
ENSINAR E APRENDER HISTÓRIA NA ESCOLA: REFLEXÕES A PARTIR DA CATEGORIA EXPERIÊNCIA

*TEACHING AND LEARNING HISTORY AT SCHOOL: REFLECTIONS FROM
THE EXPERIENCE CATEGORY*

Marcus Bomfim¹
Octavio Pontes²

Resumo: O objetivo deste texto é sustentar uma aposta teórica na categoria *experiência* como potente para produzir deslocamentos sobre o ensinar e o aprender História na escola. A partir de uma postura epistêmica discursiva inscrita na pauta pós-fundacional, do reconhecimento da especificidade epistemológica do conhecimento histórico escolar e de sua condição narrativa, desenvolvemos nossas reflexões tendo como *corpus* empírico um conjunto de dissertações desenvolvidas no Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) que operam com essa categoria. Assim, exploramos a categoria “experiência”, formulada a partir das contribuições de autores inscritos em distintas matrizes teóricas para pensar tanto a produção desse conhecimento em sala de aula, como as possibilidades de sua aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino de História; Aprendizagem histórica; Experiência; ProfHistória; Narrativa.

Abstract: The aim of this text is to sustain a theoretical bet on the category of experience as a potent way to produce dislocations in the teaching and learning of history at school. From an epistemic discursive posture inscribed in the post-foundational agenda, from the recognition of the epistemological specificity of school historical knowledge and its narrative condition, we develop our reflections taking as empirical corpus a group of dissertations developed in the Professional Master in History Teaching (ProfHistory) that operate with this category. Thus, we explore the category “experience”, formulated from the contributions of authors inscribed in different theoretical matrices, to think both the production of this knowledge in the classroom and the possibilities of its learning.

Keywords: History Teaching; Historical Learning; Experience; ProfHistory; Narrative.

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGE/UFJF) e do Programa de Pós-graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro (ProfHistória/UFRJ). E-mail: marcus.bomfim@ufjf.br

² Licenciado em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Professor de História na rede municipal de Sapucaia – RJ. E-mail: octaviodemelopontes@gmail.com

Introdução

Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia (ROSA, 2017, p. 53).

Em 1959, o escritor mineiro João Guimarães Rosa apresentou ao mundo, pela primeira vez, seu livro “Grande Sertão: Veredas” e, com ele, o jagunço Riobaldo Tatarana, protagonista da obra e um dos personagens mais emblemáticos da Literatura Brasileira. Ao longo de toda a narrativa, entre os caminhos e descaminhos do jagunço, a palavra “travessia” é repetida inúmeras vezes. Em determinado momento da narrativa, Riobaldo começa a refletir sobre suas memórias e as mudanças pelas quais sua vida passou, mudanças que vão sendo percebidas ao longo de toda a história, e diz que “o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia” (ROSA, 2017, p. 53).

Tomamos emprestadas as palavras de Guimarães Rosa como aposta na potência da categoria *experiência* para explorar o ensinar e o aprender História na educação básica por dois motivos. O primeiro soma-se ao argumento de que a produção de sentidos e inteligibilidade sobre o conhecimento são evidenciadas pela narrativa, seja ela tecida em uma aula de História, seja em um livro de ficção, como Grande Sertão: Veredas, ou em um texto não ficcional. O segundo diz respeito à ideia de travessia, que, como veremos, pode ser útil para pensar a referida categoria.

Apostar na categoria *experiência* não significa tomá-la de forma unívoca, tampouco como panaceia para o enfrentamento de questões clássicas ou inovadoras relacionadas à pesquisa em Ensino de História ou às relações de ensino-aprendizagem no contexto dessa disciplina. Trata-se de reconhecê-la como dotada de capacidade de produzir deslocamentos onto-epistemológicos, no que diz respeito à configuração do conhecimento histórico escolar e seus desdobramentos para as relações estabelecidas com ele por sujeitos posicionados como docentes e como discentes.

Essa forma de entrar no debate encontra respaldo nas teorizações discursivas inscritas em uma postura epistêmica pós-fundacional (MARCHART, 2009). Essas teorizações se caracterizam por uma crítica radical aos essencialismos transcendentais ou metafísicos mobilizados para explicar as coisas do mundo. Suas contribuições sublinham o caráter precário, provisório e contingente tanto do processo de significação do Social, como do próprio sentido hegemônico por meio desse processo. Nesse sentido, “o fundamento, deixa de ser visto como transcendental, natural, a-histórico e a-político, e passa a ser concebido como elemento estratégico e, portanto, político – situado nos jogos da linguagem – mobilizado nas construções discursivas do mundo” (MARTINS, 2023b, p. 55).

Essa inscrição epistêmica e teórica nos autoriza a investir na *experiência* para deslocar sentidos hegemonzados de *ensinar* História na escola marcadas por excessos de erudição e informação e pelo conteudismo³, mas também para deslocar sentidos hegemonzados de *aprender* História na escola marcadas por metáforas possessivas e psicologizantes que têm reverberado na malfadada memorização de conteúdos. Sublinhamos que não se trata de defender um ensino de História sem conteúdos ou uma aprendizagem histórica que prescindia do domínio de informações factuais, mas de deslocar esses sentidos hegemonzados da condição de fundamento último para explicar/justificar a presença da História como disciplina escolar. Entendemos que tais sentidos são significativamente insuficientes para que a escola, e mais especificamente o ensino de História, cumpra com sua função social de, por meio do trato com questões temporais e axiológicas, fornecer ferramentas para produção de leituras políticas do mundo e para processos de identificação que interpelam processos de subjetivação dos sujeitos escolares (docentes e estudantes). Com efeito, trata-se de defender que os conteúdos tornem-se meios ao invés de fim nas práticas de ensino de História, e que as aprendizagens possam ser medidas menos pela capacidade de mimetização das narrativas oferecidas pelos/pelas professores e professoras do que pela capacidade de refiguração dessas narrativas (MARTINS; BARBOSA; GABRIEL, 2020) em articulação com suas próprias travessias.

Para realizarmos nossas análises, optamos por nos debruçar sobre um conjunto de pesquisas produzidas no âmbito do mestrado profissional em Ensino de História (ProfHistória) que operam com a categoria *experiência*. Essa escolha se justifica por duas razões. A primeira é que esse programa tem como premissa a “valorização de experiências e saberes acumulados pelos professores de História da educação básica” (MONTEIRO; REZNIK, 2021, p. 243). A segunda é que ele privilegia como proposição de pesquisa algo que incorpore “as inquietudes motivadas pela sua prática profissional, associadas às reflexões propiciadas durante o curso [...] [mas também] uma dimensão propositiva em relação ao ensino de História” (MONTEIRO; REZNIK, 2021, p. 246). Ou seja, o ProfHistória induz uma pesquisa que parta das inquietudes do contexto da prática e que se volte a tentar enfrentá-las.

Interessa-nos, portanto, observar se a categoria *experiência* tem sido mobilizada mais para pensar questões de ensino ou de aprendizagem, e compreender os sentidos empregados nesses usos. Salientamos, no entanto, que ao dividir os trabalhos em dois focos, não estamos partindo da ideia de que ensino e aprendizagem são

³ A discussão sobre conteúdos reverbera os debates do campo educacional, sobretudo aqueles produzidos no seio dos estudos curriculares, que têm como foco a problematização do conceito de conhecimento escolar. Essa problematização diz respeito às articulações entre conhecimento científico e cultura escolar com efeitos na pesquisa e no ensino das disciplinas escolares.

campos marcadamente diferentes, que não se encontram. Pelo contrário. O campo do Ensino de História é o espaço em que se encontram, se esbarram e se adensam as discussões sobre esses espaços discursivos, de forma que apostamos em perspectivas de ensino que incorporem preocupações relativas à aprendizagem, e perspectivas de aprendizagem escolar que privilegiem o caráter relacional dos sujeitos implicados, o que, nas palavras de Biesta (2021), significa valorizar o “ensinado por”.

Reconhecendo que a palavra *experiência* pode aparecer de forma teoricamente desinteressada, e não como categoria de análise, selecionamos apenas as pesquisas que apresentam algum referencial teórico para sustentá-la como categoria. As buscas foram realizadas no portal EduCAPES⁴, repositório em que são encontradas as dissertações produzidas no contexto do ProfHistória. Para refinar a busca, percorremos três caminhos. Inicialmente, estabelecemos como recorte temporal os trabalhos publicados entre os anos de 2019 e 2023. Em seguida, demos atenção aos resumos e às referências bibliográficas de cada um dos trabalhos selecionados, podendo identificar se a palavra era mobilizada como categoria e filtrar os trabalhos para a análise final. Por fim, nos trabalhos selecionados, buscamos, já no texto de cada dissertação, a palavra-chave *experiência*, assim podendo localizar e observar como os autores mobilizam a categoria em suas produções. A Tabela 1 apresenta os dados quantitativos do acervo empírico.

Tabela 1 – Dissertações do ProfHistória que operam com a categoria *experiência* (2019-2023)

Ano de defesa	Número de trabalhos encontrados	Número de trabalhos selecionados para análise
2019	92	01
2020	280	06
2021	243	02
2022	245	05
2023	22	01
	Total: 882	Total: 15

Fonte: Elaborada pelos autores.

Considerando ainda os critérios estabelecidos de acordo com nossos objetivos de análise nesse artigo, dividimos os 15 trabalhos a partir do foco nas questões de ensino ou nas questões de aprendizagem. Constatamos que quatro trabalhos (27%) possuem o foco no ensino, nove priorizam a aprendizagem (60%) e dois trabalham com ensino e aprendizagem de forma articulada (13%). A partir desses dados, para desenvolvermos nossas análises, optamos por dividir o texto em duas partes. Na pri-

⁴ <https://educapes.capes.gov.br/>.

meira, analisaremos os usos da categoria *experiência* para pensar questões de ensino. Na segunda, o foco recairá sobre as questões de aprendizagem.

Experiência e o *ensinar* História

O grupo que considera as produções que mobilizam a categoria *experiência* em diálogo com o *ensinar* História (CUNHA, F. 2020, SILVA, 2020, CARVALHO, 2021, SOUZA, 2022) traz reflexões que mobilizam a categoria *experiência* em diálogo com a formação e com a prática docente. Este conjunto centraliza a discussão sobre a *experiência* aproximando-a da docência, o que evidencia a especificidade do que é ser professor de História. Em outras palavras, aqui, o sujeito que se constitui como professor de História ocupa um espaço central no diálogo com a categoria.

Em comum, essas dissertações analisam como os professores de História nararam suas experiências. Assim, os/as autores/as dessas pesquisas encontram nessa categoria um espaço profícuo para evidenciar os processos de subjetivação e de identificação que fazem parte do movimento contínuo da docência, “que agrega conhecimentos, experiências, atitudes, concepções e práticas ao longo de toda a carreira” (AMORIM; MONTEIRO, 2019, p. 25).

Quando Cunha, F. (2020) se propõe a desenvolver uma análise sobre a performance docente no ensino de História, observando como se dão as articulações entre os saberes escolares e os saberes docentes, o faz destacando sua própria trajetória. Silva (2020), em seu trabalho sobre a formação continuada de professores de História no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), também articula um diálogo com a *experiência*, situando-a como um elemento potente para se pensar os movimentos nos quais se inserem os sujeitos que ocupam as aulas de História.

Em seu trabalho sobre práticas educativas étnico-raciais, Carvalho (2021), busca analisar as práticas docentes dos professores de História da educação básica na interface com a educação para as relações étnico-raciais. Na dissertação, o autor desenvolve uma reflexão sobre o ato de “narrar as experiências”, na qual recorre ao trabalho de Maurice Tardif, entendendo a experiência de forma a relacioná-la à identidade e aos saberes docentes.

Sob uma perspectiva que lança o olhar sobre o ato de narrar, Souza (2022) também dá atenção à categoria ao desenvolver uma reflexão sobre as narrativas (auto)biográficas na formação e na profissão docente. A partir da articulação entre as histórias de vida, as trajetórias profissionais e os percursos formativos, a autora elabora uma análise que se alinha às demais análises do conjunto, na medida em que os processos de subjetivação e identificação do professor de História se encontram no centro das reflexões.

De forma mais ou menos explícita, essas pesquisas apontam para a potência da produção de sentidos sobre a travessia para que ela possa continuar sendo trilhada em um bom tom, sem qualquer garantia, e assumindo a completude da docência como um devir, como algo que nunca se completará, nunca estará definitivamente encerrada. Essa aposta reverbera as contribuições das reflexões de Jorge Larrosa (2014) acerca da categoria *experiência*.

A partir da proposta de “pensar a educação a partir do par experiência/sentido” (LARROSA, 2014, p. 16), o autor explora uma nova perspectiva para o campo pedagógico, afastando-se dos pares teoria/prática e ciência/técnica e direcionando sua análise ao significado das palavras *experiência* e *sentido*. De acordo com o autor, “as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação” (*idem*). Assim, na relação com as palavras, pelas quais “damos sentido ao que somos e ao que nos acontece” (2014, p. 17), Larrosa explora os significados da palavra *experiência*. Para ele, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (2014, p. 18). Diferente daquilo que simplesmente passa ou acontece, a experiência atravessa o sujeito, evidenciando processos de identificação e subjetivação.

No entanto, a despeito das inegáveis contribuições desse intelectual, para os fins deste texto, interessa-nos sublinhar também as contribuições Judith Butler (2017, 2022) e Joan Scott (1999). Sob a perspectiva dos estudos feministas, essas autoras contribuem substancialmente para nossa reflexão acerca da categoria *experiência* ao problematizarem os sujeitos que se relacionam com ela. Butler (2017), apesar de não tratar diretamente do conceito de *experiência*, desenvolve reflexões sobre o processo pelo qual o sujeito elabora sua narrativa, dando atenção às articulações e dificuldades encontradas no processo. Para Butler (2017), o ato de narrar a si mesmo envolve uma responsabilidade em relação ao outro, partindo de uma dimensão ética. Além disso, ao construir uma narrativa, seja sobre si mesmo, seja sobre o outro, é preciso ter cautela, já que, nas palavras da autora, “aprender a construir uma narrativa é prática crucial, principalmente quando pedaços descontínuos da experiência permanecem dissociados entre si, em virtude de condições traumáticas” (BUTLER, 2017, p. 56).

Ao centralizar sua análise nas condições pelas quais o sujeito narra ou não sua vida, Butler (2017) evidencia a necessidade de perceber o que é externo a si mesmo. Para a autora, a ideia de construir a própria narrativa, para além das experiências fragmentadas, diz respeito ao que está fora de si, o que diz respeito não apenas ao outro humano, mas o não humano, como as “instituições, discursos, tecnologias e processos vitais, manipulados por um campo orgânico e inorgânico de objetos que

excede o humano” (BUTLER, 2022, p. 12). Além disso, ao narrar suas experiências, ao narrar sua vida, o sujeito encontra o desafio de levar em consideração sua característica de estar em formação contínua e repetidamente.

O movimento feito por Butler (2017, 2022) ao analisar não apenas o ato de narrar a si mesmo mas também o que o interpela, evidencia a dimensão relacional da experiência. Se, ao narrar o que lhe passa, o sujeito é afetado, não apenas por um outro ou um conjunto de outros, mas também aquilo que é externo, por vezes involuntário, um conjunto de normas e convenções já existentes e atuantes sobre nossas vidas, a narrativa encontra uma dimensão ética, que se ramifica pela postura do sujeito em relação à própria vida e em relação às próprias experiências. Assim, em Butler (2022), a *experiência* circunscreve uma postura do sujeito sobre si mesmo e sobre a narrativa, já que, como defende a autora, há uma demanda pela individualidade, pelo “eu”. Dessa forma, é preciso considerar não apenas as possibilidades, como os riscos de se situar em um mundo anterior a si mesmo e que vai além de si.

As contribuições de Butler (2017; 2022) nos servem para analisar, em conjunto, as quatro pesquisas do ProfHistória situadas nessa seção sobre o ensinar História. Ao privilegiarem a dimensão formativa docente a partir de experiências narradas pelos/as próprios/as docentes, essas pesquisas parecem concordar com a ideia de que “As narrativas que contamos sobre nós mesmos nos auxiliam a constituir aquilo que estamos em via de ser e nos tornamos, *atribuí significados às nossas práticas* e permitem que nós possamos refletir sobre elas” (AMORIM; MONTEIRO, 2019, p. 36, grifos nossos). É justamente essa parte grifada que nos interessa explorar nessa seção, afinal, nos juntamos às fileiras daqueles que entendem que o ofício da docência é *ensinar*.

Ainda que essa afirmação possa parecer óbvia, entendemos que há uma luta hegemônica pela significação do termo *ensinar* no contexto de escolarização. Não cabe nas balizas desse texto um mergulho profundo nas diversas teorizações educacionais que se propuseram a conceituar o que é ensino, assim como as concepções filosóficas que lhes subsidiaram. No entanto, faz-se necessário destacar que durante muito tempo o sentido hegemônico dessa palavra incorporou leituras tecnicistas desse ato. Ensinar significava dominar um conjunto de métodos e técnicas para simplificar determinados conhecimentos produzidos fora da escola para que se tornassem possíveis de serem assimilados. Nessa perspectiva, havia uma nítida separação entre sujeito (professor/a e aluno/a) e objeto (conhecimento) de forma que no contexto das práticas educativas o primeiro imprimia integralmente seu controle sobre o segundo. Termos como ‘repassar’, ‘transmitir’, ‘instruir’ serviam como sinônimos do ato de ensinar.

Buscando se contrapor a essas leituras que podem livremente ser chamadas de *tradicionais* ou *positivistas*, emergiram desde fins do século XX outras vertentes de significação do ato de ensinar. Se nas vertentes anteriores havia excesso de controle do docente sobre o processo, e isso era visto como problemático, era preciso romper com essa ‘tirania’. Assim, começaram a emergir termos como ‘mediação’, ‘facilitação’, ‘motivação’, ‘curadoria’ para substituir o termo ensino, e as derivações ‘mediar’, ‘facilitar’, ‘motivar’ e ‘curar’ para substituir o termo ensinar, uma vez que o termo passou a ser confundido com o próprio processo de significação ancorado nas vertentes tradicionais/positivistas. A despeito das significativas diferenciações entre as duas vertentes (chamaremos as segundas de *construtivistas*), a exterioridade sujeito/objeto permanece.

Assumimos neste texto que não nos interessa nos filarmos nem às vertentes positivistas/tradicionais (que não estão definitivamente superadas), nem às vertentes construtivistas. Inscrevemo-nos em uma perspectiva que situa o ensino e o ato de ensinar em uma linguagem da educação, ao invés de em uma linguagem da aprendizagem (BIESTA, 2017; 2021). Isso implica a necessidade de fazer escolhas e tomar decisões por parte de quem ocupa a função de docente, no que diz respeito aos propósitos que moldam suas práticas. Ademais, implica também

reconhecer que ensinar não é sobre a repetição do que já está lá, mas sim sobre trazer algo novo – e talvez seja importante dizer: algo *radicalmente* novo – para a situação em questão. Isso é o que Emmanuel Levinas (1969, p. 51) tinha em mente quando escreveu que “o ensino não é redutível à maiêutica [mas] que vem do exterior e que me traz mais do que contendo” (BIESTA, 2021, p. 33, grifos do autor).

Atribuir significado às suas práticas não se dá de forma dissociada do que se entende/defende como sendo os propósitos dela. Assim, apostamos na potência da categoria *experiência* para pensar o ensinar História tanto pela estrutura narrativa desse conhecimento, como pela função social de seu ensino, que é articulada à produção de sentidos sobre o vivido, isto é, sobre a travessia. E é nesse ponto de nossa argumentação que recorreremos à Joan Scott (1999). Ela recorre à *experiência* para demarcar uma postura e propor uma estratégia teórica a partir da categoria. A autora propõe uma reflexão acerca das formas sobre as quais os sujeitos se constituem no discurso histórico, problematizando o modo como a *experiência* aparece na historiografia. Situando o conceito de *experiência* como uma ferramenta capaz de conceder ao historiador (e, em nosso caso, historiador-professor) a possibilidade de produzir evidências sobre sujeitos que, durante muito tempo, foram apagados

no tempo, Scott (1999) pondera sobre a importância de se analisar a *experiência* aproximando-a dos processos históricos pelos quais o sujeito atravessa.

Considerando que por meio da experiência é que os sujeitos são constituídos (1999, p. 27), ela enxerga, nesse lugar de constituição, um sentido para a *experiência* em que os conflitos e contradições nos quais o sujeito se constitui não são ignorados. Dessa forma, à *experiência* atribui-se uma dimensão política, já que “o que conta como experiência não é nem auto-evidente, nem definido; é sempre contestável, portanto, sempre político” (SCOTT, 1999, p. 48).

Outro autor que contribui com nossa argumentação é Walter Benjamin. Em seu ensaio intitulado “O narrador”, em que discorre sobre a narrativa, o autor argumenta que “as ações da experiência estão em baixa [...] pois há uma pobreza de experiências comunicáveis” (BENJAMIN, 2012, p. 214). Para entender a experiência sob a perspectiva de Benjamin, é preciso refletir sobre o conceito de narrativa. De acordo com o autor, “a experiência que passa de boca em boca é a fonte a que recorrem todos os narradores. E, dentre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos” (BENJAMIN, 2012, p. 214). Essa característica de transmissibilidade, que leva em consideração aquele que narra e aquele que ouve, dá corpo à ideia proposta pelo autor de pensar a *experiência* como parte estruturante da narrativa.

Se a *experiência* ou o ato de narrá-la se caracteriza como um deslocamento, o narrador faz uma travessia. E se a mesma narrativa demanda tempo, que, para Benjamin (1936) é impossibilitado pela difusão da informação, que tem participação decisiva no declínio da *experiência* (BENJAMIN, 2012, p. 217), a capacidade de elaborar uma *experiência*, de moldá-la, de enxergá-la como uma “forma artesanal de comunicação” (BENJAMIN, 2012, p. 221), bem como o deslocamento, a travessia, ou, fazendo referência a Larrosa (2014), a suspensão, não mais acontecem.

Toda a argumentação mobilizada até aqui, a partir da centralidade da categoria *experiência*, só faz sentido se assumimos que o ato de ensinar História corresponde ao ato de narrar histórias produzindo deslocamentos de tempos, subjetividades e valores; que produzir sentidos sobre si, sobre o outro e sobre o mundo é, simultaneamente, condição e efeito desse ensino; e que o ensinar nunca se completa desarticulado do aprender, que é para onde deslocamos o foco de nossa argumentação na próxima seção.

Experiência e o *aprender* História

As dissertações do ProfHistória organizadas nesse grupo se dedicam a pensar o *aprender* na aula de História a partir de diversos momentos/movimentos, como

o currículo, as narrativas produzidas pelos/com os estudantes, a imaginação na sala de aula. Elas têm em comum o olhar sobre a aula de História como um território de experimentação (PEREIRA, 2020), onde, em diálogo com a categoria *experiência*, processos múltiplos de subjetivação e identificação vividos pelos e pelas estudantes são evidenciados.

As análises que operam com a *experiência* se deparam com a profunda participação dos sujeitos que ocupam a sala de aula como estudantes na produção do conhecimento histórico escolar. Em duas dissertações (NUNES, 2020; BRANCO, 2022), a narrativa, central para o desenvolvimento das reflexões, é onde os estudantes se apresentam como sujeitos que carregam consigo trajetórias singulares. Nesses trabalhos, a narrativa é entendida como um espaço onde o sujeito produz sentidos sobre si mesmo e sobre o que lhe é externo, além de ser a estratégia pela qual os autores, em diálogo com os estudantes, dão forma a suas reflexões.

Nunes (2020), que investiga as trajetórias escolares de estudantes trans, não-binárias e LGBTQIA+ do coletivo TransENEM de Porto Alegre, busca refletir sobre a especificidade das dessas trajetórias, explorando a *experiência* a partir das contribuições de Walter Benjamin e Jorge Larrosa. Branco (2022) explora a potencialidade da autobiografia não apenas para o desenvolvimento do trabalho com os estudantes, que, a partir da escrita autobiográfica participam e se relacionam ativamente com a produção do conhecimento histórico na sala de aula, como também para a reflexão sobre a *experiência*, na medida em que a categoria é acionada para pensar a importância da atenção às trajetórias individuais.

Ainda sob a perspectiva da narrativa como espaço capaz de evidenciar identidades, há três produções. O trabalho de Quinto (2020), elabora uma reflexão sobre as ocupações secundaristas que ocorreram em São Paulo, no ano de 2015, lançando um olhar para as demandas, trajetórias e vivências dos sujeitos que ocuparam as escolas. No trabalho, o autor dialoga com a *experiência* a partir do que E. P. Thompson chama de “experiência social” para pensar as ocupações e os sentidos produzidos pelos estudantes. Santos, R. (2022) busca, em sua investigação no campo da educação para as relações étnico-raciais, problematizar e analisar que narrativas e identidades são evidenciadas – ou invisibilizadas – nas práticas curriculares de um colégio municipal da cidade de Araçás, na Bahia. Por fim, Cunha, J. (2020), desenvolve um trabalho que busca, nas trajetórias de mulheres quebradeiras de côco-babaçu do Maranhão, perceber importantes elementos culturais para as discussões em sala de aula.

As discussões sobre a interface entre educação e tecnologia, que têm sido exploradas de forma substancial em pesquisas dos múltiplos campos que compõem

as Ciências Humanas e Sociais, aqui também aparecem. Porto (2022) investiga as relações entre a aula de História e as tecnologias de informação como um meio de explorar novas experiências no Ensino Fundamental. Neste trabalho, a narrativa se apresenta como um elemento capaz de evidenciar as vivências dos estudantes na relação com os recursos tecnológicos. O trabalho de Lima (2021), que busca analisar a formação das subjetividades em um contexto hiperconectado, adensa a discussão sobre a experiência em contraponto ao excesso de informação.

A despeito do modo como a categoria é explorada, foi possível observar que as contribuições de Larrosa ecoam de forma expressiva nos trabalhos selecionados e alocados neste grupo. O autor aparece nas reflexões desenvolvidas em quatro dissertações (LIMA, 2021; PORTO, 2022; SANTOS, M. 2022; SANTOS, R. 2022). O trabalho de Santos, M. (2022), por exemplo, cujo objetivo principal foi refletir sobre a relação entre os estudantes e os espaços da cidade, articula as contribuições de Walter Benjamin e Jorge Larrosa para falar sobre a *experiência*.

Somando às contribuições de Larrosa, o grupo conta com análises que trazem em seu escopo autores e autoras de outras matrizes teóricas. Oliveira (2020), por exemplo, articula uma reflexão sobre as relações de gênero e o ensino de História, com base nas contribuições dos estudos feministas, com Judith Butler, bell hooks e Joan Scott, sendo esta uma importante autora para pensar a *experiência*. Além dos nomes já citados, E. P. Thompson, Walter Benjamin e Maurice Tardif, autores que operam com a categoria *experiência*, adensam a discussão e evidenciam a diversidade de um campo profícuo de análises.

A despeito dos recortes temáticos específicos, o que o conjunto dessas pesquisas apontam ao mobilizar a categoria *experiência* é a incorporação da produção de sentidos e a articulação com o vivido como elementos do aprender História. Esse movimento tende a reconhecer a “aprendizagem histórica como um híbrido que articula elementos cognitivos e éticos/políticos na relação que os estudantes estabelecem com os conhecimentos históricos que lhes são ensinados em cada aula” (COSTA; MARTINS, 2020, p. 5). Um possível desdobramento desse movimento é o enfraquecimento da ‘decoreba’ como aprendizagem histórica legítima e a emergência de outras ancoragens, menos cognitivistas, que lançam mão de categorias como *herança e tradução* para pensar os processos de aprender História (GABRIEL, 2023; MARTINS, 2023a). Isso ocorre a despeito da hegemonização, no campo do Ensino de História, de perspectivas de aprendizagem situadas prioritariamente na epistemologia da História (MISTURA, 2020), desconsiderando toda a sorte de contribuições oriundas de variadas teorizações sociais.

As contribuições de autores e autoras de diversas matizes teóricas exploradas na seção anterior reforçam a potência da categoria *experiência* para pensar também a aprendizagem, afinal, elas interpelam afetos, travessias, sentidos e narrativas, sem que isso seja reduzido a acúmulo de informação ou obrigação de opinião. Larrosa (2014) apresenta uma reflexão sobre o “sujeito da experiência”, que pode ser entendido como a) um espaço de passagem, sensível ao que lhe acontece e ao que lhe afeta, b) um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, ou c) um espaço onde têm lugar os acontecimentos (LARROSA, 2014, p. 25). Essas interpretações demarcam o sujeito da experiência como um sujeito marcado pela abertura, pela receptividade, um sujeito que se “ex-põe”. O autor situa o sujeito da experiência no espaço da transformação. Já que a experiência possui como componente a dimensão da atenção, da sensibilidade, o sujeito atravessado por ela está “aberto à sua própria transformação” (LARROSA, 2014, p. 28). Não seria essa uma forma radicalmente potente de a História escolar cumprir com sua função social?

Ao explorar a etimologia da palavra *experiência*, Larrosa a relaciona a uma ideia de travessia, demarcando o sujeito da experiência, esse sujeito que se deixa ser atravessado, como um sujeito “que se expõe atravessando um espaço indeterminado” (LARROSA, 2014, p. 26). Daí surge uma possível relação com as veredas de Guimarães Rosa. Quando Riobaldo conta o que guardava em sua memória e expõe suas diversas travessias, descortina, à sua maneira, sentidos sobre si, sobre o mundo, sobre sua *experiência*, que também é entendida por Larrosa como uma “forma humana singular de estar no mundo” (2014, p. 32). Na abertura para o desconhecido, no deslocamento de sentidos produzidos pela transformação e pelos atravessamentos da *experiência*, é possível perceber outras formas de estar no mundo. Isso tem tudo a ver com a defesa que fazemos do que deve a aprendizagem em História propiciar: produção de leituras políticas do mundo por meio de processos identitários construídos a partir da relação com outros tempos, outros povos, outras formas de habitar o mundo.

Além das dissertações alocadas em cada um dos grupos, há duas produções que se apresentam na interseção entre o *ensinar* e o *aprender* História. As produções mobilizam a categoria *experiência* tanto no que se refere ao *ensino*, quanto no que se refere à *aprendizagem*, que não são, em nossa perspectiva, conceitos excludentes. Em outras palavras, *aprendizagem* e *ensino* podem aparecer juntos em algumas dissertações, como é o caso do trabalho de Sozinho (2023), cuja proposta de pensar a prática a partir de fontes iconográficas relacionadas à escravidão, o que se insere na perspectiva da *aprendizagem*, dialoga diretamente com o *ensino*, na medida em que

o autor também traz uma reflexão sobre a própria formação, ao mobilizar a categoria *experiência* a partir do trabalho de Maurice Tardif, sobre o “saber experiencial”.

Além de Silva (2023), o trabalho de Luiza (2022), que se propõe a pensar um currículo negro, autorreferenciado e pluriversal a partir da discussão e da análise da Lei 10.639/2003 e dos temas relacionados à História da África e à Cultura afro-brasileira na Base Nacional Comum Curricular, é mais um exemplo da interseção *ensino e aprendizagem* em História, uma vez que a autora mobiliza a categoria *experiência*, com base no trabalho de Larrosa (2014), para refletir sobre a própria trajetória, articulando-a aos deslocamentos produzidos pelos/com os estudantes.

O que essas duas pesquisas fazem, cada uma a seu modo e a partir de perspectivas teóricas não necessariamente comuns, é o que nos incitou a escrever este artigo: apostar na categoria *experiência* para tornar indissociáveis o *ensinar* e o *aprender* História na educação básica.

Considerações finais

Sem cair na tentação de definir *experiência* como fundamento último, transcendental ou metafísico para a aula de História, apostamos em sua potência para que as relações de ensino-aprendizagem no contexto dessa disciplina possam estar em consonância com a função social do ensino escolar da História.

Muito se fala sobre a História e o seu ensino estarem em crise. Os negacionismos e a desqualificação profissional costumam ser apontados como sintomas dessa crise que nos tempos correntes parece ser de difícil superação. As teorizações pós-fundacionais nos autorizam a desestabilizar os sentidos hegemônicos das palavras, e optamos por fazer isso com a palavra *crise*. Mais do que um problema a ser superado, interessa-nos percebê-la como momento de reabertura das cadeias articulatórias que se estabelecem para interpelar ordens sociais hegemônicas. Em outros termos, trata-se de apostar em um sentido de *crise* como a irrupção da contingência que atravessa todo processo de produção e estabilização de significados.

Dessa forma, vislumbramos nessa *crise* a oportunidade de incluir a *experiência* nas cadeias equivalenciais que definem *ensinar* e *aprender* História na educação básica. Entendemos que ela, em suas várias variadas formas de expressão, tem o potencial de ampliar os objetos da aula de História ao incorporar a ela as travessias não apenas de pessoas de outros tempos, mas dos próprios sujeitos que se encontram na posição de docente e de discentes, com seus corpos, suas racionalidades e seus afetos (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2023). Nessa lógica, a relação de ensino-aprendizagem só faz sentido se for para permitir relações das pessoas consigo, com os outros e com o mundo. Não seria esse um deslocamento importante para ajudarmos a construir um mundo mais plural e menos perigoso, sobretudo para quem normalmente não tem suas travessias narradas nas aulas de História?

Referências

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. O corpo docente e o corpo discente: o ensino e a aprendizagem como práticas que envolvem e implicam as carnes e não apenas mentes desencarnadas e incorpóreas. In: GABRIEL, Carmen Teresa; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim; ANDRADE, Juliana Alves de. (Orgs.). *Aprendizagem e avaliação da História na escola: questões epistemológicas*. 1 ed. Rio de Janeiro: Mauad X, v. 1, p. 19-36, 2023.
- AMORIM, Mariana; MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. “Narrativas de si” e afetos nos caminhos iniciais da docência em História. *Currículo sem Fronteiras*, v. 19, p. 23-38, 2019.
- AVILA, Arthur de Lima. *A História no labirinto do presente: ensaios (in)disciplinados sobre teoria da história, história da historiografia e usos políticos do passado*. Vitória: Editora Milfontes, 2021.
- BENJAMIN, Walter. *Experiência e Pobreza. Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BENJAMIN, Walter. O narrador. *Obras Escolhidas*, v. 1. Ensaio Sobre Literatura e História da Cultura – Volume 1. Série Obras Escolhidas. 8 ed. Brasiliense, 2012.
- BIESTA, Gert. Devolvendo o ensino à educação: uma resposta ao desaparecimento do professor. In: GABRIEL, Carmen Teresa; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. *Formação docente e currículo: conhecimentos, sujeitos e territórios*. 1 ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2021, p. 23-42.
- BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. 1 ed. 1 Reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- BRANCO, Janaina Piron. *A autobiografia no Ensino de História*. 2022. 74 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade Estadual do Paraná, Campo Mourão, 2022.
- BUTLER, Judith. *Os Sentidos do Sujeito*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.
- BUTLER, Judith. *Relatar a si mesmo: crítica da violência ética*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- CARVALHO, José Emerson Máximo de. *Educação das relações étnico-raciais e documentação narrativa: por uma memória das práticas docentes*. 2021. 149 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). CFCH, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.
- COSTA, Marcella Albaine Farias da; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. Uma interpelação contínua ao Ensino de História: a aprendizagem histórica em questão. *Revista História Hoje, [S. l.]*, v. 9, n. 18, p. 3–14, 2020.
- CUNHA, Flávio Teixeira da. *Performance docente no Ensino de História*. 2020. 111 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.
- CUNHA, Jean Carlos Silva. *Quebradeiras de coco babaçu do Maranhão: gênero, memória e ensino de História*. 2020. 118 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Centro de Humanidades, Universidade Federal do Cariri, Crato – Ceará, 2020.

- GABRIEL, Carmen Teresa. Aprendizagem em História: que herança relançar em tempos de incertezas? In: GABRIEL, Carmen Teresa; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim; ANDRADE, Juliana Alves de. (Orgs.). *Aprendizagem e avaliação da História na escola: questões epistemológicas*. 1ed. Rio de Janeiro: Mauad X, v. 1, p. 53-68, 2023.
- LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- LIMA, Susanna Fernandes. “Professora, afinal, para que serve a História?”: vidas no papel e projeções de futuro no ensino-aprendizagem de História da Geração Z. 2021. 143 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.
- LUIZA, Adriana Germana. *Descolonizar a História da África e da cultura afro-brasileira: por um currículo negro afrorreferenciado e pluriversal*. 2022. 212 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2022.
- MARCHART, Oliver. *El pensamiento político posfundacional: la diferencia política en Nancy, Lefort, Badiou y Laclau*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.
- MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. Aprendizagem histórica como tradução: efeitos sobre a avaliação escolar. In: GABRIEL, Carmen Teresa; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim; ANDRADE, Juliana Alves de. (Orgs.). *Aprendizagem e avaliação da História na escola: questões epistemológicas*. 1ed. Rio de Janeiro: Mauad X, v. 1, p. 131-148, 2023.
- MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. Conhecimento histórico escolar em tempos de negacionismo: dilemas éticos e experiências democráticas, *Fronteiras – Revista Catarinense de História*, n. 41, p. 53-68, jan./2023b.
- MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim; BARBOSA, Alexandre Rodrigues de Frias; GABRIEL, Carmen Teresa. Refigurações narrativas discentes nas aulas de História: reflexões sobre aprendizagens dessa disciplina escolar, *Revista História Hoje*, v. 9, n. 18, p. 145-169, 2020.
- MISTURA, Letícia. As matrizes teóricas da aprendizagem histórica no Brasil: um estudo compreensivo. *Revista História Hoje*, [S. l.], v. 9, n. 18, p. 77–100, 2020.
- MONTEIRO, Ana Maria. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. *História & Ensino* (UEL), Londrina, v. 9, p. 1-35, 2003.
- MONTEIRO, Ana Maria; REZNIK, Luís. Pesquisa na formação de professores: perspectivas a partir do Mestrado Profissional em Ensino de História/Prof. História. In: GABRIEL, Carmen Teresa; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim (Orgs.). *Formação docente e currículo: conhecimentos, sujeitos e territórios*. Rio de Janeiro: Mauad X, p. 227-252, 2021.
- NUNES, Priscila Spindler Corrêa. *Gênero e sexualidade nas aulas de História : composições para um currículo antinormativo*. 2020. 183 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.
- OLIVEIRA, Patrícia Gonçalves de. “E aí, professora? Onde estavam as mulheres?” Relatos das experiências em aulas

- de História no 9º ano do Ensino Fundamental. Uma proposta didática para a desconstrução da ideia de divisão sexual do trabalho. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.
- PEREIRA, Nilton Mullet. O que pode a imaginação histórica nas aulas de História? *CLIO* (Recife), v. 38, p. 48-67, 2020.
- PORTO, Daniel Drummond Marques. *No clique e na claquete: vivências narrativas no Ensino de História*. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2022.
- QUINTO, Leonardo. *Ocupar e refletir – escolas de luta e História em disputa: Ensino de História e a luta secundarista em São Paulo (2015)*. 2020. 190 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Escola de Filosofia, Letras e Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2020.
- ROSA, João Guimarães. *Grande Sertão: Veredas*. 21 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.
- SANTOS, Maíra Wencel Ferreira dos. *As crianças na relação com os espaços da cidade: possibilidades de produção de conhecimentos históricos-educacionais*. 2022. 151 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade Estadual do Paraná, Campo Mourão, 2022.
- SANTOS, Rosemary de Jesus. *Identidades (in)visíveis: Educação étnico-racial e o ensino de História no Colégio Municipal de Araças-BA*. 2022. 98 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2022.
- SCOTT, Joan W. Experiência. In: SILVA, Alcione Leite da; RAMOS, Tânia Regina Oliveira; LAGO, Mara Coelho de Souza (Orgs.). *Falas de Gênero: Teorias, Análises e Leituras*. Florianópolis: Ed. Mulher, 1999.
- SILVA, Laila Cristiane Ribeiro da. *A Formação continuada de professores na educação de jovens e adultos em Araguaína – TO: Espaço reflexivo e vivências históricas*. 2020. 156 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2020.
- SOUZA, Aline Nunes Ferreirinha de. *Histórias de vida e carreira de professoras de História: uma discussão no contexto da pesquisa Narrativa (auto) biográfica*. 2022. 123 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2022.
- SOZINHO, Henrique Magno. *Família negra como resistência: o uso de fontes em sala de aula para um ensino de História antirracista*. 2023. 96 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Campus Universitário de Ananindeua, Universidade Federal do Pará, Ananindeua, 2023.