



Ensino & Pesquisa

Ensino & Pesquisa magazine is an interdisciplinary journal of the State University of Paraná (UNESPAR), Center for Humanities and Education. Its objective is to publish scientific articles focused on undergraduate and teacher education.

Quadrennial Classification 2013-2016 - Teaching B1. (Preprints Policy-AUTHOREA Plataforma) ISSN: 2359-4381

<https://doi.org/10.33871/23594381.2021.19.1.191-200>

Dossiê



Entrevista com Sonia Wanderley

Por:

Marta Gouveia de Oliveira Rovai, Doutora em História Social, pela Universidade de São Paulo (USP), Pesquisadora do Núcleo de Estudos em História Oral (NEHO), da Universidade de São Paulo e do Formatio (Processos de Formação e Profissionalidade Docente (Formatio/UNIFAL), Integrante da Rede Brasileira de História Pública, martarovai88@gmail.com e **Kenia Gusmão Medeiros**, Doutora em História, professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). Pesquisadora do (NEP-TECC/IFG) kenia.medeiros@ifg.edu.br

Submissão: 2021-05-04. **Aprovação:** 2021-05-06. **Publicação:** 2021-05-31.

Sonia Maria de Almeida Ignatiuk Wanderley é doutora em História pela Universidade Federal Fluminense (2005). Possui graduação em Comunicação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1979) e em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1983), com mestrado em História pela Universidade Federal Fluminense (1995). Desde 2020 é professora titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Em sua trajetória como pesquisadora tratou de temas importantes como as relações entre cultura histórica, mídia e ensino de História, e desenvolveu projetos voltados à criação do Centro de Memória Audiovisual da Uerj e à formação de professores, a partir de debates sobre o conhecimento pedagógico dos conteúdos e a inclusão de tecnologia nas salas de aula. Membro da Rede Brasileira de História Pública e autora de vários livros, capítulos e artigos, suas contribuições também figuram como referências teóricas para muitos estudos sobre as relações entre História Pública e o Ensino de História.

Como organizadoras deste dossiê, convidamos esta grande intelectual para desenvolver algumas das questões mais significativas relacionadas às suas reflexões sobre ensino de História e História Pública, acrescentando o desafio de pensá-las sob problemática de gênero. Pelas dificuldades encontradas pela pandemia, nossa entrevista foi realizada por meio virtual, mas isso não impediu que a pesquisadora e professora nos



provocasse com suas respostas bem articuladas e sensíveis sobre os temas, contribuindo para os estudos e para as práticas de ensino. Com alegria agradecemos à Sônia Wanderley pela oportunidade e pela generosidade com que respondeu a nossas perguntas.

Marta e Kênia: Profa. Sonia, em primeiro lugar queremos agradecer o seu aceite para conceder esta entrevista, o que muito nos honra. Para dar início à nossa conversa, contem-nos sobre como, tendo trabalhado anteriormente com as relações entre mídia e cultura política, você se aproximou dos debates de ensino de história ao longo de sua trajetória profissional.

Sônia: Marta e Kênia, é um prazer participar dessa entrevista em um dossiê que propõe a discussão da interrelação de questões fundamentais no contexto contemporâneo para que haja um ensino escolar de História realmente significativo. Bem, minha primeira formação foi em jornalismo (Comunicação – UFRJ) no final da década de 1970. Quando terminei o curso, o país entrava em um período de lutas mais acirradas pelo retorno do Estado de Direito e eu, com 22 anos, participante ativa do movimento estudantil, só queria me sentir mais preparada para desenvolver um jornalismo de cunho social. Escolhi ficar na Universidade e realizar o curso de História, na UERJ, pois eu trabalhava durante o dia e tinha que frequentar um curso noturno. Foi no final do curso que me percebi professora e abandonei o trabalho no jornalismo para me dedicar à docência em História. A escolha pela realização do mestrado em História foi, portanto, um caminho natural. Contudo, as questões políticas contemporâneas e a influência da mídia na produção de significados continuou sendo a questão que mobilizou minha reflexão até mesmo no Doutorado. Mas, a docência no Colégio de Aplicação da UERJ (CAp/UERJ) e na licenciatura me levou a pensar sobre a responsabilidade de se ensinar história e participar da formação de

professores em uma Unidade acadêmica que tinha a função de produzir conhecimento acerca do “ensino de...”, muito antes das didáticas específicas serem discutidas com alguma independência na Educação e, menos ainda, no campo historiográfico. Foi exatamente essa situação que me fez incluir os debates de ensino de história às questões que já me mobilizavam. Da cultura política, passei a refletir sobre a cultura histórica e a produção de sentido de diferentes narrativas históricas carreadas para a sala de aula e interferindo na singularidade do que chamamos conhecimento histórico escolar. A minha formação teórica em História e minha ligação com a historiografia me motivaram a investigar por que essas questões à época não eram vistas como problemas historiográficos, aproximando-me no início dos anos 2000 da Didática da História como é pensada por Bergmann, Rüsen e outros teóricos de História alemães. Por fim, a perspectiva didático-histórica de afirmar a dimensão didática como intrínseca ao conhecimento histórico e, a partir dessa premissa, produzir significado na vida prática, no cotidiano das pessoas me mobiliza a relacionar os estudos sobre aprendizagem histórica à história pública.

Marta e Kênia: Nos últimos anos, você se aproximou da Rede Brasileira de História Pública procurando sinalizar as potencialidades da interface entre história pública, ensino de História e a educação histórica. Como você entende a história pública e que contribuições ela pode trazer para professores e estudantes?

Sonia: Para mim o ensino de história escolar deve ser pensado como um conjunto de fazeres e reflexões que tem como objetivo principal a formação de pessoas que se vêm como sujeitos autônomos e participativos do mundo no qual estão inseridos. Isso, necessariamente, não significa dizer que a escola, em especial o ensino de história, vai transformar esses sujeitos em super-heróis defensores de valores x ou y. Significa, isso sim, que considero a escola e o ensino de história escolar como território e espaço de aprendizagem com potencialidades para libertar e transformar por meio da razão, do afeto e do diálogo de ideias. Relacionar essas dimensões nos dias de hoje é coisa cada vez mais complicada. Há um discurso, como sabemos, que aparta invés de aproximar, que nega a função da ciência na resolução das angústias e necessidades de cada um. Aliás, essa é uma das razões da “crise da civilização” do momento: problemas vistos como individuais e soluções também. Por isso, os meus valores, as minhas certezas, a minha sobrevivência. Esse distanciamento entre o todo – sociedade – e as partes – indivíduos – é esclerosante e limitador da capacidade humana de reagir pela transformação social.

Bem, o que isso tudo tem a ver com história pública? Se eu considero que educar é um processo dialógico, educar é comunicar. Por meio da comunicação, sujeitos ensinam e aprendem na escola. Compartilham experiências e expertises. Debatem e refletem sobre as coisas do mundo. Quando essas reflexões são mediadas pela metódica do conhecimento histórico estamos fazendo história pública. No espaço escolar se encontram um profissional de História e públicos com interesses e experiências de vida e demandas por orientação diversos. Ao professor/historiador público cabe pensar como relacionar a sua expertise a essas demandas sociais de forma que a perspectiva de orientação resultante dessa ação tenha potencial para emancipar, criar identidade, transformar. Para isso, esse profissional tem que estar preparado para falar “idiomas estrangeiros”, a cultura juvenil nem sempre se pauta pelos princípios da formação intelectual ou geracional do docente e a cultura escolar é muito mais complexa do que supõe a vã filosofia dos nossos cursos de formação docente; trilhar “caminhos singulares”, o conhecimento historiográfico oferece ferramentas importantes ao professor, mas, elas precisam ser ‘aclimatadas’ a novos usos para dar conta da realidade escolar; por fim, “construir pontes” entre conhecimento de base científica e de senso comum, compreendendo que aprendizado histórico não acontece apenas na escola, portanto, temos que estar abertos à cultura histórica do nosso tempo, entendendo que existe uma dimensão didática intrínseca à produção do conhecimento histórico, que não se restringe apenas àquele produzido pelo profissional de História, ou seja o conhecimento historiográfico. É dessa forma que vejo a educação histórica como uma prática de história pública. É importante explicar que o que estou chamando aqui de educação histórica não se confunde necessariamente com o campo de pesquisas que no Brasil assim se autodenomina. Gosto da compreensão de Cerri quando diz que, não fosse isso, educação histórica seria o melhor nome para o que hoje no Brasil definimos como campo do ensino de história. A educação histórica a que me refiro aqui é uma prática de história pública quando pensada na perspectiva didático-histórica. Como nos ensina Cerri, quando se trata de uma situação escolar, a reflexão didático-histórica se aproxima do campo da Pedagogia, mas, no momento em que o raciocínio extrapola esses limites para debater processos de aprendizagem, portanto com enraizamento na vida prática, aí a Teoria da História é conselheira primordial.

Marta e Kênia: Os debates sobre história pública têm levantado algumas colocações por parte de alguns professores, que gostaríamos de pontuar. Primeiro, eles se referem ao fato de a história pública fazer parte, intrinsecamente, do ensino de História e, portanto,

defendem a ideia de que esta discussão não tenha trazido nada de novo para se pensar esse campo. Segundo, há apontamentos de que a história pública pode ser escorregadia e trazer problemas, na medida em que pode pulverizar a ideia de que todos possam produzir conhecimento histórico em sala de aula, dissolvendo a autoridade de pesquisadores acadêmicos e professores. Gostaríamos que você se posicionasse quanto a essas colocações.

Sonia: São realmente questões bastante complexas. Mereceriam uma discussão mais longa do que me é permitido desenvolver aqui, mas, vamos tentar pontuar considerações que auxiliam a rebater alguns simplismos que teimam em permanecer no cenário da discussão, inclusive acadêmica, sobre história pública. Primeiro, aquela que se refere à própria definição do que queremos dizer com o vocábulo ‘público’ na expressão história pública. É lógico que o significado remete a uma ampliação dos públicos a quem são destinados a produção realizada pelo profissional de História. Essa questão por si só já exige reflexão, afinal, atender significativamente públicos não especialistas e consumidores de diferentes narrativas históricas demanda mobilizar estratégias múltiplas, compreendendo a multidimensionalidade do processo da aprendizagem histórica. Entretanto, a palavra pública aqui carrega prioritariamente, diria, uma outra acepção que remete às ações da esfera pública (espaço da política, da liberdade, do que é acessível a todos), em oposição àquelas da esfera privada (doméstica, de interesses circunscritos), como nos ensina Hannah Arendt. Essa concepção nos leva a ter sempre em mente o sentido político do fazer do profissional de História – seja o pesquisador ou o professor. Como explicitado pelo paradigma disciplinar de Rüsen, ciência se faz na e com a sociedade. Não há sentido para o conhecimento histórico se ele não deixar a esfera privada (dos pares acadêmicos, por exemplo) e retornar à esfera pública (espaço do agir no mundo, da interpretação e aprendizado a partir da experiência). Essa possibilidade está sim presente no ensino escolar de História como potência, mas, quando se fala que a história pública faz parte intrinsecamente do ensino de História, devemos realizar o exercício de pensar os caminhos da constituição didática da disciplina escolar História em nosso país. Ela tem, historicamente, uma práxis de defesa do público no sentido apresentado por Arendt, afirmação da política através da liberdade e igualdade dos cidadãos, ou ela se constrói como narrativa de interesses circunscritos – a gênese da nação, a cidadania como valor absoluto e naturalizado, os conteúdos como fins em si mesmo etc.? Acredito que o ensino escolar de história se estabelece como práxis de história pública quando interrelaciona metódica historiográfica a demandas da vida

prática com o objetivo de orientar e constituir identidades que entendam o que acima definimos como preceitos da esfera pública. Portanto, pensando no binômio ensino-aprendizagem, não basta estar atento às prerrogativas do primeiro termo desse binômio: introduzir metodologias ativas, estar antenado com as novidades historiográficas e do campo da Educação, permitir que o aluno apresente suas ‘opiniões’, estabelecer espaços para as falas divergentes etc. Se tudo isso não considerar a multidimensionalidade (diferentes fontes), a controversidade (diferentes representações) e a pluralidade (diferentes mensagens) do processo de aprendizagem histórica, como dito por Borries, não vai resultar em produção de sentidos que entrelace vida prática e ciência, ou seja, não haverá aprendizado significativo, aquele que prepara o sujeito para agir no mundo, pois, todo esse processo, apesar das boas e necessárias intenções curriculares, do sistema escolar e, por fim, do/a professor/a, não resultará em subjetivação por parte de quem está ali para aprender. No tocante à parte final da pergunta, acredito que há um equívoco na raiz dessa assertiva, qual seja, achar que todo conhecimento histórico é sinônimo de conhecimento historiográfico. As narrativas históricas, aquelas que servem para orientar as ações dos homens por meio da constituição de relações entre passado, presente e futuro, não são exclusividade da História. Além da narrativa historiográfica, metodicamente produzida pela ciência histórica, existem outras originárias de múltiplos espaços de socialização e que também operam significados para o estar no tempo, portanto são carregadas de sentido histórico, embora não necessariamente historiográfico. Dizendo de outra forma, a narrativa historiográfica é também histórica, o inverso nem sempre é verdade. Colocar no centro da discussão a questão da autoridade da narrativa acadêmica no ensino escolar de história acarreta uma série de equívocos. Esquece que o conhecimento histórico escolar não pode ser confundido com o conhecimento histórico acadêmico. Aquele tem uma especificidade que vem de sua imersão em uma cultura singular que é a cultura escolar. Portanto, sinto, mas, teremos sim que ‘desautorizar’ o acadêmico, ele não dá conta das necessidades do ensino escolar. Desta forma, o/a professor/a que se fiar apenas em seus conhecimentos historiográficos para ensinar história escolar, está fadado/a ao fracasso. Não quero com isso afirmar que a metódica historiográfica seja dispensável. Pelo contrário, ela é fundamental! Sem ela, não se desvenda os mecanismos da aprendizagem histórica e assim o ensino escolar de história perde sua potência como motor para uma ação social transformadora pela educação. Mas, o/a professor/a da escola básica não poderá deixar de considerar as diversas ‘produções

de passado’, frutos da cultura histórica contemporânea na qual todos nós estamos mergulhados. Ou seja, terá que dar centralidade às ideias históricas de seus alunos, buscando ferramentas teóricas e metodológicas outras que não apenas às de sua formação como profissional de História. Inclusive, ele terá que ponderar acerca dos equívocos da formação histórica que a história escolar vem oferecendo em nosso país. O trabalho desse professor em sala de aula não pode ser confundido com o historiográfico, embora seja histórico, no sentido que já discutimos. Ninguém está aqui, dessa forma, pulverizando ou dissolvendo a autoridade do conhecimento historiográfico do qual o/a professor/a é o representante na sala de aula da escola básica. O que estamos pontuando é, como diz Rüsen, a necessidade de uma formação para além daquela do campo da teoria e da historiografia para se assumir as funções didático-históricas e pensar o aprendizado histórico, inclusive o escolar. Acredito que muito já está sendo feito nas escolas e nas universidades para desconstruir falsas dicotomias como essa apresentada na pergunta. Essas ações, no meu julgamento, recolocam a dimensão didática como intrínseca à práxis do historiador, sem desconhecer as especificidades do ensino de história e, muito menos, a necessidade de se dar centralidade às especificidades da aprendizagem histórica. Assim fazendo, creio, se resgata o sentido político do conhecimento histórico. É assim que entendo a práxis desenvolvida no ensino escolar de história como prática de história pública.

Marta e Kênia: Professora, a BNCC [Base Nacional Comum Curricular] tem sido exemplo das disputas políticas e ideológicas em torno do ensino de História e do papel do professor nos processos decisórios. Exemplo claro da intervenção política na educação foi a restrição ou até mesmo a retirada das palavras sexualidade e gênero deste documento, a partir da pressão de grupos conservadores da sociedade civil, sem a promoção de consulta ou debates com os professores. Como você entende os efeitos decorrentes dessas decisões para a educação histórica, no contexto brasileiro?

Sonia: Resumidamente, pode-se chamar tal política de intervenção de cínica e hipócrita. Não há como um verdadeiro profissional de História concordar com esse tipo de intervenção sem subestimar sua consequência - o descolamento do currículo da história escolar da vida real, na medida que desconsidera que, como partes da cultura histórica, tanto a escrita da histórica quanto seu ensino são processos nos quais intervêm questões de poder, de disputa de narrativas e produção de sentido e identidades. Não pode existir neutralidade no ato de ensinar, significando educar. Se como dizia Paulo Freire, educar

exige diálogo, não se pode exercer esse diálogo apagando identidades e escolhas pessoais ou de coletivos em nome de princípios naturalizados, construídos simbolicamente de tal forma que sua historicidade fica esmaecida e, portanto, é perdida sua capacidade de orientar pela compreensão. Parece óbvio, mas, é importante lembrar que conhecer não é compreender. É objetivo da disciplina história escolar auxiliar os alunos no desenvolvimento de consciências históricas que compreendam que posturas sexistas, preconceituosas, racistas são explicáveis historicamente e inadmissíveis nos dias de hoje.

Marta e Kênia: Em relação ao ensino sobre a história das mulheres, em suas interseccionalidades de raça, sexualidade e classe, como você entende que as relações entre história pública e ensino de História podem contribuir para romper com os silenciamentos e enquadramentos históricos? O que você diria aos professores quanto às possibilidades de se trabalhar temas tão sensíveis como a hierarquia, a lgbtfobia e mesmo a violência de gênero em contextos tão autoritários, em que estas questões são tratadas como privadas e de forma preconceituosa por setores conservadores da sociedade e até mesmo da escola?

Sonia: Bem, eu tenho que retornar ao que respondi antes acerca da forma como devemos significar o adjetivo público quando nos referimos à história pública. Se o compreendemos como relativo à esfera pública – onde se localiza a política, a liberdade, a coisa comum – o ensino de história não pode se esquivar de discutir essas questões se quer efetivamente transformar-se em um território no qual se desenvolvem práticas de história pública. Não considerar a existência dessas identidades no momento de ensinar história é negar a força na produção de sentido que esses pertencimentos possuem. É desconhecer que esses pertencimentos influenciam a compreensão da história de tais indivíduos ou grupos. A sala de aula, ainda mais em dias conservadores como os de hoje, se torna um espaço no qual podemos assistir aquilo que Borries chama de “história em litígio” – os que ali estão não podem deixar seus pontos de vista, objetivos e interesses do lado de fora da escola. Cabe a/ao docente tentar lidar com isso e só quem está no chão da escola sabe como essa é uma tarefa difícil. Na perspectiva didático-histórica, pela qual situo a educação histórica como espaço para e da história pública, ensinar história de forma significativa exige do/a professor/a intervir no processo de aprendizagem e, utilizando-se da racionalidade científica e da historicidade das ações e valores dos homens no tempo, buscar o desenvolvimento das ideias históricas de seus alunos de forma a prevenir o surgimento de identidades que negam o direito de outras identidades diferentes da sua existirem. É claro que essa tarefa não descarta a luta desse profissional como

cidadão. Seu fazer na sala de aula é potente, mas, ao contrário do que dizem os conservadores de plantão no Brasil, não transforma o mundo. A defesa individual e coletiva das ideias que subjazem às práticas aqui apontadas encontra outros espaços para existir/resistir socialmente.

Marta e Kênia: Profa. Sonia, de/com que público estamos falando quando tratamos das relações entre história pública, gênero e ensino de História? Como praticarmos uma “atitude historiadora” e pública em sala de aula, levando em conta a diversidade de gênero, sexualidade e raça entre nosso/as aluno/as, e ao mesmo tempo as dificuldades de infraestrutura nas escolas?

Sonia: Como disse antes, se temos em vista que um dos objetivos da história escolar é auxiliar no desenvolvimento de identidades que não se constroem a partir da negação de outras, pelo contrário, reconhecem a necessidade da alteridade para sua própria constituição, temos que perspectivar que os efeitos da aprendizagem escolar será muito maior do que aqueles circunscritos ao planejamento curricular. Uma aprendizagem significativa pode ter seus efeitos multiplicados, como parte da cultura histórica, nas ações/orientação de pessoas e coletividades fora da escola, nos espaços nos quais os alunos vão continuar se socializando e aprendendo história. Contudo, é bom lembrar dos nossos limites também. Exatamente por fazer parte da cultura histórica, o aprendizado histórico escolar disputa a hegemonia na produção de significados com outros aprendizados históricos oriundos de instâncias variadas, com capacidades diferenciadas na produção de sentidos para a qual mobilizam tradições, memória, valores legitimados pelo senso comum e, até mesmo, a força do poder econômico e de interesses políticos. Portanto, nem sempre o conhecimento, o carisma do/a professor/a e a força do diálogo bastam para superar as tais identidades não razoáveis, de que fala Cerri. Ele mesmo nos diz que o fato de que na escola possamos aprender a reconstruir as condições históricas da opressão, não garante que o aluno vá se engajar na superação dessas condições. Conhecer não é, necessariamente, compreender como gostaríamos que fosse. O aprendizado histórico não é apenas um processo cognitivo, ele também é determinado por pontos de vista emocionais, estéticos e de outras naturezas, nos diz Rüsen. Portanto, entramos em um campo de disputas de sentido, a ‘história em litígio’ de Borries. Se aprender é um processo dialógico, é, ao mesmo tempo, uma operação de subjetivação, ou seja, tem a ver com a forma como o sujeito aprendiz vai relacionar o que está ‘aprendendo’ na escola com outros aprendizados que formam sua consciência histórica.

O que nos resta, como professores, é ser capaz de mobilizar o conhecimento científico – histórico e de outras áreas – de forma a gerar potência suficiente para a complexificação das ideias históricas de nossos alunos. Só assim, podemos dizer que caminhamos para uma aprendizagem significativa.

Marta e Kênia: Muito obrigada, Professora!