

Entrevista – Luis Fernando Cerri
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

O ENSINO DE HISTÓRIA FRENTE ÀS DEMANDAS SOCIAIS DO SÉCULO XXI

Ana Paula Rodrigues Carvalho¹

Entrevista realizada por e-mail entre os dias 02 de Agosto e 18 de Setembro de 2018.

Outras Fronteiras: *Iniciamos esta entrevista pedindo para que nos fale um pouco sobre sua trajetória acadêmica e sobre a sua escolha de se dedicar ao Ensino de História.*

Faço parte daqueles jovens que viveram a redemocratização do Brasil nos anos 1980. Vi, ainda como adolescente acordando para o mundo político e social, o movimento das Diretas-já. Enchi-me de esperança, e depois de decepção, com o Plano Cruzado. Tinha lá os meus catorze anos. Já nos processos da constituinte e da Constituição Federal de 1988, participei politicamente, integrando o movimento estudantil secundarista. Vimos e lutamos na trincheira oposta ao golpe que representou Collor, eleito com base num programa de ódio aos servidores públicos – um discurso anticorrupção – e de manipulação de informações quanto à sua efetiva proposta econômica. Nosso horizonte de imaginação para o futuro do país estava à esquerda. A direita havia governado desde 1964 até então, mais de 20 anos, e não tinha nada a nos oferecer, senão mais do mesmo, como demonstrou, depois, o governo de Fernando Henrique Cardoso. Nossos professores nos anos 1980 faziam parte da geração que tinha sido derrotada em 1964, e mesmo os professores que tinham se sentido vitoriosos naquele momento, logo perceberam que o golpe tinha sido dado contra eles também, e estavam vivendo não só um processo grave de proletarização, como também estavam assistindo o declínio acentuado da escola pública como uma instituição que, para eles, cumpria uma importantíssima função social e que, naquelas condições, cada vez mais deixava de ser uma fonte de satisfação e de realização profissional para ser fonte de angústias e frustrações. Mas o medo era uma das marcas principais que a ditadura havia deixado. Nós, jovens, sem salários, sem filhos para criar, sem reputação social a manter na “boa sociedade”, éramos mais arrojados, nas propostas e nas práticas do movimento estudantil e do movimento popular. Mas havia também os professores acomodados e os professores claramente conservadores. Nesse

¹ Doutoranda em História pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Mato Grosso.

contexto, nosso referencial eram os professores que tinham um discurso mais crítico. Vindo do movimento estudantil secundarista e dos movimentos de juventude populares da esquerda católica, minha escolha recaiu, antes da História, nas ciências humanas. Fiz vestibular para Geografia na UNESP e para História na UNICAMP, não antes de ser convencido por um colega estudante de matemática na UNICAMP que sim, que a universidade pública, e esta universidade em especial, era para mim também. Assim, sou fruto de uma política afirmativa *avant la lettre*. Fico imaginando quantos jovens humildes da escola pública não vão para universidades públicas simplesmente porque lhes fizeram crer que elas não são para eles... Passei em ambos os vestibulares, e o peso do nome UNICAMP prevaleceu para que eu fosse para a História.

O início da década de 1990 parecia ser uma grande retomada do “baixo astral”: vivi, dentro da Universidade, a queda do muro de Berlim, a eleição de Collor e seu governo de caráter neoliberal, o fim da URSS e o momento máximo da crise do socialismo como caminho viável para a humanidade. Ao mesmo tempo, essa crise se refletia na nossa formação, pois há um bom tempo as ciências humanas, e especialmente a história, já vinham fazendo a revisão da influência marxista, livrando-se da ortodoxia e abrindo-se para muitas vertentes não marxistas. Esse movimento se acelerou, muitas vezes acriticamente. Tratou-se de uma formação, portanto, em múltiplas perspectivas. Mas ao terminar o curso eu já praticamente não tinha nenhum resquício revolucionário no meu pensamento político e social. O novo horizonte, que de certa forma me parece relativamente estável até hoje, passou a ser a radicalização da democracia, saindo dos aspectos meramente políticos e formais para os aspectos econômicos, sociais, raciais e de relacionamento humano em geral. Eu era freireano sem saber, antes de ler Paulo Freire. Tinha me tornado freireano na militância estudantil, católica e petista, que rejeitavam o vanguardismo e defendiam ao máximo o diálogo com os oprimidos em condição de horizontalidade.

Dedicar-me ao ensino foi algo que surgiu já quando eu estava no terceiro ano da universidade e assumi algumas aulas de história na rede pública como professor substituto. Não foi lá que eu descobri que era isso que eu queria fazer. Pelo contrário, como eu já tinha trabalhado nos movimentos de jovens da Igreja Católica e no movimento estudantil secundarista, já trazia alguma experiência em um trabalho ao mesmo tempo propositivo e dialógico, envolvendo identidades e olhares críticos sobre a realidade social. Mas dar aulas nas escolas de periferia era algo muito diferente, e que eu achei tremendamente difícil, num primeiro momento. Entretanto, depois de graduado, continuei trabalhando no mesmo bairro,

mas em outra escola, na qual as coisas fluíram muito melhor e, ao mesmo tempo, surgiu a oportunidade de fazer mestrado na Faculdade de Educação, com a profa. Ernesta Zamboni que, junto com a profa. Carolina Galzerani, havia sido minha professora de estágio e estava começando a orientar na pós-graduação. Foi uma parceria muito bem-sucedida, que continuou no doutorado e depois, em várias portas que me foram abertas pelo reconhecimento da Ernesta em vários espaços. Posso dizer que alguns anos depois assumi velocidade de cruzeiro, mas a decolagem e a ascensão não teriam sido possíveis sem a orientação segura, o apoio amigo e o incentivo constante da Ernesta e de todos no Grupo Memória, que foi pensado e alicerçado naqueles agitados anos 1990. Seria fácil dizer hoje que escolhi trabalhar com o ensino de História, mas isso seria coisa de memória, um trabalho de memória que ajusta a narrativa do passado à realidade do presente. Sinto-me obrigado a ser um pouco mais de historiador neste ponto. Eu trouxe da adolescência uma preocupação com a inserção social do profissional que eu seria, e a educação sempre esteve no meu horizonte, mas a opção por estudar ensino de História foi um conjunto de situações, oportunidades e escolhas nessa direção. Creio que a consolidação veio mesmo quando me tornei professor colaborador na UEPG, em 1995, na área de estágio, e quando fui aprovado para esta mesma área em concurso público na mesma universidade em 1997, mesmo ano em que iniciei meu doutorado.

Outras Fronteiras: *Professor Cerri, você foi um dos primeiros a utilizar o conceito de consciência histórica de Jörn Rüsen e se dedicar aos estudos da Didática da História no Brasil. Desde então o número de pesquisadores que se voltam para essa área do conhecimento tem aumentado. No artigo, Um lugar na História para a Didática da História, você disserta, entre outras coisas, sobre as diferenças entre Didática de História e Educação Histórica. Pode nos falar um pouco sobre o que é a Didática da História e de sua inserção na História.*

Na verdade, apesar de já haver alguns textos de Rüsen publicados no Brasil naquela época, meu primeiro contato com esse autor ocorreu quando da publicação, em 2001, do livro “Razão Histórica”. A “dica” desse autor para discutir o conceito de consciência histórica foi de François Audigier e Nicolle Tutiaux-Guillon, com quem trocava correspondência na época, em busca de uma oportunidade de doutorado sanduíche que, por conta da crise das bolsas de valores asiáticas e um quase fechamento das agências financiadoras no Brasil (olhem como a coisa não é nova), nunca se concretizou. Não preciso lembrar como era mais complicado ter acesso a referências bibliográficas: a internet ainda engatinhava como recurso de pesquisa, e a maior parte dos artigos e livros tinham que ser obtidos fisicamente, por empréstimo entre

bibliotecas, e pela generosidade de colegas que emprestavam seus materiais para fotocopiar. Deste modo, o trabalho de Rüsen não entrou na minha tese de doutorado, defendida no início do ano 2000. A consciência histórica, porém, entrou, por meio de outros autores e reflexões então disponíveis, entre os quais destaco Marc Ferro, Agnes Heller e Klaus Bergmann. Revisitando a tese, logo na introdução o conceito já é mencionado. Peço licença e perdão aos leitores para trazer esse trecho que está na primeira página:

“[...] esta frase do presidente Médici [na epígrafe] apareceu-nos como a ideal, porque coloca exatamente o problema que este trabalho quer discutir: a consciência de Brasil formada durante o regime militar, sua reversão ou não nos dias atuais, sua permanência ou não. Até que ponto esta consciência formada pela propaganda dos governos dos generais (bem como a propaganda de seus colaboradores na sociedade civil) ainda está presente entre nós, interferindo sobre as relações entre as pessoas, sobre a história que se ensina e que se aprende, dentro e fora da sala de aula? Até que ponto ela ainda constitui obstáculo no longo e lento processo de construção de uma sociedade democrática? Enfim, até que ponto esta consciência nos constitui, chegando a participar dos nossos pensamentos e atos, a ponto de não nos apercebermos dela? Trata-se de uma consciência histórica, e intrinsecamente identitária, como é histórica (no duplo sentido de datada e de algo que faz referência ao tempo histórico) toda identidade político-territorial. Por enquanto, a consciência histórica é como um objeto num quarto escuro: embora não o possamos vislumbrar, sabemos que existe por ocupar um determinado espaço, o que lhe dá a característica de algum condicionamento sobre a nossa movimentação neste quarto. Podemos, então, conceituar a consciência histórica primeiramente por este ‘espaço’ que ela ocupa, ou seja, pelos condicionamentos que impõe à vida social, pelas condições das quais participa no processo de estabelecimento dos grupos humanos e de seu inter-relacionamento. Referimo-nos, em primeiro lugar, à necessidade humana de estabelecer significados para o(s) grupo(s) do(s) qual(is) se participa, significados que se encontram – não exclusivamente – no passado, no presente e no futuro que se constrói e que se imagina para a coletividade. Desta forma, a consciência histórica é o nome que estamos atribuindo a esses significados que são construídos em (por) cada grupo humano sobre si próprio, caracterizando-se no tempo e no espaço.

O espaço que a consciência histórica ocupa nas relações humanas pode ser percebido por diversos elementos, mas o principal (e provavelmente aquele do qual os demais derivam) é a identidade coletiva, ou seja, tudo aquilo que possibilita que digamos nós (e eles). Dessa consciência participam as imagens, ideias, objetos, valores que os participantes julgam serem os seus atributos específicos (sendo que o primeiro deles é o nome), bem como um (ou mais) mito de origem, que funciona como o legitimador da existência do grupo (e, não maior parte dos casos, de suas relações hierárquicas). Em suma, a consciência histórica constitui a parte preponderante da resposta à pergunta: quem somos nós?”

No ano seguinte, 2001, publiquei um artigo na Revista de História Regional intitulado “Os conceitos de consciência histórica e os desafios da Didática da História”, compilando criticamente as referências que me haviam permitido lidar com o conceito e incorporando a contribuição de Rüsen. Salvo engano, foi a primeira citação de Rüsen no Brasil num texto de ensino de História. Penso que ter criado uma entrada para o conceito de consciência histórica relacionado ao ensino de História por meio de diversos outros autores e perspectivas, e mesmo antes de ter lido Rüsen, favoreceu para mim uma postura resabiada com o uso canônico desse autor. Com todo o respeito que a obra impressionante de Rüsen merece, ele não pode ser reverenciado como o início e o fim das nossas reflexões sobre a consciência histórica e a Didática da História. Pelo contrário, já passou, ainda bem, aquele momento em que, por explicar MUITO do que antes carecia de legitimidade e de teorização nas várias frentes de pesquisa sobre o ensino de História, o conceito e o autor acabavam sendo usados para explicar TUDO. Vivemos o momento – não uniformemente em todas as partes, claro – de fazer o devido balanço e reconhecer, além das potencialidades, os limites do autor e do conceito.

Didática da História, do meu ponto de vista, é uma tentativa de dar nome a um campo de conhecimento que, como qualquer campo de conhecimento, surge a partir de uma reflexão sobre uma prática específica. Essa prática social é o ensino de história. Não existe a reflexão sobre essa prática como um campo de conhecimento enquanto ela é considerada apenas como uma questão técnica, um não-problema, restringida a uma questão de dominar o conteúdo. Em outras palavras, quando o ato e o fenômeno social de ensinar história tem seu entendimento reduzido a um problema de transferência, não há problema a discutir, e a reflexão sobre a prática existe somente em uma intensidade mínima, quase vegetativa, que se refere ao

COMO, sobre a forma mais eficiente de “passar” o conteúdo. De forma análoga, por muito tempo o “fazer” História, o “historiografar”, foi concebido como uma atividade basicamente técnica, de lida com documentos que permitia a geração de um tipo de texto que dispensava, e mesmo rejeitava o aporte de reflexões mais amplas e gerais. Neste momento, todo o esforço era para não permitir que a História se confundisse com a Filosofia, e praticamente não havia espaço para reflexões teóricas sobre a atividade historiográfica, pois estas não teriam fundamento em dados empíricos. Para que a reflexão do historiador sobre a atividade de escrever história pudesse ganhar um espaço, uma forma e tornar-se uma disciplina e um campo, foi preciso que o ato de historiografar passasse a ser compreendido em sua complexidade e em sua condição problemática.

Igualmente, para que a reflexão didática possa ganhar um espaço, uma forma e tornar-se uma disciplina e um campo, é necessário que os atos e os fenômenos sociais de ensinar e aprender passem a ser compreendidos em sua complexidade e em sua condição problemática e merecedora de uma atitude investigativa e de criação e a acúmulo crítico de conhecimento. Esse contexto se dá quando ganha força a percepção de que a História, em vez de ser monopólio do historiador, circula pela sociedade e encontra diversos outros focos de enunciação, que por sua vez têm um papel formativo na sociedade que concorre com o papel formativo que os historiadores – por meio dos professores que formam – têm ou imaginam ter sobre as novas gerações (e também sobre a re-formação ou de-formação das velhas gerações). Também estão maduras as condições para que a reflexão didática aconteça e ganhe força e dimensão institucional e epistemológica quando cresce o entendimento de que a aprendizagem não corresponde ao ensino, exatamente porque o que se aprende não se restringe ao que se planejou ensinar e ao que efetivamente se ensinou. A reflexão didática também vem a ser impulsionada e expande-se em função do aumento da disponibilidade de conteúdo histórico (não necessariamente chancelado pela ciência) em múltiplas esferas sociais. A sociedade da informação acelera esse processo pois coloca essa multiplicidade de conteúdos em disponibilidade cada vez maior, e mais rapidamente.

Podemos dizer que a Didática da História é o nome que damos a uma disciplina fronteira da História com a Educação, mas que também faz fronteira ou importa *commodities* de vários outros territórios, e que se desloca para essa posição a partir do advento e do aprofundamento da sociedade da informação. Seu conteúdo é a metodização da reflexão didática. Tanto faz se o nome for outro, como Ensino de História, por exemplo, que é o mais comum. A única ressalva, sempre dentro do meu ponto de vista, é que a Didática da

História não é uma escola, com o que se cobraria o uso obrigatório de determinados autores, teorias e métodos de pesquisa. Não. A Didática da História tem como única exigência a consciência de que aprendizagem histórica é o grande tema a ser investigado no momento atual, e não pode ser investigado apenas considerando o ensino escolar de História mas, pelo contrário, precisa considerar todas as esferas sociais em que se aprende e se ensina algo que tenha que ver com a identidade no tempo. Sem isso, continuaremos a entender insuficientemente o processo escolar de ensino e aprendizagem, e poderemos contribuir para sua melhoria apenas precariamente.

Outras Fronteiras: *Pensando no tema do dossiê da revista: quais as contribuições que a Didática da História pode fornecer ao Ensino de História no Brasil quando pensamos o cenário atual de desdemocratização e pós verdade que impossibilitam o diálogo?*

Os tempos atuais só reafirmam a importância da abordagem dos problemas de aprendizagem na perspectiva ampla, dos condicionamentos políticos e sociais da aprendizagem escolar e extra-escolar do conhecimento histórico. Essa é a perspectiva que a Didática da História propõe, no seu atual patamar epistemológico. Estamos falando que cumpre a quem pratica, reflete e pesquisa o ensino da História, estudar também os fenômenos tão presentes e influentes hoje: a disseminação do fundamentalismo religioso, a expansão da polarização política (que é uma outra forma de fundamentalismo), a crise de credibilidade da ciência e mesmo do pensamento racional, bem como o terreno fértil que o crescimento das teorias da conspiração tem encontrado. Trata-se de uma tarefa coletiva, e que precisa resultar em mudanças na forma como ensinamos e tentamos conduzir o aprendizado. Do contrário, continuará crescendo a possibilidade de que o conhecimento que temos a oferecer tenha baixa ancoragem na formação dos estudantes, ou piore ainda mais sua chance de integrar o conjunto de influências relevantes na formação das pessoas. Isso nos obriga a um esforço interdisciplinar ainda maior, e nos desafia, no sentido de que os métodos e os temas de pesquisa que são predominantes no campo hoje são muito insuficientes para dar conta desses desafios.

Outras Fronteiras: *O Projeto de pesquisa Jovens e a História, e depois da inclusão do Paraguai, Chile e Venezuela, Jovens e a História no Mercosul, é uma experiência, creio não exagerar quando digo isso, inédita. Os pesquisadores no Brasil, em geral, tendem a estabelecer contato mais facilmente com países europeus ou com os Estados Unidos. Com este projeto, o olhar se volta para a realidade latino americana, para pensar suas similitudes,*

mas também especificidades. Em que consiste o Projeto Jovens e a História no Mercosul? Que tipo de contribuições é possível perceber neste estudo comparativo regional? E para quais possibilidades de ação os resultados tem apontado até agora?

Na verdade, estamos imitando os europeus quando nos preocupamos em pensar o ensino e a aprendizagem de história e as características da cultura histórica e da cultura política em nosso país e nos países vizinhos no nosso continente. A inspiração para isso é de um projeto europeu nos anos 1990, uma época em que a Europa parecia estar no rumo de uma integração supranacional cada vez mais profunda. Hoje, as coisas mudaram bastante por lá, como sabemos. Lógico que isso significa também, e principalmente, uma preocupação de saber sobre nós mesmos como brasileiros e latino-americanos, e quais nossas esperanças possíveis, considerando esse estudo da juventude que temos, que está no umbral da arena política em breve (pesquisamos jovens de 15 e 16 anos). Dedicar-se a pensar na latino-americanidade é um objetivo da nossa curiosidade acadêmica, mas isso não se separa dos nossos interesses e compromissos políticos, culturais e educacionais. De certa forma, trata-se de investir na utopia de que em algum momento num futuro próximo, consigamos começar a pensar e praticar um ensino de História que seja supranacional. Isso, aliás, não é apenas uma questão de interesses políticos ou de compromissos internacionalistas, mas uma demanda da própria formação histórica competente: falta muito de reconhecimento de nós mesmos na trajetória de *nuestros hermanos*, porque, apesar de muitas diferenças, há processos históricos que são tremendamente parecidos, a maioria dos quais sincrônicos. Sem olhar para isso, nunca vamos formar a consciência de que exercemos, cada um dos países da América Latina, um papel muito parecido no concerto das nações, nas relações geopolíticas mundiais, e sem essa noção, pouca chance teremos de escolher, como nações, se são esses papéis que queremos continuar desenvolvendo no mundo. Pessoalmente, me envergonho muito de que conheçamos muito melhor a cultura, a história e a política da França ou da Inglaterra, e que Paraguai ou Bolívia, por exemplo, sejam verdadeiros territórios desconhecidos para a ampla maioria dos brasileiros.

O projeto, em síntese, é um grande levantamento quantitativo de dados sobre opiniões e conhecimentos de professores e de alunos sobre o ensino e a aprendizagem da história, a política e a cultura histórica. Esses dados são coletados através de questionários baseados na escala de atitudes, ou escala de Likert, e as análises sustentam-se principalmente na estatística descritiva, mas também na estatística inferencial. O propósito é mapear características das temáticas investigadas a partir de amplas amostras, colaborando para a formação de novas

agendas de pesquisa e de agendas educacionais referentes à história e às ciências humanas, assim como produzir conhecimento válido e fundamentado para subsidiar os diversos debates que travamos no cotidiano, como ocorre, por exemplo, com setores conservadores fundamentalistas.

Para além dos resultados acadêmicos em si, o projeto vem buscando formar uma rede latino-americana durável de pesquisadores, que possa compor um quadro de apoio para colaborações posteriores, tanto em termos de projetos de pesquisa quanto projetos educacionais e culturais.

Outras Fronteiras: *O artigo El estudio empírico de la conciencia histórica en jóvenes de Brasil, Argentina y Uruguay, escrito em coautoria com o Prof. Gonzalo de Amézola, revela como os alunos brasileiros tem concepções distintas sobre o que foi a ditadura militar em relação aos estudantes argentinos e uruguaios. Com base nos dados cotejados durante o projeto, é possível levantar hipóteses para elucidar os porquês dessa disparidade? A partir disso, como repensar nossa prática em sala de aula no Brasil?*

Esse texto se refere à primeira amostra. É importante notar que, na segunda amostra, tomada entre 2012 e 2013, os resultados são semelhantes. No Brasil, a ditadura é menos rejeitada pelos estudantes que nos demais países pesquisados. Nisto, estamos mais próximos do quadro de cultura histórica e política do Paraguai. Muitos fatores podem ser explicados para pensar esta situação, e a primeira leva de pistas vem da análise dos próprios dados quantitativos: no Brasil, existe uma correlação entre o porte das cidades e o apoio aos governos militares: quanto menor a cidade, maior a simpatia com a ditadura, por exemplo. Os jovens de escolas particulares são mais refratários à ditadura. Em geral, independentemente de qualquer outro fator, os estudantes acreditam que o período ditatorial foi um período de maior segurança pública. Há um abismo entre as opiniões dos professores de História e as opiniões dos estudantes, que vão em sentido contrário umas das outras. Cada um desses resultados permite hipóteses relevantes, mas todas caminham no sentido de que o quadro que verificamos entre os jovens há 5 anos atrás é alimentado pelo desconhecimento histórico sobre o período, seja por falta de aulas sobre o assunto, seja porque o assunto é pouco presente no espaço público ou no convívio das famílias. Considerando isso tudo, necessariamente teríamos que dar muito mais espaço para história recente nas aulas de história. Essa ideia, entretanto, antes de ser definitivamente enterrada pelo governo ilegítimo de Michel Temer, foi derrotada entre os próprios historiadores, muitos dos quais só sabem de escola e de ensino pelas suas experiências pessoais como alunos, há décadas.

Outras Fronteiras: *Como você mesmo mencionou em uma entrevista ao Projeto Zorzal, o currículo aparece como um fator relevante para se pensar as ideias históricas apresentadas pelos participantes do projeto Jovens e a História no Mercosul. A nova reforma do Ensino Médio, imposta pela Lei nº 13.415/17, estipula o fim da obrigatoriedade da História que passa a ser dissolvida na área de conhecimento Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Quais implicações a perda da especificidade da disciplina de história pode acarretar no desenvolvimento de uma aprendizagem histórica comprometida com a formação histórica e com um pensamento histórico mais elaborado?*

A História tem um papel educativo insubstituível. O problema da apreciação que verificamos sobre a ditadura militar entre os estudantes, que mencionei na questão anterior, é a demonstração mais urgente disso. Entretanto, não é toda e qualquer história que tem esse peso e essa urgência. Se o professor for obrigado a malabarismos enormes para tornar o seu conteúdo relevante e significativo para a vida do aluno, ou se tiver que investir demais no anedótico, no pitoresco, ou ainda se conformar-se à modorra do ensino burocrático de conteúdos sem significação porque “caem no vestibular” ou porque “estão no currículo”, também não adianta de muita coisa. Do modo como vejo, o ensino médio como está (repetindo o ensino fundamental, lotado de conteúdos, com pouco espaço para reflexão e com poucos assuntos significativos) compete em inadequação e ineficiência com um projeto em que a História perca a sua identidade. Penso que a saída não está nem no ensino de História como está atualmente, nem na proposta que vem para o ensino médio. Creio que devemos buscar outras perspectivas, e acredito na retomada do projeto esboçado na primeira versão da BNCC. Resistência, teimosia e criatividade estão entre as nossas qualidades, como comunidade de sentido.

Outras Fronteiras: *Você poderia nos falar sobre o Grupo de estudos GEDHI? O grupo é voltado apenas para o público da graduação ou congrega também pesquisadores e pesquisas desenvolvidas no mestrado acadêmico e no Prof. História? E neste momento, quais são as principais pesquisas que estão sendo realizadas?*

O GEDHI, Grupo de Estudos em Didática da História, está completando 15 anos em 2018. A caminhada é de um grupo que foi atravessando várias transformações ao longo do tempo, mas temos como constante o diálogo com os conceitos de consciência histórica e cultura histórica, sempre evitando qualquer dogmatismo ou adesão programática. O que caracteriza o grupo é o ecletismo nas pesquisas, sempre dentro da perspectiva epistemológica

que tem a ver com como definimos o objeto e a tarefa da Didática da História. É muito comum que as pesquisas do grupo sejam questionadas nos eventos acadêmicos e seminários de pesquisa: são pesquisas que estão no campo da História (afinal hoje o GEDHI está abrigado no mestrado em História da UEPG, embora tenha tido o PPG de Educação como primeira referência)? São pesquisas que estão no campo da educação? Essa pesquisa realmente é uma pesquisa em ensino de História? Será que, afinal, isso não é sociologia ou antropologia? Na verdade, apesar de alguns incômodos e contratemplos, e com todo o respeito aos perguntantes, não faz muita diferença a etiqueta que será colada nos resultados de pesquisa. Temos mais preocupação e estima com as respostas às perguntas que originam os projetos, todas elas vinculadas ao objetivo central do grupo, que é estudar os aspectos da produção extra-acadêmica, a circulação e os usos do conhecimento histórico na sociedade, com especial atenção ao ambiente escolar e aos elementos constituintes do sistema educacional. Essa postura relativamente eclética tem lá as suas desvantagens, como uma maior dificuldade de acúmulo e de sistematização nos resultados de pesquisa. Entretanto, pensamos que projetos coletivos de panorama e de síntese, com capacidade agregadora das diferenças, como é o caso do Residente (novo nome para o Jovens e a História) são uma contramedida interessante, não só à diversidade interna do grupo – que pretendemos manter porque oxigena os debates – quanto à carência de diálogo com tantos pesquisadores sobre esse conjunto de temas, no Brasil e no exterior.

Outras Fronteiras: *Para finalizar, qual é a sua maior preocupação intelectual quando pensa no futuro do ensino de História no Brasil?*

Há os desafios políticos e sociais, e esses têm seus tempos, dinâmicas e contextos próprios, que por vezes são de mudança mais rápida do que esperamos. A maior preocupação que tenho quanto ao ensino de História no Brasil se refere ao fato de que se discute o ensino de História sem a devida consideração por quem tem se dedicado a pesquisar o assunto e a militar historicamente nos espaços e esferas públicas em que as políticas sobre esse assunto se definem. Fico extremamente preocupado quando quem não estuda o assunto põe-se a falar e escrever sobre ele como se o dominasse, ou como se fossem dispensáveis toda a pesquisa, toda a bibliografia, todos os encontros e eventos científicos, enfim, toda a reflexão acumulada sobre o ensino de História. Extrapolando, pode-se ver mesmo nessa atitude uma forma de negação da ciência, porque a negação da ciência funciona de modo semelhante a essa atitude:

não se trata de uma rejeição à toda a ciência em si, mas de ignorar ou menosprezar um ramo da ciência cujas conclusões não interessam política ou ideologicamente, não pela discussão racional e leal de seus métodos e conclusões, mas por seu desconhecimento ou negação pura e simples.

Creio que a principal tarefa que temos pela frente é afirmar o campo do ensino de história como uma sub-área do conhecimento, a ser respeitada como tal pelas demais sub-áreas, sem perder de vista a forte perspectiva interdisciplinar que a constitui desde o começo.