

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA**

**Rafael Vieira Levandovski**

**Orientador: Prof. Dr. Cesar Augusto Barcellos Guazzelli**

**O MULTICULTURALISMO ACABOU COM OS *TEXTBOOKS*?**

**Escrita e ensino de história nos Estados Unidos da América (1960-2015)**

**Porto Alegre**

**2017**



Rafael Vieira Levandovski

**O MULTICULTURALISMO ACABOU COM OS *TEXTBOOKS*?**

**Escrita e ensino de história nos Estados Unidos da América (1960-2015)**

Monografia apresentada ao Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciando em História.

Orientador: Prof. Dr. Cesar Augusto Barcellos Guazzelli

Porto Alegre

2017

Rafael Vieira Levandovski

**O MULTICULTURALISMO ACABOU COM OS *TEXTBOOKS*?**

**Escrita e ensino de história nos Estados Unidos da América (1960-2015)**

Monografia apresentada ao Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciando em História.

Orientador: Prof. Dr. Cesar Augusto Barcellos Guazzelli

BANCA EXAMINADORA:

---

Prof. Dr. Cesar Augusto Barcellos Guazzelli

---

Prof. Dra. Caroline Pacievitch

---

Prof. Dr. Arthur Lima de Avila

Porto Alegre

2017

## AGRADECIMENTOS

Agora entendo o dilema de quem escreve os agradecimentos de uma monografia. É praticamente impossível começar sem afirmar que a escrita de um trabalho acadêmico só acontece devido à ajuda e à participação efetiva de inúmeras pessoas, ainda que somente um nome faça parte da lista de autores. O clichê é compreensível. Feliz, ou infelizmente, não consegui abandoná-lo.

Agradeço à Universidade do Rio Grande do Sul que, lá no longínquo ano de 2013, recebeu um moleque de dezessete anos que achava que tinha virado adulto só porque agora podia tomar cerveja nas festas da faculdade. Ao Departamento de História que – apesar de ter destruído meus sonhos na primeira semana de aulas (quando descobri que História não era somente saber o que aconteceu no passado) – me acolheu muito bem e me convenceu de que valia pena dar uma chance ao curso que não era nada do que eu imaginava, mas que no fim acabou me cativando. À Faculdade de Educação, que me ajudou a reforçar a convicção pela docência. Ao Colégio Florinda Tubino Sampaio, à Amanda e às estudantes, pelo profundo aprendizado nos meses de estágio. Por fim, à *Asociación de Universidades Grupo Montevideo* (AUGM) e à Relinter, pela confiança e pela oportunidade da experiência de intercâmbio em Montevideu que me mudou profundamente. Na verdade, a todas as pessoas que dão vida a estas estruturas e fazem possível a educação pública de qualidade através de seu trabalho diário, mesmo com as constantes dificuldades e cortes de orçamento. Ainda que não possa citar nominalmente cada um e cada uma, meu mais sincero abraço e agradecimento.

Ao meu orientador, Cesar A. B. Guazzelli agradeço pela dedicação acadêmica e também pelos conselhos não-convencionais. Além de orientador de pesquisa, o Guazza trocou comigo muitos saberes sobre a vida. Por último – e não menos importante – pelos deliciosos churrascos que me convidou mesmo que eu fosse vegetariano.

Ao professor Arthur e à professora Caroline, que tão gentilmente se disponibilizaram a ler e compartilhar suas impressões sobre este trabalho, também agradeço pela participação no processo de escrita. Ao Arthur pelos conselhos sobre história dos Estados Unidos e historiografia, pelas aulas em inúmeras disciplinas e pelos apontamentos nos estágios iniciais deste trabalho. À Carol que, embora talvez não se lembre, no salão de iniciação científica de 2015 me disse que a pesquisa iria crescer muito se eu entrasse em contato com a pedagogia crítica dos Estados Unidos. Acabei me apaixonando pela bibliografia. Espero que os dois considerem que o trabalho tenha melhorado.

Também agradeço à Carla Meinerz, ao Enrique Padrós e à Soraia Bertin, três pessoas por quem nutro profunda admiração e respeito, devido a sua ética e comprometimento como professoras. Espero algum dia ser como vocês.

Aos companheiros e companheiras do Chist que me fizeram descobrir o significado da palavra luta e tornaram a experiência da graduação muito mais significativa.

Aos amigos e amigas com quem compartilhei cafés, xerox, cervejas, dinheiro pro RU, mais xerox e cervejas, com quem compartilhei muitas risadas e também com quem chorei, fosse de felicidade ou de tristeza. Muitas pessoas foram, outras ficaram e com certeza vou esquecer de mencionar alguém. Tomo a liberdade de agradecer em conjunto à Alice, à Greice e à Renata, mulheres fortes, combativas e verdadeiras que tive o prazer de conhecer e com quem aprendi nos últimos quatro anos.

Agradeço à Júlia, que não se contentaria se não tivesse um espaço especial. Por me “escolher” como amigo e por não desistir de mim. Pelo temperamento difícil e pela capacidade de vez ou outra me falar justamente aquilo que preciso ouvir. Pelos aprendizados, pelas discussões teóricas, por nossas conversas especiais no falecido “Múltipla Escolha” e pelos momentos constrangedores no *whatsapp*. Obrigado por ser minha melhor amiga.

Agradeço àquela que acabei encontrando no meio do caminho e com quem agora compartilho uma jornada, ainda não sabemos para onde. Espero que sigamos construindo sonhos e utopias, mas também reconhecendo a beleza da simplicidade. Obrigada permanecer aberta e permitir que eu conheça algo novo sobre ti a cada dia. Obrigada por me ensinar a ver o mundo de outra maneira, por resignificar a palavra companheira. Obrigado também pelos apontamentos durante a escrita do trabalho, por me aguentar falando sobre o mesmo assunto por cinco meses e por me ajudar a não perder a cabeça. Te amo mais do que a maioria das coisas, Bibiana.

À minha família, peço desculpas pelos momentos em que não estive presente e também por não conseguir expressar em palavras a gratidão devida. Obrigado, sobretudo, pelos valores compartilhados e pelo amor incondicional. Grande parte do que sou devo a vocês. Mãe, Pai e Cris, espero que – além de uma parte de mim – seja possível perceber o quanto este trabalho também tem um pouco de cada um de vocês.

## RESUMO

Esta investigação parte da leitura de um comunicado emitido em 2015 pelo *American Textbooks Council* e analisa um amplo processo de transformação na escrita e no ensino de história nos Estados Unidos. Ao aprofundar historicamente o conceito de multiculturalismo, entende-se que o fim do consenso da década de 1960, impulsionado pela atuação sistemática de diferentes movimentos sociais, marcou uma profunda ruptura identitária e política, que abriu espaço para transformações e debates que ainda se fazem presente no ambiente público estadunidense. O segundo capítulo analisa a mudança na escrita da história dos *textbooks* a partir dos anos 1960, buscando relacioná-las às mobilizações e estratégias dos movimentos associados ao multiculturalismo, em uma disputa pela definição do conhecimento legítimo e de quais histórias dos Estados Unidos privilegiar. Foi possível perceber uma inserção de novos atores (e agora atrizes) nas narrativas históricas escolares, porém sem alterar a estrutura tradicional que regia a história estadunidense. Por fim, empreende-se um estudo das propostas relacionadas ao ensino de história que são submetidas à revista *Perspectives On History* entre 2005 e 2015. Neste contexto, se percebeu que a estratégia de atuação dos e das profissionais que escreviam para a revista fugia de um ensino com a centralidade nos *textbooks* e no conteúdo. Em um período recente, a *American Historical Association* e também muitos profissionais da educação, atuam de modo a priorizar um ensino de história que instigue a pensar historicamente, algo que seria atingido através do uso de fontes primárias em sala de aula, de um maior investimento na formação profissional e pela apropriação das ferramentas pedagógicas tecnológicas e em ambientes digitais. Esta transformação na educação foi e continua objeto de polêmica já que – em grande medida – a história nos Estados Unidos está relacionada à forma como se entende e se sente a identidade nacional.

**Palavras-Chave:** Pensar Historicamente; História dos Estados Unidos; Multiculturalismo; Ensino de História; Políticas de Identidade.

## ABSTRACT

This investigation starts from the reading of a pronouncement made in 2015 by the American Textbook Council and analyses a wide process of transformation in writing and teaching of history in the United States. Trying to deepen our understanding of the concept of multiculturalism, it finds that the end of the consensus of the 1960s, impelled by the systematic action of different social movements, marks a profound political and identitarian disruption, that opens a gap for transformations and debates that till this day are part of the U.S. public setting. The second chapter analyses changes in the writing of history in the textbooks since the 1960s, seeking to link them with the mobilization and strategies of the movements associated with multiculturalism, in a struggle to define legitimate knowledge and which United States histories to privilege. It notices the insertion of new actors (and now actresses) in the school history narratives, however without altering the traditional structure that defined U.S history. At last, it embarks on a study of the proposals related to the teaching of history in the journal *Perspectives On History* between 2005 and 2015. In this context, it realizes that the strategy of the professionals that wrote to the journal elope from a teaching centered in textbooks and content. In a recent period, the American Historical Association and also many professionals of education, act in order to value a teaching of history that instils historical thinking, something that could be reached throughout the use of primary sources in the classroom, a wider involvement in teachers training and through the appropriation of technology and digital pedagogical tools. This transformation in education was and still is a target of controversies, since – in a great level – the history of the United States is related to the way national identity is felt and understood.

**Key-Words** – Historical thinking; United States History; Multiculturalism; Teaching of History; Identity Politics.

## SUMÁRIO

Introdução .....	09
1. “A Desunião da América”: Fim do Consenso e Multiculturalismo .....	14
1.1 Identidade nacional fortalecida: estabelecendo um relativo consenso .....	16
1.2 A ruptura vem da luta: décadas de turbulência .....	24
1.3 Ofensiva neoliberal: reestruturação identitária nacional .....	29
2. Reestruturando o passado nacional: transformações nas narrativas históricas escolares .....	32
2.1 <i>Textbooks</i> e Conhecimento Oficial .....	32
2.2 A disputa para definir o passado. As novas narrativas são inclusivas? .....	37
2.3 Consequências do conflito e a ofensiva conservadora na educação .....	49
3. Inovar no ensino de história: o que a <i>Perspectives on History</i> tem a falar sobre educação nos Estados Unidos (2005-2015)? .....	53
3.1 A Revista <i>Perspectives On History</i> .....	54
3.2 Para além dos fatos: os desafios do pensar historicamente .....	56
3.3 Formação profissional e fontes primárias: aprender a inovar na sala de aula .....	60
Considerações Finais: Ensino de História e a Reforma da Educação .....	69
Referências .....	74
Anexo I – Tabela de Textos <i>Perspectives On History</i> para consulta .....	78

## INTRODUÇÃO

Não tenho dúvidas de que a introdução ao texto certamente foi a parte mais complicada de todo esse trabalho. De que forma começar um exercício de escrita tão extenso? Como introduzir um diálogo que se prolongará por mais de sessenta páginas? Que palavras usar para que o primeiro contato seja agradável e permita ao ou à leitora uma boa experiência? Há muito por dizer e um espaço – surpreendentemente – bastante restrito. Resta-me, portanto, tentar simplificar a tarefa e iniciar justamente pelo começo.

O ano é 2013 e, como bolsista de iniciação científica, precisava de alguma forma definir um problema de pesquisa próprio. Trabalhava no marco do projeto *América: Identidades e Alteridades: a escrita da História da América Hispânica nos Estados Unidos*, coordenado – entre outros(as) – pelo professor Cesar A. B. Guazzelli. Na tentativa de buscar um caminho dentro da pesquisa, tinha como intenção central esboçar reflexões sobre a natureza da escrita da história, sua relação com a construção de identidades, em especial a nacional. Além disso, tinha como convicção a importância de desenvolver análises que estivessem vinculadas ao ambiente escolar, espaço igualmente privilegiado no desenvolvimento e construção de identidades. Nesse sentido, julguei os *textbooks*<sup>1</sup>, ferramenta bastante característica na educação dos Estados Unidos (e também de outros lugares), como uma possível fonte de investigação. Naquele momento acabei elaborando um problema de pesquisa simples e – pensando agora – bastante ingênuo. Como o ideal de identidade nacional estadunidense se vê representado na escrita da história dos *textbooks* desse país? Não pude responder a essa pergunta, mas muitas descobertas foram feitas e uma grande parte delas faz parte do trabalho que aqui apresento, ainda que não sejam o elemento central.

Uma destas descobertas, agora no ano de 2015, acabou gerando os questionamentos que vieram a dar origem ao presente estudo. Na tentativa de encontrar alguma lista de *textbooks* usados no país<sup>2</sup>, acabei me deparando com o site do chamado *American Textbook Council*, entidade sobre a qual nunca havia tomado conhecimento, e um informe que lançaram sobre a adoção de *textbooks* no país e quais lhes pareciam os melhores, ou seja, que as escolas deveriam utilizar. Após uma breve pesquisa na internet, descobri que a entidade era um dos chamados *think tanks* de direita, fundada na década de 1980, com o objetivo de juntar

---

<sup>1</sup> Poderia traduzir *textbook* como “livro didático”, mas preferi usar o termo em inglês durante a escrita deste trabalho, pois a palavra remete diretamente ao “texto”, às “narrativas”, dimensões que pretendo explorar nesta análise.

<sup>2</sup> Não encontrei nenhuma lista. Ela seria importante, por exemplo, para saber quais os livros mais adotados nas escolas, algo que poderia ajudar a definir critérios para análise dos materiais.

“intelectuais” e estabelecer consensos e avaliações sobre o que deveria ser escrito e ensinado nas escolas, com ênfase na disciplina histórica. Não foi com surpresa, portanto, que pude perceber a decepção que a entidade demonstrava em seu informe *Widely Adopted History Textbooks* com o estado que se encontraria a educação do país. A entidade escreve:

Os materiais de apoio que as grandes editoras desenvolveram nos últimos cinco anos têm, na melhor das hipóteses, conexões tangenciais com esses *textbooks* tradicionais, de autoria bem definida. Novos programas, radicalmente reconstruídos – embalados e ornamentados, sem centralidade no texto ou no autor – e a aparente debandada da maioria dos *textbooks* estabelecidos – não deixam ao Conselho outra opção do que a de deixar de produzir listas e rankings de *textbooks* de estudos sociais como fazia no passado<sup>3</sup>.

Seguem sua análise:

Novos materiais odiosos, notavelmente aqueles do **Teachers Curriculum Institute** (TCI) têm ganhado proeminência nas salas de aula, indicando uma tendência que estabelece menos exigentes, mais progressistas, multiculturais produtos de sala de aula aceitos entre os professores. Acrescentado ao problema, a adoção de *textbooks* a nível estadual perdeu sua força<sup>4</sup>.

Também procuram instruir aos e às professoras de História da educação básica dos Estados Unidos sobre o que fazer em meio a essa situação caótica.

Dada a inexistência de qualidade ou uma possível escolha nos *textbooks* de estudos sociais regulares do nível *K-12*<sup>5</sup>, algo que estabelece um contraste imenso com o que acontecia uma geração atrás, o Conselho recomenda fortemente que professores de escola secundária considerem o uso de *textbooks* de “nível universitário” ou o tipo utilizado em cursos de nível avançado<sup>6</sup>.

Por fim, apresentam uma polêmica que aconteceu em relação à adoção de *textbooks* no estado do Texas, uma batalha – nos termos definidos pelo conselho – entre “ativistas

<sup>3</sup> “The instructional materials that mass-market publishers have developed in the last five years have at best tangential connections with these traditional author-based textbooks. New, radically reconstituted programs - packaged and ornamental, not authored or text-centered - and the apparent departure of most established textbooks - leave the Council no option but to discontinue lists and rankings of social studies textbooks as it has done in the past.” American Textbook Council. **Widely Adopted History Textbooks**. <http://historytextbooks.net/adopted.htm> Acesso em (06/07/2017).

<sup>4</sup> “Odious new instructional materials, notably Teachers Curriculum Institute materials (TCI) have gained classroom prominence, indicating the trend toward less demanding, more progressive, multicultural classroom products favored among teachers. Compounding the problem, state textbook adoptions have lost their force.” Ibid. **Loc cit**.

<sup>5</sup> K-12 é uma das formas pelas quais são chamados os 12 anos obrigatórios da educação escolar nos Estados Unidos. Prefiro não reproduzir a terminologia durante a minha escrita. Em geral, usarei o termo “educação básica” para aproximar da minha realidade e de quem está lendo, mesmo que essa não seja a forma como os textos estadunidenses se referem a essa parte do sistema educacional.

<sup>6</sup> “Given the absence of quality and choice in standard-issue K-12 social studies textbooks, one that stands in stark contrast to textbook publishing a generation ago, the Council strongly recommends that high school teachers consider the use of a ‘college level’ textbook of the kind employed in honors and Advanced Placement course.” Ibid. **Loc cit**.

progressistas” e a direita católica. Não assumem nenhum “lado” no conflito, pois preferem entendê-lo como sintoma de um problema mais amplo na escrita da história nos *textbooks* do país: em vez de terem textos bem estruturados sobre o passado histórico do país, a opção que as grandes empresas e os e as docentes estariam fazendo seria por materiais “inclusivos”, algo que favoreceria um emburrecimento dos e das estudantes e uma priorização do que definem como *políticas de identidade*.

Esse comunicado do *American Textbook Council* é realmente breve, tem ao todo menos de duas páginas, porém me causou um estranhamento muito grande na primeira leitura. Confesso que tive muita dificuldade para entender o que fora proposto pelo texto. Como consequência, encontrei-me com uma quantidade imensa de questionamentos e dúvidas a serem respondidas. A organização dos capítulos deste trabalho é uma tentativa de responder a alguns desses questionamentos e – por isso – considere importante narrar a maneira como se estruturou a pesquisa.

O primeiro capítulo “*A Desunião da América: Fim do Consenso e Multiculturalismo*” foi escrito para aprofundar o conceito de “multiculturalismo” e suas variantes, citadas inúmeras vezes durante o documento. A partir da análise de bibliografia pertinente, remete-se a um contexto histórico um pouco mais antigo, ou seja, o do chamado fim do consenso nos Estados Unidos da América. Entre as décadas de 1960 e 1980, se fortaleceria a polêmica em torno da “fragmentação da identidade nacional”, *The Desuniting of America* (na expressão de Arthur Schlesinger Jr.). Entendo-o como um período de transformações muito importantes no campo da disciplina histórica e da educação como um todo. Além disso, procuro levar em conta o protagonismo dos movimentos sociais da época, dentre os quais destaco os movimentos feministas, distintas vertentes do movimento pelos direitos civis, os movimentos negros e movimento contra a guerra do Vietnã, como motores de questionamento da ordem estabelecida e do credo estadunidense, algo que também diz respeito ao modo como a história nacional era escrita e ensinada.

Seguindo esta lógica, organiza-se o segundo capítulo *Reestruturando o passado nacional: transformações nas narrativas históricas escolares*. Parti do que foi chamado pelo ATC de *políticas de identidade* e de “materiais inclusivos”. Pelo que foi possível constatar, nos últimos cinquenta anos há - de fato - uma mudança bastante significativa nas narrativas históricas e em seus objetivos. A intenção aqui foi aprofundar a análise em torno das disputas pela inserção de novos atores (e agora atrizes) na escrita da história nos *textbooks*. Buscar entender o caminho em direção ao “politicamente correto” e às concepções de história que impediriam, segundo o ATC, que as grandes editoras continuassem a produzir bons materiais

escritos, como se fazia em uma geração anterior. Na verdade, é uma tentativa de complexificar estas colocações, não se dar por satisfeito com a constatação das transformações por elas mesmas. Atentar principalmente para o modo como se processam as mudanças na escrita dos *textbooks*, o que e que movimentos as justificam. Sobretudo, procurar entender os motivos para que sigam recebendo tanta oposição. Embora a investigação aponte uma mudança na escrita da história, de maneira geral se mantém a mesma estrutura narrativa, ainda que outras personagens *adicionadas*. O “consenso” abordado no informe do ATC, aparentemente, não é tão grande assim.

Em *Inovar no ensino de história: o que a Perspectives on History tem a falar sobre educação nos Estados Unidos (2005-2015)?*, a análise parte para uma aproximação com o campo da educação, procurando responder aos questionamentos que surgiram a partir das constatações quanto aos “materiais odiosos” e a uma aparente mudança pedagógica que estaria acontecendo nas escolas dos Estados Unidos, principalmente no que diz respeito ao ensino de história e ao uso de *textbooks*. Segundo o ATC, as ferramentas pedagógicas agora utilizadas seriam totalmente diferentes dos materiais tradicionais. Para tanto, escolhi usar como fonte os artigos e propostas sobre ensino de história da revista *Perspectives on History*<sup>7</sup> entre os anos de 2005 e 2015, privilegiando aqueles que partiam de pessoas vinculadas de alguma maneira à educação básica. Foram identificadas algumas temáticas recorrentes, entre elas a necessidade do uso de *fontes históricas* em sala de aula e as discussões sobre as mudanças a partir do crescimento da *tecnologia e dos ambientes digitais* como ferramentas de ensino. Tudo isso, aliado a um ensino de história com enfoque no *pensar historicamente*. De fato, é possível reconhecer um afastamento das discussões sobre a escrita da história nos *textbooks*.

Além desses três capítulos, o trabalho conta com brevíssimas considerações finais, que procuram retomar aquilo que foi exposto e estabelecer uma coesão entre três capítulos bastante diferentes e que, sem a devida explicação, podem parecer um pouco deslocados.

Já de início, é possível adiantar que o presente trabalho – apesar de a introdução apontar para esse caminho – não é uma análise do comunicado emitido pela ATC em 2015. Meu objetivo aqui foi demonstrar que a partir da leitura deste documento, podemos remeter ao amplo contexto a que ele faz referência, explorando os conceitos apresentados pela entidade e entendendo-os dentro de sua profundidade histórica. Nos aproximadamente

---

<sup>7</sup> A revista *Perspectives On History* é uma publicação acadêmica especializada, ligada a *American Historical Association*. É publicada mensalmente a mais de cinquenta anos e tem a maior parte do seu acervo disponível online, sendo esse – inclusive – um dos critérios para a sua escolha como fonte de pesquisa. Disponível em (<<https://www.historians.org/publications-and-directories/perspectives-on-history>>) Acesso em 06/07/2017.

cinquenta anos que englobados por esta análise (ou seja, a partir do “fim do consenso” na década de 1960 e os desenvolvimentos na educação até 2015), há uma série de transformações que são essenciais para entender as disputas, as contradições, os grupos envolvidos e as dinâmicas que fazem parte do que hoje são os Estados Unidos. Arrisco-me a dizer que, atualmente, sem uma noção básica do que significa “multiculturalismo” ou “politicamente correto” é impossível entender qualquer debate político neste país.

Por fim, apesar de ser um trabalho restrito ao contexto dos Estados Unidos, me parece que é preciso ressaltar o quanto pode auxiliar no entendimento de outras realidades e para outras possíveis investigações. A condenação ao “politicamente correto”, as chamadas “políticas de identidade” e as disputas em torno da representação dentro da escrita da história não são algo restrito a esse país, embora seja verdade que lá se manifestam de uma maneira bastante explícita. Ainda assim, o que aqui gostaria de relatar é o quanto essa investigação acabou contribuindo para meu crescimento pessoal. A partir do estudo das transformações na escrita da história nos *textbooks*, e a ampla influência que diversos movimentos sociais exercem nesse processo, reforça o meu entendimento de que a História, de fato, tem “lado” e não é escrita de forma neutra. Como historiador, minha prática leva em conta os objetivos das minhas pesquisas, a quem e o que elas podem servir. Como professor, ou futuro professor, vale a experiência de entrar em contato com um amplo processo de transformação na educação dos Estados Unidos, e também com as mais diversas propostas em torno do ensino de história. Busquei aprender com essa realidade aparentemente tão distante, analisando cuidadosamente as propostas que surgiram, refletindo e aplicando na minha própria prática educativa. Reforçando a convicção de que o ato de educar é prática de troca e de transformação da realidade.

## 1. “A Desunião da América”: Fim do Consenso e Multiculturalismo

*Let me ask you one question  
Is your money that good  
Will it buy you forgiveness  
Do you think that it could?  
I think you will find  
When your death takes its toll  
All the money you made  
Will never buy back your soul<sup>8</sup>*

Ironicamente, descobri que o *multiculturalismo* é múltiplo. Resposta aparentemente óbvia, mas que não nos ajuda nesta investigação. Por ser um conceito tão amplamente utilizado, fica difícil definir o que significa ou o que pode significar. Em mais de dois anos estudando textos que falavam sobre o assunto, não consegui encontrar alguém que possuísse uma definição que pudesse explicar esse fenômeno em poucas palavras. Geralmente, o que se encontra na bibliografia acadêmica, em entrevistas, em reportagens ou mesmo em declarações públicas de personalidades do ambiente político estadunidense, são menções à palavra, como se ela por si só explicasse toda a carga de significado histórico que carrega<sup>9</sup>. Obtive, no entanto, a convicção de que o chamado multiculturalismo se trata de uma questão de identidade. Particularmente, se trata de algo muito presente nas discussões sobre a identidade nacional estadunidense.

“Faça a América grande novamente”, slogan de campanha do atual presidente dos Estados Unidos, Donald Trump, certamente é algo que faz referência à identidade desse país e também ao nosso tão temido conceito, o multiculturalismo. Na sua conhecida cruzada contra o “politicamente correto”, Trump prometeu retomar uma “América dos americanos”, resgatar seus valores morais, proteger as fronteiras dos imigrantes latinos e também daquelas pessoas vindas de países de maioria muçulmana. Uma das suas primeiras medidas como presidente foi

<sup>8</sup> DYLAN, Bob. *Masters of War. The Freewheelin' Bob Dylan*, 1962.

<sup>9</sup> Apesar de o desabafo inicial apontar o contrário, sei que existem referências com aprofundamento conceitual, porém, por limitação ao acesso de bibliografia, não tive a oportunidade de consultá-las. Em outro momento, seria interessante entrar em contato com essa produção. Ver: BERNSTEIN, Richard. **Dictatorship of Virtue: Multiculturalism and the Battle for America's Future**. New York: Random House, 1994. FOSTER, Lawrence, and HERZOG, Patricia Susan. **Defending Diversity: Contemporary Philosophical Perspectives on Pluralism and Multiculturalism**. Amherst: University of Massachusetts Press, 1994. GOLDBERG, David Theo. **Multiculturalism: A Critical Reader**. Cambridge, MA: Blackwell, 1994.

a retirada de todas as versões em espanhol de sites ligados à Casa Branca<sup>10</sup>; assim, demonstrou sua posição firme de que um único idioma é permitido dentro da identidade estadunidense, o inglês. Sua cruzada é também contra o multiculturalismo e as pessoas que permitiram que *seu* país (branco, anglo-saxônico, protestante) chegasse ao fundo do poço. Dentre essas pessoas, sua oponente na corrida presidencial, que optou por adotar um discurso mais abrangente. Falou sobre feminismo, sobre o meio ambiente, aquecimento global e – até mesmo – estabeleceu diálogos com o movimento *Black Lives Matter*, ainda que se saiba que em outros momentos atuou como apoiadora da política de encarceramento em massa da população negra, justificada pela guerra às drogas<sup>11</sup>. Poderíamos continuar descrevendo a corrida presidencial de 2016, porém creio que chega de política partidária por aqui. Prefiro não me estender nas discussões sobre quem seria a pessoa mais detestável. Meu interesse está na polarização representada por essa eleição e o quanto a concepção sobre a composição cultural do “estadunidense” difere em cada um dos casos.

Esta polêmica em torno da identidade, que se viu potencializada durante ano de 2016, é muito antiga. Ainda na década de 80, ficaria famosa a expressão de Arthur Schlesinger Jr., que condenava a “desunião da América” e definia o *multiculturalismo*, e as variantes conceituais sobre o mesmo tema, como a maior ameaça ao país desde a década de 1950 e o medo do comunismo<sup>12</sup>. A *guerra cultural*<sup>13</sup> que giraria em torno da busca pelo que significaria ser estadunidense, da defesa de um passado glorioso da nação ou mesmo de uma crítica aberta à existência de uma identidade unitária no país, agora entrava em seu ponto chave. Seria imprudente tentar definir um momento inicial para o conflito, mas – seguindo a análise de Avila – o chamado “fim do consenso” da década de 1960 definitivamente marcou um rompimento na vida pública dos Estados Unidos. Entretanto, o que o tal “fim do consenso” tem a ver com multiculturalismo? A meu ver, os diferentes usos da expressão e a polarização em torno da identidade se originam justamente nesse momento. No entanto, para

<sup>10</sup> [https://brasil.elpais.com/brasil/2017/01/22/internacional/1485105920\\_597756.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2017/01/22/internacional/1485105920_597756.html) (Acesso em 06/07/2017).

<sup>11</sup> Sobre este tema, há uma ampla discussão em um documentário recentemente lançado pela Netflix. **A Décima Terceira Emenda**. Ave DuVernay. Estados Unidos. 2016.

<sup>12</sup> A obra a que faço referência é *The Disuniting of America*. Infelizmente, não consegui acesso ao texto original. Por isso, a análise que se baseia no que foi escrito pelo professor Arthur Ávila em sua tese de doutorado. AVILA, Arthur de Lima. **Território Contestado: a Reescrita do Oeste Norte-Americano (c.1985-c.1995)**. (Tese de Doutorado). Porto Alegre: Programa de Pós Graduação em História. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010, p.218.

<sup>13</sup> Do inglês *culture wars*, presente em muitas análises acadêmicas e também não acadêmicas. Não se refere somente à identidade nacional. Diz respeito a variados assuntos considerados polêmicos na vida pública estadunidense. Aparentemente, são uma realidade muito conhecida. Existem, por exemplo, enciclopédias que definem os temas dos quais tratam essas “guerras”. Caso haja curiosidade, ver CHAPMAN, Roger. **Culture wars: an encyclopedia of issues, viewpoints and voices**. New York: M.E. Sharpe, Inc., 2010.

começar a entender o malfadado fim do consenso, optei por explorar o contexto anterior e tentar explicar o que era “consenso” e qual identidade supostamente definia os “estadunidenses”.

### **1.1 – Identidade nacional fortalecida: estabelecendo um relativo consenso**

Embora Eric Hobsbawm, uma das maiores referências sobre o estudo dos nacionalismos, tenha afirmado categoricamente que nenhuma investigação séria sobre o tema poderia partir de um nacionalista político comprometido<sup>14</sup>, ao investigar sobre a identidade nacional estadunidense a melhor análise a que tive acesso foi justamente a de um nacionalista.

Anatol Lieven, apesar de ser crítico ao passado e presente de dominação estadunidense, afirma que um nacionalismo cívico e razoável pode ser extremamente benéfico, pois em grande medida sustenta o poder e influência estadunidense no mundo, reforçando que esse país tem grandes lições a oferecer à humanidade<sup>15</sup>. O autor escreve alguns anos após os atentados às torres gêmeas em 11 de setembro de 2001. Procura criticar e se diferenciar do nacionalismo belicoso e violento - de George Bush e seus companheiros republicanos - que se apropriou do “credo”, dos verdadeiros valores estadunidenses, para estabelecer uma guerra contra o Iraque e o fundamentalismo islâmico no Oriente Médio, mas que efetivamente acabou se transformando em uma nova ofensiva imperialista.

Esta seria a “antítese” do credo estadunidense e a responsável pela crescente desconfiança que muitos cidadãos e cidadãs têm em relação aos seus próprios valores. A fé nos EUA estaria sendo perdida devido à atuação de uma direita conservadora e de fundamentalistas cristãos que naquele contexto se encontravam dominando o poder estatal. Para Lieven, o ódio interno e a crença cega na superioridade estadunidense impediam estes indivíduos de enxergar os ideais que realmente deveriam fazer parte de seu país<sup>16</sup>.

Aqui se inicia a parte mais interessante. Na visão do autor, entendidos de uma maneira pragmática,

Os elementos essenciais do Credo estadunidense e do nacionalismo cívico estadunidense são a fé na liberdade, constitucionalismo, a lei, democracia,

---

<sup>14</sup> HOBBSAWM, Eric **Nações e Nacionalismos desde 1780: Programa, Mito e Realidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2013, p.22.

<sup>15</sup> LIEVEN, Anatol. **America Right or Wrong: an anatomy of American nationalism**. New York: Oxford University Press, 2004, p.X-XI.

<sup>16</sup> Ibid. p.14-15.

individualismo e igualdade cultural e política. Eles permaneceram essencialmente os mesmos durante a maior parte da história dos EUA<sup>17</sup>.

A herança do pensamento iluminista e a vinculação com as tradições religiosas protestantes também influenciariam em uma identidade ligada à ideologia do progresso à concepção de uma nação que vai evoluindo com o tempo. A igualdade econômica não se insere na lista, pois boa parte do credo estadunidense está submetida ao “livre-mercado” e ao sistema capitalista de produção<sup>18</sup>.

Em uma breve descrição, seriam estes os elementos apontados pelo autor como as contribuições de seu país para o mundo. Não acredita que eles existam de forma perfeita nos EUA, ou que não haja contradições internas, já que qualquer análise histórica minimamente embasada provaria o contrário. O que tenta nos demonstrar, por outro lado, é que através dessas sólidas bases se constituíram os mitos que definem a identidade nacional estadunidense e que progressivamente estabeleceram um consenso identitário que caracterizaria o ambiente público deste país naqueles momentos em que não há uma crise política ou econômica suficiente para acirrar os conflitos internos e romper com esses ideais (como era o caso do contexto da Guerra do Iraque).

Em seguida, inicia uma exposição sobre alguns dos possíveis problemas associados a essa tão peculiar construção identitária. Devido à particularidade da formação histórica do país em relação a outras nações ocidentais, Lieven acredita que se consolidou um mito de *excepcionalidade e inocência* dos Estados Unidos. A análise do historiador Thomas Bender nos auxilia a aprofundar estas afirmações.

Uma parte essencial da identidade nacional norte-americana se baseia na diferença, na tendência a definir os Estados Unidos como uma forma distinta e inclusive separada de todo o estrangeiro, tanto da Europa como daquelas partes do mundo que os norte-americanos, com toda naturalidade, chamam “incivilizadas” ou “selvagens”. O republicanismo estadunidense e o cristianismo protestante eram, no seu entendimento, a chave de seu caráter distintivo, como também o era seu repúdio às ambições imperiais<sup>19</sup>.

---

<sup>17</sup> “The essential elements of the American Creed and American civic nationalism are faith in liberty, constitutionalism, the law, democracy, individualism and cultural and political egalitarianism. They have remained in essence the same through most of American history” Ibid. p.49.

<sup>18</sup> Ibid, p.49-50.

<sup>19</sup> “Una parte esencial de la identidad nacional norteamericana se basa en la diferencia, en la tendencia a definir los Estados Unidos como una forma distinta e incluso separada de todo lo extranjero, tanto de Europa como de aquellas partes del mundo que los norteamericanos, con toda naturalidad, llaman “incivilizadas” o “salvajes”. El republicanismo estadounidense y el cristianismo protestante eran a su entender las claves de su carácter distintivo, como también lo era su repudio hacia las ambiciones imperiales” BENDER, Thomas. **Historia de los Estados Unidos: una nación entre naciones**. 1ª ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2015 p.195.

Bender explora o contexto do século XIX, porém dificilmente, segundo Lieven, um estadunidense contemporâneo definiria seu próprio país como um império. Para ele, a noção mais presente é a de um exemplo a ser seguido, de modo a espalhar todos os elementos do credo pelo resto do mundo<sup>20</sup>. Todavia, pontua que seria justamente esta visão de si mesmos como excepcionais e de uma nação pronta para salvar a humanidade que permitiria os frequentes impulsos imperialistas que marcam a história estadunidense.

O segundo mito explorado pelo autor é uma consequência direta do primeiro: a ideia de *conformismo*. Ou seja, a noção de que os Estados Unidos são uma sociedade harmônica e sem conflitos, na qual todos são iguais. Embora em alguns momentos tenham existido injustiças no país, sempre prevaleceriam os ideais do credo. Para o autor, o maior exemplo da inexistência de conflitos seria a noção de um passado de imigração e assimilação racial no processo de expansão para o Oeste. Sobre este mito, é preciso recordar a “tese da fronteira”.

A *frontier thesis* era, em última instância, a narrativa da formação de um país excepcional. Ela racionalizava o desenvolvimento do capitalismo em solo norte-americano, dando-lhe uma base autóctone e diferenciando-o de sua contraparte europeia. A fronteira agia como o principal elemento de americanização dos habitantes do país e de seu sistema político e econômico.<sup>21</sup>

Em um termo já descartado pela historiografia, definiu-se a construção dos EUA como um *melting pot*<sup>22</sup> de diferentes etnias. Através da mistura de muitas raças fora construído o “estadunidense”. Apesar da “mistura”, a ênfase do argumento estaria justamente na unidade da identidade adquirida. Conformar-se, neste sentido, seria aceitar o credo estadunidense e reconhecê-lo acima de qualquer outra forma de afirmação identitária (seja ela étnica, de gênero, de classe,...). Para Anatol Lieven, os *textbooks* seriam os maiores propagadores dos mitos sobre a identidade nacional<sup>23</sup>.

Possuo minhas dúvidas sobre até que ponto estes ideais em algum momento da história se confirmam na sociedade estadunidense através de um consenso. No entanto, é fato que sucessivas administrações presidenciais, a mídia, grandes corporações industriais e outros segmentos se apropriaram e reforçaram essas noções por séculos. Se o consenso em torno

---

<sup>20</sup> LIEVEN, Anatol. **Op. cit.** p.64.

<sup>21</sup> ÁVILA, Arthur Lima de. **Território Contestado: a Reescrita da história Oeste norte-Americano (c.1985-c.1995)** (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em História. UFRGS, 2010, p.37.

<sup>22</sup> A metáfora do inglês remete a uma panela que mistura diferentes ingredientes e os derrete formando um caldo homogêneo.

<sup>23</sup> LIEVEN, Anatol. **Op. cit.** p. 60-62. O terceiro mito analisado por Antaol Lieven é a noção de “messianismo” da identidade estadunidense. Optei por não inseri-lo na narrativa, pois creio que em muitos momentos se confunde com a noção de “excepcionalidade” e “exemplo a ser seguido”.

destes elementos identitários não existia, o que temos como certo é que em diversos contextos houve um amplo esforço político e econômico para que eles fossem propagados.

\*\*\*

A excepcionalidade se viu particularmente reforçada na conjuntura da Segunda Guerra Mundial. Neste contexto se consolidaria a tão desejada “liderança” dos EUA perante outras nações.

Deve-se ter sempre em mente que em 1950 só os EUA tinham mais ou menos 60% de todo o estoque de capital de todos os países capitalistas avançados, produziam mais ou menos 60% de toda a produção deles e mesmo do auge da Era de Ouro (1970) ainda detinham mais de 50% do estoque de capital de todos esses países e eram responsáveis por mais da metade de sua produção<sup>24</sup>.

A construção do consenso tinha como base uma política buscando a expansão da industrialização do país e do seu próprio estabelecimento como liderança mundial no cenário pós-II Guerra. Caso tudo desse certo, os EUA chegariam a uma lógica de pleno emprego que poderia conter os impulsos reformistas que marcaram a conjuntura de crise do entre guerras. Em momentos de estabilidade, os mitos se estruturam com mais força e a identidade é menos questionada. Tendo isso em mente, vemos que a estabilidade econômica atingida pela consolidação do complexo militar-industrial durante a guerra, através de uma aliança governamental com o grande empresariado, certamente contribuiu para uma diminuição da tensão interna e a conformação de boa parte da população com os ideais nacionais. A excepcionalidade dos Estados Unidos era reforçada por uma retórica que a definia como única nação capaz de conter o avanço fascista na Europa e – posteriormente – como sendo a única capaz de liderar o mundo na luta contra o comunismo. Porém, esta fórmula não é tão simples.

As políticas para o aumento da coesão interna e do alinhamento identitário vinham se estruturando há bastante tempo. O consenso não é somente fruto da “prosperidade” econômica, mas de todo o aparato construído antes e depois da guerra para legitimar determinadas visões da sociedade estadunidense. Aliada à economia de guerra, se construiria no país uma poderosa estrutura de informação e repressão às dissidências. A mídia impressa e a indústria cultural – com especial atenção ao cinema hollywoodiano também contribuía na difusão do credo e dos valores a serem seguidos.<sup>25</sup>

---

<sup>24</sup> HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX – 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015, p.270.

<sup>25</sup> HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX – 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015, p.195.

Uma destas políticas é explorada por Mary Dudziak. Para ela, de fato existia um consenso dentro dos EUA da necessidade da luta em defesa dos ideais democráticos e da derrota do nazismo após a entrada na guerra. Ainda assim, explica que esse consenso se constrói somente através do silenciamento de outras demandas que expunham as contradições nestes ideais. Explica que, durante a guerra, diversas entidades pelos direitos civis iniciaram um processo de capitalização das contradições do “credo” e da defesa da igualdade, questionando a manutenção da supremacia racial branca no país. O consenso, dessa forma, deve ser relativizado. Ao mesmo tempo em que a Segunda Guerra reforça o poder e a excepcionalidade estadunidenses, ela é um momento de ruptura no sentido de potencializar um debate racial no país<sup>26</sup>. Sua investigação busca entender a forma como as contradições são parcialmente silenciadas durante a década de 1950, de modo a consolidar internacionalmente a imagem do país (e da nação) em oposição ao comunismo soviético<sup>27</sup>.

O período da Segunda Guerra aumentaria consideravelmente o investimento estadunidense na tecnologia militar. Dentre estes investimentos, destacava-se a verba destinada às atividades de inteligência. Embora elas sejam utilizadas como forma de estabelecer estratégias contra os inimigos do Eixo, já nesse contexto os recursos são destinados à investigação e ao controle dos inimigos e dissidentes internos.<sup>28</sup>. Terminada a guerra, essas estruturas se mantêm de modo a combater a atividade anti-estadunidense.

Dudziak aponta que havia uma atenção destes órgãos à forma como as pessoas se referiam ao país, em especial quando isso acontecia no exterior. Isso aconteceria principalmente porque – após alguma visibilidade internacional pela atuação de grupos dos direitos civis – a União Soviética e outros países alinhados ao comunismo passaram a explorar as relações raciais dos EUA para deslegitimá-lo nos países de população negra ou não branca. As desigualdades raciais foram internacionalizadas e o movimento seguinte seria conter as dissidências<sup>29</sup>. Como propagar uma imagem de democracia e liberdade apesar da existência explícita do racismo? A estratégia adotada é exemplificada pela autora através do panfleto *The Negro in American Life* (1950-1951) preparado pela Agência de Informação dos Estados Unidos, que foi distribuído nacionalmente, mas que tinha como principal foco o ambiente internacional.

---

<sup>26</sup> DUDZIAK, Mary L. **Cold War, Civil Rights: race and the Image of American Democracy**. New Jersey: Princeton University Press, 2000, p. 7-9.

<sup>27</sup> *Ibid*, p.47-78.

<sup>28</sup> PURDY, Sean. O Século Americano. In: KARNAL, Leandro *et al.* **História dos Estados Unidos: das origens aos século XXI**. São Paulo, Contexto, 2013, p.222-223.

<sup>29</sup> DUDZIAK, Mary L. *Op cit.* p.12.

Através de *The Negro in American Life*, nós vemos uma imagem de mudança social gradual e progressiva, que era descrita como a realização da democracia. Por meio da educação e da participação iluminada de todos na política eleitoral, a igualdade era ‘nutrida’. Isso contrastava com as ‘medidas autoritárias’ usadas quando o Norte tentou *impor* igualdade no Sul após a Guerra Civil. Agora, a igualdade atingida pela ‘nova reconstrução’ seria mais duradoura<sup>30</sup>.

Dada a impossibilidade de ignorar a existência do racismo, a interpretação adotada o entenderia como parte do credo estadunidense e da democracia. Em oposição às formas de governo autoritárias e comunistas, a opção dos EUA seria reconhecer seus “erros” e impulsionar uma reconstrução que visasse a conciliação efetiva. Neste ideal a ser difundido, a ênfase se encontraria no fato de que as relações raciais estariam melhorando, especialmente após a Segunda Guerra Mundial, já que – segundo o panfleto - nos EUA existiria a igualdade de oportunidades e a possibilidade de ascensão econômica pelo esforço individual.

Ao mesmo tempo em que procurava defender a imagem democrática do país, a estratégia reforçava a concepção de uma sociedade de consumo e competição em oposição ao comunismo coletivista. A intenção das autoridades era também demonstrar, interna e externamente, a assimilação das comunidades negras neste mesmo ideal de sociedade. Dudziak aponta que em *The Negro in American Life* constavam uma série de fotografias que demonstrariam o progresso da questão racial no país, como – por exemplo – a foto de um projeto de habitação popular que mostrava brancos e negros vivendo lado a lado<sup>31</sup>. Fora dos panfletos, a maior parte do país seguia segregada.

Apesar da segregação, existiria a ilusão de que alguns valores de fato eram compartilhados. Outro elemento extremamente difundido neste contexto é a noção de família nuclear e os papéis de gênero nas relações. A reestruturação ideológica do pós-Segunda Guerra demandaria um reforço do cristianismo que – em alguma medida – também fazia parte do credo.

A socialização das mulheres negras nos anos 1950 para assumir um papel mais subordinado em relação aos homens negros ocorreu como parte de um esforço geral nos EUA de lavagem-cerebral das mulheres para reverter os efeitos da Segunda Guerra Mundial. Como resultado da guerra, mulheres brancas e negras foram obrigadas a ser mais independentes, assertivas e trabalhadoras. Homens brancos, assim como os homens negros, queriam ver todas as mulheres menos

---

<sup>30</sup> “From *The Negro in American Life*, we see the image of gradual and progressive social change which was described as the fulfillment of democracy. Through education and enlightened participation by all in electoral politics, equality was ‘nurtured’. This was contrasted with the ‘authoritarian measures’ used when the North sought to *impose* equality on the South after the Civil War. The equality achieved now under the ‘new reconstruction’ would be more lasting” Ibid. p.53.

<sup>31</sup> Ibid, p.54.

assertivas, dependentes e desempregadas. A grande mídia era a arma usada para destruir a independência recente das mulheres. Tanto mulheres brancas como negras eram alvo de infundáveis propagandas que as encorajavam a acreditar que o lugar das mulheres era no lar – que a realização de sua vida dependia de encontrar o homem certo para casar e produzir uma família. Se as mulheres eram obrigadas pelas circunstâncias a trabalhar, eram informadas que era melhor que não competissem com os homens e confinassem a si mesmas a trabalhos como professoras e enfermeiras<sup>32</sup>.

bell hooks defende a ideia de que esse ambiente ideológico e a repressão dos anos 1950 teriam um enfoque muito particular em relação às comunidades negras. Para ela, o mito das mulheres negras como sendo mais independentes e – portanto – com mais poder sobre as relações, dirigiu muitos esforços de modo a conformar os núcleos familiares ao padrão tradicional. Neste sentido, aponta que essas construções discursivas e as frequentes ações de repressão tiveram ampla influência nas dinâmicas de estruturação dos movimentos negro e feminista das décadas de 1960 e 1970<sup>33</sup>. Vê-se que a questão racial – em diferentes esferas – era vista como uma ameaça ao consenso identitário e à estabilidade política do período. Não é surpresa, portanto, que qualquer manifestação mais direta em prol dos direitos civis se visse associada ao comunismo e ao antiamericanismo.

Dudziak expõe alguns exemplos dessa associação. Segundo ela, a Agência de Informação dedicava muita atenção à forma como artistas e intelectuais negros faziam declarações públicas sobre a situação racial no país. O sociólogo W.E.B. DuBois é o primeiro deles. Além dele, cita o músico Paul Robeson, a quem define como o exemplo mais explícito de repressão governamental. Desde o ano de 1949, após uma declaração em um Congresso na cidade de Paris, se tornaria alvo constante de perseguição. Ainda no ano de 1950 teve seu passaporte restringido e perdeu o direito de sair do país. Além disso, através de *blacklisting* era impedido de apresentar-se publicamente até mesmo no seu país<sup>34</sup>. Contudo, o exemplo que mais impressiona a autora é o da cantora e dançarina Josephine Baker. Ainda que naturalizada francesa, mantinha relação com seu país de origem, os Estados Unidos. O

---

<sup>32</sup> “The 50s socialization of black women to assume a more subordinate role in relation to black men occurred as part of an overall effort in the U.S. to brainwash women so as to reverse the effects of World War II. As a result of the war, white and black women had been compelled to be independent, assertive, and hardworking. White men, like black men, wanted to see all women be less assertive, dependent, and unemployed. Mass media was the weapon used to destroy the new-found independence of women. White and black women alike were subjected to endless propaganda which encouraged them to believe that a woman’s place was in the home—that her fulfillment in life depended on finding the right man to marry and producing a family. If women were compelled by circumstance to work, they were told that it was better if they didn’t compete with men and confined themselves to jobs like teaching and nursing” hooks, bell. **Ain’t I a Woman: Black Women and Feminism**. New York: Routledge, 2015. A primeira edição é de 1981.

<sup>33</sup> Ibid, p.240-243.

<sup>34</sup> DUDZIAK, Mary L. **Op. cit.** p.61-62.

boicote aconteceria a nível internacional, em especial durante sua turnê pela América Latina. Devido a algumas manifestações em favor dos direitos civis, teve uma série de apresentações canceladas (após contatos das embaixadas dos Estados Unidos com os empresários dos locais onde se apresentaria) ou foi forçada a assinar termos garantindo que não se manifestaria politicamente durante os shows. Eventualmente, acabou sendo proibida de voltar aos EUA<sup>35</sup>.

A repressão a essas pessoas se dava devido a sua falta de alinhamento com o discurso oficial sobre as relações raciais. Ao falar sobre desigualdade, o objetivo era enfatizar o “progresso” dos períodos recentes e as possibilidades abertas pela democracia estadunidense. Neste sentido, além da perseguição, também era prática de estado contratar artistas e intelectuais negros que fizessem declarações públicas reforçando estes aspectos<sup>36</sup>.

A construção do consenso, portanto, é bastante contraditória. Parte dos elementos do que Anatol Lieven definiu como “credo estadunidense” foi mobilizado de modo a construir determinados ideais identitários e de sociedade. A conjuntura econômica após a Segunda Guerra favorecia a estabilidade interna e – de certa forma – permitia a alguns setores a ascensão social através do consumo e a conformação em relação ao ideal do esforço individual. Uma questão em particular dificultava essa construção: as contradições decorrentes das tensões raciais no país. Neste sentido, o ideal de democracia – em oposição ao autoritarismo comunista – reforça a noção de progresso gradual e assimilação à sociedade. Ainda assim, reconhecendo-se as dissidências internas e externas, também se aproveitou o aparato de repressão construído durante a economia de guerra de modo a conter possíveis conflitos.

O consenso pré-multiculturalista é o de um contexto em que os Estados Unidos tiveram o mito de excepcionalidade particularmente reforçado e – em grande medida – essa noção se propagava socialmente. De certa forma, prevaleceria neste momento uma noção de identidade unitária, um orgulho de pertencer à democracia que projetava uma imagem de si mesma como liderança mundial. Este período, de uma forma ou de outra, desperta a nostalgia dos setores conservadores estadunidenses, seja a de Donald Trump, do *American Textbook Council* ou até mesmo a do democrata Arthur Schlesinger Jr.. Aprofundando a análise, no entanto, vê-se que o consenso e a unidade são muito relativos. Devido a determinada organização social e política, foi possível controlar focos de tensão, algo que não duraria muito tempo. O que destruiria a unidade deste aparente consenso?

---

<sup>35</sup> Ibid, p.70-76. Além de desafiar os ideais na questão racial, também rompia padrões familiares (já que fora casa quatro vezes) e não se adequava aos papéis de gênero tradicionais.

<sup>36</sup> Ibid, p.59 e p.70.

## 1.2 – A ruptura vem da luta: décadas de turbulência

Minha hipótese inicial, ao estruturar o projeto de pesquisa que deu origem a este trabalho, era explicar o fim do consenso e o surgimento da noção multiculturalismo era partir do conceito de “contracultura”. A abordagem de Susan-Mary Grant sobre o período me influenciou nesta decisão. Segundo ela,

[O] impulso em direção à mudança social e econômica no nível federal incentivou, em vez de atenuar, o impulso de reforma entre as bases populares. Individualmente, cada agenda de reforma, seja focada em gênero, raça, sexualidade, meio ambiente, política ou política externa, tinha um impacto potencial em sua própria esfera, mas os anos 1960 viram uma confluência do que, em outro contexto, poderia ter representado pautas conflitantes, ou pelo menos concorrentes, e que se conectaram vagamente no que ficou conhecido como “contracultura”<sup>37</sup>.

Contudo, à medida que aprofundava as leituras cada vez mais me afastava deste entendimento. O conceito de contracultura é suficiente para entender as consequências e os desenvolvimentos sociais que marcam a década de 1960 nos Estados Unidos? Acredito que nossa atenção deveria se dirigir à palavra “vagamente”, pois – por mais que de fato haja uma confluência nos movimentos, suas origens são muito distintas e talvez seja muito simplista enquadrá-los em uma única definição.

Proponho a quem está lendo um breve exercício de imaginação. Em se tratando de Estados Unidos, ao pensar em contracultura, o que lhe surge à mente? Woodstock provavelmente desperta lembranças. Rock n’ Roll, Jimmy Hendrix, Janis Joplin, Joan Baez, Bob Dylan e outros ícones musicais. Psicodelia, drogas, paz e amor. Cabelos compridos, óculos escuros, calças apertadas, juventude revoltada. Boicote à Guerra do Vietnã, fuga para o Canadá e confronto com a polícia. Alguma associação ao Movimento pelos Direitos Civis? Às lideranças do Partido dos Panteras Negras? Angela Davis, Assata Shakur? Betty Friedan e o movimento feminista? Imagino que no caso dos últimos exemplos as associações são menos comuns. Isso certamente se deve à forma como o conceito se consolidou e às posteriores análises e produções sobre o contexto da década de 1960 e 1970 nos Estados Unidos.

Carlos Pereira procurou expor algumas de suas visões. Para ele, haveria duas formas de entender “contracultura”.

De um lado, o termo contracultura pode se referir ao conjunto de movimento de rebelião da juventude de que falávamos anteriormente e que marcaram os anos 60: o movimento hippie, a música rock, uma certa movimentação nas universidades, viagens de mochila, drogas,

<sup>37</sup> GRANT, Susan-Mary. **Uma História Concisa dos Estados Unidos**. São Paulo: Edipro, 2014, p.419-420.

orientalismo e assim por diante. E tudo isso levado à frente com um forte espírito de contestação, de insatisfação, de experiência, de busca de uma outra realidade, de um outro modo de vida.<sup>38</sup>

Por outro lado, contracultura seria a própria noção de contestação, de oposição à ordem vigente. Uma visão não necessariamente exclui a outra, mas a tendência – de maneira geral – é reforçar a contracultura como movimento social de um período específico da história, muito ligado aos Estados Unidos, já que neste país se manifestou de uma maneira muito forte.

Não se tratava da revolta de uma elite que, embora privilegiada, visasse uma redistribuição da riqueza social e do poder em favor dos mais humildes. Nem de uma “revolta de despossuídos”. Ao contrário. Era exatamente a juventude das camadas altas e médias dos grandes centros urbanos que, tendo pleno acesso aos privilégios da cultura dominante, por suas grandes possibilidades de entrada no sistema de ensino e no mercado de trabalho, rejeitavam esta mesma cultura de dentro.<sup>39</sup>

O centro da contracultura para Carlos Pereira, portanto, é a classe média branca estadunidense. Ao adotar o conceito de contracultura para explicar o fim do consenso, neste sentido, entenderia o rompimento com o credo e a identidade estadunidenses como fruto de uma ação daqueles e daquelas que recusavam a conformação de seus pais aos padrões de sociedade construídos após a Segunda Guerra Mundial. A revolta da juventude é importante, mas não explica a potência do fim do consenso nos Estados Unidos. Precisei, portanto, mudar a minha abordagem e aprofundar o estudo sobre o período.

O conceito de contracultura permanece o mesmo desde a publicação do livro de Carlos Pereira? Acredito que não. Ainda assim, me parece que boa parte das ideias defendidas pelo autor ainda se faz muito presente no nosso imaginário e – de certa forma – também no imaginário de quem vive nos Estados Unidos. Basta consultar os verbetes do Wikipédia sobre o tema<sup>40</sup>. Ainda assim, acredito que houve uma série de avanços quando se trata de compreender a estrutura social da década de 1960 e 1970 nos EUA<sup>41</sup>.

A própria Susan Mary-Grant introduz diversos questionamentos que nos auxiliam a entender as dinâmicas de rompimento com a identidade e o credo estadunidense neste período. Sua exposição no capítulo *Exércitos da Noite: Contracultura e Contrarrevolução*

<sup>38</sup> PEREIRA, Carlos. O Que é Contracultura? 8ª edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 1992, p.20

<sup>39</sup> Ibid, p.23.

<sup>40</sup> <https://pt.wikipedia.org/wiki/Contracultura> (Acesso em 06/07/2017) Na versão em português, inclusive, Carlos Pereira segue como autor de referência.

<sup>41</sup> NASH, CRABTREE e DUNN, definem o período como os “anos de fermentação” (*years of ferment*) ou “anos turbulentos”. NASH, G.; CRABTREE, C.; DUNN, R. **History On Trial: Culture Wars and the Teaching of the Past**. New York: Vintage Books, 2000, p.77-97.

inicia com uma reflexão sobre o processo de transformação na luta pelos Direitos Civis e o surgimento de novas estratégias dentro dos movimentos negros estadunidenses<sup>42</sup>. Se, como vimos no subcapítulo anterior, uma das maiores contradições dentro do consenso mediado após a Segunda Guerra Mundial envolvia as questões raciais, certamente elas seriam centrais nos movimentos contestatórios das décadas que se seguiram.

Ela defende uma tese similar a de Mary Dudziak, afirmando que sucessivos governos, de Harry Truman (que assume em 1945), passando por Dwight Eisenhower, John Kennedy até Lyndon Johnson tratariam o preconceito racial e a segregação como um problema a ser resolvido gradualmente, como parte dos ideais democráticos dos Estados Unidos<sup>43</sup>. Particularmente, no caso das administrações democratas, eram reconhecidos os movimentos que não se confrontavam diretamente ao *status quo* da política no país, aqueles que mesmo sendo críticos à supremacia branca, reconheciam o progresso da democracia estadunidense. Entretanto, mesmo com fortes manifestações e ações desde o fim da Segunda Guerra Mundial, parecia não existir uma vontade política efetiva de alterar essas relações. Grant aponta que embora legislações importantes na área de direitos da cidadania e igualdade perante a lei tenham sido aprovadas durante o período de conciliação (como a obrigação de provas razoáveis para condenação, o direito de ter um advogado fornecido pelo Estado, o direito à presença de advogados durante interrogatórios) pouco se havia feito para erradicar preconceitos e estruturas sociais de dominação racistas<sup>44</sup>. O que Sean Purdy define como a segunda fase do movimento negro nos Estados Unidos intensificaria o rompimento com os ideais de nacionalidade estadunidenses<sup>45</sup>.

Neste contexto, aponta que a identidade e a estética negra como elementos de autoafirmação se tornaram estratégias centrais de luta. No caso do Partido dos Panteras Negras a autoafirmação também se traduzia na autodefesa contra a polícia, em auto-organização nas comunidades e no rompimento explícito com o sistema social e político preconizado tanto por Republicanos quanto por democratas. A popularidade do movimento e a intensa radicalização fizeram com que o movimento fosse fortemente perseguido pelo FBI e sua estrutura desmantelada<sup>46</sup>. Seus ideais não correspondiam às expectativas tradicionais de constitucionalismo, lei, democracia e individualismo, tampouco reforçavam a

<sup>42</sup> GRANT, Susan-Mary. **Op. cit.** p.408-414.

<sup>43</sup> *Ibid*, p.411.

<sup>44</sup> *Ibid*, p.413.

<sup>45</sup> PURDY, Sean. O Século Americano. In: KARNAL, Leandro *et al.* **Op cit.** p.247.

<sup>46</sup> *Ibid*, p.248. Sobre este também ver THE AMERICAN YAWP. 27. **The Sixties** – VII – Beyond Civil Rights. [http://www.americanyawp.com/text/27-the-sixties/#VII\\_Beyond\\_Civil\\_Rights](http://www.americanyawp.com/text/27-the-sixties/#VII_Beyond_Civil_Rights) (Acesso em 06/07/2017).

excepcionalidade dos Estados Unidos ou corroboravam com uma noção unitária e conformista de identidade. Até se poderia enquadrar estes movimentos em uma definição generalista de contracultura, mas não resumi-los a essa ótica.

Outro evento aparece na bibliografia como sendo responsável pelo fim da inocência dos Estados Unidos: a Guerra do Vietnã. Para Anatol Lieven, nossa referência quando se trata de nacionalismo estadunidense, o movimento antiguerra marca uma intensa ruptura no sentido de questionar a superioridade moral e a defesa da liberdade que deveriam ser ideais estadunidenses. Em sua opinião, esse seria o motivo central para a quebra de identidade e – em outros termos – para o fim do consenso no país<sup>47</sup>. Ela é importante, mas não é central. Como veremos, existem outros elementos de ruptura. Mesmo assim, a unanimidade contra a guerra em seu período final também apresentou um desafio no sentido de questionar a própria estrutura produtiva do país.

De fato, o complexo militar-industrial, após a Guerra do Vietnã, tornou-se um espectro sinistro. Mas esse era o problema da Guerra Fria: ela alimentava-se do medo, medo de uma ameaça insidiosa e “indefinida”, localizada na União Soviética só até certo ponto, e o medo, por sua vez, alimentava a crença de que os estados Unidos podiam – e deviam – vencer uma guerra travada, pelo menos em parte, não contra um adversário tangível, mas em defesa da identidade nacional baseada há muito tempo em e definida pelo conflito<sup>48</sup>.

A cultura do medo e o complexo militar-industrial não foram destruídos, mas a reconstrução identitária e política necessária para sua legitimação não é uma tarefa simples de explicar. Se pensarmos na estabilidade econômica como algo que ajuda a fortalecer a identidade, iremos incluir outro elemento de ruptura. Ao final da Guerra do Vietnã os EUA já não possuíam o mesmo poder econômico que detinham na Segunda Guerra, não só devido aos gastos exorbitantes no Vietnã, mas a uma ampla reorganização do sistema mundial. As oportunidades e a perspectiva do “pleno emprego” já não eram uma realidade muito presente. O combate ao comunismo, portanto, não era uma justificativa suficiente para a guerra. O mito excepcionalidade reforçado após a Segunda Guerra Mundial definitivamente não se consolida no que diz respeito ao Vietnã.

Também se fortaleceu a partir da segunda metade da década de 1960 o movimento feminista. Diferente dos outros movimentos, os ideais defendidos não necessariamente se oporiam ao credo estadunidense e à identidade nacional. Aparentemente, o enfrentamento mais explícito se daria em relação aos padrões familiares e ideais de feminilidade

---

<sup>47</sup> LIEVEN, Anatol. **America Right or Wrong: an anatomy of American nationalism**. New York: Oxford University Press, 2004, p.53 e p.58.

<sup>48</sup> GRANT, Susan-Mary. **Op .cit.** p.415.

característicos da década de 1950. Como colocado anteriormente, a defesa da família nuclear era um elemento central no discurso que procurava propagar elementos identitários em comum entre estadunidenses de diferentes raças. A discussão sobre a nacionalidade não seria algo tão presente, a partir do momento que se considera que o movimento era hegemônico por mulheres brancas de classe média alta, como na crítica de bell hooks. Contudo, para ela

Muitas mulheres descobriram que nem luta por “igualdade social” nem o foco na “ideologia da mulher como um ser autônomo” são suficientes para livrar a sociedade do sexismo e da dominação masculina. Para mim o feminismo não é somente a luta para acabar com o chauvinismo masculino ou um movimento para garantir que as mulheres tenham direitos iguais com os homens; é um comprometimento em erradicar a ideologia de dominação que permeia a cultura Ocidental em vários níveis – sexo, raça e classe, para nomear alguns – e um comprometimento em reorganizar a sociedade estadunidense para que o desenvolvimento autônomo das pessoas possa superar o imperialismo, a expansão econômica e os desejos materiais<sup>49</sup>.

Neste sentido, vale reforçar que não é pertinente homogeneizar os movimentos associados ao multiculturalismo. Em diversos momentos, há divergências sobre os objetivos a serem atingidos<sup>50</sup>. Susan Mary Grant analisa o movimento a partir da *National Organization of Women* (NOW), no qual uma das grandes estratégias foi se apropriar da noção de liberdade e igualdade, porém efetuando uma reinterpretação<sup>51</sup>. A igualdade de forma plena, na remuneração pelo trabalho ou na participação política efetiva e a liberdade interpretada em diversos sentidos, como o poder sobre o próprio corpo, no qual se destacam as discussões sobre o direito ao aborto<sup>52</sup>.

Sean Purdy também menciona os movimentos LGBT’s e a reestruturação do movimento sindical como características do período<sup>53</sup>. Além destes, poderíamos mencionar o fortalecimento do movimento de trabalhadores rurais (em especial os de origem hispânica), os

---

<sup>49</sup> “Many women have found that neither the struggle for ‘social equality’ nor the focus on an ‘ideology of woman as an autonomous being’ are enough to rid society of sexism and male domination. To me feminism is not simply a struggle to end male chauvinism or a movement to ensure that women will have equal rights with men; it is a commitment to eradicating the ideology of domination that permeates Western culture on various levels—sex, race, and class, to name a few—and a commitment to reorganizing U.S. society so that the self-development of people can take precedence over imperialism, economic expansion, and material desires.” hooks, bell. **Ain’t I a Woman: Black Women and Feminism**. New York: Routledge, 2015, p.261.

<sup>50</sup> Gostaria de ter tido mais tempo para aprofundar as leituras sobre os movimentos do “fim do consenso”, suas diferentes concepções e objetivos. A análise aqui empreendida podia ser mais aprofundada e trazer outras discussões, porém acabei generalizando excessivamente por falta de tempo e espaço.

<sup>51</sup> GRANT, Susan-Mary. **Op. Cit.** p.432-434.

<sup>52</sup> Sobre esse tema houve legislação aprovada e direito garantido ainda em 1973, porém durante a década de 1980 alguns estados passam a reinterpretar a lei. A mobilização e a disputa em torno da pauta seguem muito presentes no país. Dentro do próprio movimento feminista existiam divergências em relação a essas questões.

<sup>53</sup> PURDY, Sean. O Século Americano. In: KARNAL, Leandro *et al.* **Op cit.** p.252.

movimentos indígenas, os movimentos ambientalistas, entre outros, que – dada a conjuntura de contestação – também se viram fortalecidos naquele período<sup>54</sup>.

### 1.3 – Ofensiva neoliberal: reestruturação identitária nacional

Novamente, não se trata aqui de definir qual dos movimentos foi o mais importante, qual deles questionou de forma mais direta os elementos da identidade nacional estadunidense, ou qual o grupo mais oprimido nesta sociedade. O objetivo aqui é pensar o como cada movimento, a sua maneira, oferece um desafio e confronto às noções de identidade nacional consolidadas (mesmo que de forma mediada) na década de 1950. Entende-se, portanto, o fim do consenso como o contexto das décadas de 1960 e 1970 que se caracterizou pela emergência e fortalecimento de distintos movimentos sociais de enfrentamento e oposição ao status quo estadunidense. Partindo de uma lógica unitária de identidade e sociedade, constroem-se visões plurais, que podem ser conflitantes ou se integrar. As políticas de identidade e o multiculturalismo, por fim, seriam uma consequência deste período.

Analisar o sucesso ou não dos movimentos, se é que isso pode ser estabelecido, tampouco importa a essa investigação. Pensando nas dinâmicas da identidade e do credo estadunidense, o interesse era pensar na reestruturação discursiva necessária para buscar englobar estes movimentos e suas demandas. Anatol Lieven, por exemplo, afirma que a virada neoconservadora e a eleição de Ronald Reagan na década de 1980 se devem muito ao uso que ele e a direita tradicional fizeram dos mitos de excepcionalidade e inocência, reinterpretando elementos do credo devido aos movimentos de contestação<sup>55</sup>. Durante o governo de George Bush, a retórica belicosa afirmava que era nação estadunidense deveria combater o fundamentalismo islâmico no Oriente Médio, pois os países da região não respeitavam os direitos das mulheres. Coincidentemente, também possuíam muito petróleo. Dificilmente essa seria uma justificativa antes da década de 1960. George Sanchez apresenta uma metáfora extremamente certa sobre as reinterpretações quanto à identidade nacional.

No verão de 1996, o filme *blockbuster Independence Day* refletiu muitas das atrações, contradições e ironias do pós-nacionalismo nos Estados Unidos, incorporados na cultura popular e no discurso acadêmico. Por um lado, a propaganda prévia do filme nos atraía aos cinemas ao retratar explosões de quase todos os símbolos arquitetônicos importantes do nacionalismo nos Estados Unidos: A Casa Branca e o Capitólio em Washinton, D.C, o prédio do Empire State em Nova York [...] e até mesmo a torre da Capital Records em

<sup>54</sup> THE AMERICAN YAWP. *Op. cit.*

<sup>55</sup> LIEVEN, Anatol. *Op. cit.* p.58.

Los Angeles [...]. Quando já nos cinemas, as audiências tinham o enorme prazer de assistir invasores vindos do espaço serem derrotados por um time poliglota de cidadãos estadunidenses, conspicuamente liderados por um piloto lutador Afro-estadunidense [...] e gênio da eletrônica/matemática Judeu, enquanto todas as forças de luta do mundo combinadas incluindo diversas origens históricas e sócio-políticas se dividem para aumentar a força dos Estados Unidos. Foi uma batalha contra invasores alienígenas que, através da voz do ator interpretando o presidente dos Estados Unidos, o Quatro de Julho se tornou o dia da independência de todo mundo. Enquanto a audiência vibrava, o nacionalismo, ao que parece, tinha dado lugar ao internacionalismo na sequência de uma invasão extraterrestre alienígena<sup>56</sup>.

Outra vez, os mitos se faziam presentes e demonstram novas formas de entender a identidade estadunidense. O fim do consenso e a década de 1960 ainda são um debate muito presente. Para alguns, contudo, ele é um debate que pertence ao passado. Nos discursos de Donald Trump e do próprio *American Textbook Council*, que expusemos logo no início deste capítulo, o fim do consenso deveria ser uma página virada na história dos EUA. A fragmentação identitária que deve prevalecer é a nacional, o multiculturalismo e o politicamente correto devem ser combatidos. Para outros, é uma realidade que no passado não era tão interessante, mas que pode ser aproveitada politicamente, como me parece ser o caso de Hillary Clinton, a maior parte do Partido Democrata e do filme *Independence Day*. O multiculturalismo torna os Estados Unidos excepcionais. Para parte da esquerda, pode representar uma fragmentação desnecessária e que põe em risco a organização da classe trabalhadora. Mas o multiculturalismo pode, por fim, demonstrar a luta de grupos que não se veem, ou não se viam, representados nos discursos e nas ações ligadas à nacionalidade estadunidense, de indivíduos que a partir de sua própria ação buscam ressignificar sua presença em um ambiente que sempre lhes foi hostil.

---

<sup>56</sup> “In the summer of 1996, the movie blockbuster *Independence Day* reflected many of the attractions, contradictions, and ironies of post-nationalism in the United States embodied in both popular culture and academic discourse. On one level, the previews for that movie enticed us to the theaters by depicting the explosion of virtually every important architectural symbol of nationalism in the United States: the White House and Capitol in Washington, D.C., the Empire State Building in New York [...] and even Capitol Records Tower in Los Angeles [...] Once in the theaters, audiences were treated to the vicarious pleasure of watching the outer space invaders defeated by a polyglot team of U.S. citizens, most conspicuously headed by an African-American fighter pilot [...] and a Jewish electronics/mathematical genius [...], while the rest of the world’s fighting forces combine across all historical and socio-political divides to back up the American charge. It was in battle against alien invaders that, through the voice of the actor playing the President of the United States, July Fourth became everyone’s independence day. As audiences cheered, nationalism, it seemed, had given way to a global internationalism in the wake of invasion from extraterrestrial aliens” SANCHEZ, George. *Creating the Multicultural Nation: Adventures in Post-Nationalism American Studies in the 1990s* In: John Carlos (org.). **Post-nationalist American studies**. Los Angeles: University of California Press, 2000, p.40-41.

Reitero: o multiculturalismo é múltiplo e, com o perdão da repetição, uma das múltiplas esferas em que influenciou a sociedade estadunidense foi o sistema de educação. Consequentemente, o ensino de história. No próximo capítulo, portanto, procuraremos entender as formas como os movimentos associados ao multiculturalismo influenciaram na maneira como a história é escrita nos *textbooks*.

## 2. Reestruturando o passado nacional: transformações nas narrativas históricas escolares

### 2.1 – Escrita da história nos *Textbooks* e o Conhecimento Oficial

Agora peço licença para um momento mais teórico sobre o significado político e histórico do uso dos *textbooks* em sala de aula. Não vou diretamente ao modo como se processaram as mudanças na escrita da história devido ao fim do consenso, pois considero essa reflexão essencial, já que em muitos momentos os *textbooks* podem ser tidos como algo natural ou como ferramentas pedagógicas indispensáveis (como defende o próprio ATC) nas aulas de História. E isso até pode fazer sentido.

De fato, pelo menos nos Estados Unidos, estas são ferramentas pedagógicas que já têm mais de 150 anos de uso, tanto na História como em outras disciplinas. Joseph Moreau, em um extenso estudo sobre *textbooks* escritos em diferentes épocas, apontava que antes da Guerra da Secessão (em 1865) os mesmos já seriam usados nas aulas de História, porém sem uma narrativa de consenso sobre “qual” História privilegiar. As disputas sobre *textbooks*, segundo o autor, ganhariam mais força após a Guerra, contexto no qual se procurava unificar estados que antes eram inimigos e – além disso – decidir quais deles mereciam mais espaço no passado de uma nação nascente<sup>57</sup>. Entretanto, por que essas eram ferramentas tão importantes para definir o que fazia parte da identidade nacional?

Regredindo um pouco no tempo, podemos recordar o argumento de Benedict Anderson sobre o “capitalismo editorial” ou “tipográfico”. Este autor defendia a tese de que a empresa capitalista da produção de livros se expandiu consideravelmente a partir do momento que se afastou do latim e começou publicar em línguas vernaculares (inglês, francês, espanhol), por volta do séc. XVII na Europa. Transformadas em línguas oficiais e – somente no século XIX – em línguas nacionais, passaram a ser elementos de unidade nas comunidades imaginadas que marcariam este continente e também a América<sup>58</sup>. Ironicamente, aponta Noah Sobe, em nenhum momento Anderson menciona a participação dos *textbooks* no processo de criação destas comunidades e – em diferentes contextos – das definições sobre o que deve ou não fazer parte da identidade nacional de determinada nação<sup>59</sup>. Ele e outras pessoas

<sup>57</sup> MOREAU, Joseph. **Schoolbook nation: conflicts over American history textbooks from the Civil War to the present**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2004, p.19.

<sup>58</sup> ANDERSON, Benedict. **Comunidades Imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008, p.82.

<sup>59</sup> SOBE, Noah W. Textbooks, Schools, Memory, And the Technologies of the National Imaginaries. In: WILLIAMS, James H. (ed.) **(Re)Constructing Memory: School Textbooks and the Imagination of the Nation**. Rotterdam: Sense Publishers, 2014, p.313.

procuraram estudar a influência que essas narrativas têm sobre as discussões e disputas em torno da identidade nacional em diferentes países. James Williams explica que, de maneira geral, os *textbooks* pretendem criar cidadãos e cidadãs ligadas emocionalmente à nação, porém com uma confiança passiva no sistema político; tendem a simplificar, organizando narrativas objetivas que geralmente opõem o bom e o mal<sup>60</sup>. Podemos pensar sobre outra perspectiva. São particularmente eficientes na afirmação de determinado *check-list identitário*, na definição de Anne-Marie Thiesse. Segundo ela, para a invenção de uma nacionalidade seriam necessários alguns elementos básicos, como a definição de ancestrais, as línguas nacionais, os limites geográficos, as paisagens, as vestimentas e – particularmente – a criação de um passado em comum<sup>61</sup>. Nesse sentido,

A historiografia de uma nação distingue-se da historiografia de uma monarquia na sua natureza e na sua forma. Ela deve colocar em evidência a continuidade e a unidade da nação como ser coletivo através dos séculos, apesar de todas as opressões, de todos os infortúnios, de todas as traições<sup>62</sup>.

Seguindo sua análise, a autora aponta os romances literários como maiores difusores destes elementos<sup>63</sup>. Ironicamente, também deixa de mencionar os *textbooks* e as instituições escolares, que no caso dos EUA cumpririam um papel igualmente importante, ainda que em um período mais recente. Dificilmente há outra ferramenta para a construção de um passado em comum quanto as aulas de história e os *textbooks*.

Afinal, estes livros usados nas escolas podem ser o único contato mais direto que algumas pessoas terão durante toda sua vida com uma produção escrita sobre a História dos EUA. Embora a História esteja presente em muitos outros lugares (museus, mídia, filmes, lugares de memória, ...) o ensino básico é o único momento em que são expostas de forma obrigatória as interpretações sobre o passado deste país. A quantidade de livros produzidos é imensa. Em um país com população superior a 300 milhões de pessoas, com uma parte considerável delas em idade escolar ou com algum familiar nesta situação, *Triumph of the American Nation* respondia sozinho por pelo menos 25% do mercado de *textbooks* do país em 1997. O resto do mercado também não era muito difundido, com outros seis livros chegando a

---

<sup>60</sup> WILLIAMS, James H. School Textbooks and The State of The State. In: WILLIAMS, James H. (ed.) **(Re)Constructing Memory: School Textbooks and the Imagination of the Nation**. Rotterdam: Sense Publishers, 2014, p.327. Essa publicação tem um caráter muito interessante. É composta por capítulos que abordam a escrita de *textbooks* em diferentes contextos históricos e políticos, sendo a maioria das análises relacionada às discussões sobre identidade nacional de cada país ou região estudada. As temáticas vão desde a construção identitária na Argentina pós-ditadura e a questão do desaparecimento de 30 mil pessoas, até a legitimação do Estado Russo após o fim da União Soviética.

<sup>61</sup> THIESSE, Anne-Marie. Ficções Criadoras: As Identidades Nacionais. **Anos 90**, Porto Alegre, n.15, 2001.

<sup>62</sup> Ibid, p.12.

<sup>63</sup> Ibid, p.13.

cifra de 35%<sup>64</sup>. Não é imprudente, portanto, dizer que existe um monopólio em relação à escrita da história para o ambiente escolar.

Essa forma de escrever história difundida por todo o país, de uma forma geral, tende a responder às necessidades identitárias da criação de um passado coerente e linear, como teorizava Thiesse. A própria organização textual da maioria deles demonstra isso.

*Textbooks* escolares tendem a reproduzir um consenso geral, ou pelo menos o mínimo de ofensa aos grupos que procura atingir. Isso não quer dizer que não existiam controvérsias nos *textbooks*; existe uma produção muito rica sobre as “guerras de *textbooks*”. Porém muito da chatice dos *textbooks*, pelo menos nos Estados Unidos, é que os limiares polêmicos que podem ter ofendido um poderoso grupo de acionistas, mas que abririam espaço para livro mais interessante, com pensamento crítico e discussão, foram apagados<sup>65</sup>.

As controvérsias geralmente não fazem parte das narrativas escolares. Sem dúvida, essa característica está de acordo com os interesses de alguém, ou algum grupo, provavelmente comprometidos com algum ideal de identidade nacional.

\*\*\*

O teórico da pedagogia crítica Michael Apple não analisa a produção de *textbooks* a partir da questão da identidade nacional, porém associa este tipo de material a um conceito que me pareceu muito interessante: *conhecimento oficial*. De maneira geral, pretende expor a forma como as narrativas produzidas para as escolas estão relacionadas às desigualdades que as cercam e – particularmente – são fruto de determinada organização social e do poder hegemônico que definiria qual conhecimento é legítimo. No entanto, pontua

[...] o que conta como conhecimento legítimo é o resultado de complexas relações de poder e disputas entre grupos de classe, raça, gênero e religião identificáveis. Assim, educação e poder são termos de um par indissolúvel. Em tempos de convulsão social a relação entre educação e poder fica mais visível. Esta relação era e continua sendo manifestada nas lutas das

---

<sup>64</sup> LOEWEN, James W. **Lies my teacher told me: everything your American history textbook got wrong**. New York: Touchstone, 1996, p.320. A estimativa é apresentada pelo autor na nota 15. Também explica que esses dados são muito complicados de conseguir, visto que há um segredo de mercado em torno das vendas. As informações são divulgadas sem muita precisão.

<sup>65</sup> “School textbooks tend to be aimed at broad consensus or at least maximum lack of offense to interest groups it seeks to engage. This is not to say that textbooks are not controversial; there is a rich literature on “textbook wars.” But much of the dullness of textbooks, at least in the United States, is that the rough edges that might have offended a powerful stakeholder group but also made for more interest, critical thinking, and discussion have been rubbed off.” WILLIAMS, James H. **Op. cit.** p. 328.

mulheres, minorias raciais e outros para terem sua história e conhecimento incluídos no currículo<sup>66</sup>.

Evidentemente, as formas como o conhecimento oficial se estabelece são muito mais complexas do que esta citação ou do que o que o próprio livro do autor expõe. Ainda assim, há alguns elementos em relação à adoção dos *textbooks* que podemos considerar.

Apple enfatiza a dimensão econômica. Além de artefatos culturais e identitários, são itens comerciais inseridos em lógicas de mercado específicas. Desde muito cedo, a aprovação (ou não) dos *textbooks* nos EUA ficou a cargo dos “comitês de adoção” (*adoption committees*), na maioria das vezes organizados a nível estadual, sendo que naqueles estados que não possuem legislação específica a responsabilidade é relegada para os poderes municipais.

As lógicas econômicas de lucro e perda nesta situação tornam imperativo que as editoras dediquem praticamente todos os seus esforços para garantir um lugar nas listas de textos aprovados. Por causa disso, os textos disponibilizados para toda a nação, e o conhecimento considerado legítimo que eles contém, são determinados pelo que irá vender no Texas, Califórnia, Flórida e assim sucessivamente. Essa é uma das maiores razões para que a Direita concentre sua atenção de forma tão forte nestes estados (embora, devido à resistência, apenas com sucesso parcial)<sup>67</sup>.

Quem faz parte dos comitês de adoção varia muito de estado para estado. No entanto, o que geralmente acontece é que o poder executivo de cada região acaba nomeando pessoas que considere capazes de avaliar os livros. James Loewen afirma que – mesmo com uma grande presença de professores e professoras nesses comitês – poucas são as críticas ao conteúdo que apresentam<sup>68</sup>. Sendo assim, a interferência política na escrita da história (ainda que não explicitamente) é outra dimensão a ser considerada para entender as formas de relação do conhecimento oficial com as escolas.

---

<sup>66</sup> “[...]what counts as legitimate knowledge is the result of complex power relations and struggles among identifiable class, race, gender, and religious groups. Thus, education and power are terms of an indissoluble couplet. It is at times of social upheaval that this relationship between education and power becomes most visible. Such a relationship was and continues to be made manifest in the struggles by women, people of color, and others to have their history and knowledge included in the curriculum.” APPLE, Michael. **Official Knowledge: democratic education in a conservative age**. New York: Taylor & Francis e-Library, 2002, p.44.

<sup>67</sup> “The economics of profit and loss of this situation makes it imperative that publishers devote nearly all of their efforts to guaranteeing a place on these lists of approved texts. Because of this, the texts made available to the entire nation, and the knowledge considered legitimate in them, are determined by what will sell in Texas, California, Florida, and so forth. This is one of the major reasons the Right concentrates its attention so heavily on these states (though, because of resistance, with only partial success).” Esses três estados seriam os maiores mercados. Para as editoras, não é tão importante participar das discussões a nível municipal, pois elas têm pouca influência sobre suas margens de lucro. APPLE, Michael. **Op cit.** p.48-49. Sobre o tema dos “comitês de adoção”, ver LOEWEN, James W. **Op cit.** p.278-281; MOREAU, Joseph. **Op. Cit.** p.20-21.

<sup>68</sup> LOEWEN, James W. **Op. cit.** p.285. Entende ele que há uma convivência ideológica dos e das professoras com o que é apresentado pelas editoras majoritárias

No entanto, tanto Apple quanto Loewen pontuam que, no que diz respeito os *textbooks*, é necessário levar em conta a forma como serão recebidos socialmente. Embora os comitês frequentemente sejam nomeados, é comum existirem reuniões comunitárias em que são discutidos os livros, ou mesmo protestos explícitos de grupos que não se sentem representados pelas listas de aprovação. O *American Textbook Council*, entidade que citamos frequentemente neste trabalho, foi constituído justamente para atuar como grupo de pressão sobre os órgãos responsáveis pelo processo de adoção. Um *think tank* conservador que buscava deslegitimar qualquer *textbook* que desviasse de sua concepção sobre como o passado dos Estados Unidos deveria ser escrito. Apple pontua que justamente pelo fato de os currículos não serem impostos nos EUA, o que é aprovado é sempre fruto de disputas e da forma como se organizam as relações de poder (de gênero, raça, classe, religião) de que falávamos anteriormente<sup>69</sup>. Nesse processo, o autor defende que o poder hegemônico e o conhecimento oficial se constroem a partir da incorporação do conhecimento dos “menos poderosos” sob o guarda-chuva das classes dominantes. É por isso que os *textbooks* fazem “menção” a temas mais progressivos, mas geralmente não aprofundam as análises. São “itens” no texto. Raramente se propõem a descrever o mundo e o passado levando em conta a perspectiva dos “grupos subalternos”. O objetivo máximo das editoras e do poder hegemônico seria fazer com que esses grupos tivessem seus valores associados à tradição dominante. No caso do nosso estudo, que se vissem representados pelos elementos que são tradicionalmente associados à identidade nacional estadunidense<sup>70</sup>.

Ainda assim, há outra perspectiva a ser considerada.

Novos contextos sociais, novos processos de criação textual, uma nova cultura política, a transformação das relações de autoridade e novas formas de ler os textos, tudo isso pode evoluir e ajudar a conduzir de uma maneira positiva, ao invés de negativa, o poder do texto. Relações textuais menos regulatórias e mais emancipatórias podem começar a evoluir, uma possibilidade tornada real em diversos programas de letramento crítico que têm tido um impacto tão positivo em diversas nações ao redor do mundo. Aqui as pessoas ajudam a criar seus próprios “textos”, que dão significado ao ser poder emergente no controle de seus próprios destinos<sup>71</sup>.

<sup>69</sup> APPLE, Michael. **Op cit.** p.53-54.

<sup>70</sup> APPLE, Michael. **Loc cit.**

<sup>71</sup> “New social contexts, new processes of text creation, a new cultural politics, the transformation of authority relations, and new ways of reading texts, all of this can evolve and help usher in a positive rather than a negative sense of the power of the text. Less regulatory and more emancipatory relations of texts to real people can begin to evolve, a possibility made real in many of the programs of critical literacy that have had such a positive impact in nations throughout the world. Here people help create their own “texts,” ones that signify their emerging power in the control of their own destinies.” APPLE, Michael. **Op. Cit.** p.55.

É preciso enfatizar esse ponto. Os textos oficiais, ou o conhecimento oficial, não são simplesmente uma definição dos grupos dominantes de determinado contexto. As relações de poder podem ser entendidas de forma dinâmica. Evidentemente alguns grupos possuem mais poder do que outros, como poderemos ver em seguida, porém é essencial identificar as controvérsias na escrita da história e nas práticas que marcam as salas de aula. É preciso reconhecer os poderes de transformação, ou estaríamos condenados a uma história refém dos interesses das classes dominantes eternamente. Seria excessivamente reducionista pensar que os conhecimentos são simplesmente incorporados à tradição dominante. Para aqueles e aquelas que lutam contra as lógicas do conhecimento oficial também existem vitórias. Não se trata aqui de romantizar a resistência ou o poder que nós professores, professoras, historiadores, historiadoras, alunos, alunas, movimentos sociais e toda a comunidade escolar detemos. Trata-se, por outro lado, de reconhecer que a história escrita para as escolas também passa por processos de reinterpretação e por amplas disputas políticas que caracterizam o contexto em que estão inseridas.

Um dos grandes méritos do trabalho de Joseph Moreau, na minha opinião, é demonstrar que – em se tratando dos *textbooks* nos Estados Unidos (e em outros países) – nunca há um consenso ou uma narrativa inquestionável. Em seu estudo, expôs a forma como – em diferentes momentos da História dos EUA – houve desafios às narrativas entendidas como conhecimento oficial ou como representação ideal da identidade nacional do país<sup>72</sup>. Difícil imaginar que o fim do consenso e o aparente levante multiculturalista que narramos no capítulo anterior não tenha exercido alguma influência sobre as narrativas dos *textbooks* nos EUA. Sendo assim, procuraremos no próximo subcapítulo fazer uma retomada geral sobre as dinâmicas da escrita da história nos *textbooks* a partir dos movimentos que marcaram as décadas de 1960 a 1980 neste país. Qual nação era representada nas narrativas? Quais os objetivos dos grupos em conflito? Os Estados Unidos são únicos, indivisíveis e perfeitos? Por fim, para o pânico geral, o multiculturalismo tomou contra da escrita da história nos *textbooks*?

## **2.2 – A disputa para definir o passado. As novas narrativas são inclusivas?**

Após esse breve momento de reflexão teórica mais densa, seguimos com as nossas discussões sobre as influências do fim do consenso na escrita da história. Como poderíamos prever, esta análise não é uma novidade ou elemento de polêmica. Outros trabalhos já

---

<sup>72</sup> MOREAU, Joseph. **Op cit.** p.23.

analisaram a transformação da historiografia neste contexto. Em sua já citada tese de doutorado, Arthur Avila expõe o contexto de surgimento da *New Western History* e da *New Indian History* nos Estados Unidos. As transformações interpretativas se caracterizariam por uma ênfase no conceito de agência histórica dos povos indígenas (reconhecendo a pluralidade de suas identidades) e uma mudança no enfoque da narrativa, que estabelecia uma crítica explícita aos mitos (ou ao ideal) do Destino Manifesto estadunidense e à “tese da fronteira” de Frederick Jackson Turner. A expansão para o Oeste não seria mais um elemento de bravura e exploração dos descendentes de europeus que abriam caminho em direção a novas terras. Ela podia ser entendida como um empreendimento de amplo choque cultural e bélico entre diferentes culturas, com nefastas consequências para os nativo-americanos, ainda que se reconhecesse sua capacidade de resistência, adaptação e as diferentes estratégias estabelecidas para lidar com esse contexto<sup>73</sup>. Evidentemente, essa revisão historiográfica não passaria despercebida e – devido a sua relação direta com os mitos da identidade nacional estadunidense – durante a década de 1980 houve uma ampla disputa, que envolveu segmentos acadêmicos e não acadêmicos da história, a qual Avila define como uma guerra cultural em torno da História do Oeste, algo que certamente tem muita relação com o conceito de multiculturalismo que procuramos explorar no primeiro capítulo<sup>74</sup>.

No caso dos *textbooks*, ainda na década de 1970 começam a soar mais alto as vozes conservadoras. Gilbert T. Sewall, historiador e diretor do *American Textbook Council* desde sua fundação em 1989, já em 1972 expressava em diferentes jornais suas preocupações com o viés sexista e a influência das feministas nas salas de aula da nação<sup>75</sup>. Ainda assim, aparentemente seus posicionamentos não conseguiram tanta influência. Moreau aponta que durante na década de 1980 ganharia muita força a discussão capitaneada pelo que define como “nacionalistas culturais”, exemplificados na figura de E. D. Hirsch Jr., um professor de inglês na Universidade da Virgínia. Ele defenderia a tese de que as mudanças pedagógicas e de escrita da história nas escolas estariam acabando com o “letramento cultural” (*cultural*

---

<sup>73</sup> ÁVILA, Arthur Lima de. **Território Contestado: a Reescrita da história Oeste norte-Americano (c.1985-c.1995)** (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em História. UFRGS.. 2010, p.186-203; Idem. **Rememorando os Filhos de Onontio: Richard White, The Middle Ground e a escrita da história da América do Norte colonial**. História (UNESP. Impresso) (Cessou em 2004), v. 30, p. 264-286, 2011;

<sup>74</sup> Idem. **Op. cit.**, 2010, p.205-226.

<sup>75</sup> Caso haja oportunidade, ver SEWALL, Gilber t. Sex Bias Charged in School System. May 14, 1972. *New York Times*, 50; Idem. Sex Stereotyping Persists in Schools. June 12, 1973. *New York Times*, 1, 50; Idem. Sexism and Schools-Feminists and Others Now Attack Sex Bias in Nation’s Classrooms. October 9, 1973. *Wall Street Journal*. Não tive acesso aos textos do autor, porém ele é amplamente citado por um dos trabalhos que utilizamos na nossa análise. Lerner, Nagai e Rothman se demonstram muito contemplados por suas colocações. LERNER, R. NAGAI, A. ROTHMAN, S. **Molding the Good Citizen: the politics of High School History Texts**. Westport: Praeger, 1995.

*literacy*) que permitia que todos os estadunidenses se entendessem e compartilhassem experiências em comum<sup>76</sup>. Logo, seu argumento inicial passou a ser utilizado por pessoas abertamente conservadoras. Segundo o autor,

Eles argumentavam não somente que a herança do Ocidente formava o centro da identidade estadunidense, mas que ela era superior aos seus rivais estrangeiros e à *mélange* intelectual oferecida pelos multiculturalistas, desconstrucionistas, feministas e outros desse mesmo saco presentes no país. A sua visão do passado nacional, e a forma como fora ensinado até 1960, era calorosamente sentimental<sup>77</sup>.

Se a década chave da decadência do ensino de história seria a de 1960, o que aconteceu com os *textbooks* nesse período<sup>78</sup>? De que forma foram alterados para chegar a um momento de desastre histórico na década de 1980? Para responder a essa pergunta o mais interessante seria fazer uma comparação entre diferentes exemplares de *textbooks*, publicados antes e depois do período, de modo a entender as transformações narrativas. Como afirmei na introdução, essa era uma intenção inicial do projeto, que se viu impossibilitada devido a dificuldade de acesso a esse tipo de material. Consegui acesso a algumas obras, mas não em número suficiente para estabelecer uma análise mais concreta. Ainda assim, felizmente outros trabalhos procuraram responder a questionamentos similares aos meus e – portanto – acabei os tomando como base para as análises que se seguem. Prefiri restringir a análise e concentrar-me nas mudanças narrativas quanto a dois temas que têm relação com o multiculturalismo, a representação feminina e as discussões raciais nos *textbooks*. Faço isso não porque considere a melhor maneira, mas pelo que os materiais que pude consultar me oferecem.

\*\*\*

---

<sup>76</sup> MOREAU, Joseph. **Schoolbook nation: conflicts over American history textbooks from the Civil War to the present**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2004, p.3-4.

<sup>77</sup> “They argued not only that the heritage of the West formed the core of American identity but that it was superior to its rivals abroad and to the intellectual *mélange* offered by multiculturalists, deconstructionists, feminists, and others of that ilk at home. Their vision of the nation’s past, and of the way it had been taught until the 1960s, was warmly sentimental.” MOREAU, Joseph. **Op. cit.** p.7.

<sup>78</sup> As mudanças não se restringem aos *textbooks*, obviamente, mas nesse capítulo nosso foco é nessa ferramenta. Outro elemento importante a ser considerado seria o perfil de alunos e alunas na educação básica e na Universidade e as transformações pelas quais esses ambientes passam após a Segunda Guerra Mundial. Nash, Crabtree e Dunn apontam que houve uma crescente onda de imigração no período e os filhos dos e das imigrantes estavam ingressando nas escolas. Dificilmente não haveria uma demanda por mudanças nas aulas de história, de modo a esses jovens se sentirem mais contemplados. O crescimento do estudo de História Mundial é um exemplo disso. As discussões sobre a reestruturação das narrativas nos *textbooks* de História dos EUA certamente também sofre influência nesse sentido. NASH, G.; CRABTREE, C.; DUNN, R. **History On Trial: Culture Wars and the Teaching of the Past**. New York: Vintage Books, 2000, p.64-65; p.87.

Embora a Movimento pelos Direitos Civis tenha sua fase inicial e fortalecimento durante a segunda metade da década de 1950 nos Estados Unidos, a maioria dos fatos políticos a ele associados – como a Marcha a Selma, a Marcha a Washington, os protestos na Universidade de Birmingham, o assassinato de Martin Luther King – aconteceram durante a primeira metade da década de 1960. Da mesma forma, aponta Joseph Moreau, a discussão sobre a presença negra nos *textbooks* de História iniciaria com muita força a partir de 1962. Neste ano, na cidade de Detroit, Richard Henry tornava pública a sua decisão de recusar-se a deixar seu filho estudante da oitava série a frequentar a escola. Sua ação era motivada pelo *textbook* adotado pelas escolas da cidade: *Our United States: A Bulwark of Freedom*<sup>79</sup>.

Sua ação, assim como a decisão de Rosa Parks de recusar-se a sentar no fundo do ônibus, não era coincidência ou fruto de uma revolta individual. Era parte de uma estratégia de grupos organizados dos movimentos negros nos EUA para dar visibilidade à invisibilidade da população negra na história escrita nos *textbooks* e para as consequências que isso trazia aos estudantes negros e não-negros. Henry era presidente do *Group on Advanced Leadership* (GOAL) que junto à *National Association for the Advancement of the Coloured People* (NAACP) atuaria de modo a pressionar as autoridades nacionais e locais por mudanças na forma como a História era escrita<sup>80</sup>.

Até o momento, aponta o autor, não havia conflitos de maior grau em relação à forma como negros e negras eram representados nos *textbooks*. Isto faria parte de uma das principais estratégias das editoras, que procuravam escrever de modo a incluir a menor quantidade de controvérsia possível. No caso do passado afro-estadunidense, a solução era simplesmente omitir essa presença, fazendo menção a um ou outro elemento quando estritamente necessário, porém sempre buscando fugir das polêmicas. Para se ter uma noção, nos *textbooks* analisados por Robert Lerner, Althea Nagai e Stanley Rothman para a década de 1950, a presença de figuras históricas negras seria de 0,1% do total, um progresso imenso em relação à década de 1940, na qual não foi encontrada nenhuma citação. No caso da década de 1980, a proporção seria de 8%.<sup>81</sup> O que explica tamanha diferença? Há teorias divergentes.

Lerner *et al.* entendem que a educação dos EUA, desde o início do séc. XX – com a influência dos intelectuais do “progressismo”, mas com uma mudança drástica a partir da

<sup>79</sup> MOREAU, Joseph. **Op. cit.** p.264-265. Também há menção ao movimento em Detroit por parte de LERNER, R. NAGAI, A. ROTHMAN, S. **Molding the Good Citizen: the politics of High School History Texts.** Westport: Praeger, 1995, p.75.

<sup>80</sup> MOREAU, Joseph. **Op. cit.** p.267.

<sup>81</sup> LERNER, R. NAGAI, A. ROTHMAN, S. **Op. cit.** 1995, p.70. A metodologia utilizada buscou definir os três *textbooks* mais vendidos de cada década e que – portanto – seriam mais representativos do total, na visão dos autores e da autora.

década de 1960 – estaria em decadência. Educadores e educadoras liberais estariam de dentro para fora reestruturando o sistema, (sem nenhum escrúpulo ou compaixão, sem aval da sociedade como um todo) de modo a estabelecer seus próprios valores nos estudantes estadunidenses. Escreviam e ensinavam uma história politicamente correta, ainda que não fosse plausível factualmente. Cidadãos comuns e grupos conservadores procuraram resistir a essas mudanças, porém foram rechaçados sob a justificativa de que não possuíam o saber especializado<sup>82</sup>. Esta é uma opção, porém – como indicamos no subcapítulo anterior – seguiremos por outro caminho interpretativo.

Se a representação negra na História era tão pequena, por que não houve movimentos anteriores? Explica-nos Moreau que esse é um equívoco. Pelo menos desde o final do séc. XIX já havia iniciativas contra a omissão dos *textbooks* em relação a essa população. Em 1892, Edward Austin Johnson, um professor negro da Carolina do Norte, escreveu um *textbook* suplementar para apresentar a seus alunos e alunas, com o objetivo de fazê-los se entenderem como parte da História, sem os estereótipos e preconceitos daquele contexto<sup>83</sup>. A prática era comum em outras localidades. Apesar de omitidos dos textos centrais, existiriam materiais suplementares exclusivos para escolas negras no país.

A questão é que o livro *A Bulwark of Freedom* seria abertamente ofensivo e perpetuaria estereótipos que não seriam facilmente admitidos por uma cidade de maioria negra como Detroit. Era essa a estratégia de Richard Henry e do GOAL. O livro não somente omitia (como de praxe). Ele ofendia. O fato que despertou a revolta era que, entre outros problemas, o texto convidava seus leitores a imaginarem as dificuldades da escravidão a partir da visão de um branco escravagista do sul dos EUA<sup>84</sup>.

O movimento ganhou força e – após relativamente pouco tempo – conseguiu reconhecimento das autoridades municipais de que a adoção do texto era um equívoco. Elas pontuavam, entretanto, que não haveria nenhum *textbook* disponível que efetivamente integrasse negros e não negros na história. Moreau acredita que o argumento das autoridades, ainda que não justificasse a adoção, até fazia sentido.

Um sistema de regras quase tão complexo como as leis de Jim Crow definia quais histórias, ou qualquer *textbook*, poderiam apresentar. A Guerra Civil deveria ser chamada “Guerra entre os estados”, uma fonte infinita de frustrações para os linguistas, porque o termo significava literalmente um conflito envolvendo somente *dois* estados. Nenhum soldado afro-estadunidense poderia aparecer em figuras ou, idealmente, ser mencionado. Negros só poderiam aparecer em ilustrações com brancos, mas geralmente

<sup>82</sup> LERNER, R. NAGAI, A. ROTHMAN, S. **Op. cit.** p.151-152.

<sup>83</sup> MOREAU, Joseph. **Op. cit.** p.20.

<sup>84</sup> MOREAU, Joseph. **Op. cit.** p.269.

em posições subordinadas. Crianças negras e brancas nunca poderiam aparecer juntas. Menções vagas sobre igualdade ou democracia do tipo que *Our Unites States* incluía até podiam passar pelos comitês de adoção, mas ataques diretos à segregação não<sup>85</sup>.

A forma como os livros tratavam o período da Reconstrução, particularmente, definia se seriam ou não aprovados nos estados do sul. Por esse e outros elementos das lógicas do conhecimento oficial, as obras que chegavam a Detroit perpetuariam verdadeiras aberrações históricas. Como solução,

O comitê de educação de Detroit reconheceu a demanda pública para a aprovação de um livro suplementar em História Negra que corrigisse algumas das distorções em *Our United States*. Essa seria uma medida interina até que a cidade abandonasse o livro, algo que aconteceria quase exatamente um ano depois de os protestos terem iniciado. Escrito por professores de Detroit e editado com a ajuda de lideranças negras e um acadêmico da Universidade Estadual de Wayne, o livro de cinquenta e duas páginas *Struggle for Freedom and Rights: The Negro in American History* contrastava nitidamente com o *textbook* original<sup>86</sup>.

Quando cobradas, as editoras afirmariam que Detroit ou Nova York (estado em que havia ocorrido uma disputa similar na década de 1950) não eram mercado suficiente para justificar uma mudança nas narrativas escolares. Entretanto, as discussões continuariam.

Não muito depois dos eventos em Detroit, um debate semelhante iniciava-se na Califórnia, porém sem o mesmo nível de enfrentamento. Em uma iniciativa capitaneada pelos mesmos grupos (GOAL E NAACP), no ano de 1964 é instituída uma comissão de análise dos *textbooks* utilizados no estado. A avaliação negativa culminou na aprovação de legislação que demandava representação efetiva da história negra a nível estadual. Aparentemente, esse elemento não recebeu muita oposição. Os problemas surgiram após a aprovação do *textbook* *Land of the Free*<sup>87</sup>, que tinha entre seus autores o famoso historiador e professor universitário John Hope Franklin<sup>88</sup>. O livro foi um sucesso de vendas inicial e se apresentava como abertamente revisionista e integrado, rompendo com as noções de neutralidade que pautavam

<sup>85</sup> "An unwritten system of rules nearly as complex as the Jim Crow laws themselves governed what histories, or any textbook, could present. The Civil War had to be called the "War Between the States," an endless source of frustration for grammarians because the term literally meant a conflict involving only two states. No African-American soldiers could be pictured or, ideally, even mentioned. Blacks could appear in illustrations with Whites, but generally only in subordinate positions. Black and White children were never to appear together. Vague pronouncements about equality and democracy of the sort *Our United States* included would pass muster with adoption committees, but direct attacks on the jure segregation would not." Ibid. p.272.

<sup>86</sup> "Detroit's board of education acknowledged the public outcry by approving plans for a supplement on Black history that would correct some of the distortions in *Our United States*. It was to be an interim measure before the city officially abandoned the book, a move that would come almost exactly a year after the protests started. Written by Detroit teachers and edited with the help of Black leaders and a scholar from Wayne State University, the fifty-two-page *Struggle for Freedom and Rights: The Negro in American History* contrasted sharply with the original textbook." Ibid, p.280.

<sup>87</sup> Da editora Benzinger Brothers.

<sup>88</sup> Ibid. p.291.

as publicações. Porém, no ano de 1966 começou a receber muitas críticas vindas das autoridades da educação no estado, em especial do Superintendente de Escolas Públicas Maxwell Rafferty, que anteriormente trabalhara pela aprovação de legislação para a “integração” dos *textbooks*. O que causara essa mudança de posicionamento?

Rafferty era um oficial eleito intimamente envolvido com a causa dos *textbooks* e da raça. [Mas] Ele também sentiu uma virada repentina nas atitudes californianas. Na primavera de 1966 ele deve ter percebido como a campanha contra *Land of the Free*, o primeiro texto de história distribuído a nível nacional a integrar Afro-estadunidenses, poderia juntar a sua base conservadora e explorar as crescentes ansiedades de eleitores brancos que ele precisava para a reeleição no outono. Isso não quer dizer que ele não tivesse objeções ao conteúdo do livro, muitas delas não relacionadas com raça. Ele tinha. Mas ele foi sagaz o suficiente para explorar a oportunidade política<sup>89</sup>.

A forma como *Land of the Free* tratava as discussões raciais ou apresentava personagens negros não era despolitizada ou higienizada. Ela expunha críticas e contradições e apresentava um enfoque na luta contra a desigualdade racial e segregação. Talvez a maior oposição dos órgãos não fosse à integração racial, mas à inclinação esquerdista do livro e sua disposição a questionar os “mitos” da identidade estadunidense. Não são muitos os *textbooks* que desafiam as narrativas despolitizadas após *Land of the Free*. Outra iniciativa aparece alguns anos depois no estado de Michigan. James Loewen narra sua experiência na tentativa de publicar um livro “revisionista” em seu estado. Antes de conseguir, teve de passar por 11 editoras, até que ele e seu coautor conseguiram convencer a *Pantheon*. Afirma que as mesmas afirmavam que era impensável publicar um *textbook* que provavelmente não seria aprovado pelo comitê estadual, algo que de fato acabou ocorrendo. Somente após cinco anos de batalha judicial foi conquistado o direito de adoção e utilização nas escolas, porém a edição acabou não tendo sucesso nas vendas<sup>90</sup>.

\*\*\*

A atuação dos grupos feministas na temática dos *textbooks* de história é um pouco mais recente do que a do movimento negro. Para esta discussão não tivemos acesso a uma análise tão completa quanto a de Moreau, mas podemos apontar alguns indícios. Pelo que apontam os conservadores Lerner, Nagai e Rothman, o ano de 1972 deve ser visto como uma

<sup>89</sup> “Rafferty was an elected official intimately involved with the cause of textbooks and race. He, too, sensed a sudden shift in Californians’ attitudes. In the spring of 1966 he must also have grasped how a campaign against *Land of the Free*, the country’s first widely distributed history text to integrate African-Americans, could rally his conservative base and exploit the heightened anxieties of White voters he needed for reelection in the fall. That’s not to suggest that the superintendent did not have real objections to the book’s content, many unrelated to race. He did. But he was also shrewd enough to exploit the political opportunity”. Ibid. p.297.

<sup>90</sup> LOEWEN, James W. **Lies my teacher told me: everything your American history textbook got wrong**. New York: Touchstone, 1996, p.280-1.

quebra de paradigma, pois no sexto congresso da *National Organization of Women* (NOW) seria aprovada uma moção para que os grupos envolvidos na entidade voltassem às suas bases e iniciassem uma campanha de cobrança aos comitês de adoção e às editoras para a aprovação e produção de *textbooks* com representação efetiva da participação feminina na História dos EUA<sup>91</sup>. Isso não ocorria por acaso.

Mary Kay Tetreault aponta que em 1971 foi lançado um estudo pioneiro na revista *Social Studies* por Janice Trecker. A mesma analisara os *textbooks* utilizados durante a década de 1960, concluindo que a ênfase em história política e diplomática das narrativas secundarizava a participação feminina na história, relegando às mulheres o papel de esposas ou irmãs, seres apolíticos e sem relevância<sup>92</sup>. Para Tetreault, assim como para outras autoras que escreveram na década de 1970 nos EUA (como Gerda Lerner), uma representação efetiva demandaria uma reestruturação completa da forma como a história dos EUA era escrita e – portanto – dos *textbooks*<sup>93</sup>; uma reestruturação completa do que se entende por conhecimento histórico.

Elas afirmavam que tópicos como casamento, métodos contraceptivos, criação dos filhos, prostituição, clubes de mulheres, atividade sexual e trabalho doméstico faziam tanta parte do passado nacional como tópicos políticos e militares. Mas a vida doméstica e familiar não eram os únicos domínios onde as mulheres influenciariam a história. Uma das descobertas mais surpreendentes das novas pesquisas era que a maioria das mulheres trabalhava fora de casa desde sempre e o mito das mulheres que não trabalhavam deveria ser abandonado<sup>94</sup>.

Infelizmente, assim como no caso das discussões raciais, veremos que não foi exatamente isso o que aconteceu. Pelo menos não por completo. A atuação dos movimentos conseguiu vitórias em outras instâncias.

Menos de um ano depois das discussões da convenção da NOW, novamente uma forte discussão se iniciava em relação ao currículo na Califórnia. Nesse contexto, o estado já contava com uma legislação que exigia a realização de reuniões abertas à comunidade como

<sup>91</sup> LERNER, R. NAGAI, A. ROTHMAN, S. **Op. cit.** p.36-37.

<sup>92</sup> TETREULT, Mary Kay Thompson. Integrating Women's History: The Case of United States History High School Textbooks. **The History Teacher**, Vol. 19, No. 2 (Feb., 1986), pp. 211-212.

<sup>93</sup> A tese da autora é a de que uma história com maior equidade de gênero deveria retirar seu enfoque dos eventos da esfera pública e política, que sistematicamente excluiu a participação feminina. Deveria ser valorizados os elementos da história privada e também as discussões da história social que se consolidavam no contexto da década de 1980. *Ibid.* p.248-250.

<sup>94</sup> "They claimed that topics such as marriage, birth control, childrearing, prostitution, women's clubs, sexual activity, and housework were as much a part of the nation's past as were political and military topics. But domestic and family life were not the only domains where women influenced history. One of the most surprising findings of this new research was that the majority of women had always worked outside the home and that the myth of the non-laboring woman should be put to rest." SYMCOX, Linda. **Whose History? The Struggle for National Standards in American Classrooms**. New York: Teachers College Press, 2002, p.32.

parte das tarefas dos comitês de adoção, algo que permitia uma maior influência de grupos organizados como o NOW para o estabelecimento de critérios e na definição de quais livros seriam aceitos. Porém, Lerner, Nagai e Rothman lamentam que

Localidades que baniram o sexismo ainda naquele ano incluem Detroit; Evanston, Illinois; Seattle, Washington; Wellesley, Massachusetts; e a cidade de Nova York. Outras localidades com ações em progresso incluíam Berkely, Dallas e Minneapolis.<sup>95</sup>

Outras intervenções trariam efeitos a nível nacional. A pressão dos movimentos ligados ao fim do consenso conseguira investimentos e ações do governo federal em relação ao sistema de educação, mesmo que tradicionalmente a educação nos EUA fosse associada aos estados e municípios. O primeiro programa seria incentivado pelo Ato dos Direitos Civis (1964) e tinha como objetivo o financiamento para acabar com a segregação nos distritos escolares e monitorar as desigualdades em cada localidade<sup>96</sup>. O precedente abriu caminho para outros programas, dois deles diretamente associados às nossas discussões.

Em primeiro lugar, o *Ethnic Heritage Studies Act*, de 1972, mencionado por Lerner, Nagai e Rothman, mas sobre o qual a bibliografia não fornece muitas informações. Basicamente, seria uma continuidade da legislação de 1964, com a ênfase no financiamento de programas educacionais que promovessem a integração racial e valorizassem as diferentes origens étnicas que compunham a população do país<sup>97</sup>. Entretanto, o programa mais enfatizado pela bibliografia foi aprovado em 1974, sob o nome de *Women's Educational Equity Act* (WEEA)<sup>98</sup>. Os objetivos eram bastante semelhantes ao de seu antecessor. A medida forneceria financiamento para iniciativas de mudança curricular e formação de professores(as) para desconstruir estereótipos de gênero. Vê-se que há um amplo envolvimento de diferentes grupos feministas para discutir inovações educacionais. A NOW se uniria à *Woman's Equity Action League* (WEAL) e à *League of Women Voters* para criar a *National Coalition for Woman and Girls in Education*<sup>99</sup>. O ato representava a união de organizações de diferentes matrizes ideológicas em busca de uma atuação em comum em relação ao currículo escolar e os *textbooks*. A força e a unidade do movimento, de certa forma,

---

<sup>95</sup> "Localities that banned sexism within the year included Detroit; Evanston, Illinois; Seattle, Washington; Wellesley, Massachusetts; and New York City. Other localities where action was in progress included Berkeley, Dallas, and Minneapolis" LERNER, R. NAGAI, A. ROTHMAN, S. **Molding the Good Citizen: the politics of High School History Texts**. Westport: Praeger, 1995, p.37.

<sup>96</sup> NASH, G.; CRABTREE, C.; DUNN, R. **History On Trial: Culture Wars and the Teaching of the Past**. New York: Vintage Books, 2000, p.88-89. Em relação a isso também não há coincidências. Há uma forte atuação do Movimento pelos Direitos Civis para garantir esses investimentos.

<sup>97</sup> LERNER, R. NAGAI, A. ROTHMAN, S. **Op. cit.** p.39-41.

<sup>98</sup> NASH, G.; CRABTREE, C.; DUNN, R. **Loc. cit.**; LERNER, R. NAGAI, A. ROTHMAN, S. **Loc. cit.**;

<sup>99</sup> LERNER, R. NAGAI, A. ROTHMAN, S. **Loc. cit.**;

auxiliariam na manutenção do programa por mais de uma década, inclusive durante a administração de Ronald Reagan, caracterizada pelos cortes no financiamento da educação. Durante as sucessivas administrações republicanas da década de 1980 o financiamento foi diminuindo consideravelmente, mas Lerner, Nagai e Rothman reclamavam que ainda existia financiamento para programas de ideologia feminista em 1995.

Como ficaram os textbooks após todas essas discussões?

\*\*\*

Acredito que neste ponto do trabalho já é possível compreender que o maior interesse das editoras na publicação de *textbooks* é econômico. Em outras palavras, ganhar dinheiro. A questão é que com a atuação de diferentes grupos de pressão sobre os comitês de adoção agora tornava a tarefa muito mais complicada. Nossa bibliografia nos permitiu identificar uma estratégia geral destas editoras<sup>100</sup>. Publicar livros revisionistas, como *Land of the Free*, além de correr o risco de estabelecer polêmicas desnecessárias, demandaria reestruturar as narrativas e – portanto – um maior investimento. A opção encontrada foi incluir sem alterar o texto geral.

Uma forma de cumprir os requisitos era aumentar a proporção das “minorias” em fotos e imagens presentes nas obras. Dentre as doze obras analisadas por Tetreault, a que continha a menor representação feminina era a de 30% do total das imagens, enquanto a maior contava com 58%<sup>101</sup>. Lerner *et. al.* explicam que praticamente todas as mulheres citadas nos textos são representadas conjuntamente com uma imagem, o que não acontece no caso dos homens, que proporcionalmente aparecem muito mais durante a narrativa<sup>102</sup>. O padrão se repetiria também no caso da representação de figuras históricas negras, em especial no caso de mulheres negras<sup>103</sup>. Moreau acrescenta que nos livros que analisou haveria uma tendência a não utilizar imagens de pessoas ou eventos que confrontassem o status quo e o sistema de desigualdade racial. As figuras escolhidas tendiam a ser “higienizadas” pelas

<sup>100</sup> Uma temática que gostaria de abordar neste trabalho, mas infelizmente não tive a possibilidade é a confecção de edições duplas para apresentação em cada estado. Embora proibido por legislação, algumas editoras continuaram apresentando materiais antigos em estados mais conservadores, utilizando as capas das edições revisadas. Dessa forma, conseguiam ampliar o número de exemplares vendidos sem gerar controvérsias. Eventualmente, acabaram sendo descobertas e a prática passou a ser regulada. Vemos que a lógica do mercado editorial não tem a ética entre suas prioridades. Sobre o tema, ver MOREAU, Joseph. **Op cit.** p.306-309.

<sup>101</sup> TETREULT, Mary Kay Thompson. **Op. cit.** p.218.

<sup>102</sup> LERNER, R. NAGAI, A. ROTHMAN, S. **Op. cit.** p.57.

<sup>103</sup> *Ibid.* **Op. cit.** p.72-74.

editoras (ou seja, caso não correspondessem às expectativas, tinham a sua biografia parcialmente alterada).<sup>104</sup> Uma hipótese a tecer é a de que as editoras reforçavam as lógicas identitárias que demandavam enfatizar o progresso nas relações raciais que abordamos no primeiro capítulo. Um indício que reforça esta constatação é que na narrativa dos *textbooks*, na medida em que as análises se aproximavam do presente, os conflitos iam diminuindo<sup>105</sup>.

Além das fotos e imagens, apresenta-se uma tendência à inserção de quadros explicativos sobre a história das “minorias” por fora do texto central. James Loewen explica alguns dos motivos que podem contribuir para estes padrões.

Comitês de avaliação enfrentam uma tarefa hercúlea. Lembre-se que os doze livros que eu analisei têm uma média de 888 páginas. Eu passei boa parte dos últimos dez anos lutando para compreender e avaliar esses livros. Em um único verão os avaliadores não conseguem nem ler todos os livros, quem dirá compará-los significativamente. Avaliadores também se confrontam com uma média de setenta e três critérios diferentes, que eles aplicam a cada livro que avaliam, um trabalho muito difícil. Sendo assim, representantes [de venda] das editoras podem fazer a diferença. Já que os avaliadores só tem tempo de passar os olhos pela maioria dos livros, eles buscam por leituras fáceis, com um ano de publicação recente, uma capa com uma cor estonteante, design apelativo, ilustrações coloridas, listas de indicação de filmes e propostas prontas e questões de prova para auxiliar professores, se fiando nestes atributos para definir a qualidade<sup>106</sup>.

Visualmente os materiais apresentam inclusão. Porém, também há mudanças nas narrativas. Moreau e Tetrault concordam em sua avaliação no que chamam de “narrativa das contribuições”. Através dessa metodologia, seriam escolhidas pessoas que pudessem ser inseridas nas narrativas sem alterar o argumento central, pessoas que “contribuísem” para a identidade dos Estados Unidos. Tetrault utiliza como um de seus exemplos Eleanor Roosevelt. Segundo ela

Eleanor Roosevelt aparece em todos os textos, é representada ou destacada mais do que qualquer outra mulher na história estadunidense e é apresentada como a mais ativa e influente Primeira Dama da história presidencial. Alguns a apresentam como uma parceira por completo nas ambições políticas de seu marido, trabalhando para o avanço de sua carreira durante

<sup>104</sup> MOREAU, Joseph. **Op cit.** p.311-313. Um dos exemplos utilizados é W.E.B DuBois. Era citado em alguns livros, porém sem mencionar suas críticas contundentes ao sistema estadunidense e sua aproximação com o comunismo, pois isso o afastaria dos ideais de nação.

<sup>105</sup> *Ibid*, p.316-317.

<sup>106</sup> “Rating committees face a Herculean task. Remember that the twelve books I examined average 888 pages. I have spent much of the last ten years struggling to comprehend and evaluate these books. In a single summer raters cannot even read all the books, let alone compare them meaningfully. Raters also wrestle with an average of seventy-three different rating criteria, which they apply to each book they rate, an Augean stable. Therefore publishers' representatives can make a difference. Since raters have time only to flip through most books, they look for easy readability, newness, a stunning color cover, appealing design, color illustrations, ancillary filmstrips, and ready-made teaching aids and test questions, seizing on these attributes as surrogates for quality” LOEWEN, James W. **Lies my teacher told me: everything your American history textbook got wrong.** New York: Touchstone, 1996, p.279.

seus quarenta anos de casamento e servindo como seus “olhos e ouvidos” enquanto ela viajada ao redor do país. Mas ela também é apresentada como uma pessoa que vivia por seus próprios esforços, preocupada com os desafortunados do mundo, particularmente as minorias e as mulheres, influenciando na organização da legislação social dos anos de 1930 e comunicando-se com o público estadunidense através de programas de rádio e colunas [de jornal]. A maioria dos textos também descreve seu serviço público após a morte de F.D.R. Diferente de outras esposas de presidente que sempre aparecem em fotos com seus maridos, as imagens de Roosevelt são sem seu marido, com a única exceção, na qual ela e ele estão dando boas vindas a vítimas da pólio na Casa Branca. Ela é apresentada mais frequentemente se encontrando com as minorias<sup>107</sup>.

Moreau afirma que vários livros apresentavam este padrão, porém concentra a sua análise em um exemplar específico.

Em *These United States*, uma história da [editora] Houghton Mifflin primeiramente publicada em 1978, negros aparecem frequentemente no modo contribuições. Deborah Sampson, uma mulher de cor que se vestia de homem para lutar na Guerra Revolucionária, ganhou um espaço de destaque. Leitores também aprendiam que ‘muitos pastores Congregacionalistas eram ativistas na causa da Independência estadunidense’ e encontravam uma atrativa pintura em cores do afro-americano Lemuel Haynes, um soldado Revolucionário e pastor que ‘servia em batalhões só para brancos na Nova Inglaterra’. Mais tarde, negros eram mostrados ‘contribuindo para a crescente industrialização’ dos Estados Unidos<sup>108</sup>.

Por fim, Tetrault e Moreau também concordam ao afirmar que as obras que eventualmente fugiam da “narrativa das contribuições” acabavam por apresentar um foco narrativo duplo. Mesmo mantendo a organização tradicional dos textos com ênfase na história política e militar – protagonizada por homens brancos – segundo Tetrault, era possível inserir elementos contraditórios, como o surgimento da primeira e segunda ondas do feminismo e o movimento sufragista. Outra maneira seria fazer uma discussão a partir de contraste. Um

<sup>107</sup> “Eleanor Roosevelt appears in all the texts, is featured or highlighted more than any other woman in American history and is presented as the most active and influential First Lady in presidential history. Some present her as a full partner in her husband's political ambitions, working to advance his career during their forty years of marriage and serving as his "eyes and ears" as she traveled around the country. But she is also presented as a person in her own right, concerned for the unfortunate of the world, particularly minorities and women, influencing the shaping of social legislation in the 1930s, and communicating with the American public through radio broad-casts and columns. Most of the texts go on to describe her public service after F.D.R.'s death. Unlike other recent presidents' wives who always appear in photographs with their husbands, Roosevelt is pictured without her husband with one exception and there she and he are welcoming polio victims to the White House. She is most frequently shown conferring with minorities” TETRAULT, Mary Kay Thompson. **Op. cit.** p.220

<sup>108</sup> “In *These United States*, a Houghton Mifflin history first published in 1978, Blacks appeared frequently in the contributions mode. Deborah Sampson, a woman of color who disguised herself as a man to fight in the Revolutionary War, merited a sidebar. Readers also learned that “many Congregationalist ministers were activists in the cause of American independence” and found an attractive painting in color of African-American Lemuel Haynes, a Revolutionary soldier and clergyman who “served only white congregations in New England.” Later Blacks were shown “contributing to the growing industrialization” of the United States” MOREAU, Joseph. **Op. cit.** p.313.

exemplo comum seria o das guerras, que se dividiriam entre a participação masculina e feminina.<sup>109</sup> Algo parecido poderia acontecer em relação à história afro-estadunidense. A esse respeito, as narrativas oporiam uma história de progresso e liberdade para os brancos e o sofrimento e luta por justiça racial no caso dos negros<sup>110</sup>. Moreau acrescenta que a divisão era tão explícita no caso dos afro-estadunidenses que mesmo sem essa intenção, os *textbooks* acabavam por reforçar a tese de “duas nações”<sup>111</sup>.

### 2.3 – Consequências do conflito e a ofensiva conservadora na educação

Em suma, vemos que os *textbooks*, a partir da atuação de movimentos associados ao multiculturalismo, sofreram muitas transformações durante as décadas de 1960 e 1970. Na realidade, “transformações” não é a palavra mais adequada. As narrativas sobre a identidade e os mitos nacionais permaneceram praticamente as mesmas, porém agora com a *adição* de elementos que podiam contribuir com a história geral, mas frequentemente se opunham à tese central. Como consequência, os livros cresceram muito em tamanho, já que agora tinham de abordar outros conteúdos e trazer mais imagens, porém faltava coerência nas narrativas estabelecidas<sup>112</sup>. Não houve um interesse efetivo das editoras em revisar historicamente as suas produções. De fato, houve diversas vitórias dos movimentos, como no caso narrado de Detroit, na aprovação de legislações na Califórnia ou mesmo em relação aos programas de financiamento a nível nacional. No entanto, por mais que eu desejasse que isto se concretizasse na prática, não é possível afirmar – como creem o ATC, Lerner, Nagai, Rothman e outras vozes conservadoras – que os multiculturalistas dominaram a produção de *textbooks* e o sistema de educação nos Estados Unidos. As relações são mais complexas.

Após toda essa exposição, talvez a tese de Michael Apple sobre a incorporação do conhecimento dos “menos poderosos” sob o guarda-chuva das classes dominantes comece a fazer mais sentido<sup>113</sup>. O conhecimento oficial – e também a narrativa dos *textbooks* – se constroem a partir de constantes disputas. A estratégia dos movimentos passou por legitimar seu conhecimento e sua história a partir da pressão aos comitês de adoção de *textbooks*, das

<sup>109</sup> TETREULT, Mary Kay Thompson. **Op. cit.** p.221-226.

<sup>110</sup> Além disso, aponta que as “contradições” se tornavam menos explícitas quando as narrativas se aproximavam do presente. Os conflitos fariam parte da história da Reconstrução, mas a partir do séc. XX as discussões sobre o racismo na sociedade estadunidense escasseavam. MOREAU, Joseph. **Op.cit.** p.321

<sup>111</sup> *Idib.* p.324-325.

<sup>112</sup> BENDER, Thomas. **Historia de los Estados Unidos: una nación entre naciones.** 1ª ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2015, p.17. O autor lamenta que o Estado-nação siga como a unidade interpretativa que rege a maioria dos *textbooks* nos Estados Unidos. Caso contrário, seria possível incorporar muito das inovações historiográficas posteriores à década de 1970 e tornar os livros mais coerentes.

<sup>113</sup> Abordei essa discussão na página 17.

autoridades governamentais e – consequentemente – das editoras. Moreau aponta que a hegemonia dos mitos sobre a identidade nacional nos EUA é tão grande que – mesmo com as contradições sendo tão explícitas – a história ensinada nas escolas seguia as perpetuando. Construir novas sínteses era algo mais coerente, entretanto a opção para atender as demandas dos movimentos foi fragmentar o passado a ser ensinado nas escolas estadunidenses<sup>114</sup>. Mais de vinte anos de disputas e pressão dos grupos multiculturalistas certamente alteraram os *textbooks*, ainda que não da forma como esperaríamos. A discussão durante as décadas de 1980 e 1990 tomaria outros rumos.

Esse contexto é caracterizado por Linda Symcox como um momento de restauração conservadora, associado às duas administrações do republicano Ronald Reagan, que inaugurariam o neoliberalismo nos Estados Unidos, com particular interesse pelo sistema de educação<sup>115</sup>. Os neoconservadores, como se denominavam à época, tinham noção das tímidas vitórias dos movimentos ligados ao fim do consenso e estabeleceram uma nova estratégia de reação às mudanças. Ela aponta a fundação de inúmeras organizações conservadoras com o objetivo de juntar “intelectuais” e produzir conhecimento alinhado a seus ideais. A medida se tornara necessária, pois – em sua visão – as Universidades e escolas estariam dominadas liberais esquerdistas (simpáticos ao multiculturalismo) e era preciso estabelecer polos de oposição. Seriam esses os chamados *think tanks*<sup>116</sup>.

Reagan governaria alinhado a essas entidades, que receberiam financiamento do governo para a produção de estudos que seriam utilizados como base para as políticas de privatização e diminuição do estado. Qualquer semelhança com as práticas de alguns governos no Brasil é pura coincidência<sup>117</sup>. No que diz respeito ao nosso tema específico, essas entidades e intelectuais neoconservadores começaram a produzir material confrontando as visões fragmentadas sobre o passado nacional e o aparente abandono dos mitos que regiam o país até a década de 1960. O sistema de educação deveria ser totalmente reformulado, com especial atenção à disciplina histórica.

De fato, o ano de 1983 é um marco na política educacional estadunidense. A publicação dos estudos altamente sensacionalistas lançaria o país no curso de uma reforma educacional que domina as políticas federais desde aquele tempo. Essa virada nas políticas educacionais é um espelho para o clima

<sup>114</sup> MOREAU, Joseph. **Op. cit.** p.326-330.

<sup>115</sup> SYMCOX, Linda. **Whose History? The Struggle for National Standards in American Classrooms.** New York: Teachers College Press, 2002, p.40-49.

<sup>116</sup> Ibid. p.49-52. Anteriormente falei que o ATC foi fundado em 1989 com o objetivo de ser um *think tank*. Seu contexto de surgimento não é uma coincidência.

<sup>117</sup> <http://www.sul21.com.br/jornal/representacao-pede-que-mp-de-contas-estive-consultoria-privada-de-marchezan/> (Acesso em 06/07/2017).

político nacional, cultivado pela assim chamada Revolução de Reagan. Agora que os neoconservadores estabeleceram uma relação causal entre a alegada crise educacional e o declínio econômico do país, “excelência” substituiria “equidade” como mantra de reforma.<sup>118</sup>

Os inúmeros estudos sensacionalistas cresceriam em número após a publicação do estudo *A Nation at Risk*, de parte do Departamento de Educação do Governo Reagan, visando construir um consenso em torno de uma necessidade imediata de reforma educativa<sup>119</sup>. Ainda que a “excelência” falasse principalmente de matemática, ciências e inglês a disciplina histórica também era um grande objeto de preocupação. A “crise na educação” também era uma crise de identidade, de uma sociedade que perdera o “letramento cultural” que fazia com que todos os cidadãos e cidadãs compartilhassem vivências em comum.

Parâmetros sobre o que deveria ser ensinado nas aulas de história certamente aumentariam a excelência do sistema de educação e recuperariam uma nação que corria sérios riscos.

Foi com este espírito que Lynne Cheney, presidente da NEH durante os governos Reagan e Bush, organizou uma comissão com o intuito de elaborar algumas diretrizes nacionais para o ensino de história. Em 1988, com um financiamento de 1,5 milhão de dólares, foi montado o *National Center for History in the Schools* (NCHS), na Universidade da Califórnia, Los Angeles. Estruturado como um empreendimento cooperativo entre historiadores profissionais e professores do Ensino Básico, o centro como sua primeira diretora Charlotte Crabtree, importante pedagoga e professora da UCLA, mais tarde sucedida por Gary Nash, respeitado docente da mesma universidade e especialista na história colonial dos Estados Unidos<sup>120</sup>.

O resultado final, no entanto, não correspondeu às expectativas e visões conservadoras sobre a História dos EUA. Segundo Avila, a metodologia de organização inicial do projeto favoreceu a incorporação dos recentes desenvolvimentos da Nova História Social e da História Cultural, aprofundando algumas das demandas dos movimentos associados ao multiculturalismo, porém sem necessariamente abandonar um “nacionalismo liberal” e a ênfase nos ideais da identidade estadunidense<sup>121</sup>. Ainda assim, o lançamento dos *National History Standards* no início do ano de 1994 provocou uma reação imensa de setores conservadores e iniciou uma discussão profunda no ambiente público estadunidense.

<sup>118</sup> “In fact, the year 1983 marks a watershed in American educational policy. The publication of these highly sensational reports would launch the country on a course of conservative educational reform that has dominated federal policy since that time. This shift in educational policy mirrors the shift in the national political climate nurtured by the so-called Reagan Revolution. Now that the neo-conservatives had established a causal relationship between the alleged educational crisis and the nation’s economic decline, “excellence” replaced “equity” as the mantra for reform.” SYMCOX, Linda. Op. cit. Ibid. p.48.

<sup>119</sup> Ibid, p.46.

<sup>120</sup> ÁVILA, Arthur Lima de. A Quem Pertence o Passado Norte-americano? A controvérsia sobre os *National History Standards* nos Estados Unidos (1994-1996). *Anos 90*, v.22, n.41, jul. 2015,p.32-33.

<sup>121</sup> Ibid, p.34.

Editoras de *textbooks* evitaram os *Standards* como se fossem uma praga, a administração de Clinton se distanciou deles, o Senado dos EUA os condenou e a imprensa os criticou severamente. Eventualmente, as diversas fundações filantrópicas preocupadas com a educação se juntaram para consertar os danos, e para estabelecer as bases para a construção de um novo consenso por painel de pessoas de alto nível. Isto produziu uma versão higienizada dos *Standards*, mas o ímpeto de reforma fora temporariamente contido<sup>122</sup>.

Os dois anos de contendas levariam a uma revisão do documento, que excluiu as partes mais polêmicas e as revisões historiográficas demandadas pela profissão e – de certa forma – pelos movimentos multiculturalistas que abordamos durante este capítulo. Novamente, a reestruturação das narrativas históricas fora contida e as editoras puderam manter-se em sua situação de conforto com o consenso, aumentando seus lucros através da venda de um passado povoado pelos mitos estruturantes do credo estadunidense.

Felizmente, as disputas continuariam, agora com um enfoque diferente. Ao final da década de 1990 e início do século XXI as novas discussões apontavam para uma revisão da centralidade dos *textbooks* no ensino de história e ao reforço de métodos de ensino alternativos. No capítulo que se segue procuraremos analisar esse contexto mais recente.

---

<sup>122</sup> “Textbook publishers avoided the Standards like the plague, the Clinton administration distanced itself from them, the U.S. Senate condemned them, and the press berated them. Finally, the various philanthropic foundations concerned with education joined in to repair the damage, and to fund the building of a new consensus by a blue-ribbon panel. It produced a sanitized version of the Standards, but the impetus of reform had been temporarily halted.” SYMCOX, Linda. **Op. cit.** p.24.

### 3. Inovar no ensino de história: o que a *Perspectives On History* fala sobre a educação nos Estados Unidos (2005-2015)?

*Na verdade, a maioria dos estudantes resiste ao processo de pensar criticamente; eles estão mais confortáveis com o aprendizado que permite que sigam passivos. Pensar criticamente demanda que todos os participantes no processo de sala de aula estejam engajados. Professores que trabalham assiduamente para ensinar o pensar criticamente frequentemente se desencorajam quando os estudantes resistem. Ainda assim, quando os estudantes aprendem a habilidade do pensar criticamente (e geralmente são os poucos e não os muitos que aprendem) é uma experiência realmente recompensadora para as duas partes. Quando eu ensino estudantes a serem pensadores críticos, eu espero compartilhar o meu prazer de trabalhar com ideias, de pensar como uma ação<sup>123</sup>.*

A guerra cultural em torno dos *National History Standards* marcou um momento de discussão muito importante sobre o que deveria ser ensinado nas aulas de História e estudos sociais das escolas dos Estados Unidos. A versão inicialmente apresentada, de certa forma, questionava uma visão de passado dos EUA estável e sem conflitos, conseqüentemente abalando os ideais de uma identidade nacional virtuosa e imaculada. Após uma manifestação de repúdio do Senado estadunidense e uma forte oposição de parte da mídia hegemônica, se constituiu um grupo para a revisão destes parâmetros, que acabaram aceitos por seus antigos opositores, visto que “positivaram” a experiência histórica estadunidense e retomaram o foco na herança histórica do Ocidente.<sup>124</sup> Esse recuo certamente caiu como um balde de água fria nas costas daqueles e daquelas que pensavam em uma reestruturação curricular que correspondesse aos avanços da área naquele período.

Estaríamos enganados, no entanto, se pensássemos que esta “derrota” dos setores “progressistas” da educação (ou mesmo dos “multiculturalistas”) estagnou mudanças no ensino de história. O *conhecimento oficial* é poderoso, procura estabelecer lógicas de controle

<sup>123</sup> “In fact, most students resist the critical thinking process; they are more comfortable with learning that allows them to remain passive. Critical thinking requires all participants in the classroom process to be engaged. Professors who work diligently to teach critical thinking often become discouraged when students resist. Yet when the student does learn the skill of critical thinking (and it is usually the few and not the many who do learn) it is a truly rewarding experience for both parties. When I teach students to be critical thinkers, I hope to share by my example the pleasure of working with ideas, of thinking as an action.” hooks, bell. **Teaching Critical Thinking: Practice of Wisdom**. New York: Routledge, 2010, p.10.

<sup>124</sup> ÁVILA, Arthur Lima de. A quem pertence o passado norte-americano? A controvérsia sobre os *National History Standards* nos Estados Unidos (1994-1996). **Anos 90**, Porto Alegre, v. 22, n. 41, jul. 2015, p.47.

que visam moldar as práticas educativas para as exigências do sistema, porém ele não é inquestionável. No caso da década de 1990, Michael Apple e Susan Jungck identificam uma reestruturação de políticas educacionais e curriculares que buscariam adequar as escolas às necessidades do neoliberalismo, transformando-as em lugares que gerariam lucro e – além disso – formariam pessoas que gerariam lucro<sup>125</sup>. Lugares de excelência, em termos menos diretos. No entanto, também acreditam que os e as professoras têm possibilidade durante as suas práticas pedagógicas de atuar de forma crítica, de reinterpretar junto aos e às estudantes aquilo que é proposto como conhecimento oficial e criar novas formas de conhecimento<sup>126</sup>. É essencial acreditar na capacidade das pessoas de *pensar criticamente*, de efetivamente desenvolverem uma pedagogia engajada e – ao final – uma prática pedagógica transgressora, como propõe bell hooks<sup>127</sup>. Nosso problema agora seria descobrir como estudar essas práticas. Que fontes usar para estudar as salas de aula e a atuação dos e das professoras nos Estados Unidos?

Como entender se de fato, como acredita o *American Textbook Council*, os *textbooks* perderam espaço dentro de sala de aula<sup>128</sup>? Que tipos de materiais são usados? Quais os programas governamentais direcionados à área da História? Quais as discussões que permeiam as propostas para a educação? Quem participa dessas discussões? Por fim, quais os objetivos para o ensino de história e para a educação como um todo nos Estados Unidos?

### 3.1 - A Revista *Perspectives on History*

Confesso que a definição dos locais nos quais pesquisar não foi muito simples. Enfrentava-se a barreira da distância geográfica e a impossibilidade de uma pesquisa de observação de sala de aula para entender os métodos sendo utilizados. A experiência anterior na busca por *textbooks* a serem analisados não tinha se revelado muito frutífera e – infelizmente – a tentativa de encontrar materiais e planos de aula também não trouxe muitos resultados. A opção inicial óbvia seria o próprio *Teachers Curriculum Institute*, amplamente criticado pelo ATC. De fato, os materiais deste instituto estão disponíveis online, porém mediante pagamento, o que inviabilizaria a pesquisa<sup>129</sup>. No caso dos periódicos acadêmicos,

<sup>125</sup> APPLE, Michael & JUNGCK, Susan. Whose Curriculum is This Anyway? In: APPLE, Michael. **Official Knowledge: democratic education in a conservative age**. New York: Taylor & Francis e-Library, 2002.

<sup>126</sup> Ibid. p.136.

<sup>127</sup> hooks, bell. **Teaching to transgress: education as the practice of freedom**. New York/London: Routledge, 1994, p. 202.

<sup>128</sup> American Textbook Council. **Widely Adopted History Textbooks**. <http://historytextbooks.net/adopted.htm> Acesso em (06/07/2017).

<sup>129</sup> <https://www.teachtci.com/> (Acesso em 01/06/2017).

problemas semelhantes foram encontrados. O *American Educational Research Journal*, que poderia ser uma fonte privilegiada, também exigia pagamento. Na *Curriculum Inquiry*, apesar de não ser necessário pagar, não encontrei as edições mais antigas disponíveis *online*. Entretanto, nem tudo estava perdido. Por coincidência, ou por falta de outra opção, acabei encontrando uma alternativa que correspondia às minhas expectativas.

A revista *Perspectives on History* acabou me ajudando muito neste processo. Ela é ligada à *American Historical Association*, a maior e mais antiga associação de profissionais da área de História deste país e todos os seus volumes (publicados mensalmente, exceto no período de férias), desde 1987, estão disponíveis de forma *online* e extremamente organizada. Essa característica, por si só, já a tornaria uma forte candidata para fonte de análise. Basicamente, seu objetivo é trabalhar como um meio de notícias e informações sobre a disciplina histórica. Recebe contribuições de pessoas ligadas a área da História de diversas partes do país, organizando-se através de artigos pequenos e diretos<sup>130</sup>. Ou seja, não é uma revista de publicação do trabalho acadêmico. Seu nome diz muito: é um local de perspectivas, para a troca de ideias. Neste sentido, acabou me interessando bastante. Além disso, em um período recente passou a contar com uma sessão específica chamada *Teaching*, na qual aparecem relatos sobre práticas de sala de aula (infelizmente, a maior parte delas nas Universidades) e discussões sobre a educação. Por estes e outros motivos, privilegiei durante a minha análise no terceiro capítulo a produção ligada a essa revista. A partir desse recorte foi possível estabelecer uma forma mais direta de estudar as discussões e os desenvolvimentos em relação ao ensino de história. A revista não permite um diagnóstico dos métodos de sala de aula, porém nos auxilia a perceber as possibilidades e diferentes iniciativas para mudanças no ensino de história nos Estados Unidos.

Como vimos na introdução deste trabalho, o ATC apontava em seu manifesto uma mudança muito grande na produção de materiais didáticos (em especial os *textbooks*) nos cinco anos anteriores à publicação. Por isso, optei por estabelecer uma análise de todos os volumes publicados pela *Perspectives on History* desde o ano de 2005 até 2015. Desta forma, conseguiria ter uma visão panorâmica das discussões e identificar (ou não) temáticas recorrentes. Além disso, considerei importante privilegiar aqueles artigos que tratassem especificamente do ensino de história, fosse ela na Universidade, na educação básica ou no ambiente público. O resultado desta seleção prévia me deixou com um total de cento e oitenta

---

<sup>130</sup> Particularmente, me interessou a diversidade das contribuições. Os artigos não ficam restritos ao corpo editorial e tratam dos mais variados assuntos, ainda que por vezes se organizem dossiês temáticos.

e um artigos. Para facilitar a análise, foi organizada uma ficha de leitura padronizada, que permitiu a identificação de aproximações e divergências entre as propostas apresentadas.

Trabalho árduo de leitura, porém muito frutífero. Depois de explicados os motivos da escolha da revista, os objetivos que tinha com essa análise e a forma como organizei a leitura, agora posso passar ao que mais interessa, ou seja, as discussões sobre o ensino de história nos Estados Unidos.

### 3. 2 – Para além dos fatos: os desafios do *pensar historicamente*<sup>131</sup>

Imagine a seguinte cena. O ano é 1999. Em uma escola pública de ensino médio da cidade de Connecticut, Washington, chega um professor para o seu primeiro dia de aula. Após passar o verão pensando como seria sua nova experiência e como faria sua estreia na posição de professor de *estudos sociais* na educação secundária, resolveu que iria propor aos seus alunos e alunas uma atividade que as aproximaria do trabalho de historiadores. Trouxe para a sala de aula uma versão primitiva do que viria a se tornar o conto da “Chapeuzinho Vermelho”, iniciando um trabalho de interpretação histórica que pretendia estender por semanas, trazendo diferentes materiais para o trabalho, como um filme, estatísticas demográficas do século XVII francês e relatos de viajantes escritos neste contexto. Contudo, ao terceiro dia de aula o professor se vê surpreendido com diversas ligações de pais e mães inconformados com seus métodos de trabalho, questionando a relevância dos materiais utilizados e exigindo: “Essas crianças não precisam aprender nada além dos fatos”.

Mais inconformado, todavia, ficou o professor. Afinal, pensar historicamente era uma das exigências curriculares para o ensino de história na educação secundária do seu estado. Na verdade, ficou tão inconformado que resolveu escrever para a revista *Perspectives on History*, contando aos e às colegas de profissão a experiência que vivera<sup>132</sup>. Sua reflexão apontava as dificuldades enfrentadas pelos professores da área de História na educação secundária, expondo os constantes conflitos com pais, a direção, as autoridades do sistema de ensino e com os próprios colegas. Quanto ao resultado de sua experiência, explica que conseguiu “contornar” os conflitos e ao final da atividade seus e suas alunas demonstraram um entendimento bastante aprofundado do trabalho envolvido em interpretar um documento

<sup>131</sup> Em 2015 apresentei um trabalho no Salão de Iniciação Científica da UFRGS que iniciava a investigação sobre o tema. LEVANDOVSKI, Rafael Vieira. **Será o Fim da História Escrita: A discussão sobre os livros didáticos e as alternativas para o ensino de história nos Estados Unidos**. 27º Salão de Iniciação Científica, UFRGS, Porto Alegre, out. 2015, 19-23.

<sup>132</sup> DOYLE, Christopher L. Teach These Boys and Girls Nothing but Facts: History in the Public Schools. *Perspectives On History*, Vol. 40, N. 4, April, 2002.

escrito durante a Idade Média. Em sua opinião, “as escolas públicas poderiam ensinar muito mais história se preocupando menos com os fatos”<sup>133</sup>.

Assim como Christian Doyle fez no ano de 2002, muitos e muitas outras pessoas escreveram entre 2005 e 2015 na *Perspectives on History* compartilhando suas experiências e opiniões sobre a importância do “pensar historicamente”<sup>134</sup> nas salas de aula, fossem elas da Universidade ou da educação básica. Durante a leitura dos artigos, este foi um tema praticamente unânime. O trabalho pedagógico deveria priorizar as habilidades desenvolvidas e não necessariamente o conteúdo factual. Mas no que consiste pensar historicamente? No caso da produção da revista, foram referências centrais as reflexões da psicologia cognitiva e – particularmente – as investigações de Sam Wineburg no livro *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: charting the future of teaching the past* (2001)<sup>135</sup>.

A principal fonte de sua investigação foi a observação de aulas<sup>136</sup>, em diferentes níveis da educação. Também realizou investigações através de questionários, de desenhos feitos por crianças sobre determinados eventos históricos ou mesmo dos *textbooks* usados em sala de aula. Seu trabalho se estendeu ao longo de toda a década de 1990, inclusive nos momentos mais polêmicos da discussão sobre os parâmetros curriculares da disciplina histórica<sup>137</sup>. Além de responder aos seus próprios questionamentos sobre o como a história era ensinada, o autor pretendia explicar os porquês de estudar história. Perguntava-se: o que o conhecimento histórico pode trazer que outras disciplinas não podem?

Minha reivindicação, resumidamente, é a de que a história detém o potencial, somente reconhecido parcialmente, de nos humanizar de maneiras oferecidas em poucas outras áreas do currículo escolar. Eu não reivindico nenhuma originalidade neste argumento. Porém cada geração deve perguntar a si mesma novamente o porquê estudar o passado é importante, e lembrar a

<sup>133</sup> “[P]ublic schools can teach much more history by worrying much less about facts” DOYLE. **Loc. Cit.**

<sup>134</sup> A expressão utilizada no inglês é “historical thinking”.

<sup>135</sup> São inúmeras as citações. Ver, ANDREWS, Thomas & BURKE, Peter. What Does it Mean to Think Historically? **Perspectives On History**, V. 45. N.1, January, 2007. WOESTMAN, Kelly A. Integrating Teacher Feedback and Teaching American History Grants. **Perspectives on History**, V. 45. N.2, February, 2001. OLWELL, Russel. Taking History Personally: How Blogs Connect Students Outside the Classroom. **Perspectives On History**, V.46. N.1, January, 2008. WARREN, Wilson J. Bridging the Gap between K-12 Teachers and Postsecondary Historians, **Perspectives On History**, V.46. N.7, October, 2008. FILLPOT, Elise. It's Elementary: Focusing on History Teaching, K-5, **Perspectives On History**, V.47, N.8, November, 2009. EPSTEIN, Terry. Preparing History Teachers to Develop Young People's Historical Thinking, **Perspectives On History**, V.50, N.5, May, 2012. Além destes, o próprio Sam Wineburg afirma ter publicado uma prévia de sua pesquisa no ano de 1991 na mesma revista.

<sup>136</sup> Poderíamos usar observações de sala de aula feitas por ele como fontes para a nossa pesquisa. Porém, infelizmente, a maior parte dos relatos compartilhados diz respeito aos anos entre 1987 e 1990, que fogem da periodização que pretendemos abordar neste capítulo.

<sup>137</sup> WINEBURG, Sam. **Historical Thinking and Other Unnatural Acts: charting the future of teaching the past**. Philadelphia: Temple University Press, 2001, p.10-12.

si o porquê a história pode nos aproximar em vez de – como estamos vendo mais recentemente – nos dividir<sup>138</sup>.

No mesmo trabalho, apresentava uma visão bastante pessimista sobre a forma como a história estava sendo ensinada. Permanecia, na maioria das salas de aula que observou, uma visão da história como uma disciplina meramente informativa, povoada por nomes e datas, e não como uma ferramenta de transformação da forma como pensamos, de discernimento e de cuidado<sup>139</sup>.

Entretanto, ainda não explicamos o que significa pensar historicamente. Sam Wineburg estabelece uma série de reflexões sobre o tema, porém creio que um artigo escrito em 2007 por Thomas Andrews e Peter Burke, efetua uma síntese que pode facilitar a nossa compreensão. Como parte do programa *Teachers for a New Era*, os dois acadêmicos do estado da Califórnia buscavam desenvolver uma abordagem para a formação continuada de professores e professoras da educação básica, com foco na área da História.

[N]ós desenvolvemos uma abordagem que chamamos de “cinco C’s do pensamento histórico”. Nós acreditamos que os conceitos de **transformação no tempo, causalidade, contexto, complexidade e contingência**, juntos descrevem as bases compartilhadas de nossa disciplina. Eles estão no centro das questões que os e as historiadoras buscam responder, dos argumentos que fazemos e dos debates que participamos. Essas ideias dificilmente são novidade para historiadores profissionais. Mas isso é precisamente seu valor: elas tornam nossas formas implícitas de pensar explícitas para os estudantes e professores que nós treinamos [grifos meus]<sup>140</sup>.

Evidentemente, podem existir divergências dependendo da concepção teórica sobre a disciplina ou mesmo em desacordos sobre seus objetivos. Ainda assim, creio que esses conceitos não gerariam nenhuma polêmica se fossem debatidos em um programa de Teoria da História de qualquer Universidade. A *transformação no tempo*, aqui, é entendida como ligada à noção de continuidade histórica, de processo histórico. É preciso entender essas mudanças ou continuidades e – por isso – seria importante a *contextualização* do discurso histórico. *Complexidade e contingência*, de certa forma, atuariam conjuntamente. Não é suficiente

---

<sup>138</sup> “My claim in a nutshell is that history holds the potential, only partly realized, of humanizing us in ways offered by few other areas in the school curriculum. I make no claim of originality in arguing this point of view. But each generation must ask itself anew why studying the past is important, and remind itself why history can bring us together rather than—as we have seen most recently—tear us apart.” Ibid. p.18-19. A divisão a que se refere é a das guerras culturais.

<sup>139</sup> Ibid. p.8.

<sup>140</sup> Na tradução para o português, tornam-se 4 C’s e um T, mas o princípio segue o mesmo. “[W]e developed an approach we call the “five C’s of historical thinking.” The concepts of change over time, causality, context, complexity, and contingency, we believe, together describe the shared foundations of our discipline. They stand at the heart of the questions historians seek to answer, the arguments we make, and the debates in which we engage. These ideas are hardly new to professional historians. But that is precisely their value: They make our implicit ways of thought explicit to the students and teachers whom we train.” ANDREWS, Thomas & BURKE, Peter. What Does it Mean to Think Historically? *Perspectives On History*, V. 45. N.1, January, 2007.

conhecer nomes e datas pré-estabelecidos para “fazer história”, nossa profissão vai além e – felizmente – possuímos múltiplas visões e interpretações. O passado é povoado de incertezas. *Causalidade*, por fim, não entendida como algo direto e encontrável nos documentos que analisamos, mas como fruto de estudos complexos e marcados por diferentes possibilidades.

Pensar historicamente é diferente de “saber história”, ou simplesmente conhecer o passado. Decorar todo o conteúdo de um *textbook*, nesse sentido, não faria de ninguém um especialista em História. Já é possível adiantar que durante os dez anos de artigos analisados por este trabalho, não foram raras críticas aos modelos tradicionais de *textbooks* e à forma como representam o conhecimento histórico. Há inúmeras intervenções sobre a necessidade de desenvolver materiais alternativos que possam auxiliar as aulas de História, como temia o *American Textbook Council*.

Como vimos principalmente durante o segundo capítulo, as críticas aos *textbooks* não são exatamente uma novidade. O já citado Michael Apple procurou por muitos anos estudar a relação desses materiais com o conhecimento oficial e as aparentes formas de controle sobre o trabalho docente que eles representavam<sup>141</sup>. Além deste, lembramos o trabalho do historiador James Loewen, que afirmava de forma enfática que os *textbooks* e a história apresentada de forma tradicional nas escolas invariavelmente emburreciam as pessoas e as tornavam mais intolerantes<sup>142</sup>, posição diametralmente oposta àquela do ATC. Durante sua investigação, aponta alguns “erros” (ou mentiras) comuns na escrita dos *textbooks*, porém não acredita que corrigir as distorções desses livros seja o suficiente. O que era preciso fazer para acabar com as “mentiras”?

Certamente a resposta é que nós todos nos transformemos, nas palavras de Postman e Weingartner, em detectores de merda – aprendizes independentes que conseguem “peneirar” argumentos e evidências e fazer julgamentos razoáveis. Assim nós teremos aprendido como aprender [...] e nem um *textbook* enviesado ou uma crítica de *textbook* enviesada vão ser capazes de nos confundir<sup>143</sup>.

<sup>141</sup> APPLE, Michael. Cultural Politics and the Text. In: APPLE, Michael. **Official Knowledge: democratic education in a conservative age**. New York: Taylor & Francis e-Library, 2002, p.42-60.

<sup>142</sup> Seu argumento sobre o como a história está sendo ensinada de forma errada parte das estatísticas sobre o apoio à Guerra do Vietnã. Segundo o autor, elas demonstram que o apoio à Guerra, durante todo o período, sempre foi maior entre homens e pessoas com educação de nível superior. No entanto, conduzindo questionários em suas salas de aula na Universidade, encontrou uma tendência entre seus e suas alunas de pensar que os maiores apoiadores da guerra seriam as pessoas sem instrução formal. Em resumo, argumenta que as pessoas acreditam que o maior estudo torna-as menos intolerantes e violentas, porém é provável que a socialização e o ensino de história de maneira tradicional as torne mais sujeitas a apoiar políticas de defesa do “credo americano”. LOEWEN, James W. **Lies my teacher told me: everything your American history textbook got wrong**. New York: Touchstone, 1996, p.303-310.

<sup>143</sup> “Surely the answer is for all of us to become, in Postman and Weingartner's vulgar term, crap detectors 8-independent learners who can sift through arguments and evidence and make reasoned judgments. Then we

Para ele, a própria forma de escrita dos *textbooks* tradicionais impede um aprendizado efetivo e por isso tem muita dificuldade de indicar alguma boa referência de leitura quando lhe perguntam<sup>144</sup>. Nem todas as pessoas que escreveram na *Perspectives on History* entre 2005 e 2015 compartilhavam desse argumento, mas é certo que muitas concordavam que era preciso pensar o ensino de história a partir de outras perspectivas e práticas. Propostas para melhorar o ensino de história na educação básica, experiências “alternativas” de trabalho em sala de aula e elementos gerais que aparecem nos artigos são a temática do próximo subcapítulo.

### **3.3 – Formação profissional e fontes primárias: aprender para inovar na sala de aula.**

Percebe-se facilmente durante a leitura da *Perspectives on History* que a visão que os acadêmicos (ou seja, a maior parte das pessoas que escreve na revista) possuem sobre o estado da disciplina histórica na educação básica não é muito positiva. Já estabelecemos que um objetivo em comum para melhorar essa realidade seria impulsionar aulas que trabalhassem o “pensar historicamente”. Porém, como o fariam? Uma boa resposta talvez inicie pelas necessárias críticas e autocríticas sobre o envolvimento dos e das acadêmicas na **formação de professores** e na integração com outros níveis da educação que não a superior.

Laura Westhof, em 2006, escreveu criticando a arrogância e a falta de comprometimento de seus colegas acadêmicos da área da história. Ela concordava que em um período recente existiram maiores aproximações com a realidade da educação básica, porém se opunha àqueles colegas que se contentavam em ir a um curso de formação de professores para dar uma palestra catedrática e entender a tarefa como cumprida. Insistia que era preciso pensar em formas de educação e integração continuada, contribuindo para o crescimento profissional de ambos os lados<sup>145</sup>. Ao que parece, essa discussão já fazia parte das páginas da revista e também da American Historical Association há bastante tempo. No mesmo número que Westhof, Linda Kerber, a presidenta da Associação na época, apresentava um projeto de investigação que recebeu muita atenção na AHA. Tratava-se do livro *The Education of Historians for the Twenty-first Century*, fruto de uma pesquisa iniciada em 2000 e que – resumidamente – buscava estabelecer um diagnóstico sobre os cursos de graduação em

---

will have learned how to learn [...] and neither a one-sided textbook nor a one-sided critique of textbooks will be able to confuse us.” Ibid., p.313.

<sup>144</sup> Ibid., p.314-315.

<sup>145</sup> WESTHOF, Laura M. The Historian’s Role In Teacher Education. **Perspectives on History**, V. 44, N.6, September, 2006.

História nos EUA e, além disso, pensar em diretrizes para a melhoria da formação na área. Entendia-se que a historiografia havia evoluído muito em um passado recente, porém isso não se refletia na forma como as aulas e os currículos eram organizados. Seria necessário, segundo expõe a autora, que os departamentos se abrissem para a participação de profissionais de outras áreas do conhecimento, incluindo-se os da educação básica, de modo a adequar a prática da história às necessidades do presente<sup>146</sup>.

Na visão da autora a educação básica estava mudando muito rápido e os departamentos de história não acompanhavam o mesmo ritmo. Seu entusiasmo é animador, porém não é compartilhado por uma boa parte de seus colegas. Shuttlesworth e Edgington escreviam ironicamente sobre os “técnicos de história”. Tratava-se de uma reflexão sobre o fato de que diversos estados nos EUA não exigiam diplomas na área para lecionar História. Constatando essa realidade, apresentavam na *Perspectives on History* a sua mais nova produção, o livro *The Coaching History Playbook*, que deveria funcionar como ferramenta paradidática para suprir a falta de formação dessas pessoas<sup>147</sup>. Christopher Doyle, já citado nos nossos argumentos em sua tentativa de trabalhar com os documentos da “chapeuzinho vermelho”, também não gostava muito da sua própria situação. Agora a polêmica era outra. Enfrentava acusações sobre conteúdo sexual inapropriado em suas aulas<sup>148</sup>. Explicava, novamente, o como o seu trabalho se via dificultado por essas intervenções e o quanto acabava censurando a si mesmo (algo que – segundo afirma – acontecia com muitos outros colegas, não só da área de História). Além disso, lidava com o fato de não ter encontrado *textbooks* que lidassem apropriadamente com a temática. Cobrava, nesse sentido maior envolvimento de seus colegas acadêmicos nos debates públicos e nas normatizações curriculares que ajudariam a justificar esse tipo de trabalho<sup>149</sup>.

<sup>146</sup> KERBER, Linda K. Education Historians. **Perspectives on History**. V.44, N.6, September, 2006. Thomas Bender, a quem citamos bastante no primeiro capítulo, era um dos historiadores que liderava esta investigação.

<sup>147</sup> SHUTTLESWORTH, Bill and EDGINGTON, William. Preparing Non-Historians to Teach History: The Coaching History Playbook. **Perspectives on History**, V.45, N.5, May, 2005. Os estados nos EUA têm bastante autonomia sobre o sistema educacional. Sendo assim, as regras acabam sendo bastante diferentes em cada um deles. Porém, em vários deles é comum que os e as professoras ingressem sem um diploma com área muito definida. Os estudos sociais (*social studies*) envolveriam sete áreas diferentes (economia, história, sociologia, política,...) e os profissionais deveriam ser capazes de ministrar aulas em qualquer uma delas. Os “técnicos de história” seriam treinadores de esportes que – por necessidade de cumprir carga horária – escolheriam trabalhar em alguns períodos como professores de história.

<sup>148</sup> Utiliza vários exemplos, entre eles uma fonte do séc. XIX que abordava a internação psiquiátrica de pessoas acusadas de masturbação, o próprio trabalho em torno do movimento LGBT ou das discussões sobre métodos de contracepção.

<sup>149</sup> DOYLE, Christopher L. Safer Sex in the High School History Classroom: How Sex Is Repressed, Why It Is Necessary, and What We Can Do About It. **Perspectives on History**, V.48, N.5, May, 2010.

Vários artigos, inclusive o de Linda Kerber, afirmavam que a integração entre as Universidades e as escolas estaria aumentando. Entre 2005 e 2010, há intensas menções a um programa específico, o chamado *Teaching American History* - TAH. O mesmo foi criado em 2001, a partir de iniciativa do senador democrata Robert Byrd e foi muito bem recebido pela AHA<sup>150</sup>. Segundo a revista, o programa iniciou com um orçamento de 50 milhões de dólares anuais, em seu segundo ano esse valor tinha dobrado e a expectativa em 2003 era a de aumentar o financiamento<sup>151</sup>. Foram desenvolvidas parcerias entre Universidades e escolas, além de instituições arquivísticas e museus. O objetivo central seria melhorar o ensino de história dos Estados Unidos na educação primária e secundária. Vários historiadores e historiadoras escreveram para a revista narrando suas experiências e fazendo avaliações sobre os resultados do programa<sup>152</sup>. Concordavam ao afirmar que era preciso maior empenho dos departamentos de história na formação de professores/as<sup>153</sup>. De maneira geral, a avaliação é positiva e isso se deve aos aspectos pedagógicos e às possibilidades de trabalho apresentadas pelo programa. Como vimos anteriormente, um debate central neste contexto era a necessidade de trabalhar o pensar historicamente em sala de aula. Não necessariamente com este mesmo objetivo, o TAH estabeleceu uma estratégia: o uso de **fontes primárias** nas salas de aula da educação básica.

\*\*\*

---

<sup>150</sup> O senador, inclusive, recebeu uma homenagem da Associação no ano de 2003. HAUSS, Miriam E. Senator Byrd to Receive the AHA's Theodore Roosevelt-Woodrow Wilson Award for Civil Service. **Perspectives on History**, V.41, N.9, 2003. <https://www.historians.org/publications-and-directories/perspectives-on-history/december-2003/senator-byrd-to-receive-the-ahas-theodore-roosevelt-woodrow-wilson-award-for-civil-service> (Acesso em 06/06/2017).

<sup>151</sup> Para o ano de 2007, segundo consta no artigo, o financiamento já ultrapassava 600 milhões de dólares. WOESTMAN, Kelly A. Integrating Teacher Feedback and Teaching American History Grants. **Perspectives On History**, V.45, N.2, February, 2007.

<sup>152</sup> SCHRUM, K.; GREENE, E; WHELAN, S. Primary Sources with a Purpose: Learning from Teaching American History Grants, **Perspectives On History**, V.45, N.3, March, 2007; BRITT, Andrew. Conference on History Education: A Report, **Perspectives On History**, V.45, N.6, September, 2007; WARREN, Wilson J. Bridging the Gap Between K-12 Teachers and Postsecondary Historians, **Perspectives On History** V.46, N.7, October, 2008. Para citar somente alguns.

<sup>153</sup> Um aspecto interessante é a dicotomia reforçada pelos artigos entre historiadores/professores. Gostaria de dedicar mais espaço a esse elemento, no entanto creio que o tema ficaria deslocado do eixo deste trabalho. Ainda assim, vale a referência a alguns artigos de pessoas que atuam na educação básica e desafiam essa dicotomia, reforçando sua posição como investigadoras-historiadoras. A arrogância e o desconhecimento da academia quanto a realidade da educação básica não é exclusividade das Universidades brasileiras. BRILEY, Ron. Modeling Intellectual Curiosity: Research and the Preparatory School Teacher. **Perspectives On History**, V.45, N.6, September, 2007.; DOYLE, Christopher L. Safer Sex in the High School History Classroom: How Sex Is Repressed, Why It Is Necessary, and What We Can Do About It. **Perspectives On History**, V.48, N.5, May, 2010; HONSA, Thomas. Teaching History Doing Research: Personal Perspectives from a Secondary School Teacher, **Perspectives On History**, V.49, N.6, September, 2011. Talvez este seja um bom tema para abordar em outra investigação.

Essa não é uma novidade no ensino de história nos EUA e nem mesmo nas políticas da AHA. William Weber escreveu a seus colegas para explicar um projeto iniciado década de 1960, o chamado Amherst Project. Explica que já naquele momento existia uma preocupação na utilização de fontes primárias para incentivar a investigação (*inquiry*) em sala de aula, segundo ele, um termo anterior à ideia de pensamento crítico (*critical thinking*) e – no nosso caso – ao pensar historicamente (*historical thinking*). Naquela época, produziram diversos materiais e fizeram muitos encontros sobre métodos para o uso de fontes históricas nas aulas de História, porém não houve uma grande influência justamente porque o investimento estatal não era muito grande. Saúda as iniciativas de aproximação com professores da educação básica e o foco no uso desse tipo de material, lembra que ninguém estava inventando a roda<sup>154</sup>. Diferente do narrado nesta experiência, a partir do ano de 2001, como já afirmamos, houve muito investimento e envolvimento dos acadêmicos da área da História<sup>155</sup>. A quantidade de artigos da *Perspectives On History* tratando do tema demonstra o empenho.

Nancy Shoemaker questionou inclusive os modelos de aula na Universidade. Por que o currículo, na maioria dos lugares, privilegiava disciplinas gerais sobre História dos Estados Unidos? Não seria mais produtivo aos departamentos tornarem obrigatórias disciplinas de “laboratório” que ensinassem a fazer História? Havia tantas críticas à forma como a história era ensinada nas escolas, porém pouca reflexão sobre a prática dentro da Universidade. Ao incentivar o uso de fontes primárias e a investigação, poderiam reforçar lógicas de aprendizado que visassem autonomia de análise e pensamento crítico sobre a disciplina<sup>156</sup>. Dez meses depois recebeu uma resposta direta. Scott Culclasure afirmava que já o fazia, porém na realidade da educação básica. Na sua matéria curso de “História Avançada”, dizia ele, a intenção era fugir do mundo do *textbooks*. Os trabalhos de investigação em fontes primárias e secundárias que propunha aos e às alunas tinham um objetivo central: demonstrar que passado e História são coisas diferentes. Ao desenvolverem pesquisas próprias, os e as estudantes poderiam perceber a natureza complexa e contraditória da disciplina e – ao mesmo

<sup>154</sup> WEBER, William. Back to the Source: Teacher-Professor Collaborations, Primary Source Instruction, and the Amherst Project, 1960-1972, **Perspectives On History**, V.52, N.9, December, 2009.

<sup>155</sup> Aparentemente, o financiamento a partir da crise econômica de 2008 começou a diminuir exponencialmente. Em 2015, esse artigo exigia maior envolvimento dos historiadores para retomar os investimentos na disciplina histórica. WHITE, Lee. Working toward the Restoration of Federal Funding for History, Civics, and Social Studies Education, **Perspectives On History**, V.53, N.3, March, 2015.

<sup>156</sup> Aqui a autora não está se referindo às pessoas que organizam sua formação direcionada para a História. Sua reflexão se dirige às disciplinas oferecidas pelos departamentos de história para estudantes vindos de outras áreas do conhecimento. SHOEMAKER, Nancy. Where Is the History Lab Course? **Perspectives On History**, V.47, N.1, January, 2009.

tempo – produzirem conhecimento de forma autônoma<sup>157</sup>. A pesquisa, de fato, aparece como algo bastante valorizado. Joshua Bill, professor secundário na pequena cidade de Wakeagan (Illinois), relatava o como as pesquisas documentais que fez na sociedade de história local o ajudaram a estar mais integrado com a comunidade e – através de vínculos estabelecidos entre a instituição e a escola – incentivar o interesse de seus e suas alunas pela sua própria história e pela história das suas comunidades<sup>158</sup>. As propostas de “inovação” com a utilização pedagógica das fontes primárias não se restringiram às escolas.

No número de dezembro de 2005, são dois os relatos. Harvey Cowen convidava seus colegas a serem mais “mente aberta” quanto aos materiais utilizados. Ele, por exemplo, gostava de entender a “música” como uma ferramenta pedagógica e também como uma fonte primária a ser analisada. Segundo ele, a utilização da produção musical de determinada época permite aos e às estudantes uma compreensão muito ampla de contexto, a partir de perspectivas não analisadas tradicionalmente. Um dos materiais que utiliza, tratava da produção de James Reese Europe, um músico afro-estadunidense que foi muito reconhecido na década de 1910, mas que acabou secundarizado pela indústria musical. Sua história de vida e suas músicas, segundo o autor, permitiam um estudo sobre as leis segregacionistas (Jim Crow) vigentes naquele momento. Sugeria, por fim, que a música sempre fosse intercalada com outros materiais e fontes de estudo e – se possível – escutada em sala de aula<sup>159</sup>. Teresa Mudrock apresentava o projeto de investigação que desenvolveu com uma de suas turmas da disciplina *History 221*. O objetivo era pesquisar a vida de alguma pessoa (designada no início do curso) durante o contexto da I Guerra Mundial. A avaliação final da disciplina exigia a apresentação de uma lista das “melhores” fontes documentais, uma bibliografia com as fontes primárias e secundárias consultadas e uma narrativa ficcional escrita como se fossem a pessoa que investigaram. A abertura à “criatividade”, na visão da autora, deixava a atividade mais divertida e ajudava a criar um ambiente confortável de aprendizado<sup>160</sup>.

As propostas continuam. Em um dossiê especial sobre assuntos controversos, lançado em Maio de 2010, outras contribuições falavam sobre as amplas possibilidades das fontes primárias quando o tema era “polêmico”. Christopher Doyle, aquele mesmo que vinha sofrendo perseguições de pais e mães irritados com o conteúdo sexual inapropriado em sua

<sup>157</sup> CULCLASURE, Scott. Advanced History Seminar. **Perspectives On History**, V.47, N.8, November, 2009.

<sup>158</sup> Relata que o emprego que aceitou na escola da cidade era para ser temporário, mas se sentiu tão bem com o trabalho que resolveu seguir por lá. BILL, Joshua. History down the Road: Why Local Historical Societies Should Be the Next Frontier for Your Classroom. **Perspectives On History**, V.51, N.9, December, 2013.

<sup>159</sup> COWEN, Harvey G. Music in the History Classroom, **Perspectives on History**, V.43, N.2, December, 2005.

<sup>160</sup> MUDROCK, Teresa. Engaging Students in the Game of Research, **Perspectives On History**, V.43, N.9, December, 2005.

sala de aula, além de relatar sua situação, explicou o como determinadas fontes primárias podiam, ao mesmo tempo em que se contextualizava determinado conteúdo, trazer reflexões pertinentes sobre responsabilidade sexual e diversidade<sup>161</sup>. Rachel Mattson expunha alguns dos seus trabalhos para desenvolver materiais “anti-homofobia” em sala de aula. Explicava que o uso de fontes primárias era interessante quando se tratava de História LGBT, pois permitia fugir das abordagens que tinham enfoque excessivamente em biografias de grandes figuras individuais do movimento, sem entender o tema como algo que diz respeito à sociedade e à História como um todo<sup>162</sup>. Por fim, outro artigo narrava a experiência do uso de documentos sobre a Guerra do Vietnã e o Movimento pelos Direitos Civis para uma discussão do conceito de “liberdade” nos EUA e uma perspectiva comparativa sobre as expectativas das “minorias raciais” do pós-Segunda Guerra nos países “colonizados” e nos EUA<sup>163</sup>.

Outro tipo de fonte pareceu atrair a atenção das pessoas que escreviam na revista, em especial às ligadas à educação básica: as entrevistas de História Oral. O *D.C Everest Oral History Project*, envolveu um esforço coletivo de estudantes e professores da rede de educação básica do estado do Wisconsin para recolher entrevistas sobre temas pertinentes à região. Relatam projetos com veteranos da II Guerra Mundial e da Guerra da Coreia, com pessoas que viveram “a grande depressão” e das comunidades nativo-americanas. O artigo é de 2011, entretanto o projeto já existia desde 1998<sup>164</sup>. Russel Olwell centrou seu argumento nos blogs como ferramenta pedagógica na Universidade, porém seu trabalho também passava pela História Oral com veteranos de guerra<sup>165</sup>. Seguindo com os relatos sobre História Oral, duas professoras apresentam uma experiência que me pareceu realmente incrível. Sendo Monica Gorman professora atuante na educação básica e Jane McDowell educadora de idosos em um clube de golfe, resolveram unir suas turmas para um projeto em comum. Os e as alunas da educação básica conduziram entrevistas e investigações em fontes primárias de outro tipo, com o intuito de – ao fim do processo – se utilizar do material produzido para fazerem “interpretações teatrais”<sup>166</sup>. Segundo as professoras, essa forma de trabalho permitia

<sup>161</sup> DOYLE, Christopher L. Safer Sex in the High School History Classroom: How Sex Is Repressed, Why It Is Necessary, and What We Can Do About It. **Perspectives On History**, V.48, N.5, May, 2010.

<sup>162</sup> MATTSON, Rachel. Anti-Homophobia Education: Predicaments and Possibilities. **Perspectives On History**, V.48, N.5, May, 2010.

<sup>163</sup> O termo usado no texto é “people of color”. BENZIGER, Karl P. & CVORNYEK, Robert. American Foreign Policy at an Impasse: Teaching about Vietnam and the Civil Rights Movement. **Perspectives On History**, V.48, N.5, May, 2010.

<sup>164</sup> ALECKSON, Paul. The D.C. Everest Oral History Project. **Perspectives On History**, V.49, N.3, March, 2011.

<sup>165</sup> OLWELL, Russel. Taking History Personally: How Blogs Connect Students Outside the Classroom. **Perspectives on History**, V.46, N.1, January, 2008.

<sup>166</sup> O termo original é “role-play”. Não consegui encontrar uma tradução mais adequada.

desenvolver habilidades de pesquisa e, ao mesmo tempo, reforçava a importância da empatia histórica. Sua conclusão era a de que esse tipo de atividade deixava a História muito mais “viva” que nos *textbooks*<sup>167</sup>.

\*\*\*

Aliada a toda essa discussão sobre o uso de fontes primárias e à formação de professores, outro elemento me chamou atenção durante a leitura dos artigos: **o uso da tecnologia e do ambiente digital nas aulas de história**. No ano de 2005 a internet ainda não era algo tão difundido, tampouco era o uso de computadores. Percebe-se que na medida em que passa o tempo vão surgindo cada vez mais propostas em torno da temática. Lynn Lampert, por exemplo, se mostrava bastante receosa com os recentes projetos de criação de catálogos de biblioteca online e – inclusive – mostra certo preconceito com as fontes digitais. E se essa nova possibilidade fizesse as pessoas desaprenderem a pesquisar nas bibliotecas?<sup>168</sup> Talvez essa colocação pareça ingênua se pensarmos atualmente, entretanto era um questionamento presente em 2006. Ainda assim, vários foram os projetos compartilhados de forma online. Jhonathan Rees escreveu duas vezes sobre suas práticas com o YouTube. Acabou organizando um canal neste site, com o objetivo de compilar fontes audiovisuais primárias para que outros professores pudessem usar em sala de aula<sup>169</sup>. James Gregory e Trevor Griffey, e dezenas de outras pessoas, desenvolveram um projeto sobre a história do Movimento pelos Direitos Civis e o movimento sindical em Seattle<sup>170</sup>. Além deles, foi exposto o trabalho que culminou na criação de uma plataforma interativa que – através do uso de fontes primárias e secundárias – traz atividades sobre diferentes contextos da história dos EUA e da Europa<sup>171</sup>. A revista realmente deu muita atenção ao tema. A edição de Maio de

<sup>167</sup> MCDOWELL, Jane & GORMAN, Monica. Combining Intergenerational Interviews with Creative Drama in U.S. History. **Perspectives On History**, V.48, N.8, November, 2010. A interpretação teatral integrada com Fontes de investigação apareceu em outros artigos, mas preferi não citá-los diretamente no texto. Ver DONNANGELO, John A. The Global Village: Teaching US History in a Multicultural Classroom. **Perspectives On History**, V.46, N.4, April, 2008; CARNES, Mark C. Juan Winthrop – A Crime Against History. **Perspectives On History**, V.51, N.7, October, 2013.

<sup>168</sup> LAMPERT, Lynn D. Where Will They Find History? The Challenges of Information Literacy Instruction. **Perspectives On History**, V. 44, N.2, February, 2006.

<sup>169</sup> REES, Jhonathan. Teaching History with YouTube. **Perspectives On History**, V.46, N.5, May, 2008; Idem. Teaching History with YouTube Revisited, **Perspectives On History**, V.49, N.4, April, 2011. Seu canal do YouTube está disponível em <https://www.youtube.com/user/drjonathanrees> (Acesso em 06.07.2017).

<sup>170</sup> GREGORY, James N. & GRIFFEY, Trevor. Teaching a City about Its Civil Rights: Public History Success Story. **Perspectives On History**, V.45, N.4, April, 2007. Disponível em <http://depts.washington.edu/civilr/> (Acesso em 06.07.2017).

<sup>171</sup> EWING, E. Thomas & STEPHENS, Robert P. The Digital History Reader: Teaching Resources for United States and European History. **Perspectives On History**, V.45, N.5, May, 2007. Disponível em <http://www.dhr.history.vt.edu/> (Acesso em 06.07.2017).

2007, por exemplo, tem um dossiê temático chamado *História e Tecnologia* e em vários outros momentos colunas especiais chamadas *História Digital*.

Curiosamente, durante o período de pesquisa que deu origem a esse trabalho, o *American Textbook Council* emitiu outra nota, intitulada *Textbooks Digitais e o Futuro*. Nela, mantém sua tese original de que os *textbooks* estariam sendo abandonados, porém aprofundam a argumentação.

A educação com base na leitura está em risco na medida em que professores e estudantes mudam para novos formatos de aprendizado. Porém ainda é muito cedo para julgar as formas nas quais a transmissão do conhecimento – ou a ausência dele – acontecerão. Muitos instrutores e psicólogos se perguntam sobre o impacto da impaciência geral em uma sociedade eletrônica emergente. [Neste contexto,] estudo concentrado através da leitura, memorização e reflexão tornam-se mais um ideal do que uma realidade<sup>172</sup>.

Continuam, explicando que o uso de recursos digitais em sala de aula é extremamente prejudicial e impede a concentração. Além disso, se perguntam se em um futuro próximo todos os materiais estarão disponíveis de forma online para quem quiser usar, sem precisar adquiri-los. Até admitem que a tecnologia possa ajudar (se não usada em excesso), entretanto nada substituiria um bom livro de história<sup>173</sup>. Conhecendo o ATC, tenho sérias dúvidas quanto a essa argumentação sobre os problemas pedagógicos apresentados pelo uso em excesso da tecnologia. Parece-me, na realidade, uma defesa quase escancarada do interesse econômico das grandes corporações que controlam a produção de *textbooks* no país. Mas essa é só mais uma hipótese.

\*\*\*

Em suma, procurou-se através dos artigos da revista *Perspectives On History* escritos entre 2005 e 2015, entender os desenvolvimentos no ensino de história em um período recente. Nesta análise geral, foi possível perceber uma preocupação em comum – por parte das pessoas que escreviam na revista – em impulsionar práticas do ensino de história que permitissem que aos e às estudantes **pensar historicamente** e – particularmente – pensar o passado e o presente de forma crítica. Resumidamente, pretendi expor três estratégias básicas

---

<sup>172</sup> “Literacy is at risk as teachers and students move to new formats of learning. But it is too early to judge the forms in which knowledge transmission - or the absence of it - will take. Many instructors and psychologists wonder over the impact of general impatience in an emergent electronic society. Concentrated study through reading, memorization, and reflection becomes more an ideal and less a reality.” American Textbook Council. **Digital Textbooks and the Future**. 2016. Disponível em <http://historytextbooks.net/digital.htm> (Acesso em 06.06.2017).

<sup>173</sup> Ibid. **Loc cit.**

que representam pontos de acordo nas argumentações estudadas: a formação de professores da educação básica e o maior envolvimento dos acadêmicos da história no sistema de educação; o impulso para a utilização de fontes primárias em sala e – por fim – a apropriação da tecnologia e dos ambientes digitais para o aprendizado da disciplina histórica. Isso significa que o ensino de história em todas as escolas do país mudou e os *textbooks* foram substituídos por outras ferramentas pedagógicas?

Definitivamente não. Afinal, a revista *Perspectives On History*, enquanto fonte de pesquisa, não nos permite estabelecer diagnósticos ou estatísticas sobre o que se faz nas salas de aula. Ainda assim, nos ajudou a entender alguns programas governamentais e iniciativas para o ensino de história na educação básica e superior dos Estados Unidos. Auxiliou-nos de modo a ter uma dimensão geral das discussões e mudanças no ensino de história dos últimos dez anos. Levando tudo isso em conta, procuramos demonstrar o quanto ela traz visões, perspectivas e propostas de uma parte importante do mundo acadêmico da área da História e – nosso maior interesse – dos e das professoras da educação básica que nela escrevem. E o que podemos concluir dessas experiências?

### Considerações finais – Ensino de História e Reforma da Educação

Como prometi na introdução deste trabalho, o objetivo não era somente analisar o comunicado do *American Textbook Council, Widely Adopted History Textbooks*<sup>174</sup>. Busquei, a partir de alguns elementos abordados pela entidade, entender o contexto mais amplo de transformações na educação dos Estados Unidos. Através do primeiro capítulo, explicar o conceito de multiculturalismo, o quanto demanda uma reinterpretação da identidade nacional e do “credo estadunidense<sup>175</sup>” e as potencialidades que apresenta no que diz respeito à escrita e ao ensino de história. No segundo, refletir sobre os *textbooks* como ferramentas pedagógicas que são fruto de disputas e essenciais no que diz respeito à identidade nacional; explicar o como movimentos associados ao multiculturalismo atuaram politicamente com a intenção de transformarem as narrativas históricas escolares. Por fim, apresentar algumas propostas das pessoas que escreveram para a revista *Perspectives On History*, mostrando que as discussões sobre as identidades e a forma como a história é ensinada vão além dos *textbooks*. Por isso a pergunta: o multiculturalismo acabou com os *textbooks*?

Pelo que foi possível constatar, não. Porém, definitivamente eles foram alterados. Além disso, o que se entende por “história” certamente não é a mesma coisa do que antes do fim do consenso. Mesmo assim, não há de forma alguma um abandono deste tipo de material pedagógico. É verdade que o enfoque das discussões é outro, mas eles seguem presentes. James Grossman, Diretor Executivo da AHA em 2010, usou seu espaço na *Perspectives on History* para criticar o processo de adoção de *textbooks* no estado da Virgínia. Para ele, era um absurdo que um livro que utilizava o site dos Filhos dos Veteranos Confederados (*Sons of Confederate Veterans*) para afirmar que inúmeros escravizados haviam lutado no exército confederado durante a Guerra Civil estadunidense. Sua solução para o problema? Melhorar os critérios para a aceitação de *textbooks* e envolver mais historiadores no processo de escolha<sup>176</sup>. Lawrence Peskin não concordava com as obras disponíveis, pois todas elas mantinham um enfoque centrado nos EUA, por isso escreveu seu próprio *textbook* de História Mundial<sup>177</sup>. Por fim, Joseph Locke e Ben Wright apresentavam uma proposta que deve ter

<sup>174</sup> American Textbook Council. **Widely Adopted History Textbooks**. <http://historytextbooks.net/adopted.htm> Acesso em (06/07/2017).

<sup>175</sup> LIEVEN, Anatol. **America Right or Wrong: an anatomy of American nationalism**. New York: Oxford University Press, 2004, p.49.

<sup>176</sup> GROSSMAN, James. Historical Malpractice and the Writing of Textbooks. **Perspectives On History**, V.48, N.9, December, 2010.

<sup>177</sup> PALMER, Annet C. & PESKIN, Lawrence A. **What in the World is “America and the World?”**. *Perspectives On History*, V.49, N.8, November, 2011.

feito os conselheiros do ATC rangerem os dentes. Através de uma união entre a tecnologia e a historiografia recente, desenvolveram o projeto *The American Yawp*. Resumidamente, trata-se de uma plataforma colaborativa, que contou com a participação de mais de trezentas pessoas vindas de diferentes estados, para a escrita de um *textbook* de História dos Estados Unidos a ser disponibilizado online. Além de tudo, seu acesso é gratuito, pois se apresenta como uma alternativa às corporações que dominam a produção de material didático tanto no meio físico quanto no digital<sup>178</sup>. Nenhuma dessas propostas abandona os *textbooks*.

Porém, como demonstra James Loewen, eles não são o suficiente. Não é suficiente corrigir as mentiras que propagam. A forma como as narrativas são organizadas tradicionalmente dificulta o desenvolvimento da habilidade de pensar criticamente e de definir o que é ou não mentira<sup>179</sup>. Além disso, são insuficientes para responder às demandas dos movimentos associados ao multiculturalismo e também da historiografia.

Mas o que seria, afinal de contas, uma história multicultural?

Perspectivas multiculturais em história envolvem interseccionar caminhos de correntes históricas nas quais a experiência cultural e social de ninguém está fora dos limites de investigação, não a das mulheres dos subúrbios, nem escravos, nem fazendeiros sujos, nem de diretores de grandes empresas. Por trás de todas essas correntes reside a simples e [...] incontroversa noção: Não é possível estudar a história de nenhuma nação por inteiro sem entender as partes em toda sua variedade<sup>180</sup>.

Certamente, o ensino de história que incorpora métodos que tiram a centralidade da aula dos *textbooks* faz isso com mais naturalidade. Uma das afirmações centrais na análise de Mary Kay Tetreault era a de que uma história que efetivamente levasse em conta a experiência das mulheres deveria abandonar o enfoque restrito em fatos políticos e diplomáticos dos Estados-nação e reconhecer elementos do cotidiano como igualmente portadores de historicidade. Os *textbooks* passaram a ter mais representação feminina a partir

<sup>178</sup> LOCKE, Joseph & WRIGHT, Ben. A Free and Open Alternative to Traditional History Textbooks. **Perspectives On History**, V.53, N.3, March, 2015. *The American Yawp* está disponível em <http://www.americanyawp.com/> (Acesso em 07/07/2017).

<sup>179</sup> LOEWEN, James W. **Lies my teacher told me: everything your American history textbook got wrong**. New York: Touchstone, 1996, p.313.

<sup>180</sup> "Multicultural perspectives in history involve intersecting pathways of historical scholarship which no one's social and cultural experience is of limits to investigation, not that of suburban women, nor slaves, nor dirt farmers, nor CEOs. Behind all of this scholarship resides a simple and [...] noncontroversial notion: One cannot study any nation's history as the whole without understanding the parts in all their variety." NASH, G.; CRABTREE, C.; DUNN, R. E. **History on Trial: Culture Wars and Teaching of the Past**. New York: Vintage Books, 2000, p.77.

da década de 1970, mas não respondiam às demandas, pois incluíram sem mudar o todo<sup>181</sup>. Se recordarmos as diversas propostas apresentadas durante o terceiro capítulo, poderemos perceber que várias delas respondem mais efetivamente às expectativas de Tetreault e de outras estudiosas do feminismo. Em grande medida, a proposta da autora está de acordo com a necessidade de aulas de história que ensinem a pensar historicamente, ainda que ela não utilize estes termos. Talvez com um exemplo esta relação se torne mais explícita.

Christopher Doyle organizou um planejamento de aulas a partir da versão primitiva do conto da chapeuzinho vermelho<sup>182</sup>. Por certo não era um tema político institucional. Logo, contrapôs o conto a outras fontes primárias, a um filme e à sua versão contemporânea. Quais as lições oferecidas pela versão da Idade Média? Elas são diferentes da contemporânea? Por que na versão mais recente um lenhador salva a chapeuzinho? Outras perguntas se seguiriam, mas só nas primeiras já haveria uma reflexão sobre transformação no tempo, contexto e talvez sobre a complexidade da história, em um debate que poderia abrir espaço para trabalhar os padrões de gênero na história. Uma aula restrita ao *textbook* dá menos trabalho e gera menos controvérsias, porém dificilmente conseguiria explorar todos estes elementos. Pensar historicamente não é uma tarefa simples.

Como vimos, uma das estratégias das pessoas que escreviam para a revista era trabalhar o pensar historicamente através das fontes históricas. Entretanto, as fontes históricas, por si só, não representam uma revolução. O programa *Teaching American History*, por exemplo, foi concebido com este formato. A intenção era melhorar o ensino de história dos Estados Unidos através do uso de fontes primárias. Foi avaliado positivamente por inúmeros profissionais, porém algumas críticas muito pertinentes apareceram. Ainda em 2007 a AHA realizou uma conferência de avaliação do programa. Em um resumo das palestras de abertura, Andrew Britt aponta que houve severas críticas sobre o fato de o programa se preocupar com o conteúdo e não necessariamente com o aprendizado<sup>183</sup>. Outro elemento era o fato de ser direcionado exclusivamente à História dos Estados Unidos, sem nenhum financiamento direcionado à formação de professores de História Mundial<sup>184</sup>. Além disso, distintos artigos mencionam o fato de que apesar do amplo financiamento concedido pelo TAH, existiria o

---

<sup>181</sup> TETREULT, Mary Kay Thompson. Integrating Women's History: The Case of United States History High School Textbooks. **The History Teacher**, Vol. 19, No. 2, Feb., 1986.

<sup>182</sup> DOYLE, Christopher L. Teach These Boys and Girls Nothing but Facts: History in the Public Schools. **Perspectives On History**, Vol. 40, N. 4, April, 2002.

<sup>183</sup> BRITT, Andrew. Conference on History Education - A Report. **Perspectives On History**, V.45, N.6, September, 2007.

<sup>184</sup> BAIN, Robert & HARRIS, Lauren. A Most Pressing Challenge – Preparing Teachers of World History. **Perspectives On History**, V.47, N.7, October, 2009.

grande problema de que as formas de avaliação do sucesso do programa seriam testes padronizados que cobravam os conteúdos factuais e políticos da história dos Estados Unidos, dificultando que professores e professoras ensinassem para além do tradicional, já que os financiamentos estaduais dependiam dos resultados das escolas. Após a crise de 2008, segundo Lee White, os investimentos na área da história diminuiriam drasticamente<sup>185</sup>. Não é por acaso que estas coisas acontecem.

As reformas da educação alinhadas ao neoliberalismo têm objetivos. A “equidade” exigida pelos movimentos associados ao multiculturalismo seria substituída, nas palavras de Linda Simcox, pelo mantra da ‘excelência’<sup>186</sup>. Os mais de 600 milhões de dólares destinados ao TAH buscavam melhorar os conhecimentos em História dos Estados Unidos e não necessariamente a ensinar o pensar historicamente. Neste sentido, era preciso “provar” o sucesso do programa através de testes padronizados, quantificando os resultados atingidos. O conceito de conhecimento oficial que utilizei no segundo capítulo para entender as dinâmicas que envolvem a produção de *textbooks* também pode ser entendido a partir das reformas na educação de um período recente<sup>187</sup>. O que é definido como conhecimento legítimo se constrói a partir de constantes disputas e relações de poder. Ainda que o TAH seja estruturado de modo a legitimar a identidade e as lógicas de dominação do sistema estadunidense, existe possibilidade para que professores e professoras participando do programa se apropriem das propostas e – junto a seus estudantes – construam alternativas que não necessariamente correspondiam aos objetivos iniciais. Em outras palavras, existe possibilidade de construir novas formas de conhecimento. Ainda assim, a margem de autonomia se vê muito restrita, tamanha a hegemonia estabelecida pelos ideais neoliberais de educação e de sociedade.

Apesar da hegemonia neoliberal e da força que o conservadorismo vem ganhando nos Estados Unidos e no mundo, as discussões do fim do consenso seguem presentes de uma maneira muito forte, visto que a ruptura que os movimentos apresentaram foi imensa. A

---

<sup>185</sup> WHITE, Lee. Working Toward the restoration of Federal Fundind for History, Civics, and Social Studies Education. **Perspectives On History**, V.53, N.3, March, 2015; HUTTON, Lisa, KEIRN, Tim, NEUMANN, Dave. The State of K-12 History Teaching: Challenges to Innovation. **Perspectives on History**, V.50, N.5, May, 2012; VANSLEDRIGHT, Bruce, REDDY, Kimberly & WALSH, Brie. The end of History Education in Elementary Schools? **Perspectives on History**, V.50, N.5, May, 2012. Para citar alguns.

<sup>186</sup> “In fact, the year 1983 marks a watershed in American educational policy. The publication of these highly sensational reports would launch the country on a course of conservative educational reform that has dominated federal policy since that time. This shift in educational policy mirrors the shift in the national political climate nurtured by the so-called Reagan Revolution. Now that the neo-conservatives had established a causal relationship between the alleged educational crisis and the nation’s economic decline, “excellence” replaced “equity” as the mantra for reform.” SYMCOX, Linda. Op. cit. Ibid. p.48.

<sup>187</sup> APPLE, Michael. **Official Knowledge: democratic education in a conservative age**. New York: Taylor & Francis e-Library, 2002.

reestruturação na busca de uma nova síntese identitária procurou incorporar estas demandas como parte da identidade nacional e do credo estadunidense. A própria academia faz parte deste discurso. George Sánchez explica como, ao final da década de 1990, algumas Universidades passaram a negligenciar os Estudos Étnicos (*Ethnic Studies*) e, por se tratarem em grande parte de cultura, incorpora-los aos departamentos de Estudos Americanos (*American Studies*). Sua crítica se dirigia ao que chamou de a “nova esquerda”, que - reconhecendo os aspectos positivos do multiculturalismo e da pluralidade nacional - definia os Estados Unidos como uma nação pós-étnica, uma nova nação<sup>188</sup>.

Evidentemente, a incorporação não é aceita de forma passiva e sem questionamento. As contradições permanecem, assim como a luta. A sociedade pós-étnica é uma farsa demonstrada pela contínua violência e seletividade da polícia contra as comunidades negras e hispânicas nos Estados Unidos. A emergência e o fortalecimento do movimento *Black Lives Matter* em meio a uma conjuntura absolutamente conservadora não é coincidência. Tampouco é o caso do fortalecimento do movimento feminista em um período recente.

Cabe à história e também ao ensino de história, dentro de suas escassas possibilidades, responder a estas contradições e procurar formas de combater as injustiças que fatalmente seguem definindo o mundo em que vivemos. Infelizmente, a realidade demanda uma análise pessimista, mas a ação pode ser diferente. Nas palavras de Paulo Freire,

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais, políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei que também os obstáculos não se eternizam<sup>189</sup>.

Espero que, mesmo que o cotidiano diga o contrário, ainda existam pessoas que crêem na utopia, com força para a luta e desejo de transformar.

---

<sup>188</sup> SANCHEZ, George. Creating the Multicultural Nation: Adventures in Post-Nationalism American Studies in the 1990s In: John Carlos (org.). **Post-nationalist American studies**. Los Angeles: University of California Press, 2000, p.46-48. Os livros citados pelo autor são **The Next American Nation: The New Nationalism and the Fourth American Revolution** (1995), de Michael Lind; **The Twilight of Common Dreams: Why America is Wracked by Culture Wars** (1995), de Todd Gitlin e **Postethnic America: Beyond Multiculturalism** (1995), de David Hollinger.

<sup>189</sup> FREIRE, Paulo. **A Pedagogia da Autonomia**. 46ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

## REFERÊNCIAS

- AMERICAN HISTORICAL ASSOCIATION. **Perspectives On History**, V.43, Numbers 1 to 9, 2005.
- AMERICAN HISTORICAL ASSOCIATION. **Perspectives On History**, V.44, Numbers 1 to 9, 2006.
- AMERICAN HISTORICAL ASSOCIATION. **Perspectives On History**, V.45, Numbers 1 to 9, 2007.
- AMERICAN HISTORICAL ASSOCIATION. **Perspectives On History**, V.46, Numbers 1 to 9, 2008.
- AMERICAN HISTORICAL ASSOCIATION. **Perspectives On History**, V.47, Numbers 1 to 9, 2009.
- AMERICAN HISTORICAL ASSOCIATION. **Perspectives On History**, V.48, Numbers 1 to 9, 2010.
- AMERICAN HISTORICAL ASSOCIATION. **Perspectives On History**, V.49, Numbers 1 to 9, 2011.
- AMERICAN HISTORICAL ASSOCIATION. **Perspectives On History**, V.50, Numbers 1 to 9, 2012.
- AMERICAN HISTORICAL ASSOCIATION. **Perspectives On History**, V.51, Numbers 1 to 9, 2013.
- AMERICAN HISTORICAL ASSOCIATION. **Perspectives On History**, V.52, Numbers 1 to 9, 2014.
- AMERICAN HISTORICAL ASSOCIATION. **Perspectives On History**, V.53, Numbers 1 to 9, 2015.
- AMERICAN TEXTBOOK COUNCIL. **Digital Textbooks and the Future**. 2016. Disponível em <http://historytextbooks.net/digital.htm> (Acesso em 06.07.2017).
- \_\_\_\_\_. **Widely Adopted History Textbooks**. <http://historytextbooks.net/adopted.htm>  
Acesso em (06/07/2017).
- ANDERSON, Benedict. **Comunidades Imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008

APPLE, Michael. **Official Knowledge: democratic education in a conservative age**. New York: Taylor & Francis e-Library, 2002.

AVILA, Arthur Lima de. **A História em Tempos de Guerras Culturais: o passado do oeste norte-americano e a luta pública para definir a América nas décadas de 1980 e 1990**.

Anos 90, Porto Alegre, v. 18, n. 33, p. 243-270, jul. 2011.

\_\_\_\_\_. A Quem Pertence o Passado Norte-americano? A controvérsia sobre os *National History Standards* nos Estados Unidos (1994-1996). *Anos 90*, v.22, n.41, jul. 2015, p.29-53.

\_\_\_\_\_. Rememorando os Filhos de Onontio: Richard White, The Middle Ground e a escrita da história da América do Norte colonial. *História* (UNESP. Impresso) (Cessou em 2004), v. 30, p. 264-286, 2011.

\_\_\_\_\_. Território Contestado: a Reescrita do Oeste Norte-Americano (c.1985-c.1995). Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em História, UFRGS. 2010.

BENDER, Thomas. **Historia de los Estados Unidos: una nación entre naciones**. 1ª ed.

Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2015.

DUDZIAK, Mary L. **Cold War, Civil Rights: race and the Image of American Democracy**. New Jersey: Princenton University Press, 2000.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia da Autonomia**. 46ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GRANT, Susan-Mary. **Uma História Concisa dos Estados Unidos**. São Paulo: Edipro, 2014.

HOBBSBAWM, Eric **Nações e Nacionalismos desde 1780: Programa, Mito e Realidade**.

São Paulo: Paz e Terra, 2013

\_\_\_\_\_. **Era dos extremos: o breve século XX – 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

hooks, bell. **Ain't I a Woman: Black Women and Feminism**. New York: Routledge, 2015.

\_\_\_\_\_. **Teaching Critical Thinking: Practice of Wisdom**. New York: Routledge, 2010.

\_\_\_\_\_. **Teaching to transgress; education as the practice of freedom**. New York/London: Routledge, 1994.

KARNAL, Leandro *et al.* **História dos Estados Unidos: das origens aos século XXI**. São Paulo, Contexto, 2013.

LIEVEN, Anatol. **America Right or Wrong: an anatomy of American nationalism**. New York: Oxford University Press, 2004.

LOEWEN, James W. **Lies my teacher told me: everything your American history textbook got wrong.** New York: Touchstone, 1996

MOREAU, Joseph. **Schoolbook nation: conflicts over American history textbooks from the Civil War to the present.** Ann Arbor: University of Michigan Press, 2004.

NASH, G.; CRABTREE, C.; DUNN, R. E. **History on Trial: Culture Wars and Teaching of the Past.** New York: Vintage Books, 2000.

PEREIRA, Carlos. *O Que é Contracultura?* 8ª edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 1992.

ROWE, John Carlos (org.). **Post-nationalist American studies.** Los Angeles: University of California Press, 2000.

SYMCOX, Linda. **Whose History? The Struggle for National Standards in American Classrooms.** New York: Teachers College Press, 2002.

TETREAULT, Mary Kay Thompson. Integrating Women's History: The Case of United States History High School Textbooks. **The History Teacher**, Vol. 19, No. 2, Feb., 1986.

THE AMERICAN YAWP. 27. **The Sixties – VII – Beyond Civil Rights.**

[http://www.americanyawp.com/text/27-the-sixties/#VII Beyond Civil Rights](http://www.americanyawp.com/text/27-the-sixties/#VII_Beyond_Civil_Rights) (Acesso em 06/07/2017).

WILLIAMS, James H. (ed.) **(Re)Constructing Memory: School Textbooks and the Imagination of the Nation.** Rotterdam: Sense Publishers, 2014.

WINEBURG, Sam. **Historical Thinking and Other Unnatural Acts:** charting the future of teaching the past. Philadelphia: Temple University Press, 2001.



ANEXO I - TABELA DE TEXTOS PERSPECTIVES ON HISTORY PARA CONSULTA						
DATA	AUTOR(A)	V	Nº	TÍTULO	DIRIGIDO PARA	RESUMO
fev/05	SEARS, STUART D.	43	2	Reinventing the Survey - Pedagogical Strategies for Engagement	UNIVERSIDADE	Relata sua experiência na Universidade Americana do Cairo e as discussões sobre a reestruturação dos cursos "panorâmicos" de história. Narra a sua experiência e a de outros colegas em trabalhos não "tradicionais", que estabeleciam enfoques não necessariamente no conteúdo. Relata uso de fontes primárias, abandono da cronologia direta, ficção, museus. Entende que essas mudanças criaram um ambiente vivo de aprendizado. De certa forma critica a base da história nos textbooks.
mai/05	EDGINGTON, William; SHUTTLESWORTH, Bill;	43	5	Preparing Non-Historians to Teach History: The Coaching History Playbook	ESCOLA	Trata-se de uma cosntatação sobre a forma como a história é ensinada na escola, visto que (segundo o relato) uma boa parte dos professores não tem formação na disciplina e é originalmente "técnico" de algum esporte. O artigo é a divulgação de um livro que foi feito para tentar suprir a falta de formação dessas pessoas.
out/05	HABERMAN, Arthur; SHUBERT, Adrian.	43	7	The Teaching of European History - The Next Task	AMBAS	Argumenta que os cursos sobre a Europa (antigamente definidos como Western Civilization) sofreram muitas mudanças nas décadas anteriores, saindo de uma história eminentemente política e intelectual, para uma predominância de história social. A crítica do texto é que, mesmo assim, se mantém uma visão estanque da europa, focada nos Estados do Oeste, sem levar em conta os intercâmbios culturais e a importância do Leste Europeu, da Ásia e da África.

nov/05	ROTH, James	43	8	Student Assessment in the History Classroom: Who's in Control?	UNIVERSIDADE	Reflexão sobre a importância pedagógica da avaliação. Deve ser um momento de aprendizado e isso deve ser reconhecido pelos estudantes. Faz uma crítica aos modelos tradicionais aplicados pelo colegas. Sugere que sejam colocadas questões complexas, que permitam reflexão e exercício de funções equivalentes a de historiadores e historiadoras. Avaliação como produção ativa e não como submissão ao trabalho intelectual alheio.
dez/05	COWEN, Harvey G.	43	9	Music in the History Classroom	UNIVERSIDADE	Defende que os e as professoras na Universidades devem ser mais "mente" aberta e pensar na música como possível ferramenta pedagógica e também como uma fonte primária. Cita um exemplo de trabalho com Joni Mitchell em um curso sobre História das Mulheres. Fala sobre seu projeto "The American Jukebox", que busca explicar a história dos EUA, contextualizando músicas de diferentes épocas. Explica que durante o séc. XX a música é um modo de ver o como pessoas de grupos "marginalizados" ingressam no mainstream. Sugere que as experiências em sala de aula sejam variadas e - se possível - intercaladas com outros recursos.
dez/05	MUDROCK, Teresa	43	9	Engaging Students in the Game of Research	UNIVERSIDADE	Fala sobre um projeto para incentivar os estudantes a pesquisarem sobre história. Sua estratégia foi encontrar "pessoas" específicas no período que pretendia ser estudado e requisitar que os estudantes procurassem sobre sua história de vida. A tarefa final era produzir um texto de ficção como se fossem as pessoas que investigaram.

fev/06	LAMPERT, Lynn D.	44	2	Where Will They Find History? The Challenges of Information Literacy Instruction	AMBAS	Reflete sobre os problemas colocados a partir da internet e dos catálogos online de bibliotecas e o que isso representa para a pesquisa em História. Defende que é necessário apresentar aos alunos as fontes primárias desde a escola e que esse tipo de formação deve ser encorajado nas Universidades. Pesquisar fontes primárias na escola deveria ser o equivalente ao trabalho de "laboratório" de outras disciplinas. Mostra um certo preconceito com as fontes "digitais" e uma geração excessivamente conectada à tecnologia.
abr/06	DARLINGTON, David M.	44	4	D.C. History Educators Meet to Discuss American History Teaching	ESCOLA	Fala de um seminário que aconteceu para a avaliação de um programa de educação, que tinha como público alvo professores e professoras de história da rede pública de Washington D. C. Parte do artigo trata de uma polêmica sobre multiculturalismo, mas o enfoque é demonstrar o como essas diferentes ideias perpassaram a formação que buscava "inovações" nas salas de aula de história. Uma professora relata experiência em saídas de campo, outro em pesquisas e uma competição que incentivava a autonomia do e da estudante. Há um foco na questão das fontes primárias. Nenhuma menção a textbooks.
abr/06	GROSSMAN, James	44	4	National History Center Launches Initiative on History Educational Policy	AMBAS	É o relato de uma conferência do National Center for History, na qual se debateu políticas educacionais em torno da história e a necessidade de aproximação dos e das historiadoras profissionais. Foi criado um grupo de estudo, que pretendia entender como os estudantes aprendem, o papel das avaliações, como a história estaria sendo ensinada em um passado recente, entre outras coisas. Anunciam uma publicação para 2007 com os resultados dessa investigação.

set/06	KERBER, Linda K.	44	6	Educating Historians	UNIVERSIDADE	<p>Uma espécie de resenha sobre um livro chamado <i>The Education of Historians for the Twenty-first century</i>, que tem origem em um projeto de investigação da AHA de 2000. Constata-se a importância de integração interna dos departamentos (excessivamente divididos, segundo a pesquisa) e também com instituições não acadêmicas. Um desafio seria o de reconhecer a importância da consciência história em uma sociedade presentista. Há um desafio também em questionar uma visão teleológica e linear da História e a idealização de um passado nacional. É necessário aproximar o profissional do leigo. Reconhecem a importância da evolução da disciplina a partir de novos interesses de pesquisa (como a história de grupos marginalizados), mas entendem que as práticas de sala de aula continuam excessivamente tradicionais. Também entendem que a academia tem se colocado como única opção, afastando-se da ideia de história pública. Incita historiadores a participarem de outras áreas como arquivos, museus e as próprias escolas. Resumidamente, convida a profissão a se abrir.</p>
set/06	WESTHOOF, Laura M.	44	6	The Historian's Role in Teacher Education	UNIVERSIDADE	<p>Menciona algumas iniciativas para a aproximação entre historiadores e professores de história nas escolas. Para ela essa integração estaria aumentando. Menciona, no entanto, que muitas vezes os historiadores não se comprometem, achando que é suficiente somente chegar para uma "palestra" e ir embora. É necessária uma dimensão continuada e colaborativa. Isso deveria fazer com que refletissem sobre sua própria prática de sala de aula. É necessário engajamento também em relação às discussões de políticas educacionais e da importância de uma história crítica.</p>
out/06	BURNETT, Amy N.	44	7	A Template for Writing a Course Portfolio for Document Teaching	UNIVERSIDADE	<p>Reflexão metodológica sobre o como fazer planos de estudo, ou um "portfolio" para uma disciplina.</p>

nov/06	TAI, Emily S.	44	8	Research and the Classroom: A View from the Community College	UNIVERSIDADE	É um artigo de diálogo com livros já citados em outros espaços, sendo o principal deles <i>The Education of Historians for the Twenty-first Century</i> . O objetivo, no entanto, é refletir sobre as conclusões desses estudos conduzidos pela AHA na realidade específica das faculdades comunitárias. Fala sobre a importância da pesquisa continuada dos docentes e da percepção que os mesmos têm sobre o papel de incentivarem a pesquisa em sala de aula, mesmo que muitas vezes as pessoas pensem que seria algo impróprio para uma faculdade comunitária.
dez/06	CRESWELL, Michael H.	44	9	Preparing Future Faculty Program a Fixture at FSU	UNIVERSIDADE	Relato sobre um programa que visava formar estudantes de graduação para se tornarem acadêmicos na área da história.
dez/06	FISCHER, Fritz	44	9	Preparation of Future History Teachers: The History Departments' Role	UNIVERSIDADE	Assim como artigo anterior, pretende refletir sobre o papel dos departamentos de história nas Universidades na formação de professores de história. Pelo que pude entender, constata-se que a formação é muito restrita aos profissionais da educação e a epistemologia específica da História acaba ignorada por esses professores. tem algumas recomendações. Aproximar-se dos professores de história das escolas, de modo a aprender com suas práticas. Deixar mais explícito os motivos da importância de ensinar história durante seus cursos. O modelo de "palestras" deve ser questionado, na medida em que se incentiva a pesquisa e as discussões críticas. A última sugestão seria amplificar as temáticas dos cursos, oferecer panoramas gerais e não só cursos de especialização.

jan/07	ANDREWS, Thomas; BURKE, Flanery;	45	1	What Does it Mean to Think Historically?	ESCOLA	<p>Partem principalmente do texto de Sam Wineburg e propõe uma forma de ensinar história baseada em cinco princípios básicos.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Transformação no tempo – ligada também à ideia de continuidade;</li> <li>2) Contexto – que pode ser trabalhado de diversas formas, inclusive com a “exposição” e as narrativas construídas pelo professor. A imaginação é elemento essencial. É preciso cuidado para que essas narrativas não sejam entendidas pelas crianças como a “realidade” e o “verdadeiro passado”.</li> <li>3) Causalidade – levando em conta as “múltiplas noções” de causa (motivo) e possibilidades.</li> <li>4) Contingência – Também definida como “incerteza”. Tudo depende de uma série de condições. Mudando apenas um elemento, todo um contexto pode se tornar diferente. “To assert that the past is contingent is to impress upon students the notion that the future is up for grabs, and that they bear some responsibility for shaping the course of future history.”</li> <li>5) Complexidade – diferenciando da noção teleológica de um passado imutável e uma História única.</li> </ol> <p>Tudo isso só pode ser desenvolvido a partir da prática e de um trabalho constante, não é somente uma “check-list” que cada aluno deve entender para passar na disciplina de história.</p>
jan/07	SHEPHERD, Jeffrey T.	45	1	Thoughts on Creative Teaching in the Undergraduate Classroom	UNIVERSIDADE	<p>Relato de uma experiência no Texas, na qual fez com que os alunos discutissem os currículos e os textbooks das escolas públicas do estado. Para tornar a História “viva” para alunos de graduação, acredita que é necessário focar nos debates e na natureza “indeterminada” (contingência) da disciplina, demonstrando que o presente está sempre em diálogo com o passado. Também menciona a importância do contato com fontes primárias. Pontua, no entanto, que para suas tarefas darem certo é preciso que os e as estudantes leiam os materiais, o que nem sempre acontece.</p>

fev/07	VANSLEDRIGHT, Bruce	45	2	Why Should Historians Care about History Teaching?	UNIVERSIDADE	O autor faz um apelo aos seus colegas historiadores e historiadoras para que passem a se importar com a forma como ensinam história. Afirma que em muitos lugares se mantém as aulas catedráticas, com palestras imensas e sem discussão. Como esperar que professores de história (no High School) façam diferente? E como pensar que algum(a) adolescente se interessaria por esse tipo de conhecimento? para o autor é preciso focar o ensino em como "se faz" história.
fev/07	WOESTMAN, Kelly A.	45	2	Integrating Teacher Feedback and Teaching American History Grants	ESCOLA	Fala sobre sua experiência como coordenadora de um projeto chamado Teaching American History - TAH (2001). Entende que a diferença do programa é o fato de contar com a participação ativa de professores(as) das escolas e não somente fornecer palestras de formação para essas pessoas. Fala que um dos enfoques do programa foi rever as diretrizes para o ensino de história no estado (Kansas), reforçando a importância do trabalho com fontes primárias e reavaliando a centralidade do <i>textbook</i> . Cita o trabalho de Sam Wineburg, sobre as formas como se aprende história, como referência importante.
mar/07	SCHRUM, Kelly; GREENE, Eleanor; WHELAN, Sarah.	45	3	Primary Sources with a Purpose: Learning from Teaching American History Grants	ESCOLA	Outro artigo falando sobre o programa TAH e a importância das discussões sobre o trabalho com fontes primárias em sala de aula. São ferramentas para o entendimento profundo da história e para o desenvolvimento de pensamento crítico. Afirma que esse foi um foco de formação de todo o programa, que lidava com professores e professoras da rede pública. As atividades partiam de uma fonte primária e de um problema ou questionamento.

<b>abr/07</b>	GREGORY, James N.; GRIFFEY, Trevor.	45	4	Teaching a City about Its Civil Rights History: A Public History Success Story	HISTÓRIA PÚBLICA	Trata-se de um projeto para refletir sobre a presença da supremacia branca também na cidade de Seattle (Norte), demonstrando a presença do movimento pelos direitos civis. Envolve vários estudantes de graduação e tem como objetivo explorar as possibilidades de trabalho em ambiente digital e a amplificação do alcance do "público" da história. Interpreta-se o movimento pelos direitos civis a partir da realidade local com forte presença da população "nativo americana" e dos chineses em momentos iniciais e potencializado pelo fato de ser uma cidade com uma taxa de sindicalização muito alta. As experiências relatadas parecem muito interessantes. O mais importante, para os autores, seria a dimensão formativa do projeto, que trabalhou habilidades que fogem muito ao que geralmente se trabalha nas Universidades. <a href="http://depts.washington.edu/civilr/">http://depts.washington.edu/civilr/</a>
<b>abr/07</b>	GRADY, Helen	45	4	Function of the Master's Degree in Teaching History	UNIVERSIDADE	Relato de uma professora sobre o como o título de mestrado ajudou a melhorar seu entendimento da sala de aula.
<b>mai/07</b>	DUNN, Ross E.	45	5	World History for Us All: An Innovative World History Curriculum	ESCOLA	Diferencia a história mundial da história dos EUA e entende que somente a segunda vem recebendo atenção das políticas educacionais dos governos. Por isso, foi desenvolvido o projeto que dá nome ao artigo, com a intenção de suprir essa lacuna. Também explicita a importância do uso de fontes primárias nos trabalhos de sala de aula. O projeto é uma iniciativa curricular, inteiramente disponível online. Surgiu do projeto National Endowment for the Humanities e tem uma dimensão colaborativa entre professores do ensino básico, historiadores, educadores e servidores públicos.

<b>mai/07</b>	EWING, E. Thomas.; STEPHENS, Robert P.	45	5	The Digital History Reader: Teaching Resources for United States and European History	AMBAS	Explica sobre o projeto desenvolvido, criando uma plataforma de estudos em história e que serve de base para materiais no ensino de história. Assim como outras propostas, tem como enfoque documentos primários, mas estabelece caminhos de análise, questionamento e contextualização. Atualmente, conta com um parte para História dos EUA e outra para História Europeia. <a href="http://www.dhr.history.vt.edu/">http://www.dhr.history.vt.edu/</a>
<b>mai/07</b>	BURKHARD, Bud.	45	5	Creating a Virtual Student Community at the University of Maryland	UNIVERSIDADE	Apresenta o funcionamento de uma Universidade em Maryland e as experiências a partir de ambientes virtuais. Se dizem pioneiros em aulas online e se utilizam de plataformas para contato entre alunos e também com o departamento.
<b>mai/07</b>	HODES, Martha	45	5	Experimental History in the Classroom	UNIVERSIDADE	Fala sobre escrita criativa nas aulas de história (na graduação), explicando metodologicamente como organizou seus cursos e os "resultados" dessas experiências de sala de aula.
<b>mai/07</b>	VOELKER, David	45	5	Blogging for Your Students	UNIVERSIDADE	Reflexão sobre o uso de blogs para o ensino de história e a interação entre professor/estudante. Não é um fim em si, mas uma ferramenta que pode ajudar a despertar interesse ou incentivar a participação ativa nas aulas.
<b>set/07</b>	BRILEY, Ron	45	6	Modeling Intellectual Curiosity: Research and the Preparatory School Teacher	ESCOLA	Começa uma discussão entre a complementaridade de ensinar, pesquisar, ler e escrever. É um relato sobre sua própria experiência como professor no ensino básico, reforçando que não é algo inferior à Universidade e que deve ser complementado pelo interesse constante de investigação e atualização.

set/07	BRITT, Andrew	45	6	Conference on History Education: A Report	UNIVERSIDADE	Resenha sobre uma conferência que tratava de história de educação. Estavam envolvidos a AHA, o National History Center, o National Council for Social Studies e a Organization of American Historian. Partiu de uma pesquisa sobre os desenvolvimentos no ensino e no aprendizado de história (de 2005), discutindo vários aspectos, incluindo avaliação e o papel da história. Em determinado momento surge uma crítica ao TAH, visto que um palestrante afirma que o mesmo pensa somente em conteúdo, mas não nas práticas pedagógicas necessárias para o melhor aprendizado. No geral, vê-se que a conclusão do seminário é a necessidade de conduzir maiores investigações em relação ao ensino de história na escola e pensar nas reformas educativas como também necessárias nessa disciplina.
set/07	EREKSON, Keith A.	45	6	Organizing and Globalizing the Scholarly Teaching of History	AMBAS	Fala sobre os desenvolvimentos recentes (desde a década de 1970) dos estudos sobre a forma como a história é ensinada e sobre as dimensões cognitivas do aprendizado nessa disciplina. Entende esse processo a partir de uma perspectiva internacional. Apresenta uma sociedade internacional criada neste campo e convida aos e às colegas a participarem do trabalho desenvolvido.
set/07	MANDELL, Nikki	45	6	Notes from the Field: Starting a Conversation between Historians and Educators	AMBAS	Começa falando sobre a dificuldade de diálogo entre historiadores e educadores e como isso pode prejudicar a formação de professores de história e "estudos sociais". Logo, fala de uma conferência organizada com esse propósito, que também contou com a presença de professores(as) de história do ensino básico.
set/07	TAI, Emily S.	45	6	Research and Teaching: Imagined Divide?	AMBAS	Segue o argumento de seu artigo anterior, reforçando a importância do vínculo entre a pesquisa e o ensino, mesmo para os e as professoras da educação básica.

<b>nov/07</b>	FRYER, Darcy R.	45	8	Teaching History in Independent Schools	AMBAS	Reflete sobre a importância do ensino dentro das escolas de educação básica e no quanto essa é uma profissão desvalorizada dentro do meio acadêmico, tida como um caminho seguido como última opção por aqueles e aquelas que não obtêm sucesso na educação superior. Vem de uma experiência "privilegiada" em uma escola independente, então reconhece que a projeção social de seu trabalho não é muito grande. Explica um pouco sobre o formato das aulas nesse tipo de educação e o como favorece o aprendizado do "conhecimento histórico". Explica o como as fontes primárias e os debates são centrais em suas aulas.
<b>jan/08</b>	OLWELL, Russel	46	1	Taking History Personally: How Blogs Connect Students Outside the Classroom	UNIVERSIDADE	Qual a importância do uso do blog como ferramenta pedagógica? Quais relações podem se estabelecer com a disciplina história? Por que usá-los? Eis alguns dos questionamentos que o autor procura responder, através do relato de sua experiência em uma disciplina de metodologia na universidade. trabalhou com história oral de veteranos de guerra. Cita Sam Wineburg no fim do artigo, pois entende que a experiência do blog permitiu que seus estudantes pensassem mais sobre como é "fazer história" (por poderem conversar com a pessoa que escreveu o livro que leram).
<b>fev/08</b>	SROLE, Carole	46	2	Building History Skills Tier by Tier	UNIVERSIDADE	A autora ganhou um prêmio da associação por "distinguida atuação como professora". Começa seu argumento explicando que não se pode exigir dos estudantes habilidades que não têm e - da mesma forma - não se deve "emburrecer" os cursos para que os e as mesmas possam entender. O trabalho do e da professora é produzir atividades que permitam desenvolver as habilidades desejadas, de modo progressivo. Uma crítica aos métodos da autora é que são muito fechados e demandam dos e das estudantes respostas pré-estabelecidas, ainda que tenham como objetivos uma construção própria.

<b>mar/08</b>	SCHNEIDER, Ann I.	46	3	Internationalization of Training for K-12 Teachers: What Historians Can Do	AMBAS	Reconhece que a revista vem discutindo perspectivas de ensino e de internacionalização da história nos últimos anos e explica que haverá um seminário específico da AHA (em 2009) sobre esse assunto. Quais as estratégias para a internacionalização dos e das futuras professoras da educação básica? Aconselhamento, modificação curricular (exigindo maior presença de história mundial), financiamento para estudos "fora", programas de estudo que permitam a aproximação de outras realidades e contato com línguas estrangeiras. É preciso formação para atender aos parâmetros curriculares alterados a partir de uma perspectiva de globalização (que vinha sendo discutida nos Estados Unidos).
<b>abr/08</b>	DONNANGELO, John A.	46	4	The Global Village: Teaching US History in a Multicultural Classroom	ESCOLA	Quais as implicações da mudança do perfil de alunos (agora mais "multicultural") para a prática de sala de aula? A mudança na história é particularmente importante e não só em relação à história mundial. Sua experiência pessoal é com uma escola com presença muito grande de estudantes coreanos. Defende que uma boa maneira de deixar a história "viva" em salas de aula multiculturais é se utilizar de "interpretação" (roleplaying). Gosta de estabelecer atividades de comparação histórica. O relato de sua experiência demonstra uma preocupação e uma abertura de discussão para o tema do TCC. Em nenhum momento menciona textbook.
<b>abr/08</b>	OSBORNE, Thomas J.	46	4	Teaching the US History Survey as if the Pacific Mattered (a Lot)	AMBAS	Por que a história acaba sendo ensinada nos EUA sempre a partir de uma perspectiva atlântica? Entende que é necessário problematizar essa dominância e estabelecer uma maior reflexão sobre o papel do pacífico na história dos EUA. Sua crítica parte também da constatação qde que essa história não se faz presente nos textbooks de história dos EUA.

<b>abr/08</b>	SIGWALT, Richard	46	4	Teaching Latin America: A Comparative Approach	UNIVERSIDADE	Sua primeira constação é a de que o termo "américa latina", na definição de seu curso, excluía as populações nativas e a pré-historicizava. Preferiu- a partir desse momento - utilizar uma perspectiva de comparação entre norte e sul. Explica um pouco das bases do que foi o seu curso. Entende que seu curso, pelo menos de alguma forma, permitiu a seus estudantes perceber que os EUA são uma nação Americana, e não a América.
<b>mai/08</b>	REES, Jhonathan	46	5	Teaching History with YouTube	AMBAS	Geralmente, a experiência do filme em sala de aula é relacionada ao dia em que o ou a professora não pode comparecer e - portanto - não é vista como ferramenta pedagógica complexa. A perspectiva de internet com velocidade e a possibilidade de acessar a rede em salas de aula permite uma nova reflexão sobre essa ferramenta. Ela é particularmente interessante devido à possibilidade de acessar materiais e fontes audiovisuais que são fontes primárias de estudo. Outro ponto positivo é o fato de a maior parte do materiais ser composta de vídeos de até 10 minutos, o que permite que se continue a discussão na mesma aula. Também expõe outros sites que podem ser interessantes para consulta, com o da Livraria do Congresso, o Prelinger Archives ...
<b>set/08</b>	BARON, Lawrence	46	6	Rethinking the History MA Degree: The Community College Case	UNIVERSIDADE	Avaliação sobre a importância do mestrado e sua desvalorização em detrimento do doutorado (PhD).

<b>out/08</b>	WARREN, Wilson J.	46	7	Bridging the Gap between K-12 Teachers and Postsecondary Historians	AMBAS	A iniciativa mais recente é o TAH, mas segundo o autor esse é um esforço que parte de pelo menos 20 anos de discussão sobre a aproximação entre a unviersidade e as escolas. Cita com exemplo a criação de vários grupos durante a década de 1980. A dimensão colaborativa deve ser constante e não restrita aos programas para construção de bases curriculares para as escolas. Coloca a ênfase no diálogo e também na reestruturação dos cursos de graduação em história. Cita, como seus colegas, o livro de Sam Wineburg, como exemplo de estudos congntivos sobre o aprendizado da história. Cita também Joseph Moreau, quando o assunto é conflito em torno dos textbooks. Em seu artigo, também menciona vários grupos que se preocupam com a temática, algo que seria interessante abordar em uma posterior análise. Rever esse artigo.
<b>nov/08</b>	HARRISON, Casey	46	8	Using Book Tests to Get Students to Read	UNIVERSIDADE	Explica um pouco da sua experiência na tentativa de fazer com que os e as estudantes lessem de uma maneira mais qualitativa. Não basta designar as leituras.
<b>dez/08</b>	PETERSON, Gigi	46	9	Doing the "Write" Thing: Reflections on Academic Integrity	AMBAS	A autora reflete sobre a dificuldade que professores e professoras da educação secundária Têm em ensinar para além dos testes padronizados e - frequentemente - seus pares na Universidade criticam a falta de formação dos alunos, sem pensar no contexto escolar de que vêm. Esses testes são exigidos cada vez mais, o que acaba tirando o foco de habilidades que são importantes quando se reflete sobre o pensamento histórico. Um problema que a autora constata dessas práticas é o fato de muitas pessoas não desenvolverem a habilidade de "citar" apropriadamente e acabarem cometendo plágio. Isso demandaria mais atenção para a "integridade" acadêmica e mudanças na formação.

jan/09	SHOEMAKER, Nancy	47	1	Where Is the History Lab Course?	UNIVERSIDADE	Reflete sobre o quanto é exigido dos e das historiadoras que sejam bons em memorizar fatos, mas que isso - na prática - pouco tem a ver com o que se faz na profissão. O estudo de fontes primárias ajudaria a mudar essa visão, mas isso não é suficiente. O próprio currículo nas Universidades, por não valorizar a investigação, acaba reforçando essas concepções. Propõe um curso de laboratório que tenha como objetivo apresentar estudantes à pesquisa histórica. Batizou-o de "Historiador como detetive". Há uma crítica forte ao uso dos textbooks, por não apresentarem o que os e as historiadoras fazem, visto que não apresentam - em geral - a forma como determinado conhecimento foi produzido.
jan/09	SHAFFER, Robert	47	1	Misleading Analogies and Historical Thinking: The War in Iraq as a Case of Study	UNIVERSIDADE	Crítica às noções de história que estabelecem uma conexão direta entre passado e presente, estabelecendo analogias que não contribuem para o desenvolvimento do pensamento histórico. A crítica parte de um texto de John Dower, que problematizava as comparações do governo Bush entre a ocupação do Iraque e a ocupação do Japão pós-segunda Guerra. Rever esses argumentos e refletir sobre os "poderes" implicados no discurso histórico são boas maneiras de pensar em uma história com uso efetivo.
abr/09	FRANKEL, Noralee	47	4	Capstone Courses: Introduction	UNIVERSIDADE	Introduz esse dossiê temático sobre "Capstone Courses", que seria a "unidade final" para que se conclua uma graduação nos EUA.
abr/09	POJMANN, Wendy et al.	47	4	How the Capstone Course Changed the Curriculum at Siena College	UNIVERSIDADE	Relatam uma experiência prática, que estabeleceu como pré-requisito para a graduação, uma disciplina de práticas de pesquisa em história, similar ao que entendemos como TCC. Logo, contatando os problemas da disciplina, foi estabelecido um programa de acompanhamento durante a graduação, para melhor preparar os e as estudantes para esse momento. Uma ideia foi estabelecer uma crítica dos e das estudantes sobre seus próprios trabalhos durante a graduação.

abr/09	SCHROER, Timothy L.	47	4	Placing the Senior Capstone Course within the History Program	UNIVERSIDADE	Entende que é preciso entender esse programa como parte de toda a formação e como importante a partir de uma dimensão formativa, do que se pretende para os e as futuras profissionais da área de história. Esses trabalhos devem servir até mesmo para que os departamentos reflitam sobre suas próprias práticas.
abr/09	STOCKWELL, Mary	47	4	History in the Trenches: Teaching the Undergraduate Capstone Course	UNIVERSIDADE	Estabelece um "passo a passo" de como entende que deve ser organizado um "capstone course". Em primeiro lugar, fazer os e as alunas definirem sobre o que querem escrever. Depois fazer com que discutam suas propostas. Em seguida, ensinar a organizar um argumento. Reuniões individuais sobre cada pesquisa. Por fim, revisão de textos, modificações e apresentação.
mai/09	BENSON, Lloyd et al.	47	5	Teaching with the History Engine: Experiences from the Field	UNIVERSIDADE	É um programa organizado pelo national Institute of Technology and Liberal Education (NITLE), sendo que o artigo relata a experiência de diversas turmas em faculdades diferentes nessa perspectiva de contato entre a tecnologia e a história. Estabeleceram espécies de bancos de dados sobre determinadas fontes primárias, construídos de forma colaborativa. Pelo que pode entender, aproximam-se da metodologia da micro-história e cada estudante era responsável por cobrir algum episódio baseado nas suas fontes. Essa atenção às fontes primárias permitiu que os e as estudantes atentassem mais para as notas de rodapé e também para a importância da bibliografia. Também fez com que se sentissem mais próximos do curso e da sua profissão.

set/09	KERSTEN, Andrew	47	6	Green Bay	UNIVERSIDADE	<p>Também divide por temas seus seminários, porém divide seus alunos a partir de seus interesses. Há aqueles que querem tornar-se professores e outros que querem seguir carreira acadêmica. Os primeiros produziam material pedagógico como avaliação e os segundos um artigo acadêmico de 20 a 25 páginas. Aponta, no entanto, que num período recente essas diferenças diminuíram e - por isso - foi necessário reorganizar o seminário para um projeto de história pública. Não é só um "fechamento" da formação, mas um espaço para pensar a produção de conhecimento colaborativo entre os pares historiadores e também com a comunidade em que estão envolvidos. <b>ATENTAR PARA ESSA OPOSIÇÃO FEITA ENTRE PROFISSIONAIS DO ENSINO E PESQUISADORES E DO COMO ISSO MUDOU NA VISÃO DO AUTOR.</b></p>
set/09	CHAMBERS, Ian D.	47	6	My First Capstone Course	UNIVERSIDADE	<p>Relata um pouco de sua primeira experiência como professor de um <i>capstone course</i>. Preferiu uma abordagem mais restritiva e organizou suas aulas a partir disso, o tema seria "o mundo Atlântico". No fim, acabou escolhendo como metodologia a discussão através de grupos, o que resultou numa participação muito maior dos e das estudantes e necessitou de menos intervenção do professor.</p>

set/09	PALMEGIANO, Eugenia M.; GILLEN, Jerome J.	47	6	The History Capstone Course at Saint Peter's College, Jersey City	UNIVERSIDADE	<p>Editoria explica que esse é a continuação do "dossiê" sobre os <i>capstone courses</i> (que havia iniciado em abril de 2009), devido a um fórum de discussão que ocorreu nesse meio tempo. Nessa faculdade em específico, há uma experiência bastante interdisciplinar, que tem base em uma série de "habilidades" que se pretende que todos os e as estudantes consigam desenvolver durante sua graduação. também tem um viés temático e dá muito valor ao uso de fontes primárias. Reforçam a importância de metodologias de avaliação do seminário e dos cursos que permitam que os e as estudantes façam suas críticas, para que venham a ser feitas as modificações necessárias para melhorar a cada ano.</p>
out/09	BAIN, Robert; HARRIS, Lauren M.	47	7	A Most Pressing Challenge: Preparing Teachers of World History	AMBAS	<p>Por que é tão importante pensar na formação de professores e professoras de história mundial? Afirmam que nos últimos anos essa área vem ganhando mais atenção das autoridades e dos próprios alunos (da educação básica), porém a quantidade de professores(as) aptos a trabalharem com essa temática não cresceu da mesma maneira. Um grande problema é a falta de coerência no que acaba sendo ensinado, já que não existe um "consenso" em torno do currículo. Entendem que programas como o TAH deveriam ser expandidos para fornecer formação também em relação à história mundial. É preciso também repensar a dimensão cognitiva sobre o aprendizado e os desafios impostos aos estudantes em entender maiores dimensões geográficas e temporais. Atenta-se também para a necessidade de pensar o ensino e não somente a história mundial; não adiantaria fazer uma ótima formação na área sem pensar em formas de integrar com o cotidiano escolar. É necessário que a história rompa a barreira da nação.</p>

out/09	STEARNS, Peter N.	47	7	Getting the Big Picture: Teaching World History Teachers	AMBAS	<p>Concorda com a perspectiva do e da autora anteriores da maior necessidade de História Mundial. Também reflete sobre a dificuldade de estabelecer um currículo coerente nesse sentido. Usa o exemplo dos <i>textbooks</i> e das editoras, que - para se adequarem a parâmetros de diferentes estados - acabam incluindo todos os conteúdos de uma forma que não fazem sentido. Outra crítica é a manutenção de uma história que prioriza o ocidente (Western Civ, como anteriormente). Depois relata um pouco de suas experiências tentando estabelecer alguma coerência ao lidar com a temática.</p>
out/09	COHEN, Sharon	47	7	Teaching Teachers of World History	AMBAS	<p>Concorda que há um certo "medo" em ensinar a História Mundial e é comum que essa tarefa seja direcionada aa iniciantes. Segundo a experiência de seus seminários de formação, há uma preocupação em cobrir todo o "conteúdo". O medo diminui quando percebem que não precisam cobrir tudo. Há aqui também uma crítica aos <i>textbooks</i> e sua falha ao tentar sintetizar diferentes contextos.</p>
out/09	TISCHLER, Barbara	47	7	Teaching World History: Issues and Possibilities	AMBAS	<p>Assim como os artigos anteriores, coloca essa necessidade de estudar a História Mundial como crescendo a partir do advento da globalização. Coloca algumas discussões técnicas sobre a formulação da área de estudo em História Mundial que creio que não são interessantes para esse trabalho. Explica, no entanto, a necessidade de retirar a centralidade do mundo da "Europa". Gosta de pensar em uma perspectiva de História Mundial que parta da "busca por recursos", como base da movimentação e integração entre regiões, permitindo explorar também conceitos como colonialismo e imperialismo. Mantém a crítica que - creio eu todos os artigos fizeram - de que são necessárias políticas governamentais como o TAH em relação à História Mundial. Acredita também que não é possível focar o aprendizado nos testes e sim no conteúdo que esse conhecimento produz.</p>

nov/09	CULCLASURE, Scott	47	8	Advanced History Seminar	ESCOLA	<p>Um dos poucos artigos de professores do ensino básico. Resposta ao texto de Nancy Shoemaker de janeiro de 2009. Explica um pouco de sua experiência dando uma aula de "pesquisa em história" dentro da escola, em uma parte não obrigatória do currículo (Advanced Placement). Baseia-se principalmente no estudo de fontes primárias (em especial, da <i>Library of Congress</i>). A escola também tinha um vínculo com a JSTOR. Reconhece que uma parte do curso é para "valorizar currículos numa concorrência para entrar na Universidade", mas que focar-se somente nisso reduziria a importância que deve ser conferida à educação secundária. Relata também alguns dos textos que são trabalhados no curso (muitos deles de nível universitário). O acesso à internet (cada aluno tem um laptop disponível) acabou sendo essencial.</p> <p><b>Explica que sai um pouco do "mundo do textbook" e busca descobrir o como o entendimento do passado afeta o presente. ATENTAR PARA ESSE ARTIGO, PODE SER UM DOS MAIS IMPORTANTES PARA A INVESTIGAÇÃO.</b></p>
nov/09	FILLPOT, Elise	47	8	It's Elementary: Focusing on History Teaching, K-5	AMBAS	<p>Começa seu relato sobre uma aula que assistiu que tinha como tema central o contexto da industrialização e - particularmente - o uso "ferro" e as transformações no mundo do trabalho. O contexto é o de uma escola de ensino primário (com alunos entre 8 e 9 anos) e o número de questionamentos é impressionante. Questiona, no entanto, o fato de poucas escolas começarem a trabalhar história tão cedo. Cita o texto de Sam Wineburg. Qual o papel dos e das historiadoras nisso? Por que reclamam que os alunos e alunas chegam sem a capacidade de "pensamento crítico" à faculdade e não se engajam em alterar essa realidade? Fala também que é necessário valorizar o trabalho de professores e professoras, pois são muitas as habilidades que possuem essas pessoas. Não se pode subestimar o poder das crianças em aprender história.</p>

nov/09	MILLER, Bonnie M.	47	8	Should Class Participation Be Graded?	UNIVERSIDADE	<p>Seu questionamento parte da noção de que as aulas (no geral) mudaram de um modelo onde imperava a "palestra" para algo mais "discutido". Seria interessante, portanto, conferir pontos por participação? O primeiro ponto seria pensar no papel da participação no processo de ensino por que o e a própria professora passam. Conferir nota por participação demonstra para os e as alunas que isso faz parte do processo de aprendizado. No entanto, também expõe algumas das críticas de seus alunos quanto a esse modelo, que "favoreceria" aqueles e aquelas que falam mais e possivelmente monopolizariam a aula. É necessário construir um ambiente em que os e as estudantes se sintam confortáveis para falar (levando em conta os fatores que podem dificultá-los - socioeconomicos, genero, barreiras de idioma). Há também outras formas de participação que devem ser levadas em conta, visto a disponibilidade de tecnologia do contexto.</p>
nov/09	AHA STAFF	47	8	Sessions of Interest for K-12 Teachers	ESCOLA	<p>Nota explicando quais os possíveis locais de interesse para professores e professora e também para interessados no ensino de história no encontro da AHA de 2010, que aconteceria em Janeiro.</p>
dez/09	VOELKER, David	47	9	Clicking for Clío: Using Technology to Teach Historical Thinking	UNIVERSIDADE	<p>Fala da tecnologia dos "clickers" que, basicamente, são instrumentos que permitem aos e às estudantes responderem simultaneamente a perguntas de múltipla escolha em alguma aula. Reconhece que historiadores têm receio quanto ao uso de questões de múltipla escolha, mas sua proposta está no fato de que não necessariamente existe uma resposta certa e que essa ferramenta permitiria estabelecer discussões a partir dos diferentes pontos de vista que aparecem majoritariamente (ou não). É também uma maneira de impedir que o medo de errar em público não deixe um estudante emitir seu posicionamento. Não basta definir a resposta, é preciso incentivar que expliquem cada argumento e posição.</p>

<b>jan/10</b>	DENIAL, Catherine	48	1	Ethics for Historians: The Perspective of One Undergraduate Class	UNIVERSIDADE	Uma espécie de documento produzido por uma turma de graduação sobre 11 pontos necessários para uma prática ética na profissão de história. Não plagiar, não ignorar evidências contraditórias, reconhecer seus condicionamentos - parcialidades (biases), aceitar críticas ao seu próprio trabalho
<b>mar/10</b>	YOUNG, Ralph	48	3	Teaching History Sixties Style at Temple University	UNIVERSIDADE	Apresenta seu curso ensinado a partir da noção de "dissidência" na História dos Estados Unidos. Algo bom de trabalhar nessa perspectiva é que estudantes universitários são dissidentes naturais. Eram aulas de muita discussão e - eventualmente - foi organizado para que pessoas de fora do curso pudessem participar. Os <i>teach-ins</i> acabaram sendo tomados pelos e pelas estudantes e continuaram para além da iniciativa do curso. Eles incentivam a participação e o interesse por outros cursos da Universidade.
<b>mai/10</b>	BARTON, Keith; JAMES, Jennifer H.	48	5	Religion in History and Social Studies	AMBAS	A formação sobre como trabalhar "religião" em sala de aula acaba não sendo suficiente na maioria dos casos. São temas muito difíceis, que envolvem problemas legais e as vezes polêmicas com os pais de estudantes das escolas públicas. Algo a se pensar seria para se apresentar a tradição "jucaico-cristã" como "nós", levando em conta que a sociedade estadunidense é muito diversa. é necessário pensar as características religiosas de cada lugar em que se está ensinando, até mesmo para "prever" algumas das reações que podem surgir de temas controversos como direitos LGBT, aborto e islamismo. Muitas vezes o credo dos e das estudantes vai interferir na forma como entendem a história. Esse deve ser um assunto de discussão aberta e não algo excluído do currículo devido às possíveis polêmicas.

mai/10	BENZIGER, Karl P.; CVORNYEK, Robert	48	5	American Foreign Policy at an Impasse: Teaching about Vietnam and the Civil Rights Movement	AMBAS	<p>Entende que as conexões entre o movimento pelos direitos civis e as discussões sobre a Guerra do Vietnã foram bastante estudadas, porém faltam reflexões sobre como abordar esses temas em sala de aula, principalmente na educação secundária. <b>ATENTAR PARA AS REFERÊNCIAS DO ARTIGO, PODEM AJUDAR NO PRIMEIRO CAPÍTULO DO TCC.</b> Construíram um plano de estudos que ajudaria nessa tarefa e é isso que apresentam na escrita. A primeira parte, seria uma discussão sobre o conceito de "liberdade", em diferentes perspectivas. Pelo que indicam, há bastante trabalho com fontes primárias. A segunda parte é uma análise das expectativas pós-segunda guerra nos EUA e nos "países colonizados", uma análise comparativa a partir de vários métodos (como análise de textos, interpretação, ...). Avaliam que essas abordagens tiveram sucesso no nível superior, mas nas aulas secundárias ainda acabam restritas aos currículos avançados. For example: Peniel E. Joseph, <i>Waiting 'Til the Midnight Hour: A Narrative of Black Power in America</i> (New York: Owl Books, 2006), Nikhil Pal Singh, <i>Black Is a Country: Race and the Unfinished Struggle for Democracy</i> (Cambridge: Harvard University Press, 2004), Brenda Gayle Plummer, ed., <i>Window on Freedom: Race, Civil Rights, and Foreign Affairs 1945–1988</i> (Chapel Hill: The University of North Carolina Press, 2003), Thomas Borstelmann, <i>The Cold War and the Color Line: American Race Relations in the Global Arena</i> (Cambridge: Harvard University Press, 2001), Mary L. Dudziak, <i>Cold War Civil Rights: Race and the Image of American Democracy</i> (Princeton: Princeton University Press, 2000), Clayborne Carson, <i>In Struggle: SNCC and the Black Awakening of the 1960s</i> (Cambridge: Harvard University Press, 1981).</p>
--------	---	----	---	--	-------	---

mai/10	CHAMBERLAIN, Oscar; MILLEVOLTE, Anthony	48	5	Teaching Old Controversies before New: The Galileo Affair and Darwinian Revolution	UNIVERSIDADE	<p>Lembra as polêmicas em torno do "evolucionismo" e do "criacionismo", que marcaram um debate muito intenso nos Estados Unidos desse contexto. Entende que trabalhar a "revolução copernicana" vai no mesmo sentido. Como pensar em uma abordagem de história sobre a evolução que não seja ameaçadora e iniba a participação de alunose a alunas que não acreditam na mesma? acharam que seria interessante abordar outro aspecto que em determinada época foi controverso, mas agora não faz mais tanto sentido - a discussão entre heliocentrismo e geocentrismo. o objetivo era tentar fazer com que os e as estudantes imergissem em uma visão de mundo que não tivesse isso como "dado". Ao fim do curso se propunha a discussão sobre a evolução. A ideia não era definir o posicionamento de um ou de outro lado, mas criar um ambiente em que os e as estudantes se sentissem confortáveis para se expressarem e formarem seus próprio ponto de vista a partir de pensamento crítico. <b>LEVAR EM CONTA PARA OS ESTUDOS DO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO NO OBSERVATÓRIO DA UFRGS.</b></p>
mai/10	DOYLE, Christopher L.	48	5	Safer Sex in the High School History Classroom: How Sex Is Repressed, Why It Is Necessary, and What We Can Do About It	ESCOLA	<p>É professor da educação básica. Explica um pouco dos problemas enfrentados ao lidar com assuntos "tóxicos" como o sexo em sala de aula. Como tratar de sexo em sala de aula a partir de uma perspectiva histórica? É um assunto necessário e obrigatório até mesmo pelos padrões curriculares. Usa o exemplo de documentos primários (no projeto TAH) que tratavam de pessoas que foram internadas em instituições psiquiátricas por se masturbarem. Essa censura, no entanto, não aparece em outros espaços (visto que a mídia e a industria pornográfica têm quantidades imensas de lucro em cima disso). Reflete muito sobre o poder que pais têm sobre a educação secundária, algo que talvez não se reflita na educação superior. Cita o exemplo de uma revista que tratava de ensino de história e sexo, mas por ser produzida por acadêmicos do ensino superior não fazia nenhuma menção aos pais. Há mais tolerância para violência do que para sexo nas aulas de história. <b>Faz uma crítica as textbooks que são usados na sua escola, por isso os e as</b></p>

						<p><b>professoras têm que fugir desses livros se quiserem ensinar sobre sexo.</b></p> <p>Cita Gary Nash et al. sobre a inclusão de grupos marginalizados nas narrativas históricas e diz que o sexo passa por algo parecido. Clama pela participação dos acadêmicos nesse processo, de modo a auxiliar nas discussões que os e as professoras da educação secundária têm que travar. É preciso discutir o currículo. O "consenso" estabelecido nos EUA é muito preocupante. <b>ARTIGO ESSENCIAL NO DESENVOLVIMENTO DO ARGUMENTO DO TERCEIRO CAPÍTULO. POR QUE OS TEXTBOOK SÃO "ABANDONADOS"? PORQUE NÃO CONSEGUEM RESPONDER ÀS NECESSIDADES DESENVOLVIDAS NOS ÚLTIMOS TEMPOS</b></p>
mai/10	MATTSON, Rachel	48	5	Anti-Homophobia Education: Predicaments and Possibilities	ESCOLA	<p>Homofobia na escola não é nenhuma novidade. Fala sobre a Gay, Lesbian and Straight Education Network (GLSEN) e alguns trabalhos para inverter essa lógica. Entende, no entanto, que uma boa parte dos materiais direcionados para essa temática acabam trabalhando com uma definição generalista de "homofobia" ou de presença LGBT na história. Não há muitos convites para "pensar criticamente" a presença do gênero e da heteronormatividade na história. Narra parte de seu trabalho de investigação sobre um episódio envolvendo a Marcha sobre Washington em 1963 e a acusação que um senador fez sobre um dos líderes do movimento de ser "homossexual". Segundo a autora, essa abordagem mantém o tradicional "tratar da homofobia a partir de um indivíduo", mas permite refletir sobre o como esse tipo de preconceito pode afetar outras liberdades democráticas. Talvez não seja uma novidade na Universidade, mas para a educação secundária é um passo importante. <b>Vale notar que a proposta de trabalho dela não fala de textbooks e também se utiliza de fontes primárias para o estudo em sala de aula.</b></p>

mai/10	SUDHIR, Pillarsetti	48	5	Controversy in the Classroom: A Matter for Debate	AMBAS	Explica a opção editorial de optar por um dossiê que pensasse no ensino de "controvérsias" na história em diferentes níveis de educação. A verdade é que a escola não foi feita para ser um lugar de questionamento, mas atualmente existe muito espaço para debate e questionamento.
mai/10	ALVAH, Donna	48	5	Teaching "The United States and the Vietnam War"	UNIVERSIDADE	A Guerra do Vietnã temporalmente não está muito distante e o que forma as opiniões dos e das estudantes sobre ela está muito presente em suas vidas, seja através de filmes e reportagens ou dos próprios familiares. Considera importante introduzir o tema a partir de um estudo da história prévia do Vietnã, para não ficar restrita à visão dos EUA. Explica como muitos de seus alunos mantêm visões favoráveis à guerra, mas seu objetivo principal é impulsionar o pensamento crítico e a tentativa de compreender diferentes pontos de vista sobre o tema.

mai/10	COLL, James	48	5	Taking the Court into the Classroom: Using Legal Cases to Discuss Controversial Topics	UNIVERSIDADE	Estudar os casos da Suprema Corte em sala de aula, permite que os e as alunas pensem e produzam de forma autônoma algum argumento em torno de temas "controversos" e que certamente têm relação com o pensamento histórico. Um grande problema - no entanto - é que o judiciário é muito difícil de entender para as pessoas. Além disso, a maioria dos e das estudantes está acostumada a ser um espectador passivos das aulas, o que torna difícil o engajamento nas atividades.
--------	-------------	----	---	--	--------------	--

mai/10	DECKER, Alicia C.	48	5	Painful Pedagogies: Teaching about War and Violence in African History	UNIVERSIDADE	<p>Como ensinar História da África sem reforçar estereótipos de africanos como essencialmente violentos? Na sua Universidade, uma grande parte dos e das estudantes é soldado e/ou reservista. Tinha receio de criticar o establishment militar do ocidente, mas no fim acabou tendo uma recepção muito boa. Teve preocupação em estudar modos de resistência, incluindo os não-violentos, de modo a quebrar esse estereótipo. Ela entende que uma das melhores maneiras de encontrar sentido na história é ensinar assuntos controversos.</p>
mai/10	EAKLOR, Vicki L.	48	5	Teaching LGBTQ History: Two Situations	UNIVERSIDADE	<p>A controvérsia de que ela fala não é um tópico em um curso, mas a possibilidade de incluir qualquer material "queer" em uma aula de história. Procura sempre inserir esses assuntos nas suas aulas e não restringi-los a um tópico ou aula específica. <b>Se existisse um textbook que ajudasse nisso seria ótimo, mas não existe.</b> Já se deparou várias vezes com estudantes que se recusavam a participar das discussões quando elas diziam respeito à história queer. Trabalhar em uma disciplina específica sobre o tema é diferente, porque não existem as pessoas que a fazem por obrigação. Conclui que a história é controversa enquanto disciplina, e não só nesses temas, mas levá-los em conta faz mais sentido ao pensar as conexões entre passado e presente.</p>

mai/10	FELLER, Laura	48	5	Doing History in NPS "Classrooms"	AMBAS	Fala da experiência trabalhando em um parque nacional e do como lá também estão presentes controvérsias históricas. A definição do que faz parte dos parques, ou dos monumentos, por si só, já envolve muitos conflitos, visto que são diversos os grupos de cada localidade. O público que procura os parques não é padronizado, mas muitas vezes não reflete a diversidade das localidades (por vários motivos). Um tema complicado, por exemplo, é deixar de falar somente dos "marcos históricos" das batalhas da Guerra Civil e problematizar os motivos para seu irrompimento ou as consequências para a organização presente dos EUA. Reconhece que num período recente os critérios para a definição dos parques têm melhorado (se afastando da história dos "grandes homens").
mai/10	FRUSETTA, James	48	5	Beyond Morality: Teaching about Ethnic Cleansing and Genocide	UNIVERSIDADE	Trabalhou em um curso de graduação com a temática comparada entre genocídios e "limpeza" étnica. Fala que sua turma era muito diversa etnicamente (no que se refere ao leste Europeu) e por isso a aula acabou muito interessante. No entanto, percebeu com o tempo que nem todos os e as alunas expressavam seus posicionamentos em aula, ou não expressavam o que queria, visto que "sabiam o que os estadunidenses queriam ouvir". preferiu fugir de uma perspectiva moral e pensar nos dilemas "lógicos" de cada caso. Como essas ações eram racionalizadas por seus perpetradores?
mai/10	POST, Jhonathan G.	48	5	Small Steps in a Museum, Big Steps for History? Questions from an Intern	ESCOLA	Trabalhava em um museu que abordava a história Cherokee e do estado da Geórgia. Uma das metodologias que usavam era o "teatro", com atores e atrizes contratados, ou música. Seu paralelo com a sala de aula parte da noção de que é preciso explorar essas ferramentas para o aprendizado, em especial quando se trata de temas controversos. Isso demandou abertura das pessoas que comandavam o museu, que tiveram de sair da sua zona de conforto e experimentar coisas que fugiam às exposições dos últimos 20 anos.

mai/10	SCHAEFER, Richard	48	5	Let's talk About Religion	AMBAS	Não falar sobre religião é uma regra em jantares familiares, mas ela não pode ser seguida na sala de aula. A questão que o autor coloca-se é como tratar de religião de uma forma justa e sem que se reduza as possibilidades de resposta a algo já esperado pelo professor. Não acredita que começar tratando o tema a partir dos vínculos pessoais dos estudantes com determinada religião contribua em algo. Em um ambiente em que cresce o número de alunas e alunos com crenças religiosas, como os e as historiadoras devem fazer para fugir de uma narrativa exclusivamente secularizante?
mai/10	EL-SHAKRY, Omnia	48	5	Lessons from the Modern Middle East	UNIVERSIDADE	Trabalhar com essa temática é extremamente conflituoso e politicamente presente. Parte-se de muitos choques e estereótipos culturais difíceis de abordar. Gosta de usar materiais que provoquem reflexão e que tenham um apelo visual. Gosta que os debates sejam estendidos nas aulas, inclusive quando são conflituosos, porque permite uma relação de contato e aprendizado entre os e as estudantes. Trabalha com produções intelectuais do oriente médio e leitura de fontes primárias. Opõe diferentes filmes, como a "Batalha de Argel", que tem uma versão produzida no contexto e outra nos EUA após o 9/11.
mai/10	TRAVIS, Trysh	48	5	Teaching Controversial Topics: Abortion	UNIVERSIDADE	É possível ignorar o tema "aborto" em um curso geral sobre história dos EUA, mas em qualquer curso que trabalhe com a perspectiva de gênero ou de história das mulheres isso estará presente. Escolhe não tratar do assunto a partir de uma perspectiva moral. Trabalha com fontes primárias do séc. XIX que não necessariamente dizem respeito ao aborto.

out/10	McINERNEY, Daniel J.	48	7	Rubrics for History Courses: Lessons from One Campus in Indiana	UNIVERSIDADE	Como avaliar os e as estudantes e por que isso é importante para o aprendizado? Esse é um assunto retomado de outros volumes da revista. Na sua faculdade, desenvolveram o costume de listar os objetivos de cada curso previamente e explicar aos e às alunas os critérios de avaliação de determinada matéria. Nessa Universidade, houve uma abertura no sentido de permitir que cada departamento definisse seus próprios critérios de avaliação, sem que houvesse uma padronização excessiva. Dividiram os objetivos em conhecimentos históricos, pensamento histórico e habilidades históricas. Faz parte de um projeto da Lumina Foundation for Education, o Tunning USA.
out/10	WOKECK, Marianne S.	48	7	Articulating Learning Outcomes in History: Lessons Learned	UNIVERSIDADE	Explica o como as Universidades no seu estado são fragmentadas e como os critérios para a formação de história têm pouca definição. Nara um pouco do processo de discussão, que esteve bastante restrito aos profissionais do ensino superior na história, mas que envolveu alguns professores e professoras do ensino básico e uma única aluna de graduação.
nov/10	McDOWELL, Jane; GORMAN, Monica	48	8	Combining Intergenerational Interviews with Creative Drama in U.S. History	ESCOLA	Essas duas professoras, uma do ensino básico e outra que trabalha como educadora de adultos, desenvolveram um projeto para utilizar entrevistas de história oral como base para interpretações teatrais. As peças também foram feitas a partir de investigações dos estudantes sobre os contextos abordados nas entrevistas. Explica o como as duas turmas que participaram no projeto eram diferentes, uma mais "acadêmica" e a outra um pouco aversa aos métodos tradicionais de estudo, explicando como cada uma delas reagiu. Relatos falam que isso fez a história ficar muito mais "viva" do que quando trabalhada através dos <i>textbooks</i> . <b>ESSE É MAIS UM ARTIGO QUE CREIO QUE É IMPORTANTE PARA ILUSTRAR AS DISCUSSÕES SOBRE AS LIMITAÇÕES DE UMA AULA DE HISTÓRIA RESTRITA AO USO DOS TEXTBOOKS.</b>

dez/10	GROSSMAN, James	48	9	Historical Malpractice and the Writing of Textbooks	ESCOLA	O texto parte de uma polêmica envolvendo a adoção de <i>textbooks</i> no estado da Virgínia e do como os critérios definidos pelo estado e as autoridades passam longe das discussões que deveriam ser feitas junto com historiadores e historiadoras. O livro afirmava que muitos escravizados lutaram no exército Confederado e tinha como fonte o próprio site dos Filhos dos Veteranos Confederados. Expressa sua raiva com o fato, mas não há um aprofundamento da discussão sobre os <i>textbooks</i> de fato. Afirma somente que os critérios do que deveria constar nos <i>textbooks</i> deveriam ser mais rigorosos e ter participação de historiadores.
fev/11	BRODER, Dewey A.	49	2	Military History Alive and Well at Austin Peay State University	UNIVERSIDADE	Universidade que se adaptou para receber vários públicos e - por estar ao lado de uma base militar - acaba atendendo muita gente que vem dali. Têm cursos online e também em horários diferenciados. Trabalham a partir de uma perspectiva integrada de história militar com a sociedade.
mar/11	ALECKSON, Paul	49	3	The D.C. Everest Oral History Project	ESCOLA	É um projeto no estado de Wisconsin, no qual há uma integração da área de estudos sociais na área básica na tentativa de desenvolver investigações em história oral feitas pelos professores e estudantes da rede. Foram produzidos vários livros. Há trabalho com veteranos da II Guerra, da comunidade Hmong (do Laos) que vive no estado, de pessoas que vivenciaram a Guerra do Vietnã, mulheres da cidade, pessoas que viveram as décadas de 1920 e 1960, as comunidade nativo americanas da região, entre outras coisas. Pela narrativa, há grande participação dos e das estudantes no projeto, inclusive propondo temáticas para investigação. Produzem livros que também são comercializados, porém não entendi para onde vai o dinheiro.

mar/11	MASSEY, Brad	49	3	Making It Different: Teaching Early American History Honors at a Community College	UNIVERSIDADE	Menciona que tradicionalmente as faculdades comunitárias acabam usando "textbook" gerais em seus cursos, porém nesse curso em específico, preferiu trabalhar com monografias. Uma das maneiras de "dinamizar" o curso foi fazer fóruns de discussão online a partir da leitura dos textos como parte da avaliação. As aulas partiam das perguntas e sempre em modelo de discussão. <b>Fugir dos textbooks ajuda a dinamizar e melhora a imagem das faculdades.</b>
abr/11	REES, Jhonathan	49	4	Teaching History with YouTube Revisited	UNIVERSIDADE	Cita um site que contém vídeos históricos, o "Prelinger Archives". Também há outro chamado "American Memory Collection", porém o que mais tem fontes disponíveis continua sendo o Youtube. Esse artigo é mais sobre como usar vídeos curtos em sala de aula. Considera bom baixar os vídeos antes das aulas. Ele utiliza partes dos vídeos que acha mais importantes, não os coloca inteiros. É necessário quebrar o preconceitos com filmes, associado às aulas de "professores substitutos" na educação básica. Os filmes permitem um aprendizado visual e a formulação de hipóteses próprias por parte dos e das alunas.
abr/11	BINKIEWICZ, Donna M.	49	4	Interns at Public History Sites: Learning Historiography in Real Time		As vezes alunos e alunas de graduação têm dificuldade de perceber a importancia da historiografia e do estudo das mudanças na interpretação histórica. Cita o trabalho de estudantes estagiários em um museu dedicado à figura de Richard Nixon. Fala das mudanças que ocorreram depois da morte do mesmo e de que o museu foi desligado do poder de sua família.

<b>abr/11</b>	CRESWELL, Michael H.	49	4	Using Skype in the Classroom to Connect Students with Authors	UNIVERSIDADE	Novas formas de tecnologia e de comunicação invadiram as salas de aula e trocaram as ferramentas a serem usadas pelos e pelas professoras. Nesse caso específico, o professora usa o skype para conectar alunos com autores e autoras que leram para a aula. Sempre privilegia discussões anteriores ao contato, para evitar nervosismos e também ajudar no processo de aprendizado. Isso ajuda a entender o processo de construção do conhecimento histórico e ajuda para que os e as alunas tenham suas próprias experiências.
<b>abr/11</b>	SIGLER, Krista	49	4	Teaching Twitter: The History of the Present	AMBAS	Análise de fontes é um elemento central em qualquer formação em história. Tem o costume de sempre começar suas aulas com algum jornal online aberto e incentiva os e as alunas a comentarem. Quanto ao twitter, acredita que funcione de uma maneira parecida. Sua maior experiência foi lendo os tweets das pessoas na "Revolução Verde" (?) no Irã nesse próprio contexto, onde havia pouca informação na mídia e as pessoas se expressavam por essa plataforma. É necessário cuidar com mentiras e exageros, mas isso se aplica a qualquer fonte histórica.
<b>mai/11</b>	BURSTEIN, Rachel	49	5	Putting the People Back into Politics: Teaching Political history with Images	UNIVERSIDADE	Entende que a eleição de Obama mudou a relação de seus alunos com a política partidária. Ainda assim, mantém uma visão de si mesmos como estrangeiros em relação à política. Entendem a história política como memorização de nomes e datas. Seu trabalho seria entender o como as pessoas fazem a história política e não só os "grandes líderes". Como fazer com que isso seja percebido? Quando começou a usar imagens, as coisas pareceram mais palpáveis. Era mais fácil falar sobre imagens do que sobre textos. Diz que encontrou muitos sites com fontes direcionadas para professores e professoras do ensino básico. Alguns e algumas estudantes tinham dificuldade em especular.

mai/11	ADAMS, Gretchen	49	5	The Digital Revolution and Teaching about Memory and Political History	UNIVERSIDADE	As possibilidades do meio digital contribuíram muito para os estudos de "história política" (de uma concepção mais cultural e não eleitoral). Usa o exemplo de um trabalho que fez com as fontes digitais disponíveis em diferentes países sobre uma campanha (Gallipoli) da 1ª Guerra Mundial. Outro exemplo usado para entender as políticas da memória é o de um memorial dos veteranos da Guerra do Vietnã.
mai/11	EWING, E. Thomas	49	5	Using Digital Resources to Teach U.S. Policy in the Middle East	UNIVERSIDADE	Analisar fontes primárias é um desafio em qualquer aula de história. Se utiliza do meio digital como forma de se aproximar dos temas que dizem respeito à política dos EUA no oriente médio. É necessário pensar em formas de ensinar o uso das fontes digitais. Os discursos de presidentes são fonte importante. Indica um volume organizado anualmente sobre as relações exteriores dos EUA. Nesses volumes, tem o costume de procurar palavras chave e ver quantas vezes aparecem, refletindo sobre a influência de cada coisa nas intervenções estadunidenses. A terceira fonte seriam os jornais. As ferramentas digitais permitem uma leitura muito variada de fontes e deve ser encorajada, assim com a análise crítica e aprofundada das mesmas.
mai/11	JACKSON, Kellie C.	49	5	Violence in Political History: The Challenges of Teaching about the Politics of Power and Resistance	UNIVERSIDADE	A maior parte das transições e transformações na história envolve violências. Qualquer discurso histórico deve levar em conta a violência. Procura entender o uso da violência como linguagem política. Como contextualizar a violência e perceber de onde ela parte e quais seus objetivos? Como entender um discurso de Malcolm X que afirma que não existe revolução não violenta? Examinar a violência na história é perceber as relações de poder envolvidas e os conflitos.

set/11	HONSA, Thomas	49	6	Teaching History, Doing Research: Personal Perspectives from a Secondary School Teacher	ESCOLA	<p>O papel de professores e professoras de história na educação pública é muito importante e - frequentemente - é um dos poucos contatos que as pessoas têm com alguma autoridade na área da história durante sua vida. Para ele, é preciso que esses e essas professoras façam suas próprias pesquisas. os e as professoras estão muito mais próximos do público que os acadêmicos reclamam não conseguir alcançar. E sua preocupação principal deveria ser justamente o público local de onde dão aulas. Isso pode inclusive ajudar a repensarem e melhorarem suas próprias práticas de sala de aula. também incentivou seus alunos e alunas a fazerem suas pesquisas. <b>Faz um apelo às sociedades de historiadores e historiadoras para que incentivem esse tipo de prática, pois sabe que é difícil que existam, visto que isso não faz parte das tarefas designadas a professores da educação básica.</b></p>
set/11	DUKE, Robert H; OLWELL, Russell.	49	6	Making NCATE Work for Your Program: Using the National Review System to Improve History Teacher Preparation	UNIVERSIDADE	<p>National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE-, programa apresentado como de formação de professores. Afirma que Sam Wineburg teceu críticas muito fortes sobre o programa. A ideia é pensar no que o programa pode contribuir para os professores universitários e seus métodos de ensino. Deve-se levar em conta os resultados de alunos e alunas em testes padronizados para mudar os currículos.</p>
out/11	CARRIERE, Michael H.	49	7	Engineering History: Teaching the Past to Non-Liberal Arts Students	UNIVERSIDADE	<p>Ensina em uma escola em que a maioria dos e das estudantes são engenheiros e arquitetos e sua especialidade é história do ambiente urbano. Como fazer com que essas pessoas se interessem pela história? Ela têm uma concepção muito prática do que cada "assunto" contribui em sua carreira.</p>

<b>out/11</b>	FACIUS, Michael	49	7	Teaching the Survey Course in Present-Centered Area Studies Curricula	UNIVERSIDADE	Em um currículo com foco no presente, o que se espera de um curso em história é que forneça a base sobre determinados acontecimentos do passado. O autor, no entanto, prefere pensar em uma prática que também desenvolva habilidades de pensamentos histórico. Isso deve ser explicado desde o início do curso. O autor narra como organiza seu curso sobre história do Japão.
<b>nov/11</b>	PALMER, Annet C.; PESKIN, Lawrence A.	49	8	What in the World Is "America and the World"?	UNIVERSIDADE	Tema muito grande em dois sentidos: em primeiro lugar, amplitude temporal e geográfica e em segundo lugar toda a discussão em torno da necessidade de mais estudo da história mundial nos EUA. Explica que não é a mesma coisa que história diplomática. É um tema que vem crescendo pelo menos desde a década de 1990 e intensificado a partir do 11 de Setembro. Na universidade que lecionam, as aulas de história são obrigatórias (em diferentes níveis) para todos os cursos, sendo história da diáspora africana obrigatória sem exceção. Tentaram romper com a lógica de somente inserir temas internacionais no curso regular de história dos Estados Unidos. Acabaram enfrentando o problema de não ter <i>textbook</i> que fosse compatível com os objetivos, por isso as leituras eram monografias. A falta de <i>textbook</i> era um problema, pois os e as alunas não estavam acostumadas com as leituras. Lawrence Peskin desenvolveu seu próprio <i>textbook</i> .
<b>nov/11</b>	SYRRACOS, Barbara	49	8	Creating a Course on the History of Food and Farming: A Teacher's Diary	UNIVERSIDADE	Complicado ensinar sobre a história da produção de alimentos e do campo quando seus alunos não têm relações próximas com essa realidade. Usou como base os estudos camponeses da década de 1970, principalmente da Europa.
<b>dez/11</b>	BATES, Rebecca	49	9	Instilling Civic Responsibility in the Classroom	UNIVERSIDADE	Dá um curso de formação que instiga a participação da sociedade ativamente em projetos de educação. Deu um curso sobre história social da pobreza do séc. XVII ao XX. Um dos focos do curso também era a produção de redações. No fim, fizeram um site coletivo com esse tema para divulgar ao grande público.

<b>dez/11</b>	MOYNAGH, Patricia; WEINTROB. Lori R.	49	9	Courage and Social Justice: History Students Engage New York's Immigrant and Refugee Communities	AMBAS	Propõem conectar a ideia de democracia com coragem. Na sua Universidade, houve um projeto para que fossem obrigatórias 30 horas de serviço comunitário para aprovação no primeiro semestre de cada curso. Estabeleceram contatos com associações e lideranças comunitárias, respondendo a seus interesses. A experiência direta traz uma dimensão prática para o estudo teórico.
<b>dez/11</b>	SHIFRIN, Susan	49	9	Building Community to Engage Community: The College Museum as a Site of Civic Engagement	HISTÓRIA PÚBLICA	Como pensar em um museu que sirva como impulsionador de engajamento cívico e comunitário. Parte do trabalho foi situar a instituição "museu" historicamente e ver como seus propósitos foram mudando com o tempo, e as possibilidades de um conhecimento menos elitista. Como construir conhecimento conjuntamente com as comunidades? Fala tudo isso sem em nenhum momento fazer referência à Museologia Social e à Nova Museologia.
<b>fev/12</b>	HOOK, Gail	50	2	History and the Games People Play: Teaching Past Politics through Contemporary Sports Encounters	UNIVERSIDADE	Como relacionar a história mundial com os acontecimentos dentro do mundo do esporte? Usa o exemplo de um jogo de Argélia e Egito em 2009, que causou revoltas nas ruas da França. Um planejamento criativo e flexibilidade para inserir os eventos atuais nas aulas. O esporte é fortemente ligado à identidade nacional e muitas vezes expressa contradições na construção desse discurso. Qual o papel do esporte na nossa sociedade e história?

<b>mar/12</b>	TAMAr, Caroll; GEISMER, Lily	50	3	Integrating Gender and Political History into Courses on Post-1945 U.S. History	UNIVERSIDADE	Não basta localizar as mulheres no movimento feminista das décadas de 1960 e 1970. É essencial repensar toda a narrativa histórica dos EUA em um passado recente. Pensar o quanto as políticas públicas representam determinadas normas de gênero e o como isso influencia em estruturas históricas. Propõe repensar a figura de Rosa Parks, a partir de um aprofundamento que vai além da história que narra um ato isolado de desobediência civil. Seu foco de análise é principalmente as políticas públicas. Também usam muito o conceito de família, demonstrando as pré-definições legislativas em relação a papéis de gênero.
<b>mar/12</b>	GRAY, Susan E.; COATES, Colin M.	50	3	Teaching History across Borders: The Collaboration between York and Arizona State Universities	UNIVERSIDADE	Narra uma experiência de ensino conjunto entre uma Universidade de York (Canadá) e uma do Arizona. O estudo tratava de análise comparativa de fronteiras. Enquanto a fronteira com o México era vista como um "problema", a fronteira com o Canadá simplesmente "estava lá". Quando e por que as fronteiras importam? A intenção é fazer estudantes e professores pensarem para além do Estado-nação.
<b>abr/12</b>	BROWN, Jeremy; OLSEN, Benedicte M.	50	4	Teaching Tiananmen: Using Wikipedia in the Undergraduate Classroom to Learn How to Write about Recent History	UNIVERSIDADE	Fizeram um estudo sobre os protestos de Tiananmen, algo bem recente, dentro de uma disciplina de graduação e depois publicaram os resultados na Wikipedia. Como usar a Wikipedia efetivamente em uma sala de aula? É um movimento que aconteceu na China em 1989. O estudo consistiu principalmente em analisar fontes primárias. Esse exercício ajudou a pensar em uma análise mais direta de fontes e em aprimorar habilidades de síntese textual. É diferente dos textos que estão acostumados a escrever, pois a wikipedia exige "a maior neutralidade possível".

<b>abr/12</b>	CURTIS, Sarah A.; LAHMAN, Jason; GRIFFITH, Brian J.	50	4	Blogging in the Classroom: Blogging for the Novice	UNIVERSIDADE	É um artigo que explica passo a passo como estabelecer um blog e usá-lo para o ensino.
<b>abr/12</b>	CURTIS, Sarah A.; LAHMAN, Jason; GRIFFITH, Brian J.	50	4	Blogging in the Classroom: Using a Blog as a Supplemental Resource	UNIVERSIDADE	Narra a experiência de criar um blog a partir de uma disciplina intitulada "Paris: A Biografia de uma Cidade". O blog permite explorar outros tipos de fonte e leva em conta os desenvolvimentos recentes e a relações dos e das estudantes com o ambiente virtual. Algo interessante é que o blog pode ser atualizado com o tempo e incorporar sugestões e críticas que surgem de comentários ou das aulas.

mai/12	EPSTEIN, Terry	50	5	Preparing History Teachers to Develop Young People's Historical Thinking	ESCOLA	<p>Expõe algumas incompreensões comuns em relação ao conhecimento histórico. É muito comum uma concepção de que a história é uma narrativa verdadeira e objetiva, com certeza com muita influência dos <i>textbooks</i> nesse sentido. Quanto às fontes primárias, é comum que os e as estudantes entendam elas como portadoras de uma "verdade maior", pois foram feitas por quem estava lá no momento. Também há dificuldade em entender as diferenças no pensamento e nas ações do passado em relação ao presente. Uma característica muito presente no EUA uma tendência à análise a partir do ponto de vista individual. Quais as possíveis mudanças em sala de aula para "corrigir" essas incompreensões? Organizar as aulas através de questões abertas e não de textos definitivos. Ensinar a interpretação de fontes primárias. As vezes é preciso trabalhar de um ano inteiro para um objetivo pequeno. <b>Esse artigo me parece uma referência bastante importante, pois sintetiza alguns dados sobre as "mudanças" no ensino de história e também apresenta propostas (ou perspectivas). Cita o livro em que participou "Teaching U. S. History: Dialogs among Social Studies Teachers and Historians". Além disso, referencia vários periódicos ligados à área da educação e com participação de pessoas da educação secundária, que com certeza contribuiriam muito a pesquisa se tivessem sido incluídos. Há o problema de acesso, pois uma boa parte deles é paga.</b></p>
--------	----------------	----	---	--	--------	--

mai/12	HALTTUNEN, Karen	50	5	The Current State of History Education: "One Big School House"	AMBAS	<p>Acredita que há um ótimo momento para o ensino de história, porém acompanhado de uma série de problemas. Explica o como as pesquisas cognitivas têm influenciado em mudanças, que pensam nas aulas de história a partir da investigação e não da mera exposição por parte dos e das professoras. No entanto, as políticas educacionais e as mudanças propostas para as escolas reforçam essa antiga visão. A história sempre aparece marginalizada nos currículos. Os artigos deste número da revista apresentam propostas que procuram inovar e questionar o ensino de história. Há muito desafios. Os departamentos de história devem se envolver mais na formação de professores de história. A ideia é um trabalho conjunto e profissionais de diferentes áreas e níveis da educação, de modo a melhorar o ensino de história.</p>
mai/12	HUTTON, Lisa; KEIRN, Tim; NEUMANN, Dave	50	5	The State of K-12 History Teaching: Challenges to Innovation	AMBAS	<p>Falam sobre a importância do ensino de história voltado para o "pensar historicamente", mas colocam dois problemas. O primeiro, seria a separação entre os programas acadêmicos de história e os da formação de professores. Em segundo lugar, a reforma escolar deste contexto. Identificam um grande impacto da psicologia cognitiva nas teorias do ensino da história, porém afirmam que há uma dificuldade em modificar a formação de professores/as levando isso em conta. O problema da reforma escolar seria um foco muito grande na quantificação de resultados e na normatização de currículos. Cita o "A Nation at Risk" e o "No Child Left Behind" como políticas públicas que corroboraram com isso. <b>A quantificação inevitavelmente leva à marginalização da história.</b> A formação continuada na área de história acaba sendo deixada de lado pelos estados, responsáveis pelas políticas em relação à educação básica. É necessário que as associações busquem soluções unitárias entre profissionais dos diferentes níveis de educação. Não basta ficar restrito à Universidade.</p>

mai/12	GILBERTSON, Nicole	50	5	Sites of Encounter in World History	ESCOLA	Fala de um programa de integração entre profissionais da educação básica, estudantes e professores universitário, com o foco na história mundial. Ênfase nas conexões entre pesquisa e pedagogia. Foram organizados grupos de estudos para pensar em estratégias pedagógicas para o ensino de história em determinadas realidades, referenciando-se o uso de fontes primárias. A intenção de desenvolver habilidades interpretativas corrobora com o objetivo de impulsionar um ensino de história que procure desenvolver pensamento crítico.
mai/12	MCTYGUE, Nancy	50	5	The California History-Social Science Project	AMBAS	Apresentam o California History-Social Science Project (CHSSP), projeto criado na Califórnia para o desenvolvimento do ensino de história e das ciências sociais. Tem uma metodologia baseada na pesquisa e procura melhorar os "resultados" de alunos de acordo com os conteúdos curriculares definidos. <b>Esse programa não é crítico aos testes padronizados que tantos outros artigos da revista se opõem.</b>
mai/12	MOATS, Stacie	50	5	Teaching with Primary Sources: A Library of Congress Program	ESCOLA	Fala no preconceito pré-existente de estudantes que ingressam na Universidade e não têm interesse em cursar alguma matéria em história. Explica um projeto da biblioteca do Congresso, para facilitar o acesso a documentos primários e incentivar a pesquisa dentro de sala de aula. Os cursos de formação pedagógica enfatizam que as fontes primárias permitem que os e as alunas formulem perguntas significativas, habilidades de pensamento crítico e mais conhecimento. É possível eleger as fontes desejadas ou usar os materiais selecionados pela própria equipe para serem usados em aulas. <b>Há um programa por trás deste artigo, o que demonstra que existe um envolvimento governamental nessas tentativas de mudar o ensino de história. Certamente a questão do uso de fontes primárias é central na discussão sobre mudanças no ensino de história.</b>

mai/12	MONTE-SANTO, Chaucey	50	5	Toward Disciplinary Writing in History: Preparing the Next Generation	ESCOLA	<p>É muito comum em exercícios de escrita que alunos e alunas, em vez de fazerem análises histórica acabarem compartilhando suas visões pessoais. Durante a formação básica, são poucos os e as estudantes que desenvolvem ou são incentivados nas habilidades necessárias para a escrita de um texto histórico. <b>Algo que contribuiria para isso seriam as aulas baseadas na leitura de textbooks e em quizzes sobre fatos predeterminados.</b> Estudou alguns professores da educação básica e viu seu esforço para desenvolver o pensamento histórico. Um dos professores tinha foco na análise de fontes primárias. É preciso investir na formação de professores secundários. A autora trabalha na formação de professores e também já foi professora da educação básica.</p>
mai/12	SCHLEPPEGRELL, Mary J.	50	5	Functional Gramamr in Support of Literacy in History	ESCOLA	<p>Defende a ideia de que a história é uma construção textual, baseada em uma série de fontes. É preciso que os e as estudantes dominem alguns dispositivos linguísticos. Cita agência, causalidade e julgamento, além da capacidade de entender como a história é construída. Sua pesquisa procura demonstrar que prestar atenção à linguagem utilizada em determinado texto histórico pode ajudar em muito no entendimento de determinado contexto. Algo importante é diferenciar diferentes tipos (<i>genres</i>) de textos. Além disso, seria interessante identificar certos padrões dramáticos em cada tipo de escrita. A discussão sobre linguagem não busca tirar o foco do conteúdo, mas "iluminá-lo".</p>

mai/12	TRAN, Tuyen; SLUTSKY, Beth	50	5	A New Blueprint for History Education	AMBAS	<p>Acreditam que a história tem sido posta de lado em todo o país nos últimos anos. Uma desculpa para diminuir a carga horária de história é que os e as estudantes têm dificuldades de leitura e seria preciso mais tempo para estudar inglês. Porém, se o objetivo é melhorar as habilidades de interpretação de texto, certamente retirar a história do currículo não deveria ser uma opção. Apresenta um projeto (California History-Social Science Project - CHSSP) que visa combater essa realidade. Um dos projetos (Blueprint), busca desenvolver currículos baseados na investigação, suporte para pessoas que estão aprendendo inglês, desenvolver atividades de aprendizado e avaliação e impulsionar a formação de profissionais.</p>
mai/12	VANSLEDRIGHT, Bruce; REDDY, Kimberly; WALSH, Brie.	50	5	The End of History Education in Elementary Schools?	ESCOLA	<p>Quase dois terços dos e das professoras contatadas constatou uma diminuição na quantidade de tempo dedicada à história nas escolas desde 2002. Não se trata de defender testes padronizados para a história, mas pensar em formas de melhorar a educação nessa área. <b>Por exemplo, através da formação adequada para professores.</b> Só o TAH não dá conta. <b>É preciso lembrar que esse artigo fala especificamente das escolas elementares, ou seja, os anos iniciais.</b></p>
out/12	JUSTICE, Benjamin	50	7	Making History at a History Conference: Bringing Research Mentoring to the AHA Annual Meeting	UNIVERSIDADE	<p>Fala a partir da perspectiva de um aluno de graduação e do como esses encontros da AHA são importantes profissionalmente. Propõe uma reflexão sobre um possível programa de orientação para a pesquisa nessas conferências. Conta um pouco da experiência da History of Education Society. Algo notável segundo eles é a dimensão colaborativa dessa experiência e o como isso confronta ideais no campo da história, one a produção é muito individual.</p>

<b>out/12</b>	KERBER, Linda K.	50	7	The 40th Anniversary of Roe v.Wade: A Teachable Moment	UNIVERSIDADE	Esse caso trata-se de um julgamento pioneiro na discussão sobre o direito ao aborto nos EUA. Cita muitos livros que analisaram o tema e reflete sobre recentes retrocesso em relação aos direitos reprodutivos das mulheres nos EUA. Sua proposta visa incentivar estudantes a investigarem a história do direitos reprodutivos em cada localidade, pois há risco de muito se perder. Fala da idade das ativistas que participaram dos movimentos.
<b>nov/12</b>	EREKSON, Keith A.	50	8	Training Doctoral Students with the AHA's Archives Wiki	UNIVERSIDADE	Pensa no desenvolvimentos da pesquisa sobre a apreensão cognitiva da história, porém em relação a estudantes em níveis avançados e não no grupo K-12, como geralmente se analisa. Sua experiência foi incentivar seus alunos a contribuir com um site da AHA.
<b>nov/12</b>	EWING E. Thomas; GOINS, Katherine A.; ORRISON, Mallary J.; LORD, Erin M.	50	8	Reserarching and Writing a Historical Biography for the Elementary Classroom	AMBAS	Como os e as historiadoras podem contribuir com professores para desenvolver melhores aulas e ainda assim cumprir os requisitos dos parâmetros curriculares? Desenvolveram um projeto para escrever uma biografia, a partir da pergunta de um professor. Todo o processo de escrita foi feito revisando os currículos e pensando de que forma poderia ser integrado.

nov/12	HIJAR, Katharine	50	8	Teaching Women's History: Accuracy, Objectivity, and Critical Thinking	UNIVERSIDADE	Reflete sobre a especificidade de ensinar história das mulheres e os desafios de confrontar perspectivas prévias sobre a natureza das mulheres e seus lugar na sociedade. Sua ideia é focar em métodos básicos de ensino (que podem ser considerados conservadores). Explica a importância do debate e da contextualização histórica. O primeiro foco é entender e não julgar. Complexificar termos polêmicos como marxismo, feminismo, misoginia, entre outros. Não entender a partir de uma perspectiva presente, e sim incentivar a análise do contexto em que estão inserido determinados elementos - a vivências das mulheres pelas história não pode ser generalizada. Os melhores momentos de aprendizado são aqueles em que estudantes têm suas visões de mundo confrontadas.
nov/12	KELLEY, Mary	50	8	Looking Back at the Longue Duree of Women's History	UNIVERSIDADE	Fala sobre as conquistas da segunda onda do movimento feminista desde a década de 1960. Mas o sexismo permanece. <b>Não entendi o porquê do uso do termo longa duração.</b>
nov/12	ROSAS, Ana El.	50	8	Teaching Chicana History: Reflecting on the Pedagogical Potential of Emotions	UNIVERSIDADE	Não se pode negar a importância de filmes, letras de uma música de amor ou excertos de uma carta de uma filha para seu pai imigrante são fontes muito poderosas. Coloca ênfase nos sentimentos e no vínculo com a família e a identidade do país que deixaram.
nov/12	SCALENGHE, Sara	50	8	Teaching the History of Women in the Middle East and North Africa	UNIVERSIDADE	Começa enfatizando a forma como a mídia trata os "temas femininos" no Oriente Médio. Há muito preconceito e racismo contra as pessoas dessas regiões. Sua estratégia é sempre trabalhar a partir de uma perspectiva comparativa global.
nov/12	TSIPURSKY, Gleb	50	8	Student-Created Websites as Useful Forums for Reporting on Historical Research	UNIVERSIDADE	Artigo relata a experiência de uma disciplina, na qual definiu como forma de avaliação a criação de sites que expressassem o desenvolvimento das pesquisas dos próprios estudantes. Acredita que isso desenvolve habilidades parecidas com um trabalho final, porém permite explorar outros elementos.

nov/12	VOVSI, Emam M.	50	8	Using Skype to Teach History Transnationally: Na Experiment	UNIVERSIDADE	Pensar transnacionalmente não somente nas pesquisas, mas também nas práticas de sala de aula. Estudando história do báltico, resolveu entrar em contato com professores da região, tendo a sorte de achar um que estava trabalhando o mesmo tema. A diferença do fuso-horário foi um problema, pois poucos alunos puderam aparecer no horário marcado pela primeira vez. Acredita que o Skype é uma ferramenta muito importante e que deve ser explorada.
dez/12	ZAPPIA, Charles A.	50	9	Teaching History in the 21st-Century Community College	UNIVERSIDADE	O estudo de história é obrigatório, pelo menos em alguma medida, para qualquer curso em uma faculdade comunitária da Califórnia. Isso apresenta muitas possibilidades. Porém, também enfrenta-se muitas dificuldades, como - por exemplo - os cortes de orçamentos desde a recessão de 2008. O discurso do neoliberalismo segue hegemônico e é extremamente danoso para a situação da educação pública superior nos EUA. As demandas por resultados quantificados atingem também a universidade. <b>Interessante para pensar a incidência do neoliberalismo sobre a educação, saindo da ótica das universidades privadas.</b>
jan/13	BOND, Richard E.	51	1	Failing Lessons: Tales of Disastrous Assignments	UNIVERSIDADE	Relata suas experiências de fracasso em sala de aula e o que pôde aprender com elas. A primeira delas é a de estudantes memorizando parágrafos do wikipedia para usarem em testes, o que fez com que o professores fizesse questões mais complexas. Buscando desenvolver "empatia histórica", relata seu fracasso com interpretações (role-playing). Reconhecer os fracassos é preciso e - se possível - é sempre importante discutí-los com os próprios estudantes, para que também seja um momento de aprendizado para os mesmos.
jan/13	CARTER, Bradley L.	51	1	Teaching Military History to Those Who Make It	UNIVERSIDADE	Relata sua experiência como professor de oficiais de alto ranking das forças armadas dos EUA. É comum que procurem uma visão prática para os conteúdos e as vezes é difícil ensinar história neste contexto. É interessante, no entanto, o modo como se apropriam daquilo que é estudado a partir de suas próprias experiências como oficiais.

jan/13	LOWE, Bem	51	1	Including Sexuality as a "Useful Category of Analysis" in College History Courses	UNIVERSIDADE	Acredita que a sexualidade é que uma categoria de análise tão importante quando a de gênero. O silenciamento da categoria de sexualidade pode ter a ver com o fato de ser um assunto "complicado", com muita possibilidade de controvérsia. Há também uma mistura entre gênero e sexualidade. O medo de ser "ideológico" certamente também contribui. Por fim, por achar que não existe tempo suficiente para trabalhar isso.
jan/13	THOMAS, Wiloiam G.; JONES, Patrick D.; WITMER, Andrew	51	1	History Harvests: What Happens When Students Collect and Digitize the People's History?	HISTÓRIA PÚBLICA	Relato faz parte de um projeto chamado "History Harvest", que procura integrar histórica digital e aprendizado na prática. As pessoas traziam seus objetos, que eram fotografados e posteriormente estudados, de modo a inseri-los em uma visão mais ampla da história dos EUA. Depois estabelece algumas dicas para que esse tipo de projeto seja desenvolvido em outros lugares.
mar/13	ADELMAN, Jeremy	51	3	History a la MOOC	UNIVERSIDADE	MOOC's, ou seja, cursos abertos online. Seu curso tratava da "História do mundo desde 1300".
mar/13	STEWART, Mart A.	51	3	Teaching Transnational American History in a Study Abroad Program: America and Vietnam	UNIVERSIDADE	Um dos grandes desenvolvimentos da historiografia dos EUA, na visão do autor, foi a abertura para a presença de outras partes do mundo em sua própria história. Foi nesse sentido que desenvolveu um programa de estudo de intercâmbio no Vietnã. Houve uma preparação e elaboração de problemas de pesquisa prévias à viagem. A principal ideia do programa seria entender o lugar dos EUA no mundo e não só fazer uma "imersão cultural" em outro lugar.

abr/13	LIANG, Yuen-Gen; GHADESSI, Toubá	51	4	The Interdisciplinary Humanities: A Platform for Experiential Learning Of Workplace Skills	UNIVERSIDADE	Segue uma reflexão sobre o como a formação em história pode contribuir para a atuação em locais de trabalho que não são acadêmicos.
abr/13	TROWNBRIDGE, David	51	4	Tuning, Teaching, and Taking Care of Students	UNIVERSIDADE	O Tuning Project é um programa da AHA e visa promover a disciplina. Uma das experiências foi colocar estudantes de graduação em contato com empresas que buscavam habilidades relacionadas à área. Também fizeram encontros com estudantes para discutir o que os diferenciava em relação a pessoas com outras formações.
mai/13	NARRET, David E.	51	5	The Particular and the Universal Jewish Experiences in Early America	UNIVERSIDADE	O ideal de judeus como símbolos do demônio permaneceu nas sociedades hispânicas por séculos. A história dos judeus, portanto, é um nexo importante entre a história da América e do mundo como um todo. Essenciais em uma perspectiva transnacional.
set/13	AYERS, Edward L.	51	6	Na Assignment from Our Students: Na Undergraduate View of the Historical Profession	UNIVERSIDADE	Qual o significado da história para jovens adultos de 18 anos ingressando na Universidade? Qual o significado de aprender história para quem cresceu jogando videogames baseados em história? <b>A maior parte dos livros de história que tinham entrado em contato eram textbooks.</b> A intenção do autor foi apresentar a disciplina histórica a esses estudantes. O estudo final da disciplina focou nas comemorações e lembranças sobre a Guerra da Secessão, refletindo sobre a importância do pensamento histórico e crítico nestes momentos. Faz um apelo para que historiadores saiam da academia e passem a divulgar seu conhecimento para públicos mais amplos.

<b>set/13</b>	BOULTON, Alexander	51	6	Letter to na Angry Parent	UNIVERSIDADE	Carta de resposta ao pai de um estudante da Universidade, explicando os motivos de ensinar alguns assuntos controversos em sala de aula.
<b>set/13</b>	YASAR, Murat	51	6	Teaching Middle Eastern History in North America: Challenges and Prospects	UNIVERSIDADE	Os eventos recentes envolvendo o Oriente Médio foram seguidos de um aumento considerável pelo interesse dos e das estudantes pela região. O maior desafio é incentivar a curiosidade intelectual e romper com preconceitos. Procura-se sempre fazer uma reflexão a partir de uma perspectiva global.
<b>out/13</b>	CARNES, Mark C.	51	7	Juan Winthrop - A Crime Against History?	UNIVERSIDADE	Reflexão sobre a validade ou não do uso de "role-play" nas aulas de história. Entende que é uma forma de demonstrar a contingência e a parcialidade da história, mesmo que não se chegou a resultados "reais" sobre o passado. O autor acha que é preciso investir neste tipo de ferramenta.
<b>out/13</b>	CIANCIA, Kathryn; SHEFFER, Edith	51	7	Creating Lives: Fictional Characters in the History Classroom	UNIVERSIDADE	Acredita que a ficção histórica permite desenvolver habilidades de empatia e entendimento histórico. O trabalho propôs que os e as estudantes inventassem personagens históricos, estabelecendo alguns parâmetros sobre os quais teriam que trabalhar. Notou-se que poucos dos personagens criados expressavam concepções que diferiam muito da dos estudantes. Reconheceram que é importante ter uma trabalho mais aprofundado com fontes primárias para que os e as estudantes não acabem reproduzindo os mitos estadunidenses em seus personagens.
<b>nov/13</b>	NAJMABADI, Afsaneh	51	8	Women's Worlds in Qajar Iran Digital Archive and Website: What Coult Writing History Look Like in a Digital Age?	UNIVERSIDADE	Fala sobre a dificuldade de pensar sobre a história das mulheres na Dinastia Qajar do Irã. Não havia arquivos que permitissem a investigação. A revolução digital acabou mudando o trabalho dos e das historiadoras. Fala sobre um banco de fontes que foi criado sobre as mulheres do Irã no século XIX (Women's Worlds in Qajar Iran).

dez/13	BILL, Joshuan	51	9	History down the Road: Why Local Historical Societies Should Be the Next Frountier for Your Classroom	ESCOLA	<p><b>MAIS UM ARTIGO DE PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA.</b></p> <p>Começa fazendo uma retomada histórica sobre a cidade de Waukegan, Illinois, onde trabalha como professor. Entrou em contato com a sociedade de história local quando foi pesquisar para uma aula e neste momento estabeleceu um vínculo entre ela e a escola. Fazem prêmios para pesquisas de estudantes em história, incentivando o conhecimento sobre o passado da cidade. Para fazer esse tipo de trabalho, tem que se manter atualizado enquanto pesquisados em história. É uma prática, segundo o autor, extremamente empoderadora para estudantes e para a comunidade, de modo a estabelecer vínculos mais fortes com sua cidade.</p>
jan/14	BENDER, Thomas	52	1	A Call for Reflection and Change, Again: The Education of Historians for the Twenty-First Century, Ten Years Later	UNIVERSIDADE	<p>Aniversário de dez anos do livro citado no título. Análise das possibilidades e tarefas para a formação profissional naquele contexto. A profissão se abriu mais para o mundo não acadêmico, principalmente desde o ano de 2008, segundo o autor. Esse ano também marca a problemática da crise, que atingiu fortemente as Universidades. Cita uma descaracterização da profissão, a partir de "professores estrela" e dos cursos a distância. A profissão de fato precisa se abrir mais á prática, porém não para responder às necessidades do neoliberalismo, mas sim para enriquecer um trabalho que inicialmente deveria se pautar por isso.</p>
fev/14	ADELMAN, Jeremy	52	2	History a la MOOC, Version 2.0	UNIVERSIDADE	<p>Reconhece que a segunda versão do seu curso online aberto foi muito menos interativa do que a primeira. Acredita que o fato de Princeton não oferecer certificado (como outras Universidades começaram a fazer) diminui a procura, por isso pensa que é necessário fornecer. Um grande problema do método é que reforça práticas de aprendizado passivas, similares àquelas dos "grandes" palestrantes e da leitura de textbooks. Para investir na aprendizado online, é preciso romper essas lógicas e apostar na interação entre estudantes.</p>

fev/14	CAREY, Elaine	52	2	Introduction: Why MOOCs Matter	UNIVERSIDADE	Apresenta o dossiê, afirmando que surgiu de um fórum de discussão em um dos encontros da AHA. Explora algumas das contradições desse tipo de curso, porém também apresenta como uma ferramenta para corrigir o sistema universitário dos EUA (que majoritariamente é privado).
fev/14	LITTLE, Ann M.	52	2	Can Teaching Be Taken "to Scale"?	UNIVERSIDADE	Essa autora parece mais crítica aos MOOC's. No início, aponta que eles não suprem as necessidades de seus estudantes. Esse tipo de curso exige coisas que não correspondem profissionalmente com o "ensinar". Partem de uma concepção errada do que faz um professor/a. Ignora o trabalho de aprendizado fora de sala de aula. Também dificultam o ensino de uma disciplina eminentemente contraditória. Em resumo, não acredita de forma alguma que esse tipo de curso possa ter um aprendizado comparado com a sala de aula do "face a face".
fev/14	REES, Jhonathan	52	2	The Taylorization of the Historian's Workplace	UNIVERSIDADE	Expõe várias ameaças que os MOOC's trazem à educação superior e à História. Entende que trariam um regime de produtividade e cobrança, semelhante ao que se pretendia com o taylorismo e - além disso - serviriam de justificativa para os cortes na educação que já estavam ocorrendo nos EUA. A história tem muito menos MOOC's que outras disciplinas. Acredita ao autor que isso se deve aos diversos "sacrifícios pedagógicos" necessários para que esse tipo de curso seja efetivado. É inegável a lógica comercial por trás dos MOOC's. Cita o exemplo de sugestões que "atores" fossem responsáveis pelos cursos, pois poderiam atrair mais pessoas.

fev/14	ZELIKOW, Philip	52	2	A Worthwhile Experiment	UNIVERSIDADE	Não são uma novidade. Já existiam muitos cursos oferecidos através da televisão. Diferencia "cursos online" e os MOOC's. Refuta a ideia de que as instituições veem isso como uma forma de economizar dinheiro (se quer fazer bem, certamente sairá caro). Explica como funcionou o curso na sua Universidade e defende a importância desta prática.
abr/14	ABLARD, Jonathan	52	4	My New Attendance Policy	UNIVERSIDADE	Expõe um pouco do que pensa sobre a "chamada" nas aulas da Universidade. Fala sobre quando começou a fazer "interação" (através de perguntas) durante a chamada. Depois, começou a trazer o conteúdo da aula para a chamada. Fala sobre o humor. Não gostei muito das práticas que diz ter com os alunos.
abr/14	CHANDLER, Abby	52	4	Teaching with a Tea Set: Using Objects in the US History Survey	UNIVERSIDADE	A história busca entender a "mudança no tempo", porém muitas vezes as aulas não refletem sobre as consequências das mudanças. Usa como exemplo sua prática de ensinar através de objetos. Acredita que eles são particularmente importante para discutir mudanças no mundo do trabalho, nos bens de consumo e nas redes de troca. Pensa que a tecnologia tem sido muito usada em sala de aula, porém os objetos podem trazer um outro tipo de surpresa para a sala de aula. <b>Uso de materiais que fogem do texto.</b>
mai/14	BJERK, Paul	52	5	Looking at What's Wrong to See What's Right: Teaching Slavery in Africa through Film	UNIVERSIDADE	Estabelece um marco de diferenciação entre as concepções de escravidão nos Estados Unidos e as formas como se manifestavam na África pré-colonial. Através dos filmes, busca desconstruir concepções universalizantes de escravidão.

mai/14	KOKE, Andrew M.	52	5	Disrupting Discussion Rituals in the History Classroom	UNIVERSIDADE	Começa falando sobre o como as suas aulas e determinado semestre foram contando cada vez menos com a participação ativa dos e das estudantes. Explica algumas das estratégias que usou, como fazer perguntas complexas, dividir estudantes em grupos para discussão prévia (para que ganhassem confiança para compartilhar com o grande grupo). O exemplo da sua aula é em uma discussão sobre o livro History On Trial. Sugere que se organizem aulas de "discussão não guiada", ou seja, aquela em que o ou a professora não interferem constantemente. Sugere que é necessário pensar criticamente sobre as lógicas de autoridade implicaas nas "instrução".
mai/14	TRÉPANIÉ, Nicolas	52	5	The Assassin's Perspective: Teaching History with Video Games	UNIVERSIDADE	Não importa se os videogames como Assassin's Creed são anacrônicos ou se em algum momento apresentam algo que não é verdadeiro. A questão é que há muito interesse neles e essa é uma ferramenta a ser explorada pedagogicamente em sala de aula. É uma oportunidade de mostrar que a história não é só "o que realmente aconteceu" e sim um resultado de pesquisa, crítica, debate e perspectivas teóricas. O que causa as incoerências históricas nos videogames? Quais seus objetivos? Acredita que o comprometimento com a discussão historiográfica e análise dos jogos foi muito grande.

<b>set/14</b>	CAREY, Elaine; HAVILAND, Sara; PLATT, Eric; SHURTS, Sarah; TAI, Emily.	52	6	Teaching Undergraduates: A Conversation in Brooklyn	UNIVERSIDADE	Resenha de um encontro sobre o ensino de história para alunos de graduação, que ocorreu em uma Universidade no Brooklyn (Nova York). Uma das ênfases é dar importâncias às habilidades desenvolvidas durante uma formação em história e não só à apreensão de conteúdo. Apresentam a necessidade de uma defesa da importância da História em uma momento de cortes e demanda por "contabilização" do conhecimento.
<b>dez/14</b>	EKMEKCIOGLU, Lerna	52	9	Facing "Muslims Killed Christians" and Other Challenges of Teaching the Middle East in Post-9/11 North America	UNIVERSIDADE	Artigo de diálogo com um debate sobre o ensino de história do Oriente Médio, que havia iniciado em 2013. É estranho que as pessoas que ensinam esse sub-campo precisem fazer com que seus alunos "desaprendam" muito do que lhes foi ensinado durante sua vida. Sua reflexão parte da dificuldade que se tem em trabalhar momento que de fato confirmam os estereótipos, como o genocídio armênio.
<b>dez/14</b>	ROSE, Jonathan	52	9	Rethinking Graduate Education in History: A Five-Year Assessment	UNIVERSIDADE	Explica a reorganização de um programa de pós-graduação após a crise de 2008, a partir do aceleração da diplomação, viés interdisciplinar, preparo para carreiras não acadêmicas e estímulo ao vínculo com a comunidade.

dez/14	WEBER, William	52	9	Back to the Source: Teacher-Professor Collaborations, Primary Source Instruction, and the Amherst Project, 1960–1972	AMBAS	A colaboração entre historiadores e professores de história cresceu muito nos EUA nos últimos anos. Um dos grandes objetivos seria ensinar o "pensar historicamente" através de fontes primárias e secundárias. Relata uma experiência da década de 1960, na qual um grupo de historiadores entrou em contato com o departamento de educação para promover formação de professores para o trabalho com fontes primárias. Uma das sugestões de um dos membros do projeto (McKeown's) era a de usar fontes de leitura fácil e que fossem de interesse dos e das estudantes. <b>Procura demonstrar que o Amherst Project foi pioneiro e que os recentes desenvolvimentos em relação ao ensino de história devem muito a ele.</b>
jan/15	FOOTE, Nicola; DAVEY, Frances; DE WELDE, Kristine.	53	1	Teaching and Researching Roe v. Wade: Responding to Linda Kerber's Call for Historical Action Through a Service-Learning Undergraduate Project	UNIVERSIDADE	Resposta à demanda de uma professora em 2012 para o estudo de caso nos 40 anos de Roe v. Wade. Foco no recolhimento de entrevistas e da análise através da História Oral. Quem mais participou da coleta de entrevistas foram os e as estudantes da Universidade. Entendem tudo isso como um momento de amplo aprendizado.
jan/15	MANJAPRA, Kris	53	1	The Medium Is the Message: Teaching about Globalization in a Global Classroom	UNIVERSIDADE	Relata uma experiência de aula através de video conferências com diferentes lugares do mundo. Foram organizados trabalhos em grupos com estudantes de diferentes países. Expõe excertos de alguns dos alunos sobre essa experiência.

jan/15	GROSSMAN, James	53	1	History Exams and the High School Curriculum: The AHA Council Responds to New York State's Proposed Changes to High School Exams	ESCOLA	Protesto da executiva da AHA contra a retirada da História dos componentes curriculares que passariam por testes no estado de Nova York. Enfatizam a importância do "pensar historicamente" para outras áreas do conhecimento e profissões e se opõem a inserção de avaliações que concernem a elementos práticos para o mercado de trabalho.
mar/15	LOCKE, Joseph; WRIGHT, Bem	53	3	A Free and Open Alternative to Traditional History Textbooks	UNIVERSIDADE	Fala sobre o <i>textbook</i> construído de forma colaborativa: American Yawp. Reflexão geral sobre o uso da tecnologia e a profissão histórica e essa organização como uma opção contra a mercantilização das ferramentas pedagógicas. O público visado é universitário. Reconhece que é plausível o receio contra a inserção das corporações na educação online, mas reafirma que o American Yawp é uma apropriação. Umadas justificativas é que os <i>textbooks</i> tradicionais são muito caros e era preciso elaborar uma alternativa gratuita. <b>É UM ARTIGO IMPORTANTE, POIS REFUTA A IDEIA DE QUE OS TEXTBOOKS ESTÃO SENDO ABANDONADOS. PODE SER QUE SIM, OUTROS MODELOS SURGEM, PORÉM PERMANECEM UMA FERRAMENTA IMPORTANTE, INCLUSIVE NA UNIVERSIDADE, TALVEZ NÃO DO JEITO QUE O ATC ESPERA.</b>
mar/15	WHITE, Lee	53	3	Working toward the Restoration of Federal Funding for History, Civics, and Social Studies Education	AMBAS	Argumentação sobre o investimento da educação desde 1965, com foco principalmente no No Child Left Behind, de 2001. Aponta as mesmas críticas ao foco excessivo na avaliação padronizada. Foram cortados os investimentos no TAH e também no Dia Nacional de História. Falam de uma proposta do governo Obama que centrava o financiamento de diferentes áreas em um único programa, que acabou não sendo considerado pelo Congresso (de maioria republicana).

abr/15	DENBO, Seth	53	4	Na Introduction	UNIVERSIDADE	A profissão acadêmica da História tem mudado muito e é importante refletir sobre as formas de engajamento e de contato com o público. É possível estabelecer um diálogo através dos formatos digitais? Como a disciplina pode se aproveitar destes novos meios? Por isso foi organizado esse fórum sobre o papel dos livros e as mudanças na disciplina.
abr/15	GILFOYLE, Timothy J.	53	4	The Changing Forms of History	UNIVERSIDADE	A história sempre dependeu das narrativas (desde Heródoto e Tucídides), porém durante o séc. XX os historiadores se ligaram de forma mais forte aos livros. Porém, há diversas variáveis (uma boa parte dela mercadológicas) envolvidas nos processos de publicação. Nos últimos vinte anos também são notáveis às iniciativas que fogem ao formato tradicional dos livros. Cita história pública e o investimento em artigos (texto mais curtos). A AHA teve uma iniciativa para incluir outras formas de conhecimento na avaliação de produção acadêmica, porém muitas Universidades relutam em considerar. O autor acredita que é preciso mudar.
abr/15	POTTER, Claire B.	53	4	Is Digital Publishing Killing Books?	UNIVERSIDADE	A publicação digital diversifica a produção historiográfica, não a mata. A preocupação com a "morte" dos livros é antiga. Demonstra que por volta da década de 1820, nos EUA, a expansão das mídias impressas foi motivo de espanto. Revistas, o rádio e a popularização da televisão também levantaram suspeitas. O medo da "morte" dos livros tem a ver com a popularidade do meio digital ou com a impossibilidade da disciplina histórica em oferecer respostas a essas mudanças?

<b>abr/15</b>	PUTNAM, Lara	53	4	The Opportunity Costs of Remaining a Book Discipline	UNIVERSIDADE	Questiona a necessidade da produção e publicação de grandes monografias e livros, como as únicas formas de legitimar o conhecimento histórico. Entende que antes os livros eram mais visíveis e fazia sentido investir nessa forma de divulgação. No entanto, artigos mais reduzidos atualmente são divulgados de uma forma muito mais fácil (já que não há o limitador físico). Defende a ideia de que é muito custoso manter-se uma disciplina centrada no livro e também menos dinâmico, já que os trabalhos publicados em formas mais reduzidas podem receber mais comentários e sugestões. Sua defesa vai mais em direção aos artigos. Diz que se tirar o foco dos "livros acadêmicos", vão poder escrever mais coisas para o grande público (depois da crítica de seus colegas).
<b>abr/15</b>	TEUTE, Fredrika J.	53	4	Dissertations Are Not Books	UNIVERSIDADE	Seu artigo é mais técnico sobre os processos de avaliação e gradação acadêmica exigidos em uma monografia ou no texto final de um livro. As editoras universitárias têm sido cortadas e há muita publicação online. Mesmo assim, as universidades continuam usando a quantidade de livros publicados para avaliar a carreira acadêmica dos profissionais. Por isso, acredita que elas devam mudar seus critérios de progressão, abrindo o seu leque para coisas além dos livros.
<b>set/15</b>	RUIZ, Vicki L.	53	6	Access and Opportunity	UNIVERSIDADE	Fala sobre os preconceitos que enfrentou sendo latina na educação básica, de um concurso de história e da tentativa de entrar em uma aula de inglês avançado. Fala da oposição da AHA a uma definição educativa na Geórgia que impede o acesso a bolsas de estudo para estudantes com problemas na regulamentação da cidadania. Fala sobre as "Freedom Universities" e seu trabalho, anunciando um encontro da AHA.

set/15	BROOKINS, Julia	53	6	Assessing Dual Enrollment	AMBAS	<i>Dual-enrollment</i> seria a possibilidade de fazer durante o ensino médio créditos que contam para o currículo na Universidade. Seria uma "oportunidade" no sentido de que são créditos que valem para a Universidade e são gratuitos (diminuindo a dívida adquirida) na formação posterior.
set/15	CAREY, Elaine	53	6	The Good, the Bad, and the Ugly: Dual Enrollment in Perspective	AMBAS	Explica um pouco melhor a ideia de que esses créditos podem ser adquiridos tanto na própria escola quanto na Universidade, dependendo do programa. Acredita que haja um problema, por exemplo, quanto um aluno cursa uma disciplina em história durante a escola e depois nunca mais cursariam. Alguns são cursados de forma regular, sem exigências a nível da Universidade. Mas acredita que há muitos lugares com boas experiências.
set/15	GONZALES, Trinidad	53	6	Open Road: Dual Enrollment Signifies Possibilities, Not Lack of Rigor	AMBAS	Os cursos de DE diminuem as barreiras entre a Universidade e a educação básica. Acredita que diversifica o aprendizado nas escolas e favorece pessoas de renda mais baixa que não conseguem investir tanto dinheiro na Universidade. Isso tudo é muito bom, porque faz tanto as escolas quanto as Unversidades repensarem o que significa ensinar.
set/15	LICHTENSTEIN, Alex	53	6	Noble Intentions: Can Dual Enrollment Be Reformed?	AMBAS	Faz uma crítica à expansão indiscriminada desse tipo de cursos e reflete sobre as definições estaduais de Indiana quanto ao tema. Acredita que essa pressão diminui a qualidade dos cursos e compromete seus objetivos. O número de alunos aptos a fazerem esses cursos, segundo o autor, certamente é muito menor do que os programas desenvolvidos acreditam.

set/15	SWART, Daniel B.	53	6	No Ordinary High School Class: Dual Enrollment from a Teacher's Perspective	AMBAS	<p>Acredita que o grande mérito do DE é preparar melhor os estudantes para a Universidade. Evidente que não é a mesma coisa que um hall universitário, porém a dinâmica da escola permite um trabalho com as mesmas "habilidades" exigidas em uma Universidade, porém com um contato e uma dinâmica que permitem maior interação. O foco nas "habilidades" e no pensamento crítico permite um trabalho mais qualitativo na área da história (do que ele crê que geralmente acontece nas aulas regulares). Não é só por economizar dinheiro, ainda que isso seja importante. Esse texto foi escrito por um professor de High School.</p>
nov/15	GROSSMAN, James	53	8	To Be a Historian Is to Be a Teacher	UNIVERSIDADE	<p>As pessoas são treinadas durante sua pós-graduação (mestrado e doutorado) para assumirem posições que não necessariamente se concretizam. Foco na "pesquisa de alto nível", porém sem nunca levar em conta a dimensão de "professores" que muitos terão de assumir. A carga do ensino é tida como "suplementar", fora do que realmente seria ser um historiador. o ensino é possivelmente a forma mais colaborativa e pública de exercer a profissão histórica. Fala que alguns projetos como o AHA Tuning têm contribuído para melhorar essa situação.</p>

dez/15	FESTLE, Mary Jo	53	9	How They Change: Students Tell Us How History Transforms Them	UNIVERSIDADE	<p>O que a formação em história muda na vida e na forma de entender o mundo das pessoas? Como avaliar o aprendizado em história? A melhor forma que ela encontrou de responder essas perguntas foi fazer com que os próprios estudantes explicassem, avaliando seu próprio aprendizado. Acredita que a "natureza" da história seja um aprendizado comum. A visão de si mesmos como pessoas que fazem história. O poder dos e das historiadoras.</p> <p>Também fizeram perguntas sobre o como a história mudou seu comportamento, algo que por vezes acabou relacionado ao estudo de história de gênero, ou do holocausto ou a temas relacionados à raça. Alguns disseram estar mais abertos a pontos de vista diversificados sobre o mundo.</p>
--------	-----------------	----	---	--	--------------	---