

VIVER E PENSAR A DOCÊNCIA EM HISTÓRIA DIANTE DAS DEMANDAS SOCIAIS E IDENTITÁRIAS DO SÉCULO XXI

LIVING AND THINKING ABOUT TEACHING HISTORY IN FACE OF SOCIAL AND IDENTITY DEMANDS OF THE TWENTY-FIRST CENTURY

*Nilton Mullet Pereira¹
Carla Beatriz Meinerz²
Caroline Pacievitch³*

RESUMO: Este artigo discute os desafios enfrentados pelo professor de História, diante de algumas das demandas sociais e identitárias do século XXI, em especial em relação ao diálogo intercultural, ao patrimônio cultural e aos passados imaginados nas mídias. O objetivo principal é refletir sobre o papel da formação acadêmica do professor de História diante destas problemáticas. Dialoga-se com perspectivas teóricas sobre formação de professores, memória e História, a partir de Antonio Nóvoa, Andreas Huyssen, Hayden White, entre outros, articuladas com experiências, observações e pesquisas desenvolvidas pelos autores. Argumenta-se que o ensino de História hoje consiste numa prática muito diversa em relação a tempos anteriores, uma vez que as demandas que a sociedade tem colocado aos currículos e ao papel dos professores se multiplicam e estão ligados a movimentos sociais, étnicos e culturais muito singulares, que questionam as relações entre historiografia, memória, identidades e sentidos na aula de História. Estes questionamentos demonstram a complexidade do trabalho docente dentro e fora da sala de aula, que extrapola a ideia de adaptação metodológica do conhecimento histórico acadêmico e se concretiza nas propostas de problematização e de diálogo entre muitas histórias e muitos passados.

Palavras-chave: Ensino de História. Formação de Professores. Demandas Sociais.

¹ Professor da área de Ensino de História, do Departamento de Ensino e Currículo, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutor em Educação pela UFRGS.

² Professora da área de Ensino de História do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

³ Professora da área de Ensino de História do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutora em Educação pela UFRGS.

ABSTRACT: This article discusses the challenges encountered by the History teacher, in face of some of the social and identity demands of the twenty-first century, especially in relation to intercultural dialogue, cultural heritage, and the imagined past in the media. The main objective is to reflect on the academic role of the History teacher in relation to these issues. Dialogue is accomplished with theoretical perspectives on teacher training, memory, and History, from Antonio Nóvoa, Andreas Huyssen, Hayden White, among others, articulated with experiences, observations, and research carried out by the authors. It is argued that the teaching of History nowadays is a very diverse practice compared to earlier times, since the demands that society has placed on the curricula and role of teachers have multiplied and are linked to unique social, ethnic, and cultural movements, which call into question the relationship between history, memory, identities, and their meaning in History class. These questions demonstrate the complexity of teaching in and out of the classroom, which goes beyond the idea of methodological adaptation of academic background and knowledge is reached in proposals of questioning and dialogue between many stories and past events.

Keywords: History Teaching. Teacher Training. Social Demands.

Introdução

O século XXI apresenta uma série de desafios ao professor de História, relacionados a diferentes processos sociais e culturais que se intensificaram nestes últimos tempos e que exigem respostas imediatas da docência e da pesquisa. Ensinar História hoje consiste numa prática muito diversa em relação a tempos anteriores, uma vez que as demandas que a sociedade tem colocado aos currículos e ao papel dos professores se multiplicam e estão ligados a movimentos sociais, étnicos e culturais muito singulares. De tal forma, pensar o currículo e a docência em História na contemporaneidade, na Escola Básica, se constitui em um movimento que implica considerar, por um lado, o que a legislação e as discussões políticas têm estabelecido sobre temas como a história da África, dos afrodescendentes, dos indígenas, da preservação do patrimônio e do direito à memória e ao passado e, por outro lado, o que o mundo dos jogos, da internet, do cinema e da televisão têm oferecido como relato sobre o passado

e que precisa ser considerado pelo pensamento e pela prática nas aulas de História.

Ensinar História sempre esteve vinculado, sem dúvida, aos interesses políticos do Estado, dos grupos políticos e demais personagens envolvidos nas tentativas de construção da memória e na legitimação de leituras sobre o passado. Mas, nos tempos atuais, uma vez que discutir os vínculos ideológicos da aula de História com os interesses dos grupos políticos e sociais dominantes não se apresenta mais como a polêmica central da área, o que se avizinha como tarefa pedagógica, política e de pensamento, é problematizar, discutir e pensar na inserção das demandas sociais e políticas nos currículos. Entendemos o currículo como artefato e prática cultural que envolve sensibilidades, maneiras de pensar a si e aos outros (SILVA, 1999). O professor pratica o currículo em sua ação cotidiana, conforme sua trajetória de relação com os temas que lhe são dados viver, pensar e ensinar, a partir também das especificidades de sua formação acadêmica. Não se trata de atender a tudo o que os movimentos sociais, grupos identitários ou mesmo as configurações culturais e midiáticas colocam, mas quer dizer dar conta da demanda como um problema do ensino de História, como uma questão da atuação docente. Se os jogos, o cinema, as séries televisivas, a todo o momento, contam histórias (no sentido de tempo passado) e criam memórias sobre a Idade Média, sobre o mundo antigo ou sobre o Brasil, a aula de História não vai incluir simplesmente episódios de *Game of Thrones* apenas para aproximar-se da realidade do aluno, mas vai pensar as aulas de História como lugar de crítica e de pensamento sobre o que *Game of Thrones* diz acerca da Idade Média.

Aqui se trata de posicionar o campo de ensino de História como um espaço mergulhado nas urgências do tempo presente, como conhecimento capaz de refletir incessantemente sobre as experimentações que produz ao criar-se cotidianamente também como acontecimento. Em um período de urgências, por exemplo, no caso brasileiro e latino-americano, podem haver especificidades e necessidades próprias, que necessariamente transformam esse mergulho em um desafio ainda mais complexo.

Ao professor, exige-se um enfrentamento reflexivo e fundamentado sobre questões sensíveis e não resolvidas socialmente, como, por exemplo, os temas relativos ao racismo, ao preconceito de gênero e de pertencimento religioso, aos crimes e perseguições em tempos de ditadura civil-militar. São temas que mesclam urgências e contingências, construindo relações com o tempo, com as memórias e com os imaginários partilhados socialmente, capazes de criar, por vezes, obstáculos político-pedagógicos e epistemológicos nos caminhos da construção de reflexões de natureza histórica no campo do saber escolar. O que é próprio do saber histórico movimentado na escola e nas aulas de História? A aula de História, diante de algumas demandas sociais, trabalha mais com a História como tema e menos com a História como conhecimento acadêmico? Pensamos que podemos avançar ao tratar do currículo como prática construída pelos professores em interação com seus alunos e suas comunidades de entorno, no diálogo e no enfrentamento de demandas sociais urgentes e contingentes, onde o conhecimento histórico construído na academia é um dos elementos na disputa sobre o que acontece na disciplina.

Então, se trata de reconhecer que uma aula de História não é uma ilha, mergulhada numa atemporalidade que estabelece uma relação de esquecimento e desinteresse pelo que ocorre nos contextos sociais. Ela precisa estar sempre à espreita, uma vez que nela se criam e redefinem memórias, assim como se repensam os relatos sobre o passado. Passados e memórias de pessoas, de grupos, de homens, mulheres, italianos, negros ou indígenas; passados e memórias que o professor de História ajuda a pensar, mas também a fixar e a dar valor.

Nesse sentido, uma aula de História se preocupa com o valor do passado, por isso não é uma ilha, mas um redemoinho em meio ao turbilhão que se lhe propõe, questiona e discute modos de dizer o passado e modos de valorizar memórias.

Eis uma tarefa altamente comprometida com a justiça e com os direitos humanos; mas também comprometida com um mundo da era digital, das imagens em movimento, do patrimônio cultural, das inéditas formas de interação

social e de relação com o saber, que tem criado, como nunca, memórias e histórias.

Por todos esses fatores, o presente artigo se propõe a pensar sobre o papel do docente em História, a partir da experiência com licenciandos, professores em formação inicial, considerando três desafios, tidos como centrais para o pensamento e para a prática da aula de História: o desafio do atendimento das demandas dos grupos identitários – seu direito ao passado; o desafio da própria memória, em uma época na qual tudo se guarda e tudo se arquiva, por receio do esquecimento e da imprevisibilidade do futuro; o desafio das histórias contadas fora da escola, nas mídias ou na internet, que criam relatos sobre o passado e concorrem com o discurso professoral.

1. Docência, Histórias Silenciadas e Diálogo Intercultural

A história nos possibilita entender o presente como diferença e o tempo como diferenciador, além de perceber que o ser do tempo se diz na diferença. Portanto, uma das tarefas contemporâneas da história é ensinar e permitir a construção de maneiras de olhar o mundo, de perceber o social, de entender a temporalidade e a vida humana. A história nos ensina a desnaturalizar, a ter um olhar perspectivo e a atentar para as diferenças, relativizando nossos valores e pontos de vista (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p. 31).

Os currículos de História no Brasil, negociados socialmente e praticados cotidianamente em distintos ambientes escolares, estão diante do desafio de responder às demandas oriundas dos movimentos organizados em torno de pertencimentos identitários étnico-raciais, especificadamente indígenas e negros. Que demandas são essas? O direito ao reconhecimento das narrativas da história do nosso país construídas por intelectuais negros e indígenas; o direito às narrativas históricas capazes de problematizar a forma como contamos a história desse pedaço do mundo, ainda predominantemente fundada num padrão hegemônico eurocentrado e silenciador de um passado repleto de vínculos com as histórias dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros. Reiteramos que se trata de demandas do tempo presente, questões sensíveis e ainda não resolvidas

socialmente, capazes de interpelar o professor de História e os temas relativos ao conhecimento trabalhado em suas aulas. São narrativas que disputam espaço nos currículos de História, contrapostas às histórias silenciadas, estereotipadas e negativadas, predominantes até há pouco tempo, dentro e fora da educação escolar.

O contexto inaugurado com a promulgação das Leis n. 10.639/03 e 11.645/08, inserido no conjunto das políticas afirmativas para a promoção da igualdade racial, é historicamente inovador ao trazer, para o embate público, via educação escolar, as práticas do racismo, do preconceito e da discriminação, tradicionalmente negadas ou mantidas no plano privado. No campo da Educação, a inovação se anunciou com força, convocando em especial, mas não somente, os professores de História a um redimensionamento de suas práticas pedagógicas, capaz de fundamentar uma educação das relações étnico-raciais, balizada pela promoção de ações e reflexões fundadas em critérios de justiça social e cidadania. Trata-se de um movimento político-pedagógico que indaga a história ensinada do ponto de vista dos conteúdos próprios de seu campo de conhecimento, mas também desafia a uma posição ética diante das relações racistas e racializadas presentes no cotidiano escolar. Os conteúdos próprios do campo da História e que são pautados no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) são os seguintes:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena (BRASIL, 2008, p. 1 – Redação dada pela Lei n. 11.645, de 2008)⁴.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social,

⁴ O documento que embasa o texto da Lei n. 10.639/03 e indica as orientações para o seu devido tratamento na escola são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Parecer CNE-CP 003/2004). Para o ensino de História e Cultura Indígena ainda não existem Diretrizes Curriculares Nacionais. Em 2012 foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (Parecer CNE-CBE 013/2012) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Parecer CNE/CEB n. 016/2012).

econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei n. 11.645, de 2008).

§ 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2008, p. 1 – Redação dada pela Lei n. 11.645, de 2008)⁵.

Cabe destacar que esse movimento de inclusão de tais temáticas nos currículos escolares brasileiros não é novo nem datado apenas no momento da promulgação das Leis n. 10.639/03 e 11.645/08. A escola, como espaço público, historicamente vive os dilemas da consolidação desse difícil enfrentamento das práticas racistas, discriminatórias e preconceituosas, uma vez que, como espaço sociocultural, tende a reconstruir a informalidade pautada na desigualdade a partir da racialidade. Os caminhos da desigualdade étnico-racial na história do Brasil são tão intensos que se fez imperiosa a criação de movimentos para a afirmação da necessidade de construir um contexto de reparação histórica, este que nos é dado viver nos dias de hoje. É preciso destacar que muitos brasileiros, organizados em movimentos de pertencimentos étnico-raciais diversos, como os movimentos negros e indígenas, construíram esse processo histórico de reivindicações e lutas, instituinte de posições e políticas públicas recentes do país. Igualmente, esse processo deve ser observado na consonância com movimentos internacionais de acordos, conferências e posicionamentos diplomáticos relativos às temáticas como o racismo e a intolerância, bem como de lutas pelo reconhecimento público de memórias e histórias através de publicações, construção de monumentos, criação de acervos, etc⁶.

⁵ Esse texto tem a redação dada pela Lei n. 11.645/03. A redação dada pela Lei n. 10.639/03 é: Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira (Incluído pela Lei n. 10.639, de 9.1.2003). Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/topicos/11691973/artigo-26-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>>. Acesso em: 15 abr. 2015. § 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes à História do Brasil (Incluído pela Lei n. 10.639, de 9.1.2003). § 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira (Incluído pela Lei n. 10.639, de 9.1.2003) § 3o (VETADO) (Incluído pela Lei n. 10.639, de 9.1.2003).

⁶ Podem-se citar alguns esforços neste sentido como, por exemplo, a criação do Museu de Percurso do Negro em Porto Alegre (MUSEU DE PERCURSO), a produção do Inventário dos Lugares de Memória do Tráfico Atlântico de Escravos e da História dos Africanos Escravizados no Brasil

Por se tratarem de temáticas sensíveis e controversas, marcadas por imperativos morais⁷ que ultrapassam os limites do conhecimento científico e do conhecimento escolar, suas aplicações e implicações possivelmente serão suscetíveis de muitos estudos e debates por um longo período de tempo, justapondo inclusive distintas posições.

Propomos pensar nas Leis como uma possibilidade para o diálogo intercultural, que concretamente poderá significar novas relações entre diferentes grupos identitários em interação dentro e fora dos espaços das aulas de História (BERGAMASCHI, 2010), vinculando o conceito de interculturalidade com a necessária vontade de compreender, reconhecer e admitir que todos os grupos culturais se constituem em relação. Parece que o diálogo intercultural, nesse sentido, é uma possibilidade na prática dos currículos de História capazes de responder às demandas sociais oriundas dos movimentos organizados em torno de pertencimentos identitários étnico-raciais.

Os professores de História estão diante de uma nova responsabilidade social: estudar, ensinar e dialogar com as raízes históricas e filosóficas ou ainda com as visões de mundo, originariamente indígenas e africanas, hoje expressas como heranças das ancestralidades daqueles que, nesse território, reconstruíram suas vidas e seus pertencimentos étnico-raciais. Tais narrativas não privilegiam uma única maneira de ser e de estar no mundo, como referência e padrão, mas exploram as diferenças na perspectiva do diálogo e da pluralidade.

Como se tratam de temas sensíveis, marcados por tempos de silenciamento e dor, é possível compreender que são atravessados também pela presença de ressentimentos. Segundo Pereira, é preciso atentar para o fato de que

[...] talvez um dos grandes desafios enfrentados pelos professores de história na contemporaneidade resida na problemática do ensino- aprendizagem sem que dores do passado reverberem no presente. Como fazê-lo sem suprimir informações, negar o passado ou mitificar os processos? Como fazê-lo com vistas também à superação dos ressentimentos, mas sem a criação de falsas narrativas ou novas ilusões? (PEREIRA, 2012, p. 318)

(MATTOS; ABREU; GURAN, 2013) e o desenvolvimento do Museu Afro-Digital (MUSEU AFRO-DIGITAL, 2015).

⁷ Cf. referências sobre imperativos morais e ensino de História em Laville (2011).

Há uma discussão em andamento sobre a nomeada História Pública: a história que se torna partilhada publicamente por outros difusores que não a comunidade de historiadores. Difusores esses principalmente relacionados às mídias sociais, ao patrimônio cultural e aos movimentos organizados. Cabe lembrar que, no caso específico da Lei n. 10.639/03, o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana representa um exemplo nessa perspectiva, uma vez que ele se concretiza no processo de identificação com as demandas dos movimentos sociais. Pergunta-se: Como preservar patamares de qualidade sem criar relações de preconceito? Como dialogar? Como esse tema aparece no Ensino de História?

As representações acerca do conhecimento histórico a ser ensinado não dependem somente da produção historiográfica, mas relacionam-se também com as representações sociais construídas no imaginário social compartilhado, a partir de diversificadas fontes de informação, como grupos sociais, familiares, mídias, movimentos organizados, entre outros. O tema da educação das relações étnico-raciais exige uma interação com temas sensíveis e controversos, com eventos traumáticos como a escravidão e o racismo. Ensinar História pode ser também ampliar as possibilidades de pensar a diferença, contribuindo na promoção de relações pautadas em valores como justiça social, ética e cidadania.

Porém, quando tratamos de temas sensíveis estamos falando também de “memórias acorrentadas a ressentimentos” (BRESCIANI; NAXARA, 2004, p. 12), o que nos obriga a explorar temas a que somos resistentes, “[...] parte da história dos ódios, dos fantasmas da morte, das hostilidades, ou do não lugar dos excluídos e das identidades recalçadas” (BRESCIANI; NAXARA, 2004, p. 12). Estamos diante de temas em que parcelas importantes dos trabalhos acadêmicos no campo da História silenciaram/silenciam e contribuíram/contribuem para a afirmação de uma condição de minoridade para determinados grupos e saberes, notadamente os vinculados aos grupos identitários de pertencimento étnico-raciais indígenas e negros. Nesse sentido, o direito à memória entra em cena para reconstruir narrativas e redefinir os currículos e os lugares que neles devem ocupar diferentes pertencimentos. Esse novo cenário redefine também a nossa

relação com o patrimônio cultural em suas aproximações com o ensino de História.

2. Ensinar história entre a memória e a utopia

Que elementos da memória e do patrimônio cultural afetam a formação de professores e as suas escolhas como profissionais, pensando nas demandas sociais para o ensino? Com os pés no chão e o olhar na utopia, como professores podem mobilizar diferentes narrativas sobre o passado através do patrimônio cultural presente na cidade?

Carmem Gil (2014) destaca o potencial problematizador depositado sobre a história, quando dirige o olhar para monumentos, objetos e outras manifestações do passado no patrimônio cultural, que interrogam e transgridem interpretações de senso comum.

[...] É possível afirmar as potencialidades da aproximação do patrimônio com o ensino de História, ampliando o diálogo da escola com as instituições de memórias e assumindo, ambas, o compromisso de **dessacralizar identidades, questionar as escolhas do patrimônio consagrado e ampliar as bases do que se considera como patrimônio** (GIL, 2014, p. 50 – grifos adicionados).

É indiscutível, portanto, a relevância da reflexão sobre ensino de História e patrimônio na formação de professores de História. A partir desta premissa, espera-se conectar o tema com demandas sociais e políticas do século XXI e adicionar possibilidades para a discussão sobre o tipo de conhecimento veiculado/transmitido/construído em aulas de História.

Como discutido no tópico anterior, talvez o trabalho com memória e patrimônio cultural apresente caminhos que criam tensões entre os conteúdos tradicionalmente estabelecidos e as questões de grupos sociais cujas memórias ainda são subterrâneas (POLLAK, 1989), pois foram silenciadas ou deslegitimadas, exigindo agora lutas coletivas por visibilidade e reconhecimento. Nessas lutas, o trabalho do professor de História pode contribuir para tornar

públicas outras versões sobre o passado e, também, para que estudantes da escola básica tenham oportunidade de debater distintas interpretações e trajetórias sobre a história. Às vezes, é preciso contrapor a monumentalidade das representações de certos grupos à quase ausência de vestígios de outros. Para questionar as muitas dimensões temporais presentes no patrimônio cultural, é preciso olhar de perto e de longe, olhar mais de uma vez, inverter pontos de vista, conhecer outras narrativas que não as oficiais.

Assim sendo, reforça-se o caráter político do trabalho de ensinar História, pois envolve fazer escolhas: exige a avaliação dos elementos de passado que penetram na escola das mais variadas formas (pelos interesses dos alunos, pelos livros didáticos, pelos projetos enviados por governos, ONGs e empresas, pelo currículo oficial, etc.); um esforço de interpretação sobre as características cognitivas, sociais e culturais das turmas nas quais leciona; o conhecimento do saber de referência; o julgamento sobre as condições materiais da escola, a eleição das melhores estratégias didáticas de ensino, e a capacidade de diálogo com as demandas do presente trazidas nos processos de interação instituídos numa experiência pedagógica. Perante essas complexas relações, o professor de História agiria como *gatekeeper* do currículo (THORNTON, 1989), mas sua obra pode ir além: ao planejar, ensinar e avaliar o que faz, constrói conhecimentos dinâmicos, quiçá inapreensíveis por instrumentos de pesquisa, mas valiosos para suas futuras práticas.

Assim, não se pode reduzir as escolhas docentes à política ou ao didático e cognitivo, pois são elementos inextricáveis. Para os professores, a relação entre utopia e responsabilidade docente centraliza-se no objetivo primordial de ensinar História e fazê-lo da melhor forma possível, criando tensões entre limites e barreiras institucionais e buscando, nas brechas, a concretização do sonho da escola pública laica, gratuita, universal e de boa qualidade⁸.

⁸Sobre a expressão "escola de qualidade", compartilha-se da noção de "qualidade negociada via avaliação institucional" conforme defendida por Luiz Carlos de Freitas (2007, p. 975) que, por sua vez, remete-se a Anna Bondioli. A qualidade negociada é aquela que não é tomada como dado *a priori* e, sim, como resultado das tensões e negociações entre todos os envolvidos no processo educacional, em todas as suas esferas. Nesse sentido, não é possível esperar – ou avaliar – a qualidade da escola olhando os processos de ensino-aprendizagem apenas de dentro da sala de aula, mas articulando-os dialeticamente com as relações de trabalho que acontecem na escola e na sociedade.

A memória e o patrimônio, em suas expressões materiais e culturais pela cidade, tampouco são neutros. Para esta argumentação, acompanhamos Andreas Huyssen, quando reflete sobre a transição da obsessão de um “futuro presente” para um “passado presente” (HUYSSSEN, 2000, p. 9). Essa preocupação se expressa não só em publicações de caráter acadêmico, mas (e talvez principalmente) em produtos da indústria cultural. A obsessão pelo passado que se manifesta na construção de monumentos e de museus e arquivos, nas publicações impressas, nos filmes e documentários, poderia se explicar como uma estratégia da indústria cultural para criar um nicho de interesse e ampliar o consumo. Somente esse aspecto já seria de grande interesse para o professor de História, como um caminho para o exercício do pensamento crítico: afinal, por que aumentou tanto o número de revistas dedicadas à história ou a fatos do passado? As pessoas passaram a se interessar pela história devido à oferta da indústria cultural, ou existiriam outras razões?

Sem desconsiderar de todo a relevância desse argumento, Huyssen (2000) propõe outra questão: ao lado da obsessão pelo passado, percebe-se o pavor pelo esquecimento. Por isso, seria preciso preservar tudo a todo o custo. Ademais, as inovações no mundo da computação e da internet teriam oferecido a possibilidade real de salvar tudo em formato virtual, tornando desnecessários os difíceis debates sobre os critérios de guarda e de destruição. Observações e questionamentos sobre a preservação das memórias, dos objetos e dos edifícios na própria escola seria um exercício a se realizar com os estudantes, já que a escola e a educação participam destes movimentos. Os casos de preservação do patrimônio material e imaterial de espaços educativos levantam o problema do interesse e dos limites da preservação em meios virtuais, embora estes mereçam maior atenção, já que há indícios de que estão a forjar novas formas de linguagem e de comunicação (VIÑAO FRAGO, 2012, p. 15-16).

Assim, os dilemas entre preservação e esquecimento se explicariam por modificações na forma como a sociedade ocidental tem pensado e atribuído sentido à passagem do tempo. A obsessão pela memória e pelo passado estaria acompanhada de uma dificuldade cada vez maior em interpretá-los criticamente

e em contraste com a obsolescência programada que caracteriza os objetos de consumo.

Nesse sentido, Huyssen afirma⁹ que a proliferação de espaços de memória e monumentos seria benéfica, pois tensionaria a ausência de perspectiva temporal. Mas esse argumento não é suficiente, pois os próprios museus estariam subjugados à lógica da indústria cultural e, além disso, não aborda nossa dificuldade em propor perspectivas de futuro.

Quanto mais rápido somos empurrados para o futuro global que não nos inspira confiança, mais forte é o nosso desejo de ir mais devagar e mais nos voltarmos para a memória em busca de conforto. Mas que conforto pode-se ter com as memórias do século XX? (HUYSEN, 2000, p. 32).

O autor termina sua argumentação defendendo a importância de atribuir espaços para a memória que garantam a extensão da temporalidade, para que possamos pensar e agir no espaço público com abertura para a heterogeneidade e a manifestação política, principalmente dos grupos silenciados. Tudo isso a fim de permitir a avaliação das grandes narrativas, baseadas nas práticas e vivências das mais diversas pessoas, e não centralizadas apenas nas técnicas de conservação de documentos, inclusive virtuais. Essa breve síntese ajudaria a retornar às tomadas de decisão dos professores quando desejam proporcionar aos estudantes conhecimentos significativos e contestadores. Contestadores, porque se baseiam em profunda crítica à realidade vivida e aos privilégios e silêncios da memória oficial, o que pode acontecer por meio da experiência com monumentos não oficiais e com memórias subterrâneas. Significativos, por articular presente, passado e futuro e permitir a construção livre de novos caminhos e conhecimentos, recorrendo, talvez, às vivências, memórias e sentidos dos próprios estudantes. É, talvez, uma forma de se “escovar a história a contrapelo”, na clássica formulação de Walter Benjamin em suas teses sobre a história (1987).

⁹ Suas perspectivas baseiam-se em análise crítica da Escola de Frankfurt (notadamente, Adorno e Benjamin), nas ideias de filósofos conservadores como Herman Lübbe e Odo Marquard e em Raymond Williams.

Sônia Regina Miranda e Joan Pagès (2013) defendem uma proposta de ensino de História que se alicerça no patrimônio e na memória, com o objetivo de articular o desenvolvimento do pensamento histórico com a ação crítica e cidadã sobre os espaços da cidade, que são – ou deveriam ser – lugares de vivência e de manifestação política dos jovens. Os autores dialogam com as perspectivas até aqui traçadas, pois confirmam a relação entre o estabelecimento de sentidos e significados à passagem do tempo, à aquisição de conhecimentos do campo da História e à formação para a cidadania, na relação com o patrimônio e a memória vividos na cidade. Assim, tão importante quanto proporcionar aos jovens o contato com conhecimentos sobre o passado é oferecer oportunidades de questionar suas manifestações, desestabilizar suas compreensões e ampliar e transformar o espaço e o tempo em que vivem.

Voltando à linguagem poética, talvez seja papel do professor de História trabalhar com os espaços da cidade e da escola (o patrimônio, a memória e a história), a fim de desenvolver o pensamento histórico, isto é, colocar ideias em perspectiva temporal para compreender, subverter e interferir na criação de sentidos sobre os espaços.

Exemplos dessas possibilidades se encontram em propostas realizadas por estudantes da disciplina de Estágio de Docência em História III – Educação Patrimonial¹⁰. Um dos alunos, ao estagiar no memorial de uma escola pública, apresentou aos jovens de Ensino Médio a noção de “lugar de memória”, conforme Pierre Nora, e convidou-os a compreender o memorial da escola como um desses lugares. Compreendido o conceito em sua teoria, todos caminharam pela escola, em busca de outros lugares de memória. Os lugares recorrentes foram quadra de esportes e “tia da merenda”, mas mencionou-se também o portão de saída (preferencialmente do lado de fora) e a sala de atendimento da orientadora educacional. Os estudantes olharam de forma diferente para a sua escola, com um conceito em mente para o qual deviam conectar seus afetos e memórias. Nas discussões sobre qual local seria mais importante para cada turma, argumentos em disputa se fizeram presentes. Em outra experiência, uma estagiária

¹⁰ Disciplina ministrada desde 2007 no curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a responsabilidade da área de Ensino de História da Faculdade de Educação.

preocupou-se com a forma como negros e negras eram representados em um museu. Durante a mediação, solicitou aos estudantes que descrevessem o que viam na sala dedicada ao tema do trabalho escravo no estado do Rio Grande do Sul. Eles mencionavam: trabalho, violência, tortura, maus-tratos, sofrimento. Em seguida, a estagiária lançou outra pergunta: o que é que não se vê? Alguns jovens tiveram dificuldades em pensar o que mais poderia haver numa exposição sobre esse tema. Então, a estagiária lembrou-lhes de temas como religião, festa, família e sobre inúmeras formas de resistência. Por fim, em roda, os jovens leram poemas de Oliveira Silveira e discutiram sobre memória, história, patrimônio e representatividade étnica no museu.

Nesse breve sobrevoo, pudemos refletir sobre lugares e marcas onde se pode pensar historicamente, isto é, construir e questionar sentidos possíveis entre presente, passado e futuro. A interlocução entre memórias e histórias se concretiza nas expressões de patrimônio cultural e desafia os professores a ensinar histórias que respondam às demandas sociais e políticas do século XXI. Demandas que levam professores a questionar a memória habitada por passados imaginados que transitam pelo cinema, pelos jogos e pela televisão.

3. Professores de História e o Passado Imaginado

Uma das perguntas recorrentes no campo da pesquisa sobre o ensino de História se dá em relação ao que efetivamente se ensina numa aula de História na escola básica. Por muito tempo, temos pensado que a resposta a essa questão poderia ser simplesmente que o que se ensina numa aula de História é, justamente, o produto da pesquisa acadêmica e das atividades dos historiadores profissionais. Uma resposta como essa acalenta o coração e, de certo modo, coloca a história ensinada na Escola Básica numa relação íntima e inextricável com a história acadêmica, dando uma aura de legitimidade ao que se faz na escola. Mas, quando se supõe que essa história acadêmica dos historiadores profissionais chega à escola simplificada e reduzida, por que não dizer, didatizada, o problema é bem outro. O argumento de que a história ensinada é,

em verdade, a história acadêmica simplificada, torna a história ensinada menos sofisticada e, por consequência, o professor de História da Escola Básica se converte em um historiador menor e sua história contada menos refinada.

Diante de um problema dessa ordem, certamente nenhum pesquisador do campo do ensino de História ousaria supor que o objeto de ensino, em uma aula de História da Escola Básica, poderia ser um conteúdo simplificado, construído a partir da pesquisa e do talento dos historiadores profissionais. O caso é que a relação com o que se chama de uma "ciência de referência" é algo que não se pode negar, sob pena de tornar sem sentido e inócua a tarefa do professor de História no ensino fundamental e médio. Por isso as discussões fartas sobre o tema da cultura escolar (cf. FORQUIN, 1993), que argumentam sobre o caráter singular do que se faz e do que se vive no interior de uma escola e, particularmente, de uma sala de aula de História, se revelam, neste caso, muito adequadas e importantes. Pensar essa especificidade quer dizer que a história que se ensina na Escola Básica não apenas não é a mesma história escrita no campo da pesquisa acadêmica, mas também é supor que há muito mais do que conhecimento histórico naquilo que se pode chamar de objeto do ensino da História na escola.

A cultura escolar constitui-se da organização dos tempos e espaços praticados pela comunidade que a incorpora. Alunos, professores, funcionários e pais vivem as exigências de rituais com horários, conteúdos e regramentos consolidados. Ao mesmo tempo local de trabalho para uns e obrigação de estudo para outros, a escola também é espaço de socialização para tantos e, também, um espaço repleto de marcas de memórias. Viver seu cotidiano e pensá-lo criticamente é saudável, assim como pensar o conhecimento histórico nas especificidades desse contexto é fundamental. As especificidades do ensino de História são muitas. Lidamos com conhecimentos que por vezes são partilhados no imaginário social, portanto, as representações que construímos na escola se confrontam com outras trazidas pelos jovens alunos, advindas de suas experiências socioculturais e políticas, por exemplo, e fortemente marcadas pela oferta das temáticas humanas na mídia ou na internet. Trazer um conhecimento que faça diferença, que problematize sem desrespeitar é desafio da docência em

História em tempos atuais. Antônio Nóvoa tem tratado publicamente das complexidades do fenômeno educativo na contemporaneidade¹¹. O pensador afirma que, diante dos dilemas morais e culturais que somos chamados a enfrentar, temos de repensar o horizonte ético da nossa profissão: “[...] precisamos reconhecer, com humildade, que há muitos dilemas para os quais as respostas do passado já não servem e as do presente ainda não existem”. A docência em História é aqui compreendida como movimento que se produz num campo de labor específico, instituído numa cultura profissional (NÓVOA, 1999), também nomeada cultura escolar.

Então, o fato mais importante para o que se pretende agora é sustentar que o que se ensina numa aula de História na escola não é somente o produto da pesquisa histórica, mas um conjunto de representações sobre o passado. Nesse caso, o que se ensina na Escola Básica são representações sobre o passado que resultam de uma série de fontes que não são apenas a história como narrativa construída pelos historiadores. O que se quer afirmar é que o objeto da aula de História na escola não é somente a história escrita, mas sim um conjunto de representações sobre o passado, que passam tanto pela história escrita, quanto pela memória e por uma série de outras formas de criar e representar o passado de que professores e alunos dispõem na atualidade, como o cinema, a televisão, os quadrinhos, os jornais e a imprensa em geral.

Uma aula de História na escola é uma passarela por onde desfilam diferentes formas expressivas que dizem o passado, que informam sobre o passado e que, sobretudo, criam o passado com imagens, palavras ou outras formas de expressão. Um professor de História, assim como seus alunos, está suscetível a essa variada gama de representações ou a esses diferentes modos de dizer o passado. Isso não significa, entretanto, que o papel da chamada “ciência de referência” não disponha de um lugar singular nesse processo e que não tenha, como característica principal, que lhe diferencia de outras formas expressivas do passado, a crítica conceitual. Dessa forma, talvez a aula de História na escola seja justamente o lugar de um tenso encontro entre diferentes

¹¹ Entrevista concedida para Revista Nova Escola, disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/professor-se-forma-escola-423256.shtml>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

formas de representar o passado e no qual seja possível acreditar que, por vezes, a própria representação, criada no âmbito da pesquisa acadêmica, não tem o papel principal. Mas, de qualquer modo, essa tensão do encontro apresenta um potencial produtivo e criativo que se quer destacar neste artigo. Pois é essa tensão que faz confrontar diferentes passados e diferentes representações que podem ser feitas sobre ele.

Isso quer dizer que aprender história ou aprender sobre o passado, que é o caso, é um movimento que se dá justamente nesse encontro conflituoso, que permite um misto de encantamento e de inteligência, de imaginação e de formalização, de conflito e de diálogo com o diferente. É crendo nisso que se propõe que o papel, por exemplo, de séries televisivas como *Game of Thrones*, é de importância ímpar para permitir que adolescentes, que não se formarão posteriormente como novos professores de História, mas querem apenas, ao aprender história, expandir as suas vidas, possam ter um encontro com a imaginação e com a formalização, com o encantamento e com o conceito. Esse tenso encontro se dá sempre em um não-lugar de Caos¹², que é uma aula de História, pois nela se pode ver tanto perguntas que emergem no fundo da memória de uma criança – “Então Adão e Eva eram africanos?” –; quanto afirmações que decorrem de uma representação criada pelo cinema – “A Idade Média é encantadora porque nela vemos fadas, duendes e grandes cavaleiros defendendo suas Damas”; ou, ainda, porque nela, por vezes, é possível ouvir uma pergunta sobre um conceito histórico – “Professor, o Imperialismo ateniense era diferente do Imperialismo americano?”. Esse Caos é um espaço criativo, no qual se debatem representações sobre o passado, que insere o estudante e o docente em um jogo que possui uma via evidentemente conceitual, decorrência da ciência de referência e, ao mesmo tempo, uma via estética, decorrência do modo como o passado é representado e apresentado na sala de aula.

Ora, sabemos bem, através de Hayden White, que

¹²Caos diz respeito ao conceito de FORA, que Foucault tomou de Blanchot, e que ofereceu aos seus leitores através do texto “O pensamento do Exterior”. A noção de Caos remonta não a uma desordem que se opõe à ordem, mas a uma tempestade de forças, lugar informal, no qual o que existe é a tempestade, o labirinto, justamente porque não há formas ou coisas formadas. Cf. Foucault, 2009.

[...] o historiador não presta nenhum bom serviço quando elabora uma continuidade especiosa entre o mundo atual e o mundo que o antecedeu. Ao contrário, precisamos de uma história que nos eduque para a descontinuidade de um modo como nunca se fez antes; pois a descontinuidade, a ruptura e o caos são o nosso destino (WHITE, 2001, p. 63).

Podemos supor, com White, que o destino de uma aula de História é o Caos e não a continuidade entre o presente e o passado, porque ensinar história na escola implica pensar que o caminho da descontinuidade e da ruptura é sempre o jogo entre um discurso histórico que nos oferece o conceito e uma série de discursos que dizem o passado e nos oferecem a imaginação. De certo que, uma aula de História, não-lugar do Caos e da criação, transita nesses encontros sempre renovados entre uma história dos historiadores e uma história imaginada que uma sociedade tem construído incessantemente, esses passados reconstruídos que o cinema e as séries televisivas hoje propagam. Chegam eles a construir um passado imaginado, não como o fazem os historiadores, mas como o faz a arte e a indústria do entretenimento.

4. O Papel do Docente em História

Talvez o papel do docente em História em tempos nos quais o passado é objeto de desejo tanto da arte como da mídia, assim como dos movimentos sociais, seja o de conseguir pensar a sua sala de aula como esse espaço do trânsito e do encontro. Trânsito de diferentes modos de ver, dizer e representar o passado; encontro de diversos discursos que criam o passado na imaginação das novas gerações; encontro de memórias e questões ainda não resolvidas no tempo presente. A potência criativa dessa aula está na possibilidade de o docente provocar um acontecimento, como quem não invalida essa profusão de passados, mas que os utiliza em benefício da aprendizagem conceitual. *Game of Thrones* habita uma aula de História para fazer emergir conceitos para o estudo da Idade Média. Ao mesmo tempo, uma piada racista ou machista evocada por uma imagem de um livro didático habita um espaço-tempo de uma aula de

História, fazendo o presente estilhaçar o passado numa fração temporal que exige posicionamento ético e político do professor.

Um professor de História está, assim, recortado como um misto que não aborda o passado como fato dado, mas que usa o passado, com arte e ciência, como um problema sobre o qual diversos outros se debruçam, artistas e cientistas, para reconstruí-lo, mais uma vez não como dado, mas como problema que permite o pensamento sobre a vida. “Deveríamos reconhecer que o que constitui os próprios fatos é o problema que o historiador, como o artista, tem tentado solucionar na escolha da metáfora com que possa ordenar o seu mundo passado, presente e futuro” (WHITE, 2001, p. 60).

Desse modo, abordar temas sensíveis, como as histórias silenciadas por tanto tempo, implica debater-se com uma memória sedimentada por séculos, mas também com uma série de representações que têm sido criadas sobre o passado dos afrodescendentes, dos indígenas e dos africanos, que se inserem numa aula de História e a tornam esse Caos, complexo, mas criativo, no qual a aprendizagem só é possível se pensado que o que se ensina é muito mais e muito menos que a história acadêmica. Talvez nesse sentido a recorrência a museus, arquivos e outros espaços da cidade, com marcas de memória (visíveis ou invisíveis), seja um recurso relevante para a aula de história que procura esse encontro entre memórias e histórias, sentidos e discontinuidades.

Mas, reconhecer que há outras memórias numa aula de História, implica, sim, pensar o papel central que a história dos pesquisadores possui, sem desconsiderar que existe um “há passado” que cruza e paira, como uma bruma, a cultura escolar, pelas mesas, cadeiras, o lado de fora da escola, identidades, pertencimentos, modos de vida, sempre a problematizar o que tem se estabelecido como “o passado” e como “a história”.

Talvez o maior desafio do professor de História, hoje, além do trabalho com os temas sensíveis, com a memória e com os passados criados pelas mídias, seja o de pensar o Caos de dentro e de fora da sala de aula como lugares de diálogo entre muitas histórias e de muitos passados, sempre prontos a reconhecer, em torno de toda a interpretação já sedimentada, um “há passado” que destitui de autoridade o *dado* e institui o *problema*, o objeto mesmo de toda a aula e de

toda a investigação sobre o passado: nossa humanidade, dilemas, alteridades, enfim, nossas utopias.

Referências

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, M. de A. et al. *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2012, p. 21-39.

BENJAMIN, W. Teses sobre a história. In: BENJAMIN, W. *Obras escolhidas*. Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo, Brasiliense, 1987, p. 197-232.

BERGAMASCHI, M. A. Povos indígenas e ensino de História: a lei 11.645/2008 como caminho para a interculturalidade. In: BARROSO, Vera Lucia Maciel et al. (Org.). *Ensino de História e Desafios Contemporâneos*. Porto Alegre: ST: Exclamação: Anpuh/RS, 2010. P. 151-166.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. *Diário oficial*, República Federativa do Brasil, Brasília/DF, 2003, p. 1. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/topicos/11691973/artigo-26-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". *Diário oficial*, República Federativa do Brasil, Brasília/DF, 2008, p. 1.

BRESCIANI, M. S.; NAXARA, M. (Org.). *Memória e Res(sentimento)*: indagações sobre uma questão sensível. Campinas: Ed. da Unicamp, 2004.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura*: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, M. *O pensamento do exterior*. In: *Estética*: literatura e pintura, música e cinema. (Ditos e escritos, vol. III). 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001, p. 219-242.

FREITAS, L. C. de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, out. 2007.

GIL, C. Estágio de docência em história: saberes e práticas na educação para o patrimônio. In: GIL, Carmem; TRINDADE, Rhuan (Org.). *Patrimônio Cultural e Ensino de História*. Porto Alegre: Edelbra, 2014, p. 37-51.

HUYSEN, A. Passados presentes: mídia, política, amnésia. In: *Seduzidos pela Memória: arquitetura, monumentos, mídia*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000, p. 9-40.

LAVILLE, C. A Economia, a Religião, a Moral: novos terrenos das guerras da história escolar. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 173-190, 2011.

MATTOS, H.; ABREU, M.; GURAN, M. *Inventário dos Lugares de Memória do Tráfico Atlântico de Escravos e da História dos Africanos Escravizados no Brasil*. LABHOI/UFF, 2013. Disponível em: <http://www.labhoi.uff.br/sites/default/files/inventario_julho_2013.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2015.

MIRANDA, S.; PAGÈS, J. Cidade, Memória e Educação: conceitos para provocar sentidos no vivido. In: MIRANDA, S.; SIMAN, L. (Org.). *Cidade, Memória e Educação*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2013, p. 59-92.

MUSEU AFRO-DIGITAL. *Apresentação*. Disponível em: <<http://www.museuafro.ufma.br/site/index.php/apresentacao/>>. Acesso em: 13 jun. 2015.

MUSEU DE PERCURSO DO NEGRO EM PORTO ALEGRE. Inicial. Disponível em <<http://museudepercursodonegroempuertoalegre.blogspot.com.br/>> Acesso em 01 jul. 2015.

NÓVOA, A. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n.1, jan./jun. 1999.

NÓVOA, A. Professor se forma na escola (entrevista). *Revista Nova Escola*, São Paulo, ed. 142, maio 2001.

PEREIRA, J. S. Do colorido a cor: o complexo identitário na prática educativa. In: GONCALVES, Marcia de Almeida et al. (Org.). *Qual o Valor da História Hoje?* Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2012, p. 307-322.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

SILVA, T. T. da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

THORNTON, S. Aspiration and Practice: teacher as curricular-instructional gatekeeper in social studies. In: ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, 70. 1989, São Francisco. *Anais...* San Francisco, 1989, p. 1-15. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED315347.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2015.

VIÑAO FRAGO, A. La historia material e inmaterial de la escuela: memoria, patrimonio y educación. *Educação*, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 7-17, jan./abr. 2012.

WHITE, H. *Trópicos do Discurso*: ensaios sobre a crítica da cultura. São Paulo: Edusp, 2001.

Recebido NO SISTEMA em 19 de novembro de 2015
Aprovado NO SISTEMA em 18 de dezembro de 2015
(O dossiê vem sendo produzido,
incluindo avaliação pelos pares,
desde dezembro de 2014)