

Estudar História de outra forma: entrevista com Circe Bittencourt

Letícia Oliver Fernandes
Matheus de Paula Silva
Pedro José de Carvalho Neto

DOI: [10.11606/issn.2318-8855.v9i1p401-451](https://doi.org/10.11606/issn.2318-8855.v9i1p401-451)

A ideia de entrevistar a professora Circe Bittencourt surgiu em uma das nossas reuniões ordinárias, em novembro de 2019. A nossa animação era grande para convidar a maior referência sobre ensino de História, com livros e artigos obrigatórios para qualquer um que queira seguir a carreira docente na área. Naquele momento, porém, ninguém imaginava o que viria a acontecer nos três primeiros meses do ano seguinte. Em março de 2020, frente à nova realidade de pandemia, em uma reunião *on-line*, decidimos por atrasar o convite à professora. Havia entre nós ainda a inocente esperança de que logo poderíamos voltar à normalidade e realizar a entrevista presencialmente. Nos demos conta, alguns meses depois, que esse encontro não seria possível. A videoconferência, que já havia inundado o nosso cotidiano, aparecia como a única opção viável a curto prazo. Ainda assim, ficamos apreensivos se seria possível manter as características que sempre prezamos em nossas entrevistas: proximidade, profundidade e vivacidade. Fizemos o convite, ainda que inseguros a respeito da dinâmica da conversa. A professora Bittencourt pronta e gentilmente aceitou.

A entrevista ficou marcada para a primeira semana de junho, através da plataforma Google Meet. Uma parte da Epígrafe em São Paulo, outra em Sorocaba; a professora Circe isolada em Ubatuba. Sem dúvida, o encontro pelas imagens pixelizadas era diferente, mas nossa apreensão se mostrou enganosa. Proximidade, profundidade e vivacidade foram mantidas de maneira primorosa. A professora Circe nos presenteou com uma conversa incrível, atravessada de um humor fino e lucidez impressionante. A conversa foi tão boa que um único dia não bastou; encontramos na semana seguinte também.

Em quase cinco horas de entrevista, a professora contou-nos, entre outros

Estudar História de outra forma

temas, sobre sua saída do interior para o São Paulo; sua educação no colégio religioso; a entrada na Universidade de São Paulo, na qual se formou não só intelectualmente como politicamente; sobre a amizade que nutria com Emília Viotti da Costa, sua orientadora, da qual sempre fala com grande admiração; seu tempo como professora no ensino secundário; o retorno para USP e a escolha por trabalhar com ensino de História, tema sobre o qual ainda se debruça, mesmo após a aposentadoria. No entusiasmo tão característico de sua fala, que não perdeu nem um pouco da força pelo áudio microfonado, ficou claro que a História “podia ser estudada de outra forma”, isto é, com consciência de sua importância social e política, concretamente, na aproximação entre o ensino e a pesquisa.

Boa leitura a todas e todos!

Revista Epígrafe: Para começar, gostaríamos de saber um pouco sobre sua vida acadêmica pregressa, sua infância e formação escolar, e, no fim das contas, o que fez com que se interessasse pelas ciências humanas, mais especificamente pela História.

Circe Bittencourt: A minha vida... Minha família é do interior, de Franca e de Patrocínio Paulista, mas nasci em Ribeirão Preto e dessa cidade quase não me lembro porque meus pais se mudaram para São Paulo acho que em 1949, quando eu tinha a idade de quatro anos. Eu não me lembro desse período, mas sempre tive muita relação com as cidades de Franca e Patrocínio Paulista, onde meus avós moravam. Sempre passava as férias lá e adorava a vida na fazenda — era uma fazenda de café — e assim tive um convívio grande com a vida do interior. Mas, efetivamente, sou uma pessoa de São Paulo, de classe média — meu pai era advogado e funcionário da Caixa Econômica do Estado; minha mãe, dona de casa. Meu pai queria muito que os

filhos, eu e meu único irmão, estudássemos, e por isso se mudou para São Paulo.

Estudei em colégio religioso, o colégio São José, na rua da Glória, centro de São Paulo. Eu não gostava da escola, mas fui obrigada a ficar lá até terminar o curso clássico. Minha mãe era muito católica, não queria absolutamente que saísse da escola, mas eu tinha até vergonha de falar (principalmente quando eu já estava no clássico) que estudava em um colégio particular, porque naquela época (entre os anos 1950-1960) era o contrário de hoje, o sonho era estudar na escola pública. Meu irmão fez escola pública em um ginásio famoso da época, o Roosevelt. Eu morria de inveja porque ele estava em uma escola pública e eu com as freiras, com um uniforme complicado, tinha que ir muito à missa etc. Eu nunca me integrei à vida da escola, mesmo estudando lá todo esse tempo tive pouquíssimas amigas nessa fase. Enfim, depois fiz o curso clássico em uma escola que se preocupava em preparar a gente para entrar no curso superior, e que tinha professores muito bons. Eu me lembro bem de ótimas professoras, especialmente as de História e de Filosofia. A professora de Geografia trabalhava também em um ginásio vocacional, e nós tivemos a oportunidade de ter novas experiências de ensino sob essa nova modalidade, com pesquisas em grupo e debates em sala de aula. As inúmeras aulas de Latim eram intermináveis leituras dos clássicos no original e fazíamos traduções sem fim. Tive bons professores de maneira geral e acabou sendo fácil fazer os exames vestibulares.

O problema maior foi escolher o curso universitário. O sonho do meu pai era que eu fizesse Direito. Ele tentava me convencer a fazer o curso de advocacia, e o que era interessante era o fato de ele achar importante que as mulheres trabalhassem nessa área. Meu pai tinha ideias avançadas, digamos assim, para época, tendo sido advogado de causas contra o racismo. Evidentemente, eu tive uma grande influência dele. Eu queria ser professora e isso parecia ser uma coisa já ultrapassada, mas eu

Estudar História de outra forma

sempre gostei de ser professora. Na escola, a gente fazia teatro — as irmãs de São José eram formadas sob a pedagogia jesuítica, em que o teatro tem um papel importante. Acho que na adolescência eu queria ser artista de teatro [risos]... Mas como era muito complicado ser artista, pela ótica de uma família de classe média como a minha, falar em ser artista era pecado mortal... As freiras eu me lembro que ficavam horrorizadas, diziam “Não, artista não!” [risos]. Eu digo isso porque acho que inconscientemente a opção por ser professora era para ter uma plateia eterna, a plateia não pode nem sair [risos]. Eu queria, eu achava muito especial ser professora, eu admirava o trabalho dos professores. E aí resolvi fazer o curso de História.

Gostava de ler sobre História e de estudar também. A professora de História no clássico era bastante jovem, com experiência no Colégio de Aplicação e formada pela USP, nos ensinou a fazer seminários, apresentar trabalhos que nós mesmas realizávamos em grupo. Nós não tínhamos formação política — evidentemente, no colégio das freiras, nada de política —, diferentemente do meu irmão, que estudou no Roosevelt, como já disse. Mas nas aulas de História cheguei a ler Caio Prado para apresentar trabalho sobre a economia cafeeira e também Celso Furtado. E eu entendi que a História podia ser estudada de outra forma, porque nas aulas do ginásio era apenas questionário, decorar ou fazer dissertação escrita, mas muito decorada também.

Eu me lembro uma vez de um professor... Tinha chamada oral naquela época, eu me lembro que o professor de História perguntou qual era o nome do pai do Carlos Magno. A gente aprendia muito a decorar, a gente desenvolvia uma habilidade de decorar. Então a gente fazia associações. Eu pensava: “É o nome de uma coisa que eu como na salada”... E aí eu respondi para ele: “Tomate, o Breve” [risos]... Era “Pepino, o Breve”! [risos]

Essa outra professora do clássico mostrou uma outra forma de entender a História que me fascinou bastante. Eu acho que foi muito por influência dos professores que me tornei professora, eu nem pensava em ser historiadora. E aí, em 1964, passei no vestibular da USP. Vocês sabem como era o vestibular?

O vestibular era feito por cada departamento. Eram os professores que aplicavam. Então, na minha banca, na prova de História do Brasil, estava o Sérgio Buarque de Holanda [risos]. Era esse o padrão [risos]. Havia uma prova escrita para cada disciplina e, sendo aprovado, havia o exame oral. Você fazia só as disciplinas que eram da sua área, e tinha pouquíssimas vagas, eram só trinta vagas, e não tinha tantos candidatos.

Revista Epígrafe: Antes de a gente continuar, gostaríamos de esclarecer o que é o curso clássico...

Circe Bittencourt: Sim. Aí entramos na História da educação. Em 1931, foi criado o Ministério da Educação, que se encarregou dos níveis primário, secundário e o superior — os três níveis de ensino montados a partir do Império. Até 1930, para entrar no curso superior não havia exigência de *nenhum* curso anterior. Não tinha nenhuma exigência de certificado de curso primário, nem ginásial, nenhum outro. Você precisava ter de quinze a dezesseis anos e ter dinheiro para pagar para se inscrever e fazer as provas. Até este momento, havia aulas em escolas particulares e tinha pouquíssimas escolas públicas. No Estado de São Paulo, por exemplo, o primeiro ginásio público foi criado em 1894, logo depois da Proclamação da República. Até 1930 havia apenas o ginásio de São Paulo, na capital, e mais outros dois: um em Campinas, outro em Ribeirão Preto. Os outros cursos de nível ginásial eram em colégios particulares, em geral internatos de padres e freiras. O padrão do

curso então chamado secundário era o colégio Dom Pedro II, no Rio de Janeiro. Mas o aluno podia interromper o curso e bastava ter idade — quinze anos — para prestar as provas das faculdades de Direito ou Medicina, lembrando que eram muito poucas e esparsas.

Em 1931, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, foi criado o ginásio de quatro anos, assim como aumentaram as escolas primárias, que variavam entre três e quatro séries; já na escola rural eram menos. Mas, para entrar no ginásio, existia o famoso exame de admissão. Eu fiz também esse exame, que só foi abolido no Estado de São Paulo entre 1970 a 1971. Você fazia uma prova de Português, Matemática, História e Geografia, acho que eram apenas essas. E a criança que, com dez anos, não passasse estava fora da escola e nunca mais iria estudar. Uma coisa bem absurda para eliminar alunos. Depois tinha o ginásio, de quatro anos. O ginásio, então, passou a ser obrigatório para prestar o exame vestibular para o curso superior. Existiam escolas técnicas e também havia a Escola Normal, que era uma escola profissional para formar professores primários. O ginásio era concebido para alunos que tinham condições de seguir para cursar a faculdade.

Em 1942, houve uma reforma do ministro da Educação, Gustavo Capanema, que estruturou o sistema educacional do país. O ginásio passou, obrigatoriamente, a ter quatro anos, e depois mais três anos de curso clássico ou científico. Com esses dois cursos, clássico ou científico, o aluno escolhia se iria para área de humanas ou de exatas, respectivamente. Evidentemente, não era absolutamente profissionalizante, simplesmente preparava para ir para o curso superior.

Revista Epígrafe: Como foi o curso de História em sua época? Como era estruturado o curso? Ele se voltava de alguma maneira para a formação de professores?

Circe Bittencourt: Não sei se tinha alguma diferença das disciplinas que existem hoje, eu acho que são as mesmas, com exceção das optativas... Tinha as obrigatórias de História Antiga, Medieval, Moderna, Contemporânea, Introdução aos Estudos Históricos, Teoria de História, História Ibérica, História da América, Geografia... E, no final, havia a Prática de Ensino junto ao Colégio de Aplicação, além das disciplinas pedagógicas — Didática, Estrutura e Funcionamento Escolar, Psicologia da Educação. Tinha também as disciplinas optativas, que eu achava muito interessantes: Arqueologia, História da Ásia, Antropologia, e outros cursos oferecidos pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. As áreas de Física, de Química, Biologia, e Geologia também faziam parte da Faculdade até 1971, quando a desmembraram e criaram a FFLCH, que abarcava os cursos de Ciências Humanas e Letras.

Tínhamos liberdade para montar a grade curricular, acho que não tem muita diferença em relação ao momento atual. Acho que a diferença maior era o número de alunos. Éramos poucos; o curso de cada disciplina era anual e, com as desistências, dos trinta que entravam, ao final ficávamos entre quinze e dezoito alunos.

O curso de História e Geografia, em 1964 e 1965, funcionava no prédio da reitoria velha. Eu não sei exatamente, porque logo foi construído o prédio atual e o restante dos cursos — letras, ciências sociais, filosofia... continuaram na rua Maria Antônia. Na Cidade Universitária, estudávamos apenas nós da área de humanas e os alunos do curso do Departamento de Educação. Um curso do Departamento de Educação que me surpreendeu foi o de Prática de Ensino, que organizava os estágios. Esse curso foi um diferencial para mim. Na época, tinha várias escolas secundárias experimentais, e então foi criado o Colégio de Aplicação da USP. Esse Colégio de

Estudar História de outra forma

Aplicação funcionava em uma escola pública no bairro de Santa Cecília, perto da Avenida São João. Era em um prédio de um ginásio, eles criaram lá uma escola só para receber estagiários, e assim tinha alunos, professores... Foi criado o curso ginásial e o colegial (clássico e científico) e lá desenvolvíamos as práticas de ensino. Havia sido criado um projeto de inovação curricular e esse era o centro do curso de formação de professores. Aconteciam reuniões com professores, organizávamos os estágios de observação e debatíamos as práticas inovadoras de avaliação, de trabalhos em grupo. Também eram introduzidos métodos para além da sala de aula, como teatro, cinema, filmes... O centro de interesse era em torno dos estudos do meio. Esse projeto, principalmente do Colégio de Aplicação da USP, foi mais baseado em um padrão europeu (francês, notadamente), dos *études du milieu*, que era centrado no currículo das disciplinas de História e Geografia. Por exemplo, para fazer estudo do meio em Ouro Preto, o curso de Português apresentava a literatura da época, Geografia estudava a mineração do ouro ao ferro e a História, evidentemente, o período da mineração do ouro e diamante e sobre a Inconfidência Mineira. Essa era uma linha interdisciplinar muito forte no Colégio de Aplicação de que nós, como estagiários, participávamos. Não sei se foi o mesmo para todos os meus colegas, mas essa prática centrou meus cursos como professora.

No Departamento havia as aulas que eram centradas nos professores catedráticos; em cada dia tínhamos uma disciplina. Por exemplo, Sérgio Buarque dava História do Brasil — um ano de História do Brasil Colonial e outro ano de História do Brasil Independente. Cada professor catedrático tinha seus assistentes. Em princípio, o professor dava uma aula teórica ou expositiva, e o professor assistente se encarregava dos seminários. Em geral era esse o modelo. Como éramos poucos alunos e o curso era anual, cada aluno fazia mais ou menos de três a quatro

seminários por ano.

Eu me lembro de um professor complicadíssimo [risos] de História da América... não sei se vocês já ouviram falar dele. Manuel Nunes Dias. Ele tinha como ídolo mundial maior o presidente português [António de Oliveira] Salazar. Eram dois anos sob sua supervisão — História da América Colonial e História da América Independente. Eu me lembro de uma vez em que estávamos em greve, e ele deu aula e marcou prova: “Imagina, aluno fazer greve!”. Alguns alunos entraram e fizeram a prova, mas 80% da classe não fez e foi reprovada. Nós fomos então pedir para ele que desse outra prova, e dissemos “Você já imaginou aguentar a gente outra vez o ano todo?!” [risos]. Aí ele se convenceu e acabou dando uma prova, porque não queria aguentar o ano todo, outra vez, essa mesma turma que ele considerou “a mais briguenta de sua carreira”. Mas era assim nos anos 1960.

Por sermos pouquíssimos, os professores sabiam o nome de todos, éramos muito conhecidos pelos professores. A gente fazia festinhas e também chegamos a viajar com eles. Eu me lembro de uma viagem com os professores para Ouro Preto. E a esta viagem foi um excelente professor de História Ibérica, Joaquim Manuel Barradas de Carvalho. Para ele foi ótimo viajar conosco para conhecer o Brasil, que ele não conhecia muito bem. Ele estava aqui fugido do Salazar. Era gozado, porque o professor de História Ibérica era inimigo mortal do Salazar, enquanto que o professor de História da América tinha ele como ídolo.

Acho que foi em 1966 que mudamos para esse prédio que vocês estão agora. Nós ficamos no prédio novo. Era um prédio enorme para tão poucos alunos só da História e Geografia, enquanto que os outros cursos estavam lá na Maria Antônia. Nós frequentávamos algumas aulas lá na Maria Antônia. Gostávamos muito de ir para

lá porque era o centro de efervescência política, o Centro Acadêmico era lá, era onde ocorriam as reuniões e onde se organizavam as passeatas contra o Acordo MEC-USAID e outros protestos.

Também na Cidade Universitária teve um outro espaço muito importante: o CRUSP [Conjunto Residencial da USP]. No ano em que entrei na USP, os alunos tomaram o CRUSP, porque era um conjunto de prédios cuja construção foi acelerada por causa dos Jogos Pan-americanos, que depois ficou vazio e passou a ser ocupado pelos estudantes do interior que não tinham moradia. O CRUSP foi outro lugar muito importante nesse momento para a gente conviver com estudantes de outras áreas, da engenharia etc... Lá ocorria uma série de atividades artísticas, como peças de teatro, filmes... Nós da História frequentávamos bastante, porque era pertinho do nosso prédio. Claro que a gente entrava no meio do barro para chegar lá, mas tudo bem, porque só tinha barro na Cidade Universitária...

Tinha um ônibus só que chegava na Cidade Universitária quando eu comecei. E ele, para chegar lá, não tinha aquela avenida de entrada. Para chegar onde era antes a História, na reitoria antiga, ele ia para o Butantã e parava lá dentro. Lá era o ponto final. Aí depois ele seguia, entrava dentro do campus e circulava por lá... Naquela época não tinha trânsito, mas também não tinha ônibus [risos] e o ônibus andava devagar...

Então é isso, o currículo era parecido com o de vocês. A única diferença era, acredito, esse convívio intenso com os professores, com mais seminários, porque éramos poucos... Agora, tinha muita dificuldade para estudar, não tínhamos biblioteca, e éramos obrigados a frequentar a Biblioteca Mário de Andrade, lá no centro... Os livros eram poucos que eram traduzidos... E, como já tinha sido criado o

centrinho da História, começamos a fazer muita feira de livro, porque a gente não tinha livro, e não tinha xerox naquela época também... Era muito complicada essa questão da bibliografia.

Revista Epígrafe: Quais professores do Departamento te marcaram positivamente?

Circe Bittencourt: Os professores que me marcaram positivamente foram mais numerosos do que os reacionários! Os mais marcantes, para mim, foram a professora Emília Viotti, o professor Sérgio Buarque, a assistente dele era a professora Maria Odila [Leite da Silva Dias]. O professor Sérgio teve outros assistentes com ele, mas para mim a professora Maria Odila foi a mais marcante.

O Sérgio Buarque era uma figura brilhante, mas era o exemplo do “antididatismo”. Lembro de uma aula em que ele discorreu por mais de duas horas sobre a História da porcelana chinesa, sendo que o curso era sobre o processo de independência do Brasil [risos]. Uma aula também que ele nos deu depois de uma viagem aos Estados Unidos foi sobre as piadas que ele havia recolhido sobre o presidente Washington em arquivos norte-americanos. Sérgio Buarque era uma figura ímpar...

Em relação à formação de professores, alguns deles tinham preocupação com essa questão por saberem que seria essa a profissão da maioria dos alunos. O professor Eduardo de Oliveira França, catedrático de História Moderna e Contemporânea, por exemplo, era muito preocupado com a formação didática. Tanto que nos seminários a gente tinha que dar um tipo de aula mesmo, com recursos para ensinar o tema da aula para alunos mais novos. Assim, a gente preparava uma aula sob o ponto de vista pedagógico. Eu lembro também de História da América, dos seminários de alguns professores, e do professor Deusdá [Magalhães Motta], pai do

Carlos Guilherme Motta, então assistente da cadeira de História da América Independente, que exigia que preparássemos uma aula “didaticamente perfeita” de cinquenta minutos, usar o quadro negro etc.

Muitos dos nossos professores marcaram minha vida de estudante porque também tinham uma visão política forte e foram essenciais, de diversas formas, para minha formação política. O momento em que entrei na USP, em 1964, foi o momento do Golpe e após um mês de aula estávamos em greve, e eu não tinha noção do significado desse momento político. Desconhecia a vida política do país, e foi um percurso interessante entender as lutas políticas dos estudantes, do movimento estudantil muito forte na época. O Grêmio da Maria Antônia foi fundamental para as discussões e assim a convivência com os professores se misturava com suas palestras sobre a conjuntura política, inclusive de outros departamentos. Lembro-me de uma palestra sobre o sentido político das artes feita pelo professor Mario Schenberg, famoso físico que teve sua vida acadêmica intercalada por várias prisões políticas por ser membro do Partido Comunista.

Foi a partir de 1967, me parece, que as mudanças no Departamento de História começaram, com a transformação do vestibular. Os exames deixaram de ser escritos e orais e o número de vagas aumentou, incluindo os cursos noturnos, que também se ampliaram. Enquanto aluna, considerando que éramos turmas com poucos alunos, a relação com os professores era muito agradável de um modo geral. Assim, tínhamos aula com a professora Emília, com o próprio professor Sérgio Buarque e a Maria Odila no Arquivo do Estado de São Paulo. Estas aulas me incentivaram a também trabalhar como historiadora, e não apenas professora. Depois de formada na graduação, comecei o curso de pós-graduação sob orientação da professora Emília Viotti da Costa.

Revista Epígrafe: A senhora disse que entrou na pós-graduação em 1968, orientada pela professora Emília Viotti. Como foi essa transição para o mestrado, como a senhora optou por fazer o mestrado, qual foi o tema?

Circe Bittencourt: Como falei anteriormente, as pesquisas no Arquivo do Estado de São Paulo começaram a me interessar pelo trabalho como historiadora e, assim, fui convidada pela professora Emília Viotti a integrar seu grupo de pesquisa sobre os trabalhadores da Primeira República. Também dava aula em cursinho pré-vestibular e em uma escola particular, mas era possível conciliar as diferentes atividades porque a pós-graduação era bastante diversa do atual modelo, que tem disciplinas, créditos e prazos fixos. Nosso grupo tinha um tema comum – os trabalhadores na Primeira República em São Paulo e cada aluno escolhia uma temática — trabalhei com a Greve de 1917 e imprensa operária.

Quando éramos alunas da professora Emília na graduação, ela tinha terminado sua tese de livre-docência sobre o tema da escravidão, tema que se transformou no livro *Da Senzala à Colônia*¹. Ela manteve como temática de pesquisa a História do trabalhador após a abolição. Ela tinha uma concepção bastante peculiar e instigante sobre pesquisa em Teoria da História. Teoria, para ela, correspondia aos fundamentos sobre a escrita da História, mas sem se limitar a discutir teóricos da História. Aleatoriamente, líamos obras de Marx — *O 18 de Brumário*², *A Ideologia alemã*³, etc — acompanhadas de outras leituras igualmente densas de outros intelectuais. Nós estudávamos [Jean-Paul] Sartre, György Lukács, dentre outros, e nos

¹ VIOTTI, Emília. *Da Senzala à Colônia*. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

² MARX, Karl. *O 18 de Brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo: Boitempo, 2011.

³ MARX, Karl; ENGELS, Friederich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

detínhamos nos métodos da escrita da História social e daí a escolha da pesquisa recaía sobre a escrita de uma História concreta sobre os trabalhadores na cidade de São Paulo com as ferramentas conceituais de tempo e espaço. Como grupo de pesquisa, tínhamos leituras comuns e ajudávamos uns aos outros na busca de fontes, que eram então compartilhadas. Lembro que a Sylvia Bassetto pesquisava sobre a legislação trabalhista da época, e um outro colega investigava a participação dos operários na Revolução de 1924... Fazíamos então seminários sobre autores e apresentávamos o levantamento das fontes, que eram compartilhadas nas reuniões semanais. Enfim, não tínhamos créditos a cumprir. Eram só os seminários e os debates sobre a construção da pesquisa nas reuniões semanais. A bibliografia era bastante densa, e com pouca produção historiográfica sobre o período, recorriamos também a autores da sociologia.

Como o tema dela era muito inovador para a época... Basta dizer o seguinte: a Emília, em 1969, sofreu um processo militar e perdeu o cargo, foi aposentada compulsoriamente da USP. E aí nós ficamos órfãs, né? Foi um período muito difícil, eu e outros colegas acabamos sendo acolhidos pelo professor Eduardo França, para não perdermos todo o trabalho — embora ele discordasse da temática e não considerasse nosso tema de pesquisa como um tema histórico pela proximidade temporal com nosso objeto de estudo. Para o professor França, era necessário um distanciamento de duas gerações para o trabalho do historiador. Além disso, os operários eram uma temática pouco usual, lembrando que mesmo o tema da escravidão era novidade para os historiadores, e que a professora Emília foi uma das primeiras a estudar o tema do trabalho escravo no Brasil.

Nos anos seguintes, após a expulsão da professora Emília, houve a reforma da universidade. A Faculdade de Filosofia acabou e foram criadas as atuais unidades: o

Instituto de Física, o Instituto de Química, a Faculdade de Educação... E o curso de História passou a integrar a Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas. E também mudou a pós-graduação, que passou a funcionar sob o modelo norte americano, de créditos, de disciplinas, prazos bem delimitados etc. Sempre que eu falo dos créditos, eu acho tão engraçado... [rindo] “Quantos créditos você tem?”, “Eu não tenho nenhum, só em banco”, eu achava engraçado esses nomes que davam.

Mas essa fase foi também muito dolorosa, com colegas sendo mortos, muita perseguição, exílios, e tive também problemas que me obrigaram a me afastar. Limitei meu trabalho nas escolas, que também estavam sendo muito modificadas... 1969 foi um ano violento para nossas vidas, tanto na universidade quanto fora dela. Em 1970, prestei concurso para a rede pública, que passava por muitas mudanças. Eu falei: “Não, vou ser professora e ponto”, porque eu queria ser professora. Foi criado o curso de 1º grau com duração de oito anos, e foram eliminados os exames de admissão ao antigo ginásio. E assim os pobres entraram em massa na escola de 1º grau... Mas foi tudo muito difícil. Não houve nenhum planejamento de infraestrutura para acolher esses novos alunos. Muito do que aprendemos no Colégio de Aplicação era impossível de ser realizado — viagem com os alunos, ir em cinema, teatro, e ficávamos às vezes paralisados diante dos obstáculos. Além das dificuldades para alunos com problemas familiares sérios, com problemas de alimentação etc... Tinha aluno que desmaiava na classe porque não tinha almoçado, estava sem comer o dia inteiro, era uma coisa, assim, terrível.

Revista Epígrafe: Professora, como foi sua passagem pela escola pública? Foi similar à experiência que teve enquanto aluna na escola católica ou a realidade era muito diferente?

Circe Bittencourt: Não, foi bem diferente. Primeiro, eu fui dar aula em uma escola particular, acho que em 1968, no Colégio I. L. Peretz, uma escola judaica. Eu era uma das poucas góis da escola e foi muito interessante conhecer o mundo judaico, a cultura judaica. Era uma escola particular, mas buscava métodos experimentais. Era uma escola de uma Fundação Israelita, com poucos alunos, eram bastante interessantes, uma certa elite intelectual judaica... Acredito que fui contratada para inovar as propostas da escola, dentre elas a proposta de realização de estudos do meio, que eu havia aprendido na Escola de Aplicação da USP como estagiária. Eu entrei relativamente jovem... Trabalhei lá por cerca de oito anos e tive grande experiência na organização curricular das séries do fundamental [1º grau] e também para o ensino médio [2º grau]. Trabalhei com uma professora de Geografia e conseguimos realizar vários estudos interdisciplinares, foi uma experiência muito boa de montar um currículo. Eu era a única professora, então eles eram os meus alunos no quinto, no sexto, no sétimo, no oitavo... [risos] Só tinha eu de professora, era marcante! [risos] Depois que eu fiquei grávida, quem foi me substituir na escola foi o Nicolau Sevcenko. Ele era aluno e estava se formando, e depois ficou na escola também, ele era ótimo...

Vocês sabem que eu sou pesquisadora do livro didático, mas eu sempre tive uma dificuldade enorme em utilizar o livro didático [risos]. Então, lembro que ao ser “obrigada” a adotar um livro, já que os pais exigiam, me arrisquei a usar *A história da riqueza do homem*⁴, do Leo Huberman, era o livro que eu adotava na escola [risos]. E foi muito bem aceito pelos alunos e pela direção da escola. E, realmente, a experiência me mostrou que é nossa obrigação, como professores de História, ensinar o que é o capitalismo e o que está fora dele. Então, para entender o

⁴ HUBERMAN, Leo. *A história da riqueza do homem: do feudalismo ao século XXI*. 22 edição. São Paulo: LTC, 2010.

capitalismo, temos que entender os outros tempos não capitalistas, isso sempre foi muito claro no meu projeto curricular de ensino de História. Lembro que um professor ficou doente e eu tive que dar aula de História Judaica, mas eu não sabia nada de História Judaica; lembro que eles estavam fazendo um painel de judeus famosos, eles iam fazer um seminário sobre os grandes nomes do judaísmo. Quando eu comecei a ver aqueles nomes ali, eu falei: “Mas vocês não estão pondo os mais importantes? Vocês não puseram Jesus Cristo, não puseram Marx, não puseram Trotsky...” Foi uma confusão na escola! [risos] E entrou o diretor, que era bravo, e me mandou sair, me tirou da aula de História Judaica [risos]. Eu falei “Desculpe, mas estou querendo ampliar os nomes dos judeus, não estou querendo abafar o nome de ninguém...” [risos]

Mas é assim, foram experiências interessantes que tive nessa escola e, mais ainda porque, paralelamente, eu ia para a periferia de São Paulo trabalhar, dar aula de História nos cursos noturnos, com os alunos completamente exaustos, em classes escuras, com alunos que sequer cabiam nas carteiras, era uma escola que durante o dia era a antiga escola primária, então as carteiras eram grudadas no chão e pequenas, os alunos tinham que sentar ali! Uma coisa terrível! E os alunos com sono... Eu falei, “Eu sei passar filme!”, mas imagina passar filme naquela época, tinha que levar o projetor, que era enorme, eu tinha que alugar o projetor, vocês imaginam... [risos] Aí levava o projetor, passava o filme e os alunos dormiam, porque eles estavam exaustos. Não tinha condição, tudo que havia aprendido, de métodos inovadores, era inviável pela falta de condição mínima de infraestrutura. Eu fazia no Peretz, eles tinham todas as condições para isso, mas lá... Não tinha a mínima condição. Nem sequer os alunos tinham condições de comprar livros e cadernos. Então recorriamos aos mimeógrafos. Eu fui preparada pelo Colégio de Aplicação [da USP], já tinha feito

pós-graduação, mas era complicado dar aula para eles, foi um aprendizado duro.

Tive boa formação pelas experiências do Colégio de Aplicação, com debates com a professora Sylvia Magaldi e a excelência das atividades de trabalhos em grupos com alunos. Mas nada disso podia ser utilizado nas escolas precárias da periferia, e foi muito difícil aprender o trabalho com esses novos alunos, que desejava que se transformassem em estudantes.

Em 1977, eu fui trabalhar em uma escola da zona oeste de São Paulo, no Parque Continental, perto da Cidade Universitária [da USP], próximo a Osasco. Nessa escola aconteceu uma série de coincidências. Havia uma diretora que havia trabalhado em um Colégio Experimental (também fechado pelo regime militar) e também professores com experiências em diversos outros colégios, como o Caetano de Campos, e formamos uma equipe bastante unida. Dedicamos ao trabalho com classes do 2º grau, então em plena crise e mudanças curriculares porque o 2º grau profissionalizante havia se desestruturado. Era o curso noturno e os alunos eram trabalhadores, em geral bancários, porque ali era perto da Cidade de Deus, onde ficam alguns bancos. Começamos a implementar as novas propostas que já traziam o retorno das disciplinas escolares. Essa escola tinha um nome bastante complicado, Professor Architiclino Santos, e eu dizia que o teste de alfabetização era saber se o aluno conseguia escrever o nome da escola [risos]. De 1977 até eu entrar na USP, em 1984, trabalhei com uma colega de Geografia, Nidia Pontuschka, que, como eu, também tornou-se professora de Prática de Ensino de Geografia na FEUSP. Neste período, da chamada abertura, com a ditadura em crise, havia muita mobilização dos professores, além, é claro, dos operários. Tivemos uma importante mobilização com a reorganização da nossa associação, a APEOESP, e participamos da primeira greve de professores do Estado de São Paulo de 1979. Começamos a ser chamados para falar

sobre nossas experiências de trabalhos interdisciplinares — que envolviam os cursos de História, Geografia, Português, Química e, eventualmente, Biologia — em encontros de professores; também recebíamos muitos estagiários da USP. Nessa época, iniciamos a luta pelo retorno da História e da Geografia em todo o 1º e o 2º graus. E, pelas mudanças estatutárias da ANPUH, passei a integrar a associação como representante dos professores de História da rede.

Foi então que decidi voltar a fazer pesquisa, mas queria pesquisar sobre problemas ligados ao ensino de História. Mas não havia linha de pesquisa sobre ensino de História. Estávamos discutindo o retorno da História ao currículo, mas preocupava-me saber: qual História deveria voltar? Aquela História que ensinava o Brasil das capitanias hereditárias? Uma História muito política, eurocentrada? E aí eu comecei a montar um projeto de pesquisa, porque queria saber a origem desses conteúdos. Por que capitanias hereditárias, todas fracassadas, e governadores gerais? Me perguntava como haviam sido construídos esses currículos e essas formas de organizar e sistematizar esse conteúdo escolar. Era minha primeira preocupação. Pela minha experiência como professora, de criar um currículo para a classe média e no ensino noturno para trabalhadores cansados, mas esperançosos em aprender alguma coisa, qual conhecimento histórico importava para esse público escolar? Era um tema que considerava essencial para a renovação do ensino de História e queria estudar isso: uma História do ensino de História.

Nessa primeira fase da minha pesquisa, foi um pouco difícil ter apoio junto aos projetos porque não havia projetos acadêmicos com esta temática. Eu queria fazer uma pesquisa sobre a História do ensino de História, e a professora Raquel Glezer acabou me aceitando. Tínhamos sido colegas de graduação e ela também tinha sido orientada pela professora Emília. A professora Raquel acabou aceitando o desafio de

me orientar na pesquisa, em que ela dizia que iríamos aprender juntas. Ao mesmo tempo, foi criado um novo cargo de Prática de Ensino de História, e eu fui trabalhar na Faculdade de Educação, porque foi considerado o mestrado que eu fiz na época da professora Emília. Eu já tinha experiência com estágio, porque recebia muitos estagiários, e assim comecei a dar aula de Prática de Ensino de História na Faculdade de Educação.

Revista Epígrafe: Professora, queríamos saber um pouco mais sobre o seu doutorado. Como a senhora foi estudar sobre o livro didático?

Circe Bittencourt: Inicialmente, eu pretendia dar continuidade à pesquisa que havia feito no mestrado sobre História do ensino de História, porque meu recorte era focado apenas no estado de São Paulo na fase inicial da República. A dissertação transformou-se no livro *Pátria, civilização e trabalho: o ensino de história nas escolas paulistas (1917-1939)*⁵.

Inicialmente meu projeto de doutorado visava dar continuidade a esse projeto. Pretendia estudar o ensino de História pós-Segunda Guerra Mundial, mas nesse período fui com meu marido, que tinha que realizar um pós-doutorado em Paris, e consegui um afastamento e uma bolsa sanduíche.

Comecei a pesquisa no INRP [Institut National de Recherche Pédagogique], que corresponde ao nosso INEP [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais], e na Biblioteca Nacional, e em seu acervo enorme de obras raras comecei a me deparar com livros didáticos brasileiros em grande quantidade... Tinha cartilhas, muitos livros brasileiros de diferentes disciplinas do século XIX, obras que nunca

⁵ BITTENCOURT, Circe. *Pátria, civilização e trabalho: o ensino de história nas escolas paulistas (1917-1939)*. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

ninguém havia tocado antes. E me perguntava como esse material estava depositado nesta biblioteca. Uma quantidade de livros que contradiziam o que aprendi em História da Educação, sobre a ausência quase que total de ensino escolar no século XIX. A História escolar começava com a República. Esse acervo transformou meu tema de pesquisa. Inicialmente, estudei os livros de História e Geografia, mas as investigações das diversas obras me levaram a entender que a presença dos livros brasileiros no acervo da Biblioteca Francesa se devia ao seu processo de produção — os livros eram de autores brasileiros, mas eram editados e impressos na França, e pela Lei do Depósito Legal cada livro editado na França tem que ter um exemplar na Biblioteca Nacional.

Comecei então a estudar a História da educação escolar, e as vertentes sobre a História no ensino e, nessa fase, passei a contar com o apoio de André Chervel, que trabalhava, então, com História das disciplinas e tinha apresentado em publicações importantes suas reflexões sobre o conhecimento escolar em suas relações com o conhecimento acadêmico.

Comecei a refletir sobre como foram constituídos os conteúdos escolares e a ausência da própria formação dos professores, uma vez que havia aulas de História, de Geografia, de Literatura, de Física etc. no século XIX e século XX, mas não havia faculdades e cursos de formação de professores, e apenas raras escolas normais para o ensino primário. Comecei a analisar os livros didáticos e passei a acompanhar as pesquisas de outro importante historiador do INRP, Alain Choppin, que se dedicava a estudos sobre a História dos livros didáticos. Um dado importante foi identificar que os professores, tanto no Brasil quanto na França, tinham o livro didático como seu referencial para dar aulas. Os professores se formavam pelos livros didáticos. Comecei a compreender a importância do livro didático como aquele que sistematiza

o conhecimento a ser ensinado, porque, mesmo que esteja escrito no currículo “a capitania hereditária”, como é que o professor ensina isso?

Enfim, comecei a perceber que o livro didático é o currículo em ação, ele forma o professor. Mesmo que ele não necessariamente utilize em sala de aula, o professor prepara a aula com o livro didático para organizar o conteúdo que ele vai dar e as atividades dos alunos, quer dizer, o livro didático tem o conteúdo e, ao mesmo tempo, o método também de dar uma aula.

Assim, voltei o tema do meu doutorado para o livro didático e sua História no Brasil. A investigação que realizei teve início com a criação da Imprensa Régia, que produziu os primeiros livros didáticos brasileiros. E também mantinha a questão sobre o porquê de tantos livros didáticos brasileiros na França. Eu imaginava que os livros didáticos teriam que estar, no máximo, em Portugal, mas aí descobri que as editoras de Portugal também eram francesas, e tinha muito livro português. Aliás, em muitos dos livros do século XIX, estava escrito “Para Brasil e Portugal”. A explicação era a ausência de editoras ou de poucas editoras nesses países. Com problemas para a fabricação de livros no Brasil, como a ausência de fábricas de papel, os autores e mesmo editores acabavam por editar as obras na França... Mesmo que não fosse feito inteiro por lá, bastava que ele fosse impresso na França para ir para o depósito legal.

Alain Choppin afirmava que o livro é um objeto cultural, mas é um objeto fabricado também, ele é uma mercadoria e que, portanto, era fundamental estudar os outros sujeitos responsáveis pelo livro didático. Existe a figura do editor, não tem só o autor, a gente estuda o livro só vendo o autor do livro, mas também tem o impressor, tem muita gente por trás, porque ele é um objeto fabricado. E aí fui me dando conta da relação com a sua comercialização também, principalmente no Brasil,

em que este foi um produto de muita vendagem em relação aos outros livros, e tornou-se mercadoria de altíssimo valor no mercado editorial. Estudei os editores franceses e suas relações com a produção de livros para Brasil e Portugal, como a editora Garnier.

De volta ao Brasil, comecei a buscar livros em sebos, bibliotecas públicas e bibliotecas particulares. Minha vida virou frequentar sebos, nunca frequentei tantos sebos na minha vida [risos]. Às vezes eu viajava para Recife e ia para os sebos da cidade coletar livros didáticos, porque naquela época eles me davam aos montes, uma caixa custava dez reais, e vinham muitos livros, porque ninguém estava pesquisando isso... E tem livro didático em bibliotecas escolares, por exemplo, a do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, que mantém ainda uma biblioteca importante com obras desde a fundação do Colégio no século XIX. Comecei a montar uma biblioteca de livro didático na Faculdade de Educação, o Centro de Memória de Educação Escolar, e aí comecei a ter esse acervo organizado sob o sistema criado por Alain Choppin. Situei a pesquisa do livro didático a partir de 1810 até 1910. Parei em 1910, por ser o momento em que se consolida uma grande editora: Francisco Alves, que começou a produzir em larga escala, especializada em livros didáticos. Enfim, continuei sempre pesquisando os livros didáticos, principalmente os de História.

Atualmente, desenvolvo pesquisas com um grupo internacional articulado com a Alemanha, Itália, Espanha e com países latino-americanos, e também em um projeto temático financiado pela FAPESP, para atualização de bancos de dados sobre livros espanhóis didáticos. Tenho orientado muitas teses e mestrados, mas a minha preocupação maior é a de preservar esse material e a documentação que envolve a produção didática, currículos, legislação, o PNLD, contratos de autores com editoras, catálogos de livros etc. E mantenho a BLD - a Biblioteca do Livro Didático, que fica na

Faculdade de Educação, e o banco de dados LIVRES, de Livros Escolares Brasileiros⁶. Agora estamos com mais ou menos 30 mil livros colocados... O projeto tem por objetivo digitalizar as obras e organizar um sistema de busca de forma articulada com os demais bancos de dados sobre livros didáticos. Ficamos com medo de todo aquele material desaparecer, ainda mais porque são obras de pesquisa, não são só para consulta. Então nós estamos num processo de montar a digitalização desse material o máximo possível, para preservar como fonte histórica mesmo, como um documento histórico.

Revista Epígrafe: Como a senhora descreveria a recepção do estudo do livro didático dentro da academia, por ser um tema novo? Era, de alguma forma, considerado um tema menor?

Circe Bittencourt: Penso que foi considerado um tema menor, assim como a pesquisa na área de ensino de História. Mesmo a História da educação não foi de grande interesse dos historiadores. Como eu falei, foi difícil no começo, mas acho que a pesquisa na área de ensino e em livro didático cresceu bastante e se estendeu para muitas outras áreas. Inclusive, após o PNLD, cresceu a importância econômica dos livros didáticos, assim como de materiais didáticos em geral, pelo seu caráter de mercadoria de altíssima vendagem. Tem muito interesse no PNLD, e atualmente começam a surgir estudos sobre sistemas apostilados, que em princípio estão chegando nas escolas, principalmente as particulares, para substituir o livro.

As pesquisas sobre a História dos livros didáticos têm se avolumado e se articulado a diferentes temas, como o da História da alfabetização, com análises sobre os abecedários, cartilhas. Porque o livro didático constitui os métodos de

⁶ Para acessar: <http://www2.fe.usp.br:8080/livres/>

aprendizagens: ele não é visto apenas pelo seu conteúdo, mas também pelo método de como o aluno aprende. Eu me lembro quando fazia exposição de livro didático e eu punha alguma cartilha, e as pessoas diziam “Ah, eu estudei nessa cartilha!”. Todo mundo adora ver, no fundo, essa produção escolar, as pessoas se ligam a essa produção escolar. Temos sempre indagações sobre o material audiovisual que, em princípio, irá eliminar os livros didáticos, mas sob qual formato? Vão transformar os livros impressos em papel em livros digitais? Assim, o livro didático permaneceria, mas sob outro formato, não acho que ele vai desaparecer. Eu gostaria de acompanhar agora, durante a pandemia, as aulas à distância que estão sendo realizadas com alunos do ensino fundamental. Como organizar os conteúdos e o que os alunos estão lendo para obter informações?

Os livros didáticos merecem muita pesquisa ainda. Tem uma tese muito interessante do José Cassio Másculo, de 2008⁷, sobre a coleção de livros didáticos de História do Brasil e Geral organizada pelo Sérgio Buarque de Holanda. Nesse trabalho, é possível acompanhar todo o percurso dos livros que circularam no Brasil nas décadas de 1970 e 1980 e sua ampla aceitação pelos professores. É interessante que estas obras não são citadas na bibliografia do Sérgio Buarque e lembro da importância que ele atribuía a esse tipo de material quando ele mencionou, quando eu fui aluna dele, que havia começado a organizar uma produção para o ensino fundamental, e argumentava que os professores universitários não podiam ficar só falando para o mesmo público: “A gente tem que falar para fora da academia, tem que falar para sociedade.” Depois de produzir a *História geral da civilização brasileira*⁸, ele estava se dedicando a uma coleção didática junto a uma equipe de professores da

⁷ MÁSCULO, José Cassio. A Coleção Sérgio Buarque de Hollanda: livros didáticos e ensino de História (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade) -- PUC-SP, São Paulo, 2008.

⁸ HOLANDA, Sérgio Buarque de. História Geral da Civilização Brasileira. São Paulo: Difel, 1960-1964.

rede. A coleção saiu em 1970, acho, e representa uma produção cuidadosa no conteúdo e nos métodos de ensino, incluindo documentos, além de um precioso acervo de imagens. A coleção foi um grande sucesso. Eu falo: “Todo mundo fala da História do Sérgio Buarque e ninguém conta a história que o que mais vendeu dele foi o livro didático.” Esse livro, até quando eu e minha filha voltamos da França em 1991, ela estudou num livro do Sérgio Buarque. Um livro de 1970 que em 1991 estava circulando ainda. São livros didáticos de grande circulação. Eu falo que são “*best sellers* didáticos”.

Eu tive outra experiência na minha vida, muito rica. Trabalhei com indígenas durante muito tempo. Dessa experiência, resultou, dentre outras coisas, a produção de um livro didático para escolas dos Terena, povo indígena de Mato Grosso do Sul, majoritariamente. Pelo fato de trabalhar com livro didático, tive muitos convites de editores para produzir um, mas sempre recusei porque sei perfeitamente da dificuldade de escrever uma obra didática e sempre dizia “Pra mim é muito mais fácil escrever uma tese do que um livro didático”. Mas, ao trabalhar com indígenas, passei a vivenciar novas experiências sobre o ensino de História. O contato inicial foi com grupos de professores Terena do Mato Grosso do Sul, que me procuraram na Faculdade de Educação para que os ajudasse na elaboração de um currículo de História para suas escolas. Lembrando que, a partir de 1988, eles tiveram direito a ter escolas indígenas com o currículo intercultural. Segundo os professores Terena, eles estavam tendo muita dificuldade com o ensino de História e me perguntavam “Por que a gente não está na História do Brasil?” A partir de então passei a integrar, junto com o CTI (Centro de Trabalho Indigenista), um curso de formação de professores indígenas que, dentre outras perspectivas, tinha interesse em produzir material apropriado para as escolas indígenas e, assim, escrevi com eles e Maria Elisa Ladeira

o livro *A História do povo Terena*⁹ que demorou muitos anos até ser publicado (de 1994 a 2000). Esse livro ficou no MEC, que se responsabilizaria pela impressão e distribuição, mas a Secretaria do Ensino Fundamental exigia que todo livro de escola indígena fosse escrito na língua indígena, mas os Terena não queriam porque eles queriam que todos pudessem conhecer a história deles e de sua participação na Guerra do Paraguai, nas obras de construção de ferrovias, sobre seu trabalho de servidão (Changa) nas lavouras dos grandes proprietários rurais da região etc. E então o livro não era publicado. Havia feito a proposta de ter junto ao livro escrito em português uma gravação na língua indígena, da história relatada pelos historiadores, contendo assim a língua original falada e que havia sido transcrita no livro em português. Mas não foi aceito pelo MEC. Resolvemos então ter a parte escrita em português e reservamos parte em branco para que professores e alunos das diferentes comunidades Terena pudessem acrescentar, em português ou em Terena, fatos específicos das suas comunidades. Assim, o livro podia se tornar bilíngue. Enfim, depois de idas e vindas, o livro foi publicado em 2000, no ano das comemorações dos 500 anos da “descoberta do Brasil”, após um episódio lamentável em Porto Seguro. No dia da comemoração em Porto Seguro, os vários grupos indígenas se reuniram para protestar contra a falta de apoio do governo, aproveitando o enorme grupo de autoridades e da imprensa internacional. A polícia evidentemente foi em cima dos índios e nesse confronto um Terena se ajoelhou e pedia para a polícia se retirar, mas evidentemente os soldados continuaram suas ameaça e essa foto saiu nos jornais do mundo inteiro, mostrando como era a “comemoração do descobrimento do Brasil”. E, talvez por vergonha, depois de menos de um mês o livro foi publicado e distribuído para as escolas indígenas, destacando que tinha tido apoio de financiamento internacional para toda a pesquisa e editoração. Ao MEC coube apenas sua

⁹ BITTENCOURT, Circe; LADEIRA, Maria Elisa. *A História do povo Terena*. Brasília: MEC, 2000.

publicação e distribuição. Esse livro tem sido importante para os Terena e para a própria História de Mato Grosso do Sul e a História da delimitação das fronteiras nessa região do país, assim como mostram as relações políticas entre os próprios indígenas da região — Guarani e Kadiweu. Aprendi, então, a importância do livro didático para os próprios povos indígenas.

Posteriormente, acompanhei a produção de outros livros, com diferentes formatos e para atender a objetivos diversos das populações indígenas. Trabalhei com os Timbira da região do Maranhão e Tocantins, criamos livros em conjunto no processo da organização dos currículos de suas escolas e, um último livro que está sendo publicado neste ano é sobre a história dos Matsés, grupo indígena da fronteira Brasil e Peru e de contato na fase do governo dos militares, que agora estão sendo muito assediados por madeireiros, mineradores etc, correndo riscos de perda de territórios.

Junto ao grupo de pesquisadores de livros didáticos com os quais tenho trabalhado, foi realizada uma exposição de livros didáticos indígenas brasileiros entre os anos de 2017 e 2018 em Turim, no Museo de la Scuola (Museu da Escola), com apoio da Universidade de Turim e do professor Paolo Bianchini, com quem trabalho sobre essa temática. A exposição teve um certo sucesso e foi organizada em outras cidades, tendo servido de curso para professores sobre a História indígena no Brasil.

Revista Epígrafe: A senhora participou de uma comissão da integração da licenciatura e do bacharelado na História. Ainda hoje tem uma grande discussão, porque a USP é uma das únicas Universidades que ainda permite que o aluno se forme na licenciatura e no bacharelado ao mesmo tempo. Então a gente gostaria de saber o que a senhora pensa desse modelo, de ainda poder fazer o duplo diploma.

Circe Bittencourt: Essa discussão sobre currículo acadêmico e profissional é muito importante. Eu vejo que essa dicotomia prejudica muito a formação profissional das pessoas. Eu acho que o curso, pelo Departamento de História, para a formação de historiador, é fundamental e evidentemente necessário. Essa formação intelectual acadêmica, na minha trajetória, foi fundamental. Tenho certeza de que se não tivesse uma formação de historiadora, meus limites profissionais como professora da rede seriam maiores. Gosto de frisar que o professor é um trabalhador intelectual. Isso é fundamental. Ele não exerce um serviço técnico como desejam os atuais empresários da educação em seus sistemas de ensino.

Qual a questão que eu coloco? Existe a formação atual que precisa ser revista, evidentemente, assim como repensar as disciplinas que devem compor o currículo acadêmico. Seria interessante debater sobre os fundamentos eurocêntricos e os fundamentos do que genericamente tem sido denominado de descolonização da nossa história. Mas elas não podem estar separadas das pesquisas sobre ensino, da educação, da área educacional. Trata-se de um currículo para formação de profissionais que também serão professores no mundo universitário, mas também profissionais que podem trabalhar em outras áreas. Que irão trabalhar em outras áreas de comunicação, em museus, arquivos... Tem vários caminhos que o historiador pode percorrer, em que tem que ter essa formação também acadêmica, de saber o que é uma pesquisa historiográfica, o que é ser historiador no mundo acadêmico e o que é ser professor como intelectual na escola pública, na escola particular, num nível secundário. Porque eu sempre trabalho com esse conceito de professor como um intelectual. A formação acadêmica, de domínio sobre a pesquisa historiográfica, é essencial para todos. Para o caso mais específico da formação do professor é necessário estar atualizado com os temas propostos pelos currículos escolares,

ligados, por exemplo, à História da África e dos afrodescendentes, do significado de estudos sobre História indígena, de História ambiental e sobre História da saúde etc. Mas a reformulação dos currículos deve ser também quanto à formação pedagógica. E o currículo da Faculdade de Educação, pensando na USP especificamente, necessita ser revisto com urgência. Pela proposta que tenho acompanhado da BNCC para formação dos professores, a situação será bastante complicada. A questão central da educação focada na aprendizagem, conforme está explicitada pelo documento de 2019 que foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, situa uma educação pouco preocupada com os conteúdos e uma tendência a eliminar as disciplinas escolares, até então base dos currículos. Assim, a formação dos professores centra-se em práticas de um ensino que deve preocupar-se fundamentalmente com as avaliações da aprendizagem e essa formação pode ser feita, segundo os documentos, pela própria escola, o que explica a concentração da formação dos professores por intermédio dos estágios nas escolas. Assim, de um curso de formação muito conteudista passamos para uma proposta técnica do “aprender fazendo”. Creio que é necessário repensar o que se deve ensinar de forma a articular com o *como ensinar* e estar preparado para acompanhar *como os alunos aprendem*. As formas avaliativas propostas pelo sistema escolar, tanto da rede privada como da rede pública, parecem estar determinando o que se ensina e como ensinamos e, nessa expectativa, a avaliação do aluno torna-se mais um problema técnico do que um problema de métodos de ensino e aprendizagem. Esse problema tem sido pouco debatido; ele deve estar presente nos cursos de formação dos docentes, o que significa rever as disciplinas de formação dos professores assim como também os fundamentos da pesquisa da área educacional. A preocupação com o “chão da escola” ficou reduzida a aumentar as horas de estágio, como se a observação das aulas pelos futuros professores fosse resolver o futuro.

Rever as disciplinas de formação é fundamental. Disciplinas como História da Educação, por exemplo, podiam ser introduzidas e tanto poderiam estar no Departamento de História como no de Educação. Então, eu acho que precisa haver um diálogo muito mais forte entre as faculdades de Pedagogia e de História. E eu tenho muitas restrições ao projeto em andamento. Esse projeto anula a formação acadêmica do professor. Ele vira um profissional com um perfil de técnico ou simples instrutor. Eu acho que a proposta é o retorno a um campo de formação de professor como técnico e não como intelectual. Você diminui a capacidade investigativa do próprio professor. E essa formação dos docentes como intelectuais não pode ser técnica, mas deve necessariamente estar baseada na formação acadêmica.

Assim, as disciplinas como História da Educação são momento fundamental para se pensar porque se pretende eliminar as escolas públicas e privilegiar as escolas particulares, as redes de ensino com amplo apoio do Estado. Por que o avanço das escolas privadas e por que o próprio Estado está cedendo ao setor empresarial o controle sobre reformulações curriculares? Esse professor precisa estar preparado para investigar os seus alunos, para saber como ensinar os conteúdos em fase de mudanças, como selecionar o método mais adequado e como avaliá-los. Porque estas questões não se resumem a um treinamento técnico. Por isso mantenho trabalhos com livro didático, para que se possa entender que esse material não pode ser exclusivo para o professor ensinar seus alunos. Neste caso, o professor não precisa nem da formação universitária em História, nem da formação pedagógica também, porque vai estar tudo no livro (ou nas apostilas) e ele tem que seguir aqueles passos... Lá o exercício tal, na página tal, o aluno tem que responder isso, não sei o quê... Eles estão eliminando, no caso da formação de professores, a possibilidade desse professor ser um trabalhador intelectual. Ele passa a ser um

técnico que cumpre determinadas funções preestabelecidas, e sem o poder de selecionar conteúdos e métodos para os alunos reais que estão na sua sala de aula.

Os professores devem ser formados para um trabalho mais autônomo e comprometido com a realidade dos alunos e também de forma interdisciplinar para enfrentar os desafios da alienação veiculada pelo excesso de informação das mídias. Esse é o grande desafio. Atualmente deveria também estar acontecendo um debate sério sobre a educação em tempo integral. Esse é um tema importante em uma realidade em que os pais trabalham... ou a maioria, a gente sabe, que não tem nem o pai ou a mãe ou ... tem só um... e olhe lá. Ou às vezes é a avó, o tio... E esse espaço escolar não pode ser transformado em lugar privilegiado para os empresários enriquecerem, vendendo aulas e materiais didáticos resumidos sob a aparência de tecnologia de ponta. Criar escolas de tempo integral para a educação do povo exige muita pesquisa. Tem que ter um currículo mais complexo, para ser possível organizar um currículo na escola e sob o princípio de uma formação contínua dos professores, como ocorreu no período de escolas experimentais nas décadas de 1950 e 1960. É necessário um currículo baseado em uma formação para a sociabilidade, uma formação social do indivíduo. Formação não apenas política, mas uma formação cultural, de saber conviver com o outro sempre. E é o espaço da escola, é o espaço atualmente ideal para essa aprendizagem, que deve ser o projeto fundamental político educacional da nação. Eu acho que o que está acontecendo hoje é exatamente o oposto a esse projeto. É para trabalhar para uma transformação desse desastre educacional que defendo uma escola de tempo integral. É necessário fazer a formação dos professores sob esta perspectiva. Então a pedagogia tem que estar atenta ao presente e em seu compromisso com o futuro das atuais gerações, ela tem que saber que educação escolar ela está projetando e por que agora só se pensa em

escola particular. Não se pensa em escola pública. A escola particular é a salvação para o país? A escola deve se pautar apenas no objetivo do aluno ser aprovado em vestibulares? Ou passar no ENEM? Olha o nível e os critérios para designar uma escola de qualidade! Então temos que ter em mente qual é o objetivo educacional para a gente saber qual a formação do curso de licenciatura e porque no curso de licenciatura não se pode abrir mão da formação acadêmica. Por quê? Ela é essencial. Não acho que essa formação de historiador prejudica em nada a formação de um bom professor.

Revista Epígrafe: Nesse sentido, queríamos saber um pouco mais sobre o que a pesquisa sobre o ensino de História oferece como contribuição para a pesquisa em História em geral e para a teoria da História em particular.

Circe Bittencourt: Acho que a questão da formação de pesquisador... Eu quero começar por aí, porque considero que existe relação entre ser pesquisador como historiador e ser pesquisador como professor, entende? Considero essa relação como fundamental. Porque ambos são trabalhadores intelectuais. Um em uma prática acadêmica de produzir uma história, seja lá do que for, e o outro como pesquisador ao trabalhar como esse conhecimento histórico chega na sala de aula. Ambos estão trabalhando com o conhecimento histórico. Então, uma concepção de teoria de história é fundamental. Não sei se tive um curso muito particular, porque a professora Emília foi um marco muito importante para a minha geração. Vocês trabalham também com pessoas que foram formadas pela professora Emília, não? A Ana Maria [de Almeida Camargo], a Sylvia [Bassetto], a Raquel Glezer... Acho que somos de uma geração que direta ou indiretamente foi formada por essa geração. O que é a teoria da história? Por isso que eu não gosto muito dessa discussão, que é disseminada na área de ensino de história sobre a formulação de objetivos para o

ensino da consciência histórica, sob a formulação de um filósofo alemão, Jörn Rüsen. Para mim, ele é filósofo, porque nunca apresentou nenhum trabalho sobre História. Ele, na linha educacional, escreveu um texto sobre livro didático, que para ele deve ser o livro didático ideal. Agora pergunto: o que é livro didático ideal? Ele é ideal quando, para quem, em que situação? Pode ser produzido um livro ideal para determinadas circunstâncias: para o exame vestibular, para fazer exercícios de matemática etc. Então é possível entender como livro ideal para determinado contexto, mas pensar em produção de livro ideal é desconhecer a realidade educacional.

Essa discussão muito teórica sobre ensino de História pouco contribui para pensarmos e propormos um ensino e uma aprendizagem de História na realidade das salas de aula. E eu fiz pós-graduação em teoria da História e aprendi que o historiador tem que começar falando sobre o objeto da sua pesquisa, sua problematização e que os conceitos são para auxiliar na análise e não para dissertar sobre como e por que alguns teóricos ficam discutindo o ensino ideal capaz de abrir as portas da “consciência histórica”. Então você tem uma pesquisa de [ensino de] História que começa falando de teoria, eles fazem um capítulo inteiro discutindo sobre teorias de ensino de História! Eu não perco muito tempo... A professora Emília via isso como uma perda de tempo! A pesquisa tem que ser daquele objeto, a partir do problema que você está discutindo... Você chama um teórico para algum conceito para ajudar naquele determinado momento! Você não tem que fazer uma introdução teórica enorme e acabar não explicando corretamente o tema da pesquisa. Desta forma, é semelhante ao debate com a pesquisa sobre ensino de História, em que o importante é o fundamento teórico e não a interpretação do tema e a busca de interpretações sobre as questões centrais do ensino e da aprendizagem, das

articulações e contradições dos principais sujeitos envolvidos — professores e alunos situados em um determinado espaço e em um determinado tempo — e, sobretudo, como escreve o também alemão Reinhart Koselleck, debater sobre as expectativas do futuro. A pesquisa tem que ser daquele *objeto* da tua pesquisa, qual é o *teu problema*, que você está discutindo... E por que é que você precisa de alguns conceitos — é claro que você precisa dos conceitos — para ajudar a analisar as fontes e os acontecimentos selecionados? Se a pesquisa é sobre currículo do ensino de História, é preciso se deter sobre a conceituação de currículo e da mesma forma, explicitá-lo no campo da historiografia e no campo pedagógico? É *junto* com seu objeto de pesquisa que você discute a questão teórica e não de forma separada. Se você está trabalhando no campo das práticas, a cultura escolar torna-se conceito importante para organizar a análise do seu objeto de pesquisa e para fundamentar a explicação necessária de uma determinada situação escolar. Atualmente, uma discussão frequente na área de ensino é sobre a relação entre o ensinar e o aprender. A aprendizagem é uma situação de uma prática de ensino, no presente e/ou no passado... uma prática social. Então, considero que essas questões de teoria de ensino se tornaram uma espécie de camisa de força. Pesquisa-se para saber se aluno ou professor tem ou não consciência histórica, é algo bastante superficial, na realidade, e, ainda mais, é uma pesquisa bastante provisória considerando o público escolar e as diferentes condições históricas. Temos efetivamente de evidenciar nosso problema de pesquisa e determinar com clareza nosso objeto de pesquisa.

Só para dar um exemplo, eu trabalhei uma época com organização do currículo de História para os países do Mercosul, no final do século XX e início do século XXI. Como propor um currículo de História e Geografia para os países do Mercosul? História, Geografia, Literatura, Artes, especialmente a Música, foram consideradas as

disciplinas estratégicas. Naquela época, o Mercosul limitava-se ao Brasil, Uruguai, Paraguai e Argentina. Então, houve uma discussão enorme sobre como fazer um currículo, porque havia vários problemas como, por exemplo, a validação de certificados e diplomas entre os vários países para que jovens ou mesmo profissionais pudessem exercer trabalho em qualquer desses países. Enfim, qual conhecimento mínimo deveríamos ter em comum? Era evidente que desconhecíamos nossos vizinhos e, para todos, os estudos sobre América Latina eram precários ou inexistentes. Então, identificamos inicialmente o que chamamos de temas relevantes para os estudos da América Latina. Em geral, a discussão na época era sobre os regimes ditatoriais, e posteriormente foi colocado que todos nós desconhecíamos a História indígena e a própria questão que envolvia a delimitação das fronteiras. O que são fronteiras entre Estados nacionais, considerando que para os índios Guarani no Paraguai, no Brasil, ou Argentina... as fronteiras são outras? São a mesma cultura indígena. Então quais são os temas relevantes de estudarmos para a organização de um currículo mínimo para os países do Mercosul? Nós não temos um conhecimento, não sabemos quase nada da História da América Latina. Se há uma História que a gente desconhece... [risos]. Assim identificamos problemas gerais para propor temas e conteúdos em comum. Para as pesquisas na área de ensino, elas nascem muito dos problemas cotidianos das práticas escolares. Sejam as práticas curriculares até para produzir um currículo, como foi o caso que apresentei sobre o Mercosul, seja para a aplicação da lei 11.645/2008.

Na minha trajetória de produtora de currículos de História, tive também a experiência de contribuir para a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Eu me lembro que fui muito criticada pelos meus colegas por ser uma petista que foi participar com o peessedebista Fernando Henrique Cardoso de um projeto do

neoliberalismo. Apesar das críticas, eu e outros colegas, Ângela de Castro Gomes da UFF e do CPDOC, o [Elias] Saliba da USP, dentre outros, que também não comungavam com a política de Fernando Henrique, aceitamos o desafio de escrever um currículo nacional. Por que era necessário um currículo nacional em um país com uma característica de descentralização curricular? Uma questão era a criação do Mercosul. A nova formulação curricular necessitava de ter um conhecimento básico para atender ao atual estágio do capitalismo, diante de um sistema financeiro que colocava o desempenho educacional como base para medir o desenvolvimento e as condições de empréstimos e financiamentos. O Banco Mundial, o FMI, todos estes órgãos começaram a pressionar os Estados sobre a necessidade de financiamentos dos sistemas educacionais e, para controlar o uso dos empréstimos, era necessária uma avaliação dos currículos em todos os países e assim “garantir a melhoria educacional”. Internamente, o governo de Fernando Henrique havia proposto a aplicação do PNLD, ou seja, a distribuição de livros para todos os alunos do ensino fundamental, situação que necessitava de muito dinheiro. E esta, dentre outras políticas, precisava de um currículo mínimo para a avaliação internacional. Assim, o Banco Mundial começou a pressionar e exigir um currículo para todo o Brasil, embora isso fosse proibido pela nossa Constituição e pela LDB. Os demais países, como Argentina e Uruguai, tinham seus currículos nacionais; a solução foi criar os PCNs. E nós resolvemos fazer então um currículo que fosse nacional mas ao mesmo tempo flexível. Baseado na História local, articulado à História do Brasil e a História geral, com base nos eixos temáticos. E o currículo também criou os temas transversais, que deveriam possibilitar estudos interdisciplinares como saúde, meio ambiente, pluralidade cultural... A opção foi pelo método dialético e sempre insistimos em apresentar como concebemos o método dialético na formação dos alunos. O método dialético de caráter científico começa com um problema. Você situa um problema, em

Estudar História de outra forma

seguida você levanta as hipóteses para solucioná-lo... e segue-se a discussão e o debate sobre as suas hipóteses para explicar o tal fenômeno. Então nós propusemos e justificamos que qualquer curso de História, do primário ao último ano, começaria com um problema situado no seu local de vivência. Era essencial estudar uma história do local. Aí, por exemplo, com essa discussão a partir de uma história local pode-se abordar qualquer outro tema em escalas nacionais e internacionais. Vamos supor o caso da História indígena. Todo mundo me pergunta, já que trabalho com indígenas, como estudar a História desses povos e, neste caso, proponho iniciar sobre a população indígena que vivia no atual espaço da sua cidade ou região e, a partir dessa primeira investigação, indaga-se onde estão agora os indígenas que antigamente habitavam este lugar, sobre o que aconteceu com estes indígenas que moravam no seu atual lugar de vivência... é assim que começa. Você vai ensinar algo significativo sobre história das diferentes pessoas que viveram e sobre as que vivem atualmente. Por outro lado, temos que situar historicamente a vida de indígenas e dos colonizadores até os dias atuais na História da agricultura... Afinal, o Brasil é um país agrícola, nós vivemos sob uma política que privilegia a exportação agrícola, desde os primórdios da ocupação europeia. Então não se entende porque não estudamos a História da agricultura. Por quê? Só se estuda engenhos de açúcar e depois a produção de café.

Sempre um saber optativo e incompleto, não? Era o que a gente falava com as crianças também, com os alunos mais novos, sobre a História da alimentação. Agora, agricultura mesmo a gente não tem. Eu sempre digo que a História da agricultura possibilita acabar com a divisão dessa História antiga, medieval, moderna e contemporânea... como desconstruir essa História quadripartida europeia? Eu acho que, assim... você tem um tema com o qual você está se situando no seu espaço aqui,

aí você vai para os outros espaços. Esse é o método dialético, você vai para outros lugares e diferentes temporalidades, você não fica limitado ao seu lugar porque a explicação não está limitada a este espaço único. Então você parte desse lugar e vai para outros lugares, e volta no final do curso para explicar aquela situação que você colocou como problema inicial do começo do ano. Porque antes o currículo fundamentava-se em um pressuposto piagetiano, que organizava o currículo: primeiro ano você estuda o seu município, depois o estado, depois o Brasil, depois o mundo, né? Não, o que a gente fala do método dialético é que esse local, o seu bairro, seu lugar de moradia, sua prefeitura, também está no Brasil e ele está integrado de diversas formas ao mundo. Não é isolado nunca. Por que isso é importante? Porque é assim que você forma um cidadão político. Porque você vai atuar politicamente para melhorar o seu lugar. Você busca no cotidiano melhorar o transporte de ônibus, torna-se uma ação política melhorar a escola, para ter atendimento de saúde. Enfim é para melhorar seu cotidiano que cada um torna-se cidadão político. Essa é a base da formação política, por isso tem que começar do local, ir para fora e depois voltar para o local, porque é aí que você pode interferir, atuar. Porque desde cedo o jovem tem que entender quais são os problemas, entender que esses problemas não são limitados a um grupo, ele está relacionado a uma série de contextos... Essa é uma formação política, não é dizer que ele vai ser de determinado partido. É isso, ele vai atuar assim, é assim que ele se organiza para não estar limitado aos valores do individualismo.

Revista Epígrafe: A senhora, em quase todos seus trabalhos, propõe que o aluno seja ativo na construção do conhecimento histórico, e também dá muita importância para o uso de documentos dentro da sala de aula. Porém, como fazer com que isso não confunda a formação de um aluno do ensino escolar, no sentido de não formar

um pequeno historiador?

Circe Bittencourt: Escrevi um livro que se chama *Ensino de história: fundamentos e métodos*¹⁰ no qual discuto o uso dos documentos nas salas de aula para o ensino básico. Primeiro, esta questão é importante para entender porque o professor de História deve ter a formação como historiador, porque ele tem que saber o que é um documento e como usar esse documento para a produção historiográfica. Mas você não vai querer transpor dentro dos mesmos procedimentos o uso de documento na sala de aula porque seu objetivo não é a formação de um historiador, você está formando um cidadão comum que usa a História para sua vida cotidiana. É para isso que você ensina História na escola. Então, se o objetivo é esse, qual a importância de utilizar o documento? A diferença do uso está no sujeito que já sabe, por leituras bibliográficas, o contexto histórico de seu tema de pesquisa.

Vamos supor um tema clássico, a Independência do Brasil. Vocês já sabem sobre a Independência do Brasil, vocês já sabem alguma coisa sobre Dom Pedro I, sobre o Napoleão Bonaparte, o Dom João VI, sabem sobre a vinda da família real... vocês já sabem sobre a História do período. Aí você vai pegar um pedaço dessa História para pesquisar, e seleciona documentos que possibilitam sua análise no contexto de uma história que você já conhece. Agora, para usar documento na escola, é importante saber que o aluno desconhece essa História. Ele não sabe o que foi a Independência do Brasil. Pode saber alguma coisa de “um grito do Dom Pedro I”, mas ele não sabe a História. Você vai ter que ensinar a História... O tema é a independência do Brasil de Portugal, e eu quero usar documentos com meus alunos. Agora, porque usar documento? Porque eu vou ensinar que a Independência do Brasil foi uma independência política de Portugal, separou, mas permaneceu com a

¹⁰ BITTENCOURT, Circe. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2008.

mesma estrutura econômica e social, com escravos etc. É isso que é importante para os alunos. Quer dizer, que houve uma mudança política que foi boa para quê? Por que a escravidão permaneceu? Por que continuamos sendo um país agrário de exportação e dependente do comércio internacional? Como a separação do governo português e a constituição de um novo país independente afetou a vida da população? Mas, afinal, qual o significado de uma independência política? Então é isso que você vai explicar para seu aluno. Mas ele não sabe sobre os acontecimentos da época, e você vai ter que explicar. E o documento que você vai escolher é para ajudar você a explicar isso. O documento para o historiador é uma fonte de pesquisa. Na sala de aula, o documento é uma fonte de aprendizagem de um novo conteúdo. O documento é importante para o aluno saber que é assim que se constrói a História, porque ao mesmo tempo você está dando um curso de teoria da História para ele, ao usar o documento, sem precisar entrar nestes detalhes. Ele não está sabendo disso, mas é isso que você está ensinando, né? Que a História se constrói, que esses documentos representam a vida de diferentes pessoas que viviam no século XIX. Então você vai ter que escolher um documento que ele tem que ler e entender em curto prazo, e, a partir daquele documento, aí sim você pode problematizar, ensinar o aluno a resolver o problema colocado. É pela leitura daquele pequeno documento que vai fazer com que ele busque outras informações para explicar aquele acontecimento. A ferramenta documento, nessa situação, é uma ferramenta pedagógica. Então não pode ser um documento longo, que vai cansar o aluno, né? Você tem que escolher muito bem, depende da classe, depende das condições dos alunos. Então, por exemplo... Eu me lembro de uma aula em que eu trabalhava a Independência do Brasil e utilizava uma pintura de Debret, um quadro de lavadeiras no Rio de Janeiro de 1827, para ver o que aconteceu com as mulheres comuns na época da Independência. Existem várias formas de se fazer a leitura de um

documento. Eu nunca dava título às imagens e nenhuma informação escrita. Os alunos tinham as informações apenas da pintura, da imagem. Então ele “lê” apenas imagem primeiro, depois você vai dando outros dados... A forma como você apresenta o documento para o aluno é diferente. O conteúdo de uma imagem é rápido para ser lido, considerando o tempo de uma aula. Você começa então a fazer perguntas com base na leitura compartilhada na sala de aula: “São as lavadeiras que estavam trabalhando onde? Em que período?”. É uma cena de 1827. “Ah, então essa cena é antes ou depois da Independência do Brasil?”. Aí o aluno vai para o livro didático para saber quando foi a Independência do Brasil. “E quem estava governando o país?” Aí o livro didático entra nessa hora mais uma vez para dar a informação para o aluno ler. “Então, o que foi a independência do Brasil para essas mulheres?” Assim você problematiza, enfim, o tema. “Será que eram mulheres escravas? Dá para a gente ver se elas eram escravas? Ou não?” “Ah sim, pode ser, porque eram negras, não só tinham negras, não tinha nenhuma branca”, então vão dizer que eram escravas, que eram mulheres escravas que estavam lavando roupa, eram lavadeiras. “Em que lugar?” “No Rio de Janeiro” “Então foi o Rio de Janeiro a primeira capital do Brasil?”. Aí “O Brasil ficou separado de Portugal, e teve um rei chamado Dom Pedro I. Este rei, ele manda no Brasil inteiro. Mudou a vida dessas mulheres? Antes, elas eram escravas, e, depois elas continuaram escravas do mesmo jeito?”. Então é possível explicar e eles vão entender que houve uma independência política, mas não houve uma independência social, nem econômica, porque aquela pintura do Debret dá informações sobre a vida das pessoas comuns, e o livro explica mais sobre o *Grito do Ipiranga*, que é outro quadro que pode ser analisado na sequência.

O uso do documento em sala de aula é complexo e com outros procedimentos

de leitura, porque o professor faz o aluno usar essa fonte como meio de informação, ao mesmo tempo em que desenvolve sua formação intelectual. Selecionar documentos para a aula é diverso do que realizamos para a pesquisa historiográfica, evidentemente. Eu me lembro de quando fui dar uma aula, quando era estagiária no Colégio de Aplicação, para alunos do 8º ano, acho. Dei um texto... Era sobre a Revolução Francesa, e a aula abordava o denominado Período do Terror. Escolhi um texto do Robespierre. Usei um texto forte, entendeu? De personagens fortes, de situações fortes... Você não vai escolher qualquer coisa. Você tem pouco tempo, a sua aula é curta, entendeu? O aluno tem que ler naquela aula, ali não dá pra mandar tarefa para casa. A gente tem que saber qual a realidade educacional dos nossos alunos, algo que já vinha acompanhando em aulas anteriores de observação. Você tem que dar um texto atraente. O critério de escolha é de atração e de fornecer elementos que possam explorar ao máximo o tema de estudo. E o método de análise visa o ensino de interpretação histórica. O objetivo é outro.

Revista Epígrafe: A partir disso, a gente tem duas perguntas relacionadas. Pensando, por exemplo, em projetos como o Escola Sem Partido, a gente vê que a História é cada vez mais central para projetos políticos. Pensando nisso, seria o momento de começar a tratar sobre divergências historiográficas dentro de sala de aula para tentar acabar com uma ideia de História única? Por outro lado, gostaríamos de saber como a senhora vê os movimentos de História revisionista e como isso está influenciando a sala de aula.

Circe Bittencourt: Bom, o Escola sem Partido... a gente sabe que é uma escola de retorno do século XIX. O que é um “retorno do século XIX” (no caso da História; não vou nem dizer do resto, mas, de qualquer forma, metodologicamente é a mesma coisa)? É a escola que combate, por exemplo, o Paulo Freire. Por quê? Porque eles são

Estudar História de outra forma

contra o método dialético (no caso, dialógico). Eu acho fundamental entender, por exemplo, a história do próprio ensino de História. No século XIX, ensinava-se História universal e História sagrada. A História do Brasil entrou no currículo a partir de 1850. Já a História universal, em 1834. É importante conhecer a história dos currículos de História. A disciplina de História universal entrou nos cursos preparatórios para os cursos da Faculdade de Direito, que foram criados em 1827. Então criaram, dentro das Faculdades de Direito de São Paulo, de Olinda e depois Recife. No currículo do colégio D. Pedro II também tem História universal; a História do Brasil só entrou por volta de 1851, 1852. Então a História universal era central, e começava com Adão e Eva e a origem da humanidade era na Judeia. Assim começava a História dos homens porque não podia contradizer o ensino de História sagrada. E a História do Brasil, no colégio Pedro II, só entrava no quinto ano, era um apêndice da História universal. Assim como também tinha os conteúdos de História da América ainda mais como sub anexo dessa História universal [risos]. Nesses últimos anos escolares, tinha pouquíssimos alunos ainda fazendo o curso. Então quase ninguém estudava História do Brasil. E a História do Brasil começava, como todo mundo aprende até hoje, com a chegada dos portugueses. É como se antes dos portugueses não houvesse nenhuma história. Então vivemos em um continente sem História Antiga? É um continente que só tem tempos modernos, não tem tempos antigos? Mas aí tem o problema da origem do homem ligado à História sagrada, com nossos ancestrais Adão e Eva, figuras brancas. Com as ideias da evolução das espécies, por exemplo, do Darwin, que já estavam circulando entre alguns professores de História e outros de História Natural, começou a interferência no ensino escolar. O historiador francês Victor Duruy foi um ministro e um professor que escrevia livros, e começou a introduzir nos textos escolares as diferentes versões sobre a origem dos homens. Essa obra,

*Compêndio da História universal*¹¹, como seguimos o currículo francês por sermos um país católico, foi traduzida para a língua portuguesa para ser utilizada nas nossas escolas. Inclusive foi esse historiador e professor que apresentou a nova divisão da História a ser ensinada: História Antiga, Média, Moderna e Contemporânea, e também apresentou as versões diferentes sobre a origem dos homens — a versão bíblica e a evolucionista. E buscava assim explicar as diferentes raças. O livro foi polêmico, assim como sua tradução mas, para nós, que vivemos em 2020, como entender que esta é novamente uma questão fundamental para o ensino de História, Geografia e Biologia? Trata-se de uma questão atual. E, pensamos: qual o significado deste retorno? Para que o ensino de História sagrada não se tornasse obrigatório também foi difícil, e agora retomamos esse tema que está proposto para ser ensinado nas escolas de todo o país.

Como então promover esta discussão em um país que parece estar entrando em uma “guerra religiosa”? E, para isso surgiu o Escola Sem Partido, que combate o ensino de caráter científico nas escolas. Devemos retornar a uma escola religiosa, sob o modelo evangélico e sua verdade divina. O retorno de conteúdos sagrados, como o retorno do método catequético, está se realizando em um verdadeiro combate aos métodos dialéticos e em uma desenfreada onda de “mandar para a fogueira” as obras de Paulo Freire. Voltamos aos processos mnemônicos e é proibido ao professor ensinar os alunos a fazerem perguntas. Aluno não pode ter dúvidas. Tem que acreditar e não pode pensar. Ponto final!

E a religião verdadeira que se ensina é a do capitalismo. Os alunos devem acreditar que só serão felizes se forem perfeitos capitalistas. E, ao ser bem-sucedido, significa que é um ser predestinado, um escolhido por Deus. Essa religião capitalista

¹¹ DURUY, Victor. *Compêndio da História Universal*. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1865.

foi apresentada em um ensaio produzido por volta de 1940, *O capitalismo como religião*¹², de Walter Benjamin. Então é a religião do moderno capitalismo que anuncia o lugar de cada um no mundo, e este lugar é predestinado e não se explica.

Neste contexto, reafirmo, com muita certeza, que nós, professores de História, temos a obrigação de ensinar para os nossos alunos o que é o sistema capitalista. Mostrar que o capitalismo tem uma história. É claro que para entender o capitalismo, você tem que estudar História Antiga, estudar outros momentos que não sejam capitalistas, porque a melhor forma de você entender o que é um sistema capitalista é entender o que é um sistema não capitalista. Por isso eu acho fundamental dar a História indígena no Brasil. Para mostrar o que que é uma organização social, política e econômica não capitalista, e como ela sobrevive até hoje. Aí, os alunos vão entender melhor o que é o capitalismo. Eu digo isso sempre, porque o meu contato com os indígenas sempre foi muito grande. Numa determinada época da minha vida, eu ficava na aldeia, eu fiquei na aldeia. Aí, lá, vivendo na aldeia, não tem segunda, terça, quarta, quinta, sexta, sábado, domingo, não tem hora, não tem oito horas de trabalho, não tem nada desse tempo [risos]. Acaba o tempo do capitalismo. É uma coisa impressionante conviver numa sociedade sem o tempo do capitalismo. Não tem. Não existe. Você sai daquele horário, daquele controle. É impressionante. E você tem isso ainda hoje no Brasil. Você tem isso ainda hoje na América. Deve ter na África também, deve ter em outros lugares... Então, pessoas que não vivem o tempo do capitalismo. Agora, cada vez mais estão penetrando, mas isso ainda existe um pouco... Eu fazia isso na década de 1990, né? Então, essa discussão do que é fundamental que a gente tem que dar na escola... eu acho que é isso: ensinar o que é o sistema capitalista. E o currículo atual, o que é? É o currículo do capitalismo. Da

¹² BENJAMIN, Walter. *O capitalismo como religião*. São Paulo: Boitempo, 2013.

religião capitalista. É religioso, assim como era História sagrada no século XIX... A História da educação é uma História sagrada, da Igreja Católica etc. e tal, agora nós estamos com um retorno outra vez dessa História. Quer dizer, nós tivemos aí uma trégua, digamos assim, né? E essa História de aprender “pergunta e resposta” faz parte do conceito de educação religiosa. É uma educação para não pensar, você acredita porque você acredita.

Revista Epígrafe: Professora, poderia fazer um balanço sobre suas atuais pesquisas?

Circe Bittencourt: No momento, estou bem preocupada com o projeto da FAPESP, com o banco de dados LIVRES. Justamente com receio de jogarem fora esses mais de 30 mil livros do acervo da biblioteca da Faculdade de Educação. O Banco de Dados, se não for constantemente alimentado e atualizado, também pode desaparecer. Com o projeto, pesquiso não apenas as questões técnicas de preservação física, ao digitalizar as obras, mas também tenho acompanhado as pesquisas em escala internacional. Ele nasceu sob um suporte internacional, sendo a minha pesquisa ligada ao INRP, Institut de Recherche Pédagogique da França, com Alain Choppin, que infelizmente morreu cedo. Essa tendência permanece e constituímos permanente contato com outros bancos de dados iniciados na década de 1990. Assim, mantemos projetos comuns sobre livros didáticos, e estou tentando fazer um balanço de pesquisas sobre a História dos livros didáticos de História em escala nacional e com alguns outros países. Não sei se terei fôlego.

Temos um projeto com o professor Paulo Bianchini, da Universidade de Turim, sobre livros didáticos indígenas, e inclui uma temática mais geral sobre as imagens dos outros nos livros didáticos, e quero produzir com meus ex-orientandos da PUC-SP uma exposição on-line sobre educação escolar indígena, para levar para públicos

mais diferenciados, para além de um circuito universitário... Paralelamente, trabalho, com um grupo de historiadores latino-americanos, com a História da educação indígena; temos um livro no prelo. O último trabalho que fiz foi sobre os Kaingang, que vivem na área que compreende desde o sul de São Paulo até o Rio Grande do Sul. Eles eram chamados de “índios bravos” no século XIX. Estudamos, em conjunto, as ideias e práticas dos positivistas em relação à educação indígena, particularmente no Brasil e no México.

A terceira parte das minhas atividades é referente à História do ensino da História. É um projeto com a UNIFESP e pesquisadores de várias outras universidades. Estamos tentando sistematizar — com base nas pesquisas de meus ex-orientandos e de outros que estudam a História dos livros didáticos — o período de 1830 até época dos PCNs, no final dos anos de 1990.

Revista Epígrafe: Quais são os livros e/ou autores que a senhora julga fundamentais na formação do historiador e professor? Pensando, principalmente, na sua área de pesquisa.

Circe Bittencourt: Difícil, existem tantos! Acho que temos que ler todas as obras que vão explicar o que vem a ser o capitalismo, começando por [Karl] Marx, em *O capital*¹³, também *Ideologia alemã, 18 de Brumário*. Hobsbawm, também, para pensar século XIX e XX, principalmente. Fundamental ler sobre História Antiga, até porque para entender capitalismo precisamos entender o que é o “não capitalismo”; para isso, um livro que se chama, *O que aconteceu na história*¹⁴, que li em um curso de arqueologia. Algumas obras de História da África, gosto muito de alguns autores, até a literatura

¹³ MARX, Karl. *O Capital - Livro I*. São Paulo: Boitempo, 2011.

¹⁴ CHILDE, V. Gordon. *O que aconteceu na história*. Rio de Janeiro: Zahar, 1966.

africana, também. Como o *Na casa de meu pai*¹⁵, e [Frantz] Fanon... Acho que trazem dimensão da sociedade africana para a gente.

Um livro mais recente, que é de um inglês e dá uma boa dimensão, chama-se *O roubo da história*¹⁶, de Jack Goody. Ele trabalhou muito com História da alfabetização. Recomendo uma última obra dele, em que mostrou a importância da alfabetização para sociedades humanas. Ele fornece uma dimensão grande do lugar da escrita na vida da humanidade. Todos esses conceitos são repensados.

No Brasil, acho que temos obrigação de ler Sérgio Buarque, Caio Prado Jr., Celso Furtado... As obras são várias. Claro que há uma que julgo importante para entender o processo de escravização e o que foi a luta dos próprios escravizados para se libertarem, que são as obras da professora Emília Viotti, principalmente sua última obra, *Coroas de glória, lágrimas de sangue*¹⁷. Tanto do ponto de vista do conteúdo, mas também o processo de escrita da História, há algo que aprendemos muito com ela. Ela sempre disse, "História nasceu para explicar", e o livro foi muito importante para os cursos de teoria da História que eu lecionava na PUC-SP.

Acho muito bom não apenas ler, mas consultar. Obras sobre História da América, sobre História indígena. Perguntamos para as pessoas quantos indígenas têm na América e não sabem responder. Temos cerca de 40 milhões, não é pouca gente... Como resistem até hoje? No México, na Colômbia, Peru, Equador, Chile, Argentina, Brasil, Canadá, EUA. Falo para ler obras que contem a História dos

¹⁵ APPIAH, Kwame Anthony. *Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2007.

¹⁶ GOODY, Jack. *O roubo da história: como os ocidentais se apropriaram das ideias e invenções do Oriente*. São Paulo: Contexto, 2008.

¹⁷ VIOTTI, Emília. *Coroas de glória, lágrimas de sangue: a rebelião dos escravos de Demerara em 1823*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

indígenas na América.

Atualmente, estou relendo *Questão de método*¹⁸, de Jean-Paul Sartre, que é muito importante!

¹⁸ SARTRE, Jean-Paul. *Questão de método*. São Paulo: Difel, 1972.

