirem que são pós-modernos, em determinado momento, e assumirem que existe coisa boa no espaço cartesiano, principalmente, quando se trata da pauta identitária.

A gente imagina, como as pautas identitárias são em grande medida parte da subjetivação. [O aluno] evoca Foucault e tal... mas por incrível que pareça, quando você vai para a disputa identitária mesmo, quem lhe salva é o discurso da modernidade sobre o espaço, ou seja, é o discurso de espaços construídos por sujeitos. Tem sempre alguém que diz “aqui é aqui”, “O lugar é esse”, tem sempre alguém que aponta.

Essa pergunta é a mais difícil, então vou sintetizar para vocês. A minha relação com a categoria espaço é uma relação demandada pelo ensino, pelas formas de ensinar história local. É essa minha relação. Não sou militante de novos espaços, a minha reflexão vem dessa demanda do que é o local, do problematizar essa crítica rasteira que se faz da história do estado, do município: “história do município é uma coisa das elites”.

Jandson: Começo a pensar também, como por exemplo, essa questão do uso de uma sofisticação da categoria espaço, como forma de construir maneiras interpretativas do que é a sociedade, no fim, quando se vai de fato para o ensino de história, para o chão da escola, para contato com os alunos, pelo que eu entendi da sua fala, é que o elemento cartesiano acaba sendo mais evocado para dar sustentação. Inclusive, para essas questões o senhor atribuiu as pautas identitárias, no final das contas operam elementos da ordem das jurisdições, os sujeitos operam dentro do que seria o espaço físico e material que, inclusive, é onde se desenvolvem as disputas políticas. Então eu queria saber se realmente é isso que o senhor colocou em suas palavras?

Itamar Freitas: Você vai falando e o meu raciocínio vai se reorganizando. Os problemas da categoria espaço para mim, no meu cotidiano, é se você está pensando em espaço como sujeito existente, ou pensando espaço sem sujeito. Isso é definidor e é aí onde está a confusão para os alunos. Se você é militante ultrassofisticado, você trabalha com a palavra “trans”, por exemplo. Se você se revolta quando querem lhe impingir um rótulo, “você é hetero, você é isso ou aquilo”, você faz uso da interpretação sofisticada para dizer “eu não sou obrigada a fazer nada”, “a gente não é nada”, “a gente não tem lugar nenhum”, aí a gente usa o discurso que é “eu quero

viver num mundo onde eu não necessite expressar rótulo”, “hoje eu quero ser uma coisa amanhã eu quero ser outra”. Esse é um problema sério para o pessoal da pedagogia quando estuda as teorias críticas e as do currículo, e que depois passa para as teorias pós-críticas. Quando você faz uma interpretação sofisticada, uma defesa praticada do seu direito de não ser, você vai para lá [para as teorias pós-modernas], mas quando o seu direito está ameaçado pelo governo Bolsonaro, por exemplo, você vai voltar para lei, para o Estado demarcando limites, os direitos, os poderes, você volta para o “eu existo”, “eu estou aqui”, “agora eu sou fulano”.

Veja, pode se pensar que isso não tem nada a ver com espaço. Para mim, duas categorias fundamentais para interpretar o mundo são: espaço e tempo. Do modo que eu penso, e isso é um pensamento kantiano do início, e cartesiano, que é o seguinte: se espaço são pontos fixos localizados e o tempo são esses mesmos pontos em deslocamento, a discussão sobre identidade é tempo-espaço. É por isso que eu fui para as pautas identitárias. A discussão em história local não está mais só (você sabe disso) na história do meu bairro, da minha região. Ela está na história da comunidade gay, do coletivo X, das Mangabeiras, dos apanhadores de Y. Na verdade, as histórias locais são muito mais histórias de entes, histórias de identidades, de sujeitos etéreos, são sujeitos coletivos, a família. É por isso que eu volto para a identidade quando discuto espaço.

Jandson: O senhor acha que é um problema essa construção da história local através do deslocamento de uma história dos entes jurídicos para a história desses entes coletivos?

Itamar Freitas: Não acho não porque eu não tenho uma ideia fechada sobre o que deve ser o currículo, por isso que não é um problema. Na verdade, estamos todos experimentando. O que parece antipático do professor formador é esse questionamento sistemático ao posicionamento dos professores, mas isso são ossos do ofício, é parte da gente [professor formador] que ganha bem para refinar posicionamento das pessoas. Mas eu não tenho problema, por exemplo, ter um currículo do professor pregando [uma concepção de história local]. Aqui no

ProfHistória mesmo, temos um aluno que quer fazer a história da cidade dele, Itapicuru, através da narrativa da construção da Casa do Barão de Itapicuru, para mim não tem problema. Você pode dizer: “ele está recortando um personagem da elite, um opressor, um escravocrata, quando poderia explorar outro personagem, outro grupo de personagem”. Não concordo, porque não é o fato de ter ou não um sujeito, individual ou coletivo, que transforma a história local em progressista ou retrógrada, não é isso. Você pode fazer toda a história do barão, criticá-la, mostrar como a cidade é por causa das ações, da cultura do Barão, da época. Então não é problema, para mim, essa opção categorial e interpretativa, mais para o lado, mais para o outro desses dois [parâmetros] que a gente estabeleceu aqui para conversar.

Matheus: O senhor mencionou a sua perspectiva cartesiana em relação aos pontos fixos para pensar categoria espaço. As categorias explicam a realidade, na minha opinião, porque elas precisam produzir para nós sentido e orientação, assim como a narrativa histórica. Nesse sentido, eu poderia pensar essa característica do narrar, da narrativa histórica, para entender que assim como a narrativa requer pontos fixos para produzir orientações, assim também o é a categoria espaço? Seria por isso, para essa necessidade de produzir orientação?

Itamar Freitas: Você disse que as categorias, dentre outras coisas, servem para explicar realidades. Eu faço um reparo por discordância. Primeiro, as categorias inventam a realidade. O enunciado regional é simultaneamente a invenção de história regional. Então, a categoria é inventora. Eu estou falando isso para não dizer assim: “está aqui a categoria isolada, eu vou pegar essa categoria para me ajudar a interpretar a realidade”. Você escolheu a categoria para dizer as pessoas que ela existe.

Agora a narrativa. Parece que comungamos de um princípio de que a vida não tem sentido e que nós atribuímos sentido à vida. Minha preocupação é que minhas falas apareçam como defesas de tese e não são. Elas são explicações de modo de atuação. Então, é muito o que eu estou vivendo. Quando você diz “a narrativa é”, “a narrativa explica” e a “narrativa dá sentido”, nós estamos comungando do princípio de que a vida não tem sentido algum e que nós damos sentido à vida. Assim concordo com

you tranquilly, that when pronouncing the word space and when pronouncing the word narrative we are attributing meaning and seeing that it is a meta-signification. Narrative is a category used to attribute meaning to the past, to attribute meaning, and the proper narrative word she already denounces the thought that we have. She herself is already a theory of the production of meaning. It is as if people said: "I use narrative because life is narrative, life is only intelligible if people have a before and an after". Any explanation, or rather, cause, justification of its acts, is narrative. Life only gains intelligibility, or rather, only exists, only takes place in narrative format. The use of the narrative word is interesting from these two meanings. It is a category whatever, or rather, a word that is used to invent the past, but it is at the same time a set of chained and coherent principles, a theory of the production of meaning. It is not a simple category.

Your analogy is good and I agree with you. In the same way that people use the word space, people use the word narrative. When you use the word space, and you have a subject determining, you are already saying to people: "look, it is like what I conceive of the world. The world does not exist. The word existence for me presupposes fixed points. I cannot imagine (I will use Marilena Chauí), I do not have categories, my intellect is not formed, my generation is not formed to understand the existence of the category space outside of the space understood as fixed points indicated by the subject. Why? Because it is intelligible from another perspective. Everything that you suppose exists, you will have to inform one point and another. Even inside the shopping, that is said to be a *não lugar* because all shopping centers are equal, even the *não lugar* is Cartesianly demarcated, because when you talk about shopping, someone remembers... here I remember a rich neighborhood and I remember the beach, then, even for you to understand what I am saying, from this *não lugar*, I have to say that it has a name, Shopping Rio Mar, that it is on the beach and of what.

Jandson: O senhor fez uma tese sobre história do ensino de história e outra sobre teoria da história. Após essas trajetórias de pesquisa, o senhor enxerga que há efetivamente um campo de ensino de história?

Itamar Freitas: Eu escrevi com Margarida recentemente, eu não sei se já [foi publicada], uma reflexão muito curta sobre isso e ela está preparando uma resenha também. Objetivamente, existem vários campos. Por que vários campos? Por causa da diversidade de critérios para definir a categoria *campo*. Para você limitar um monte de prática e pensamento como: “isso é ensino de História” ou “isso está no ensino de história” você tem que deixar claro, antes da indicação das coisas, o significado da categoria. É um problema semelhante àquele do ensino da história local: “Ah, vamos ensinar história local, vamos escolher os métodos e abordagens, se vai ser por projeto”, então vamos discutir antes o que é o local e o que é espaço, é o mesmo caminho.

Vamos discutir campo de Ensino de História, mas antes vamos alinhar, eu, você e Jandson, o que nós estamos entendendo como campo. Capital é mais simples de definir que campo, há uma literatura consolidada sobre capital e trabalho. As pessoas que usam a palavra campo, em geral, não indicam no rodapé qual o significado dessa categoria, primeiro ponto. Segundo problema, segunda dificuldade, quem indica no rodapé o significado da palavra campo não segue os critérios anunciados por aquele referencial teórico.

Um exemplo, o [conceito de] campo mais difundido, o significado mais usado, é o de Bourdieu. Ele diz que o campo se estabelece, identificando os inimigos, adversários e estabelecendo vitórias na área. Quanto mais vitorioso, mais forte é o campo, mas ele “é”.

Vamos para o Ensino de História. Quanto mais vitórias tem o ensino de história diante de determinado público, mais campo ele é. E aí eu li em algum canto, eu não sei se foi Flávia Caimi... (veja aí o contra exemplo), ela trabalha com a ideia de campo, mas ela mesma dá o exemplo contrário: se você botar a BNCC como exemplo, e entender campo do ensino de história como práticas, ideias e conjunto de pessoas, esse conjunto de práticas, ideias e pessoas não foi capaz apresentar um discurso medianamente unificado sobre o que os brasileiros deveriam aprender como história e esse discurso medianamente unificado foi derrotado. Os poucos especialistas em história do Ensino de História que apresentaram suas ideias sobre a Base foram

derrotados. A Base acabou sendo construída por encomenda de gabinete. Duas... três pessoas construíram um livro didático mais uma sumidade toda. Então que campo é esse que tem 300 doutores em atividade, em 70 universidades públicas (não vou contar as privadas, porque vão dizer: “professor não tem autonomia”), 600 cursos de história no Brasil, vamos dizer... 10 mil professores da escola básica e não conseguiram colocar uma ideia de BNCC?

Então voltando, geralmente não se indica o que é campo e quem indica não é coerente com o referencial que usa. O segundo ponto é esse, há uma dificuldade para se afirmar que há um campo de Ensino de história.

Agora em terceiro, por que há campos? Porque as ideias de campo são montadas em quadros diferentes, em critérios diferentes. Para determinado grupo, quem constitui, quem determina o campo, são os grupos de pesquisa. Outras pessoas vão desconsiderar grupo de pesquisa e vão fazer a contagem em cima da produção em revistas e livros, como eu.

Eu me reuni com Margarida esse ano e nós inventariamos, até agora, 2200 dossiês e revistas de história, podendo chegar a 4000. Nós temos 80 dossiês do ensino de história, é a maior quantidade de dossiês de revistas no Brasil em 40 anos sob uma rubrica. Eu não estou dizendo o que é ensino de história, mas a expressão ‘ensino de história’ ela nomeia 80 dossiês, o que significa que 4,5 % dos dossiês de todas as histórias do Brasil são do ensino de história. Vamos imaginar cinco artigos por dossiê, o que significa, 4000 artigos escritos sobre ensino de história dentro desse tipo de publicação. Nenhuma área ou campo ou domínio ou subárea ou disciplina, ou o que você quiser chamar, tem tantos dossiês quanto ensino de história. Então eu posso, se eu tiver numa disputa, levantar esse critério, o da produção. Mas outra pessoa vai levantar o ponto de vista da teorização: “existe uma teoria do ensino de história?”, “Existe.”; “quem fez?”, “Rüsen fez uma e não sei quem fez outra”; “E a sua, uma teoria da história antiga, tem?”, “Não”, “Então você não é campo”. Cada especialista vai utilizar um indicador de realidade e todos eles são legítimos, porque não tem Assembleia da ONU para decidir.

Quem define que cada campo é constituído predominantemente a partir da produção, usa as revistas. Quem defende a partir da organização e núcleos de pesquisa, usa os grupos de pesquisa. Quem defende teoria vai usar as teorias que estão circulando. [No caso de] quem defende revista, o campo é fraco, porque nós temos 300 doutores pesquisando ensino de história (estou chutando) e temos apenas cinco revistas. Em relação à teoria da história mesmo, estamos perdidos, porque a teoria da história tem um pinguinho de gente assim, cabem em três Kombis, mas eles têm 3 revistas e uma delas é A1. Nós temos cinco revistas e a mais bem classificada, é pelo modo antigo, B1 - a História Hoje. Se for por revista o Ensino de História é um campo fraco.

Jandson: A inexistência de um critério que orientasse a ideia de campo tende a enfraquecer as disputas estabelecidas, uma vez que esses pesquisadores não estão sob uma mesma orientação?

Itamar Freitas: Enfraquece sim em uma disputa, mas aí Jandson vamos para o que você quer da vida. Quer um Bolsonaro ou quer um Congresso com centrão? Em um campo forte, certamente duas ou três pessoas vão mandar. Em determinados momentos, você ter líderes, lideranças, pessoas... Um, dois, três... a frente de 400, 500, 600 é positivo. Em outros momentos ele atrofia [o campo].

Jandson: Eu fiz essa pergunta pensando nesse exemplo da BNCC, que acabou se tornando uma questão perdida para o campo, principalmente porque rompeu com a ideia da possibilidade desses especialistas apresentarem o que eles estavam entendendo como currículo, como ensino de história, e deixando isso nas mãos de outros sujeitos.

Itamar Freitas: Mas aí tem uma terceira via. Você não precisa ter a palavra campo, você precisa ter uma associação, porque se você tem liderança de uma associação, necessariamente você não unifica o discurso internamente. Você tem *Educação Histórica*, *Didática da história*, *pedagogia histórica*, as diferenças, mas você tem uma pessoa falando e brigando dentro do Ministério [da Educação] e na imprensa, uma só. No caso da gente, como o Ensino de História estava dentro da Associação Nacional de

História (ANPUH) e sua direção não viu lucro permanente em fazer defesa do ensino de história, nenhum viu, a gente se acabou.

Jandson: Porque nesse caso a gente começa a pensar, por exemplo, na Associação como um espaço que você teria disputas internas, mas quando chegasse no momento de colocar essas disputas para fora do grupo, elas saíram de uma forma uníssona.

Itamar Freitas: Unifica, exatamente. Você briga dentro: “a proposta vencedora é essa e todo mundo vai defender”, e aí a ANPUH vai e leva essa proposta ao Ministério. O que aconteceu foi o contrário. Ela não levou proposta alguma e quando os especialistas individualmente apresentaram proposta, ela foi lá e dinamitou. O Ministério trouxe a ANPUH para dentro e ela saiu da comissão.

Matheus: O senhor falou da inexistência de um campo, mas tentando visualizar um campo, como é que ele teria abordado o conhecimento histórico escolar ao longo do tempo e que mudança pode ser observada nesse abordar [do conhecimento histórico escolar] ao longo do tempo?

Itamar Freitas: Até essa reflexão, que eu fiz com Margarida (ela foi motivada por um trabalho que encomendaram a gente e uma das perguntas a serem respondidas era se a revista contribui ou não para o campo e aí a gente foi obrigado [a construir uma resposta]), eu tinha um discurso arrumadinho para isso, agora não tenho mais. Era uma pergunta fácil de responder: “a pesquisa sistemática sobre ensino de história se inicia por aqui e os temas são esses... As demandas são essas, motivadas por essa pressão ou outra, e essas demandas se modificam após os anos tais”. Isso não existe mais, não tem como dizer mais isso, porque nos anos 50 você tem gente pesquisando ensino de história sob determinadas demandas, com determinadas utopias, com determinados recursos. Não são grupo de pesquisa dentro da universidade. São indivíduos que estão na fronteira entre o ensino superior de história e a produção de material didático para as editoras. Então se você dissesse: “quais traços diacríticos, traços diferenciadores nesse período?”, você tem um perfil, aí quando você está no

final dos anos 80, um monte de colega da Educação, da Pedagogia, da pós-graduação em educação está interessadíssimo em mudanças no ensino de história, você muda o perfil, você muda a demanda. Quando você tem o governo Lula, você tem um pessoal de história entrando, você também muda o perfil. Então antes dessa reflexão [sobre a existência de um campo] eu tinha isso claro: “vamos pegar os objetos, os grandes objetos dos anos 70 são esses... nos anos 90 nós temos uma mudança para...”. Hoje eu não tenho mais como responder isso para você com essa convicção, não tenho mais. Dá pra gente dizer: “há forte investimento na pesquisa sobre estereótipos nos livros didáticos no momento de pressão do movimento negro, da organização de indígenas, dos antropólogos, do movimento social dentro do governo Lula e há uma grande demanda por pesquisa em ensino de história e também um grande produção aqui para colocar os gays no livro didático, portador de necessidades especiais e aqui há grandes estudos sobre fake news, fascismo nos discursos, não só do livro didático, mas dos professores e entre os alunos.” A gente pode falar isso, só que hoje não posso dizer que essa é uma modificação do campo do ensino de história porque eu vou trair o que eu e Margarida já chegamos à conclusão e não dá para voltar, porque o conhecimento é libertador e aprisionador ao mesmo tempo, porque você fica preso moralmente. Não dá para dizer: “era assim, ficou assim”. [Podemos dizer:] “nós temos pesquisa desse tipo... desse tipo e desse tipo”. Mas se as pessoas fizeram essas pesquisas em um determinado momento e local, e se elas constituíam em suas épocas o campo do ensino de história, isso não tenho mais como dizer. Essa resposta está prejudicada.

Matheus: Se eu pudesse retornar ao que o senhor falou na resposta, além da variedade dos campos em função dos critérios, ainda é possível pensar os campos no tempo e no espaço? Eu poderia dizer isso?

Itamar Freitas: Poderia dizer se eu entendesse o campo de modo unitário e ele fosse se metamorfoseando; e não poderia dizer se eu entender que o campo só existe quando é vitorioso. Quando ele é derrotado, não é mais campo, logo não poderia dizer. Poderia no espaço, no tempo não. Se você tem um grupo que pesquisa Ensino

de História e depois aquilo perde o efeito, sai da moda e a sociedade não demanda mais e, posteriormente, o discurso sobre o passado dentro da sala de aula é investigado por outras pessoas com outros interesses, eu não posso dizer o campo se metamorfoseou. Eu posso dizer que aqui nós temos um núcleo pesquisando que acabou, aqui apareceu outro e ele vai acabar. Veja um exemplo claro: quando Margarida estava na direção do PNLD, ela agregava 30 pesquisadores do Brasil que acabavam a avaliação, mas continuavam organizando dossiês, participando dos dossiês, integrando uma coletânea de outro [colega] ou um projeto de pesquisa do outro ou um na banca de pós-graduação do outro. Ou seja, criava-se uma comunidade de aprendizagem. O governo Lula cai, entra Temer e as pessoas se dispersam, outros ficam isolados e outros montam seus próprios grupos de pesquisa. Como explicamos? Vamos dizer que o campo pariu campinhos ou que acabou?

Então é o seguinte, como dizia o governo Lula: governabilidade é governar, se não tem governabilidade não tem governo, acabou. O campo é campo, dentro da ideia bourdesiana de vitória, enquanto ele é vitorioso, ele tem seus inimigos e vai vencendo. Quando ele perde as batalhas, quando ele não consegue mais encontrar as mesmas pessoas, quando ele não tem uma agenda [ele não é].

Qual é a agenda do ensino de história no Brasil hoje? No tempo de Margarida, a gente tinha uma agenda: aproveitar o governo progressista e refinar todas as políticas do ensino de História o máximo possível, porque isso é temporário - especialização, livro didático, melhoria nos currículos... E quando você não tem agenda, quando você não tem um grupo que se reúne regularmente, quando você não tem um inimigo comum que você não tem uma vitória sobre esse inimigo? Por isso que é sim e não, depende do seu entendimento de campo.

Para não dizer que eu sou cético, continuo dizendo: o ensino de história é o objeto de pesquisa histórica mais estudado no Brasil e o Profhistória ratifica isso, não tem como, é o maior. Eu evito a palavra *campo*, mas ensino de história entendido do ponto de vista da teoria, produção ou apropriação, é uma rubrica, a expressão mais utilizada na pesquisa histórica no Brasil, isso já é muita coisa.

Jandson: Muito se fala sobre a relação entre academia e escola, como espaços hierarquizados entre si. Uma dessas hierarquizações diz respeito ao conhecimento, ou seja, àquilo que se ensina, se estuda e se produz. Diante disso, é possível afirmar que existe um imaginário que envolve uma transposição entre conhecimentos acadêmicos e escolares? Como o senhor acha que isso afeta a escola e a formação profissional?

Itamar Freitas: Eu vou entender o seu ‘imaginário’ como uma tradição. A resposta, claro, ideologizada.

A tradição que vende o ensino de história na escola básica como reprodução ou transposição dos conhecimentos acadêmicos é nociva aos dois lados. Ela é nefasta para os professores da educação básica duplamente, porque os professores se colocam na condição de subalternos e isso já está consolidado. Alguns se revoltam, alguns são ressentidos, mas a maioria já aceita.

Com a implantação do ProfHistória, isso se consolidou, porque as pessoas sonham em ser mestres e doutores. Se a gente não mostra que o ProfHistória e sua pesquisa têm um perfil diferente, [os professores] terminam louvando o discurso acadêmico que vai reger a prática deles como professores. Um problema é que eles [os acadêmicos] subalternizam o trabalho do professor da escola básica e [isso] é aceito pelo professor. Você diz: “mas a vida é cheia de hierarquias”. Eu sei que a vida é cheia de hierarquias, mas o que justifica um professor de universidade pública ganhar cinco vezes mais que um professor da escola básica, com condições de trabalho infinitamente superiores ao da escola básica? O que é que justifica? É por isso que se você quiser chamar isso de luta de classe, pode chamar; se quiser chamar de minimização das diferenças dos status socio econômicos, pode chamar; mas eu acho que ele é ruim, ele subalterniza e ele constrói uma personalidade, um imaginário, uma ideia no professor da escola básica de que ele é inferior.

Jandson: Nesse caso isso justifica, inclusive essa diferença salarial, essa diferença de condições e naturaliza isso.

Itamar Freitas: Justifica a alta seletividade dos programas de pós-graduação, os convites da Rede Globo para dar entrevista, ([pois] nunca chama o professor da Escola Básica, sempre convida um professor doutor para dar entrevista sobre o aniversário da cidade, sobre a Proclamação da República, sobre o período militar), justifica o financiamento da pesquisa que somente professor doutor pode ganhar dinheiro do Estado para pesquisar, justifica, por exemplo, uma questão miserável, que é a ideia de que somente um professor doutor pode ser professor formador do professor de história.

Você tem um camarada que lê, que escreve, que viaja... e que tem 20 anos de prática, mas não tem doutorado, então ele não pode ser professor formador história, e mesmo que ele tenha doutorado, como ele trabalha com oito turmas, ele não tem tempo de fazer a pesquisa, aí a produção de artigos dele é pequenininha, ele reprova nos concursos porque não tem produção, porque a produção dele de professor não vale.

Do outro lado ele é ruim para academia, para o movimento acadêmico, porque ele acomoda os acadêmicos, [pois] como está garantida superioridade, não precisa pesquisar sobre isso. Ele cria uma expectativa dos jovens professores abandonarem à docência da escola básica e seguir em fazer mestrado e doutorado o mais rápido possível para conseguir um emprego e ganhar R\$ 10.000. Ele cria um ciclo vicioso de que na academia o ensino de história é objeto menor e que qualquer pessoa pode ser professor, pode dar aula de história, que ensino de história não é ensinável, que ser professor não é uma profissão que tenha habilidades específicas que tenham que ser aprendidas. Ele prepara jovens o mais rápido possível para carreiras que estejam completamente afastadas das realidades do ensino de história da escola básica. Então ele é ruim para os dois lados.

O professor da escola básica se sente confortável nessa situação e agora, porque já tem pós-graduação, melhorou. Já o acadêmico se sente autorizado, se sente muito à vontade, em não pesquisar sobre o ofício pelo qual ele ganha dinheiro, que é: quais são as competências, habilidades e valores necessários a formação do professor. Ele não se sente obrigado.

Então, para mim, essa tradição é muito ruim. Veja que estou colocando só do ponto de vista da classe, disputas, e do ponto de vista da produção do conhecimento, mas tem um monte de outras nocividades que a gente poderia apontar.

Matheus: Professor, Espaços como o ProfHistória e PIBID, além de professores e pesquisadores, têm reafirmado o argumento de que há uma relação entre Teoria da História e Ensino de História. E sua mais recente tese de doutorado, o senhor estudou a produção de manuais de História na virada do século XIX para o XX. Essa relação, que hoje vemos ser defendida, estaria presente nas intenções e reflexões dos produtores de manuais, uma vez que muitos deles foram produzidos para o ensino?

Itamar Freitas: Sim, seria possível não, é. Entre 1810, antes da tese, para o caso alemão, a Alemanha é precoce... precoce é anacronismo. A Alemanha é... a gente percebe pelas fontes que isso aparece...

Jandson: A Alemanha era vanguardista?

Itamar Freitas: A gente nem pode dizer que era precoce, nem que era pioneira, porque você subalterniza os demais, inclusive o Brasil. Dizem assim: “porque o Brasil não teve história na universidade no século XIX ele é menor”, hoje eu não erro mais isso não. A gente pode ver isso na Alemanha antes 1850.

Vamos pegar os lugares que têm universidade formando com tese em História no XIX: Os estados alemães. Cada estado tem universidade, cada rei tem sua universidade, ou é católica ou é protestante. Quem faz doutorado em história vai ensinar na escola secundária. Ai a gente entra em outro problema: “mas a escola secundária não é popular.” Você não está perguntando [sobre] escolas de massas, então não posso dizer que um Hank, que era professor da escola secundária, era professor de história das massas. Não é porque no ensino secundário alemão, havia três tipos de secundário na primeira metade do XIX, ele não ensinava para pobre. [Ensinava] para militar de alta patente ou altos funcionários do Estado, nobreza.

Em síntese, antes do período que eu estudei (1870-1930), havia lugares onde ser doutor em história significa ser professor de história de escola básica. É por isso que eu disse logo sim. Não é que tem relação, é que não havia em muitos lugares essa diferenciação entre professor da escola secundária e professor da universidade. Havia diferença entre esses dois professores, mas se observarmos a substância, não tinha, porque a formação de professor da escola secundária é de doutorado em Faculdade de Filosofia. Então, eles têm a mesma formação.

Mas isso vai variar de lugar para lugar. Vejamos um país que não tem curso de História no ensino superior, portanto, não tem pós-graduação em História: o Brasil. [Aqui] nós temos gente como João Ribeiro, Sílvio Romero, pessoas que não fizeram curso de História, nem pós-graduação em história fora do país (porque eles poderiam na Alemanha, na França, mas não fizeram).

Novamente o exemplo: um historiador afamado, porque ele tinha fama, como João Ribeiro, que era professor do ensino secundário... Você tem um professor, um Historiador, um pesquisador de mão cheia chamado Capistrano de Abreu, em que tudo indicava na trajetória, que seria professor de escola secundária. Essa diferenciação de formação, de status, entre a faculdade de filosofia e a faculdade de direito, no caso do Brasil, onde se formavam os historiadores e à docência no ensino secundário, não tem tanta disparidade, inclusive de salário.

Agora vamos para abstração, que é o ensino de história. Quando falamos do ensino de História, falamos do abstrato. Com isso, as práticas e os produtos de uma abstração chamada ensino de história, ou seja, as técnicas de ensino, os discursos sobre o método de ensinar e os livros didáticos tinham a qualidade universitária, ou do ensino superior. Nós temos os cargos, as pessoas, e os produtos. Então, o ensino de história, abstratamente entendido como produtos desses historiadores... Eles [os professores] tinham a qualidade que não era desmerecida porque estava dando aula na Faculdade de Direito. Aliás, um livro didático de história universal, de história da civilização usado no ensino secundário era o mesmo usado dentro da faculdade de direito. Não havia muita diferença de grau de complexidade entre a história que se ensinava no ensino secundário e no ensino superior.

Em vários países, isso foi se modificando na passagem do século XIX para o XX. Em alguns países isso ficou muito visível. Por exemplo, no caso da Alemanha, foi muito forte, porque os produtos vão se distanciando, as comunidades vão se distanciando até chegar no caso da França, em que há uma distinção muito nítida entre professor da escola primária e professor da faculdade filosofia ou dos cursos superiores. A palavra [que denomina o profissional] é diferente. Aqui no Brasil é professor, tudo é professor. Lá [na França] as palavras são diferentes. Tem uma palavra para professor de escola primária e uma palavra para professor da universidade. No Brasil, essa diferença na palavra não existe, mas existe no salário.

Então, voltando à resposta. Nos diferentes graus e em diferentes momentos no século XIX (e agora voltando para tese), entre 1870 e 1930, a proximidade de prática, teoria e status entre a história ensinada no secundário e a história ensinada no superior, em diferentes momentos, em diferentes lugares, tende a ser menor entre a história ensinada na escola secundária e no ensino superior. [Só na] segunda metade do XX, houve grande separação entre esses dois ambientes de trabalho, entre esses dois profissionais.

No Brasil, essa diferença não é no nome, mas está na formação. No Brasil existe uma categoria profissional chamada ‘pedagogo’, que é o professor de história dos anos iniciais. Ele é execrado pelo licenciado em história. Tem licenciados em história que chegam a dizer que toda desgraça do ensino de história que ocorre nos anos finais, decorre da má preparação dos professores pedagogos. Antes da tese eu imaginava que isso era um problema do Brasil e da França, depois da tese eu vi que isso é um problema do ocidente.

Veja um caso interessante da Inglaterra. Na Inglaterra, os ex-combatentes, quando voltaram da Guerra (agora não sei mais se é na primeira ou na segunda, eu acho que é na 1ª Guerra, eu não lembro)... Era preciso dar destinação para essas pessoas e, dessa maneira, foi aprovada uma lei em que eles poderiam dar aula. Viraram professores de criança. Isso, entre outras coisas, deprecia o status profissional, então você vai distanciando. Nos Estados Unidos, tinha Escola Normal em todos os lugares e tinha College. São duas formas, dois modos diferentes de formar professor. Tudo ia muito bem. Uma

pessoa formada em escola normal era um bom professor, até que se generalizou, começou-se a ampliar essa história dos departamentos e a formação dentro desses espaços. O professor de escola normal e o formato de escola normal foi cada vez mais perdendo o valor. Com a pós-graduação em história, ciências sociais e estudos sociais, ele foi perdendo o valor.

Eu imaginava que era um problema do Brasil e da França, mas não é. Esse é um problema do ocidente, e eu estou focando nas funções de trabalho. As separações das funções de trabalho e das condições de formação interferem diretamente no status que essa abstração, que chamamos de ensino de história, tem.

Matheus: É um fenômeno explicável a partir do capitalismo eu queria, ou totalmente?

Itamar Freitas: Mais fácil você dizer o que o capitalismo não fez. Vamos supor que por causa da alfabetização, se precisa de muito professor, você cria mercado, se você cria mercado você cria hierarquia. No caso brasileiro, você tem um sistema educacional altamente excludente. Até 20 anos atrás, as escolas dos anos iniciais estavam lotadas. Na escola secundária, 70% dos alunos que entravam na escola primária se perdiam no tempo e só 30% chegavam ao secundário. Qual é o reflexo disso no mercado de trabalho? É que tem curso de pedagogia em todos os lugares. Para 600 cursos de história, temos 2.500 cursos de pedagogia. No capitalismo, como a gente constrói o valor? Demanda e fetichismo na mercadoria.

Muitas pessoas reclamaram no governo Lula, porque se abriu a universidade para os pobres. As pessoas sabem que na hora que você democratizar a universidade no sentido extremo que diz “você nasceu hoje e você tem uma vaga garantida na universidade, se você quiser”, isso significava que nós iríamos sair de 100 mil professores públicos do ensino superior para um milhão e meio de professores no ensino superior. Isso significa o quê? Que os R\$ 10.000,00 que a gente ganha hoje...

Jandson: Estariam ameaçados.

Itamar Freitas: Exatamente. Se o governo Lula tivesse colocado para frente [esse projeto], como se queria, uma das primeiras consequências seria o congelamento de salários, porque você vai inserir um monte de professores no sistema. Segunda coisa, faltaria professor, porque em 10 anos você não consegue achar professor para uma explosão de demanda. Aí o que que você faz? “Não precisa fazer doutorado não”. Para os elitistas, o que significa a entrada do pobre na universidade? Significa a depreciação de uma categoria chamada *professor universitário*. Ele deprecia no salário, ele deprecia na titulação, ele fica igual ao professor da escola básica.

Jandson: A gente entra na questão da distinção, não é? Da perda de distinção nesse processo.

Itamar Freitas: Qual é a distinção, se não é no salário? Bom, talvez nas horas trabalhadas, porque na universidade se dá menos aula do que [no ensino básico]. Sim, Matheus, tem a ver com o capitalismo.

Matheus: Mas foi uma pergunta provocativa mesmo, para que o senhor pudesse emitir um parecer sobre como o capitalismo está por trás desse processo.

Itamar Freitas: Só um exemplo: há 10 anos, a gente estava enfrentando uma greve violenta dos professores daqui no estado [de Sergipe]. No meio da greve, eu tinha um curso de especialização, alguma coisa assim, um curso de extensão para dar no interior. Era domingo e os professores foram. Como estávamos no meio da greve, houve um espaço para discutir a greve e um professor perguntou: professor, essa demanda do sindicato [de salário], você acha que há possibilidade de o governador atender? E em quanto tempo? Eu disse: possibilidade “A”, probabilidade perto de zero. Todo mundo fez aquela cara de tristeza. Ele [o professor] disse: é sarcasmo com a gente. Eu disse: olha, é uma um cálculo do capital. Por que um desembargador, na época, ganhava R\$ 25000? A resposta que vem é porque quem trabalha com a Justiça tem que ser bem remunerado para não roubar ou se corromper. Papo furado, conversa fiada. Os outros podem se corromper? Quem trabalha no lixo pode se

corromper? É engraçado que quem trabalha apanhando lixo não invade a casa do burguês para roubar, mas o desembargador desvia e vende sentença. Então, papo furado.

Você tem a [distinção] social. Às vezes se estabelece o salário alto e nem sempre é porque o se precisa. Aqui em Sergipe, desembargadores até um certo tempo eram todos os ricos, antes de entrarem na magistratura, eles já eram ricos. Logo, não é aquele salário [que distingue], mas o carro distingue, o carro da melhor marca, o mármore no Palácio de Justiça, a regra de não entrar com camiseta, nem tatuado, uma série de coisas.

Mas eu disse para ele o seguinte: se o governador der o aumento que o sindicato pede, o estado quebra - “Ah mas o estado tem dinheiro”. Olhe, a gente está acostumado a fazer política, pedir voto, mas não é assim. Vamos colocar na ponta do lápis: quantos professores nós temos? 20000. Quantos desembargadores? 13. Professor merece ganhar tanto quanto um desembargador? Merece. Vamos fazer a conta: quanto pesa o salário dos professores no geral, na folha? 40%, mais ou menos 50%. Se a gente der o aumento de desembargador [para os professores], vai para 500%, 10 vezes mais.

Jandson: Vamos caminhando para a última pergunta. Com a democratização dos espaços de comunicação, como a popularização da internet, novas formas de produção e divulgação de narrativas sobre o passado surgiram. Sendo assim, quais seriam os desafios do campo diante desse processo?

Itamar Freitas: Eu queria detalhes sobre essas novas formas de produção, dessas novas formas de produção e divulgação de narrativas.

Jandson: A intenção era falar, por exemplo, de como houve o surgimento de vídeos, documentários e de novos espaços de divulgação e que isso vai saindo cada vez mais das mãos da instituição escolar como única produtora de narrativas sobre o passado de ampla divulgação.

Matheus: Não só isso, mas se a gente estender a régua, os memes, os vídeos que não são mais documentários de meia hora, mas de um minuto, que você

encontra nas redes sociais, são outros tipos de livro, “não sei o quê para quem tem pressa”, por exemplo, que é também outro tipo de narrativa.

Itamar Freitas: Esse é um assunto sobre o qual eu refiz minha posição. A minha posição era que a gente recuperasse professores formadores, recuperasse o tempo perdido na corrida da tecnologia - porque os professores foram atropelados - e começasse a estudar esses novos suportes, esses novos meios, esses novos estilos de comunicar, de expressar. Hoje eu já não penso mais assim. Eu acho que os professores formadores não se igualam porque há o fenômeno da geração x, y, z... Não tem como. É um fato: os meninos lidam de forma mais ágil com as redes que os professores, porque tem a questão dos valores. A rede forma ideologia, forma comportamento, rede não é meio de comunicação, é comportamento. As pessoas vivem em função dos influenciadores, dos memes. eles estão formando identidade, então, não é mais o caso de aprender a manipular, de fazer, não é mais. Mesmo que eu saiba fazer, manipular, eu não me comporto como um menino da geração x, y, z diante daquele meme. Se eu não atinjo o emocional dele, tanto faz eu ser alto especialista em vídeo de um minuto, de usar isso ou aquilo outro.

O que conta não é o uso do meio e sim o efeito que o meio tem na cabeça das pessoas. Hoje, esses meios constroem identidade. Eu estou dizendo isso, principalmente, porque eu fiz uma conta no Instagram, há uns 70 dias, e eu vejo que passo 2 horas por dia sem escrever uma palavra, mas é confortável ficar vendo vídeo de um minuto e meio de todos os tipos: “esse é para divertir, esse aqui é coisa séria, esse aqui é vídeo de engenharia, esse aqui...”. Se eu fico duas horas, com todo filtro crítico que eu tenho, na frente da rede e aqui e ali me pego repetindo um meme uma dança do Instagram, imagine alguém da idade de vocês. Então é esse comportamento.

Qual é o desafio? O desafio não é dominar as novas formas de comunicação [e sim] entender como isso bate na cabeça das pessoas. Sério, eu estou na Pré-história. O desafio é o professor formador ser minimamente competente nas operações de leitura, escrita e de expressão, acredite. Quando veio o fenômeno da internet, depois o fenômeno das redes sociais e esse monte de coisa que vem com as redes... “Não, a gente tem que aprender isso; “não, “a gente tem que aprender como as pessoas se

relacionam com isso”; “não, a gente tem que aprender a ler e escrever.”, acredite. É isso que estou notando em relação aos meus alunos da graduação.

Jandson: Uma questão de aprender a lidar com a informação?

Itamar Freitas: Não, de construir a informação. Para mim, hoje, existem todas as ferramentas, mas você não consegue fazer um resumo. Existem, que eu conheço, quatro ou cinco programas gratuitos de escrever história na internet, a narrativa. Contar uma história está no YouTube em dezenas de canais. Tem canal em que se diz: “você quer escrever um roteiro para documentário e não sabe nada? Venha para o meu curso que eu vou ensinar”. Ele [o autor do canal] não é doutor em nada, essas coisas estão cheias.

Agora o mínimo, o mínimo, quando você diz “um parágrafo é um microtexto, um microtexto se inicia com tópico frasal com uma ideia. Daquela ideia você desenvolve mais duas ou três frases por exemplificação, por comparação, por metáfora”. Isso não existe mais, as pessoas não sabem fazer isso, as pessoas constroem parágrafo intuitivamente. Ou você leu, leu, leu, foi classe média, leu, leu, leu, durante a adolescência e quem lê... As estruturas da língua portuguesa vão ficando na cabeça da pessoa. Praticamente, às vezes as pessoas falam como Machado de Assis ou falam como Eça de Queiroz, ou fala como Lima Barreto. As estruturas vão ficando. Tirando essas pessoas, se tem uma carência muito grande para produzir um parágrafo.

Então hoje, por incrível que pareça, para você usar um desses instrumentos que [te permite] em uma hora e meia construir uma história, é necessário saber o que é frase afirmativa, negativa e interrogativa, o que é argumento. Temos programas belíssimos, mas as pessoas são iletradas, eu posso até falar não alfabetizadas. Então hoje, para mim, é voltar o tempo antes da internet: ditado em voz alta, ler parágrafo, contar historinha, contar sua vida, monte isso, muito modelo, substitua.

Vou dar um exemplo para vocês. Estou lendo agora sobre métodos ativos. Fui ver a história de um método ativo chamado ensino por pares, e [vi que] isso é recente. O que o americano [teórico do método] fez? Ele é de Havard e só trabalha com introdução à Física. Todos os alunos dele eram bons, entendiam tudo. Ele leu um

artigo de um pesquisador do Ensino de Física denunciando que todos os alunos de Física eram papagaios. O americano disse: “meus alunos não”. Então ele aplicou o teste dessa pesquisadora de ensino nos alunos e descobriu que de fato eram todos papagaios. Por quê? Eles conheciam todas as leis, resolviam todos os problemas de Física, aplicavam todas as fórmulas, mas eram incapazes de uma coisa que já conhecemos através de um exemplo: o que é mais pesado, 1 kg de algodão ou 1kg de ferro? A gente cai porque temos uma crença do senso comum de que algodão pesa menos.

A conclusão a qual ele chegou foi a seguinte: os bons alunos de Física decoram tudo que ensinamos, resolvem todos os problemas, mas são incapazes de fazer transferência. Eles não compreendem a lei de Newton. Se eles compreendessem, percebessem a lógica, transfeririam aquilo para pergunta do quilo de algodão e de ferro, a ideia de massa.

Ele [o americano] descobriu onde ocorria o erro, e o princípio de aprendizagem do erro é o seguinte: se o aluno conseguir resolver o problema de Física e dentro de dois minutos você perguntá-lo quais as dificuldades dele e como ele resolveu ele destrincha para você e para o colega tranquilamente. Se você perguntar três dias depois, ele não lembra mais, já aprendeu a fazer e não lembra mais. Ao descobrir isso, usou também para a docência.

Se você perguntar meia hora depois que eu leio um texto, consigo dizer qual é a lógica do autor. Se você me perguntar seis anos depois, não sei mais nada, porque eu já aceitei, eu já resolvi, não é mais um problema. Por isso, ele [o americano] inventou um método em que você passa um problema para menino e, ao acertar, ele tem um minuto para explicar para o colega que não acertou como chegou ao resultado. Depois ele volta para exercitar. É o método por pares.

Por que contei essa história? Pensei que era o povo de História e Geografia que tinha esse problema com a competência básica de leitura e interpretação. Isso é generalizado. Esse método foi inventado nos Estados Unidos para suprir o problema da incapacidade de compreensão como fenômeno funcional. Você diz assim: “Quais as características de um...”, a gente não sabe o que significa característica. Você fala:

“estabeleça as diferenças entre a e b...”, a gente não sabe o significado da palavra diferença e características. Então, a gente não sabe o que significa substantivo e adjetivo, a gente não sabe o que significa ponto de interrogação. Várias vezes você pede na graduação [para o aluno formular] uma questão e ele lhe dá uma afirmativa. “Mas não é isso, não seria isso?” “não...” “tá implícito”... mas eu quero explícito”... “mas não seria isso professor?”... “Faça afirmativamente: isso é isso”. Hoje, para mim, o que falta é isso para conviver no mundo das redes.