

**A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO NA SOCIEDADE  
MIDIATIZADA: QUAIS INTERPRETAÇÕES DO PASSADO CIRCULAM NA  
ESCOLA?**

**PATRÍCIA TEIXEIRA DE SÁ<sup>1</sup>**

Inquietações em torno da influência das mídias e de produtos culturais sobre as interpretações históricas na sociedade atual estão presentes nos debates de muitos estudiosos preocupados com a história pública<sup>2</sup>. Muitos pesquisadores reconhecem um cenário de *boom memorial* e grande interesse público sobre o passado, demonstrado pela *onda patrimonial*, produções midiáticas com temáticas históricas (revistas, filmes, novelas e livros de divulgação histórica), lutas em torno do dever de memória (memórias das vítimas de ditaduras, do holocausto, da exploração escravista moderna e do genocídio indígena) e autobiografias como *best sellers*. O debate contemporâneo sobre as diversas práticas de leitura do passado vem a complexificar qualquer resposta sobre o sentido da história<sup>3</sup>. Parece evidente, no cenário da discussão sobre os usos do passado, que a história possui uma dimensão prática e que os difusores de leituras sobre o passado não seriam apenas “serviçais da erudição”<sup>4</sup>. Razões identitárias, lúdico-cognitivas e éticas são fundamentais para compreendermos o sentido de voltarmos para a história, segundo Aleida Assman (2007 apud COSTA, 2009). A história possui dimensões lúdicas e éticas, quando nos permite explorar outras formas de vida e diversas situações próprias da condição humana e pode se revestir de um “dever social”, através da evocação e da crítica do sofrimento humano. Segundo a historiadora alemã, a história oferece um terreno sólido a partir do qual construímos noções identitárias, diante de um mundo em notável aceleração, fragmentado e relativo: “acudimos a la Historia para hallar nuestras raíces y nuestras razones, para encontrar un hilo coherente y estable de nuestra identidad individual y social” (ASSMAN apud COSTA, 2009, p.269).

Sônia Regina Miranda apontou uma série injunções colocadas por cenários historicamente novos que engendram novas relações com o tempo e têm impacto sobre a

---

<sup>1</sup> PUC-Rio. Doutoranda em Educação. Auxílio financeiro: FAPERJ.

<sup>2</sup> História pública pode ser definida como “aquela que se produz no espaço social mais amplo que o da academia, voltada para o público em geral ou segmentos desse público, como o escolar” (MAGALHÃES et al., 2014:9)

<sup>3</sup> Ver VARELLA, F. et al.(orgs) **Tempo presente e usos do passado**. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2012.

<sup>4</sup> Expressão de Marc Bloch. “Por trás dos grandes vestígios sensíveis da paisagem, [os artefatos ou as máquinas,] por trás dos escritos aparentemente mais insípidos e as instituições aparentemente mais desligadas daqueles que as criaram, são os homens que a história quer capturar. Quem não conseguir isso será apenas, no máximo, um serviçal da erudição. Já o bom historiador se parece com o ogro da lenda. Onde fareja carne humana, sabe que ali está a sua caça” BLOCH, Marc. **Apologia da história ou O ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001, p.54.

aprendizagem histórica (2012, 2013). Segundo a pesquisadora, as experiências do efêmero e do simultaneidade, típicas da socialização das gerações atuais se constituem em dificuldades para aqueles interessados em programar uma ação didática na direção da ampliação da consciência temporal da criança ou do jovem. Evocando o conceito de *efeito zapping*, da obra de Beatriz Sarlo (2006), Miranda comenta que ao mesmo tempo em que a internet possibilita um grande volume de informações, em uma convergência de mídias, a modalidade de acesso ao conhecimento toma formas velozes e superficiais estranhas às gerações precedentes, os denominados imigrantes digitais. Em que medida essa diferente relação com o conhecimento e com o novo constitui uma dificuldade para a compreensão dos processos históricos? Como professores e estudantes da educação básica realizam a tarefa de conhecer a história em um contexto midiaticado? No processo de produção do conhecimento histórico escolar, quais materiais, procedimentos, demandas, políticas, dificuldades, soluções, encaminhamentos podem ser encontrados?

Segundo Hjarvard (2012), mídia, na sociedade contemporânea, não pode ser considerada como algo separado das instituições culturais e sociais. Para o autor, família e escola são ainda as instâncias mais importantes para a socialização das novas gerações, mas estão, ambas, midiaticadas, isto é, atravessadas pela onipresença das mídias na vida cotidiana. É preciso procurar entender as maneiras pelas quais as instituições sociais e processos culturais mudaram de caráter, função e estrutura em resposta a essa onipresença. É notável que os meios de comunicação sejam usados e percebidos de forma a afetar as interações entre as pessoas e as interações entre as instituições e as pessoas. Para o autor, esse aspecto justifica a definição de midiaticação como:

processo pelo qual a sociedade, em um grau cada vez maior, está submetida a ou torna-se dependente da mídia e de sua lógica. Esse processo é caracterizado por uma dualidade em que os meios de comunicação passaram a estar integrados às operações de outras instituições sociais ao mesmo tempo em que também adquiriram o status de instituições sociais em pleno direito. Como consequência, a interação social – dentro das respectivas instituições, entre instituições e na sociedade em geral – acontece através dos meios de comunicação. O termo lógica da mídia refere-se ao modus operandi institucional, estético e tecnológico dos meios, incluindo as maneiras pelas quais eles distribuem recursos materiais e simbólicos e funcionam com a ajuda de regras formais e informais (2012:64-65).

A pesquisadora Helenice Rocha, a partir de um estudo publicado em 2014, relatou a experiência de três professoras da educação básica em relação ao uso didático de produtos culturais na aula de história. Com intenção didática de evocar o passado e produzir efeito de realidade, as professoras investigadas manipulam diferentes linguagens para efeitos diversos,

como aproximação, verossimilhança, presentificação e ampliação do repertório cultural dos estudantes. Rocha ressalta que, apesar da atenção que os alunos conferem à exploração dessas linguagens, somente a busca da “produção de presença” não garante a aprendizagem.

Conceitos e relações estabelecidas pela historiografia podem auxiliar uma compreensão da experiência humana do tempo de modo a produzir narrativas consistentes sobre o passado, o presente e o futuro. Miranda (2012) analisa o problema da construção das noções de permanência e de continuidade, no contexto da mídiatização, e defende que o desafio central da aprendizagem histórica é promover a dilatação da consciência temporal através de uma perspectiva pertinente de duração. Para que isso ocorra, as operações cognitivas que possibilitam posicionamentos pertinentes e plausíveis das relações entre passado, presente e futuro envolvem pensamento abstrato e estabelecimento de relações entre os diversos elementos de uma determinada cultura:

Isso significa dizer que aprender história, nesse caso, envolve não apenas refletir sobre aquilo que se projeta como resquício humano de outro tempo, mas também proceder à categorização e ao agrupamento conceitual desse tempo passado. A historiografia constitui, então, um elemento intercessor central, pois cabe a ela, a cada momento, produzir e rever tais categorias e agrupamentos (2012:246).

O modo como se estabelece a relação entre o passado e presente move mecanismos da formação identitária dos sujeitos. As relações com a história e com a memória – e as próprias relações com o tempo – são aspectos da vida em sociedade dos quais não se pode escapar. São constitutivos da própria experiência humana, embora tão variadas sejam as formas de se relacionar com o passado. Da mesma forma, é possível observar que a mobilização da informação histórica está baseada em objetivos e procedimentos diversos, a depender do produtor da interpretação histórica e do receptor a que se direciona. Dentro da concepção de cultura histórica como um “sistema sócio-comunicativo de interpretação, objetivação e uso público do passado” (COSTA, 2009), há agentes especialmente interessados em produzir leituras sobre o passado, os denominados “configuradores de cultura histórica”, como os profissionais de história (historiadores e professores de história), os meios de comunicação e o Estado. No entanto, além do contato com essas leituras, em maior ou menor grau, as pessoas tomam contato com uma série de outras referências que apresentam relações com o tempo vivido, no traçado urbano, seus monumentos e arquitetura, nos meios de comunicação, na arte, na família e nos grupos culturais de referência. Com a intensificação das trocas culturais, possibilitada pelo aumento da velocidade do intercâmbio de informações dos tempos digitais, podemos afirmar também que as relações com o tempo vivido frequentemente se expandem

para além do meio cultural de referência, colocando as pessoas em contato e em confronto com outras formas de viver e pensar. De modo que é possível dizer que o ensino de história enfrenta o problema da alteridade, isto é, o confronto entre nosso presente e os presentes vividos por outros grupos culturais, em outros tempos/espacos.

Diante disso, algumas questões podem ser formuladas em relação ao problema da aprendizagem histórica em uma sociedade altamente midiaticizada: como se estabelecem interações com produtos midiáticos na escola? Como a lógica da mídia atravessa o espaço escolar? Na produção do conhecimento histórico escolar, quais relações são estabelecidas entre as diversas instâncias da leitura sobre o passado? Como se coloca a tensão advinda das diferentes leituras sobre o passado possíveis?

### **Metodologia**

A metodologia construída para essa investigação foi estruturada em duas fases de produção de dados. A primeira fase, exploratória, consistiu no desenvolvimento de um projeto-piloto em uma escola privada, no primeiro semestre de 2014, com o objetivo de construir, aplicar, testar e avaliar instrumentos de pesquisa. No segundo semestre de 2014, em uma escola da rede de ensino municipal do Rio de Janeiro, foi realizado o estudo principal da tese, já com instrumentos e procedimentos testados e avaliados. Observações e gravações de aulas de história em três turmas de 9º ano de Ensino Fundamental, registros dos materiais didáticos adotados e de atividades propostas, aplicação de questionários a estudantes e realização de entrevistas foram estratégias combinadas para uma interpretação do problema.

Finalizada a fase da produção de material empírico, seguiu-se um período de sistematização dos dados. Devido ao grande volume de dados que compõe o corpus documental dessa pesquisa, fiz a opção de adotar o software Atlas TI<sup>5</sup> para auxiliar nas tarefas de armazenar, categorizar e estabelecer referências cruzadas no material empírico. A análise dos dados foi programada para ocorrer em três etapas: 1) escuta e categorização das gravações de aulas; 2) análise dos questionários; 3) transcrição e análise das entrevistas.

Nesse trabalho, apresento análises iniciais a partir escuta e categorização das gravações das aulas. Na medida em que fazia a primeira escuta, produzia sinopses escritas de

---

<sup>5</sup> O software auxilia na busca de “padrões significativos dos fatos” e na comparação de diferentes partes do corpus documental, proporcionando condições para uma comparação intensa e cuidadosa, além de contribuir para o processo de categorização e permitir diversas formas de representação dos dados segundo categorias analíticas (KELLE apud BAUER & GASKELL, 2008).



cada aula. Nas sinopses, procurei registrar o circuito didático de cada aula, ou seja, o tipo de atividade realizada, o tempo dispendido para cada atividade, ocorrências especiais e, eventualmente, diálogos entre professora e os estudantes. Também nas sinopses, sinalizei trechos com bom áudio para transcrição e fiz pequenos resumos dos conteúdos abordados e conceitos trabalhados. A seguir, foi efetuada a categorização das sinopses das aulas. Em relação aos objetivos da pesquisa, cheguei às seguintes categorias para análise:

- a) Conceito histórico: categoria criada para caracterizar momentos em que há um direcionamento da aula para o trabalho específico de construção de conceitos-chave do conhecimento histórico. Nesses momentos, a fala da professora é preponderante. O conteúdo dos enunciados varia entre explicação de *conceitos substantivos*, explicação de *conceitos meta-históricos*<sup>6</sup> e *relações com o presente*.
- b) Negociação: consiste em vários tipos de interação verbal, ocupando a maior parte do tempo de aula. São momentos em que a professora e os estudantes “negociam” as atividades e o planejamento da aula. São negociações de vários tipos: para buscar cooperação, para motivar, para disciplinar (enquadrar na lógica escolar). Marquei, dentro dessa categoria, a sub-categoria de Justificativa Explícita, para caracterizar o investimento da professora em convencer ou orientar explicitamente a realização de uma tarefa.
- c) Diálogo professor/aluno: períodos (curtos) de debate, dúvidas e comentários dos alunos em relação à matéria. É bem evidente o choque de linguagens, a linguagem predominantemente formal professora e o estilo informal dos alunos. Muitas vezes, é um diálogo errático, aparentemente caótico. Envolve também o esforço da professora de transpor conceitos da tradição da historiografia em conhecimento histórico escolar, apropriado aos objetivos e contextos escolares.

---

<sup>6</sup> Por conceitos substantivos, Peter Lee entende a construção de uma imagem do passado que permita uma compreensão substantiva coerente do passado (conteúdo histórico). O conhecimento de como sabemos - uma compreensão da disciplina história - refere-se aos conceitos meta-históricos ou ideias de segunda ordem, que envolve conhecimento acerca da natureza da mudança que rege as conexões como significado e sentido para o presente. Ver LEE, P. “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, I. (org) **Educação Histórica e Museus**. Actas das Sétimas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), Braga, 2003.

- d) Mídia: categoria aplicada a momentos em que é mobilizada alguma referência à mídia para a compreensão histórica. Tipos de mobilização: por iniciativa dos alunos, por iniciativa da professora, exibição, análise, exploração estética, produção.
- e) Relação com a tecnologia: verificou-se grande presença de dispositivos tecnológicos e muitos esforços para resolução de impasses técnicos. O uso instrumental ficou mais evidente do que o uso pedagógico. Estudantes fazem extensivo uso de celulares – proibido pela escola – para comunicação pessoal.
- f) Produção de vídeo: momentos específicos de produção de vídeo para apresentação em semana cultural. Roteiro e produção por iniciativa da professora e edição de alunos. A gravação do vídeo ocorreu dentro da escola e a edição em uma lan house.

### **Discussão dos resultados iniciais**

Apresento, como ponto de partida, uma pequena seleção de fragmentos de aulas de história observadas no segundo semestre de 2014. A primeira transcrição se refere a trechos de uma aula de história realizada em uma turma de 9º ano do ensino fundamental, em uma escola pública municipal no Rio de Janeiro. Os fragmentos das aulas selecionados mostram a aposta didática da professora: o debate sobre citações dos autores anarquistas e o conhecimento prévio dos estudantes acerca do anarquismo, com referências possivelmente advindas das mídias no tratamento dado à repressão estatal às manifestações populares recentes na cidade do Rio de Janeiro. A professora havia explicitado, no início da aula, a sua intenção de historicizar a associação entre anarquismo e desordem e, para tal empreendimento, orchestra um agrupamento conceitual (anarquismo, Estado, classe dominante, anarco-sindicalismo, socialismo e outros) e o associa a elementos da história substantiva do movimento operário e da história do tempo presente. Os estudantes ensaiam seus próprios agrupamentos conceituais, por vezes incoerentes ou inconsistentes, porém, em alguns casos, chegando a formulações sofisticadas, como no exemplo da associação proposta por um aluno entre a crítica da ideia de liderança e os conceitos de socialismo ideal e socialismo real. Passemos à transcrição:

- Gente, olha só. Vamos ler as frases. Pode até parar de copiar. Então a primeira frase é a frase de um escritor muito conhecido, um escritor russo chamado Liev Tolstoi. Ele escreveu Anna Karenina, é bem conhecido, só que ele é russo, então assim... 'A verdade é que o Estado é uma conspiração desenhada não somente para explorar, mas acima de tudo para corromper seus cidadãos'. Outra frase: 'Se você pegar o mais ardente dos revolucionários e der poder a ele, em menos de um ano ele será pior do que próprio czar'. Czar era o rei russo. Quem disse essa frase foi o

Mikhail Bakunin, que também disse a frase: 'Não acredito nas constituições, nem nas leis, necessitamos de algo diferente, inspiração, vida, o mundo sem leis, portanto, livre'. Que é uma frase também do Bakunin. Vocês já ouviram falar do Bakunin? Tem uma história recente envolvendo o Mikhail Bakunin. Não sei se vocês estão atentos que, por conta dessas manifestações, das últimas manifestações que aconteceram no Rio e em São Paulo, aqui no Rio de Janeiro, uma galera, a maior cabeçada foi presa. Vocês acompanharam mais ou menos?

- Ah, a Sininho...

- É, tipo a Sininho, teve também uma professora da Uerj, a maior galera foi presa. Então, assim, tinha um inquérito, teve uma investigação. E uma das pessoas que foram citadas como suspeita no inquérito policial foi o Mikhail Bakunin, que é um russo que morreu para mais de cem anos atrás. Então, assim, a nossa inteligência investigativa não percebeu, tipo, pegou uma conversa entre ativistas em que essas pessoas citavam o Bakunin. Porque parte dessas pessoas que foram presas discutiam textos teóricos de pensadores anarquistas. O Mikhail Bakunin é um pensador anarquista, ele é um dos caras que formulou o pensamento anarquista. Então como esses ativistas atuais tem leitura anarquista, numa conversa telefônica, eles falaram 'o Bakunin disse não sei o que', não sei exatamente o que eles citaram. E aí essa conversa foi captada pelas escutas telefônicas da polícia e o Bakunin arrolado no inquérito policial como suspeito.

- Ridículo. [aluno]

- Porque eles não sabiam, eles nunca tinham ouvido falar do Bakunin. Tá vendo, gente, vamos estudar história. Por que, se eles estivessem estudado história...

- Eles saberiam que o cara morreu. [aluno]

- Eles ouviram, sei lá quem é o Bakunin. Eles acharam que era uma pessoa, o Bakunin disse, mas na verdade a conversa era sobre o pensamento do filósofo Bakunin, tá? Então, é uma história bastante atual para a gente começar a falar sobre o pensamento anarquista. Pois é... criaram até uma página do facebook, se vocês quiserem acessar, chama Bakunin Suspeito, zoando a situação, porque é uma situação engraçada (...)

-Vamos lá! Bom, já li as frases. Vocês conseguem perceber o que essas frases têm em comum?

- Características de revolta, todas elas [aluno]

- Características de revolta? Certamente, elas têm uma característica de revolta.

- Eles queriam anarquizar a parada. [aluno]

- Anarquizar a parada? O que seria anarquizar a parada?

- Não é como você está pensando, porque não é bagunça. [aluno]

- Não? Não é bagunça? Por que não é?

- Ah! A senhora falou. [aluno]

- Ah, porque eu falei. [risos]. Bom, então vamos tentar entender, para que você não tenha a ideia de que anarquismo não é bagunça só porque eu falei, mas porque...

- Mas professora, como ele tinha tanta certeza que dentro de um ano o cara ia se corromper? [aluno]

- Não, cara... [aluno]

- Gente, é uma ideia, entendeu? E, assim, na verdade se a gente pegar essa ideia e colocar na prática, ela realmente vai...

- Eles sempre botam uma crítica ao Estado, né professora?

- Olha Rodrigo! Cara, que orgulho desse garoto! Sempre encontra uma crítica ao Estado. Arrepiei agora, Rodrigo. Sempre encontra uma crítica ao Estado. Vamos botar agora a frase do Rodrigo [no quadro].

- Por isso que eu sou amiga dele [aluna]

- Professora, ele só critica ou tem que fazer algo depois que critica? [aluno]

- Como é que você sabe que ele só tem crítica, a gente ainda não falou! Não é só crítica. Eu coloquei as frases que tem as críticas. Como o brilhante pensador Rodrigo Santiago...

- Pode, se até a Waleska Popozuda pode [aluno] (...)

- Então, para os anarquistas, o problema não seria a forma como o Estado distribui as riquezas, como no pensamento socialista, que a gente vai falar mais para frente. O problema não é o Estado não saber distribuir as riquezas, o problema é o próprio Estado. (...) Acabar com o estado é acabar com esse poder centralizado, os líderes. Tem outra frase, que eu não anotei porque eu achei muito grande, que é assim, eu vou ler para vocês, [diz] que o problema são os líderes: "Todo homem pode ser seu parceiro, mas nenhum pode ser seu líder, absolutamente nenhum, nem o mais sábio, nem o mais eloquente, nem o mais corajoso, porque mesmo que ele reunisse o mais alto grau de todas essas qualidades e de muitas outras mais sempre seria inferior à totalidade de homens e mulheres sob sua liderança e, limitado frente à superioridade de seus liderados, seria um tirano". Entenderam? Compreenderam a profundidade da frase?

- Maneiro. [aluno]

- O que ele está querendo dizer? Que a pessoa pode ser brilhante... Eu achei essa frase maravilhosa no sentido de que realmente tem um pressuposto de igualdade entre as pessoas, tá? Porque a pessoa pode ser inteligente, pode ser maravilhosa, pode ser incrível, forte, pode ser o bam bam bam, mas ela não tem que se colocar em uma situação superior em relação às outras pessoas. Então, assim, se o cara for um líder, ele está liderando as outras pessoas, há que se pensar também na qualidade das outras pessoas. De repente, esse cara tem uma inteligência a mais do que as outras pessoas, tá? Mas ter inteligência também é uma coisa relativa, cada pessoa tem o seu valor. Então aquele conjunto de pessoas, reunidas, juntas, vai ter um valor inestimável também. Então essa pessoa não pode ser separada do grupo. Então a ideia, resumindo, é que o ideal é que as pessoas conseguissem organizar a sociedade na parceria, e não um governando os outros, né? Claro que, na prática, vocês podem questionar. Na teoria é tudo muito bonito, na prática não daria certo, bla bla bla. Também não sei.

- Também é a mesma coisa do socialismo [aluno]

- Não, não é a mesma coisa que no socialismo. No socialismo existe um estado forte.

- Não, no socialismo também existe um socialismo ideal e um socialismo real. [aluno]

- Ah sim! Em relação a isso sim! O socialismo que foi idealizado, o socialismo utópico e ideal, quando ele foi implementado na Rússia stalinista, realmente tem as diferenças. Na verdade, essa frase aqui serve para fazer uma crítica ao socialismo da maneira como foi implementado na Rússia. Porque na verdade os revolucionários socialistas que também tinham ideias de igualdade, de fim da exploração, quando eles chegaram no poder, eles se transformaram em tiranos. (...) Como o Carlos questionou: de que maneira uma sociedade sem Estado poderia vingar? Como isso poderia ser feito? Claro que cada pensamento anarquista tinha as suas... cada pensamento tinha suas ideias sobre como que essa sociedade ia se organizar. Uma dessas que também teve muita influência no movimento operário da virada do XIX para o XX, e aí quando eu voltar, eu falo um pouco desse, foi o anarco-sindicalismo tá? Aí, quando eu voltar, a gente conversa melhor. Tudo bem que eu marquei de conversar sobre mil coisas na próxima aula e entregar o teste.

Nas três turmas observadas, a professora propõe um recurso audiovisual para dar continuidade ao desenvolvimento do tema dos movimentos sociais no início da república no Brasil. A professora havia verbalizado seu objetivo de promover uma “visualização da vida do sertanejo”, através da exibição do filme “Guerra de Canudos” de Sérgio Rezende. É novamente articulado um conjunto de conceitos históricos, no entanto, sua fala foi interpelada, em duas turmas, por questionamentos dos estudantes em relação à veracidade da narrativa. De fato, a professora argumentava recorrendo a elementos da aula expositiva



anterior – a “verdade” – e análises de cenas do filme – “ficção”. O fragmento a seguir se refere à introdução dessa atividade na turma I:

- Gente, vamos lá? Hoje a gente só tem um tempo. A ideia não é, na verdade, passar o filme inteiro, tá? A ideia é falar um pouco, passar umas cenas do filme. Tudo bem que amanhã a gente tem mais dois, a gente pode terminar de ver as partes mais interessantes amanhã, até porque é um filme muito grande, é um filme que tem três horas de duração e vocês vão acabar achando chato. Mas por que eu trouxe esse filme? A gente tem falado sobre a questão dos grandes proprietários de terras, a gente está desde o início desse ano falando sobre essa questão que é muito séria no Brasil. E a gente conversa sempre que essa questão da concentração de terra é uma questão histórica. Então, a gente entrando nessa unidade sobre movimentos sociais na república, a gente vai trabalhar um pouco sobre algumas reações, algumas manifestações, algumas revoltas populares que ocorreram no início da república. (...) Então, Canudos, na verdade, não eram pessoas que de repente se revoltaram e resolveram fazer uma revolta da maneira como a gente entende. Na verdade, começou com o movimento de uma pessoa chamada Antônio Conselheiro, isso retomando da aula passada, mas que está ligado a um movimento maior que aconteceu em várias regiões do país, que são os movimentos messiânicos, onde uma pessoa, um religioso saía andando em pregação e que a religiosidade dessas pessoas, no caso de Canudos e do Antônio Conselheiro, era um tipo de religiosidade popular, não era uma religiosidade vinculada à Igreja Católica. (...) O Antônio Conselheiro não era o dono da terra, ele não dizia "eu sou o dono da terra, eu que fundei, vocês trabalham para mim". Existia uma ideia de pensar a propriedade de uma forma coletiva. E, obviamente, como eu já falei com vocês, isso foi completamente contrário aos poderosos, às elites do sertão baiano e, depois, à república de uma maneira geral. Então, Belo Monte começou a crescer, crescer, crescer, em pouco tempo mais de 20mil pessoas, alguns historiadores falam que Canudos chegou a ter 30 mil moradores, que é muita gente, se for pensar na quantidade de pessoas que viviam naquele tempo.

- É história real? [aluno]

- Como assim? História real?

- Aconteceu mesmo? [aluno]

- Claro, meu anjo!

- História, maluco! [colega fala]

- É um fato histórico, fato histórico. É história, não é uma historinha inventada. É uma história real, que aconteceu. Mas, realmente, parece uma coisa tão inacreditável que nem parece história de verdade.

A seguir, destaco um trecho do debate na turma III, realizado no dia seguinte à exibição do filme:

Alguém já ouviu falar do cangaço? Alguém já ouviu falar de cangaceiros?"

- Eu já! Na novela... [aluna]

- Eu já, eu já [aluno]

- Teve uma novela né? Então, assim, hoje a gente vai começar. Como vocês estão aí todos [ansiosos por causa da prova]... E eu também quero acabar de corrigir a prova, eu vou escrever o texto no quadro e depois a gente vai conversar com mais calma. Mas, dando o pontapé inicial, quando a gente fala de cangaço, de cangaceiro, o que vem na mente de vocês? Hannah que viu a novela, por exemplo?

- Aquele cara que usa roupa de couro. Roupa feia! [aluna]

- Oi?

- Roupa feia! [aluna]

- Gente, não dá para a gente pensar com o nosso gosto, com a nossa referência do que é bonito, uma roupa que se usava há cem anos, em um lugar diferente. Mas o que vem na cabeça, além dessa roupa feia que a Hannah falou?

- Gostava de matar pessoas. [aluna]
- Disputa dos cangaceiros com os coronéis. [aluno]
- Faziam justiça com as próprias mãos. [aluno]
- Mais o quê?
- Não gostava de polícia [aluno]
- Bom, na verdade tudo isso que vocês falaram, tirando a roupa feia que é uma questão de gosto, tudo que vocês falaram tem alguma coisa a ver. Pelo menos tem a ver com o imaginário existente em relação ao cangaço. O cangaço foi um fenômeno típico da região nordestina no Brasil, tá? Alguns estudiosos atrelam o cangaço ao movimento que chamam de banditismo social. Esse nome diz alguma coisa para vocês? Banditismo social? O que esse nome tem? O nome diz alguma coisa para vocês?
- Bandido que defende a sociedade, professora? [aluno]
- Bandidos com classe [aluno]
- Bandidos tipo milicianos [aluno]
- Tipo milicianos? Eu acho que parece mais com traficante do que com miliciano. Mas tudo bem, pode ser. Não, acho que não. Acho que miliciano não entra nesse negócio não.
- Bandido que defende a sociedade, professora. [aluno]
- Isso é uma coisa complicada mesmo para o nosso pensamento alcançar. Mas a gente pode, a partir de hoje, começar a pensar sobre isso. O fenômeno, digamos assim, do banditismo social foi analisado por alguns estudiosos e não é restrito ao cangaço. Seria um fenômeno possível de observação em vários países e que, assim, resumindo bastante, é um tipo de crime, de formação de criminalidade. Realmente, são pessoas fora da lei, pessoas que estão à margem da lei. Mas que a marginalidade dessas pessoas, o fato dessas pessoas estarem fora da lei seria causada por uma questão social. No nosso caso, no caso do cangaço, o fato das condições adversas no nordeste no período, tudo isso que a gente já falou, má distribuição de terra, pobreza, miséria, as pessoas passando fome, a opressão dos coronéis. Tudo isso é problema social, certo? É um problema social, um problema que se abate na sociedade e prejudica a vida dos indivíduos. Então o banditismo social teria como base, como causa essas questões sociais, tá?

E no dia seguinte, a conversa é retomada:

- O que era o cangaço? Quem eram os cangaceiros? Vamos gente! Ontem vocês falaram algumas coisas, da novela... Eram grupos armados...
- Que viviam fantasiados. Que viviam para matar. Não tinham pena. [aluna]
- É um fenômeno típico do nordeste. (...) Então, existem várias imagens relacionadas aos cangaceiros. Tem aquelas imagens de que eles eram simplesmente bandidos, pessoas ruins, pessoas do mal, que queriam sair por aí matando porque nasceram para fazer isso, né? E tem aquelas pessoas que também romantizam os cangaceiros como, por exemplo, na novela que a Nina lembrou. Como era o nome da novela?
- Cordel Encantado. [aluna]
- Cordel Encantado. Os cangaceiros da novela eram tratados como heróis, eles roubavam dos ricos para dar para os pobres.
- Eu já vi um desenho do pica-pau que era assim. É sério!
- Mas era a história do Robin Hood, né? Na verdade, existe essa associação. Alguns estudiosos, algumas pessoas que refletiram sobre o assunto, escreveram e pensaram sobre o cangaço, pensaram o cangaço dessa forma. Como sendo justiceiros, que roubavam dos ricos e não mexiam com os pobres. Mas, na verdade, o cangaço é um fenômeno muito mais complexo, muito mais complicado do que isso. Nem era apenas um grupo de gente má, que só faz o crime porque gosta. E também não eram heróis que pensam em justiça social e que simplesmente querem repartir as riquezas, tá? (...) Lembra, Maria, Rosa, que vocês falaram 'filme estranho', O Auto da Compadecida. No final desse filme, não sei se vocês lembram dessa parte, vai ter um julgamento. Os cangaceiros invadem a cidade. O filme mostra a figura do cangaceiro não fazendo distinção entre pobre e rico, tanto que eles matam tanto o

padre, o bispo, o padeiro e a mulher do padeiro, que eram de classe social boa, mas também matam o João Grilo que era aquele mais pobre e mais ferrado.

- Aquelezinho que estava louquinho. [aluna]

- É, ele mata todo mundo. Não fez distinção entre pobre e rico, saqueava todo mundo, matava todo mundo independentemente de ser rico ou pobre. Quando ele chega lá no julgamento, para além das questões religiosas envolvidas, na verdade, aquele julgamento coloca as questões sociais também. Então, todo mundo vai para o purgatório. O cangaceiro foi o único que a Nossa Senhora não precisou interceder por ele. O próprio Jesus Cristo, que seria o juiz do filme, fala: 'Não, você não precisa passar nem pelo purgatório, você está absolvido'. No julgamento, o diabo começa a narrar os crimes do cangaceiro: você tem trinta mortes nas costas, você roubou, você invadiu cidades, você matou geral. Mas ele foi perdoado. Eu não estou aqui tratando da questão religiosa, se ele merece ser salvo ou não merece ser salvo. Mas o filme deixa bem claro que existia uma questão social por trás da condição daquele cangaceiro. E aí, o juiz, que é representado no filme por Jesus Cristo, vai narrar a história do cara. A infância do cara, ele tinha visto a família inteira sendo morta pelos policiais. Ele sobreviveu a uma chacina e quem fez a chacina foram agentes do Estado, foram policiais. Depois, ele passou fome. Uma infância totalmente à margem, ele conheceu a maldade dos homens muito cedo, ele colocava isso no filme. Por que banditismo social? Porque são as contradições da sociedade, são as injustiças sociais...

A construção narrativa mediada pelo programa curricular e a narrativa fílmica se mesclaram no debate sobre o filme e os estudantes apresentaram algumas inquietações sobre as fronteiras entre a ficção e a realidade. O filme, nas aulas observadas, até então não havia sido configurado como fonte nem evidência para a história. Diante das dúvidas verbalizadas pelos alunos, a professora menciona que se tratava da visão de um diretor: “o cara que fez o filme faz a figura de acordo com o que vem na cabeça dele, outras pessoas fariam diferente”. E, em seguida, confirma que a construção desse diretor se aproxima “daquilo que ocorreu”.

Em uma das turmas, foram estabelecidas associações, por parte dos alunos, com outros produtos culturais, como uma telenovela exibida há três anos por uma grande emissora de tevê e um filme exibido pela professora na escola, um mês antes da aula sobre movimentos sociais rurais. Diante de colocações como “usavam roupa feia”, “gostavam de matar pessoas”, “não tinham pena”, *Joana* constrói uma fala em que analisa o problema do cangaço através da articulação dessas diferentes narrativas e com auxílio do conceito de banditismo social:

Alguns estudiosos, algumas pessoas que refletiram sobre o assunto, escreveram e pensaram sobre o cangaço, pensaram o cangaço dessa forma. Como sendo justiceiros, que roubavam dos ricos e não mexiam com os pobres. Mas, na verdade, o cangaço é um fenômeno muito mais complexo, muito mais complicado do que isso. Nem era apenas um grupo de gente má, que só faz o crime porque gosta. E também não eram heróis que pensam em justiça social e que simplesmente querem repartir as riquezas, tá? Na verdade, vários estudiosos do cangaço atrelam a questão do cangaço a uma coisa chamada banditismo social, um fenômeno chamado banditismo social.

Nesse caso, os “estudiosos” representam interlocutores com discursos mais consistentes sobre o problema. Para solucionar o impasse representado pela fraca empatia

histórica – compreender o outro, a partir do ponto de vista do outro, em seu contexto histórico - que está por trás dessas colocações dos alunos, a professora recorreu à reflexão sistemática e metódica da história como ciência. E ainda levou associações com o contexto atual, respondendo finalmente à colocação de um dos alunos havia relacionado banditismo social a “bandidos que defendem a sociedade”:

A gente poderia, por exemplo, fazer uma comparação, nos dias de hoje, com a questão do tráfico de drogas. Por que os grupos armados conseguem se impor daquela maneira nas favelas cariocas ou outras favelas do Brasil, ou em qualquer lugar do mundo onde grupos à margem da lei conseguem se impor? Porque ali existe uma série de contradições sociais, existe uma falta de acesso a coisas básicas, ou acesso precário à saúde, educação, saneamento. Então, onde o Estado não consegue chegar e garantir para a população o acesso a esses bens básicos, saúde, educação de qualidade, então esses grupos fora da lei conseguem se impor. (...) Mas eu não estou dizendo que o traficante ou o cangaceiro, na verdade, são pessoas boas que estão lutando por justiça social. Não é isso. Estou dizendo que o que faz com que esses grupos surjam, consigam se difundir na sociedade e ganhar adeptos, seriam essas contradições sociais.

A partir desse circuito de argumentos, a noção de verdade histórica foi trabalhada por outro caminho, para além da oposição entre verdadeiro e falso. O tratamento dado ao problema, com citações aos narcotraficantes, aos filmes e à novela se aproxima mais do movimento direcionado de confronto de evidências da história, quando há uma preocupação deliberada em contextualizar fontes, situações e interpretações sobre a história. Pode-se afirmar que os recursos audiovisuais, nesse caso, estimularam estudantes a colocarem questões para a história, oferecendo um meio para que verbalizassem suas ideias prévias frente às perguntas da professora. É possível afirmar a construção da empatia histórica e relações estéticas com o passado estiveram associadas nesse processo, na medida em que, a mobilização de argumentos morais como “não tinham pena”, “gostavam de matar pessoas” serviram de base para a intervenção da professora no sentido da compreensão do outro em seu contexto histórico, mediada pela história como ciência. Esse movimento resultou em um rompimento com práticas, relativamente comuns nas aulas observadas, de abordagem da história sem ambiguidade. Assim, a dimensão estética da cultura histórica se apresentou como fundamental para a configuração de uma alternativa à narrativa única e verdadeira sobre o passado.

Fronza (2012), que estudou a relação entre o poder narrativo das histórias em quadrinhos e as ideias de intersubjetividade e verdade histórica de estudantes do ensino médio, observou que jovens mobilizaram valores estéticos da cultura histórica quando não estavam seguros de seu próprio conhecimento, tendendo a reproduzir o discurso do professor



ou a mobilizar memória de contato com produtos da cultura histórica. Na visão dos estudantes, as narrativas da professora e do livro didático são as mais confiáveis. “Ah, a senhora falou”. Os estudantes propuseram rotas de desvio da aposta inicial da professora de “visualização da vida do sertanejo”. A primeira reação da professora foi moralizante – “não dá para a gente pensar com o nosso gosto, com a nossa referência do que é bonito, uma roupa que se usava há cem anos, em um lugar diferente”. Depois, os argumentos foram se diversificando e, para tal tipo de intervenção, provavelmente a formação altamente qualificada da professora contribuiu não apenas em termos de história substantiva - apesar da sua importância para qualificar competência – mas, sobretudo, em termos conceituais.

Atitudes como ironia, moralização, indignação, consideração, valorização constituíram reações da professora frente aos comentários dos alunos, todas relacionadas ao contexto de enunciação. Foram registrados comentários de estudantes que resultam de reflexão deliberada sobre as questões propostas, no entanto, a maior parte das dos alunos apresentaram intervenções fragmentadas e mostraram falta de domínio da lógica da história e, por vezes, até da linguagem que estrutura a aula. A experiência prévia dos estudantes na disciplina história, algumas vezes, os levou a algumas tentativas de associação de conteúdos passados frente ao novo, nem sempre coerentes, mas que chama a atenção para uma operação reflexiva atravessada pela lógica escolar, seja para corresponder à expectativa da professora, ou para instrumentalizar-se para avaliações. É possível que *Joana* tenha interpretado algumas colocações dos estudantes como tentativas de construção de “espaços de burla”<sup>7</sup>, sem intenção de produção de conhecimento.

Estudantes também têm experiência prévia em se opor à autoridade do professor, com olhares evasivos, posturas corporais que denotam indiferença, “zoação”, risos... Atitudes que podem ser consideradas como indicadores de uma cultura contra-escolar<sup>8</sup>. O tipo de atenção requerida na escola é diferente do tipo de atenção provocada pelos produtos midiáticos. A discussão proposta por Hayles (2007) sobre “deep attention” e “hyper attention” nos auxilia a analisar os estilos cognitivos que conflitam na escola e fora dela. “Atenção profunda” se

---

<sup>7</sup> Categoria criada por Rocha, em sua tese de doutorado, para caracterizar tentativas de burlar as aulas por parte dos estudantes. ROCHA, H. A. B. **O lugar da linguagem no ensino de História**: entre a oralidade e a escrita. Niterói: PPGFE-UFF, 2006 (Tese de Doutorado em Educação).

<sup>8</sup> Ver clássico estudo WILLIS, P. **Aprendendo a ser trabalhador**: escola, resistência e reprodução social. Porto Alegre, Artes Médicas, 1991. Para Willis, a cultura contra-escolar – exemplificada por diversas estratégias de oposição à autoridade na escola – é apresentada pelos meios de comunicação e pelos agentes educacionais como indisciplina, violência, desinteresse. O estudo apontou para a experiência cotidiana dos estudantes – “o chão da fábrica” – como espaço de configuração de vários tipos de resistência à lógica escolar.

caracteriza pelas capacidades de se concentrar em um único objeto por grande período de tempo e de ignorar estímulos externos enquanto engajado na tarefa. “Hiperatenção” envolve a constante alternância de foco entre diferentes tarefas, com preferência voltada para múltiplos fluxos de informação, elevado nível de estimulação e baixa tolerância para o tédio. (idem, p.187) A “atenção profunda” requer o desenvolvimento de condições para a sua construção. No âmbito de sociedades desenvolvidas, foram criados muitos ambientes para conduzir à atenção profunda, entre os quais figura a introdução da escolarização de massa. No entanto, é possível que, em virtude do intenso contato das crianças e dos jovens com as mídias e do seu elevado grau de exposição a estímulos visuais, sérias incompatibilidades podem ocorrer em relação às expectativas dos educadores e o estilo cognitivo preferido dos jovens.

Nas sociedades complexas, os meios de comunicação não são apenas tecnologias que as instituições ou indivíduos adotam ou não. Segundo Hjarvard, a mídia exerce tão significativa influência que ela se tornou parte da lógica de outras instituições, apesar de já ter atingido algum grau de independência e autodeterminação. Outras instituições, como família e escola, primordiais na socialização das novas gerações, estão atravessadas, em maior ou menor grau, à lógica<sup>9</sup> da mídia. O argumento de Hjarvard é que “a mídia é, ao mesmo tempo, parte do tecido da sociedade e da cultura e uma instituição independente que se interpõe entre outras instituições culturais e sociais e coordena sua interação mútua” (2012, p.55). A partir dessa perspectiva, é possível vislumbrar o importante papel que os meios de comunicação exercem na produção e na difusão do conhecimento e das interpretações históricas. Weingart, citado por Hjarvard, vê os meios de comunicação como espaço para a discussão pública e legitimação da ciência, influenciando em grande medida a formação da opinião pública, da consciência e da percepção. (1998 apud HJARVARD, 2012).

Segundo Hjarvard, “os modos nos quais os meios de comunicação intervêm na interação social dependem das características concretas do meio em questão, ou seja, tanto das características materiais e técnicas quanto das qualidades sociais e estéticas” (idem, p.75). No caso do filme “Guerra de Canudos”, a alta qualidade da fotografia, a pesquisa documental consistente, o caráter de grande produção - foi o filme com maior orçamento até então na história do cinema no Brasil -, podem ter configurado grande influência sobre as percepções e interpretações dos estudantes em relação ao fenômeno estudado.

---

<sup>9</sup> Hjarvard lembra que midiatização não é um conceito a ser aplicado de maneira processo universal, não deve normativo e não ser visto como um problema, a priori.

Se admitirmos que a midiatização é um processo em que os meios alteram as relações e comportamentos humanos, então é preciso estender o estudo para a produção do conhecimento histórico escolar. Nas aulas observadas, a professora partiu de uma série de ideias pré-concebidas sobre as temáticas abordadas, muitas delas vindas dos meios de comunicação, dos produtos culturais e da própria experiência urbana. Mesmo considerando que a palavra escrita é predominante e pauta a experiência escolar e que é fundamental para os estudantes adquirem autonomia para atividades como ler, sublinhar, localizar, relacionar etc, é importante admitir que outros elementos participam da cognição. A aula de história acontece a partir de um conjunto de práticas orais, de leitura, de escrita, de posicionamento corporal, de controle ou uso das emoções e da atenção. O domínio sobre o modus operandi das mídias, do cinema e da tevê, a habilidade para observar e questionar a organização do espaço urbano, a capacidade de pesquisar com eficiência na internet não seriam tarefas igualmente importantes para a construção significativa de conhecimento histórico?

A partir dos dados analisados até aqui, é possível dizer o processo de construção do conhecimento na escola está desafiado pela lógica da mídia. Na escola, apostas e estranhamentos em torno das mídias se verificam. O investimento deliberado em diferentes linguagens, com atenção aos seus mecanismos próprios de produção de mensagens, pode resultar em maiores possibilidades de aprendizagem histórica significativa, mas até que ponto a lógica da escola viabiliza trabalhos desse tipo? Que espaços para a construção de conceitos que auxiliem a compreensão da lógica da história (conceitos meta-históricos) existem hoje na instituição escolar? Se a construção do conhecimento histórico na escola está atravessada pela lógica da mídia, em quais pontos a lógica da escola está desafiada? Essas são algumas questões que ainda continuarei perseguindo ao longo das análises.

### **Referências bibliográficas**

BAUER, M.W. & GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, Vozes, 2008.

COSTA, F. S. La cultura histórica. Una aproximación diferente a la memoria colectiva. **Pasado y Memoria**. Revista de História Contemporânea, 8, 2009, pp.267-286, 2009.

FRONZA, M. **A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos**. Tese de Doutorado, Curitiba, UFPR, 2012.

HAYLES, K. N. Hyper and Deep Attention: The Generational Divide in Cognitive Mode. **Profession**, 2007, pp. 187–199 (13).

HJARVARD, S. Mídia e cultura: teorizando a mídia como agente de mudança social e cultural. **Matrizes**, v.5, n.2, 2012.

MIRANDA, S. R. Aprender e ensinar o tempo histórico em tempos de incertezas: reflexões e desafios para o professor de história. In: GONÇALVES et al. (orgs). **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro, Editora FGV, 2012.

\_\_\_\_\_. Temporalidades e cotidiano escolar em redes de significações: desafios didáticos na tarefa de educar para a compreensão do tempo. **História Hoje**, v. 2, nº 4, p. 35-79, 2013.

ROCHA, H. A. B. A presença do passado na aula de história. In: MAGALHÃES et al. (orgs). **Ensino de história: usos do passado, memória e mídia**. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2014.

SARLO, B. **Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte e videocultura na Argentina**. 4 ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2006.