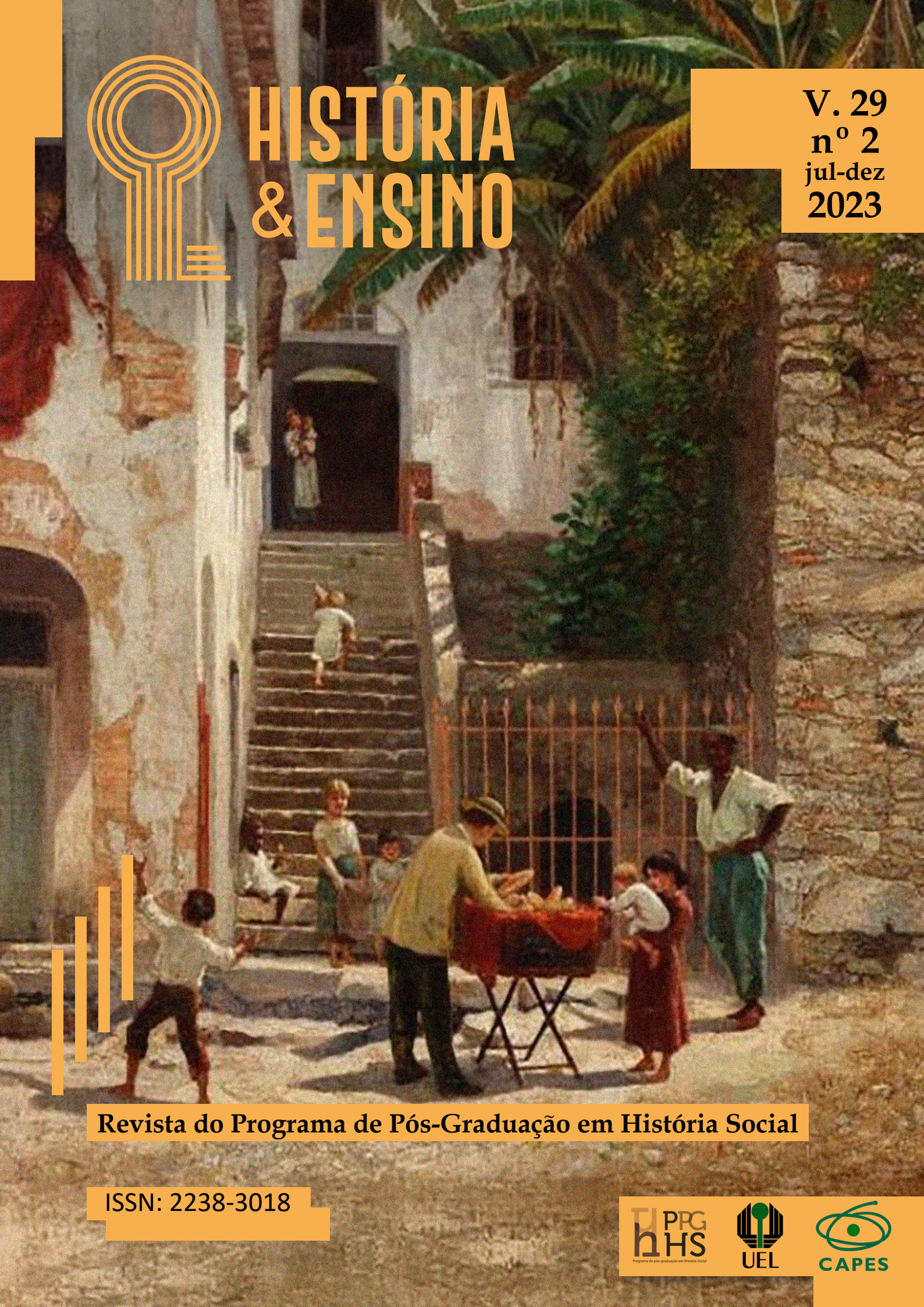




HISTÓRIA & ENSINO

V. 29
nº 2
jul-dez
2023



Revista do Programa de Pós-Graduação em História Social

ISSN: 2238-3018





História & Ensino
Revista do Programa de Pós-Graduação em História – Mestrado em História Social
Londrina, v. 29, nº 2, jul-dez 2023

Reitora

Marta Regina Gimenez Favaro

Vice-Reitor

Airton José Petris

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Silvia Márcia Ferreira Meletti

Centro de Letras e Ciências Humanas

Diretora

Laura Brandini

Departamento de História

Chefe

Célia Regina da Silveira

Programa de Pós-Graduação em História Social

Coordenador

Cláudio DeNipoti

Editor-Chefe

Prof. Dr. Alexandre Fiuza,
Universidade Estadual de Londrina (UEL), Brasil

Co-Editor

Prof. Dr. Rivail Carvalho Rolim,
Universidade Estadual de Londrina (UEL), Brasil

**Catálogo na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da
Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

História & Ensino [Recurso eletrônico] : Revista do Programa de Pós-Graduação em História Social – v. 1, n. 1 (abr. 1995). – Londrina : UEL, 1995-.
Revista eletrônica.

Semestral.

Descrição baseada em: v. 29, n.2 (jul./dez. 2023).

e-ISSN 2238-3018

Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino>

1. História – Estudo e ensino – Periódicos. 2. Ciências Humanas – Periódicos. I. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Departamento de História. Programa de Pós-Graduação em História Social.

Pessoal Técnico

Bibliotecárias

Vilma Feliciano Sanglard
Elaine Cristina de Souza Silva Arvelino

Conselho Consultivo

Ana Luiza Araújo Porto, Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia de Alagoas, Maceió
Aryana Lima Costa, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Cristiano Gustavo Biazso Simon, Universidade Estadual de Londrina
Edilson Aparecido Chaves, Instituto Federal do Paraná, Curitiba
Elison Antonio Paim, Universidade Federal de Santa Catarina
Geyso Dongley Germinari, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati
Gilberto da Silva Guizelin, Universidade Federal do Paraná, Curitiba
Helena Ragusa, Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná
Jean Carlos Moreno, Universidade Estadual do Norte do Paraná
Juliana Pirola da Conceição, Universidade Federal da Integração Latino-americana
Luciano de Azambuja, Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, Florianópolis
Luis Fernando Cerri, Universidade Estadual de Ponta Grossa
Marcelo Fronza, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá
Maria Paula Costa, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava
Marlene Cainelli, Universidade Estadual de Londrina
Marisa Noda, Universidade Estadual do Norte do Paraná, Jacarezinho.
Rafael Saddi, Universidade Federal de Goiás
Ronaldo Cardoso Alves, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis
Sandra Regina Ferreira de Oliveira, Universidade Estadual de Londrina
Wilian Junior Bonete, Universidade Federal de Pelotas

Consultores *ad hoc* do V.29, nº2, de 2023

UNIOESTE Ana Karine Braggio
UEL André Lopes Ferreira
UFRGS Caroline Pacievitch
UNILA Cíntia Fiorotti Lima
UFPB Damião de Lima
SEED-PR Daniela Casoni Moscato
IFMG Danilo Arnaldo Briskievicz
UFFS Fernando Vojniak
SEED-PR Helena Ragusa Granado
UNIOESTE João Carlos da Silva
SEDUC-MT Jonathan Marcel Scholz
UFGD Kênia Hilda Moreira
IFC Michel Goulart da Silva
UEPG Névio de Campos
UNIOESTE Sheille Soares de Freitas
IFPR Silvana Lazzarotto Schmitt
UEL Wander de Lara Proença

Indexadores e Divulgadores

GOOGLE SCHOLAR
DOAJ
CLASE
CNEN
Latindex
Sumários.org
Seriumam
Diadorim Política de
Acesso Aberto
GEHB
JournalTOCs
BEARDSLEE
ERIH PLUS



HISTÓRIA & ENSINO

A revista História & Ensino é um periódico semestral eletrônico on-line em Open Access, do Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina.

A revista aceita contribuições inéditas em português, inglês ou espanhol.

Capa

Imagem: A Hora do Pão, 1889 - Abigail de Andrade (Vassouras, 1864 - Paris, 1890) - Óleo sobre tela, c.i.d. - 70,00 cm x 50,00 cm.

Projeto gráfico e Diagramação

H2H Visual Media: Lila Thevenom e Raquel de Medeiros Deliberador

Site

<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino>

E-mail

labhis@uel.br

Londrina – Paraná

ISSN: 2238-3018

Sumário

pág. 007 **Editorial**

Alexandre Fiuza e Rivail Carvalho Rolim

Artigos

pág. 010 CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: O ENIGMA DOS DIFERENTES PARADIGMAS

Maria Grever e Robbert-Jan Adriaansen

pág. 041 OS PPP'S DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA COMO DISPOSITIVO: DIÁLOGO E
POSSIBILIDADES ENTRE TEORIA E ENSINO DE HISTÓRIA

Erinaldo Cavalcanti

pág. 061 A RETOMADA DO ENSINO DE HISTÓRIA E CONCEPÇÕES DE ATUAÇÃO DO
HISTORIADOR NO ENSINO BÁSICO (DÉCADAS DE 1970 A 1990)

Rinaldo José Varussa

pág. 089 A HISTÓRIA DO HOLOCAUSTO RELACIONADA À EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS
NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Luzilete Falavinha Ramos e Araci Asinelli-Luz

pág. 109 ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DA IMPRENSA SINDICAL DO SETOR ELÉTRICO
(1992-1993)

Edson dos Santos Junior

História da Educação

pág. 133 OS LIVROS DE CLASSES PARA O ENSINO PRIMÁRIO NA IMPRENSA MARANHENSE
(1860-1920)

Samuel Luis Velázquez e Jarina Serra Santos

pág. 157 AVALIAÇÃO E VERIFICAÇÃO ESCOLAR: UMA ANÁLISE HISTÓRICA DAS LEGISLAÇÕES
EDUCACIONAIS DO BRASIL

Lucas Andrade Dantas

pág. 183 AS CARTINHAS E CARTAS DE ABC – RECURSOS EDUCACIONAIS DISSEMINADORES DA FÉ
CATÓLICA E DO MORALISMO NO ENSINO DAS PRIMEIRAS LETRAS NO BRASIL

Josélia Gomes Neves

pág. 209 EDUCAÇÃO FEMININA NO COLÉGIO DA IMACULADA CONCEIÇÃO DE FORTALEZA-CE
(1865-1875)

Francisca Genifer Andrade de Sousa e Lia Machado Fiuza Fialho

Summary

Editorial Notes

p. 007 *Alexandre Fiuza e Rivail Carvalho Rolim*

Articles

p. 010 HISTORICAL CONSCIOUSNESS: THE ENIGMA OF DIFFERENT PARADIGMS
Maria Grever e Robbert-Jan Adriaansen

p. 041 THE PPP'S IN HISTORY DEGREE COURSES AS A DEVICE: DIALOG AND POSSIBILITIES
BETWEEN THEORY AND HISTORY TEACHING
Erinaldo Cavalcanti

p. 061 THE RESUMPTION OF HISTORY TEACHING AND CONCEPTIONS OF HISTORIAN ACTION
IN BASIC EDUCATION (DECADES FROM 1970 TO 1990)
Rinaldo José Varussa

p. 089 THE HISTORY OF THE HOLOCAUST RELATED TO EDUCATION IN HUMAN RIGHTS IN THE
EARLY GRADES OF ELEMENTARY SCHOOL
Luzilete Falavinha Ramos e Araci Asinelli-Luz

p. 109 TEACHING HISTORY FROM THE ELECTRICITY SECTOR TRADE UNION PRESS (1992-1993)
Edson dos Santos Junior

History of Education

p. 133 CLASS BOOKS FOR PRIMARY EDUCATION IN THE MARANHÃO PRESS (1860-1920)
Samuel Luis Velázquez e Jarina Serra Santos

p. 157 SCHOOL ASSESSMENT AND VERIFICATION: A HISTORICAL ANALYSIS OF THE
EDUCATIONAL LEGISLATION OF BRAZIL
Lucas Andrade Dantas

p. 183 THE LETTERS OF ABC – EDUCATIONAL RESOURCES DISSEMINATING THE CATHOLIC
FAITH AND MORALISM IN THE TEACHING OF THE FIRST LETTERS IN BRAZIL
Josélia Gomes Neves

p. 209 FEMALE EDUCATION AT THE COLÉGIO DA IMACULADA CONCEIÇÃO IN FORTALEZA-CE
(1865-1875)
Francisca Genifer Andrade de Sousa e Lia Machado Fiuza Fialho



Editorial

É com muita satisfação que lançamos aqui mais um número da nossa Revista História & Ensino. Fechamos os volumes de 2023, como dissemos no último editorial, em meio ao exercício de um governo democrático, após quase seis anos de obscurantismo e de aversão à sociedade do conhecimento, da cultura plural e da informação verídica. Não nos furtamos a sublinhar as marcas do presente nas publicações acadêmicas, afinal, elas nascem do tecido social, não pairam etéreas e alheias ao conturbado devir humano.

Em meio a cenários pouco favoráveis à produção e à disseminação científica, queremos enfatizar a importância dos autores e autoras que enviaram seus artigos, sendo estes aprovados ou não, possibilitando o arejamento das reflexões e proposições para o ensino de história e dos estudos para a história da educação. Não poderíamos deixar de agradecer às/aos colegas que avaliaram os textos, apesar do cenário pouco favorável aos periódicos acadêmicos, dada a baixa aceitação dos pares na empreitada avaliativa. Sabemos o quão é difícil avaliar os artigos em meio ao turbilhão que envolve a docência e a vida cotidiana. Por outro lado, queríamos, claro, que o mesmo espírito que anima as submissões e o acompanhamento do fluxo de produção, fosse proporcional ao aceite da avaliação dos artigos.

Neste número, publicamos nove artigos, sendo cinco da área do ensino de história e outros quatro na seção de história da educação. O primeiro texto advém da tradução do elucidativo artigo dos pesquisadores holandeses Maria Grever e Robbert-Jan Adriaansen, intitulado Consciência histórica: o enigma dos diferentes paradigmas. Trata-se do resultado do trabalho do professor Arnaldo Szlachta em aproximar outras matrizes estrangeiras ao debate da teoria do ensino de história no Brasil, estabelecendo algumas modulações e mediações da questão da educação histórica e da didática da história. Configura-se, pois, como um estudo cuidadoso, pautado na hermenêutica, que aborda os principais embates que tipificam a consciência histórica, ora traduzindo-a como decorrente da coletividade, ora como traço individual, plasmada pelo âmbito cognitivo. Os autores, por sua vez, produzem uma reflexão potente sobre esta dicotomia, numa contribuição fundamental para o campo das teorias do ensino de história.

O segundo artigo, intitulado Os PPP's de licenciatura em história como dispositivo: diálogo e possibilidades entre teoria e ensino de história, de Erinaldo Cavalcanti, aborda um debate igualmente relevante para o ensino de história, pois, a partir do conceito de dispositivo, o autor analisa a relevância dos PPP's enquanto fonte para os estudos do campo do ensino de história, destacando-os como veículos norteadores do conhecimento histórico no âmbito da educação básica. Na sequência, temos o artigo A retomada do ensino de história e concepções de atuação do historiador

no ensino básico (décadas de 1970 a 1990), de Rinaldo José Varussa. Neste texto, tendo como mote a lei que regulamentou a profissão de historiador, o autor faz um histórico do exercício docente no ensino da história e analisa os embates, nas últimas décadas, na verdadeira arena de disputa que são os currículos.

O quarto artigo, A história do holocausto relacionada à educação em direitos humanos nas séries iniciais do ensino fundamental, de Luzilete Falavinha Ramos e Araci Asinelli-Luz, traz a lume um tema muito caro ao ensino fundamental, que é a questão da educação em direitos humanos. A partir de um estudo de caso, analisou-se os impactos do tema gerador História do Holocausto como prática pedagógica sensível, refletindo ainda sobre os impactos educacionais observados pela pesquisa empreendida pelas autoras. O texto seguinte, Ensino de história a partir da imprensa sindical do setor elétrico (1992-1993), de Edson dos Santos Junior, se dedica ao exame do jornal Alerta Geral, com circulação na Tríplice Fronteira, com o intuito de refletir sobre seu uso enquanto fonte privilegiada para a história dos trabalhadores do setor elétrico e como profícuo documento para o ensino de história.

Na seção de História da Educação desse número, contamos, primeiramente, com o artigo Os livros de classes para o ensino primário na imprensa maranhense (1860-1920), de Samuel Luis Velázquez e Jarina Serra Santos. Aqui, a Imprensa, como fonte inesgotável de reflexão histórica, é explorada a partir de jornais cearenses do século XIX, tendo como objeto de atenção os livros de classes, que tiveram uma posição de destaque nesses periódicos. Tema sempre urgente, mas por vezes negligenciado, a questão da avaliação é o foco do estudo Avaliação e verificação escolar: uma análise histórica das legislações educacionais do Brasil, de Lucas Andrade Dantas. A partir da legislação educacional dos períodos imperial e republicano, o autor escrutina como se constituem os métodos e preceitos avaliativos, destacando as diferenças entre uma prática avaliativa e outra mera e, frequentemente, verificativa.

Ainda no âmbito da história da educação, recorrentemente localizada na fronteira dos estudos do ensino de história, temos o texto As cartinhas e cartas de ABC – recursos educacionais disseminadores da fé católica e do moralismo no ensino das primeiras letras no Brasil, de Josélia Gomes Neves. Por meio de uma expressiva fonte imagética, em particular de excertos de impressos didáticos, o artigo explora atentamente a história da alfabetização, a partir dos materiais utilizados, por meio de dois veículos didáticos mais comuns: as Cartinhas para leitura e as Cartas de ABC. Para além do suporte editorial utilizado para alfabetizar, a autora explora ainda a educação moral e religiosa inerente às fontes trabalhadas. Por fim, e igualmente importante, temos o artigo Educação feminina no Colégio da Imaculada Conceição de Fortaleza-CE (1865-1875), de Francisca Genifer Andrade de Sousa e Lia Machado



Editorial

Fiuza Fialho. Movidas pelo interesse em compreender os processos educativos inerentes ao primeiro colégio feminino da capital cearense, as autoras se valeram de entrevistas, notícia de jornal e bibliografia para reconstituir o pioneirismo do Colégio na tarefa de educar as mulheres da elite. Nesta instituição, encontram-se os semas característicos da educação religiosa, fortemente marcada pela moral cristã e como meio de internalização de determinados papéis femininos, valendo-se ainda do uso da disciplina e da vigilância das alunas.

Gostaríamos de novamente agradecer ao corpo de pareceristas pelas precisas e cuidadosas avaliações produzidas, que possibilitaram uma maior qualidade aos trabalhos publicados. Para a consecução dessa publicação, contamos com o preciso trabalho desenvolvido pela equipe da Biblioteca da UEL, em especial, às bibliotecárias Vilma Feliciano Sanglard e Elaine Cristina de Souza Silva Arvelino.

Enfim, esperamos que os artigos sejam lidos e divulgados pelos/as colegas para uma maior disseminação dos estudos aqui empreendidos.

Nossas sinceras saudações cordiais,

Prof. Dr. Alexandre Fiuza

Prof. Dr. Rivail Carvalho Rolim

CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: O ENIGMA DOS DIFERENTES PARADIGMAS¹

HISTORICAL CONSCIOUSNESS: THE ENIGMA OF DIFFERENT PARADIGMS


CONCIENCIA HISTÓRICA: EL ENIGMA DE LOS DIFERENTES PARADIGMAS

Maria Grever²

Robbert-Jan Adriaansen³

Resumo: Para tornar a consciência histórica possível para a pesquisa em Ensino de História, é necessário desvendar seus fundamentos multidisciplinares, de modo a evitar abordagens e resultados contraditórios. O objetivo deste artigo, portanto, é esclarecer o enigma de seus diferentes paradigmas. Discutiremos dois paradigmas inter-relacionados: um que interpreta a consciência histórica como um fenômeno coletivo característico da sociedade ocidental moderna, e o outro que trata a consciência histórica em um nível individual como uma categoria cognitivo epistemológica. Mostraremos que vários equívocos na pesquisa educacional sobre a consciência histórica resultam da confusão entre essas duas conceitualizações e seus paradigmas subjacentes. No entanto, ao destacar a noção de *Wirkungsgeschichte* (efeito histórico) de Hans-Georg Gadamer, argumentamos que ambas as conceitualizações não são totalmente mutuamente exclusivas. Incluir a consciência historicamente afetada na noção de consciência histórica oferece uma ampla gama de oportunidades, tanto para os estudiosos da educação em História quanto para os educadores de História. Palavras-chave: Consciência histórica; cultura histórica; filosofia da história; hermenêutica; pesquisa em ensino de História.

Abstract: To make historical consciousness beneficial for history education research, we need to disentangle its multidisciplinary backgrounds so that contradictory approaches and outcomes can be avoided. The aim of this article is to clarify the enigma of its different paradigms. We will discuss two interrelated paradigms: one interpreting historical consciousness as a collective phenomenon characteristic of modern Western society, and the other treating historical consciousness on an individual level as a cognitive-epistemological category. We will show that several



misunderstandings in educational research about historical consciousness result from the conflation of both conceptualizations and their underlying paradigms. Yet, by highlighting Hans-Georg Gadamer's notion of *Wirkungsgeschichte* (historical effect), we will argue that both conceptualizations are not entirely mutually exclusive. Including historically effected consciousness in the notion of historical consciousness offers a wide range of opportunities for history education scholars as well as history educators.

Keywords: Historical consciousness; historical culture; philosophy of history; hermeneutics; history education research.

Resumen: Para que la conciencia histórica sea posible como objeto de investigación en la Didáctica de la Historia, es necesario desvelar sus fundamentos multidisciplinares, evitando así enfoques y resultados contradictorios. El objetivo de este artículo, por tanto, es esclarecer el enigma de sus diferentes paradigmas. Discutimos dos paradigmas interrelacionados: uno que interpreta la conciencia histórica como un fenómeno colectivo característico de la sociedad occidental moderna, y otro que aborda la conciencia histórica a nivel individual como una categoría cognitivo-epistemológica. Mostraremos que varios malentendidos en la investigación educativa sobre la conciencia histórica surgen de la confusión entre estas dos conceptualizaciones y sus paradigmas subyacentes. No obstante, al destacar la noción de *Wirkungsgeschichte* (historia de los efectos) de Hans-Georg Gadamer, argumentamos que ambas conceptualizaciones no son completamente excluyentes entre sí. Incluir la conciencia históricamente afectada dentro de la noción de conciencia histórica ofrece una amplia gama de oportunidades tanto para los estudiosos de la educación histórica como para los docentes de Historia.


Palabras clave: Conciencia histórica; cultura histórica; filosofía de la historia; hermenéutica; investigación en didáctica de la Historia.

Introdução

“Saudar aos homens da SS? Nunca!” Este foi o título no jornal holandês *De Gelderlander*⁴ em 16 de julho de 2018, referindo-se a uma cerimônia de homenagem realizada por militares alemães uniformizados no cemitério de guerra em *Ysselsteyn*⁵, próximo à fronteira alemã (Vogels, 2018). Todos os anos, soldados de vários países participam da famosa Marcha Internacional de Quatro Dias em *Nijmegen*⁶. Em seu dia de descanso, os alemães e outros militares do Canadá, Reino Unido e Países Baixos aproveitam a oportunidade para homenagear seus compatriotas que caíram durante a Segunda Guerra Mundial. *Ysselsteyn* é o maior cemitério militar alemão nos Países Baixos: quase 32.000 soldados da *Wehrmacht*⁷ e *Waffen-SS*⁸, criminosos de guerra e colaboradores holandeses estão enterrados ali. A homenagem alemã em *Ysselsteyn* provocou reações conflitantes. Organizações antifascistas holandesas e alemãs protestaram veementemente. Elas argumentaram que não se deve saudar ‘esses soldados da SS e cúmplices holandeses responsáveis pela deportação de 100.000 judeus holandeses’ (Vogels, 2018). O educador do cemitério explicou que não se tratava de uma homenagem oficial e destacou o fato de que 1.400 soldados-criança — meninos em sua adolescência — também estão enterrados ali.

Independentemente do que pensamos ou sentimos sobre a controvérsia, ela claramente revela que as partes envolvidas estão conscientes do impacto da Segunda Guerra Mundial, mas atribuem significados opostos a essa homenagem. Essas atribuições surgem de diferentes marcos interpretativos. Ao crescerem em comunidades com histórias, imagens, rituais e silêncios específicos sobre o passado, as pessoas buscam, criam ou ajustam narrativas existentes das quais querem fazer parte, ao mesmo tempo em que evitam outras. Todo o processo de tomar consciência do passado no presente é dinâmico e está em constante mudança, tanto em níveis coletivos quanto individuais, e geralmente é chamado de ‘consciência histórica’.


Embora o conceito de consciência histórica seja objeto de uma quantidade incrível de estudos (ver, por exemplo, Clark & Grever, 2018, pp. 178-179), seu significado e aplicação empírica permanecem vagos e enigmáticos. Uma das razões para isso é que o conceito está fundamentado em várias disciplinas filosóficas, antropológicas, historiográficas e educacionais, cada uma com diferentes agendas normativas (políticas ou didáticas). Na dimensão da Didática da História, Körber (2016, p. 442) aponta a diversidade de usos e funções conceituais da consciência histórica, tanto em contextos nacionais quanto internacionais. Vários pesquisadores desse campo também questionam o viés ocidental (eurocêntrico) do conceito (por exemplo, Körber, 2016; Rüsen, 2002; Seixas, 2012). No entanto, é precisamente nesse campo que os pesquisadores tendem a usar o conceito de forma a-histórica⁹, o que leva à perpetuação de uma concepção ocidental de história como desenvolvimento linear. A distinção de Körber (2016, p. 444) entre uma definição restrita e uma definição ampla do conceito de consciência



histórica também não resolve esse problema, como mostraremos mais adiante em nossa argumentação. Portanto, é urgentemente necessário esclarecer as origens multidisciplinares da consciência histórica e desvendar os paradigmas e abordagens que moldaram sua conceitualização. Nosso objetivo não é apenas obter uma melhor compreensão dos significados estratificados da consciência histórica, mas, sobretudo, ampliar as oportunidades de aplicação do conceito na pesquisa em Ensino de História e nas práticas educacionais. Também esperamos que nossa explicação possa apoiar educadores de história e museus ao lidarem com respostas emocionais de alunos e visitantes, como no caso do ritual de comemoração militar em *Ysselsteyn*.

Neste texto, pretendemos debater dois paradigmas inter-relacionados nas ciências humanas: o primeiro considera a consciência histórica como um fenômeno coletivo e estuda seu surgimento percebido como um momento crucial na gênese da autocompreensão moderna; o segundo trata a consciência histórica como uma competência individual e a utiliza para o desenvolvimento de capacidades cognitivas com as quais as pessoas podem entender o passado. Enquanto o primeiro paradigma é utilizado na história cultural, intelectual e conceitual, o segundo é predominante na pesquisa em Ensino de História. Em seguida, discutiremos uma terceira tradição nas ciências humanas que conecta os dois paradigmas: a hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer. Mostraremos que essa tradição é de particular valor para a pesquisa educacional (Nixon, 2017), mas que suas oportunidades ainda não foram exploradas de forma abrangente.

Num primeiro momento, traremos uma perspectiva sobre o surgimento do conceito de consciência histórica, concebido como uma mentalidade coletiva na história cultural e intelectual. Em seguida, discutiremos os limites dessa abordagem ao parear o conceito de consciência histórica com o conceito de cultura histórica. Na segunda seção, mostraremos como o significado de consciência histórica na didática da história e na pesquisa em Ensino de História se desenvolveu principalmente como uma categoria cognitivo-epistemológica. A terceira seção foca na abordagem ontológica da hermenêutica de Gadamer para demonstrar que ambos os paradigmas não são totalmente excludentes e podem - em alguns casos - ser combinados de forma produtiva. Para alcançar o potencial do conceito, argumentamos com Gadamer que uma abordagem hermenêutica-ontológica deve ser levada em consideração na conceitualização da consciência histórica, pois uma das principais razões para a consciência histórica perpetuar um viés ocidental é seu tratamento como uma mera categoria cognitivo-epistemológica nas práticas e pesquisas de Ensino de História. Na quarta seção, exploramos várias maneiras pelas quais essa abordagem hermenêutica pode ser benéfica para a pesquisa em Ensino de História, especialmente para o entendimento e aplicação da multiperspectividade.



A Consciência Histórica como Parte da Cultura Histórica

Historiadores geralmente tratam a consciência histórica como aquela parte da consciência moderna que se preocupa com o passado. Nesse sentido, a consciência histórica surgiu como uma mentalidade coletiva intimamente ligada ao surgimento da modernidade e ao que foi chamado de “aceleração da história” (Halévy, 1948; Koselleck, 1979/2000, pp. 63-64). A aceleração dos desenvolvimentos históricos na sociedade ocidental do século XVIII resultou em uma visão da história como um processo holístico de progresso voltado para um futuro desconhecido e aberto (Koselleck, 1979/2000, p. 143). Essa compreensão linear da história substituiu noções humanistas “cíclicas” de tempo anteriores, que entendiam o passado como um reservatório de exemplos que poderiam servir como modelos para ações futuras (Hartog, 2015, p. 72 e seguintes). O presente era visto como uma continuação do passado, e as mudanças eram interpretadas como perturbações temporárias do estado natural (Blaas, 1978). Reinhart Koselleck propôs famosamente sua ideia de um *Sattelzeit*¹⁰, que se estende aproximadamente de 1750 a 1850, em que esses entendimentos anteriores da história foram gradualmente substituídos ou reinventados como consciência histórica moderna (Koselleck, 1972, p. XXVI). Argumenta-se, por exemplo, que os aspectos lineares da consciência histórica moderna são o resultado de uma secularização da escatologia cristã (Löwith, 1957). A consciência histórica moderna entende o passado como essencialmente diferente do presente e não pode aceitar a tradição como um guia prescritivo para ações futuras, pois as demandas contemporâneas não são as mesmas do passado (Clark & Grever, 2018, p. 179). Por isso, Wolfgang Reinhard argumenta que “o ‘período moderno’ foi a única era que existiu, porque pensava em si mesma e se criou como um período histórico” (Reinhard, 1997, p. 291).

O entrelaçamento da consciência histórica e da realidade histórica - ao qual Reinhard se refere - causa um dilema, já que parecem estar disponíveis apenas duas opções: ou a consciência histórica moderna inventa a realidade histórica por meio da imaginação histórica, e a “passadidade do passado”¹¹ é apenas um efeito da consciência; ou a consciência histórica é o resultado de circunstâncias históricas - por exemplo, a aceleração da história devido a desenvolvimentos sociais externos - e, portanto, uma percepção subjetiva de uma distância objetivamente existente. Nesse caso, a “passadidade do passado” é um atributo da realidade histórica que pode ser descoberto em um processo de aprendizagem. Ambas as opções apresentam problemas, pois levantam muitas questões sobre os pressupostos por trás das semânticas e conceitualizações da consciência histórica.

De maneira geral, pesquisadores da Educação Histórica, como Shemilt (2000), Lee e Ashby (2000) e da Didática da História como Rüsen (2004), basearam seus argumentos na segunda perspectiva e assumem que - de acordo com princípios didáticos - essa percepção subjetiva de uma sociedade em mudança pode ser aprimorada por meio de

treinamento (Körber, 2016, p. 446). Voltaremos a essa questão mais adiante no artigo. Por ora, vamos nos concentrar brevemente na primeira abordagem.

Quando historiadores interpretam a consciência histórica como uma característica definidora da autocompreensão moderna, surge a questão da relação entre a consciência histórica e suas expressões culturais: a cultura histórica. Pesquisadores alemães argumentaram que consciência histórica e cultura histórica estão intrinsecamente relacionadas. Eles conceituam a consciência histórica como um processo individual e mental, expresso na construção de uma cultura histórica compartilhada e coletiva. Assim, a cultura histórica e a consciência histórica aparecem como duas faces da mesma moeda (Rüsen, 1997, 2017, p. 168; Triepke, 2011). Contudo, interpretar a cultura histórica como uma expressão da consciência histórica pressupõe que a consciência histórica existe independentemente da cultura histórica, conferindo-lhe um significado essencialista e a-histórico.

Portanto, a questão é historicizar e dinamizar a consciência histórica. Para lidar com isso, definimos a cultura histórica como um conceito holístico que oferece a possibilidade de investigar as diferentes maneiras pelas quais as pessoas atribuem significado ao passado (Grever & Adriaansen, 2017). Embora todas as culturas tenham uma compreensão das três dimensões temporais - passado, presente e futuro -, o significado que as culturas atribuem a essas dimensões temporais varia historicamente e culturalmente.

Por essa razão, definimos a cultura histórica como um conceito inclusivo que busca evitar a priorização de uma compreensão moderna, ocidental ou eurocêntrica da história, como ocorreu em muitos estudos de didática da história (Seixas, 2016a, p. 429). Esse conceito abrange não apenas os conteúdos específicos da memória coletiva e da imaginação histórica, mas também as formas pelas quais as relações com o passado são estabelecidas em uma interação dinâmica entre a ação humana, a tradição, as performances da memória, as representações históricas e sua disseminação, bem como as suposições sobre o que exatamente constitui a história.

Por essa razão, distinguimos três níveis de análise mutuamente dependentes e interativos no estudo da cultura histórica:

- 1- narrativas históricas e performances do passado;
- 2 - infraestruturas mnemônicas;
- 3 - concepções de história.

Nessa abordagem, a consciência histórica está principalmente relacionada ao terceiro nível: as concepções de história, frequentemente implícitas, porém igualmente determinantes, que configuram práticas históricas específicas das culturas históricas e vice-versa. As concepções de história são interpretações específicas da relação entre

as três dimensões temporais — passado, presente e futuro - que determinam, por um lado, o grau de agência humana e, por outro, as (im)possibilidades epistemológicas de conhecer o passado (Grever & Adriaansen, 2017, pp. 81–82). Elas interpretam e dão significado à historicidade da existência humana, podendo assumir diversas formas.

Na concepção moderna de história, a configuração das três dimensões temporais indica um entendimento da história como um “coletivo-singular”¹² (Koselleck, 1979/2000, p. 51), compreendendo um caminho unidirecional do passado ao futuro, sustentado por ações humanas (não divinas) que criam uma cadeia de causa e efeito. Embora as concepções de história tendam a proclamar universalidade, elas não são universais. Pelo contrário, variam no tempo e no espaço; elas se sobrepõem, se entrelaçam ou entram em conflito com outras concepções de história.

Por exemplo, as noções de agência humana como força motriz da história podem entrar em desacordo com escatologias das religiões monoteístas - como o cristianismo - que conflitam com a ideia de que o tempo é infinito e com a noção de um futuro aberto e desconhecido. Mas até mesmo a concepção de unidirecionalidade não é universal. Por exemplo, o povo Aymara, no norte do Chile, utiliza uma construção espacial do tempo com um mapeamento bastante estático do passado e do futuro (Núñez & Sweetser, 2006). Metaforicamente, os falantes Aymara colocam o passado conhecido à sua frente, enquanto o futuro desconhecido e incognoscível fica atrás deles. Essa abordagem é expressa na palavra para tempo futuro, q'ipa pacha, em que q'ipa significa “atrás” ou “costas”. A impressão é que os Aymara parecem desinteressados em “avançar” ou progredir (veja também sobre essa questão, no contexto da ilha grega de Naxos, Stewart, 2012).

Em vez de ver a cultura histórica como uma expressão da consciência histórica, reconhecemos a consciência histórica como parte da cultura histórica. A consciência histórica não é apenas um processo mental individual, mas também é entendida como um modo de se relacionar com o passado, característico de uma cultura histórica específica - ou seja, da cultura histórica moderna ocidental.

Enxergar a cultura histórica como expressão da consciência histórica dificultaria uma abordagem historicizante e dinâmica da cultura histórica, pois pressuporia uma concepção moderna de história subjacente a todas as culturas históricas. Ao enfatizar que a consciência histórica pode abranger diferentes significados em diferentes culturas históricas (Schott, 1968; Assmann, 2007, p. 66ff.) e, para compreender essas dinâmicas, é importante estudar a consciência histórica em relação às concepções de história de uma cultura histórica específica (Grever & Adriaansen, 2017).

O fato de essa variabilidade no significado da consciência histórica ter sido um tanto negligenciada nas pesquisas em Educação Histórica e Didática da História levou a uma confusão conceitual que gostaríamos de esclarecer, ao distinguir o segundo paradigma

educacional, que entende a consciência histórica como uma competência individual de compreensão histórica, do paradigma que a compreende como uma mentalidade coletiva, que acabamos de discutir.

Consciência Histórica e Ensino de História

Nas últimas décadas, a consciência histórica tornou-se um dos conceitos centrais da educação e didática da história. Fortalecer a consciência histórica foi a abordagem educacional inovadora dos novos currículos de Ensino de História na Suécia nos anos 1990 (Thorp, 2014), um pouco mais tarde também nos Países Baixos (Wilschut, 2002) e, atualmente, em dezesseis currículos estaduais de história na Alemanha (Kölbl & Konrad, 2015, p. 23; cf. Seixas, 2017, p. 61). Na pesquisa sobre Educação Histórica, o conceito é amplamente usado para se referir à consciência de que as pessoas vivem no tempo e de que as sociedades e instituições se desenvolvem historicamente, além de possuírem um futuro que as aguarda (Jeismann, 1988).

Posteriormente, pesquisadores da Educação Histórica enfatizam uma abordagem baseada em competências nos aspectos cognitivos e epistemológicos da consciência histórica, com o objetivo de tematizar o entendimento histórico como algo que não é isolado, mas que serve aos estudantes em sua vida contemporânea. No entanto, dentro deste campo, surgiram diferenças e desenvolvimentos paralelos em contextos nacionais e linguísticos específicos (Seixas, 2015).

No Reino Unido, a pesquisa empírica de Lee e Ashby (2000), Shemilt (1980, 2000) e outros foi muito influente nas décadas de 1970-1980, com foco em uma abordagem mais orientada pela disciplina na Educação Histórica. Para esses estudiosos, a educação em história envolve mais do que contar histórias e aprender conhecimentos factuais; significa também desenvolver a capacidade dos estudantes de aplicar habilidades históricas e conceitos metahistóricos, como “evidência” ou “continuidade e mudança” (Seixas & Morton, 2013).

Em 1980, o Projeto *Cambridge History* desenvolveu um currículo baseado nos chamados conceitos de segunda ordem (como evidência, explicação e narrativa histórica). Lee e Ashby (2000) identificaram um modelo em seis estágios de aprendizado histórico (Levesque & Clark, 2018, p. 121). Anos depois, Lee forneceu uma lista de sete critérios de consciência histórica para determinar a capacidade dos estudantes de historicizar e entender sua relação com o passado, como campo (a habilidade de incorporar áreas mais amplas e períodos mais longos de tempo) e coerência (a habilidade de estabelecer conexões internas, incluindo explicativas, dentro de diferentes aspectos). A expectativa era “que houvesse progresso nessas áreas à medida que os estudantes avançassem na escola” (Lee, 2004b, p. 13; cf. Clark & Grever, 2018, p. 191).

No entanto, o conceito de Consciência Histórica é tratado de forma bem diferente quando comparado aos historiadores intelectuais e conceituais mencionados anteriormente, que investigaram a consciência histórica como uma mudança de mentalidade histórica em nível coletivo. Pesquisadores da Didática da História e da Educação Histórica não questionam a origem conceitual da consciência histórica; sua relevância é mais ou menos tida como certa — especialmente dentro do contexto das sociedades ocidentais.

Na Alemanha, a pesquisa sobre a Consciência Histórica tem sido muito mais influenciada pela filosofia da história. Hans Jürgen Pandel (1987) publicou sobre as dimensões da consciência histórica, tentando operacionalizar o conceito para pesquisas no Ensino de História e sua aplicação em práticas de ensino. Ele identificou nove dimensões, das quais a consciência do tempo, da historicidade e da realidade são consideradas cruciais (Grever & Van Boxtel, 2014, pp. 83–84). Jörn Rüsen (1989, 2004) expandiu a abordagem baseada em competências, destacando, primeiramente, a competência de orientar-se no tempo em relação à vida prática cotidiana. Conceituando a consciência histórica como uma síntese da consciência moral e temporal, ele desenvolveu um modelo teórico para revelar “os procedimentos da consciência histórica”¹³ (Rüsen, 2004, p. 79).

O modelo de Rüsen envolve uma sequência de quatro tipos ou estágios de consciência histórica, que levam a uma compreensão histórica cada vez mais crítica:

- 1 - Geração de sentido Tradicional: reconhece a continuidade da tradição — o legado histórico torna-se uma espécie de prescrição.
- 2 - Geração de sentido Exemplar: utiliza o passado para instruir ações e crenças contemporâneas.
- 3 - Geração de sentido Crítico: desconstrói qualquer continuidade necessária da tradição.
- 4 - Geração de sentido Genético: reconhece que o tempo mudou e historiciza as diferenças ao longo do tempo como um processo de desenvolvimento dinâmico.

Embora Rüsen tenha argumentado que seu modelo não é prescritivo, ele demonstra uma certa ontogênese. Em sua visão, o modelo é uma ferramenta para “construir uma teoria de desenvolvimento ontogenético da consciência histórica” (Rüsen, 2004, p. 78). Rüsen (2005, p. viii) também se opõe a uma abordagem hierárquica, embora o significado disso na prática seja ambíguo. Apesar de Rüsen ter estimulado enormemente a pesquisa internacional sobre Ensino de História para o campo da Educação Histórica, seu modelo também foi criticado, particularmente por não incluir o desenvolvimento das ideias dos estudantes sobre a natureza da história como disciplina (Lee, 2004a, pp.

140–141).

Na década de 1990, de maneira semelhante ao Reino Unido, estudiosos americanos e canadenses investigaram mais os aspectos práticos do Ensino de História no campo da Educação Histórica e menos os princípios teóricos da consciência histórica (Seixas, 2015, p. 4). Nos Estados Unidos, a “revolução cognitiva”¹⁴ no ensino e na aprendizagem - introduzida por Jerome Bruner (1960) - resultou em uma mudança do ato de memorizar narrativas históricas incontestáveis nas aulas de história para a criação de “atos de construção de significado e de sentido”¹⁵ (Stearns, Seixas, & Wineburg, 2000, p. 4).

O famoso livro de Sam Wineburg, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts* (2001)¹⁶, enfatiza a leitura histórica de fontes (por exemplo, documentos, jornais), para que os estudantes se conscientizem, entre outros aspectos, da identidade do documento (quem o produziu, quando e onde) e de seu contexto (as circunstâncias). Em vez de apresentar um percurso com etapas definidas, Wineburg considera o pensamento histórico como uma interação entre o passado familiar e o passado estranho, “entre sentimentos de proximidade e de distância em relação às pessoas que buscamos entender”. Por isso, ele destaca a importância da capacidade de “mudar as estruturas mentais básicas que usamos para compreender o significado do passado”¹⁷ (Wineburg, 2001, pp. 5–7).

Em 2002, Peter Seixas fundou o Centre for the Study of Historical Consciousness¹⁸ em Vancouver no Canadá, marcado por uma conferência internacional que resultou na publicação do volume *Theorizing Historical Consciousness* (Seixas, 2004). Este volume representa, de fato, o primeiro encontro entre, por um lado, o discurso alemão sobre *Geschichtsbewusstsein*, representado por Rüsen, e, por outro, as pesquisas empíricas de estudiosos britânicos, norte-americanos e canadenses sobre o uso prático e a operacionalização do conceito de consciência histórica, como representado por Lee (Seixas, 2016a, p. 429). O Centro explorou diversos aspectos da consciência histórica, como visualizações e diferentes narrativas (Anderson, 2017; Seixas, 2004).

O mais importante foi a contribuição para um projeto de pesquisa empírica em larga escala no Canadá sobre o papel que a história desempenha na sociedade contemporânea e como as pessoas se envolvem com o passado no cotidiano (Conrad et al., 2013). Além disso, o Centro organizou o Historical Thinking Project¹⁹, que publicou um guia prático intitulado *The Big Six: Historical Thinking Concepts*²⁰ (Seixas & Morton, 2013). Seixas assume implicitamente uma correlação entre o desenvolvimento da consciência histórica e a capacidade dos estudantes de pensar historicamente. Inspirado por Megill (1994), ele projetou uma matriz história/memória para esclarecer os diversos papéis da Ensino de História. Essa matriz conecta práticas históricas baseadas na disciplina da história, com ênfase no desenvolvimento de competências, às crenças mnemônicas incorporadas às memórias públicas (muitas vezes sobrepostas) das comunidades

maiores e menores que os estudantes trazem para a sala de aula (Seixas, 2016b). Nessa matriz, a importância das competências é ligeiramente reduzida.

Ao mesmo tempo, pesquisadores alemães se esforçaram para transformar o modelo teórico de Rüsen em um conjunto de habilidades concretas. Como parte do projeto colaborativo HiTCH (Historical Thinking–Competencies in History)²¹, Körber e Meyer-Hamme desenvolveram o modelo FUER²² como um quadro para avaliação e alcance da consciência histórica. Ele consiste em quatro competências:

- 1 - Competência de questionamento ou investigação;
- 2 - Competência metodológica;
- 3 - Competência orientacional (em relação ao tempo);
- 4 - Competência disciplinar (uso de conceitos das práticas históricas (Körber & Meyer-Hamme, 2015).

Körber (2015, p. 19) considera a consciência histórica uma competência — “uma competência para pensar historicamente”²³. Em sua visão, o pensamento histórico afeta diversas disposições, como normas, valores, identidades e ideias sobre a natureza e o propósito da história. Essas disposições inter-relacionadas sustentam a orientação temporal e a identificação dos estudantes. Para Körber, a consciência histórica é o complexo dessas disposições abstratas impregnadas pelo pensamento histórico. Assim como os quatro estágios de Rüsen, a abordagem de Körber indica um desenvolvimento que parte de um estado de tábula rasa mental para um estado de plena consciência histórica. Esse progresso passa de um estado inicial de ignorância e indiferença em relação ao passado, por um segundo estado de apropriação acrítica do passado, para um terceiro estado de compreensão baseada em conhecimento, culminando em um estágio final de plena consciência histórica, equivalente a uma compreensão crítica da própria historicidade.

Recentemente, com base no arcabouço teórico de Rüsen, debates semelhantes se desenvolveram na Espanha, Portugal e América Latina. Por exemplo, Miguel-Revilla e Sánchez-Agustí (2018) discutiram a relação entre consciência histórica e os conceitos de segunda ordem do pensamento histórico, enquanto Barca e Schmidt (2013) investigaram a consciência histórica dos estudantes em um estudo qualitativo realizado em escolas brasileiras e portuguesas.

No contexto deste artigo, o relato sobre reflexões acerca da consciência histórica em diferentes países é necessariamente conciso. Contudo, as conexões observadas entre a consciência histórica e as competências de pensamento histórico, com esquemas e matrizes complexas de crescente consciência histórica, tendem a imitar o suposto padrão do passado. O risco é que o caminho para a consciência seja explicado como

um modelo de desenvolvimento progressivo, de forma semelhante à maneira como a consciência histórica moderna entende a história em geral — um modelo caracterizado por uma racionalidade hegeliana particular, com todos os problemas inerentes a ela.


Consciência Histórica e Filosofia Hermenêutica

A razão para modelar o desenvolvimento da consciência histórica a partir da concepção moderna de história pode ser o fato de que isso explica como é possível que a compreensão do passado equivalha à compreensão de si mesmo. De qualquer forma, uma teoria do entendimento deve de alguma maneira conectar o sujeito que compreende ao objeto de compreensão. Historicamente, no entanto, os vínculos entre o passado e sua compreensão têm raízes diferentes. Argumenta-se que o conceito de consciência histórica origina-se dos filósofos hegelianos que usaram o termo para descrever o sistema filosófico de Hegel (Von Renthe-Fink, 1971).

Para Hegel, a história é a expressão do desenvolvimento da autoconsciência do Espírito (Geist). O Espírito reflete um princípio de pensamento que representa a unidade da consciência individual humana e uma forma panteísta de consciência geral ou divina. O Espírito é concebido como um Espírito absoluto que se expressa tanto na subjetividade humana quanto “objetivamente” na cultura e na sociedade, em termos de instituições e ideias. Na visão de Hegel, a história é o crescimento da autoconsciência do Espírito, o que significa que, através da subjetividade humana, o Espírito estabelece o entendimento de que história e cultura não são entidades objetivamente existentes que de alguma forma chamam o indivíduo, mas que esse mundo objetivo é produto do Espírito (Sedgwick, 2015).

Para nossa investigação, é relevante notar que o arcabouço hegeliano oferece um vínculo intrínseco entre a realidade histórica e sua compreensão — ou consciência — nomeadamente ao desvincular o Espírito do indivíduo e subordinar a consciência individual a um Espírito panteísta e supra-temporal (isto é, eterno), do qual a realidade histórica também é uma expressão. Para Hegel, a consciência histórica individual não é uma consciência de uma relação do indivíduo com um passado que existiu objetivamente - ou seja, uma consciência de continuidade e descontinuidade, de causa e efeito ou de distância histórica -, mas uma consciência de que a história em si é produto do Espírito (Hüffer, 2002).

No decorrer do século XIX, o arcabouço idealista de Hegel - principalmente os pressupostos a priori em que se baseava - foi submetido a escrutínio, mas o conceito sobreviveu na filosofia da história de Wilhelm Dilthey, no final do século XIX (De Mul, 2004; Dilthey, 2002). Dilthey reconheceu que a consciência histórica constitui a visão de mundo histórica do Ocidente moderno, mas, ao contrário de Hegel, situou as possibilidades de conhecer o passado não em uma noção abstrata de Espírito, mas




na noção de experiência de vida (Erlebnis). Por meio de nossas próprias experiências de vida, é possível reconstruir os tipos de experiências que uma determinada fonte expressa e, assim, compreender seu significado. Essa abordagem pode ter revitalizado o conceito de consciência histórica, mas não erradicou o problema de recorrer a algum tipo de metafísica para conectar passado e presente — nesse caso, assumiu-se a validade universal da experiência. É isso que Hans-Georg Gadamer tentou resolver.

À primeira vista, o entendimento de Gadamer sobre a consciência histórica parece ambíguo. Por um lado, Gadamer reconhece que a consciência histórica é uma consciência da finitude e da relatividade de todos os fenômenos históricos, como surgiu no final do século XIX (Makita, 1993, p. 323), alinhada com a abordagem da mentalidade. Ele argumentou que o desenvolvimento do método hermenêutico no período moderno culminou na ascensão da consciência histórica (Gadamer, 2006, p. 175), marcando uma ruptura radical com séculos anteriores. No entanto, em sua visão, a relação rompida com uma tradição evidente não deve prejudicar nossa percepção de seu impacto. Ele concorda, nesse sentido, com outros filósofos hermenêuticos, como Paul Ricoeur, que resumiu essa transição afirmando que as pessoas em épocas anteriores pensavam em si mesmas como tendo uma história, mas não como “fazendo história” (Ricoeur, 2004; White, 2007, p. 243).

Por outro lado, a atitude de Gadamer em relação à consciência histórica também se aproxima da abordagem por competências, embora de maneira muito crítica. O problema identificado por Gadamer diz respeito ao tipo de entendimento que a consciência histórica implica. O reconhecimento da relatividade histórica do passado resultou em um dilema epistemológico que se tornou cada vez mais evidente durante a chamada “crise do historicismo” nas primeiras décadas do século XX. O problema é que, ao reconhecer que a consciência histórica implica uma visão da relatividade do passado, também se assume a relatividade do presente. Como, então, é possível escapar do horizonte histórico relativo do presente para compreender o passado em seus próprios termos?

Gadamer questionou, assim, os fundamentos epistemológicos da hermenêutica romântica e do historicismo, que consideravam a alteridade do passado, mas não a historicidade do observador contemporâneo. Gadamer percebeu como altamente problemático o fato de que a consciência histórica exigia a ausência de preconceitos, embora esses preconceitos sejam uma característica central da historicidade humana (Makita, 1993, p. 322).

Com base na fenomenologia de Heidegger, Gadamer chegou à posição de que a consciência histórica não pode escapar de sua própria historicidade, ou seja, não pode implicar um entendimento normativo supra-histórico ou uma orientação para o passado. A consciência histórica foi mal compreendida nesse sentido, pois negava a historicidade do intérprete ao exigir a remoção metodológica de preconceitos e um



salto fora da própria posição histórica para pensar historicamente, isto é, pensar nos e a partir dos termos do texto histórico analisado. Em vez de reconhecer a posição histórica do intérprete, a consciência histórica exigia que essa posição fosse anulada.

Ao comparar a interpretação de um texto histórico a uma conversa, Gadamer identificou um problema central. O intérprete afirma compreender a opinião do interlocutor ao ignorar sua própria opinião. No entanto, em uma conversa verdadeira, ambos os interlocutores exibem uma abertura fundamental às reivindicações de verdade do outro. Nesse caso, o intérprete não ignora seus próprios preconceitos ou pré-compreensões historicamente situadas, mas os utiliza para tornar o texto significativo para si. Isso significa que a conversa pode alterar a opinião do intérprete, especialmente quando ele se depara com observações inesperadas que não correspondem às suas pré-compreensões do texto. O que ambos os interlocutores compartilham é o objeto da conversa (*die Sache*), que ambos abordam a partir de seus próprios horizontes de compreensão.

A verdadeira conversa, segundo Gadamer, corresponde ao que ele chama de *wirkungsgeschichtliches Bewusstsein* - traduzido como “consciência historicamente efetiva” (Gadamer, 2006, p. 336) -, uma consciência que está ciente tanto da historicidade do passado quanto da historicidade do quadro conceitual e interpretativo do sujeito. A consciência historicamente efetiva inclui uma dimensão metahistórica, ou seja, uma consciência da relatividade e das limitações da própria historicidade. Para Gadamer, a consciência historicamente efetiva não substitui a consciência histórica como uma teoria superior do entendimento histórico; ela é simplesmente a consciência histórica tomando consciência de sua própria historicidade. Trata-se de uma consciência histórica que compreende a necessidade de uma conversa aberta com o passado e a impossibilidade de ignorar a pré-compreensão do intérprete sem violar o horizonte do texto (Makita, 1993, p. 325).

Ela reconhece as tradições de interpretação e compreensão em que o intérprete se encontra, mas não as utiliza como um quadro fixo de interpretação. Em vez disso, exibe uma abertura a outras vozes inesperadas que podem desafiar o horizonte do intérprete. Assim, podemos concluir que, para Gadamer, a verdadeira consciência histórica é a consciência historicamente efetiva.

Há pelo menos dois aspectos problemáticos na teoria de Gadamer. Primeiro, em seu modelo hermenêutico de entendimento, Gadamer dá pouca atenção às relações de poder social (Habermas, 1990). O entendimento implica a capacidade de identificar e articular - principalmente de forma verbal - várias perspectivas sobre o mesmo assunto ou situação histórica (Grever, 2012). A linguagem revela o mundo que compartilhamos com outros, permitindo-nos compreender uns aos outros. Desde cedo aprendemos a falar e escrever, participando, assim, de uma comunidade linguística. Como as línguas são traduzíveis entre si, também podemos entender povos, culturas e mundos

estrangeiros (Gadamer, 2006, p. 386–389).

Embora Gadamer faça uma afirmação importante aqui, revelar o mundo por meio da linguagem não garante um ponto de referência comum para o diálogo (Vasterling, 2002). Sem um ponto de referência comum, torna-se difícil, ou até impossível, estabelecer um diálogo genuíno. Isso se torna ainda mais evidente quando percebemos que uma condição necessária para qualquer diálogo é o compromisso dos interlocutores em tratar uns aos outros como iguais, em um espírito de respeito mútuo (Lefstein, 2006).

Um segundo aspecto problemático na hermenêutica de Gadamer é que, ao apresentar a consciência historicamente efetiva como uma forma avançada de consciência histórica, ele implicitamente assume uma espécie de progressão linear, ao não desvincular a consciência historicamente efetiva do surgimento da consciência histórica na modernidade. Gadamer não entende a consciência historicamente efetiva como uma compreensão de um passado objetivo, mas como uma mediação entre passado e presente, reconhecendo que tal mediação também ocorreu antes do surgimento da consciência histórica moderna (Gadamer, 2006, p. 295, p. 305).

Ainda assim, ao examinar mais de perto, o problema da linearidade não é tão problemático, pois a teoria de Gadamer não implica um retorno a uma compreensão pré-moderna da história, justamente porque não se pode apagar o legado do historicismo da própria *Wirkungsgeschichte* (história dos efeitos). A linearidade que constitui a consciência histórica moderna não pode e nem precisa ser anulada, pois faz parte da tradição que constitui a pré-compreensão de qualquer intérprete ocidental. No entanto, esse mesmo fato deve ser considerado pela consciência histórica.

Assim, apesar das limitações, Gadamer abre uma noção de consciência histórica que reconhece a historicidade sobre a qual opera. Essa consciência meta-histórica nem sempre é necessária para a compreensão histórica - na maioria das vezes, a compreensão do tema é alcançada com base em uma leitura formal e de conteúdo do texto, sem desafios à pré-compreensão do intérprete. Mas, quando o texto fala ao intérprete de formas imprevistas ou quando a diferença entre o intérprete e o texto domina a conversa, essa diferença só pode levar à compreensão com base em uma consciência historicamente efetiva, que leve em conta os pressupostos meta-históricos historicamente dados do intérprete.

Isso também destaca a dimensão ontológica da hermenêutica de Gadamer: compreender muda nossa disposição no mundo e afeta as maneiras como abordamos o que nos é familiar ou estranho.

Essa perspectiva resolve os problemas epistemológicos com os quais a consciência histórica, se depara, particularmente o risco de assumir que a concepção ocidental de história possui validade universal ao operacionalizar a noção de consciência histórica. Em vez disso, incorporar a consciência historicamente efetiva na noção de consciência


histórica forçaria os estudiosos a refletir sobre essas suposições e incluir essa metarreflexão em seus modelos de compreensão histórica. Esse é também o desafio para o Ensino de História: como operacionalizar tal noção de consciência histórica permanece uma questão em aberto.

A partir disso, delinearemos algumas possibilidades para promover uma compreensão histórica inclusiva e nuançada no Ensino de História contemporâneo, utilizando essa noção ampliada de consciência histórica.

Oportunidades para a Consciência historicamente efetiva para o Ensino de História

Embora, por vezes, estudiosos dos campos da Educação Histórica se refiram a Gadamer (por exemplo, Wineburg, 2001, p. 10; Seixas, 2004, 2017), e embora Gadamer tenha sido uma das fontes de inspiração para Rüsen e outros didáticos da história, eles não construíram necessariamente seus modelos didáticos sobre sua hermenêutica. Rüsen, por exemplo, está muito mais próximo de Habermas do que de Gadamer, ao confiar, em última instância, em uma noção autoritativa de ciência racional universal (Megill, 1994). Seu livro mais recente menciona Gadamer apenas em duas notas de rodapé (Rüsen, 2017). Não obstante a referência a Gadamer, a maioria dos estudiosos contemporâneos frequentemente se baseia na abordagem de competências. Isso lhes permite conceituar a consciência histórica em referência a como as pessoas utilizam o passado, como elas aprendem e se envolvem com o conhecimento histórico (Clark & Peck, 2018). Assim, vários modelos e matrizes com marcos didáticos para desenvolver “compreensão histórica”, “raciocínio histórico”, “pensamento histórico”, “conceitos de pensamento histórico” e “compreensão de conceitos de primeira e segunda ordem” (Carretero & Lee, 2014; Seixas & Morton, 2013; Van Boxtel & Van Drie, 2018) foram desenvolvidos dentro da estrutura de competências. Este também é o caso da definição ampla de consciência histórica de Körber. Embora essa definição inclua “a diversidade cultural, social, temporal e individual de se relacionar com o passado”²⁴, reconhecendo que não existem culturas “atrasadas” (ou seja, “não ocidentais”), Körber (2016, p. 446) insiste em buscar um conceito integral de “consciência histórica melhor ou mais elaborada”. No entanto, Gadamer conceitua a consciência histórica de uma maneira muito mais ampla, como uma categoria ontológica, que se relaciona e afeta o ser. Ele argumenta que o círculo hermenêutico da compreensão não é um “círculo metodológico” ou um procedimento de compreensão, mas significa, principalmente, esclarecer “a condição na qual a compreensão ocorre”²⁵ (Gadamer, 2006, p. 295).


Parece que encontramos uma contradição aqui. Podemos falar de fortalecer ou aprimorar a consciência histórica na prática do Ensino de História se ela se relaciona enquanto categoria ontológica? Lee (2004b, p. 5) já tinha suas dúvidas sobre um modelo de consciência histórica que representa uma progressão em forma de escada com




diferentes estágios, um sucedendo o outro. Na sua visão, a consciência histórica não é uma abordagem de aprendizado, mas uma teoria para entender as maneiras pelas quais as pessoas recorrem ao passado para entender suas sociedades e a si mesmas. Até que ponto essa abordagem hermenêutica mais ampla no Ensino de História se baseia em suposições normativas? A ênfase na compreensão e, mais particularmente, o objetivo do Ensino de História de que os alunos adquiram conhecimento sobre diferentes perspectivas do passado como parte das habilidades de pensamento histórico, é típica de uma democracia pluralista (Barton & Levstik, 2004). Não de um estado totalitário. Poderia ser argumentado que uma definição estreita de consciência histórica - que tende a se concentrar no conhecimento do conteúdo histórico (Körber, 2016) e não inclui uma compreensão da historicidade do eu, mas visa principalmente entender o passado em seus próprios termos - poderia, na verdade, ser alcançada em estados totalitários. Afinal, os estados totalitários têm pressa em estabelecer um sentido de descontinuidade com o passado como meio de auto-legitimação (Zerubavel, 2003, p. 101-110). Mas esses estados não querem que os alunos se envolvam em uma discussão com o passado e com as tradições de interpretação que constituem a *Wirkungsgeschichte*, pois isso poderia levar a uma reavaliação indesejada do presente. O objetivo dos estados totalitários não é desafiar a historicidade do passado, mas controlar totalmente e ossificar a *Wirkungsgeschichte*, como é claramente ilustrado em 1984, de George Orwell (1949). Por essa razão, argumentamos que, ao falar sobre o fortalecimento da consciência histórica em sociedades democráticas, a dimensão da consciência histórica que Gadamer chamou de “consciência historicamente efetiva” deve ser explicitamente incorporada ao Ensino de História escolar. Isso gerará tanto desafios quanto oportunidades para ensinar história de forma criativa.

Em primeiro lugar, devemos reconhecer que o Ensino de História precisa refletir metodologicamente sobre suas próprias tradições, ou seja, a tradição de interpretação na qual se insere. No círculo hermenêutico - que descreve a compreensão como a interação entre o movimento da tradição e o movimento do intérprete (Gadamer, 2006, p. 293) - a tradição não é uma pré-condição ou algo que se desenvolve separadamente de nós. Participamos e coproduzimos a evolução da tradição. A tarefa é descobrir e esclarecer essa condição na qual a compreensão ocorre. Uma compreensão total dessa tradição nunca pode ser completamente alcançada, assim como é impossível se livrar completamente da tradição (Gadamer, 2006, p. 301).

A consciência histórica sempre envolve uma forma de autorreflexão e uma abertura do intérprete para as diversas narrativas e vozes que fazem parte da tradição (Gadamer, 2006, p. 289), que são objetivos importantes de muitos currículos do Ensino de História. No entanto, embora Gadamer se concentre na compreensão da tradição e enfatize sua historicidade, ele não nega a possibilidade de adquirir conhecimento. Os seres humanos fazem parte de tradições preexistentes (que determinam o pré-entendimento de qualquer ato de interpretação), as quais tentam compreender, mas






também podem reinterpretá-las ativamente de acordo com os desejos futuros (Meyer, 2006, p. 329). Em relação ao contexto educacional, isso significa que os alunos — muitas vezes guiados por seus professores — podem adquirir conhecimento, normas e histórias sobre o passado que circulam no fluxo transmitido da historiografia, suas famílias, comunidades e sociedade, enquanto, ao mesmo tempo, reinterpretam o corpo de conhecimento e os insights transferidos. Isso também significa que é crucial tornar os alunos conscientes das perspectivas plurais sobre o corpo de conhecimento transferido e torná-los cientes da significância das possibilidades não realizadas no passado, porque, em qualquer situação histórica dada, existiram múltiplas potencialidades. Então, eles podem perceber que o curso da história não é fixo e que os percursos poderiam ter sido diferentes.

Essa não é uma tarefa fácil, pois vários estudos mostram que ter um debate em salas de aula multiculturais pode ser muito desafiador (Grever, 2012; Gross & Terra, 2018; Grever, 2018; Savenije, van Boxtel & Grever, 2014). Alunos com diferentes origens culturais frequentemente possuem outras visões de mundo, às vezes opostas, e concepções de história. Essa oposição pode evocar emoções fortes ao discutir temas sensíveis. O objetivo, então, é, em primeiro lugar, que os alunos ouçam uns aos outros e reflitam sobre o que ouvem, e como se veem relacionados a essas diferenças. Isso por si só já é uma tarefa desafiadora.

Dessa forma, os professores podem estimular a autocompreensão e o respeito por outras visões de mundo. Uma condição importante para alcançar isso é tornar os alunos conscientes do fato de que é possível compreender as perspectivas dos outros sem necessariamente concordar com elas. Por exemplo, um diálogo entre estudantes judeu-israelenses e árabe-israelenses do ensino médio sobre a Guerra de Independência de Israel - que os israelenses consideram como o nascimento de sua nação - pode ser bastante tenso. Goldberg (2016, p. 255–256) mostra que, ao estudar essa narrativa com base em fontes conflitantes, esses alunos das minorias e da maioria chegam a conclusões diferentes e defendem visões distintas. No entanto, envolvê-los nessa abordagem de ensino de múltiplas perspectivas também pode resultar em uma compreensão de como a própria perspectiva sobre o conflito é moldada pelos quadros de interpretação transmitidos. Possivelmente, essa abordagem pode até promover o diálogo intergrupal e a compreensão mútua.

Em segundo lugar, a consciência histórica tomada como consciência historicamente afetada pressupõe o tratamento da multiperspectividade no Ensino escolar de História. Multiperspectividade não implica uma compreensão total das intenções dos múltiplos atores ou autores históricos, mas depende de uma abertura hermenêutica fundamental para outras perspectivas que possam desafiar as suposições de uma pessoa sobre o passado (Meyer, 2006; Grever, 2012, p. 80-81). Nesse sentido, multiperspectividade é tanto sobre aprender sobre o passado quanto sobre aprender sobre os limites das suas próprias suposições e preconceitos. Mas entender significa, primordialmente,




compreender o conteúdo do que é dito, e secundariamente entender e identificar o significado ou a perspectiva de outra pessoa como tal. Por essa razão, a condição hermenêutica mais básica é, como notamos na seção anterior, o pré-entendimento das pessoas, pois esse pré-entendimento determinará - quando concernente ao mesmo assunto - “o que pode ser realizado como significado unificado”²⁶ (Gadamer, 2006, p. 294).

No caso da comemoração mencionada no cemitério militar em *Ysselstein*, as organizações antifascistas e o educador do cemitério têm opiniões opostas sobre se uma comemoração na presença de soldados alemães fardados é apropriada ou não, mas elas só podem ter pontos de vista diferentes porque compartilham o mesmo tema: ou seja, o impacto de recordar a violência em grande escala durante a Segunda Guerra Mundial. Ambos também compartilham amplamente a mesma *Wirkungsgeschichte* e um quadro interpretativo com o qual abordam o assunto. No entanto, eles não têm, ou talvez se recusam a ter, um ponto de referência comum. As atitudes com as quais eles abordam o tema diferem significativamente: as organizações antifascistas renunciam categoricamente a qualquer comemoração no cemitério porque criminosos de guerra nazistas estão enterrados lá (van Kasbergen, van Griensven & van Graaff, 2018). Ao fazer isso, evitam a necessidade de revisar seu próprio quadro interpretativo da Segunda Guerra Mundial como uma guerra entre o bem e o mal. Eles exibem um grau de consciência histórica no sentido restrito, mas nenhuma consciência historicamente afetada. Para outros, a interessante situação de soldados da *Bundeswehr* comemorando soldados alemães mortos da Segunda Guerra Mundial pode gerar uma atitude mais investigativa em relação à situação, levando não a interpretá-la dentro de um quadro moral fixo de interpretação, mas a desafiar tais quadros em favor de uma abordagem mais nuançada. Nesse sentido, o cemitério de *Ysselstein* oferece oportunidades educacionais (e limitações) para fazer os jovens tomarem consciência da sua própria historicidade e aprimorarem (crítica) a compreensão histórica.


Traduzido para a prática do ensino de História, isso significa que, para um grupo de jovens estudantes (digamos, de 15 a 17 anos) realmente entender a discussão sobre o ritual militar no cemitério de *Ysselstein*, são necessárias pelo menos quatro condições:

- 1 - acesso a informações sobre o tema, incluindo as várias perspectivas envolvidas;
- 2 - alguém que facilite o diálogo - por exemplo, um educador de museu ou professor de história - e forneça tempo para estudar as perspectivas;
- 3 - a disposição dos parceiros de conversa - neste caso, os colegas de classe - para engajar-se no diálogo sobre o tema;
- 4 - o reconhecimento de que um acordo conjunto sobre o tópico da discussão entre os estudantes não é necessário e não é o objetivo da compreensão.



Quanto à primeira condição, é óbvio que uma conversa sobre um tema deve ser baseada em informações acessíveis e confiáveis, inspiradas em histórias que devem estar disponíveis para os indivíduos formarem identidades sociais, através das quais “aprendem a ler subjetivamente o mundo”²⁷ (Den Heyer, 2018, p. 227). O armazenamento e recuperação de informações em comunidades e organizações previnem a amnésia social. Os estudantes precisam aprender onde encontrar e como avaliar as informações. A segunda condição exige educadores capazes de supervisionar a conversa. Sua tarefa é apoiar a tradução das experiências diretas dos estudantes (“*Erlebnisse*”) em experiências cognitivas (“*Erfahrungen*”). Traduzir experiências diretas - por exemplo, evocadas por um ritual militar em um cemitério de guerra alemão - em experiências cognitivas exige ensinar aos alunos um respeito básico pelas regras de comunicação (ouvir o outro, usar uma linguagem clara e decente) e dar-lhes tempo para reflexão. Gadamer explica esse processo como “o processo integrativo contínuo no qual o que encontramos amplia nosso horizonte, mas apenas ao reverter uma perspectiva existente, que podemos então perceber como errada ou, pelo menos, estreita”²⁸ (Gadamer, 2006, p. XIII). Ao criar um diálogo sobre diferentes pontos de vista, os alunos adquirem conhecimento dos contextos históricos e se tornam conscientes da tradição, alcançada em ambientes educacionais de história (museus, escolas, locais de lembrança como um cemitério). No entanto, sem a terceira condição - a disposição dos parceiros de conversa - um diálogo será impossível. Por fim, mas não menos importante: compreender não significa necessariamente alcançar um resultado comum da discussão. Tal condição pode ser ameaçadora para os alunos que podem temer que sua identidade esteja sendo comprometida ou até negada. Isso bloquearia o diálogo entre os interlocutores, impedindo-os de identificar e compreender outras perspectivas (Grever, 2012; Vasterling, 2002). Por outro lado, ser inquisitivo sobre o tema ao longo do tempo pode mudar as perspectivas ou horizontes dos estudantes (De Mul, 2009).

Atualmente, a aplicação da multiperspectividade no Ensino de História se tornou um dos principais objetivos dos currículos educacionais em muitos países ocidentais (por exemplo, Grever, 2012; Nygren, Vinterek, Thorp, & Taylor, 2017; Seixas & Morton, 2013; Stradling, 2003). Em alguns países, essa abordagem até se tornou uma parte obrigatória do currículo de História (Wansink, Akkerman, Zuiker, & Wubbels, 2018, p. 22). No contexto de sua pesquisa, Wansink et al. (2018, p. 3-4) descrevem três camadas temporais da multiperspectividade, que são relevantes para o nosso argumento:

1. perspectivas dos sujeitos que são contemporâneos do objeto histórico representado por fontes primárias que descrevem, por exemplo, a libertação de um país ocupado;
 2. uma camada diacrônica com perspectivas que mudam ao longo do tempo, por exemplo, diferentes visões de um historiador em 1945 em
- 

comparação com a visão de um historiador em 2010;

3. perspectivas referindo-se ao presente, com sujeitos que assumem diferentes posições em relação a um objeto histórico.

Todas as três camadas refletem diversas e talvez divergentes perspectivas do passado e do presente, ligadas ao impacto da tradição, o efeito histórico (*Wirkungsgeschichte*). Mas apenas a segunda camada tem o potencial de incluir a consciência historicamente afetada (*wirkungsgeschichtliches Bewusstsein*) nas práticas de ensino de História. De fato, essa camada revela a historicidade de várias perspectivas, sejam historiográficas ou populares, e poderia estar conectada à reflexão sobre as tradições e perspectivas (Den Heyer, 2018) que determinam o quadro interpretativo do estudante. Nesse caso, os alunos também podem reavaliar sua própria posição no presente.

Algumas considerações

A consciência histórica é um conceito enigmático empregado na historiografia, na didática da história e nas ciências educacionais de maneiras diferentes. Para desvendar os diversos significados atribuídos a esse conceito, identificamos dois paradigmas em seu uso contemporâneo. O primeiro é promovido por historiadores intelectuais e conceituais, como Reinhart Koselleck (1979/2000) e François Hartog (2015), e estuda o surgimento da consciência histórica como uma mentalidade coletiva ou uma atitude em relação ao passado de forma histórica. No entanto, ao ser estudada como um fenômeno histórico, uma concepção moderna de história e formas modernas de representação histórica já são assumidas em suas análises (Grever & Adriaansen, 2017).

O segundo paradigma é predominante nos estudos de educação em história e traduz a consciência histórica como um conjunto de habilidades que permite aos indivíduos entender o passado em seus próprios termos. Esse conjunto de habilidades precisa ser desenvolvido no Ensino de História por meio do pensamento e raciocínio histórico. Adquirir a consciência histórica é frequentemente apresentado em termos de uma progressão estadiária em direção à consciência. Nessas conceituações, a consciência histórica aparece como uma característica universal, com o passado aparecendo como um objeto a ser entendido em seus próprios termos, sem implicações imediatas para o intérprete.

Para mediar entre os dois paradigmas, recorreremos à hermenêutica gadameriana. Com Gadamer, reconhecemos ambos os paradigmas, mas apontamos fraquezas em ambos ao conceituá-los de forma independente um do outro. A principal fraqueza do paradigma educacional é que ele não reconhece totalmente as implicações do fato de

que a consciência histórica está historicamente enraizada na modernidade ocidental. Tratá-la exclusivamente como uma categoria cognitivo-epistemológica resulta em negligenciar a historicidade do intérprete, ou seja, o enraizamento em uma tradição interpretativa que pode ou não alinhar-se com o quadro interpretativo histórico e a tradição da consciência histórica moderna, conforme se desenvolveu desde o final do século XVIII.

Uma noção mais abrangente de consciência histórica envolve a consciência da historicidade do intérprete na *Wirkungsgeschichte* do pensamento histórico (ocidental). Essa consciência implica perceber que uma concepção moderna de história define o pré-entendimento com o qual nos aproximamos das representações históricas, como fontes primárias, livros didáticos de história ou sites de patrimônio. A crença firme dos educadores de história de que o passado é distante e “ficou para trás” é efetuada por esse pré-entendimento. Não é um princípio universal, já que essa concepção de história só foi constituída com o surgimento da consciência histórica moderna. Precisamos reconhecer isso para sermos capazes de reconhecer e entender tradições de pensamento que são alheias à consciência histórica ocidental, sem forçá-las a um modelo de pensamento histórico pertencente a um estágio anterior de consciência que ainda precisa ser desenvolvido.

Identificamos dois pontos focais para nossa noção concepção de consciência histórica na pesquisa no campo da Educação Histórica. Primeiro, a reflexão meta-histórica sobre a *Wirkungsgeschichte* deve ser reconhecida, já que, com muita frequência, na pesquisa educacional, assume-se erroneamente - muitas vezes implicitamente - uma objetividade do passado, assim como as possibilidades de pensar historicamente. Em segundo lugar, enfatizamos as possibilidades de tematizar a multiperspectividade como um elemento central da consciência histórica. A multiperspectividade não implica apenas a identificação de diferentes pontos de vista históricos, mas, acima de tudo, uma compreensão de como esses pontos de vista estão imersos no fluxo das tradições transmitidas e como estão relacionados ao pré-entendimento do passado. A abertura para ouvir vozes inesperadas, argumentamos, é um princípio central de uma democracia pluralista.

Incluir a consciência historicamente afetada no conceito de consciência histórica oferece uma ampla gama de oportunidades, tanto para os pesquisadores dos campos da Didática da História e Educação Histórica quanto para os Historiadores-docentes. Pode incluir uma compreensão dos processos de lembrança e, assim, aumentar as possibilidades de conectar a educação histórica à educação patrimonial. Pode aprimorar as tentativas de usar a história para processos de construção da paz e integração multicultural, reconhecendo que criar uma narrativa compartilhada não será suficiente enquanto as tradições conflitantes de interpretação das narrativas históricas não forem abordadas e refletidas. Reconhece que não há um caminho fixo e

universal para a consciência histórica, nem que a consciência histórica envolve apenas um conjunto de habilidades cognitivas. À medida que nossas tradições e quadros de interpretação histórica mudam continuamente e são constantemente desafiados, também mudam os parâmetros que estabelecemos para as competências cognitivas de nossos alunos, nascidos de demandas contemporâneas específicas. Isso significa que devemos refletir sobre a adaptabilidade de nossos modelos didáticos a contextos e situações hermenêuticas específicas.

Referências

ADRIAANSEN, Robbert-Jan. *The rhythm of eternity: The German youth movement and the experience of the past, 1900-1933*. New York, NY: Berghahn Books, 2015.

ANDERSON, Stephanie. *The stories nations tell: Sites of pedagogy, historical consciousness, and national narratives*. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne De L'éducation*, v. 40, n. 1, p. 1–38, 2017.

ASSMANN, Jan. *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung, und politischen Identität in frühen Hochkulturen*. München: C.H. Beck, 2007.

BARCA, Isabel; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. La consciencia histórica de los jóvenes brasileños y portugueses y su relación con la creación de identidades nacionales. *Educatio Siglo XXI*, v. 1, p. 25–46, 2013.

BARTON, Kaith C.; LEVSTIK, Linda S. *Levstik Teaching history for the common good*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

BLAA, P. B. M. *Continuity and anachronism. Parliamentary and constitutional development in Whig historiography and in the anti-Whig reaction between 1890 and 1930*. The Hague: Martinus Nijhoff, 1978.

BRUNER, Jerome. *The process of education*. New York, NY: Vintage Books, 1960.

CARRETERO, Mario.; LEE, Peter. History learning. In: SAWYER, Keith. (Ed.). *The Cambridge handbook of the learning sciences*. 2. ed. rev., p. 587–604. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

CLARK, Anna.; GREVER, Maria. Historical consciousness: conceptualizations and educational applications. In: METZGER, Scott Alan; HARRIS, Lauren McArthur. (Eds.). *The Wiley international handbook of history teaching and learning*. p. 177–201. New York, NY: Wiley-Blackwell, 2018.

CLARK, Anna.; PECK, Carla. Introduction. Historical consciousness: theory and practice. In: CLARK, Anna.; PECK, Carla. (Eds.). *Contemplating historical consciousness. Notes from the field*. p. 1–15. New York, NY: Berghahn Books, 2018.

CONRAD, Margarte; SEIXAS, Peter. et al. *Canadians and their pasts*. Toronto: University of Toronto Press, 2013.

DE MUL, Jos. *The tragedy of finitude. Dilthey's hermeneutics of life*. New Haven: Yale University Press, 2004.

DE MUL, Jos. Hans-Georg Gadamer: Wahrheit und Methode (1960). In: GABRIELS, René. (Ed.). *De 20ste eeuw in 10 filosofische boeken*. p. 133–154. Amsterdam: Boom, 2009.

DEN HEYER, Kent. Historical agency. Stories of choice, action, and social change. In: METZGER, Scott Alan; HARRIS, Lauren McArthur. (Eds.). *The Wiley international handbook of history teaching and learning*. p. 227–251. New York, NY: Wiley-Blackwell, 2018.

DILTHEY, Wilhelm. *The formation of the historical world in the human sciences*. Princeton: Princeton University Press, 2002.

GADAMER, Hans-Georg. *Truth and method*. London & New York: Continuum Impacts, 2006.

GOLDBERG, Tsafiri. Increasing understanding or undermining national heritage: Studying single and multiple perspectives of a formative historical conflict. In: VAN BOXTEL, Carla; GREVER, Maria; KLEIN, Stephan. (Eds.). *Sensitive pasts: Questioning heritage in education*. New York & Oxford: Berghahn Books, 2016. p. 240-260.

GREVER, Maria. Dilemmas of common and plural history: Reflections on history education and heritage in a globalizing world. In: CARRETERO, Mario.; ASENSIO, Mikel.; RODRIGUEZ-MONEO, Maria. (Eds.). *History education and the construction of national identities*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2012. p. 75-91.

GREVER, Maria.; ADRIAANSEN, Robbert-Jan. Historical culture: A concept revisited. In: CARRETERO, Mario.; BERGER, Stefan.; GREVER, Maria. (Eds.). *Palgrave handbook of research in historical culture and education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2017. p. 73-89.

GREVER, Marial. Teaching the war! Reflections on popular uses of difficult heritage. In: EPSTEIN, Terrie.; PECK, Carla. (Eds.). *Teaching and learning difficult histories: Global concepts and contexts. A critical sociocultural approach*. New York, NY: Routledge, 2018. p. 30-44.

GREVER, Maria.; VAN BOXTEL, Carla. *Verlangen naar tastbaar verleden*. Erfgoed, onderwijs en historisch besef. Hilversum: Verloren, 2014.

GROSS, Magdalena; TERRA, Luke. What makes difficult history difficult? *Phi Delta Kappan*, v. 99, n. 8, p. 51-56, 2018.

HABERMAS, Jürgen. The hermeneutic claim to universality. In: ORMISTON, Gayle; SCHRIFT, Alan. (Eds.). *The hermeneutic tradition: from Ast to Ricoeur*. Albany, NY: State University of New York Press, 1990. p. 245-272.

HALÉVY, Daniel. *Essai sur l'accélération de l'histoire*. Paris: Iles d'or, 1948.

HARTOG, François. *Regimes of historicity: Presentism and experiences of time*. New York, NY: Columbia Press, 2015.

HÜFFER, Wilm. *Theodizee der Freiheit: Hegels Philosophie des geschichtlichen Denkens*. Hamburg: Felix Meiner Verlag, 2002.

JEISMANN, Karl.-Ernesy. Geschichtsbewusstsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik. In: SCHNEIDER, Gerhard (Ed.). *Geschichtsbewusstsein und historisch-politisches lernen*, Jahrbuch für Geschichtsdidaktik. Paffenweiler: Presse, 1988. p. 1-24.

KÖLBL, Carlos.; KONRAD, Lisa. Historical consciousness in Germany: Concept, implementation, and assessment. In: ERCIKAN, Kadriye.; SEIXAS, Peter. (Eds.). *New directions in assessing historical thinking*. New York, NY: Routledge, 2015. p. 17-28.

KÖRBER, Andreas. *Historical consciousness, historical competencies – and beyond?* Some conceptual development within German history didactics. 2015. Disponível em: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-108118>

KÖRBER, Andreas.; MEYER-HAMME, Johannes. Historical thinking, competencies, and their measurement. In: ERCIKAN, Kadriye.; SEIXAS, Peter. (Eds.). *New directions in assessing historical thinking*. New York, NY: Routledge, 2015. p. 89-101.

KÖRBER, Andreas. Translation and its discontents II: A German perspective. *Journal of Curriculum Studies*, v. 48, n. 4, p. 440-456, 2016.

KOSELLECK, Reinhart. Einleitung. In: BRUNNER, O.; CONZE, W.; KOSELLECK, R. (Eds.). *Geschichtliche Grundbegriffe: historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*. Stuttgart: E. Klett, 1972. v. 1, p. XIII-XXVII.

KOSELLECK, Reinhart. *Vergangene Zukunft: Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1979/2000.

LEE, Peter.; ASHBY, Roselyn. Progression of historical understanding among students ages 7-14. In: STEARNS, Peter.; SEIXAS, Peter.; WINEBURG, Sam. (Eds.). *Knowing, teaching and learning history: National and international perspectives*. New York, London: New York University Press, 2000. p. 199-222.

LEE, Peter. Understanding history. In: SEIXAS, P. (Ed.). *Theorizing historical consciousness*. Toronto: University of Toronto Press, 2004a. p. 129-164.

LEE, Peter. "Walking backwards into tomorrow": Historical consciousness and understanding history. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, v. 4, n. 1, p. 1-46, 2004b.

LEFSTEIN, Adam. *Dialogue in schools: Towards a pragmatic approach*. Working papers in urban language and literacies, Paper 33. London: King's College, 2006.

LEVESQUE, Stéphane.; CLARK, Penney. Historical thinking: Definitions and educational applications. In: METZER, Scott Alan.; HARRIS, Lauren. McArthur. (Eds.). *International handbook of history teaching and learning*. New York, NY: Wiley-Blackwell Publishers, 2018. p. 119-148.

LÖWITH, Karl. *Meaning in history: The theological implications of the philosophy of history*. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1957.

MAKITA, Etsuro. Der Begriff des historischen Bewußtseins bei Gadamer. *Archiv für Begriffsgeschichte*, v. 36, p. 317-331, 1993.

MEGILL, Allan. Jörn Rüsen's theory of historiography between modernism and rhetoric of inquiry. *History and Theory*, v. 33, n. 1, p. 39-60, 1994. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/2505651>

MEYER, Wilna. Plural selves, and living traditions: A hermeneutical view on identity and diversity, tradition and historicity. In: DURKA, Gloria.; ENGBRETSON, Kath.; JACKSON, Robert.; MCGRADY, Andrew; SOUZA, Marian de. (Eds.). *International handbook of the religious, moral and spiritual dimensions in education*. Dordrecht: Springer Academic Publishers, 2006. p. 321-332.

MIGUEL-REVILLA, Diego.; SÁNCHEZ-AGUSTÍ, Maria. Conciencia histórica y memoria colectiva: marcos de análisis para la educación histórica. *Revista De Estudios Sociales*, v. 65, p. 113-125, 2018.

NIXON, Jon. *Hans-Georg Gadamer: The hermeneutical imagination*. Cham: Springer International Publishing, 2017.

NÚÑEZ, Rafel.; SWEETSER, Eve. With the future behind them: Convergent evidence from Aymara language and gesture in the crosslinguistic comparison of spatial construals of time. *Cognitive Science*, v. 30, p. 401-450, 2006.

NYGREN, Thomas.; VINTEREK, Monika.; THORP, Robert.; TAYLOR, Margaret. Promoting a historiographic gaze through multiperspectivity in history teaching. In: ÅSTRÖM ELMERSJÖ, Henrik.; CLARK, Anna.; VINTEREK, Monika. (Eds.). *International perspectives on teaching rival histories: Pedagogical responses to contested narratives and the history wars*. London: Palgrave Macmillan, 2017. p. 207-228.

ORWELL, George. *Nineteen eighty-four*. London: Secker and Warburg, 1949.

PANDEL, Hans-Joachim. Dimensionen des Geschichtsbewusstseins. Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen. *Geschichtsdidaktik*, v. 12, n. 2, p. 130–142, 1987.

REINHARD, Wolfgang. The idea of early modern history. In: BENTLEY, Michael (Ed.). *Companion to historiography*. London: Routledge, 1997. p. 281–292.

RICOEUR, Paul. *Memory, history, forgetting*. Chicago: University of Chicago Press, 2004.

RÜSEN, Jörn. Historical consciousness: Narrative structure, moral function, and ontogenetic development. *History and Memory*, v. 1, n. 2, p. 35–60, 1989.

RÜSEN, Jörn. Geschichtskultur. In: BERGMANN, Klaus; FRÖHLICH, Klaus; KUHN, Albrecht; RÜSEN, Jörn; SCHNEIDER, Gerd (Eds.). *Handbuch der Geschichtsdidaktik. Seelze-Velber: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung*, 1997. p. 38–41.

RÜSEN, Jörn. Introduction. Historical thinking as intercultural discourse. In: RÜSEN, Jörn (Ed.). *Western historical thinking: An intercultural debate*. New York, Oxford: Berghahn Books, 2002. p. 1–11.

RÜSEN, Jörn. Historical consciousness: Narrative structure, moral function, and ontogenetic development. In: SEIXAS, Peter (Ed.). *Theorizing historical consciousness*. Toronto: University of Toronto Press, 2004. p. 63–85.

RÜSEN, Jörn. Preface. In: STRAUB, John (Ed.). *Narrative identity, and historical consciousness*. New York, NY: Berghahn Books, 2005. p. vii–xii.

RÜSEN, Jörn. *Evidence and meaning: A theory of historical studies*. New York, NY: Berghahn Books, 2017.

SAVENIJE, Geerte M.; VAN BOXTEL, Carla.; GREVER, Maria. Sensitive 'Heritage' of slavery in a multicultural classroom: Pupils' ideas regarding significance. *British Journal of Educational Studies*, v. 62, n. 2, p. 127–148, 2014.

SCHOTT, Rudolf. Das Geschichtsbewusstsein schriftloser Völker. *Archiv für Begriffsgeschichte*, v. 12, p. 166–205, 1968.

SEDGWICK, Sally. Philosophy of history. In: FORSTER, M. N.; GJESDAL, Karl (Eds.). *The Oxford handbook of German philosophy in the nineteenth century*. Oxford: Oxford University Press, 2015. p. 436–452.

SEIXAS, Peter. Introduction. In: SEIXAS, Peter (Ed.). *Theorizing historical consciousness*. Toronto: University of Toronto Press, 2004. p. 3–24.

SEIXAS, Peter. Indigenous historical consciousness: An oxymoron or a dialogue? In: CARRETERO, Mario; ASENSIO, Mónica; RODRÍGUEZ-MONEO, M. (Eds.). *History education and the construction of national identities*. Charlotte NC: IAP, 2012. p. 125–

138.

SEIXAS, Peter. A model of historical thinking. *Educational Philosophy and Theory*, v. 49, n. 6, p. 593–605, 2015.

SEIXAS, Peter. Translation and its discontent: key concepts in English and German history education. *Journal of Curriculum Studies*, v. 48, n. 4, p. 427–439, 2016a.

SEIXAS, Peter. A history/memory matrix for history education. *Public History Weekly* [online], 2016. Disponível em: <https://public-history-weekly.degruyter.com/4-2016-6/a-historymemory-matrix-for-history-education/>. Acesso em: 3 dez. 2024.

SEIXAS, Peter. Historical consciousness and historical thinking. In: CARRETERO, Mario; BERGER, Stefan; GREVER, M. (Eds.). *Palgrave handbook of research in historical culture and education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2017. p. 51–72.

SEIXAS, Peter; MORTON, Thomas. *The big six historical thinking concepts*. Toronto, Canada: Nelson Education, 2013.

SHEMILT, David. *History 13-16: Evaluation study*. School council (GB) History 13-16 project. Edinburgh: Holmes, McDougall Ltd., 1980.

SHEMILT, David. The Caliph's coin: The currency of narrative frameworks in history teaching. In: STEARNS, Peter N.; SEIXAS, Peter; WINEBURG, Sam (Eds.). *Knowing, teaching and learning history: National and international perspectives*. New York, London: New York University Press, 2000. p. 83–101.

STEARNS, Peter; SEIXAS, Peter; WINEBURG, Sam. *Knowing, teaching & learning history. National and international perspectives*. New York and London: New York University Press, 2000.

STEWART, Colin. *Dreaming and historical consciousness in Island Greece*. Chicago: Chicago University Press, 2012.

STRADLING, Robert. *Multiperspectivity in history teaching: a guide for teachers*. Strasbourg: Council of Europe, 2003.

THORP, Richard. Historical consciousness, historical media, and history education. Umeå: Forskarskolan Historiska medier, Umeå universitet, 2014.

TRIEPKE, Steffen. Geschichtskultur und Erinnerungskultur. In: FRITZ, Günter (Ed.). *Fachwissenschaft Geschichte*. Stuttgart: W. Kohlhammer, 2011. p. 19–28.

VAN BOXTEL, Corine; VAN DRIE, Jan. Historical reasoning: Conceptualizations and educational applications. In: METZGER, S. A.; HARRIS, L. M. (Eds.). *The Wiley international handbook of history teaching and learning*. New York, NY: Wiley-Blackwell, 2018. p. 149–176.

VAN KASBERGEN, Hein.; VAN GRIENSVEN, P.; VAN GRAAFF, A. E. A. J. Unacceptable remembrance on Nazi-cemetery Ysselsteyn. *Antifascistische oud-Verzetsstrijders Nederland* [online], 14 nov. 2018. Disponível em: <https://afvn.nl/unacceptable-remembrance-on-nazi-cemetery-ysselesteyn/>

VASTERLING, Verena. Postmodern hermeneutics? Towards a critical hermeneutics. In: CODE, Lorraine (Ed.). *Feminist interpretations of Hans-George Gadamer*. University Park: University of Pennsylvania Press, 2002. p. 149–180.

VOGELS, Peter. Saluut aan SS'ers? Dat nooit! *De Gelderlander* [online], 16 jul. 2018. Disponível em: <https://www.gelderlander.nl/nijmegen/saluut-aan-ss-ers-dat-nooit~a53e1555>

VON RENTHE-FINK, Leonhard. Bewußtsein, geschichtliches bzw. Historisches. In: RITTER, Joachim (Ed.). *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, v. 1. Basel/Stuttgart: Schwabe & Co Verlag, 1971. p. 897–898.

WANSINK, Brian; AKKERMAN, Sanneke; ZUIKER, Inez; WUBBELS, Theo. Where does teaching multiperspectivity in history education begin and end? An analysis of the uses of temporality. *Theory and Research in Social Education*, v. 46, n. 4, p. 1–33, 2018.

WHITE, Hayden. Guilty of history? The longue durée of Paul Ricoeur. *History and Theory*, v. 46, n. 2, p. 233–251, 2007.

WILSCHUT, Arie. Historisch besef als onderwijsdoel. *Nieuwste Tijd*, v. 2, n. 6, p. 19–33, 2002. Disponível em: <http://members.casema.nl/wilschut/onderwijsdoel.PDF>

WINEBURG, Sam. *Historical thinking and other unnatural acts*: Charting the future of teaching the past. Philadelphia, PA: Temple University Press, 2001.

ZERUBAVEL, Eviatar. The elephant in the room: Silence and denial in the construction of national memory. *Social Forces*, v. 79, n. 4, p. 1422–1445, 2001.

Notas

¹Traduzido para o português do original Historical consciousness: the enigma of different paradigms por Arnaldo Szlachta, com revisão de Wilian Junior Bonete, disponível em: <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1652937>.

²Maria Grever é professora emérita de Teoria da História e diretora fundadora do Centro de Cultura Histórica, Erasmus University Rotterdam, Holanda. Tem publicações extensas sobre cultura histórica, consciência histórica, historiografia (de gênero), canonização e monumentos, entre outros no *Journal of World History*, *History and Theory*, *Escritas do Tempo*, *Journal of Curriculum Studies*, *History of Education*, *Paedagogica Historica*. Seus livros incluem *Onontkoombaar verleden / Inescapable Pasts* (Verloren 2020), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (ed. com Mario Carretero e Stefan Berger 2017), *Beyond*

the Canon. História para o Século XXI (ed. com Siep Stuurman 2007), Transformando a Esfera Pública. A Exposição Nacional Holandesa do Trabalho Feminino em 1898 (em coautoria com Bertheke Waaldijk, Duke University Press, 2004).

³Robbert-Jan Adriaansen é professor associado do Departamento de História da Erasmus University Rotterdam na Holanda, professor titular de Cultura Histórica em Transição na Universidade de Ghent, uma cátedra instalada pela EuroClio. Sua pesquisa se concentra na cultura histórica, na compreensão histórica e na consciência histórica. Ele publicou amplamente em periódicos como Journal of Curriculum Studies, International Public History, The American Historical Review e Memory, Mind & Media. Em 2015 publicou a monografia O Ritmo da Eternidade. O Movimento Juvenil Alemão e a Experiência do Passado, 1900-1933 (Londres/Nova York: Berghahn Books).

⁴Nome do periódico em holandês, Disponível em: <https://www.gelderlander.nl/>

⁵*Ysselsteyn* é um pequeno vilarejo no município e uma cidade de Venray, em Limburgo, Países Baixos. O vilarejo, ocupando 26 hectares (70 acres), tem o maior cemitério de guerra, contando 31.598 baixas, informações disponível em: https://www.tripadvisor.com.br/Attraction_Review-g3736190-d3734521-Reviews-German_War_Cemetery_Ysselsteyn-Ysselsteyn_Limburg_Province.html

⁶Conhecida também como a Caminhada do Mundo, o evento popular teve origem em 1909. A caminhada dura quatro dias, e os participantes têm que percorrer 30, 40 e 50 quilômetros (18, 24 e 31 milhas) cada dia. Alguns milhares dessas pessoas são também militares e caminham, com suas mochilas pesando 10 kg (22 lb), 40 quilômetros diariamente. Quando os caminhantes se aproximam da linha de chegada, o público os premia com flores de gladiolos, um símbolo de vitória nos tempos romanos. As pessoas geralmente reservam espaços ao longo da linha de chegada, chamada Via Gladiola, com bastante antecedência, colocando cadeiras e até sofás. O principal objetivo da caminhada é promover um estilo de vida saudável. Informações disponível em: <https://rove.me/en/to/netherlands/the-four-days-marches>

⁷*Wehrmacht* (força de defesa) eram as forças armadas da Alemanha Nazista de 1935 até 1945. Consistia no *Heer* (exército), *Kriegsmarine* (marinha de guerra) e *Luftwaffe* (força aérea). A designação *Wehrmacht* substituiu o nome *Reichswehr* e foi a manifestação dos esforços do regime nazista para rearmar a Alemanha em maior medida que permitido pelo Tratado de Versalhes. Disponível em: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/the-role-of-the-military>

⁸*Waffen-SS* era o ramo militar da organização *Schutzstaffel* (SS) do Partido Nazista. Suas formações incluíam homens da Alemanha Nazista, juntamente com voluntários e recrutas de terras ocupadas e desocupadas. A *Waffen-SS* cresceu de três regimentos para mais de 38 divisões durante a Segunda Guerra Mundial e serviu ao lado do *Heer* (exército regular), *Ordnungspolizei* (polícia uniformizada) e outras unidades de segurança. disponível em: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/the-role-of-the-military>

⁹No original em inglês temos a expressão “concept in ahistorical ways” mantivemos o a-histórico, mas um outro sentido seria não-histórica em português.

¹⁰Mantivemos o termo em alemão *Sattelzeit*, visto que é explorado dessa forma em publicações brasileiras, no original em inglês é usado a expressão epochal transformation.

¹¹Optamos pela expressão “passadidade” para dar sentido ao português para a palavra *pastness* do inglês.

¹²Optamos pelo termo “coletivo-singular” que está presente na tradução de Luiz Costa Lima da obra: KOSELLECK, Reinhart. *Uma latente filosofia do tempo*. São Paulo: Ed. Unesp, 2021.

¹³No original em inglês *the procedures of historical consciousness*.

¹⁴No original em inglês *cognitive Revolution*.

¹⁵No original em inglês *meanings and interpretations*.

¹⁶Sem tradução até o momento para o Português.

¹⁷No original em inglês *change the basic mental structures we use to understand the meaning of the past*.

¹⁸Os resultados dos trabalhos podem se acessados em: <http://thenhier.ca/en/content/centre-study-historical-consciousness-0.html>

¹⁹O projeto possui informações no seguinte endereço: <https://historicalthinking.ca/>

²⁰Sem tradução em português.

²¹O projeto possui informações no seguinte endereço: <https://historischdenkenlernen.blogs.uni-hamburg.de/projekte-2/projekte/hitch-historical-thinking-competencies-in-history-2012-2015/>

²²FUER é um acrônimo da etapas em alemão, composto por **Fragen (Perguntar); Untersuchen (Investigar); Erklären/Deuten (Explicar/Interpretar) e Repräsentieren (Representar)**.

²³No original em inglês *a competence to think historically*.

²⁴No original em inglês *the cultural, social, temporal and individual diversity of relating to the past, acknowledging that there are no 'backward' (i.e. 'non-Western')*.

²⁵No original em inglês *the condition in which understanding occurs*.

²⁶No original em inglês *what can be realized as unified meaning*.

²⁷No original em inglês *they learn to subjectively read the world*.

²⁸No original em inglês *the ongoing integrative process in which what we encounter broadens our horizon, but only by reversing an existing perspective, which we may then perceive as wrong or at least narrow*.



OS PPP'S DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA COMO DISPOSITIVO: DIÁLOGO E POSSIBILIDADES ENTRE TEORIA E ENSINO DE HISTÓRIA¹

THE PPP'S IN HISTORY DEGREE COURSES AS A DEVICE: DIALOG AND POSSIBILITIES BETWEEN THEORY AND HISTORY TEACHING

LAS LICENCIATURAS DE HISTORIA COMO DISPOSITIVO: DIÁLOGO Y POSIBILIDADES ENTRE TEORÍA Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Erinaldo Cavalcanti²

Resumo: O presente artigo é resultado das pesquisas desenvolvidas no projeto *A história ensinada: saberes docentes, livro didático e narrativas* e se propõe a analisar os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) como um dispositivo. Para tanto, mobilizo os estudos já realizados no projeto sobre os PPPs e os diálogos com a literatura realizada. Inspirado nas análises promovidas por Michel Foucault (2004) e Giorgio Agamben (2009) acerca do que é um dispositivo, o presente texto se propõe a contribuir com o debate que tematiza a História como área de conhecimento que forma os professores para a atuação na Educação Básica. As análises sinalizam a complexidade dos PPPs, apontam para o potencial operatório do conceito dispositivo como uma chave de leitura para problematizá-los e demonstram a potencialidade desses documentos para as pesquisas no campo do Ensino de História.

Palavras-chave: História; Dispositivo; PPPs; Ensino de História; Formação Docente Inicial.

Abstract: This article is the result of research carried out in the project *The History Taught: teacher knowledge, textbook and narratives* and proposes to analyze PPPs as a device. For that, I use the studies already carried out in the project on PPPs and the dialogue with the mobilized literature. Inspired by the analyzes promoted by Michel Foucault (2004) and Giorgio Agamben (2009) about what a device is, this text proposes to contribute to the debate that thematizes History as an area of knowledge that trains teachers to work in Education Basic. The analyzes indicate the complexity of PPPs, point to the operative potential of the device concept as a reading key to problematize them, and

ARTIGO

demonstrate the potential of these documents for research in the field of History Teaching.
Keywords: History; Device; PPPs; History Teaching; Initial Teacher Training.

Resumen: Este artículo es el resultado de una investigación realizada en el marco del proyecto *Historia enseñada: saberes docentes, libros de texto y narrativas* y tiene como objetivo analizar los Proyectos Políticos Pedagógicos (PPP) como dispositivo. Para ello, movilizo los estudios ya realizados en el proyecto sobre los PPP y los pongo en diálogo con la literatura. Inspirado en los análisis de Michel Foucault (2004) y Giorgio Agamben (2009) sobre lo que es un dispositivo, este texto pretende contribuir al debate sobre la Historia como área de conocimiento que forma profesores para trabajar en la Educación Básica. Los análisis destacan la complejidad de los PPP, señalan el potencial operativo del concepto de dispositivo como clave para problematizarlos y demuestran el potencial de estos documentos para la investigación en el campo de la Enseñanza de la Historia.

Palabras clave: Historia; Dispositivo; PPP; Enseñanza de la Historia; Formación inicial del profesorado.

Introdução

A educação, e o ensino de História em especial, têm sofrido diferentes ataques. Recentemente foi aprovado o projeto que formaliza o chamado Novo Ensino Médio no qual as discussões dos/as pesquisadores/as especializados foram ignoradas. As mudanças no Ensino Médio são resultantes do projeto político decorrente do golpe parlamentar de 2016. Com essas mudanças, os estudantes matriculados no Novo Ensino Médio, que continua algemado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estarão sujeitos a uma experiência formativa que potencializa a dimensão tecnicista como defende Santos (2021). Mas, tão importante como fazer a crítica a esses documentos normativos é também direcionar o ângulo de atenção para refletir criticamente como os cursos de licenciatura em História têm efetivamente se preocupado com as questões que envolvem o ensino de História e a formação do professor. Como os Projetos Políticos Pedagógicos desses cursos têm lidado com as questões que envolvem o ensino e a formação docente.

Às vezes, é imperativo repetir algumas assertivas. O ensino de História, não se configurou como tema de interesse na ciência histórica como mostrou Jörn Rüsen (2006) e a teoria da história, como o contexto do Brasil, continua silenciando o debate sobre ensino de História, como apontou Cavalcanti (2021). Há momentos em que é necessário retomar algumas reflexões que, anteriormente, já foram pautas de importantes debates. No entanto, a repetição enredada com as demandas do tempo presente, no qual elas se enunciam, ganha outras configurações e não se constitui em simples reprodução. A repetição não é, portanto, uma cópia do que foi dito e escrito outrora. Se constitui, pois, em elaboração — ou reelaboração — quando se encontra costurada pelos fios que tecem as redes do tempo e as linhas que costuram os espaços em que ocorre a enunciação.

A repetição, aqui, desfruta de alguma “autenticidade”. Faço uso desse conceito inspirado em Walter Benjamin (1994) ao analisar as singularidades do espaço e do tempo, como condicionantes que impelem às obras de arte um caráter de autenticidade, que nenhuma cópia, por mais perfeita que fosse, seria capaz de reproduzir. Para ele, “[...] o *aqui* e o *agora* constituiu o conteúdo da sua autenticidade.” (Benjamin, 1994, p. 167. Grifo nosso). Nessa perspectiva, essa escrita, essa enunciação, essa reflexão, mesmo repetindo algumas assertivas, se insere nesse “aqui” de lugar e nesse “agora” de tempo quando está sendo gestada. Nesse sentido, e apenas por esse, é uma “repetição criadora”.

Ademais, não podemos esquecer que essa repetição só se torna possível porque outros/as pesquisadores/as já iniciaram — e tantos outros seguem continuam — as trilhas pelas quais caminhamos nesse espaço chamado Ensino de História. Trilhas que se ressignificam e se desdobram em veredas com a chegada de outros caminhantes e outras perspectivas. Portanto, não se trata de uma repetição pura e simples do que já

foi asseverado. Nesse sentido, trata-se de uma “repetição criadora”, cuja enunciação só é possível porque muitos colegas pesquisadores/as, criaram percursos pelos quais as reflexões do e sobre o ensino de História mostram densidade e potencialidade há mais de 30 anos. Sem essas/esses caminantes de outrora — e de agora — não seria possível repetir, enunciar, emitir, proclamar, proferir e criar esses questionamentos.

É situado nesse espaço de reflexões, que as análises no presente artigo se inserem. Entendo que é obrigação da ciência histórica, área de conhecimento onde se forma o/a professor/a de História, colocar no centro do debate as questões ligadas ao ensino e à formação docente. Compreendo que deve ser uma demanda da(s) teoria(s) da História também se preocupar e problematizar as questões concernentes ao ensino e à docência do profissional formado nessa área. Assim, o artigo é resultante de quase uma década de pesquisas sobre o ensino de História e a formação docente. Na primeira parte do texto se estabelece um diálogo com alguns estudos que se aproximam dos questionamentos colocados. Na sequência o diálogo é tecido com alguns autores do campo da teoria, em especial, Michel Foucault (2004) e Giorgio Agamben (2009) a partir do conceito de dispositivo, de modo a estabelecer um primeiro movimento de aproximação para problematizar os PPP's apreendendo-os como dispositivos político-epistêmicos na e sobre a pesquisa acerca do/a professor/a de História. Trata-se da análise de 27 PPP's³ que vem sendo problematizados no referido projeto há quase uma década de estudos.

Situando e ampliando o debate

É necessário repetir mais uma vez — e quantas vezes mais sejam necessárias — que o Ensino de História está sob ataque. É urgente repetir que precisamos repensar os modelos de formação inicial. É necessário repetir que os cursos de formação inicial de professores de História têm sua responsabilidade nas relações política-epistêmicas pelas quais também se constrói a docência na Educação Básica. Até quando uma parte dos colegas que são professores dos cursos de licenciaturas vão permanecer trancados em seus castelos, falando para si mesmos, ignorando que precisamos repensar os modelos de formação inicial onde formamos nossos professores para atuarem na escola básica? Sabemos que esta discussão vem sendo pautada há mais de trinta anos por diferentes pesquisadores/as no campo do Ensino de História. Todavia, os efeitos ainda estão longe de serem aqueles desejados por quem habita esse espaço de produção de saber, denominado de Ensino de História.

É urgente que os departamentos e/ou as faculdades responsáveis pela formação dos professores assumam de vez que nossos modelos de desenhos curriculares continuam formando professores sem levar em conta as mudanças pelas quais a sociedade tem passado. Os PPPs dos cursos de licenciatura estão configurados como se os professores

ARTIGO

por eles formados fossem lecionar História no alvorecer do século XIX. Façamos um esforço — pela honestidade intelectual que deve reger nossas práticas — para olhar as matrizes curriculares que estão desenhadas em nossas faculdades. Reconheçamos que dialogamos muito pouco ou quase nada com o debate especializado com outros saberes que são necessários à docência na Educação Básica. As disciplinas de Teoria da História, como mostrou Cavalcanti (2021), não têm sinalizado interesse pelo Ensino de História.

É preciso desenhar, pintar, gesticular, narrar, expressar e repetir que, para ser professor, não basta conhecermos os conteúdos historiográficos. Isso não significa dizer que o conhecimento de nossa área é de menor importância. Óbvio que não. Como defendia Paulo Freire (2019) desde a década de 1970, ninguém ensina o que não sabe, o que não conhece. Mas, definitivamente, o professor que entra em uma sala de aula do 6º ano do ensino fundamental, que domina apenas os conhecimentos da historiografia do chamado mundo Antigo Clássico, poderá ter dificuldades para dar uma aula para 40 ou 50 alunos (sobre os quais pouco ou nada conhece).

Pelos PPP's analisados no projeto de pesquisa, também é possível, que esse professor não conheça os debates acerca de como se aprende História, ou o que significa aprender historicamente e, até mesmo, o que significa aprender. Os cursos de licenciatura dos campi sede das universidades federais, que compõem o corpus documental da pesquisa, não oferecem nenhuma disciplina obrigatória voltada especificamente para o debate sobre o que é aprendizagem histórica (Cavalcanti, 2022). O exemplo dos conteúdos ligados à chamada antiguidade — e considerada clássica — não aparece aqui por acaso. Nos currículos da Educação Básica, os nossos estudantes do 6º ano têm aulas, predominantemente, da chamada História Antiga. Por que será? Precisamos refletir a quem, de fato, interessa ministrar aulas de História para crianças de, aproximadamente, 10 anos de idade, sobre aquilo que, por convenção e interesse político-epistemológico, é chamado de História Antiga, Medieval, Moderna ou Contemporânea.

Assim como, muitas vezes, as responsabilidades das fraturas indesejadas são atribuídas aos outros, também costumamos ouvir que o problema reside na escola, nas condições de trabalho dos professores da Educação Básica, e segue a lista de apontamentos. Dificilmente, em situações como essas, presenciamos posturas que interrogam como nós — professores do magistério dito superior — estamos formando os professores que atuam na Educação Básica. A ignorância ou presunção leva sempre a apontar o problema no outro, externo a nós. Uma olhada rápida nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) dos cursos em que atuamos seria suficiente para mostrar que a situação é bem mais complexa do que se supunha, e que todos nós temos responsabilidade nessa ceara. Não constatamos, via de regra, colegas que interrogam a configuração da própria matriz curricular pela qual lecionamos todos os semestres.

ARTIGO

Não costuma ser ponto de reflexão compreender a seleção e distribuição dos saberes dentro dos PPPs.

Naturalizou-se uma formatação em que — a despeito de poucas mudanças — começamos a instrumentalizar os professores, nas primeiras disciplinas, com os conteúdos da História Antiga, mais a disciplina de Introdução aos Estudos Históricos. De forma mais específica, trata-se de uma configuração — definida pela colonização europeia da História que instituiu uma proposta de ciência e determinou o que era a História Antiga — que mantemos desde a criação dos primeiros cursos de História no Brasil (Nascimento, 2013). Esse sequenciamento segue nas disciplinas seguintes que tematizam a chamada História Medieval, mesmo que o nome de batismo dos componentes curriculares seja diferente. Os textos das ementas sinalizam ser a experiência medieval o foco de análise.

Mas, em nada contribui a postura que, cotidianamente, presenciamos quando nossos colegas de departamento expressam que nada podemos fazer porque o problema é do currículo da Educação Básica. Para muitos dos profissionais que formam professores, o currículo é uma entidade abstrata, sobre a qual diversos professores formadores ignoram completamente. Em situação análoga, costuma-se dizer que a responsabilidade maior é do livro didático de História. Esse material é facilmente localizado e rapidamente atacado. É possível encontrar um exemplar e mostrar, no sumário, a distribuição dos conteúdos. Ainda costumamos ouvir assertivas que asseveram ser o livro didático composto por um texto raso, simplista, superficial, cronológico e que não ajuda o estudante a entender a história nem o professor a trabalhar criticamente. Essas expressões dizem mais dos sujeitos que as enunciam do que do enunciado. Muitos ignoram completamente o que implica produzir uma narrativa didática que será transformada em livro didático para crianças e professores/as, como já demonstrou Choppin (2004, 2009) e Cavalcanti (2016).

Quando não é suficiente apontar o currículo e os livros didáticos como os responsáveis, o foco recai na escola, desvalorizada, desprestigiada, desgovernada e tantos “des”. Ao cardápio, ainda é acrescido que os estudantes estão desestimulados, não querem aprender e não respeitam os professores. Logo, a responsabilidade não é daqueles que trabalham na universidade, que fazem pesquisas e publicam. Portanto, nada ou quase nada pode ser feito. Obviamente, a escola e os livros didáticos se constituem em questões necessárias e urgentes para o debate. Não se trata de negá-las. Trata-se de trazer para nosso campo de atuação o que nos compete nessas relações. É necessário, mais uma vez, problematizar como nossos PPPs tratam a docência. É preciso, pois, refletir qual o lugar atribuído à escola, como tema de interesse, sendo ela o espaço de atuação daqueles profissionais formados por nós. Nos percursos de formação inicial, em que momentos há espaços para estudar/problematizar o aluno, aquele que será atendido pelos professores por nós formados, os jovens em período

ARTIGO

de escolarização básica? Qual o espaço atribuído para a reflexão sobre aprendizagem? Sim, temos que repetir mais uma vez ou mais uma centena de vezes: esses saberes não são priorizados nos cursos de formação inicial do professor de História.

Os colegas — professores do magistério considerado superior — conhecem bem a assertiva que diz ser a História filha do tempo. Quase um jargão, convenhamos. Parece, em certo sentido, que o uso dessa assertiva naturalizou seu significado. Se a História é filha do tempo, significa, entre outras coisas, que ela não tem vida perene. Vai acabar seja lá quando for, na temporalidade que for. A maioria dos colegas esquece que fez concurso para professor do magistério superior, que tem a docência como eixo estruturante do ofício e que os cursos em que atuamos existem porque ainda é preciso formar professor para atuar na Educação Básica.

O “tempo-pai” parece que está dando sinais de que vai reduzir a vida útil da “filha-história”. Não seria impossível tramitar pelo congresso nacional — cuja configuração demonstra como uma parte cada vez maior dos nossos parlamentares está sedenta por projetos que violentam a educação pública e estrangulam a área das humanidades em especial — um projeto de lei para acabar com a obrigatoriedade do ensino de História na Educação Básica, como uma matéria disciplinar, semelhante ao que ocorreu com a proposta inicial do Novo Ensino Médio. Em um cenário extremo como esse, os cursos de licenciatura continuariam existindo? Defendo que, dentro do nosso quinhão de responsabilidade, a cada dia que não potencializamos o ensino de História como lugar de produção de saber, espaço de atuação docente capaz de promover formas de ver, sentir e viver, estamos contribuindo para diminuir a vida “útil” da História no tempo. A cada ação que implica a manutenção de História distante das demandas do tempo em que vivemos, estamos ajudando o “pai” a sucumbir com a “filha”. A cada ação em que não potencializamos compreender a dimensão de formação de professor dessa área de conhecimento, estamos dando nossa contribuição para reduzir a vida da ciência histórica na luta interminável contra o tempo.

As pesquisas que problematizam os percursos de formação inicial do professor de História mostram como essa temática é apreendida e representada nos cursos de licenciatura. Marieta de Moraes Ferreira e Renato Franco (2008) destacam que o ensino ainda ocupa um lugar de pouca expressividade nos departamentos de História das grandes universidades. Renilson Rosa Ribeiro (2015) ressalta o lugar de invisibilidade ocupado pela docência, como espaço de atuação do historiador nos cursos de licenciatura em História. Mauro Cezar Coelho e Wilma de Nazaré Baía Coelho (2018) mostram como os saberes teórico-historiográficos ocupam maior parte da distribuição do tempo entre os demais componentes destinados aos outros saberes da docência. Essa reflexão também foi apontada por Flávia Caimi (2013) e Ângela Ferreira (2014). Erinaldo Cavalcanti (2019) mostra de que forma o ensino de História ainda ocupa um lugar de menor expressividade no arranjo das disciplinas obrigatórias

nos PPPs de História de uma parte das universidades federais no Brasil. Uma situação idêntica ao espaço ocupado pelo debate sobre os livros didáticos (Cavalcanti, 2018) e a aprendizagem (Cavalcanti, 2022) nos cursos de formação inicial analisados pelo autor.

A partir das pesquisas sobre os PPPs, desenvolvidas no projeto A História ensinada: saberes docentes, livros didáticos e narrativa, e do diálogo com a literatura mobilizada, pretendo ampliar as reflexões acerca dos PPPs dos cursos de História, experimentando a possibilidade de apreendê-los como dispositivos. Entender os PPPs como dispositivos pode contribuir para ampliar as reflexões sobre as práticas e relações que corroboram e concorrem com o processo de formação inicial do professor de História. Inspirado nas análises promovidas por Michel Foucault (2004) e Giorgio Agamben (2009) acerca do que é um dispositivo, o presente texto se propõe a contribuir com o debate que tematiza a História como área de conhecimento que forma os professores para a atuação na Educação Básica.

O que é um dispositivo? Notas iniciais e aproximações analíticas

Para Michel Foucault (2004, p. 244) o dispositivo apresenta, necessariamente, três aspectos, que consistem em:

[I] um conjunto heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos [...]. O disposto é a rede que pode se estabelecer entre esses elementos.

[II] Tal discurso pode aparecer como um programa de uma instituição ou, ao contrário, como elemento que permite justificar e mascarar uma prática que permanece muda.

[III] O dispositivo como um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência.

O primeiro aspecto assinalado por Michel Foucault diz respeito à dimensão heterogênea e discursiva do dispositivo, que engloba, entre outros elementos, normas e enunciados científicos. Entendo ser possível estabelecer uma vizinhança entre essas dimensões com os PPPs de História. Ao analisá-los, percebe-se o quanto são heterogêneos esses documentos. Diferentes enunciados científicos estão presentes sobre os mais variados temas que englobam os saberes presentes nos percursos de formação inicial. Uma análise comparativa entre os PPPs de cada instituição sinaliza, igualmente, a diversidade de enunciados sobre os referidos saberes presentes em cada documento.

Se tomarmos a História como uma instituição (Certeau, 2007), é possível apreender

ARTIGO

os PPPs dos cursos, em que são formados seus profissionais, como um programa pelo qual se define um conjunto de normas, procedimentos e escolhas, formatado como uma prática. Tal programa, ao mesmo tempo em que justifica sua configuração, permite o que considera válido e proíbe o que institui como inadequado. Também é possível apreender a configuração dos PPPs como uma forma pela qual a instituição História respondeu às demandas históricas sobre o que se considera válido em relação ao profissional formado nesse lugar de saber/poder.

Giorgio Agamben (2009) é outro filósofo que permite estabelecer um diálogo no que se refere a esse dispositivo. Em uma reflexão direta com Michel Foucault, ele reforça as assertivas foucaultianas sobre o dispositivo e amplia o entendimento sobre esse conceito. Em suas palavras:

Chamarei literalmente de dispositivo qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres vivos. Não somente, portanto, as prisões, os manicômios, o Panóptico, as escolas, a confissão, as fábricas, as disciplinas, as medidas jurídicas etc., cuja conexão com o poder é em certo sentido evidente, mas também a caneta, a escritura, a literatura, a filosofia, a agricultura, o cigarro, a navegação, os computadores, os telefones celulares e — por que não — a própria linguagem, que talvez é o mais antigo dos dispositivos [...] (Agamben, 2009, p. 40-41).

Como assevera Giorgio Agamben, o dispositivo pode ser qualquer coisa que tenha o poder de interferir no ordenamento das relações sociais, alterando sua configuração. Além daqueles ligados às instituições (francesas) pesquisadas por Michel Foucault, como a prisão, a escola e a psiquiatria (para citar apenas três exemplos), os dispositivos são redes de relações de poder capazes de produzir, definir, interferir, condicionar posturas, construir formas de ver, sentir e ser. É, sobretudo, com esse sentido alargado do que é dispositivo que compreendo ser possível estabelecer algumas aproximações com os PPPs. Esses seriam dispositivos capazes de produzir formas de ser e maneiras de atuar dos profissionais formados nos cursos de licenciatura em História.

Apreender os PPPs como dispositivo implica entendê-los como uma construção que não obedece a leis ou relações de caráter determinista, pois sua construção envolve diferentes campos de força. Suas sentenças enunciativas compõem discursos acerca das funções a serem desempenhadas pelos profissionais ali formados. Todavia, a construção dessas funções, feita por meio de um conjunto variado de componentes curriculares, obedece, por sua vez, a outras relações que, mesmo estando conectadas ao PPP como dispositivo, a ele não se subordinam de maneira determinista. Entre os enunciados desse dispositivo e sua exequibilidade, há outras relações com outros sujeitos e práticas que criam campos de tensão, resistência e possibilidades de

execução.

As aproximações, aqui experimentadas, se constituem em uma opção possível de leitura e interpretação acerca dos PPPs como “lugar” de formação dos professores de História. Os PPPs podem, em certa medida, se constituírem em dispositivos produtores de regras, normas, procedimentos, enunciados e fundamentos acerca da formação dos professores de História. Neles, encontramos um conjunto de princípios e códigos pelos quais se constituem os percursos de formação inicial. Os PPPs definem quais saberes devem compor os domínios dos profissionais formados nessa área. Elaboram enunciados que definem o que (quais saberes) e quando (em qual momento) devem ser experienciados nos cursos de licenciatura em História.

Como um dispositivo, os PPPs instituem normas regulatórias para definir os critérios considerados válidos na obtenção dos rendimentos produzidos pelos profissionais em formação. Assim, definem os parâmetros pelos quais se avança e/ou se recua em cada etapa. Em suma, são mecanismos produtores de critérios para atribuição de conceitos (ou notas) que passam a representar rendimentos satisfatórios ou não. No entanto, vale ressaltar que esses critérios, princípios e fundamentos não obedecem às leis de forma mecânica. Apesar dos princípios definidores de rendimentos, como “excelente”, “bom”, “regular” ou “insuficiente”, sua construção/execução obedece a variadas forças e situações. Depende de muitas variáveis, como o docente responsável por cada disciplina, os procedimentos adotados, as estratégias realizadas, o envolvimento de cada licenciando e os critérios avaliativos. No entanto, não se pode negar que sua legitimidade está fundamentada nas normas instituídas e enunciadas nos e pelos PPPs para que o licenciando obtenha os saberes entendidos como necessários ao exercício profissional.

Outro princípio instituidor dos PPPs como dispositivo pode ser identificado em sua função de seleção. Obedecendo a um conjunto amplo e heterogêneo de variáveis, os PPPs selecionam quais passados se ensinam em cada momento dos cursos de formação. Por meio da definição das disciplinas obrigatórias e optativas, entra em cena um sutil e sofisticado poder que define quais conteúdos devem compor as temáticas de estudos quando se selecionam as disciplinas obrigatórias e as eletivas. Assim, esse poderoso mecanismo seleciona quais conhecimentos farão parte dos saberes dos professores em formação.

Uma olhada cuidadosa para as disciplinas obrigatórias nos permite perceber a astúcia desse poder que define quais passados serão estudados e aprendidos na formação inicial. Aqui, também vale a ressalva de que esse poder não é absoluto. O que implica reconhecer que existem possibilidades para resistências, sobretudo quando os docentes vão elaborar seus planos de curso para cada disciplina. Todavia, não há como negar que os PPPs têm o poder de selecionar os saberes acerca das histórias a serem ensinadas quando definem disciplinas como “História Antiga”, “História

ARTIGO

Medieval”, “História Moderna”, “História Contemporânea”, “História da América”, “Brasil Colônia”, “Brasil Império”, “Brasil República”, “Teoria da História” para citar as consideradas clássicas. A margem para os desvios existe, pois nenhum poder é absoluto. Os professores responsáveis por disciplinas como essas têm a possibilidade de definir o “que” ensinar em cada uma delas, mas em alguma medida farão cumprir a oferta dos componentes obrigatórios presentes nos referidos PPPs.


Outra dimensão importante efetivada pelos PPPs diz respeito ao seu poder de classificar. Resultantes de intensas disputas, eles classificam saberes entre obrigatórios e optativos. Em alguma medida, esses documentos contribuem para a definição de sentidos que atribuem a certos componentes curriculares o status de mais ou menos importante. Da mesma forma que também corrobora a classificação dos conhecimentos ao alocar certas discussões como pertencentes à História e outras à Educação, Psicologia. Portanto, os saberes sobre docência, por exemplo, quando são alocados em disciplinas oferecidas pela Educação, estão sinalizando que não competem à História discuti-los.

Os colegas professores responsáveis pelos PPPs classificam as disciplinas atribuindo-lhes um tempo maior ou menor de estudos, pois algumas desfrutam do dobro de tempo em comparação com outras. Para certas temáticas, há três componentes curriculares, ao passo que, para outras, apenas uma disciplina. Ainda encontramos, nos PPPs, as normativas que classificam os rendimentos (ou aproveitamentos) dos profissionais em formação, atribuindo-lhes conceitos, como “Excelente”, “Bom”, “Regular” ou “Insuficiente” para os saberes em construção, ou estratificando-os em notas de zero a 10. Por certo, essas normativas estão atreladas a outras regras institucionais e não são crias dos PPPs, mas neles se encontram e contribuem para a definição de sentidos sobre variadas questões dos respectivos cursos.

Esse poder de classificação implica, diretamente, a apropriação do tempo. Ele se desdobra em uma força capaz de distribuir saberes, funções e princípios durante o período de formação inicial. Mas, também essa distribuição é capaz de provocar ressonâncias nas atividades desenvolvidas pelos professores quando estiverem atuando, à medida em que sua concepção de tempo a ser estudado e aprendido teve sua gestação nas experiências durante o período de formação inicial. Ou seja, o conjunto de saberes e fundamentos teórico-historiográficos, selecionado pelos desenhos curriculares dos PPPs, em alguma medida interfere na forma pela qual os professores irão proceder com a seleção e distribuição do tempo no que tange à escolha dos conhecimentos a serem ensinados na Educação Básica.

Toda seleção promove alguma forma de hierarquia. Escolher implica, necessariamente, selecionar saberes, tempos, conteúdos e procedimentos, e, ao mesmo tempo, deixar de fora outros tempos, saberes e domínios. Ao selecionar os saberes que são alçados ao lugar de conhecimento obrigatório nas disciplinas, os PPPs

ARTIGO



demonstram uma sutil hierarquia em que se percebem os conhecimentos entendidos como importantes e a distribuição do tempo para cada temática a ser estudada. Como sinalizado, algumas desfrutam do triplo de tempo em determinados PPPs. Por exemplo, sobre os “tempos modernos” ou “contemporâneos”, em alguns PPPs, são alocadas três disciplinas obrigatórias, ao passo que, para outros tempos, apenas uma. Não cabe, aqui, discutir qual temática é merecedora de mais ou menos tempo para estudo, mas somente registrar, para evitar que se naturalize, como se identifica uma hierarquia na seleção e distribuição do tempo por temas de estudos nos PPPs.

Outra dimensão importante pela qual os PPPs podem ser apreendidos como dispositivo diz respeito à função de controle que desempenham nos percursos de formação inicial. Esses documentos operam como uma espécie de plataforma que controla, até certa medida, os conteúdos e temas a serem estudados, a distribuição do tempo por disciplina ofertada, bem como a alocação de atividades classificadas como práticas e teóricas. Eles definem a quantidade de componentes curriculares e, por meio de suas ementas, sinalizam objetivos de estudo, enunciados historiográficos e temas a serem problematizados em cada disciplina.

Da mesma forma, operam certo controle na indicação de um conjunto de referências bibliográficas para cada temática. Por meio das indicações básicas e complementares, os PPPs oferecem uma lupa pela qual deseja que sejam vislumbradas certas perspectivas teóricas, epistemológicas e historiográficas. Através desses mecanismos, os PPPs mobilizam sutis estratégias de controle a partir das quais vão se lapidando formas de ver e entender o ofício construído nesse lugar. Assim, apresenta-se um conjunto de indicações de leituras consideradas referências para cada temática a ser estudada em um dado momento do percurso de formação inicial. Por outro lado, também mostra sua concepção de História, como área de conhecimento, suas vinculações teóricas e metodológicas. Igualmente, exerce um controle na formação e mobilização de um léxico gramatical que passa a operar pelas práticas vocabulares dos profissionais em formação por meio da disponibilização de categorias conceituais, embasamentos analíticos e fundamentos epistemológicos.

Os PPPs, como dispositivos, são constituídos por uma relação indissociável de saber-poder. Operam por meio de distintos elementos pelos quais se constituem e se legitimam. Os PPPs produzem e dão a ver um conjunto de saberes reconhecidos como necessários ao exercício da profissão dos professores. Oferecem, para cada momento da formação inicial, os conhecimentos mínimos necessários e considerados válidos para cada temática a ser estudada no conjunto das disciplinas ofertadas. Esses saberes, articulados às práticas de ensino, produzem um poder que, uma vez mobilizado pelos profissionais da área, passa a ser reconhecido por uma “comunidade de saber”. Essa é outra dimensão pela qual os PPPs podem ser apreendidos como um dispositivo.

A relação saber-poder foi apontada por Michel Foucault como constitutiva dos

dispositivos. Para ele,

O dispositivo, portanto, está sempre inscrito em um jogo de poder, estando sempre, no entanto, ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem mas que igualmente o condicionam. É isto o dispositivo: estratégias de relações de forças sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles (Foucault, 2007, p. 246).

Para os PPPs, trata-se de uma relação de saber-poder que promove a inteligibilidade necessária para que os profissionais formados atuem e falem em nome de uma categoria profissional que têm a docência como campo de atuação.

No entanto, é oportuno reforçar que essas reflexões, aqui colocadas, não desejam se apresentar como um modelo a ser seguido. São, antes, uma possibilidade existente para o trato dos PPPs, tomando-os como dispositivos. Mas, é imperativo que se leve em consideração o necessário cuidado para evitar aproximações mecânicas entre as questões problematizadas pelos filósofos aqui acionados e os PPPs analisados.

Como em qualquer debate teórico-epistemológico, é necessário que os diálogos entre diferentes autores e o objeto de pesquisa de cada trabalho não sejam mobilizados de forma automática. De tal modo, esse cuidado evita que as aproximações e os distanciamentos sejam operados levando em consideração as possibilidades existentes. Por mais óbvio que seja, deve-se considerar que esses filósofos não pesquisaram os PPPs dos cursos de formação inicial de professor de História no Brasil. Isso implica que os procedimentos realizados precisam ser cuidadosamente articulados. Os PPPs têm práticas que selecionam, classificam, hierarquizam, nomeiam, definem procedimentos e instituem formas de ser e pensar dos profissionais formados; contudo, é necessário compreender as relações de forças específicas a partir das quais essas práticas são construídas, legitimadas e reconhecidas. Ou seja, é indispensável compreender, por meio das pesquisas, as relações de poder constituidoras dos PPPs para, assim, estabelecer as vizinhanças possíveis.

Os PPPs precisam ser apreendidos como linha de chegada de um percurso trilhado em cada lugar de produção. Em outras palavras, para cada ação sinalizada, sentença anunciada ou definição instituída, há um conjunto de forças que se digladiou durante a caminhada construída. Se determinado PPP define quatro disciplinas para História Moderna ou História Contemporânea, tão importante como entender essa formatação é compreender as disputas internas que permitiram essa configuração. Portanto, não devem ser entendidos como um fim, um instrumento pronto e acabado, mas como o resultado de trajetos, escolhas, negociações e disputas entre professores e professoras que configuram os cursos em que são construídos. De tal modo, apreender os PPPs enquanto dispositivos é entendê-los como um instrumento construído por meio de

variáveis forças, evitando que sejam apreendidos como regulamentos construídos naturalmente e desprovidos de intencionalidades. Para entendê-los, é preciso analisar seu processo de construção.

Os PPPs como fonte documental

Além da possibilidade analítica de apreender os PPPs como dispositivo, esses podem se constituir em documentos potentes para a pesquisa no campo do Ensino de História. A depender da perspectiva adotada, os PPPs podem ser operacionalizados como vestígios documentais resultantes das relações praticadas nos departamentos e/ou nas faculdades no que se refere à formação dos professores de História.

Esses documentos podem ser apreendidos como indícios das relações de poder do seu lugar de produção. Inspirado em Carlo Ginzburg (2001), é possível compreender os PPPs como indícios das disputas que envolvem docentes, faculdades, instituições e, inclusive, o Ministério da Educação, por meio de leis, pareceres, decretos e normas sobre os cursos de formação docente. Portanto, os PPPs não podem ser operacionalizados como sinônimos de verdade. Tampouco espelham uma realidade, como se dela fosse uma cópia. Não são reflexo de uma suposta realidade que se encontra presente nas faculdades e/ou nos departamentos. Eles são traços constituintes das práticas que concorrem para criar os percursos formativos dos professores de História. São registros fragmentários que representam parte das disputas que envolvem as condições que permitem, nesse tipo de documento, inserir algumas informações ao passo que proíbem outras.

Essa leitura permite que não se atribua uma crítica aos PPPs, como se neles residisse uma lacuna. Nesse sentido, não é operatório mobilizar uma interpretação cujo fundamento seria sinalizar que há uma falha ou um espaço a ser preenchido. Ou seja, como se tais documentos estivessem vazios ou demonstrassem uma ausência (como se fosse possível encontrar um documento completo). Dito de outra forma, também deve-se evitar apreender os PPPs de forma essencializada. Eles são o que são. Dão a ver e permitem ler uma parte da configuração acerca dos instrumentos documentais que representam um conjunto de práticas sobre o processo de formação inicial dos professores de História. Sinalizam o que foi selecionado — dentre as possibilidades existentes — para configurar os percursos formativos desses profissionais.

Outra dimensão importante a ser considerada diz respeito a evitar análises que sinalizem a existência de qualquer elemento que condicione uma relação mecânica entre o que se encontra escrito e prescrito nos PPPs dos cursos e sua exequibilidade. Entre o que está prescrito e o que é experienciado, existe um universo de tensões, negociações e arranjos que promovem outras configurações para as disciplinas. Há muitas práticas desenvolvidas que não se encontram descritas nos documentos. Há

muitos sujeitos atuando nesse palco e a encenação não segue a determinação irrestrita do roteiro oficial.


Não podemos esquecer outra variável importante nessas relações: a execução das disciplinas, nos cursos de licenciatura, também obedece ao conjunto de práticas ligadas à elaboração dos “Planos de Cursos”, construídos pelos docentes responsáveis. Nesse sentido, cada docente responsável pela oferta da disciplina possui autonomia para alterar e redefinir o plano de trabalho. De tal forma, há uma dinamicidade viva e constante que atualiza as atividades indicadas, os objetivos propostos e as referências sugeridas. Portanto, os PPPs precisam ser pensados como vestígios, como indícios de um universo tenso, denso e complexo de questões em permanentes disputas e metamorfoses.

Essa especificidade não implica, todavia, diminuir a importância dos PPPs. Da mesma forma que não significa diminuir a relevância dos enunciados que constituem esses documentos. Não. Os PPPs demonstram e dão a ver uma interpretação acerca do entendimento da História como ciência, como lugar de formação docente. Permitem compreender como os docentes que atuaram na construção de cada um desses projetos entendiam — e entendem — o que deve ser importante para os profissionais que se formam professores de História.

Qualquer análise dos PPPs precisa considerar as variáveis do processo de construção. Se atentar para o lugar social de sua produção é *sine qua non*. Isso implica destinar atenção às intencionalidades constituintes dos PPPs. Sua produção é resultante de muitas forças, distintas percepções e variadas mãos; trata-se de um documento elaborado por muitos professores e professoras. Nesse sentido, a perspectiva do documento-monumento, defendida por Jacques Le Goff, é uma via interessante de análise. Para esse historiador, “[...] o documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem” (Le Goff, 1990, p. 427). Assim como uma construção elaborada ou uma montagem produzida, os documentos não podem ser apreendidos como cópias da verdade. Nas palavras do autor, não existe documento-verdade. Portanto, “[...] cabe ao historiador não fazer o papel de ingênuo. [...] É preciso começar por desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos” (Le Goff, 1990, p. 472-473).

Como qualquer outro documento, os PPPs necessitam ser criteriosos e cuidadosamente analisados. Esses documentos oferecem uma dada representação sobre os cursos e departamentos de História nas universidades do Brasil. Tais matrizes apresentam uma série de discursos e práticas que ajudam a conformar um conjunto de elementos que constituem o “fazer História” como ciência, que forma professores em nossas universidades.

Entender os PPPs, enquanto dispositivos, significa apreendê-los como uma espécie




de plataforma política, social e cultural para a formação do professor de História. E, como tal, é fortemente disputada, concorrida, desde a gestação de seu nome, pois ora atende como matriz curricular, ora como PPP ou PPC. Não só no âmbito do debate semântico ela é objeto de disputa. Na construção — e na execução — desse dispositivo, há distintas forças que promovem encaminhamentos que não dependem das relações de poder tecidas dentro dos departamentos — ou das faculdades — onde são construídos os PPPs. É o caso de pareceres e normativas dos conselhos superiores de educação que definem certas práticas a serem executadas. Mas, como dispositivo político, um conjunto de escolhas, decisões e procedimentos na exequibilidade dos PPPs, não corresponde ao roteiro das normas prescritas, mesmo que com elas mantenha diferentes relações.

Entre muitos exemplos, podem ser citadas as normas que definem 400 horas de práticas como componente curricular. A execução dessa formativa obedece a muitas relações de forças. Há PPPs que agrupam as horas definidas no parecer regulatório, no estágio supervisionado; há outros que não demonstram como e onde são empregadas as 400 horas, e tantos outros alocam em forma de disciplinas de conteúdo teórico sobre variadas temáticas. Como dispositivo, ele é dinâmico e elástico nas maneiras pelas quais executam os percursos formativos. As disputas sobre o que e como executar cada variável de seu programa envolvem distintos grupos de docentes, variadas perspectivas de formação e diferentes concepções sobre o que deve configurar nos desenhos curriculares a partir dos quais são formados os professores de História.

Os PPPs, enquanto dispositivos, são polissêmicos não apenas em seus significados, pois não desfrutam de consenso sobre os saberes que devem garantir para formar os professores de História. As disciplinas obrigatórias que se identificam nos cursos de licenciatura sinalizam que são os saberes ligados aos conhecimentos teórico-historiográficos os que ocupam maior parcela do tempo na distribuição dos conteúdos a serem estudados. Há espaços que são mais ou menos flexíveis, o que permite maior possibilidade de reordenamento.

Os PPPs oferecem e dão a ler uma dada configuração que as licenciaturas em História adquiriram. Demonstram a concepção de História por meio de seus enunciados, suas disciplinas e seus ementários. Expressam suas filiações teóricas e conceituais. Sinalizam aproximações e distanciamentos com variadas acepções de História. Indicam o que consideram importante na formação dos graduados em História. Informam quais questões são obrigatórias para o profissional da área e quais questões são optativas. Apresentam as diferentes concepções das categorias analíticas que formam essa ciência, como “correntes historiográficas”, “narrativa”, “documento”, “fato/acontecimento”, “tempo” (para citar algumas). Portanto, os PPPs expressam, também, a distribuição dos conteúdos oferecidos em cada período da formação inicial do professor de História. Por conseguinte, quando oferecem as disciplinas obrigatórias,



com suas respectivas cargas-horárias, objetivos e referências de leituras, também apresentam as temáticas apontadas para os estudos em cada momento; o tempo destinado às reflexões de cada tema, e o que é visto como necessário, em termos de leitura, para a compreensão de seus objetivos de estudo.


Conclusões iniciais

Quem atua ou atuou nos cursos de licenciatura e esteve envolvido com mudanças nos PPPs conhece bem como são tensas as relações quando se pleiteiam alterações substanciais que envolvem inserção ou retiradas de disciplinas. Há situações em que alguns colegas demonstram comportamento de posse sobre certos componentes curriculares, e são capazes de arregimentar um exército, se necessário for, para que certas disciplinas não sejam alteradas em termos de oferta e/ou de carga horária.

A reflexão, aqui colocada, não é para defender a inclusão ou extração de um ou outro componente curricular, de uma ou outra temática. Trata-se de problematizar que os arranjos atuais dos cursos de licenciatura são produtos das relações de poder e, portanto, são construções históricas e como tal, não podem ser vistos como naturais. Assim, é necessário desnaturalizar, porque continuamos com arranjos curriculares formatados com disciplinas que mais parecem invenções divinas e sagradas, como se não pudessem ser alteradas. É nesse sentido que cabe questionar sempre a quem, de fato, interessa a manutenção dessa configuração pela qual formamos os professores de História no Brasil. Deve-se questionar a quem, de fato, interessa continuar ensinando o que ensinamos nos cursos de licenciatura. A quais relações de poder interessa manter essa formatação com cursos que continuam (com raras exceções) tendo a Europa como modelo e referente, seja em termos de conteúdos estudados ou de referências bibliográficas utilizadas.

É imperativo problematizar, portanto, qual a dificuldade em potencializar questões que envolvam o ensino de História, uma vez que essa é a principal atividade exercida pelos profissionais formados nos cursos de licenciatura. Qual a dificuldade em problematizar e oferecer disciplinas sobre a escola como construção histórica — como objeto de estudo — sendo ela o principal lugar de atuação dos profissionais formados nessa área? Qual a dificuldade em estudar de forma propositiva, nos percursos de formação inicial, as questões que envolvem aprendizagem histórica, uma vez que os professores precisarão lidar com essa demanda quando estiverem no exercício da docência na Educação Básica?


Uma parte dos colegas que atua na formação inicial — professores formadores dos cursos de licenciatura — desconhece, completamente, o que é dar aula em uma escola da Educação Básica. Uma parte deles não sabe o que é ensinar História para crianças e jovens, como bem destacou Margarida de Oliveira e Itamar Freitas (2013).



Da mesma forma, uma parte dos professores dos cursos de licenciatura em História não sabe o que significa a escola como espaço de atuação e produção de saber, nem o que é aprendizagem histórica. Nesse sentido, concordo com Flávia Caimi (2015) quando assevera que para ensinar História a um estudante da Educação Básica é necessário saber de História, saber de ensino e saber do estudante. Pela configuração em que se encontram os PPPs que compõem o projeto de pesquisa que desenvolvo, fica bastante perceptível que apenas os saberes de História têm sido priorizados nos cursos de formação inicial. De tal modo, compreender as relações constituintes dos PPPs talvez seja um caminho para tensionar certos sentidos e significados, que se pretendem naturais, sobre os saberes selecionados nos percursos de formação inicial. Por conseguinte, apreender esses documentos como dispositivos político-epistêmicos parece ser uma alternativa viável para realizar o bom combate, tensionar as relações e ampliar as possibilidades de mudanças.

No entanto, é oportuno destacar que as reflexões, aqui apresentadas, são um “experimento analítico” que não tem a finalidade de apresentar uma receita para o debate sobre os PPPs, menos ainda sobre o conceito de dispositivo. Trata-se de uma aproximação inicial e possível que pode contribuir com os debates que tematizam esses documentos e os apreendem como instrumentos complexos que não desfrutam de consenso sobre as análises a eles dispensadas.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo?* e outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994. v. 1.
- CAIMI, Flávia Eloisa. A licenciatura em história frente às atuais políticas públicas de formação de professores: um olhar sobre as definições curriculares. *Revista Latino-Americana de História*, São Leopoldo, v. 2, n. 6, p. 193–209, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/rlah.v2i6.189>. Acesso em: 15 de jan. 2023.
- CAIMI, Flávia Eloisa. O que precisa saber um professor de história? *Revista História & Ensino*, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105–124, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2015v21n2p105>. Acesso em: 16 de jan. 2023.
- CAVALCANTI, Erinaldo. Ensino de História, livro didático e formação docente de professores de História no Brasil. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, Barcelona, v. 18, p. 49–61, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1344/eccss2019.18.4> Acesso em: 10 fev. 2023.
- CAVALCANTI, Erinaldo. A história encastelada e o ensino encurralado: reflexões sobre a formação docente dos professores de história. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34,
- 

p. 249-267, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.60111>. Acesso em: 14 fev. 2023.

CAVALCANTI, Erinaldo. Livro didático: produção, possibilidades e desafios para o ensino de História. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 5, n. 9, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v5i9.219>. Acesso em: 15 fev. 2023.

CAVALCANTI, Erinaldo. O lugar da aprendizagem histórica nos percursos de formação inicial do professor de história no Brasil. *Revista Antíteses*, Londrina, v. 15, n. 29, p. 127-154, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5433/1984-3356.2022v15n29p127-154>. Acesso em: 2 fev. 2023.

CAVALCANTI, Erinaldo. Onde está o ensino nas disciplinas de Teoria da História ensinadas no Brasil? Reflexões sobre a formação docente dos professores de História. *História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography*, Ouro Preto, v. 14, n. 36, p. 133-166, 2021. DOI: <https://doi.org/10.15848/hh.v14i36.1659>. Acesso em: 2 fev. 2023.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma Nazaré Baia. As licenciaturas em História e a lei 10.639/03 — percursos de formação para o trato com a diferença? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-39, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698192224>. Acesso em: 2 fev. 2023.

CHOPPIN, Alan. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000300012>. Acesso em: 2 fev. 2023.

CHOPPIN, Alan. O manual escolar: uma falsa evidência histórica. *Revista História da Educação*, Pelotas, v. 13, n. 27, p. 9-75, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/29026>. Acesso em: 15 jan. 2023.

FERREIRA, Ângela Ribeiro. A Prática de ensino na formação do professor de História no Brasil. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 3, n. 5, p. 301-320, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v3i5.123>. Acesso em: 2 fev. 2023.

FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renata. Desafios do ensino de História. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 79-93, 2008. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1295>. Acesso em: 2 mar. 2023.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 58. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 20. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. A formação do professor de história no Brasil: percurso histórico e periodização. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 265-304, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v2i4.98>. Acesso em: 20 jan. 2023.

OLIVEIRA, Maria Margarida Dias; FREITAS, Itamar. Desafios da formação inicial para a docência em História. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 131-147, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v2i3.75>. Acesso em: 20 jan. 2023.

RIBEIRO, Renilson Ribeiro. Entre textos e práticas: ensino de história, instituição escolar e formação docente. *História e Ensino*, Londrina, v. 21, n. 2, p. 151-179, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2015v21n2p151>. Acesso em: 20 jan. 2023.

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 7-16, 2006. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/279/285>. Acesso em: 20 jan. 2023.

SANTOS, Maria Aparecida Lima. Ensinar História na base nacional comum de formação de professores: a atitude historiadora convertendo-se em competências. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, n. 2, p. 1-24, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.77129>. Acesso em: 20 jan. 2023.

Notas

¹Gostaria de agradecer aos/as pareceristas que avaliaram este artigo. Apontaram sugestões que tornaram o texto melhor. A prática de avaliação duplo-cego, tão necessária e pouco reconhecida, na maioria das vezes permite contarmos com a contribuição significativa de muitos colegas que desenvolvem pesquisas próximas e análises vizinhas as nossas. Às vezes, em menor proporção, acontece de alguns avaliadores/as adotarem como parâmetro sua filiação e interpretação teórica – como se a teoria fosse única e monolítica – condicionando o texto em análise a essa variável para uma aprovação ou reprovação, independente das críticas e sugestões que toda escrita sempre estará submetida quando se pretende tornar pública.

²Doutor em História (UFPE), Professor da Universidade Federal do Pará (UFPA).

³O projeto utiliza um PPP dos cursos de História dos campi sede de cada universidade federal mais antiga por Estado (que tenha disponibilizado o referido documento em seus sites) mais o documento da Universidade de Brasília.



A RETOMADA DO ENSINO DE HISTÓRIA E CONCEPÇÕES DE ATUAÇÃO DO HISTORIADOR NO ENSINO BÁSICO (DÉCADAS DE 1970 A 1990)

THE RESUMPTION OF HISTORY TEACHING AND CONCEPTIONS OF HISTORIAN ACTION IN BASIC EDUCATION (DECADES FROM 1970 TO 1990)

LA RECUPERACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE HISTORIA Y CONCEPCIONES DEL DESEMPEÑO DEL HISTORIADOR EN LA EDUCACIÓN BÁSICA (DÉCADAS DE 1970 A 1990)

Rinaldo José Varussa¹

Resumo: este artigo busca discutir, a partir da aprovação da lei que regulamenta a profissão de historiador (Publicada [...], 2022), como esse exercício profissional e a definição de suas atribuições se permeiam das tensões e disputas que compõe o conjunto das relações sociais. Para tanto, intenta “revisitar” e pensar enquanto processo a retomada do ensino de História no final da década de 1970 e de 1980, conjuntamente à extinção de “Estudos Sociais”, através das disputas que forjaram as “Propostas Curriculares” para o ensino de História no Estado de São Paulo, naquele período, concluindo com a indicação de alguns desdobramentos que aquele processo teve, relacionando-os ao ofício de Historiador.

Palavras-chave: Historiador e ensino de História, Propostas Curriculares, regulamentação da profissão.

Abstract: This article seeks to discuss, from the approval of the law that regulates the historian's profession (Publicada [...], 2022), how this professional exercise and the definition of its attributions are permeated by the tensions and disputes that compose the set of social relations. Therefore, try to “revisit” and think about the process of resuming the teaching of History at the end of the 1970s and 1980s, together with the extinction of “Social Studies”, through the disputes that forged the “Curricular Proposals” for the teaching of History of the State of São Paulo, in that period, concluding with an indication of some details that that process has, relating to the profession of Historian.

ARTIGO

Keywords: Historian and teaching of History, Curriculum Proposals, regulation of the profession.

Resumen: Este artículo busca discutir, a partir de la aprobación de la ley que regula la profesión de historiador (Publicada [...], 2022), cómo este ejercicio profesional y la definición de sus deberes está permeado por las tensiones y disputas que configuran el conjunto de relaciones sociales. Para ello, se intenta “revisar” y pensar como proceso la reanudación de la enseñanza de la Historia a finales de los años 1970 y 1980, junto con la extinción de los “Estudios Sociales”, a través de las disputas que forjaron las “Propuestas Curriculares” para enseñanza de la Historia en el Estado de São Paulo, en ese período, concluyendo con una indicación de algunos desarrollos que tuvo ese proceso, relacionándolos con el rol del Historiador.

Palabras clave: Historiador y enseñanza de la Historia, Propuestas Curriculares, regulación de la profesión.

Apresentação: Uma profissão legalizada

De autoria do senador Paulo Paim (PT-RS), seria publicada, em 17 de agosto de 2020, a Lei nº 14.038 que, conforme seu artigo 1º., “regulamenta a profissão de Historiador, estabelece os requisitos para o exercício da atividade profissional e determina o registro em órgão competente”.²

No período de quase 11 anos de tramitação, a regulamentação passara por alterações, as quais sugerem alguns aspectos do campo de disputas no qual o exercício da profissão se fazia. Dentre essas, destaco uma alteração, a qual aparece no artigo 3º. da lei, onde ficou estabelecido que “o exercício da profissão de Historiador, em todo o território nacional, é *assegurado*” (grifo nosso) e não de “exercício privativo” como estava no projeto inicial, aprovado no Senado, em 8 de novembro de 2012.

Na Comissão de Assuntos Sociais da Câmara, que tinha como relatora a senadora Fátima Bezerra (PT-RS), a substituição de “prerrogativa” por “assegurado” seria sugerida – e, posteriormente, acatado pelo plenário - no projeto de lei, agora, nº 4.699/2012, por se entender que

essa redação é mais branda e evita a criação de uma reserva de mercado para os historiadores, pois permite que outros profissionais da área de ciências humanas, principalmente, possam também exercer as mesmas funções e prerrogativas.³

Essa suposta flexibilização “do mercado de trabalho” com aquela troca terminológica parecia interessar não só aos demais “profissionais da área de ciências humanas”, mas também a outras áreas, como, por exemplo, a dos chamados gestores da educação e setores patronais e/ou empresariais. Neste sentido, se apresenta como expressiva a justificativa do executivo federal, orientado pelo Ministério da Economia - que tinha como principal figura no período final da tramitação da lei (2020) o ministro Paulo Roberto Nunes Guedes -, ao vetar integralmente, em 27 de abril de 2020, a lei da regulamentação da profissão de Historiador:

por acreditar que o projeto, ao disciplinar a profissão de historiador com a imposição de requisitos e condicionantes, restringe “o livre exercício profissional” e fere o princípio constitucional que determina ser livre “a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença”.⁴

Em contraposição a esse veto, o Congresso Nacional entendeu que a regulamentação não restringia nem o exercício da profissão aos não credenciados como Historiadores - garantido pela alteração acima destacada - e nem “a livre expressão”, justamente por se tratar de uma lei que regulamentava a profissão no seu exercício e não a manifestação.

E, a partir disso, o veto do executivo seria derrubado.

A despeito da regulamentação da profissão, o período transcorrido desde então, pode-se avaliar, não acarretou mudanças positivas no exercício da profissão no principal espaço de atuação dos, agora, regulamentados historiadores: a sala de aula. Seja no que se refere às condições ambientais de trabalho, seja no que se refere ao exercício propriamente da profissão quanto à sua forma de atuar, abarcando o que se define como objetivos e conteúdos daquela área de conhecimento, o que se pode constatar seria mesmo uma intensificação dos problemas antes existentes.

Tal avaliação sugere que os mecanismos de controle e delineamento do que seja possível ou mesmo concebível em termos de atuação do profissional da área de História se define através de disputas que se dão para além do âmbito legislativo, enquanto formalização de regras e limites. Aquela delimitação se daria num universo mais ampla de relações que E. P. Thompson definiu como “regime da lei” (1989, p. 348-361), qual seja, a permeabilidade da letra da lei pelo conjunto das relações sociais. Assim, a efetivação da lei não se faz enquanto uma “via de mão de única”, mas consolida-se numa dinâmica de negociações, tentativas de controle contraposta por resistências e insubordinações, em diversos níveis, circunstâncias e práticas experimentadas pelos diversos sujeitos.

Assim, ao narrar aqui e, em grande medida, rememorar o processo de constituição das Propostas Curriculares de História do Estado de São Paulo, entre o final da década de 1970 e o início da década de 1990, intento apontar alguns elementos que se explicitaram e que se constituíram em relação ao exercício da profissão de Historiador no que se refere ao atualmente denominado ensino básico.

Retomada do ensino de História e disputas entre propostas

No início da década de 1980, no Brasil, o processo de desmonte da ditadura - instaurada formalmente a partir de abril de 1964 -, que se pode identificar com a intensificação das mobilizações e da participação popular de forma mais direta na vida política nacional, desde meados da década de 1970, produzia alguns resultados formais e institucionais, tais como a revogação do Ato Institucional (AI) n.5 (em 1º de janeiro de 1979), a “anistia ampla geral e irrestrita” decretada com a lei nº 6.683 (28 de agosto de 1979), o restabelecimento do pluripartidarismo, com a lei 6.767 (22 de novembro de 1979), e a realização de eleições diretas para governadores em 15 de novembro de 1982.

A posse desses governadores, em março de 1983, notadamente os de oposição ao regime ditatorial, viabilizaria outras mudanças, como, por exemplo, na área de educação.

Nas políticas educacionais, as alterações nas grades curriculares do ensino básico (denominados, a época, de 1º. e 2º. Graus), em nível nacional, com a reincorporação de disciplinas, como Sociologia e Filosofia, a retirada de outras, como Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Educação Moral e Cívica (EMC) e a substituição de Estudos Sociais por e com a reinserção de História e Geografia, intensificaram, nos estados, as demandas pela reelaboração das propostas curriculares das disciplinas.

De todos as unidades da federação onde aquelas discussões se estabeleceram e produziram propostas formalizadas sobre o ensino de História, na década de 1980, somente no Estado de São Paulo observou-se uma formulação que, além da substituição de temas, propunha um redimensionamento no objetivo principal do ensino de História nos 1º. e 2º. Graus, à medida que focava no processo de produção do conhecimento, almejando uma autonomia dos estudantes em relação àquele processo.

Um dos objetivos aqui é colocar a formulação daquela proposta num processo que permita atentar para a presença de perspectivas distintas e, por vezes, divergentes, o que, por sua vez, possibilite perceber alguns elementos constituintes da prática de ensino de História e, portanto, da profissão de historiador. Para tanto, apontaria que o restabelecimento do ensino de História e Geografia, a partir da 5ª. série do 1º. Grau, em 1979 – durante o governo de Paulo Salim Maluf (1979-1982) –, havia desencadeado algumas medidas com vistas à reformulação daquelas disciplinas. Dentre estas medidas, destacaria a publicação, em 1980, da “Proposta Curricular de História e Geografia para o Segundo Grau”, produzido pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP)⁵, vinculada à Secretaria de Estado da Educação.

Assim, enquanto “Proposta Curricular”, essa primeira publicação e nesta linha, tinha na sua autoria uma equipe composta exclusivamente de profissionais vinculados à Universidade de São Paulo (USP), sendo que na área de História, contava com as professoras Maria de Lourdes Monaco Janotti (FFLCH-História) – que assumira também a coordenação da equipe –, Elza Nadai (Faculdade de Educação), Laima Mesgravis (FFLCH-História) e Suely Robles Reis de Queiroz (FFLCH-História) e os estudantes de pós-graduação Eduardo Paulo Berardi Jr (então mestrando em História, orientado por Maria de Lourdes Janotti), Enezila de Lima (então doutoranda em História na USP, orientada de Laima Mesgravis), Sueli de Moraes e Zilda Marcia Grícoli Iokoi (então mestranda em História na USP, orientada pela profa. Maria de Lourdes Janotti). Esta mesma equipe atuava na CENP desde sua constituição, em 1976, durante o governo de Paulo Egydio Martins (1975 a 1979, pela ARENA), tendo sido responsável também pela produção dos “Subsídios para a Implementação do Guia Curricular de Estudos Sociais para o 1º. Grau”, primeiro documento desta área, publicado em 1977.

Nathalia F. Vieira (2018) avalia que essa “Proposta Curricular” de 1980 evidenciava algumas tensões vividas em relação à ditadura, presente e atuante tanto no governo federal quanto estadual, notadamente, enquanto repressão e censura.

Assim, por um lado, a proposta da CENP de 1980 aludia à possibilidade dos professores em sala de aula atuarem com certa autonomia no ensino do 2º grau, já que

a Sugestão Programática aqui apresentada é flexível e caberá sempre ao professor, após o indispensável diagnóstico de sua realidade escolar, decidir quanto à melhor estratégia a ser utilizada para atender aos objetivos colocados em seu Plano de Curso (São Paulo, 1980, p. 8).

Este esclarecimento, como destacada Dea Fenelon (1984), realçava a denominação do documento da CENP como Proposta, apresentando-o enquanto um atenuante à dimensão de “guia” que as referências anteriores traziam, apontando para uma maior interlocução daquele órgão com os profissionais que atuavam mais diretamente nas escolas, bem como sugerindo uma autonomia destes. Esta autonomia, porém, se fazia em relação a uma série de obrigações colocadas ao professor, neste documento de 1980, que enumerava um conjunto de “implicações” (termo do documento) que aquele profissional deveria “assegurar” (novamente, do documento) que fossem atingidos pelos alunos:

O Conhecimento e Compreensão da Realidade, a Valorização de Atitudes e Comportamentos Propícios à Assunção das Responsabilidades Sociais, o Desenvolvimento da Capacidade para Aplicar o Raciocínio Científico e a Aquisição de Técnicas Aplicáveis no Estudo da Realidade (São Paulo, p. 10).

A cada um destes itens correspondia outra série de especificações enunciadas naquelas “implicações”. Tais especificações, à medida que delineavam a centralidade e a concentração de responsabilidade pelo processo no professor (o que deveria “assegurar”), conjuntamente colocavam os alunos numa condição receptiva no que se refere aos conhecimentos, valores, capacidades e técnicas que lhes seriam transmitidos, dada a exterioridade com que estes elementos eram apresentados (São Paulo, 1980, p. 10-11).

Esta relação professor – aluno e o lugar que cada um assumia no processo de aprendizado, ao se verificar as demais partes que compunham a Proposta de 1980 – denominadas “Temas”, “Sugestão de Conteúdos Programáticos” e “Sugestão de Atividades” – parecem acentuar os limites que se colocavam àquela autonomia do professor em sala de aula sugerida acima.

Neste sentido, aquelas três seções subsequentes aos objetivos, sugerem um conflito entre perspectivas distintas de ensino, notadamente, na relação entre os temas e conteúdos propostos com as atividades sugeridas.

ARTIGO

Nas duas partes diretamente ligadas aos programas das disciplinas (“Temas” e “Sugestão de Conteúdos Programáticos”), a presença de História da América, como avalia Vieira (2018, p. 19), grafava não só um deslocamento parcial de uma concepção eurocêntrica, como uma contraposição aos entraves ideológicos, notadamente no pós-1964, que vislumbravam um perigo revolucionário naquela história. Tal deslocamento se reafirmaria com a formulação de que, tanto esta temática quanto a de História do Brasil sugerida para os 2º. anos, deveriam se articular e se colocar como ponto de partida para os processos estudados em termos mundiais.

No entanto, aquela mudança temática e de perspectiva mantinha uma estruturação próxima à anterior, se observada a proposição de uma lista – que caracterizaria como longa, considerando a carga horária de História no 2º. Grau (2 ou 3 aulas semanais) – de itens, como subtemas daquela proposição, de formatação abrangente espacialmente (“Evolução Histórica das Américas” e “Formação e Evolução do Estado Brasileiro”), numa sucessão cronológica (da colonização à “Revolução [no original] de 1964”), tendo a história política como abordagem e o Estado como protagonista. Além do tom evolutivo enunciado nos títulos, aquela temática estava vinculada a objetivos emoldurados em ações como “compreender”, “reconhecer”, “perceber” e “aplicar” o conhecimento (São Paulo, 1980, p. 27), reafirmando, assim, a perspectiva que havia anunciado estas partes da Proposta e que se articulavam aos objetivos acima apontados:

Para a consecução das *metas* delineadas pelos objetivos, julgamos imprescindível que o professor *ministre os conteúdos*, visando não apenas ao *enriquecimento* do patrimônio cultural do aluno, mas utilizando a *informação como instrumento de apresentação e interpretação da realidade*. Ao mesmo tempo, para que a *transmissão do conteúdo* seja efetiva, *deve apoiar-se em bibliografia* atualizada e no planejamento cuidadoso das atividades didáticas mais pertinentes ao desenvolvimento de habilidades básicas (São Paulo, 1980, p. 7, grifo nosso).

O “apoio bibliográfico” era oferecido/apresentado ao final de cada “Sugestão de Conteúdo” e se constituía de uma relação de títulos que reunia autores em português, espanhol e francês, inexistindo trabalhos com discussões específicas de teoria e metodologia, seja na área de História, seja em relação ao seu ensino.

Dentre esses autores elencados na bibliografia, incluíam-se alguns identificados com o marxismo e/ou que firmaram posição contra o regime ditatorial pós-64, como Emilia Viotti da Costa, Edgar Carone, Wilson Cano e Caio Prado Jr. Estas presenças sugeriam alguns efeitos da revogação do AI 5 e da “anistia ampla, geral e irrestrita”, embora outros autores, com reconhecida produção na temática da Proposta, mas anatematizados pelo regime, como Otavio Ianni, Celso Furtado, Florestan Fernandes e

Darcy Ribeiro, permanecessem excluídos da bibliografia.

Na justificativa para as sugestões bibliográficas, novamente se explicitava a perspectiva de ensino que predominava na proposta: aquelas “se destinavam especificamente ao professor” e eram apresentadas “para que a transmissão do conteúdo fosse efetiva”, com o profissional “apoiando-se em bibliografia atualizada e no planejamento cuidadoso das atividades didáticas mais pertinentes ao desenvolvimento de habilidades básicas” (São Paulo, 1980, p. 7).

A última parte do documento trazia as “Sugestões de Atividades”, a qual visava “aprofundar e ampliar o conhecimento das técnicas anteriormente indicadas”, sendo então elencados e detalhados nove procedimentos (“estratégias”) a serem adotados. Estas técnicas, em síntese, visavam a leitura e interpretação de textos com vista à pesquisa dos temas elencados nas partes anteriores do documento. Estas pesquisas consistiam, grosso modo, na formulação de respostas a questões previamente estabelecidas, após o que os alunos realizariam a sistematização (produção de textos) e a apresentação dos resultados.

A inclusão entre os textos a serem utilizados nas pesquisas de documentos de época (fontes) se apresentava como uma mudança no ensino de História e nesse ponto a Proposta de 1980 remetia a um outro documento produzido no âmbito da CENP, no ano anterior, o “Coletânea de Documentos Históricos para o 1º. Grau – 5ª. a 8ª. Séries”.

Aquela Coletânea havia sido produzida por três integrantes da equipe da CENP responsável pela Proposta de 1980 e pelo “Subsídios” de 1977 (Maria de Lourdes Monaco Janotti, Laima Mesgravis e Enezila de Lima) e apresentava-se na

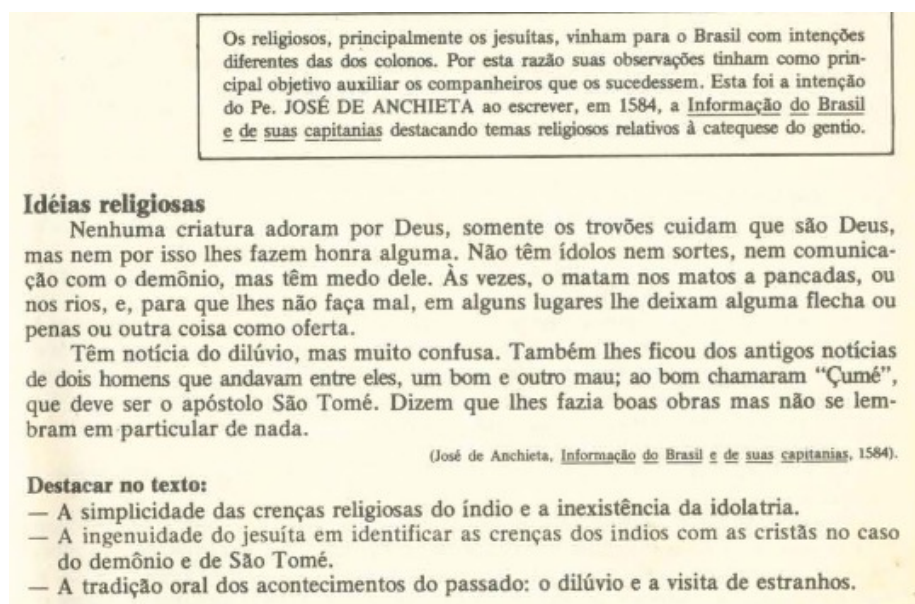
intenção de imprimir ao estudo das ciências humanas um sentido menos descritivo e mais crítico-analítico. Sendo o documento histórico a principal fonte para o historiador, não deixa também de ser para o professor um recurso didático dos mais adequados para desenvolver o raciocínio e a criatividade de seus alunos (São Paulo, 1979, p. 9).

Com vistas a estes objetivos - “desenvolver o raciocínio e a criatividade”, tornando o estudo “menos descritivo e mais crítico-analítico” -, as organizadoras expunham ainda que os documentos da Coletânea haviam sido “alterados visando a facilitar a compreensão” (procedimento denominado de “simplificação dos textos”). Este “tratamento” dos documentos cercava-se do que parecia ser a preocupação central das organizadoras: “uma opção didática interessada em despertar o gosto pela leitura, o prazer da descoberta, o espírito crítico e a participação intensiva do aluno” (São Paulo, 1979, p. 9).

De maneira geral, estes textos constituíam-se em trechos curtos, precedidos de

uma apresentação e seguidos de um conjunto de informações a serem destacadas do texto, conforme pode-se visualizar na imagem abaixo:

Figura 1 – “Coletânea” p.15



A organização dos documentos da Coletânea seguia o programa apresentado no “Subsídios”: nas 5ª. e 6ª. séries, História do Brasil (da Colônia à mudança da capital para Brasília) e nas 7ª. e 8ª. séries, a “história quadripartite” (do Antigo Egito à Guerra Fria e a “descolonização europeia” da África). As autoras da Coletânea faziam, porém, uma ressalva a esta proposição linear da oferta dos documentos, estabelecendo uma diferenciação na abordagem entre as duas primeiras séries e as duas últimas:

Os temas referentes à história social foram privilegiados na 5ª.e 6ª. séries, por descreverem aspectos do passado em que se observa a vida do homem anônimo, o seu trabalho, seus valores e as soluções que encontrou para as dificuldades que se apresentaram. Desejou-se revelar ao aluno o homem vivo do passado, buscando textos que permitissem surpreendê-lo participando do processo histórico, que não se restringe apenas a atos de ordem político-governativa. Documentos políticos não deixam de compor esta coletânea, sendo-lhes, porém, atribuído maior espaço na 7ª e 8ª séries (São Paulo, 1979, p. 9).

A exposição desta diferenciação de abordagem limitava-se a esse parágrafo. Nem mesmo a bibliografia apresentada ao final da Coletânea trazia qualquer referência a esse aspecto. Faço essa consideração, pois dois fatores pareciam comprometer a efetivação da Proposta Curricular de 1980 e deste material subsidiário que lhe

antecede: a formação dos professores que atuavam na rede pública e as condições de trabalho nas escolas.

No que se refere à qualificação dos profissionais que atuavam no ensino de História, no final da década de 1970, parte expressiva do corpo docente compunha-se de graduados em Estudos Sociais. Esta habilitação, que inicialmente, como uma “licenciatura curta”, restringia-se ao ensino do 1º. Grau (de acordo com a LDB de 1971), teria ampliada sua abrangência ao 2º. grau, em 15 de dezembro de 1983, através do Parecer 635/83 do Conselho Federal de Educação (CEF). Este parecer, mediante reformulação da grade dos cursos de Estudos Sociais, instituía a “licenciatura plena”, ampliando a atuação para o 2º. Grau no ensino de História, Geografia, EMC e OSPB.

O esforço do CFE em contar com profissionais habilitados para as reimplantadas disciplinas História e Geografia, completava-se ainda com a habilitação, para estas duas disciplinas, aos graduados em outras áreas, como as de Filosofia e Sociologia, desde que possuíssem na sua grade curricular um mínimo de 150 horas daquelas duas disciplinas.

Àquelas medidas do CFE se contrapôs parte dos Historiadores a se considerar os protestos das universidades e da Associação Nacional de Professores Universitários de História (ANPUH), que reiteravam a necessidade da “extinção das licenciaturas curtas e plenas de Estudos Sociais” e não a manutenção “desta estrutura falida, inserindo-as na estrutura dos Cursos de Geografia e História [...]” (Fenelon, 1984).⁶

Conjuntamente a estas contraposições, havia uma preocupação e esforço dos profissionais da área para implementar a formação, notadamente em duas frentes: a oferta de cursos de extensão por partes dos professores universitários aos demais profissionais e pela reestruturação da grade dos cursos de graduação em História.

A primeira frente, pode ser observada na relação de 20 cursos oferecidos pelo Núcleo de São Paulo da ANPUH, no segundo semestre de 1983, e noticiados na Revista Brasileira de História (Cursos [...], 1984, p. 161-162), prática essa que se tornaria recorrente nos Simpósios Nacionais e Encontros Estaduais – ambos bianuais – daquela entidade.

Na segunda frente, a ANPUH intentava “através de análises, diagnósticos e discussões com a comunidade dos Cursos de História” (Fenelon, 1984) pautar uma reestruturação das graduações, conjuntamente a ampliação da oferta de cursos de pós-graduação stricto sensu, os quais eram oferecido por um número reduzido de instituições (doze programas) e concentrados na região sudeste, uma vez que dos doze programas existentes – dois dos quais com doutorado –, sete localizavam-se nos estados de São Paulo (cinco programas) e do Rio de Janeiro (dois): na USP (com o mestrado iniciado em 1965 e o doutorado em 1969), UFF (mestrado, em 1970), PUC-SP (mestrado, em 1972), UNIMEP (mestrado, em 1973⁷), UNICAMP (mestrado, em

1976), UNESP – Assis (mestrado, em 1980) e UFRJ (mestrado, em 1982). Os demais cinco programas eram oferecidos pela PUC-RS (com o mestrado em História, iniciado em 1970), UFG (mestrado, em 1972), UFPR (mestrado, em 1972, e doutorado, em 1981), UFPE (mestrado, em 1974) e UFSC (mestrado, em 1975).⁸

No que se refere ao segundo ponto destacado acima – as condições de trabalho dos professores da rede pública de ensino de São Paulo –, assim como no conjunto do país, a expansão da oferta de vagas no 1º. e 2º. graus, nos primeiros anos da ditadura pós-1964 - “entre 1964 e 1973, o ensino primário cresceu 70,3%; o ginásial, 332%; o colegial, 391%” (Saviani, 2008, p. 300) – teve como contrapartida a intensificação da jornada de trabalho e o arrocho salarial do conjunto dos trabalhadores do setor educacional.

Esta precarização das condições de trabalho, não por acaso conceituada como “proletarização dos docentes” (dentre outros, Peralva, 1991, p. 158), complementava-se com a redução dos gastos públicos com educação que, no caso do Estado de São Paulo, podia ser verificado no percentual do ICM investido no setor: o percentual de 29,77% do ICMS investidos no setor em 1979, cairia para 20,84% em 1994 (Monlevade, 2000, p. 48)

Essa redução no orçamento da educação incluía a perda do poder aquisitivo do professorado paulista, uma das marcas do período ditatorial pós-1964. Assim, de um salário médio por hora que chegava a 8,7 vezes o salário mínimo, em 1967⁹, o professorado paulista recebia em 1979, em média 5,7 vezes¹⁰ (Cunha, 1991, p. 75).

Este arrocho salarial do período incorporaria à categoria uma outra experiência de mobilização, até então identificada como própria do operariado fabril: a greve. A primeira greve dos professores, no período, iniciou-se em 19 de agosto de 1978, estendendo-se por 24 dias, reivindicando um reajuste de 20%, o que seria conquistado.

Esta conquista, porém, rapidamente se dissolveria com a inflação que encerraria 1978 em 40,72% e ultrapassaria os 20% nos quatro primeiros meses de 1979¹¹, motivação suficiente para os professores de São Paulo deflagrarem nova greve em abril daquele ano. Com 39 dias de duração, esta greve desencadeou “apenas” a repressão do recém empossado governo de Paulo Salim Maluf (da ARENA), que aprofundaria nos próximos quatro anos a redução dos salários da categoria: se em 1979, um professor em início de carreira percebia um salário equivalente a 6,13 salários mínimos, em 1982, o mesmo profissional receberia o equivalente a 5,17 mínimos. Considerando a inflação acumulada de 1.453%, entre 1979 e 1982¹², as perdas salariais do professorado paulista atingiria o índice de 52,24% no período malufista de governo (Monlevade, 2000, p. 47).

Por fim, em relação às condições de trabalho, destaque-se que aquele salário arrochado implicava numa jornada de 40 horas semanais (podendo ser ampliada

em 4 horas, o que era recorrente), das quais entre 10 e 20% destinavam-se às horas atividades, em local de livre escolha. Instituída pelo Estatuto do Magistério (Lei Complementar 201, de dezembro de 1979), aquela carga horária, no caso de História, com 2 ou 3 aulas semanais por turma, era preenchida com até 18 classes e, portanto, totalizando até mais de 500 estudantes (numa média de 30 por sala) por professor.

A denominada “redemocratização” – que, nos Estados, poderia ser identificada com a volta das eleições diretas para governadores, em 1982 – não acarretou mudanças significativas no que se refere aos salários dos professores, em São Paulo, tendo em conta o valor dos salários da categoria, em 1986, de 5,13 salários mínimos¹³.

Ligeira mudança pode ser percebida no que se refere à composição da jornada de trabalho, com a aprovação de um novo Estatuto do Magistério Paulista, em 27 de dezembro de 1985, que reformulava a carga horária semanal, estabelecendo as seguintes possibilidades de composição, em seu artigo 28: “I - Jornada Integral: 40 horas; II - Jornada Completa: 30 horas; III - Jornada Parcial: 20 horas”. Estas diferentes jornadas, como especificava o artigo 29, percentualmente se compunham com um aumento nas horas atividades, que passavam a corresponder, “no mínimo, a 20% (vinte por cento) e, no máximo, a 33% (trinta e três por cento) da jornada semanal”. Esse ponto seria regulamentado posteriormente em 25% da jornada total como de hora atividade.

Em parte, essa alteração na jornada de trabalho articulava-se também à mudança dos ocupantes dos cargos no executivo estadual paulista pós-eleições diretas de 1982. No que se refere à educação, o governo estadual de André Franco Montoro (PMDB), ao assumir em 15 de março de 1983, demarcou também uma mudança de perspectivas tanto na concepção quanto na relação com o funcionalismo que, se não alterou a situação salarial como apontado acima, anunciava-se como pautado por buscar mudar a política educacional, a se julgar pelo “Plano de Governo”, publicado no período eleitoral de 1982:

[...] as reformas educacionais impostas de cima para baixo, sem a participação dos setores interessados, como foi o caso da implementação da reforma educacional instituída pela Lei Federal n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, que enfraqueceu o conteúdo básico do ensino ao ser formulada e implementada, ignorando as experiências e reivindicações dos professores, dos técnicos em educação e da comunidade (Duran; Alves; Palma Filho, 2005, p. 87).

Essa anunciada participação ativa e direta do conjunto da sociedade na educação pode ser evidenciada em algumas medidas tomadas pelo novo governo. A primeira delas aparece na recomposição estabelecida na Secretaria da Educação e, mais especificamente e tendo em conta o tema deste artigo, na CENP e na sua “Equipe

Técnica de História”. Nesta recomposição, além da diversificação institucional quanto à origem e vínculo dos membros que compunham a equipe, prevalecia, no caso da História, a presença de professores da rede pública estadual.

Assim, o recém nomeado coordenador da CENP, João Cardoso Palma Filho - professor da área de educação da UNESP e que atuava na CENP desde a sua formação -, compôs uma equipe específica de História - distinta da de Geografia, como era a anterior - com professoras vinculadas à rede pública estadual e atuando em escolas da capital paulista, à época: Anelise M. Müller de Carvalho (graduada em História pela USP), Cecília H. Mate (graduada em História pela USP), Maria Antonieta M. Antonacci (graduada em História pela UFRGS e doutoranda em História na USP), Maria Aparecida de Aquino (graduada em História na USP), Maria Cândido Delgado Reis (graduada em História pela Faculdade de Filosofia e Letras de Itapetininga) e Salma Nicolau. Esta composição parecia ser valorizada pela própria equipe, que destacava tal aspecto em nota, em artigo redigido em 1986 e publicado na Revista Brasileira de História, em 1987¹⁴:

A Equipe está formada por professores que vêm de prolongado contato com a rede e têm presentes as dificuldades aí encontradas, além de participarem de experiências renovadoras na área de pesquisa e ensino de História, bem como de experiências de luta por melhorias do ensino, em entidades como a ANPUH, APEOESP, SBPC (Carvalho *et al.*, 1987, p. 133).

Integrariam ainda essa equipe, na condição de assessores, os professores Marcos Antônio da Silva (do Departamento de História da USP) e Déa Ribeiro Fenelon (do Departamento de História da PUC-SP) que igualmente se vinculavam àquele significado de participação ampliada, haja vista suas trajetórias que abarcavam, por exemplo, a inclusão dos professores do ensino básico como membros integrantes da ANPUH, quando essa se vinculava exclusivamente aos professores universitários de História¹⁵.

Como relata o artigo acima citado, produzido pelas professoras que integravam a equipe de História da CENP, para além da recomposição, foi estabelecida uma dinâmica de trabalhos diferente à que produziu a proposta curricular de História de 1980, igualmente em sintonia com a formulação presente no projeto eleitoral citado:

[...] em outubro de 1984, professores representantes de História das diversas Delegacias de Ensino (DEs) do Estado de São Paulo, foram convocados para reflexões acerca de uma reformulação curricular em conjunto com a Equipe Técnica de História. Com a continuidade de encontros realizados na CENP, ao longo de 1985 e 1986, reunindo-se estes professores (que repassavam as discussões em suas respectivas regiões), iniciou-se o processo de elaboração de uma nova Proposta [...] (Carvalho *et al.*, 1987, p. 133).

Resultaria dessas reuniões com os professores representantes, três versões, todas publicadas ao longo do segundo semestre de 1986¹⁶.

Tomarei a terceira versão como referência para apontar alguns elementos constituídos pelos trabalhos coordenados pela equipe técnica de História. Destaco que esta foi a última versão produzida por aquela equipe no governo Montoro, sendo publicada em dezembro de 1986 e que, como as anteriores, apareceu como um encarte do Diário Oficial do Estado de São Paulo, distribuído em todas as escolas da rede pública.

Nas décadas seguintes, a terceira versão se firmaria como uma espécie de “divisor de águas” no que se refere às questões teórico-metodológicas do ensino de História pelos pesquisadores da área e desta temática, no âmbito da educação básica, seja pelos que se alinham à perspectiva de ensino e de História que foram expressas naquele documento, seja pelos que se opõem aos seus aspectos fundantes.

O estabelecimento daquele sentido de “divisor de águas” pode ser observado já na “Apresentação” e na “Introdução” daquele documento¹⁷.

Na “Apresentação”, para além de situar a construção da “Proposta Curricular” na contraposição aos Estudos Sociais e na construção da especificidade da História – o que já estava destacado na Proposta de 1980 –, os redatores acentuavam a luta (este é o conceito utilizado) que caracterizou aquele processo, com a participação de diferentes grupos e entidades (apontados acima), portadores de perspectivas e lugares sociais diversos e em movimento, o que conferia ao documento em questão a dimensão de proposta, colocando-o também em movimento e que buscava reconhecer, respeitar e valorizar aquela situação:

Uma reformulação curricular que assume existirem múltiplas possibilidades ao trabalho de professores e alunos dentro de um referencial teórico preocupado com a diversidade do social, não padroniza nem homogeneiza as situações de ensino/aprendizagem, podendo abrir caminhos e espaços que, somados aos já existentes, permitam a criação de novas propostas e perspectivas, refazendo constantemente as discussões em torno do ensino de História e da produção do conhecimento (São Paulo, 1986, p. 3).

O reconhecimento da diversidade que apontam constituir as relações escolares, não significava que a Proposta buscava expressar uma miscelânea sintetizadora daquela condição, pois, como fica ressaltado na parte seguinte do documento – “Introdução” –, a equipe de História apresentava uma posição/concepção específica no que se refere à teoria e à metodologia da História e de seu ensino, da qual partia para se situar naquele processo. Assim, para além de uma exposição de princípios, a redação do documento assumia um tom de manifesto na defesa daquelas posições que fundamentavam a

“Proposta”.

Esse tom de manifesto, que remete a uma prática um tanto tradicional na área¹⁸, ficará evidente na “Introdução”, a qual se tece trazendo uma outra novidade: a exposição, explicitação e debate das perspectivas teórico-metodológicas que orientavam a equipe de História, seja em relação à História, seja em relação ao significado e papel da educação.

A se considerar a repercussão que a “Proposta de 1986” teria no conjunto da sociedade e que pontuarei adiante, aquele tom de manifesto não seria casual: para além de fundamentar a proposta, havia que se defendê-la.

Comparada à “Proposta de 1980”, além da dinâmica de sua produção que possibilitava a participação direta dos professores - o que se expressa, por exemplo, na redação e publicização de três versões ao longo do ano de 1986 -, no que se refere diretamente ao trabalho em sala de aula, a principal mudança era a proposição de que o objetivo do ensino de História passasse a ser a construção paulatina, ao longo de todo o ensino primário (1ª. a 8ª séries), da autonomia dos estudantes em relação à produção do conhecimento histórico. Com relação a isso, a “Proposta” centrava-se antes nas etapas e dinâmicas desse processo - tornando-o o conteúdo principal da disciplina -, do que nos temas que viriam a ser trabalhado em sala de aula.

Neste sentido, o tema “Trabalho” que aparece, notadamente, na terceira versão, se configurava como uma espécie de exemplo, um exercício prático de como o ensino de História poderia ser viabilizado na consecução daquele objetivo principal, não sendo, portanto, obrigatório.

Tendo em conta esses elementos, conceituar a “Proposta de 1986” como “história temática”, centrando-se ou mesmo absolutizando esta presença de um tema (no caso, “Trabalho”), como interpretado por alguns autores (Cerri, 2009; Schmidt, 2012), parece-me, uma valorização desproporcional de um aspecto, em detrimento - e mesmo silenciamento - do que se configurava como principal, qual seja, habilitar os estudantes a pensar, interpretar e analisar historicamente, a partir dos procedimentos (metodologia) proporcionados pela História (enquanto área do conhecimento), em relação às questões e experiências, sob diferentes tematizações, que se apresentassem. Até porque, ressaltando o limite daquelas análises que enquadram exclusivamente como “História Temática” a “Proposta de 1986”, podemos considerar todas as propostas de ensino de História como temáticas, seja elencando o tema “Trabalho”, seja escolhendo o “Brasil Colônia”, a “Modernidade” ou a “Revolução Francesa”, etc. Com relação a isso, o próprio documento de 1986 transcrevia as considerações de Jacques Le Goff de que não era a tematização em si que modificaria a perspectiva de história, mas sua abordagem:

[...] é preciso ver qual é o discurso escolar sobre o tema [...] se é, em

primeiro lugar, de novo uma História narrativa e, em segundo lugar, uma História que, longe de ser a dos possíveis e da liberdade em História mais determinista do que nunca, que dá a entender que se devia forçosamente passar da carroça ao barco a vapor, ao comboio, ao automóvel e ao avião supersônico, receio que se tenham tornado as coisas ainda piores do que estavam, na medida em que o conteúdo deste ensino tem sedução óbvia e diminui ainda mais o espírito crítico dos alunos (São Paulo, 1986, p. 5).

Com esse acento na abordagem, parece-me que é na justificativa daquele objetivo de constituição da autonomia historiográfica nos e dos estudantes que se expressava a discussão teórico-metodológica que introduzia e perpassava o conjunto da proposta. Assim, partindo da contestação ao

divórcio assumido entre os três graus de escolaridade no que se refere ao ensino e à pesquisa, onde passivamente cabe ao 1º. e 2º. graus o ensino como transmissão de informações e ao 3º. grau fica reservado o privilégio da pesquisa e da consequente produção do conhecimento (São Paulo, 1986, p. 4),

A “Proposta de 1986” concebia o presente e o cotidiano vividos pelos estudantes como ponto central e de partida para efetivação do “programa” da disciplina. Isso porque cotidianos e presentes, ao serem problematizados a partir de demandas postas pelos estudantes, vistos também como sujeitos da produção do conhecimento, oportunizariam um diálogo com outros presentes e cotidianos vividos por outros sujeitos.

Essa redimensionamento dos estudantes como sujeitos da produção do conhecimento parecia reconhecer nestes aquela dimensão de participantes e contribuintes do processo histórico que vinha sendo pautado e trabalhado pelos pesquisadores das humanidades, em relação a outros personagens e em outras dinâmicas e práticas.¹⁹

Igualmente, os profissionais da área de História estendiam para o nível básico de ensino a crítica que faziam à graduação em Estudos Sociais, principalmente na sua “versão” licenciatura curta. Aquela crítica se pautava no redimensionamento da graduação em História, considerando o papel da pesquisa enquanto “diálogo com as evidências” (Thompson, 1981) e não como mera procura e apropriação de informações produzidas por terceiros e como elemento constituinte do historiador. Desta forma, a pesquisa assumia, também na sala de aula do ensino básico, um protagonismo na produção do conhecimento histórico e no aprendizado de suas metodologias e não mais como um mero instrumento alternativo para dinamizar as aulas.

Neste mesmo sentido, a Proposta de 1986 redefinia o significado e papel dos materiais usados nas aulas, tratando-os igualmente enquanto portadores de

narrativas e interpretações da realidade, sujeitos à problematização, historicizados e, consequentemente, interpretados e analisados como documentos históricos, forjados em diferentes linguagens. Ou seja, nas aulas de História, jornais, fotografias, filmes, romances e poesias, bem como os livros didáticos seriam trabalhados na mesma condição de registros fragmentários do passado.

Tendo em conta estes aspectos teórico-metodológicos, ao configurar a proposta enquanto programa disciplinar, o documento de 1986 assumia a divisão em ciclo básico (1ª. e 2ª. séries), bloco intermediário (3ª. a 5ª. série) e bloco final (6ª. a 8ª. série) do ensino primário, implantada no governo Montoro²⁰. Para tanto, a proposta estabelecia o processo de produção do conhecimento histórico de forma autônoma pelos estudantes desde as séries iniciais, o que também era uma novidade. De forma sintética, ao final da “Introdução” eram apresentados os desdobramentos do objetivo geral do ensino de História em objetivos específicos a serem buscados em cada um daqueles três níveis:

- No *Ciclo Básico* [destacado no original] pretendemos que professores e alunos se situem perante as diferenças sociais a partir das diferentes formas de viver e de trabalhar, desenvolvendo noções de tempos, de diferença/semelhança, de permanência/mudança.
- No *bloco intermediário*, retomamos a questão das diferenciações sociais, segundo um referencial mais amplo no tempo e no espaço. Partimos do “lugar em que vivemos”, passando pela historicidade de diferentes formas de trabalho e de vida no Brasil, para chegar à compreensão de como essas diferenças abrem espaço para múltiplas formas de dominação e resistência na constituição do mercado de trabalho assalariado.
- No *bloco final*, partindo das experiências socialmente vividas, levantam-se questões do presente para serem trabalhadas através de um diálogo com o conhecimento historicamente produzido” (São Paulo, 1986, p. 8).

A partir desse ponto, era detalhada e exemplificada a proposta, naquelas três divisões, remetendo às perspectivas teórico-metodológicas que a justificavam.

Essas partes apresentavam-se articuladas entre si, pautadas pela continuidade dos elementos e noções desenvolvidos nos blocos, com estes sendo aprofundados e ampliados sucessivamente. Rompia-se, assim, com a vinculação tradicional de conteúdos, a qual, grosso modo, se pautava pela sucessão linear e cronológica da História.

Essa complementariedade e sucessão perfaziam-se também a partir de uma ampliação em termos espaço-temporais, passando do universo de experiências e relações pessoais (família e escola; mais próximos e conhecidos), para o social local

(bairro, cidade, região) e mais amplos (nacional e internacional), reproduzindo neste ensino a dinâmica didático-pedagógica que partiria do mais simples para o mais complexo.

A Proposta de 1986 encerrava-se com dois artigos anexos²¹ - citados na parte anterior e sugeridos no aprofundamento de discussões enunciadas - e com a “Bibliografia”, novamente demarcando uma diferença com a proposta de 1980, já que, além das publicações de documentos e textos temáticos de História do Brasil e Geral (de diversas perspectivas e abordagens), abarcava-se também temas teórico-metodológicos, realçando o que se apontou acima em relação a essa presença e fio condutor da Proposta.

O momento seguinte à publicação da Proposta de 1986, é marcado por duas ações distintas: ao mesmo tempo que ações nas escolas alinhadas aos aspectos defendidos no documento eram realizados e divulgados²², também ocorriam contraposições, a partir de diferentes lugares sociais, tais como a imprensa e a universidade.

Na imprensa, destacaram-se os jornais com sede na capital paulista, de circulação nacional, Folha de São Paulo (FSP) e O Estado de São Paulo (OESP), que entre 25 de julho e 16 de agosto de 1987, publicaram uma série de reportagens e editoriais, cujos títulos são sugestivos em relação ao teor daquele material: “Proposta politiza o currículo escolar” (OESP, 25/7/1987); “A ignorância no poder” (FSP, editorial, 30/7/1987); “De volta o Estudos Sociais” (FSP, nota da redação, 30/7/1987); “A barbarização ideológica do ensino” (OESP, editorial, 02/8/1987); “São Paulo: um governo servindo à subversão da educação” (Jornal da Tarde -, editorial, 04/8/1987); “Ameaça à liberdade de ensino” (OESP, editorial, 09/8/1987); “O governo e a barbarização do ensino” (OESP, editorial, 16/8/1987).²³ Como sugerem os títulos, o alarme destes grupos foi disparado pela caracterização da proposta como “vazada em molde tipicamente ‘marxista-leninista’ [...]”, interpretada a partir do uso de categorias como “dominantes” e “dominados”,

“[...]com o objetivo mais do que evidente de ‘fazer a cabeça’ das crianças, arregimentando-as em função de objetivos político-ideológicos declarados, naturalmente em total prejuízo de qualquer aprendizado elementar que as salvasse do aterrador fantasma do analfabetismo e da ignorância cuidadosamente cultivada” (A Barbarização [...], 1987, p. 237).

A argumentação deste editorial, se trocado o “aterrador fantasma do analfabetismo e da ignorância” pelo do comunismo, em muito se assemelharia ao combate imaginário estabelecido, pelos mesmos combatentes, no recém terminado período ditatorial.

Curioso também que esses neo-defensores das crianças classificavam de populista à proposta em construção de 1986²⁴, além de centralizadora e autoritária, a despeito do processo de consultas e discussões aos professores da rede e das três versões

produzidas e nenhuma definitiva, processo esse que tomara quase todo o governo Montoro.

A campanha contra a Proposta de 1986 buscava, conjuntamente, uma desqualificação dos seus proponentes, que de forma genérica, além de populistas, eram conceituados como “xiitas pedagógicos” executores de um “radicalismo pedagógico”, portadores de posições “arcaico ideológicas”, “súcia de ideólogos intelectualmente mal formados”, se apropriando também de caracterizações produzidas pela própria academia, como a de “historiador neo-militante”.

A “campanha jornalística” parece ter sensibilizado e mobilizado um público mais específico, a se considerar as manifestações de historiadores veiculadas por aqueles órgãos de comunicação e que eram utilizadas para legitimar as posições divulgadas na imprensa, como por exemplo, na matéria intitulada “Docentes da USP rejeitam limites da proposta” (Docentes [...], 1987).

O início daquela forma de contraposição à Proposta de 1986, teria sido a convocação por parte da CENP dos professores da rede pública estadual para debaterem e aprovarem o documento, entre os dias 28 e 30 de julho (parte do recesso escolar). Como alude uma das matérias, a Secretaria Estadual de Educação havia, naquele período, reunindo “210 mil professores” - portanto, não só os de história -, “em 129 locais diferentes”, e intentou, na perspectiva do jornal,

enquadrá-los nos termos de um projeto pedagógico totalitário, defendido sem qualquer disfarce por um Estado que se diz democrático [...] mas que mostra o patrocínio oficial de uma reforma curricular nefanda como essa, de mergulhar nos meandros do passado, ‘recuperando’ o arcaísmo de um mundo que a inépcia e a ignorância vêem como idílico e paradisíaco” (A Barbarização [...], 1987, p. 238).

Estas reedições das “visões de mundo” ditatoriais, impregnadas do imaginário constituído na “Guerra Fria”, porém, não visavam apenas as propostas curriculares, mas, como novamente expressam as matérias, miravam outros interesses, como por exemplo, a destinação de verbas públicas não só para a educação estatal, mas também privada. Como aponta o editorial “Ameaça à liberdade de ensino” de OESP, de 9 de agosto de 1987, estava em discussão nos trabalhos da Constituinte, mais propriamente na Comissão de Educação, Cultura e Esportes, um anteprojeto de lei que estabelecia aquela exclusividade das verbas públicas para as instituições estatais, proposta esta classificada no editorial como portadora de “aspecto mais grotesco, que tem toda a feição de um verdadeiro bestialógico”, que estabelece “uma injustificada separação entre o ensino particular e o estatal”.²⁵

A contraposição à Proposta de 1986 por parte destes setores, produziria, por sua

vez, três respostas por escrito de membros da equipe técnica da CENP, as quais foram encaminhadas aos jornais, mas que não obtiveram o “direito de resposta” e, novamente, os tempos ditatoriais foram reeditados com essa censura prévia, não sendo, portanto, publicadas: “Sobre a proposta para o ensino de História de 1º. Grau” de Déa Ribeiro Fenelon (PUC-SP); “A impaciência do preconceito e o coro dos contentes” de Marcos A. da Silva (USP); e “Antiguidade, Proposta Curricular e formação de uma cidadania democrática” de Pedro Paulo de A. Funari (então, na UNESP).²⁶

Considerando que os trabalhos com a Proposta de 1986 paralisaram-se a partir do segundo semestre de 1987, parece que a campanha publicizada pela imprensa foi exitosa.

A Proposta de 1986 teria ainda uma reimpressão da sua 3ª. versão, em 1989²⁷, porém, dando indicativos de que o seu arquivamento e substituição enquanto documento oficial estava próximo: sob o governo de Orestes Quércia (do PMDB e que havia sido vice-governador de Franco Montoro), com outro secretário de educação (Wagner Rossi) e coordenadora geral da CENP (Maria Clara Paes Tobo e depois Múcio Camargo de Assis), a equipe técnica de História também seria toda reformulada, ainda que mantendo a sua característica anterior de ser exclusivamente formada por professores da rede pública estadual²⁸. Esta nova equipe, explicava em uma “Nota Preliminar” que a reedição da terceira versão da Proposta de 1986 visava que

[...] o debate pudesse ser retomado pela totalidade dos professores da Rede, tanto os que já têm acumulado o processo de discussão, como aqueles que ainda não tiveram a oportunidade de tomar contato com a Proposta. Esperamos, portanto, estar colaborando para que todos possamos ampliar as reflexões e discussões relacionadas à prática pedagógica e ao Ensino de História (São Paulo, 1989, p. 6).

Esta expectativa da equipe técnica de História não pode ser efetivada e os trabalhos para a produção de uma proposta curricular permaneceram interrompidos até próximo do término do governo Quércia, em 1990, e não mais contando com a equipe técnica que aparece na publicação de 1989.

A retomada da produção de uma proposta curricular de História só seria efetivada, em 1992, com a publicação de uma nova “Proposta Curricular para o Ensino de História – 1º. Grau”, já no governo de Luiz Antonio Fleury Filho, que também era do PMDB e ex-secretário de Segurança Pública do governo Quércia.

Essa Proposta de 1992 tinha como autoras as professoras Ernesta Zamboni (UNICAMP - Dep. Educação) e Kátia Maria Abud (UNESP – Franca – Dep. de Educação), tendo como colaboradores os professores Luís Koshiba (UNESP – Araraquara) e Maria Helena R. Capelato (USP – Dep. de História). O documento em questão resultou de um

trabalho iniciado em 1990, conforme consta na “Apresentação”, com a elaboração de uma versão inicial. “Para tanto”, aquela equipe de professores universitários “reuniu-se semanalmente na CENP, de julho a dezembro, sob a coordenação de Angela Maria Martins e contando com a presença da Profa. Elvira Lima, da área de Psicologia” (São Paulo, 1992, p. 9).

Essa nova versão da proposta “foi apresentada aos professores de História da rede estadual”, entre os dias 5 e 7 de março de 1991, quando estes fizeram “muitas sugestões e críticas”, as quais a versão publicada em 1992, “procurou absorver” (São Paulo, 1992, p. 9).

Para além dessa reconfiguração na equipe responsável pela produção da proposta - com os trabalhos de elaboração sendo assumido exclusivamente por professores universitários e com atuação mais direta na área de educação²⁹, eliminando-se a participação dos professores do ensino básico nesta etapa dos trabalhos – esse documento de 1992 também expressaria mudanças significativas em relação à proposta de 1986.³⁰

Essas mudanças podem ser observadas tanto no programa curricular quanto na perspectiva teórico-metodológica em relação ao ensino de História e seus objetivos.

No primeiro ponto, a Proposta de 1992 trazia a proposição de eixos-temáticos como estruturadora do conteúdo da disciplina, alterando-os a cada ciclo: ciclo básico: “A criança constrói a sua história”; 3ª. e 4ª. séries: “A construção do espaço social”; 5ª. e 6ª. séries: “Construindo as relações sociais – trabalho”; e 7ª. e 8ª.séries: “O construir da História: cidadania e participação”).

Com esta diversificação dos eixo-temáticos, conjuntamente à descentralização do tema “Trabalho” proposto no documento de 1986, a abordagem parecia deslocar também o conteúdo principal da disciplina do lugar da produção do conhecimento histórico:

A escolha do eixo temático prendeu-se a uma concepção que considera relevante para a compreensão da nossa sociedade, a elaboração pelo aluno, dos conceitos: Capitalismo, Liberalismo, Nacionalismo, Urbanização. A cidadania e a participação, no processo de construção da História, permitem a abordagem dos principais aspectos que afetam a vida dos homens hoje. Ao mesmo tempo, são conceitos que refletem, em sua própria transformação, as mudanças pelas quais as sociedades passaram (São Paulo, 1992, p. 35).

Como se pode depreender da citação acima, há um sutil, mas expressivo deslocamento da “sede” do conhecimento histórico – “uma concepção que considera relevante” – a qual se sobrepõe à relação professor–estudante na sala de aula e que

passam a ditar (ou “refletir”) “as mudanças pelas quais as sociedades passaram”. Nessa formulação, pode-se ver ainda que a sociedade – ou mais propriamente, “nossa sociedade” – também se redimensiona tornando-a algo mais generalizada e menos tensionada do que na Proposta anterior. Ou seja, temas como “cidadania”, ainda mais num momento tido como de reestabelecimento da democracia representativa – cognominada até de “Nova República” –, se apresentavam com menor direcionamento de lugar social – ou “classe”, mais propriamente – que o tema “Trabalho”.

Estas reformulações que interpretei aqui parecem ter estabelecido uma melhor sintonia com os grupos que se expressaram naquele embate por meio da imprensa em 1987 delineado antes, haja vista o não registro de outras contentadas no período. Ou, como interpretaria e de forma mais contundente Moacir Gigante, o processo que levou à substituição da Proposta de 1986 pela de 1992,

O sentido mais profundo do resultado obtido com as reformas curriculares do ensino de História, sob o patrocínio da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, foi o de retirar a autonomia dos professores de História e dos estudantes o direito de redefinirem a história que deveria ser ensinada [...]. As reformas, portanto, são a expressão do mais profundo refluxo conservador. A finalidade delas foi a de retirar dos sujeitos agentes do aprender e de ensinar História a possibilidade de, autonomamente, definirem os conteúdos a serem ensinados e aprendidos (Gigante, 1997, p. 40).

No reestabelecimento de História e Geografia como desdobramento da extinção de Estudos Sociais – tanto na grade curricular do ensino básico, assim como um curso de graduação – o “profundo refluxo conservador”, apontado por Moacir Gigante, se reforçaria, uma vez que, para uma parte dos historiadores, tratava-se apenas de reestabelecer a centralidade daquela área do conhecimento. Ainda que revestindo-se de uma plêiade de novidades – “novos objetos”, “novos problemas”, “novas abordagens”, “novas linguagens” – a hierarquia e o lugar exclusivo e legítimo da produção do conhecimento histórico estariam mantidos.

Considerações Finais

Nas décadas seguintes, os “Parâmetros Curriculares Nacionais” de 1997 e 1998 e a Base Nacional Comum de Curricular de 2018 que sucederam às “Propostas Curriculares”, as Diretrizes Curriculares Nacionais, que, dentre outras coisas, reformataram a separação das licenciaturas dos bacharelados e, conjuntamente, do ensino e da pesquisa e o ensino básico do universitário, teriam alterado aquela situação da centralidade acadêmica em relação à área de História?

A se considerar que com a lei 14.038/2020, ao historiador fica “assegurada a prerrogativa” do exercício da profissão, o elemento principal desta definição recai sobre as formas como esse exercício se dá, notadamente na relação ensino-aprendizado, elemento esse no qual a sua definição e/ou delimitação se estabelece no conjunto das relações sociais e, portanto, nesse universo a prerrogativa em termos hegemônicos não se definem na letra da lei, mesmo que essa intentasse, o que não é o caso. Ou seja, a temida, por parte dos legisladores, “reserva de mercado” que a regulamentação poderia trazer estava garantida, não pela “prerrogativa exclusiva” substituída na lei pelo “assegurado”, mas antes pela concepção dominante de como se dá o exercício da profissão e pela divisão de atribuição entre os produtores do conhecimento e recebedores deste, notadamente no âmbito da educação institucional (escolas e universidades).

Referências

ABUD, Kátia Maria. *Questões sobre uma nova proposta curricular*. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 1985.

A BARBARIZAÇÃO ideológica do ensino. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 7, n. 14, p. 237-239, mar./ago. 1987.

BRASIL. Parecer nº 3, de 2015 da comissão de assuntos sociais, sobre o Substitutivo da Câmara dos Deputados (SCD) nº 03, de 2015, ao Projeto de Lei do Senado nº 368, de 2009, do Senador Paulo Paim (nº 4.699, de 2012, na Câmara dos Deputados) que dispõe sobre a regulamentação da profissão de Historiador e dá outras providências. Brasília, DF: [Câmara dos Deputados], 2015. Disponível em: legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=4804048&ts=1630412182043&disposition=inline&_gl=1*_1be k2st*_ga*_MTc4NDQxNzc4MjE4NDQxNjg4NDQxNTM3*_ga_CW3ZH25XMK*MTY4MTk4OTcyMC4yLjEuMTY4MTk5MDE3NC4wLjAuMA. Acesso em: 25 jan. 2023.

CABRINI, Conceição et al. *O Ensino de história: revisão urgente*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CARVALHO, Anelise Maria Muller de; MATE, Cecília Hanna; ANTONACCI, Maria Antonieta Martins; AQUINO, Maria Aparecida de; REIS, Maria Cândida Delgado; NICOLAU, Salma. Aprender quais histórias? *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 153-164, fev. 1987.

CARVALHO, Anelise Maria Muller de; MATE, Cecília Hanna; ANTONACCI, Maria Antonieta Martines; AQUINO, Maria Aparecida de; REIS, Maria Cândida delgado; NICOLAU, Salma. *Proposta curricular para o ensino de História – 1º. Grau. 3. Ed.* São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 1989. Disponível em: lemaad.ffmpeg.usp.br/sites/lemaad.ffmpeg.usp.br/files/2018-04/Proposta%20curricular%20para%20o%20ensino%20

de%20hist%C3%B3ria%201%C2%BA%20grau_0.pdf. Acesso em: 23 jan. 2023.

CERRI, Luis Fernando. Recortes e organizações de conteúdos históricos para a educação básica. *Antíteses*, Londrina, v. 2, n. 3. p. 131-152, 2009.

CUNHA, Luiz Antônio. Movimentos sociais, sindicais e acadêmicos. In: CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1991. p. 60-101.

CURSOS promovidos pelo Núcleo São Paulo da ANPUH. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 4, n. 7, p. 161-163, mar. 1984.

DOCENTES da USP rejeitam limites da proposta. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 7, n.14, p. 242-243, mar./ago. 1987.

DURAN, Marília Claret Geraes; ALVES, Maria Leila; PALMA FILHO, João Cardoso. Vinte anos da política do ciclo básico na rede estadual paulista. *Cadernos de Pesquisa*, Rio de Janeiro, v. 35, n. 124, p. 83-112, jan./abr. 2005.

FEBVRE, L. *Combates pela História*. Lisboa: Ed. Presença, 1983.

FENELON, Déa Ribeiro. A Questão dos Estudos Sociais. *Caderno Cedes*, São Paulo, n. 10, p. 11-23, 1984.

GIGANTE, Moacir. Reformas curriculares do ensino de história no Estado de São Paulo. *Educação: teoria e prática*, São Paulo, v. 5, n. 8/9, p. 34-41, 1997.

GLEZER, Raquel. Estudos Sociais: um problema contínuo. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 117-149, mar. 1982.

MARTINS, Cinthia Cristina de Oliveira. Influências e interesses da imprensa na organização curricular paulista de 1986. In: MORAES, Sérgio Paulo (org.). *Noções históricas: ensino e experiências contemporâneas*. Uberlândia: Verona, 2016. p. 126-158.

MARTINS, Maria do Carmo. A CENP e a criação do currículo de História. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 18, n. 36, p. 36-60, 1998.

MESQUITA, Ilka Miglio de. *Memórias/identidades em relação ao ensino e de professores de História: diálogos com fóruns acadêmicos nacionais*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

MONLEVADE, João Antonio Cabral de. *Valorização salarial dos professores: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores da educação básica pública*. 2000. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

PAOLI, Maria Célia; SADER, Eder; TELLES, Vera da Silva. Pensando a classe operária: os trabalhadores sujeitos ao imaginário acadêmico. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 3, n. 6, p. 129-149, 1983.

PERALVA, Angelina Teixeira. Professores: um movimento a se repensar. In: CENTRO ECUMÊNICO DE DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÃO. *Educação no Brasil: 1987-1988*. São Paulo: CEDI, 1991. p. 158-161.

PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha. Ensino como pesquisa: um novo olhar sobre a história no ensino fundamental como e porque aprender /ensinar história. *História e Perspectivas*, Uberlândia, v. 28, n. 53, p. 37-70, jan./jun. 2015.

PLANALTO veta regulamentação da profissão de historiador. *Senado Notícias*, Brasília, DF, 27 abr. 2020. Disponível em: www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/04/27/planalto-veta-regulamentacao-da-profissao-de-historiador. Acesso em: 26 jan. 2023.

PUBLICADA lei que regulamenta a profissão de historiador. *Senado Notícias*, Brasília, DF, 21 jul. 2022. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/08/18/publicada-lei-que-regulamenta-a-profissao-de-historiador>. Acesso em: 26 jan. 2023

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Coletânea de documentos históricos para o 1º. grau – 5ª. a 8ª. séries*. São Paulo: SEE/CENP, 1979.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular para o ensino de História - 1º. Grau*. São Paulo: SEE/CENP, 1989.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular para o ensino de História - 1º. Grau*. São Paulo: SEE/CENP, 1992.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular para o ensino de História - 1º. grau (versão preliminar)*. São Paulo: SEE/CENP, 1986.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular para o ensino de História e Geografia do segundo grau*. São Paulo: SEE/CENP, 1980.

SAVIANI, Demerval. O Legado educacional do regime militar". *Caderno Cedes*. Campinas, v. 28, n.76 p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Kj7QjG4BcwRBsLvF4Yh9mHw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 jan. 2023.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. S. História do ensino de história no Brasil. *Revista História da Educação*, Porto Alegre, v. 16, n. 37, p. 73-91, 2012.

THOMPSON, E. P. *Miséria da teoria ou planetário de erros*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

THOMPSON, E. P. *Senhores e caçadores*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

Notas

¹Doutor em História Social (PUC-SP); professor associado da graduação e da pós-graduação em História da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) – Campus de Mal. C. Rondon.

²(Publicada [...], 2022).

³Da Comissão De Assuntos Sociais, sobre o Substitutivo da Câmara dos Deputados (SCD) nº 03, de 2015. ao Projeto de Lei do Senado nº 368, de 2009, do Senador Paulo Paim Brasil, 2015).

⁴(Planalto [...], 2020).

⁵A CENP foi instituída através do decreto 7510 de 29 de janeiro de 1976.

⁶Este processo de contraposições aos Estudos Sociais pode ser acompanhado numa coletânea organizada pela professora Raquel Glezer (1982).

⁷Na UNIMEP, o Programa de Ciências Sociais tinha como áreas de formação e habilitação História e Sociologia.

⁸Na década de 1980, seriam instituídos outros seis cursos stricto sensu: na UFF (doutorado, em 1985), na URFGS (mestrado, em 1986), na PUC-RS (doutorado, em 1986), na PUC-RJ (mestrado, em 1986) e na UNICAMP (doutorado, em 1987).

⁹O valor nominal do salário mínimo em 1967 era de Cr\$ 105,00 ou ver: <https://www.ecalculos.com.br/utilitarios/historico-salario-minimo.php>

¹⁰O valor nominal do salário mínimo em 1979 era de Cr\$ 2.268,00 ou ver <https://www.ecalculos.com.br/utilitarios/historico-salario-minimo.php>

¹¹Segundo o IGP-DI da Fundação Getúlio Vargas, ver: www.yahii.com.br/igpdi44a79.html

¹²Fonte: IGP-DI da FGV, ver: www.yahii.com.br/igpdi44a79.html

¹³Neste ponto, pode-se afirmar a situação perduraria pelas próximas quatro décadas, considerando que em maio de 2023, o salário de um professor do ensino básico (PEB II), em início de carreira, perceberia por 40 horas semanais ou o equivalente a 3,78 salários mínimos. Conf. Edital de Abertura de Inscrição n.01/2023 (Concurso Público). Ver: documento.vunesp.com.br/documento/stream/MzUwMjk1NA==

¹⁴Esta mesma nota, assim como outras partes desse artigo, apareceria também no início da 3ª. versão da “Proposta de História”, publicada em 1986, pela CENP no Diário Oficial do Estado de São Paulo.

¹⁵Embora as discussões sobre a inclusão de professores do ensino básico e a participação efetiva (não só como ouvintes) destes em eventos se desse desde o final da década de 1970 (Mesquita, 2008, p. 66) – o que provocaria até mesmo rupturas, com alguns associados – os quais fundaram a Sociedade Brasileira de Pesquisa Histórica (SBPH), em 1981 – a formalização na denominação da ANPUH, segunda a própria Associação, se daria em 1993, com a sigla passando a aludir à Associação Nacional de História, retirando a especificação “Professores Universitários” conf. <https://anpuh.org.br/index.php/quem-somos>.

¹⁶O artigo da equipe técnica de História citado aqui, relata o processo até a publicação da primeira versão, em julho de 1986, e anuncia a publicação da segunda versão (Carvalho *et al.*, 1987, p. 133).

¹⁷Para uma análise integral do conteúdo da “Proposta de 1986”, dentre outros, sugiro Peixoto (2015).

¹⁸A título de exemplo, observa-se esse tom de manifesto em artigos reunidos por Lucien Febvre (1983), sob o sugestivo título de “Combates pela História”, assim como no “Miséria da Teoria” (1981) de E.P. Thompson, aliás um autor e obra tomado como referência da Proposta Curricular de História de 1986.

¹⁹A título de exemplo e tendo em conta sua dimensão de síntese desta perspectiva na produção histórica e sociológica no Brasil, citaria Paoli, Sader, Telles (1983).

²⁰Instituído através do Decreto Estadual n. 21.833, de 28 de dezembro de 1983.

²¹Os textos anexos eram: Anexo I (pp. 29-34), um trecho do livro “A Pesquisa em História” de Maria do P. A. Vieira, Maria do R. C. Peixoto e Yara A. Khoury (professoras na PUC-SP); Anexo II (pp.34-36), o artigo “Onde estão os documentos históricos?” de Marcos A. da Silva (USP); e Anexo III (pp.36-37), o artigo “A Memória do trabalho e o internacionalismo das lutas” de José C. Barreiro (UNESP-Assis).

²²Algumas dessas ações foram sistematizadas e publicadas à época, como, por exemplo, o trabalho coordenado pelas professoras Helenice Ciampi, Maria do P. Vieira, Maria do R. Peixoto e Vavy P. Borges. Este grupo de professoras universitárias realizou, em 1983 e 1984, junto a Delegacia Regional de Ensino da Capital 3, um projeto que visava contribuir com o ensino de História nas 5as.séries da rede pública com a produção de um “material instrucional” para os professores. Deste trabalho, resultou uma experiência coordenada pela professora Conceição Cabrini, que lecionava na EESPSG Adolfo A. Castanho, na região do Rio Pequeno. Esta experiência é relatada na terceira parte da publicação (Cabrini *et al.*, 1986).

²³Destacaria que esta “atenção” às propostas curriculares por parte da imprensa não foi “privilegio” da área de História, alcançando também as áreas de Português, Ciências e Geografia, como se pode observar, por exemplo e no caso de Português, em matéria publicada no OESP, em 13 de julho de 1987, intitulada “Luta de classes, lição na escola pública”. A matéria trazia uma referência de um professor da Faculdade de Educação da USP à Proposta Curricular de Língua Portuguesa, que a classificava como autoritária, visto que “[...] foi tudo feito de cima para baixo, o magistério não foi consultado nem a Faculdade de Educação chamada a participar [...] recebemos a proposta pronta para discutir e não alterá-la, com contribuições e sugestões, basta ver a bibliografia recomendada: quase todos são professores da UNICAMP, que se citam mutuamente, o resultado é uma proposta tendenciosa, unilateral.”

²⁴Em 30 de julho de 1987, FSP publicou uma “nota da Redação”, definindo populismo como “uma relação entre políticos e a população” que “tende a manipular massas que a migração reuniu

nas cidades e se prevalece de sua baixa informação política, operando definições maniqueístas e contrapondo a 'sabedoria popular' ao conhecimento técnico-científico." Esta definição viria logo após o termo aparecer em matéria que trazia a posição de alguns professores universitários de História contrários à proposta de 1986.

²⁵Para uma discussão mais ampla sobre a atuação da imprensa paulista em relação à Proposta de 1986, ver (Martins, 2016).

²⁶O conjunto destes documentos, tanto as matérias jornalísticas quanto as respostas dos membros da CENP, foram publicadas na Revista Brasileira de História, volume 7 número 14, em 1987, reunidos numa seção intitulada "Polêmica". Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/revistas-anpuh/rbh>

²⁷Carvalho *et al.* (1989).

²⁸Compunham a equipe técnica de História, em 1989, os professores Maria Aurea V. da Cruz Carvalho, Maria R. Dória Ribeiro, Mário S. Mungoli, Martha Delbuque Pimenta, Sibeles Thereza G. Simonette e Sonia Maria C. Costa Manso.

²⁹Com exceção da professora Maria Helena R. Capelato, cuja produção acadêmica centrava-se em outras temáticas da História, os demais integrantes da equipe autora da Proposta de 1992, apresentavam uma trajetória de produção e atuação, voltada à formação de professores e aos conteúdos do ensino básico, sendo inclusive apontados pelos pares como referência na produção e presença no mercado editorial didático, como no caso dos professores Luiz Koshiba e Ernesta Zamboni. Katia Abud, por sua vez, havia contribuído com os trabalhos da CENP em ao menos outras duas oportunidades, produzindo pareceres e avaliações sobre as propostas curriculares, ambas com elementos que se contrapunham à Proposta de 1986 e se alinhando às críticas veiculadas na imprensa apontadas neste artigo ver (Abud, 1985; São Paulo, 1986).

³⁰Sobre as mudanças de perspectivas na CENP, no período 1988-1992, ver (Martins, 1998).



A HISTÓRIA DO HOLOCAUSTO RELACIONADA À EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

THE HISTORY OF THE HOLOCAUST RELATED TO EDUCATION IN HUMAN RIGHTS IN THE EARLY GRADES OF ELEMENTARY SCHOOL


LA HISTORIA DEL HOLOCAUSTO RELACIONADA CON LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN LOS PRIMEROS GRADOS DE LA ESCUELA PRIMARIA

Luzilete Falavinha Ramos¹
Araci Asinelli-Luz²

Resumo: O presente artigo tem por objetivo apresentar uma investigação realizada com seis professoras que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental de uma unidade escolar da Rede Municipal de Ensino de Curitiba e que fizeram uso de recortes da História do Holocausto como tema gerador na Educação em Direitos Humanos (EDH) entre os anos de 2010 e 2019. Na tentativa de entender como se deu a escolha pelo tema holocausto e como tais práticas pedagógicas se desenvolveram, esta pesquisa de caráter qualitativo, exploratório e descritivo utilizou como instrumentos de coleta de dados entrevistas e grupo focal. Além disso, os relatórios, contendo as atividades realizadas dentro do projeto de EDH, enviados anualmente pela escola à Secretaria Municipal de Educação foram utilizados para verificar informações coletadas a partir dos instrumentos citados anteriormente. O tratamento dos dados foi feito a partir dos Núcleos de Significação (Aguiar; Ozzela, 2006) que permitiram compreender, a partir da perspectiva das professoras participantes, o processo de consolidação da EDH na unidade escolar. Os resultados apontam para uma reformulação da compreensão do que é a EDH pelas professoras participantes a partir do momento em que se envolveram com a História do Holocausto e passaram a utilizá-la como tema gerador para o desenvolvimento de práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas; holocausto; educação em direitos humanos; formação docente.

ARTIGO




Abstract: This article aims to present an investigation carried out with six teachers who work in the initial grades of Elementary School in a school unit of the Municipal Education Network of Curitiba and who made use of clippings from the History of the Holocaust as a generating theme in Education in Human Rights (EHR) between the years 2010 and 2019. In an attempt to understand how the choice for the holocaust theme was made and how such pedagogical practices were developed, this qualitative, exploratory, descriptive research used as data collection instruments interviews and group focal. In addition, the reports, containing the activities carried out within the EDH project, sent annually by the school to the Municipal Department of Education were used to verify information collected from the aforementioned instruments. The treatment of the data was carried out based on the Meaning Centers (Aguiar; Ozzela, 2006) that allowed understanding, from the perspective of the participating teachers, the process of consolidation of EHR in the school unit. The results point to a reformulation of the understanding of what EHR is by the participating teachers from the moment they became involved with the History of the Holocaust and started to use it as a generating theme for the development of pedagogical practices.

Keywords: Pedagogical practices; holocaust; human rights education; teacher training.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo presentar una investigación realizada con seis docentes que actúan en los grados iniciales de la Educación Primaria en una unidad escolar de la Red Municipal de Educación de Curitiba y que utilizaron extractos de la Historia del Holocausto como tema generador en la Educación en Derechos Humanos. (EDH) entre 2010 y 2019. En un intento por comprender cómo se eligió el tema del Holocausto y cómo se desarrollaron tales prácticas pedagógicas, esta investigación cualitativa, exploratoria y descriptiva utilizó entrevistas e instrumentos de recolección de datos grupales. Además, los informes que contienen las actividades realizadas dentro del proyecto EDH, enviados anualmente por el colegio a la Secretaría Municipal de Educación, se utilizaron para verificar la información recopilada a partir de los instrumentos mencionados anteriormente. El procesamiento de datos se realizó desde los Centros de Sentido (Aguiar; Ozzela, 2006) lo que permitió comprender, desde la perspectiva de los docentes participantes, el proceso de consolidación de la EDH en la unidad escolar. Los resultados apuntan a una reformulación de la comprensión de lo que es EDH por parte de los docentes participantes desde el momento en que se involucraron con la Historia del Holocausto y comenzaron a utilizarla como tema generador para el desarrollo de prácticas pedagógicas.

Palabras clave: Prácticas pedagógicas; holocausto; educación en derechos humanos; formación de profesores.



Introdução

O ensino da História do Holocausto nas séries finais do Ensino Fundamental ganhou mais visibilidade após a inclusão do tema na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017 (Brasil, 2018). Até então, o Holocausto, conforme proposto pelo documento, surgia de maneira pontual em algumas cidades, incentivado por leis municipais. O que dizer então desse ensino nos anos iniciais, em que o tema sequer está presente no currículo? A pesquisa que resultou em uma dissertação de mestrado, concluída em 2022 e que fundamenta o presente artigo, procurou investigar as práticas pedagógicas desenvolvidas por seis professoras das séries iniciais da Rede Municipal de Ensino (RME), em que recortes da história do Holocausto dialogam com a Educação em Direitos Humanos (EDH).

A cidade de Curitiba possui um histórico no ensino da História do Holocausto, impulsionado pelas Jornadas Interdisciplinares organizadas pelo Laboratório de Estudos sobre Etnicidade, Racismo e Discriminação (LEER), sob a coordenação da professora Maria Luiza Tucci Carneiro, em parceria com a B'nai B'rith e a Secretaria Municipal de Educação do município. Realizadas nos anos de 2008, 2009 e 2010, essas jornadas tinham caráter formativo e eram voltadas para professoras e professores das escolas da RME, a partir do Ciclo II, ou seja, a partir do 4º ano do Ensino Fundamental. O objetivo era prepará-los para desenvolver práticas pedagógicas que abordassem o tema Holocausto.

Três anos antes da primeira jornada, a educação municipal estabeleceu uma relação com a EDH, com foco na elaboração e no desenvolvimento de estratégias metodológicas voltadas à implementação das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, que determinam o ensino obrigatório da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, respectivamente, na educação básica. Desde então, essas estratégias vêm sendo aprimoradas, culminando em um marco significativo: a consolidação da EDH como tema integrador e transversal nos Projetos Políticos Pedagógicos das Unidades de Ensino Fundamental – séries iniciais e finais – no Currículo do Ensino Fundamental de 2016. Essa consolidação enfatizou a promoção de ações voltadas à eliminação de todas as formas de preconceito e discriminação étnico-racial, de gênero, geracional, de crença, política e cultural.

Para compreender em que momento e de que forma ocorreu a relação do Ensino da História do Holocausto com a EDH na unidade escolar em que atuam as participantes desta pesquisa, o texto está organizado em três partes: *O antes*, *O durante* e *O Depois*. *O antes* abrange todas as ações desenvolvidas pela RME que antecederam e possibilitaram a conexão entre a História do Holocausto e a EDH. *O durante* trata especificamente das práticas realizadas pelas participantes da pesquisa no lócus escolar envolvendo esses dois campos. Por fim, *O depois* diz respeito aos resultados da investigação, com base na análise dos dados obtidos por meio dos instrumentos

ARTIGO

utilizados no estudo. A escolha por essa divisão segue as etapas propostas pela nova Pedagogia do Holocausto, que, ancorada na narrativa da vítima, sugere o ensino do que era a vida das pessoas antes do Holocausto, das transformações ocorridas durante o evento e, no caso dos sobreviventes, da reconstrução de suas vidas após o fenômeno. Essa metodologia também é adotada pelo Museu do Holocausto de Curitiba em suas visitas mediadas e na elaboração de materiais pedagógicos.

O antes

Um estado do conhecimento realizado em 2020 buscou evidenciar artigos que abordassem estudos sobre o Holocausto sob uma perspectiva educacional e vinculada à educação em Direitos Humanos. Esse estudo foi realizado em três etapas: busca por descritores no DeCS, uso dos descritores selecionados para localizar produções científicas restritas a artigos nas bases de dados da CAPES (periódicos), REDALICY, ERIC e BVS, e seleção de artigos que atendiam aos principais critérios estabelecidos (vinculação do tema Holocausto com a Educação em Direitos Humanos, publicação entre 2016 e 2020, menção ao locus escolar no título e referência ao Ensino Fundamental).

O estudo concentrou-se no período entre 2016 e 2020, considerando as possíveis discussões sobre o Ensino do Holocausto após sua inclusão no currículo oficial de Israel (2013), a criação de Leis em alguns municípios brasileiros (2010 e 2011) e a inserção do tema na BNCC (2017). Dos artigos encontrados, apenas quatro (dois nacionais e dois internacionais) atendiam os critérios estabelecidos. Eles foram lidos na íntegra para discutir como o tema do Holocausto é abordado na educação e sua conexão com a educação em Direitos Humanos. Além disso, buscou-se evidenciar a baixa frequência do tema em artigos sobre educação. A partir da leitura integral dos artigos, procurou-se identificar os pontos convergentes sobre o Ensino do Holocausto no locus escolar.

A análise identificou que a falta de material adequado, a carência de formação profissional relacionada ao tema e conceitos equivocados sobre o Holocausto são alguns dos elementos que impedem uma educação efetiva sobre o assunto. Esses pontos convergem nos quatro artigos analisados, apesar das diferentes perspectivas e contextos. No contexto brasileiro, o trabalho de Meinerz e Camargo (2019) reflete sobre a necessidade de leis e ações educacionais que promovam tanto a denúncia quanto a reparação histórica das minorias. Os autores destacam a importância de abordar temas sensíveis em sala de aula, considerando que esses assuntos, frequentemente evitados, tratam de processos sociais não resolvidos, injustiças, crimes e violações dos direitos humanos. Por outro lado, o trabalho de Silva e Schurster (2016) enfatiza a necessidade de inserir a pedagogia dos traumas coletivos em diferentes níveis educacionais para compreender como as feridas do passado impactam o tempo presente de determinadas

sociedades. Além disso, questionam se, no Brasil, estão sendo desenvolvidos os recursos pedagógicos necessários para promover uma convivência fraterna, presente e futura, livre dos efeitos nefastos do racismo e da negação do outro.

No contexto internacional, as pesquisas de Mitnik (2016), Vitale e Clothey (2019) evidenciam uma preocupação com o Ensino do Holocausto e do Nacional-Socialismo em países como a Áustria e a Alemanha, berço desses eventos históricos. O trabalho de Mitnik ressalta o que constitui um Ensino eficaz do Holocausto, integrando lições de Direitos Humanos num país onde Hitler ainda é frequentemente visto como foco central do fato histórico e como único responsável pelas atrocidades cometidas. O autor argumenta que é crucial considerar a relação entre o ensino do Holocausto e a Educação em Direitos Humanos envolvendo, abrangendo os níveis elementar e secundário (equivalentes ao Ensino Fundamental I e II no Brasil). Por outro lado, o trabalho de Vitale e Clothey investiga como o tema é abordado nas escolas alemãs, especialmente diante da significativa presença de estudantes imigrantes de países onde o Holocausto é, por vezes, negado. A pesquisa busca entender como o ensino do Holocausto pode promover a inclusão e ampliar a discussão sobre preconceito e intolerância para além da questão judaica, adotando uma perspectiva universal.

Verificou-se que, independentemente do contexto das pesquisas analisadas, todas se referem especificamente à disciplina de História como o principal campo em que o tema Holocausto está enraizado. Essas pesquisas discutem a questão curricular e a inclusão do conteúdo Holocausto sob uma perspectiva universal, e enfatizam a importância de um ensino que promova uma visão inclusiva do outro, alinhada com uma Educação para os Direitos Humanos.

Para analisar os pressupostos na EDH no Brasil, foi necessário primeiro compreender como ela se desenvolveu no país e em que medida reflete nas propostas apresentadas pela RME. Apresentou-se um breve histórico que demonstrou que o período entre 1995 e 2004 pode ser considerado a década dos Direitos Humanos, destacando o estabelecimento da Comissão de Direitos Humanos da Câmara Federal (1995), que começou a receber demandas de diversos grupos sociais, resultando na criação de uma Agenda para um Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH). O PNDH visou estabelecer uma nova ordem democrática, sublinhando a necessidade de um novo modo de pensar e agir do Estado, o que representou um passo institucional significativo para a EDH. O ano de 2003 marcou a EDH com a segunda revisão do PNDH, que passou a incluir questões de diversidade no campo da educação. Também nesse ano foi formado o Comitê Nacional de EDH, responsável por delinear cinco eixos para essa educação: Educação e Mídia, Segurança Pública, Educação Não Formal, Educação Básica e Educação Superior. Em 2006, foi concluída e publicada a versão definitiva do PNDH.

É nesse contexto que em 2005, na RME, professores de História do município

propuseram e executaram planos de formação continuada para os demais professores atuantes nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, visando à integração das Leis nº 10.639/03 e 11.654/08 nos componentes curriculares de História, Geografia e Arte. Concomitantemente, foram constituídas as primeiras Comissões de Educação e Diversidade Étnico-Racial nas 185 escolas do Ensino Fundamental da rede, buscando cumprir o artigo 8º da Deliberação nº 04/06 do Conselho Estadual de Educação do Paraná.³

Em 2016, o Currículo do Ensino Fundamental, consolidou a Educação em Direitos Humanos como tema integrador (DH e Cidadania) e transversal, proposta também inserida nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas. Isso está em consonância com o alerta de Zenaide (2020), que enfatiza que não pode existir apenas uma disciplina de DH, já que os Direitos Humanos devem estar presentes de forma transversal⁴. No ano seguinte, com a necessidade de criar uma Coordenadoria que reunisse a Rede de Proteção, o Programa Transformando Realidades (equidade na educação) e a Gerência de Educação em Direitos Humanos, foi constituída a Coordenadoria de Equidade, Família e Rede de Proteção (CEFAR), composta pelas gerências de Rede de Proteção, de Equidade e de Educação em Direitos Humanos, com o objetivo de considerar a educação como uma política social e ampliar a discussão sobre a relação entre a educação e a garantia de direitos das crianças e estudantes da RME.

Nesse contexto, a gerência de Educação em Direitos Humanos articula, apoia, acompanha e propõe ações de prevenção, promoção, proteção, defesa e reparação dos DH, orientando as unidades educacionais em seus planos de ação para a EDH. Além disso, acompanha a implantação e execução de projetos de prevenção à intimidação sistemática, realiza atendimentos a adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto, executa a formação continuada das Comissões das unidades educacionais, Comissão Interna, grupo de estudos, organização do trabalho pedagógico, semana de estudos pedagógicos relacionados à EDH e acompanha outros programas vinculados à EDH.

É em meio a esse processo de construção, execução e consolidação da EDH no município que ocorreram as Jornadas Interdisciplinares sobre o Ensino da História do Holocausto nos anos de 2008, 2009 e 2010, em parceria com o LEER e, em 2014, com a Universidade Federal do Paraná (UFPR)⁵. Oriundas das inquietações resultantes das ações educativas desenvolvidas pela professora Maria Luiza Tucci Carneiro ao longo de sua formação acadêmica e atuação no magistério, as jornadas tinham, entre outros objetivos, segundo Carneiro (2020), orientar os educadores sobre o tema do Holocausto. Esse tema, avaliado sob múltiplos aspectos, pode alertar sobre as consequências catastróficas das políticas racistas (ou políticas de exclusão) adotadas pelos regimes totalitários e autoritários, além de chamar a atenção para o perigo do negacionismo sobre o Holocausto enquanto genocídio. Além disso, as jornadas

ARTIGO

buscavam demonstrar que o estudo do passado desempenha um papel importante na conscientização da humanidade como um todo, alertando para que ações violentas e genocidas nunca mais aconteçam, e incentivar os educadores e alunos a perceberem as principais diferenças de vida entre um país que respeita os fundamentos do Estado democrático e outro regido pelos valores de um Estado totalitário.

Sendo assim, como o propósito de atender a tais objetivos, Curitiba sediou em 2008 a primeira edição do evento, reunindo professores das escolas das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental da RME e palestrantes de São Paulo e Porto Alegre. O material impresso entregue aos participantes nessa primeira edição teve o propósito de introduzir o tema Holocausto, oferecendo palestras sobre o fenômeno histórico, a história audiovisual do nazismo e do holocausto, o diário de Anne Frank, a representação do holocausto na literatura e o trabalho com o tema na linguagem teatral.

A segunda edição das jornadas, realizada em 2009, visou aprofundar o estudo do Holocausto iniciado no ano anterior. Segundo a secretária de Educação do município na época, Eleonora Bonato Fruet (Curitiba, 2009), a SME e as instituições parceiras ofereceram novamente aos profissionais de educação um momento de estudo e reflexão sobre as questões que levaram à violação dos direitos humanos e da dignidade da pessoa humana, culminando no Holocausto. Ela destacou que a ideia de reunir os temas das palestras em um documento impresso proporcionou aos participantes um suporte teórico e metodológico que poderá contribuir para as ações pedagógicas dos profissionais da Educação de Curitiba.

Em 2010, a última Jornada em parceria com o LEER na cidade seguiu um cronograma similar às edições anteriores, abordando a importância do estudo do Holocausto e métodos para seu ensino. Durante essas três Jornadas, foram idealizados Concursos de Redação com o objetivo de incentivar os professores e suas classes a produzirem conteúdo inovador, visando à interferência na realidade. A jornada de 2014, realizada em parceria com a UFPR, abordou temas que, embora partindo do Holocausto e seus elementos, tinham uma abrangência mais ampla, alinhando-se a uma proposta metodológica que utiliza a História do Holocausto para discutir questões atuais de violação aos Direitos Humanos.

Mesmo com o encerramento das jornadas na cidade, uma escola específica da RME, que atende às séries iniciais do Ensino Fundamental, continuou realizando atividades relacionadas ao tema Holocausto, utilizando-o como tema gerador para a EDH.

O durante

Desde 2009, a escola lócus desta pesquisa tem desenvolvido propostas pedagógicas que utilizam recortes da história do Holocausto como tema gerador. O início deste

ARTIGO


trabalho remonta à participação de uma professora na segunda edição das Jornadas Interdisciplinares sobre o Ensino da História do Holocausto, realizada na cidade. Motivada pela experiência, a professora criou um projeto piloto voltado para estudantes do primeiro ano do Ensino Fundamental. O projeto visava desenvolver atividades baseadas em poemas e desenhos de crianças que estiveram confinadas no Campo de Terezin⁶, relatando histórias do Holocausto e estabelecendo conexões com as experiências dos próprios alunos.

Esse processo de escolha do recorte mais apropriado exigiu pesquisa detalhada da docente, que adaptou o projeto à faixa etária dos estudantes, considerando que eles eram capazes de compreender. De acordo com Bidinotto e Fagundes (2020), essa abordagem reflete uma plena consciência do que se faz, por que faz, como faz e principalmente para quem se faz. O projeto piloto, intitulado “Resistir à Tirania é Possível”, resultou na produção de colagens, poemas, desenhos, murais que expressavam as impressões e reflexões dos alunos, relacionando as experiências das crianças em Terezin com suas próprias vivências cotidianas.

No ano seguinte, visando aprofundar os conhecimentos dos mesmos alunos, bem como levá-los a conhecer a cultura judaica e suas contribuições na formação da cultura brasileira, desenvolveram-se atividades tendo como pano de fundo algumas das obras dos artistas Lasar Segall e Marc Chagall. A proposta pedagógica que contemplou o tema Holocausto e cultura judaica, recebeu o nome de “O Holocausto e a Cultura Judaica retratados nas obras de Lasar Segall e Marc Chagall”. Vinculada aos conteúdos curriculares, esteve diretamente ligada às disciplinas de História e Ensino Religioso e surgiu dos questionamentos que os alunos levantaram ao longo do projeto anterior e que, em virtude do tempo, não puderam ser elucidados. Observou-se que esta proposta de sequência ao projeto anterior foi o primeiro passo na direção daquilo que Paulo Freire (1987), presente nos debates sobre EDH, materializou como o fundamento da EDH: trabalhar interdisciplinarmente as áreas do conhecimento. Também é possível considerar esse projeto como um mediador do processo de conhecimento e assimilação dos saberes, sem negar aos alunos o contato não somente com a sua cultura, mas também com a cultura de outros povos de forma harmônica e respeitosa, representando um dos maiores desafios do docente que pretende a emancipação, conforme Bidinotto e Fagundes (2020).

Em 2011, o projeto foi ampliado e agregou outras duas docentes, participantes desta pesquisa, além de mais uma turma de alunos. O trabalho desenvolvido teve por objetivo partir do recorte do Holocausto relacionado ao que o Yad Vashem (Palmeira; Schurster, 2020) denomina “voltar a viver”. Ou seja, abordou o fenômeno migratório de judeus que fugiam dos *pogroms* (ataques violentos contra judeus no império russo e outros países) e de judeus vindos de diferentes partes da Europa após o Holocausto. Com o título de “Cândido Portinari e a Série Israel: um paralelo entre as

ARTIGO




culturas israelense e brasileira”, o projeto buscou promover o conhecimento sobre a multiculturalidade presente em Israel, comparando-a com a cultura brasileira. A relação entre os *kibutzim* (comunidades agrícolas criadas por imigrantes judeus na Palestina) e as colônias agrícolas do Brasil, o deserto israelense e os retirantes do sertão brasileiro, as danças de roda israelenses e as cirandas do folclore brasileiro, e até a presença das três maiores religiões monoteístas em Israel e a multirreligiosidade do Brasil foram temas centrais. Essa prática pedagógica integrou os estudos de Cândido Portinari e a Série Israel às necessidades de leitura, oralidade e produção escrita previstos na disciplina de Língua Portuguesa, ao mesmo tempo que contemplou os conteúdos de outras áreas do currículo do 3º e 4º anos, visando contribuir para os objetivos da escola. Naquele ano, a escola buscava desenvolver projetos que potencializassem práticas de linguagem e raciocínio lógico-matemático para alcançar a média estipulada pelo IDEB de 2011.

Essas primeiras ações que documentam o contato inicial da escola com o Ensino do Holocausto indicam a construção gradual de uma metodologia que se alinha ao conceito de tema gerador, conforme Freire (1987). Segundo Bidinotto e Fagundes (2020), a construção de temas geradores ocorre a partir da pesquisa no ensino e do ensino por meio da pesquisa, posicionando tanto o educador quanto o aluno como sujeitos produtores de seus próprios conhecimentos, e destacando situações-limites como desafios a serem superados.

Os recortes da história do Holocausto, utilizados como tema gerador, incitam os estudantes a explorar criticamente a temática em suas dimensões históricas, políticas e econômicas, ou seja, em sua totalidade. Nesse contexto, esses fragmentos desse fenômeno histórico podem ser vistos como temas que suscitam tanto denúncia quanto anúncio, em defesa do que Freire (1987) chama de *ser mais*. O Holocausto, por sua vez, operou na direção oposta, uma vez que essa vocação de *ser mais* foi negada ao se instituir um processo de desumanização e distorção da história, em vez de uma verdadeira vocação histórica. A desumanização se concretiza pela coisificação do indivíduo, pela supressão de direitos humanos universais, como a dignidade humana, e pela violação de direitos fundamentais, como o direito à vida.

O uso do Holocausto como um tema gerador na perspectiva freiriana “implica um partir abstratamente até o concreto; que implica uma ida das partes ao todo e uma volta deste às partes, que implica um reconhecimento do sujeito no objeto e do objeto como situação em que está no sujeito” (Freire, 1987, p. 97). Nessa abordagem, estabelece-se uma relação dialética de busca, uma vez que se lida com fatos reais, promovendo a relação dos estudantes com o mundo e colocando-os em uma postura ativa de investigação. Essa postura, quando assumida pelos estudantes e estimulada por uma temática significativa, reflete na tomada de consciência da sua própria realidade e os impulsiona a denunciar as desumanizações.



ARTIGO

Sendo assim, trabalhar com temas geradores que utilizem relatos pessoais e reais de pessoas que viveram o Holocausto pode auxiliar os estudantes a se tornarem menos indiferentes ao que acontece com outras pessoas, não apenas com aquelas com quem têm vínculo. Nessa perspectiva, segundo Cooper (2012), “História envolve tentar entender atitudes e valores de pessoas no passado, as quais podem ser diferentes das suas; isto ajuda a tentar ser tolerante para com os outros e a entender você mesmo.” Isso significa que abordar questões relacionadas ao preconceito e à diversidade na infância é promover o que Baibich (2012) define como pedagogia do antipreconceito, cuja imaginação é o principal instrumento no combate à intolerância e às violências. Imaginar o outro e colocar-se no lugar do outro favorece a compreensão dos efeitos que determinados comportamentos discriminatórios podem causar nos indivíduos que são alvo de preconceito.

A criação da Agência de Educação Política Nacional (NAPOLA) foi uma das primeiras medidas tomada em 1933 pelo regime nazista alemão, com o objetivo de implementar a *Gleichschaltung*, ou seja, um processo de ajustamento ideológico de toda a sociedade aos princípios do Nacional-Socialismo (Liebel, 2017). A partir disso, a escola tornou-se a principal instituição responsável pela formação de uma elite nazista voltada para a administração do Estado (Silva, 2017). Isso evidencia o papel da instituição escolar como espaço formativo capaz de construir, sistematizar e transmitir conhecimentos de acordo com uma ideologia. Da mesma forma que foi utilizada pelos nazistas como ferramenta de difusão ideológica, levando à perpetração da violência, atualmente, a escola pode ser um campo para a promoção de ações que favoreçam uma educação voltada para a diversidade e, conseqüentemente, para a construção de uma cultura de tolerância. Assim, a educação torna-se o mecanismo propulsor das discussões sobre as causas e conseqüências de posturas intolerantes diante da diversidade, propiciando a formação de conceitos e ideias que permeiam a vida cotidiana e as relações sociais. A escola é, portanto, o campo adequado para a formação humana e o espaço ideal para uma educação preventiva integral (Asinelli-Luz, 2000), funcionando como um instrumento de combate e transformação, como aponta Carneiro (Curitiba, 2008).

A história do Holocausto, quando utilizada como tema gerador para discussão sobre preconceito, racismo e desrespeito aos direitos humanos, servindo à pedagogia do antipreconceito, constitui um poderoso instrumento para modificar a ação pedagógica escolar com o objetivo de promover uma educação crítica para a diversidade. A intolerância e o desrespeito ao outro estão presentes na história da humanidade muito antes dos eventos ocorridos na Europa do século XX e podem ser facilmente identificados em outros acontecimentos históricos presentes nos currículos escolares e, conseqüentemente, nos livros didáticos. No entanto, o Holocausto destaca-se por ter concentrado de maneira sistemática e legalizada o maior número de ações que violaram a condição humana. Segundo Pereira e Gitz (2014), o Holocausto pode servir como ponto de partida para os debates sobre temas como *bullying*, violência homofóbica,

ARTIGO

violência na escola e outras formas de intolerância presentes no cotidiano. Embora o tema do Holocausto seja incluído no currículo de História apenas nos anos finais do Ensino Fundamental, desde as séries iniciais a escola básica se depara com diversas formas de violência, como *bullying*, racismo, intolerância religiosa e de gênero, que podem ser abordadas em relação à história do Holocausto.


O Depois

Diante dos pressupostos teóricos e do contexto anteriormente mencionados, esta pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva se consolida. A coleta de dados ocorreu de três formas distintas. Inicialmente, foram analisados documentos históricos referentes à implementação da educação em direitos humanos na SME, relatórios sobre atividades desenvolvidas no projeto de educação em DH, redigidos pela unidade escolar investigada e enviados anualmente à SME entre 2013 e 2019, e apostilas entregues aos professores durante as Jornadas Interdisciplinares sobre o Ensino do Holocausto (2008, 2009, 2010 e 2014). Além disso, foram conduzidas entrevistas de duas maneiras: oralmente, por meio de áudios gravados com o próprio celular, e por escrito, utilizando um questionário enviado via *e-mail* e, posteriormente, retomado oralmente para esclarecer e aprofundar conceitos e ideias conforme necessário. Por fim, foi realizado um grupo focal também de forma remota, com a utilização de um roteiro específico. Participaram da investigação seis professoras que atuam na mesma unidade escolar e que realizaram práticas pedagógicas envolvendo recortes da história do Holocausto vinculadas à EDH.

Iniciando pela análise documental, que envolveu a leitura flutuante dos relatórios enviados anualmente pela unidade escolar à Secretaria Municipal de Educação para documentar as práticas pedagógicas desenvolvidas no lócus escolar na perspectiva da EDH, buscou-se atender a um dos objetivos da pesquisa, que era descrever a implementação do trabalho com recortes da história do Holocausto vinculado à EDH com estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental entre os anos de 2010 e 2019 em uma escola da RME de Curitiba. Observou-se como a EDH foi se consolidando ao longo dos anos de 2013 a 2019. Embora as primeiras ações pedagógicas relacionadas ao tema Holocausto tenham ocorrido em 2010, foi apenas a partir de 2013 que a SME começou a solicitar a produção de relatórios às unidades escolares. Portanto, a leitura flutuante dos relatórios se concentrou no período de 2013 a 2019. Durante as análises, notou-se uma mudança significativa no modo como as professoras inicialmente receberam a implementação da EDH na escola e como ela foi se consolidando de forma transversal ao longo dos anos, a partir de práticas pedagógicas elaboradas e refletidas por essas docentes.

Com exceção dos relatórios de 2013, que se concentram exclusivamente em

ARTIGO



questões étnico-raciais, do relatório de 2014, que não foi encontrado, e do relatório de 2016, que focou os estudos nas questões da cultura árabe, todos os outros relatórios incluíram recortes da história do Holocausto como tema gerador para abordar assuntos relacionados aos direitos humanos. Embora as primeiras práticas com o ensino do Holocausto tenham iniciado em 2010 como um projeto piloto e apareçam documentadas em relatos das professoras e diários de classe, o primeiro registro formal nos relatórios de EDH surgiu apenas em 2015. Nesse relatório, o tema gerador foi sobre os idosos no holocausto, vinculado ao eixo cidadania e à discussão sobre a construção dos direitos desses sujeitos. Em 2017, os temas geradores foram as Leis de Nuremberg e os Justos entre as Nações, ambos associados ao eixo prevenção às violências. Em 2018, dois eixos foram abordados com temas geradores diferentes: para o eixo relações de gênero, o tema gerador foi Anne Frank; para o eixo prevenção às violências, o tema foi a perseguição aos judeus durante o Holocausto. Em 2019, também foram utilizados dois temas geradores para trabalhar dois eixos distintos. Anne Frank foi novamente abordada, mas desta vez no eixo cidadania, com foco nos direitos das crianças e adolescentes. O mesmo eixo também foi contemplado pelo tema infância no holocausto, que, além de cidadania, abordou o eixo prevenção às violências.

Outra etapa da pesquisa focou nas entrevistas com as professoras participantes. É importante destacar que essas participantes possuem perfis bastante distantes em termos de idade, tempo de atuação na escola, formação acadêmica (todas possuem especialização, mas nenhuma é licenciada em História) e, principalmente, na forma como entraram em contato com o Holocausto e desenvolveram práticas pedagógicas relacionando a esse tema na perspectiva da EDH.

As entrevistas mostraram que, inicialmente, a EDH não fazia sentido para as participantes, sendo vista como uma imposição da SME quanto da gestão da escola. Consequentemente, suas práticas eram fragmentadas e não envolviam os estudantes de forma significativa. As primeiras abordagens pedagógicas focadas em questões étnico-raciais eram baseadas em representações estereotipadas de povos africanos e indígenas, resultando em uma falta de engajamento dos alunos e na realização dessas práticas apenas como um cumprimento de protocolo escolar. As atividades eram desconectadas das demais áreas do conhecimento, tratadas isoladamente e frequentemente culminavam em apresentações artísticas sem integração curricular.

O processo de apropriação do conceito de EDH pelas professoras ocorreu simultaneamente ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que iam além dos temas propostos pela Lei nº 11.645/2008. Apesar de algumas participantes já conhecerem práticas relacionadas ao ensino do Holocausto na unidade escolar, o uso desses recortes como tema gerador na EDH começou a partir do interesse e curiosidade dos estudantes, evidenciado quando o Holocausto foi abordado em livros didáticos de

outras disciplinas.

A autonomia concedida pela gestão escolar permitiu que as professoras, gradualmente, incorporassem o Holocausto em suas práticas pedagógicas, reconhecendo-o como um campo rico para discutir Direitos Humanos. A conexão entre eventos históricos do Holocausto e questões contemporâneas, bem como a empatia dos estudantes em relação aos temas abordados, motivou as professoras a aprofundarem suas pesquisas e a transformarem esses recortes históricos em temas geradores que integrassem também os conteúdos curriculares de cada ano escolar. À medida que essas práticas se tornaram mais frequentes, o conceito de transversalidade da EDH foi se consolidando e se naturalizando nos planejamentos das professoras, com o holocausto se tornando uma parte essencial dessa proposta educativa.

Outro objetivo da pesquisa foi compreender como o uso de recortes da história do Holocausto como temas geradores impactou as práticas pedagógicas das professoras e sua compreensão sobre a EDH. Para isso, foram utilizadas entrevistas e um grupo focal. De acordo com Trad (2009), o grupo focal visa reunir informações detalhadas sobre um tópico específico a partir de um grupo de participantes selecionados, permitindo colher dados sobre percepções, crenças e atitudes em relação ao tema. O grupo focal possibilitou um aprofundamento das questões abordadas nos questionários e entrevistas, destacando dois pontos principais: o envolvimento das professoras nos projetos de EDH com recortes do Holocausto e o impacto desse na prática pedagógica de cada participante.

Para a primeira questão, uma informação recorrente foi o impacto emocional que o tema teve nas participantes. Todas relataram que seu envolvimento com o tema começou no campo das emoções, pois os diferentes recortes da história do Holocausto usados como temas geradores as levaram a refletir sobre seus próprios contextos. Ao serem emocionalmente afetadas, passaram a enxergar o Holocausto como essencial para a discussão de questões relacionadas aos Direitos Humanos, considerando que o Holocausto concentra em um único momento temporal todas as problemáticas associadas. Essa visão é corroborada por suas falas, que destacam que muitas situações do Holocausto ainda persistem na contemporaneidade, embora em formas, contextos e pessoas diferentes. Assim, trabalhar com essa história é visto como uma forma de refletir sobre o presente na perspectiva da EDH. Em geral, observou-se que o envolvimento das professoras com o tema do Holocausto na EDH foi uma escolha, não uma imposição ou influência externa. À medida que “convidadas” por diversas situações, especialmente pela curiosidade dos estudantes, a história do holocausto se tornou um caminho natural para desenvolver práticas relacionadas à EDH, com mudanças iniciais ocorrendo nas próprias professoras.

No tocante à segunda questão, as informações coletadas no grupo focal e nas entrevistas revelaram que a escolha do tema foi feita em momentos diversos para

ARTIGO

cada participante: por meio do convite de uma colega, da presença do tema em livros didáticos de outras disciplinas, dos pedidos dos estudantes para explorar mais o assunto, e até mesmo pela empatia das próprias professoras com o tema. Independentemente dos motivos, o impacto na prática pedagógica é evidente na percepção de como os estudantes se envolvem com o tema e na construção conjunta das práticas pedagógicas com os estudantes. Além disso, ao optar por trabalhar com recortes da história do Holocausto, a transversalidade da EDH passou a ocorrer de maneira natural nos planejamentos e no desenvolvimento das práticas pedagógicas. O uso desses recortes também influenciou a maneira como as participantes planejam suas ações, considerando a participação dos estudantes em discussões mais profundas e relevantes para suas realidades, o que tornou as aulas mais significativas e possibilitou a inter-relação entre os conteúdos curriculares a partir de um tema central.

Durante o grupo focal, foi solicitado às participantes que escolhessem três palavras que resumissem a experiência de trabalhar com o tema Holocausto com alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental. Essas palavras foram registradas na plataforma *Mentimeter*, gerando um gráfico digital denominado *word cloud* (Nuvem de Palavras – NP), que mostra a frequência das palavras em um texto. Nele é possível verificar que quanto mais se repete a palavra maior e mais destacada ela aparece no gráfico, demonstrando o grau de relevância em relação às demais palavras. As palavras *aprendizado*, *desafiador* e *transformador* foram os termos utilizados pelas participantes para definirem sua relação com o trabalho com o tema holocausto. Essas escolhas ilustram e confirmam as informações obtidas nos outros instrumentos de coleta de dados e que demonstram que, para construírem suas práticas pedagógicas com essa temática, precisaram se aprofundar em suas pesquisas sobre o assunto.

Aprendizado se refere ao processo de busca de informações sobre o Holocausto e à aprendizagem sobre como trabalhar com o tema e implementar a EDH. A palavra *desafiador* destaca os cuidados e a disposição das participantes em estudar um tema pouco abordado em sua formação e currículo, adaptando-o para tornar o conteúdo significativo e empático para os estudantes, sem expô-los de forma chocante à brutalidade histórica. *Transformador* aponta para dois aspectos: primeiramente, o impacto, refletido na percepção das professoras e dos estudantes sobre a realidade e suas próprias ações em relação ao outro, na percepção de similaridades entre suas histórias pessoais e as narrativas de pessoas que viveram o holocausto; em segundo lugar, o impacto profissional, visto na transformação das práticas pedagógicas e na compreensão mais profunda da EDH, que agora é abordada de forma mais segura e além do currículo previsto.

Encerrada a coleta de dados, foi iniciada a análise utilizando a metodologia dos Núcleos de Significação, conforme descrito por Aguiar e Ozella (2006). Esse procedimento foi escolhido para captar os sentidos que constituem o conteúdo do

discurso dos participantes. A decisão por este método baseou-se na crença de que as participantes são seres históricos que se relacionam entre com o fenômeno estudado (objeto) e se humanizam em contextos de atividade e interação com os outros, com destaque para o papel da linguagem, conforme enfatizado por Aguiar, Soares e Machado (2015). O método é adequado para pesquisas que priorizam a linguagem como um meio de captar sentidos profundos, os quais podem ser desvelados pelo pesquisador durante o processo de análise dos dados.

Dessa forma, o procedimento de análise foi dividido em três etapas: pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação. Os pré-indicadores são temas diversos que emergem após várias leituras “flutuantes” e se caracterizam pela frequência de repetição, importância na fala das participantes, carga emocional, ambivalência ou contradição, intenções não concluídas, entre outras. Esses pré-indicadores servem de base para a construção dos indicadores e destes os núcleos de significação. Os indicadores são a união dos pré-indicadores por similaridade, complementaridade ou contraposição, reduzindo a diversidade de temas. Os núcleos de significação são então a articulação dos conteúdos (resultado da aglutinação) semelhantes, complementares ou contraditórios, permitindo uma análise que vai além do aparente, considerando a subjetividade, o contexto e a historicidade. Assim, foram identificados 111 (cento e onze) pré-indicadores, que originaram 13 (treze) indicadores e, por fim, resultaram em 3 (três) núcleos de significação.

Concluídas essas três etapas, iniciou-se a análise dos núcleos de significação, que envolveu uma articulação entre os núcleos, não se restringindo apenas às falas dos sujeitos, mas também ao contexto social, político, econômico, em síntese, histórico, que permitiu acesso à compreensão na sua totalidade (Aguiar; Ozella, 2006).

O núcleo 1, intitulado “A implantação e consolidação do Projeto de Educação em Direitos Humanos na Escola”, revelou as diferentes formas pelas quais as participantes entenderam a implantação da EDH na escola e também evidenciou falas das docentes que se confirmam nos relatórios enviados à SME entre os anos de 2013 e 2019, embora ora se aproximem e ora se distanciem do histórico da EDH produzido pela SME. Também nesse núcleo destaca-se o constante desenvolvimento e aprimoramento das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas participantes na EDH, corroborando com a ideia de que “o diálogo pedagógico implica tanto o conteúdo ou objeto cognoscível em torno de que gira quanto a exposição sobre ele feita pelo educador ou educadora para os estudantes.” (Freire, 1996, p. 118)

O segundo núcleo, denominado “A História do Holocausto vinculada à Educação em Direitos Humanos na Escola”, apresentou o histórico de projetos com essa temática no lócus escolar, evidenciando que as práticas pedagógicas utilizando recortes da história do Holocausto como tema gerador e desenvolvidas pelas participantes tiveram início no momento em que elas passaram a buscar formas de ampliar e tornar a EDH mais

ARTIGO

significativa para os estudantes e para si. Isso está em consonância com a afirmação de Palmeira e Schurster (2020), que afirmam que o ensino do Holocausto vai além de ser um tema que favorece a discussão sobre os direitos humanos; “seu ensino está diretamente ligado a compreensão da condição humana”. Este núcleo também detalhou as diversas formas pelas quais as participantes, que não são licenciadas ou especialistas em História, entraram em contato com o tema Holocausto e como foram se aprofundando na temática à medida que pesquisavam e integravam fragmentos dessa história em suas aulas, procurando destacar que os elementos que possibilitaram esse fenômeno histórico ainda estão presentes na sociedade atual.

O terceiro e último núcleo, intitulado “O processo de formação e auto formação das professoras acerca da História do Holocausto e seu Ensino”, aborda a análise que as participantes fizeram de suas práticas já realizadas. Elas reconhecem esse trabalho como um processo e não meramente um cumprimento de tarefas. Nesse contexto, destacam a importância de participar de formações sobre a temática do Holocausto e expressam disposição para se engajar em tais formações se forem oferecidas. Ao refletirem sobre suas práticas, as participantes se identificam como pesquisadoras, dado que buscaram conhecimentos que favoreceram a construção de práticas eficazes, envolvendo os recortes mais apropriados da história do Holocausto como tema gerador para uma EDH efetiva e significativa.

Conclusão

Ao final desta investigação, considerando todo o percurso histórico feito a partir da análise documental, verificou-se que os relatórios produzidos entre 2013 e 2019 ilustram o desenvolvimento da EDH ao longo desses 10 anos, demonstrando a falta de uniformidade. Embora o relatório de 2019 (no formato de formulário) pareça ser uma tentativa de uniformização, ele evidencia mais a ideia de documentar as práticas, comprovando que elas ocorrem, do que de fato esclarecer o processo de como essas práticas são realizadas.

Se, por um lado, os relatórios permitem verificar como a EDH foi se consolidando na escola lócus da pesquisa, as entrevistas e o grupo focal destacam a relação individual de cada participante com essa educação, especialmente no que diz respeito ao uso de recortes da História do Holocausto como tema gerador para determinadas discussões e reflexões. Ficou evidente que o trabalho com este tema está diretamente ligado à autonomia das docentes e à liberdade de ação concedida pela gestão escolar, que possibilitou a inserção desta e de outras temáticas para fomentar a EDH. É nesta perspectiva e neste contexto que a História do Holocausto surge nas séries iniciais como ponto de partida para discutir diversos assuntos relacionados aos Direitos Humanos e, assim, dialogar com a realidade dos próprios estudantes.

Conclui-se, portanto, que a EDH no lócus escolar da pesquisa está em um processo contínuo de formulação, reformulação e consolidação. As docentes, depois de compreender o que é essa educação, continuam buscando formas cada vez mais elaboradas de torná-la significativa tanto para seus estudantes quanto para elas mesmas.

Referências Bibliográficas

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira.; OZELLA, Sérgio. Núcleos de significação como Instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia Ciência e Profissão*, Brasília-DF, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/QtcRbxZmsy7mDrqtSjKTYHp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2023.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira.; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de Significação: uma proposta metodológica em constante movimento. In: EDUCERE, 12, 25-29 out. 2015, Curitiba. *Anais [...]*. Curitiba: PUC-PR, 2015. p. 37890-37900.

ASINELLI-LUZ, Araci. *Educação e prevenção ao abuso de drogas: limites e possibilidades*. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

BAIBICH, Tânia Maria. *Preconceito e escola: vocabulário de conceitos e palavras-chave*. Ijuí: Unijuí, 2012.

BIDINOTTO, Tatiana da Silva; FAGUNDES, Maurício Cesar Vitória. Reflexões sobre o ato educativo emancipatório a partir das obras de Paulo Freire – professora sim; tia não: cartas a quem ousa ensinar e pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v. 6, n. 5, p. 24511-24522, May. 2020. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/9556/8041>. Acesso em: 15 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília-DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 mar. 2023.

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. *Histórico das Jornadas Interdisciplinares sobre o ensino da história do Holocausto*. [Mensagem pessoal]. [S. l.], 2020. Disponível em: luzifal@yahoo.com.br. Acesso em: 23 dez. 2020.

COOPER, Hilary. *Ensino de História na Educação Infantil e anos iniciais: um guia para professores*. Traduzido por Rita de Cássia K. Jankowski, Maria Auxiliadora M. S. Schmidt e Marcelo Fronza. Curitiba: Base Editorial, 2012.

CURITIBA. *Histórias de Muitas Vidas*. Metodologia e Novas Abordagens. Curitiba: Secretaria Municipal de Educação, 2008.

CURITIBA. *Holocausto crime contra a humanidade*. Apostila de textos e bibliografia. Curitiba: Secretaria Municipal da Educação, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LERNER, Silvia. Gueto Cultural: o campo de concentração criado para persuadir o mundo. *Aventuras na História*, São Paulo, 01 mar. 2021. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/gueto-cultural-o-campo-de-concentracao-criado-para-persuadir-o-mundo.phtml>. Acesso em: 14 mar. 2023.

LIEBEL, Vinícius. Uma educação (in)sensível: a questão judaica na sala de aula durante o terceiro Reich. In: GONÇALVES, Leandro Pereira.; PARADA, Maurício. *Políticas Educacionais e regimes autoritários: intelectuais, projetos e instituições*. Rio de Janeiro: Autografia; Recife: EDUPE; Porto Alegre: EDIPUCRS, 2017.

MEINERZ, Carla Betriz.; CAMARGO, Cassio Michel dos Santos. Reconhecimentos, sensibilidades e relações étnico-raciais: a obrigatoriedade do Ensino do Holocausto em Porto Alegre. *Roteiro*, Joaçaba, v. 44, n. 1, p. 1-18, 19 fev. 2019. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/15086/pdf>. Acesso em: 15 mar. 2023.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Transversalidade. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/transversalidade/>. Acesso em: 15 mar. 2023.

MITTNIK, Philipp. Holocaust Studies in Austrian Elementary and Secondary Schools. *Global Education Review*, New York, v. 3, n. 3, p. 138-152, 2016. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1114862>. Acesso em: 15 mar. 2023.

PALMEIRA, Aline Nathaliér da Silva; SCHURSTER, Karl. Educar para alteridade: o ensino de História da Shoah e o uso dos testemunhos audiovisuais da USC Shoah Foundation. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 5, n. 13, p. 195-214, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/1123/1916>. Acesso em: 15 mar. 2023.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. *Deliberação nº 4, de 2 de agosto de 2006*. Normas Complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Curitiba: CEE, 2006. Disponível em: http://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/migrados/File/pdf/Deliberacoes/2006/deliberacao_04_06.pdf. Acesso

em: 15 mar. 2023.

PEREIRA, Nilton Mullet; GITZ, Ilton. *Ensinando sobre o Holocausto na escola: informações e propostas para professores dos ensinos fundamental e médio*. Porto Alegre: Penso, 2014.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira da; SCHURSTER, Karl. A historiografia dos traumas coletivos e o Holocausto: desafios para o ensino da História do Tempo Presente. *Estudos Ibero-Americanos*, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 744-772, 2016. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/iberoamericana/article/view/23192/14717>. Acesso em: 15 mar. 2023.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira. Ensinando a odiar: os planos de curso da SS sobre o judaísmo (Alemanha, 1937). In: SILVA, Francisco Carlos Teixeira; SCHURSTER, Karl. (org.). *Ensino de História, regimes autoritários e traumas coletivos*. Rio de Janeiro: Autografia; Recife: EDUPE; Porto Alegre: EDIPUCRS, 2017. p. 53-95.

TRAD, Leni Alves Bomfim. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. *Physis – Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 777-796, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/gGZ7wXtGXqDHNCHv7gm3srw/?lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2023.

VITALE, Monica; CLOTHEY, Rebecca. Holocaust Education in Germany: ensuring relevance and meaning in an increasingly diverse community. *Fire: For International Research in Education*, Pennsylvania, v. 5, n. 1, p. 44-062, 2019. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1207646>. Acesso em: 15 mar. 2023.

ZENAIDE, Maria de Nazaré. Tavares. *O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. São Paulo, 25 maio 2020. [Aula proferida pela EAD Freireana].

Notas

¹Doutoranda em Educação na Linha Cultura, Escola e Processos Formativos, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Colaboradora no Departamento Pedagógico do Museu do Holocausto de Curitiba. Professora das séries iniciais na Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

²Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora associada adjunta ao departamento de teoria e prática de ensino da Universidade Federal do Paraná.

³Cada unidade escolar/instituição deverá compor equipe interdisciplinar que estará encarregada da supervisão e desenvolvimento de ações que deem conta da aplicação efetiva das diretrizes estabelecidas por essa Deliberação ao longo do período letivo, e não apenas em datas festivas, pontuais, deslocadas do cotidiano da escola (Paraná, 2006).

⁴A partir da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, foram definidos

ARTIGO

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que orientam para a aplicação da transversalidade. Isso diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender na e da realidade). Não se trata de trabalhá-los paralelamente, mas de trazer para os conteúdos e para metodologia da área a perspectiva do tema (Menezes; Santos, 2001, s.v. *transversalidade*).

⁵Tanto nas primeiras três edições (2008, 2009 e 2010) como na última (2014) a Secretaria Municipal de Educação também estabeleceu parceria com a B'nai B'rith,) que é uma organização não governamental internacional que trabalha em prol dos direitos humanos, do respeito à diversidade étnica, cultural, religiosa e social. Ver mais em: https://prosas.com.br/empreendedores/12796#!#tab_vermais_descricao.

⁶Construída entre 1780 e 1790 por ordem do imperador austríaco José II, Terezin é o nome de uma antiga fortaleza militar situada na República Tcheca. No fim do século 18, a instalação, porém, se tornou obsoleta e passou a abrigar presos militares e políticos e, em 1940, os nazistas a transformaram em uma prisão da Gestapo. Para esse campo foram enviados judeus do Protetorado da Boêmia e da Morávia, heróis judeus que lutaram na I Guerra Mundial, além de artistas, músicos e compositores. Ver mais em: Lerner (2021).



ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DA IMPRENSA SINDICAL DO SETOR ELÉTRICO (1992-1993)¹

TEACHING HISTORY FROM THE ELECTRICITY SECTOR TRADE UNION PRESS (1992-1993)

DOCENCIA DE HISTORIA DESDE LA PRENSA SINDICAL DEL SECTOR ELÉCTRICO (1992-1993)

Edson dos Santos Junior²

Resumo: Este artigo discorre sobre o ensino de história a partir da imprensa sindical de trabalhadores urbanitários do setor elétrico em Foz do Iguaçu, cidade situada na fronteira trinacional entre Argentina, Brasil e Paraguai. Para isto, recolhe suas fontes entre as páginas do Jornal Alerta Geral, nos anos de 1992 e 1993, discutindo possibilidades do ensino da história de trabalhadores em vista de questões como a luta por direitos, desenvolvimento social e emancipação humana. A metodologia empregada parte da lógica das mediações, conforme nos propõe Maria Ciavatta, e observa as relações entre capital e trabalho. Ao final do texto, encontram-se algumas considerações sobre possibilidades e limites da utilização da imprensa sindical enquanto recurso didático.


Palavras-chave: Ensino de história; história da classe operária; desenvolvimento humano.

Abstract: This article discusses the teaching of history from the union press of urban and electrical sector workers in Foz do Iguaçu, a city located on the tri-national border between Argentina, Brazil and Paraguay. To this end, he collects his sources from the pages of the Alert General Journal, in the years 1992 and 1993, discussing possibilities of teaching the history of workers in view of issues such as the struggle for rights, social development and human emancipation. The methodology used starts from the logic of mediations, as proposed by Maria Ciavatta, and observes the relationship between capital and labor. At the end of the text, there are some considerations about possibilities and limits of the use of the union press as a didactic resource.

Keywords: history teaching; history of the working class; human development.

Resumen: Este artículo analiza la enseñanza de la historia desde la prensa sindical

ARTIGO



de los trabajadores urbanos del sector eléctrico en Foz do Iguaçu, ciudad ubicada en la frontera trinacional entre Argentina, Brasil y Paraguay. Para ello, recoge sus fuentes de las páginas del periódico *Alerta Geral*, de los años 1992 y 1993, discutiendo posibilidades para enseñar la historia de los trabajadores de cara a temas como la lucha por los derechos, el desarrollo social y la emancipación humana. La metodología utilizada se basa en la lógica de las mediaciones, propuesta por Maria Ciavatta, y observa las relaciones entre capital y trabajo. Al final del texto se hacen algunas consideraciones sobre las posibilidades y límites del uso de la prensa sindical como recurso docente.

Palabras clave: Enseñanza de la historia; historia de la clase trabajadora; desarrollo humano.

Introduzindo a imprensa operária no ensino de história

O informativo Alerta Geral, produzido e utilizado por trabalhadores de diferentes atividades na cidade de Foz do Iguaçu em 1992 e 1993, reuniu sindicalistas urbanitários, que atuavam nas áreas de distribuição de energia elétrica, abastecimento de água e saneamento básico, de maneira fundamental para a vida da população. Além de recolher em suas páginas questões cotidianas e referentes à mobilização da classe operária, o Alerta Geral registrou pautas importantes para o debate acerca do desenvolvimento social no território durante aqueles anos.

As práticas do ensino de história, realizadas a partir desse tipo de imprensa sindical, vai além de considerar os registros da história de uma parte desses trabalhadores e torna-se útil para uma abordagem interdisciplinar sobre a questão do desenvolvimento. Neste sentido, vale começar por uma das principais contribuições dessa classe, recolhida pelo ensino de história a partir da imprensa a que estamos aludindo: o compromisso com a vida.

A vida na cidade logrou alterações substantivas após a atuação dessa classe operária. Veiculada através da oralidade, em algum suporte escrito ou mesmo em registros audiovisuais, a história operária tem no trabalho, isto é, em atividades capazes de produzir valor, um de seus principais referenciais. Contudo, um aspecto entre eles se destacaria de maneira incontornável: a transformação do mundo à sua volta. Além da capacidade operária para transformação da natureza ambiental, mediante a aplicação de técnicas determinadas e instrumentos específicos, sua capacidade para a transformação do conjunto da sociedade foi destacada já em meados do século XIX, em obras como o Manifesto do Partido Comunista (Marx; Engels, 2010).

Sendo assim, a história da classe operária não pode ser reduzida à sua atividade produtiva, ou seja, econômica, pois as relações humanas estabelecidas em uma sociedade de classes podem ser observadas em seu caráter processual e histórico, para o qual vale analisá-las de modo abrangente e considerando o comportamento de trabalhadores e trabalhadoras enquanto sujeitos históricos em movimento. “Mas se devemos considerar o movimento operário no cenário das lutas de classe, em uma relação bilateral, ou no cenário mais amplo da história nacional, não podemos tratá-lo como se atuasse isoladamente” (Hobsbawm, 2000, p. 18), mas observando a sua diversidade:

A história operária é um assunto multifacetado, embora os níveis de realidade ou de análise formem um todo: trabalhadores e movimentos, bases e líderes, os níveis socioeconômico, político, cultural, ideológico e “histórico” - tanto no sentido de operarem num contexto dado pelo passado, quanto no sentido de que mudam ao longo do tempo em determinadas maneiras específicas. Não podemos abstrair um ou mais níveis dos demais (exceto com o propósito de conveniência temporária), nem praticar

excessivo reducionismo (Hobsbawm, 2000, p. 28).

A complexidade da história operária, quando retomada a partir de fontes produzidas por seus protagonistas, assume uma importância destacada para a recuperação e o ensino dessa história. Deste modo, o informativo Alerta Geral, produzido por trabalhadores urbanitários na região da fronteira trinacional entre Argentina, Brasil e Paraguai, com destaque para os anos de 1992 e 1993, será observado nestas páginas, de uma só vez, enquanto fonte histórica e recurso didático para o ensino da história de trabalhadores, no contexto de uma questão interdisciplinar como o desenvolvimento.

Considerando a história operária em sua complexidade, convém-nos aludir a uma de suas principais particularidades, isto é, à sua existência enquanto classe, que pode ser definida como sendo um “fenômeno histórico”, capaz de atribuir sentido a um rol de acontecimentos e eventos históricos, aparentemente desconectados no tempo e no espaço. Neste sentido, “classe é definida pelos homens enquanto vivem sua própria história e, ao final, esta é sua única definição” (Thompson, 1987, p. 9-10).

Pensando acerca do ensino da história da classe operária no espaço escolar, podemos considerar a utilização do texto historiográfico durante o processo de ensino e aprendizagem nas práticas escolares, de maneira a colocar questões para os estudantes em torno da experiência de classe. Sendo assim, destacamos que a noção de experiência, segundo Thompson (1987, p. 10), está relacionada de maneira peculiar com o seu modo de conceber a classe:

A classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus. A experiência de classe é determinada, em grande medida, pelas relações de produção em que os homens nasceram – ou entraram involuntariamente. A consciência de classe é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais: encarnadas em tradições, sistemas de valores, ideias e formas institucionais. Se a experiência aparece como determinada, o mesmo não ocorre com a consciência de classe.

A experiência de classe oferece o fundamento ou matéria para a consciência em torno da história da classe operária. Não ocorrendo espontaneamente, mas provocada pelas condições concretas da vida cotidiana, essa consciência acumula, ao longo do tempo, registros históricos sobre o comportamento de trabalhadores e trabalhadoras, de seus interesses, costumes, “tradições, sistemas de valores, ideias e formas institucionais”, encontrando-se mediada pela cultura em sua complexidade simbólica, assim como mediada por relações humanas de produção, determinadas por

uma dada estrutura social (Ciavatta, 2016, p. 211). Mas a direção que essa consciência pode tomar, depende da resultante das lutas sociais e políticas em si e não apenas do grau de desenvolvimento das forças produtivas, o que o ensino da história operária é capaz de observar.

Naquilo que se refere, especificamente, à consciência da classe operária, Isabel Bilhão (2010, p. 220) escreve que essa consciência edifica-se através do embate entre as classes e por meio da percepção da exploração realizada pelas classes dominantes. Para Bilhão (2010, p. 221), a classe operária constrói a sua consciência ao longo da história e foi durante o início da década de 1980 que abordagens no campo da antropologia sobre esta classe deram-lhe maior destaque: podemos encontrar um exemplo neste sentido, que foi o encontro realizado em 1982 pela Associação Brasileira de Antropologia, no Museu Nacional do Rio de Janeiro, e que teve como tema “Questões sobre cultura operária”. Já no campo historiográfico³, um dos primeiros trabalhos a abordar a temática da identidade operária foi “A vida fora das fábricas”, de Maria Auxiliadora de Decca (Bilhão, 2010, p. 221).

Assim como o trabalho de Decca, o texto “Identidade da classe operária no Brasil (1880-1920): atipicidade ou legitimidade”, de Cláudio Batalha (1992), contribuiu com os estudos em torno da história operária, ressaltando, segundo a autora, a “ética do trabalho” como um ponto estruturante da identidade operária (Bilhão, 2010, p. 222). Dessa forma, ao longo dos anos 1990, vários textos historiográficos procuraram demonstrar, segundo Bilhão (2010, p. 224), que se a “ética do trabalho” foi importante para a formação da identidade operária, esta identidade não esteve reduzida a isto:

É, nesse âmbito de discussões, que o estudo da construção da identidade operária tem encontrado terreno fértil para ampliar e para aprofundar suas análises, priorizando as noções de experiência identitária e a percepção de que a identidade operária é construída e se constrói de forma inter-relacional com outras identidades coletivas, tanto por meio de peculiaridades locais quanto de macroinfluências (Bilhão, 2010, p. 229).

É possível notar que o ensino da história da classe operária está relacionado com o ensino da história da classe trabalhadora em geral. Se a imprensa sindical, enquanto fonte histórica, é capaz de registrar a memória da classe trabalhadora, esse registro pode ser aproveitado como um recurso, entre outros, para o ensino de história em que, segundo Casimiro e Ferraz (2011, p. 3), o material escolar “é um local privilegiado de divulgação e construção do conhecimento”, dada a sua grande inserção no universo do saber escolar.

Portanto, é importante destacar que a identidade da classe trabalhadora não é homogênea, sublinhando o que Silvia Regina Petersen (2013) observou no ensino de história que ignora representações diferentes de trabalhadores e trabalhadoras,

sobretudo com relação às questões raciais, “da mesma forma, [que] a economia, as riquezas naturais e as decorrentes especialmente da agricultura [que] pareciam emergir independentes da transformação exercida pelo trabalho humano, em qualquer de suas modalidades, inclusive aquele exercido por colonos” (Petersen, 2013, p. 77-78).

Para Petersen (2013), o trabalho subalterno realizado por alguns colonos brancos aproximava-se da exploração do trabalho escravo, exercido por elementos indígenas e negros, sendo a negação de suas identidades, enquanto trabalhadores, uma evidência de que a produção historiográfica e os livros didáticos mantinham ligações estreitas com o contexto social e teórico de seu tempo. Neste sentido, espaços como o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e o Colégio Dom Pedro II, no Rio de Janeiro, foram bastante influentes, se consideradas as informações que transmitiam sobre o conjunto da sociedade, durante o século XIX, atingindo uma parcela significativa da população alfabetizada àquela época, embora até o início do século XX a historiografia brasileira e a historiografia sobre o Brasil foram produzidas omitindo-se a identidade trabalhadora (Petersen, 2013, p. 81-82).

Ademais, é importante observar que o livro didático tem-se afirmado enquanto uma peça importante dentro da escola, bem como para as políticas públicas voltadas para a educação e o ensino. No entanto, os materiais escolares e didáticos podem incidir de maneira variada no espaço escolar, dependendo do ambiente sociocultural em que se encontram, do período histórico, das características disciplinares específicas envolvidas, dos níveis de ensino e das suas formas de utilização, diante do que é possível classificarmos suas funções como sendo referenciais, ideológicas, culturais, instrumentais e documentais (Casimiro; Ferraz, 2011, p. 5).

Além desses aspectos funcionais do livro didático, podemos observar como a sua produção, comercialização, circulação e consumo ocorrem na sociedade capitalista, sendo que suas diferentes relações com as práticas educativas e disciplinares, com os saberes escolarizados e científicos, com a cultura, enfim, mudam ao passo em que se transforma a própria sociedade, concentrando-se mais em algumas questões e temáticas que em outras, em um dado período histórico (Casimiro; Ferraz, 2011, p. 5). Nesse sentido, e ainda segundo Casimiro e Ferraz (2011, p. 7), “é preciso entender que a construção e representação do livro didático, materializadas em discursos, imagens, narrativas e interpretações, estão ancoradas na problemática que o envolve”, sendo que essa problemática pode ser abordada em suas relações com o estudo da sociedade de mercado, para a qual:

O livro didático é mercadoria, portanto, segue uma lógica de mercado cuja venda irá direcionar seu sucesso, seu fracasso e, inclusive, seu conteúdo. O livro didático é um artefato cultural e, nesse sentido, suas condições sociais de produção, circulação e recepção estão demarcadas pelas práticas sociais assentadas na sociedade. O livro didático é fruto das políticas oficiais de educação, seguindo uma lógica que precise contemplá-las e considerá-

las, ainda que os ressignifique, como forma de aceitação num universo institucionalizado como o é a escola. O livro didático, acima de tudo, é fruto de seu tempo, obedece a certos padrões de comportamento necessários à sua própria sobrevivência, procurando afastar-se de anacronismos (Casimiro; Ferraz, 2011, p. 7).

Agora, quando nos importamos com recuperar o passado acerca da historiografia e do ensino da história do trabalho, a fim de elaborarmos considerações mais adequadas ao ensino da história operária, observamos que, se por um lado, durante todo o século XIX até o início do século XX, a história operária ainda não havia ocupado qualquer lugar de prestígio no conjunto das produções historiográficas brasileiras mais difundidas, por outro lado, esta situação modificou-se, consideravelmente, ao longo do século XX. De certa forma, e acompanhando o crescimento da classe operária no Brasil inclusive enquanto parte dos processos migratórios, essa história foi, aos poucos, sendo considerada.

Porém, o ensino da história operária não dependeu do espaço escolar para ocorrer, uma vez que trabalhadores e trabalhadoras foram capazes de educarem-se em seus espaços de mobilização e luta, entre eles os sindicatos, atentando-se para questões cotidianas e relativas ao mundo do trabalho, conforme Michel Löwy (2014) foi capaz de reconhecer, ao comparar as ideias de Rosa Luxemburgo com as de Lênin, acerca da formação da consciência de classe desses trabalhadores e trabalhadoras:

Poderíamos comparar a visão de Lênin com a de Rosa Luxemburgo com a seguinte imagem: para Vladimir Illitsch, redator do Jornal *Iskra*, a centelha revolucionária é trazida pela vanguarda política organizada, de fora para dentro das lutas espontâneas do proletariado; para a revolucionária judia-polaca-alemã, a centelha da consciência e da vontade revolucionária se acende no combate, na ação de massas (Löwy, 2014, p. 30).

Neste sentido, é possível considerar que a formação da consciência de classe a que estamos nos referindo ocorreu por meio da luta de classes, isto é, durante a experiência em que trabalhadores e trabalhadoras estiveram envolvidos com os embates cotidianos no mundo do trabalho e puderam compreender as suas condições materiais além de suas condições subjetivas. Se observamos o contexto social e algumas produções historiográficas em torno desta questão, desde os anos 1980, será possível ainda perguntar por que algumas das investidas intelectuais e acadêmicas, registradas pela historiografia da classe operária, estiveram relacionadas com o que podemos chamar de uma nova classe trabalhadora, diante da qual a precarização do trabalho, entre outras razões, cumpriu um papel decisivo em sua formação.

Possibilidades para o ensino da história operária

Além de utilizar a imprensa sindical enquanto uma fonte histórica, para o estudo do desenvolvimento social ou da luta de classes, por exemplo, é possível utilizá-la também como um recurso didático para o ensino de história que pretenda discutir questões entre desenvolvimento social e meio ambiente, remetendo-se ao desenvolvimento sustentável. Neste sentido, faz-se necessário observarmos algumas relações possíveis entre a história operária e o ensino de história, de modo que o *Jornal Alerta Geral* seja considerado no contexto histórico em que foi produzido, distribuído e assimilado.

Para Osvaldo Coggiola (2016, p. 38), se “a classe operária não podia realizar nenhuma revolução por estar ‘integrada’ ao sistema, nas décadas de 1980 e 1990 passou-se a afirmar que a classe operária estava simplesmente prestes a desaparecer”. Isso porque o incremento das forças produtivas, através de insumos tecnológicos, seria capaz de tornar dispensável boa parte dos trabalhadores e trabalhadoras industriais. Contudo, “não se deve confundir isto com o declínio do *movimento operário*, que inclui todos os setores explorados que adotam como próprias as formas de organização criadas originalmente pelo proletariado industrial” (Coggiola, 2016, p. 57-58).

Assim, essas formas de organização foram assimiladas a partir da história da classe operária, quando esta se encontrou com a história de trabalhadores e trabalhadoras que migraram pelos territórios na busca por emprego e melhores condições de vida (Dota; Queiroz, 2019, p. 417). Deste modo, mesmo quando essas pessoas não ocuparam os espaços das fábricas, mas por algum motivo precisaram realizar uma mobilização política em defesa de seus interesses de classe e de seus direitos, as formas de organização utilizadas para isto foram por elas apropriadas, a partir das formas de organização da classe operária (Coggiola, 2016).

Os registros históricos dessas formas de organização podem ser encontrados em panfletos, informativos, periódicos e jornais, como o *Alerta Geral*. As questões que podem ser levantadas a partir da imprensa operária para o ensino de história, por sua vez, apontam para algumas considerações acerca do trabalho e da educação. Segundo Maria Ciavatta (2016, p. 241), tais questões observam a lógica das mediações, para as quais existem categorias como a de tempo, de espaço e a de sujeito social, úteis para o ensino da história operária. Essas categorias encontram-se correlacionadas a outras, também importantes para a vida social, como são a liberdade e a satisfação das necessidades humanas: “O trabalho tem um papel fundamental nesse processo, como relação criadora do homem com a natureza, como atividade de autodesenvolvimento físico, material e espiritual, como manifestação de vida e como realização do reino da liberdade” (Ciavatta, 2016, p. 227-228).

Segundo Sebastian Plá (2012, p. 173), ao considerarmos o ensino de história como objeto de investigação e análise em suas multiplicidades, é preciso observar também

ARTIGO

questões como o discurso e o conhecimento histórico escolar: “Ambas tratam de puntualizar las características de la enseñanza de la historia en cuanto acción política y la política como características inherentes” (Plá, 2012, p. 175-176). A ênfase possível sobre as formas de mobilização, de luta social e formação da experiência histórica operária, através da luta de classes, pode ser observada no Alerta Geral.

Ainda segundo Plá (2012, p. 176), a capacidade de articulação de diferentes interpretações sobre a história, dentro do espaço escolar, pode ser chamada de discurso histórico escolar; às práticas que, por sua vez, cabem articular tal discurso, são chamadas de conhecimento histórico escolar, sendo que o ensino de história, considerado em vista dessas definições, observa que as ações políticas por ele envolvidas terminam ocultando, mitigando ou excluindo diferentes interpretações sobre um passado determinado, dentro da escola. Portanto, cabe sublinhar o ensino de história, enquanto prática de poder, que “en sus diferentes ramificaciones dentro del aula, termina por seleccionar las prácticas hegemónicas, pero al mismo tiempo abre la posibilidad, según las diferentes coyunturas, de espacios contrahegemónicos” (Plá, 2012, p. 177).

Nossa atenção às práticas escolares não deve ignorar, contudo, um aspecto fundamental para o ensino de história que é o trato e utilização do texto histórico, cujos artifícios, recolhidos entre as ciências sociais, a política e a arte, precisam ser pensados. Segundo Malerba (2006, p. 11-12), como “o fato de que todo problema histórico, ao se tornar matéria da prática e da razão histórica, parte do texto e culmina no texto”, convém-nos não restringir a ideia de texto apenas ao seu suporte escrito; já para Teresa Cerqueira (2006, p. 32), “um dos objetivos da educação não é simplesmente o de efetivar um saber na pessoa, mas seu desenvolvimento como sujeito capaz de atuar no processo em que aprende e de ser parte ativa dos processos de subjetivação associados à sua vida”.

Os aportes de Malerba (2016) e Cerqueira (2006) são complementares: o primeiro, por indicar que o texto cumpre uma função específica no processo de ensino e aprendizagem, que é o convite à problematização da linguagem textual; e o segundo, por ressaltar que esse processo pode ser dirigido para a formação de sujeitos e sujeitas autônomas. O compromisso com valorizar os sujeitos da aprendizagem e os discursos dos protagonistas da história operária, neste caso, através do periódico Alerta Geral, oferece-nos portanto uma situação de aprendizagem, mediada pelo jornal operário, capaz de propiciar a apreensão crítica do mundo social no qual se vive, indo-se muito além de tentar incutir os saberes que se acredita que estudantes não possuam, resultando em uma abordagem sociocultural como a realizada por Paulo Freire e comentada por Mizukami (1986, p. 86), para quem: “Na obra de Freire, o homem é o sujeito da educação e, apesar de uma grande ênfase no sujeito, evidencia-se uma tendência interacionista, já que a interação homem-mundo, sujeito-objeto é

ARTIGO

imprescindível para que o ser humano se desenvolva e se torne sujeito de sua práxis”.

Paulo Freire demonstrou sua convicção de que saber ensinar não significa ser capaz de transferir conhecimentos em uma “educação bancária”, maneira como o autor adjetivou esse tipo de ensino no qual se imagina transferir conhecimentos para quem não os possui. Por exemplo, se considerarmos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), espera-se que o ensino leve os estudantes a “questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação” (Brasil, 1998, p. 8), mas não devemos supor que os educandos desconhecem completamente o mundo em que vivem. Trata-se de reconhecer as categorias que estes utilizam em sua maneira de pensar e compreender a realidade observada.

Outro aspecto importante do processo de aprendizagem, garantido pelos PCNs, é que “os alunos gradativamente possam ampliar a compreensão de sua realidade, especialmente confrontando-a e relacionando-a com outras realidades históricas, e, assim, possam fazer suas escolhas e estabelecer critérios para orientar suas ações” (Brasil, 1998, p. 43). Tal aspecto desse processo pode ser bem encaminhado pelo professor nas aulas de história operária que utilizem fontes históricas, como o Alerta Geral, em conformidade com o que afirmou Paulo Freire (1996, p. 43):

É assim que venho tentando ser professor, assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível à boniteza da prática educativa, instigando por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se, assumindo minhas limitações acompanhadas sempre do esforço por superá-las, limitações que não procuro esconder em nome mesmo do respeito que me tenho e aos educandos.

Neste sentido, analisar a imprensa operária que pode ser utilizada em sala de aula enquanto fonte histórica representa um desafio de aprendizagem para o próprio educador. Vejamos que, ao comentar a abordagem freiriana do processo educativo, Mizukami (1986) salienta que “num regime autenticamente democrático devem estar incluídos todos os homens como, igualmente, deve haver lugar [de análise] para todas as ideologias” (Jorge, 1981 *apud* Mizukami, 1986, p. 90). Além disso, e tratando das relações entre educação e sociedade, sublinhamos o pensamento de Dermeval Saviani (2008, p. 5), para quem “a função básica da educação é a reprodução da sociedade” e, neste sentido, a escola tende a reproduzir a sociedade burguesa que lhe condiciona, o que precisa ser discutido nas aulas de história operária. Isto não resulta em conceber a escola enquanto um espaço isento de disputas e livre da luta de classes, mas aponta para uma abordagem nomeada por Saviani (2008, p. 30) como concepção crítico-reprodutivista:

Detenhamos da concepção crítico-reprodutivista a importante lição que nos trouxe: a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação dos conflitos de interesses que caracteriza a sociedade.

Saviani (2008) apresenta-nos uma reflexão sobre as práticas escolares que destaca os interesses opostos e inconciliáveis existentes na luta de classes, entre a burguesia e o proletariado. Sendo assim, vale ressaltar apenas que a luta de classes não se limita à posição dos indivíduos na estrutura econômica da sociedade a que pertencem, mas observa também como tais indivíduos e grupos sociais posicionam-se, tanto a partir da conjuntura em que se encontram, como a partir da mentalidade que possuem.

O debate sobre a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática passa pelas críticas de tendências existentes que visam simplificar o processo de ensino e aprendizagem em torno da história, evitando homogeneizar os estudantes que, por sua vez, possuem não apenas diferentes trajetórias de vida e diferentes experiências, como possuem, ainda, diferentes maneiras de pensar; logo, é preciso atenção para observar aquilo que escreveram Bordenave e Pereira (2015, p. 63), isto é, que “talvez pelo desejo subconsciente de simplificar seu trabalho docente, o professor tende, em geral, a considerar o ‘corpo discente’ como uma massa homogênea e indiferenciada”.

O periódico Alerta Geral para o ensino da história do trabalho elétrico

O uso da imprensa sindical nas aulas de história, enquanto fonte histórica e recurso didático, requer a discussão, historicamente contextualizada, do tema e das questões a serem abordadas durante essas aulas; além disso, é importante recuperar o próprio contexto histórico da produção do material a ser utilizado. Neste sentido, o Sindicato dos Trabalhadores Urbanitários em Foz do Iguaçu reuniu, no início da década de 1990, trabalhadores eletricitários de empresas de geração e distribuição de energia, como a Usina Hidrelétrica Binacional de Itaipu e a Eletrobras/Furnas, além de trabalhadores da Companhia Paranaense de Energia Elétrica (Copel) e da Companhia de Saneamento do Paraná (Sanepar).

Neste caso, o jornal Alerta Geral (AG)⁴ registrou, entre 1992 e 1993, as lutas sociais e políticas de boa parte da sociedade iguaçuense, não apenas da classe operária de maneira específica. Agregando as reivindicações de diversos setores da classe trabalhadora, e inclusive de indígenas Avá-Guarani, este jornal acabou vocalizando a mobilização de diferentes grupos sociais acerca de pautas variadas. Sendo assim, o professor ou professora de história, que pretende lecionar sobre a história dos trabalhadores eletricitários e considera utilizar a imprensa sindical, enquanto material ou fonte histórica, para a discussão dessa história em suas aulas, dispõe de um

ARTIGO

recurso didático útil para propor debates transversais, desde temas como a história da cidade, história do trabalho, história das migrações e história dos movimentos sociais populares, até sobre a história dos movimentos indígenas, por exemplo.

Utilizando o informativo Alerta Geral, pode-se tratar de questões como o desenvolvimento social e sustentável no ensino de história, sendo possível problematizar acerca das desigualdades sociais e da degradação ambiental, provocadas pelo capitalismo, e observar a produção de energia, voltada para o desenvolvimento regional, discutindo os registros da luta por direitos fundamentais e por direitos humanos na história do trabalho eletricitário. Como a luta de classes provocou a evolução das relações sociais, tais relações alcançaram uma variedade de questões, como se poderá notar.

Desta forma, a mobilização dos trabalhadores urbanitários em Foz do Iguaçu, em defesa de seus direitos, registrou debates sobre questões que se referem aos Acordos Coletivos de Trabalho (ACT), em oposição à negociação individual, geralmente proposta pelas empresas, em que a força corporativa pode sobrepor os interesses patronais aos interesses da classe trabalhadora, reduzindo a capacidade de cada trabalhador ou trabalhadora em defender, categoricamente, os seus direitos. Com desdobramentos sobre a vida concreta dos trabalhadores e de suas famílias, a resistência da classe operária, diante da retirada de seus direitos no contexto dos anos 1990, está registrada no periódico Alerta Geral.

Isto significa que discutir com os e as estudantes uma questão como a do desenvolvimento social, a partir da história operária, implica em considerar fontes históricas capazes de representar as suas formas de mobilização, organização e atuação política enquanto classe. Para isto a imprensa operária serve, substancialmente: os indícios da mobilização da classe operária, em defesa de condições necessárias e adequadas de sobrevivência e trabalho, podem ser recuperadas através de sua imprensa sindical e analisada durante as aulas de história.

Importa destacar, por exemplo, que tais formas de mobilização, organização e atuação, puderam favorecer as condições de subsistência de um conjunto ampliado de pessoas, na medida em que o trabalho operário não beneficiou apenas e diretamente os trabalhadores e trabalhadoras diretamente envolvidos, mas beneficiou também todos que com ele se encontravam relacionados além de suas famílias, agregados e, por extensão, o conjunto da sociedade. Essas e outras questões podem ser observadas mais adiante nos trechos citados do periódico que temos em pauta.

O informativo Alerta Geral também foi espaço para o debate de questões polêmicas da sociedade: entre elas, registrou-se, por exemplo, a oposição ao punitivismo observado através da pena de morte, argumentando-se de maneira comparada com o populismo penal existente nos Estados Unidos em torno da pena de morte naquele

ARTIGO

país e a vitimação de inocentes, que atinge, de modo dramático, a população negra e pobre estadunidense (SINEFI, 1992, AG 1/4, p. 1). Neste caso, nota-se que o ensino da história operária, aludindo às questões cujos desdobramentos podem remeter ao desenvolvimento, viabiliza, até mesmo, a discussão e o debate de temas polêmicos em perspectiva comparada e podendo ser mediados pela imprensa operária junto aos estudantes em sala de aula (Ciavatta, 2016, p. 210).

O debate em torno de polêmicas desse tipo pode ser, inclusive, interdisciplinar, se relacionado com o ensino dos direitos humanos, por exemplo; assim como o debate acerca dos ACT permite-nos problematizar sobre a questão do desenvolvimento social e humano tendo em vista as condições precárias de trabalho. Além disso, o Alerta Geral apresenta um espaço especial em suas páginas (SINEFI, 1992, AG 1/4, p. 2), chamado “Coluna do Boca Dura”: tal espaço propõe um diálogo com os leitores, em linguagem coloquial e frequentemente despojada de arestas gramaticais próprias à norma culta da língua portuguesa. Não menos compreensível, senão mais descontraída, essa coluna aborda assuntos e questões relevantes para as formas de mobilização da classe operária, suas discussões e debates em torno de algumas pautas e reivindicações:

Ha! Como tem gente prepotente nesta tal Itaipu. Enquanto a empresa procura manter um bom relacionamento com los hermanos tem alguns chefetes que não se preocupam nem um pouco com isso e não perdem a oportunidade de usar os seus cargos para tratar com grosserias todos os funcionários. É o caso do tal de Giorgio Drexler, chefe do DAM do Paraguai. Esse rapaizinho não é mais grosso por falta de espaço, tem tratado os brasileiros e paraguaios de forma estúpida e autoritária. Será que ele pretende ser o sucessor do Stroesner [sic]? (SINEFI, 1992, AG 1/4, p. 2).

Este trecho do “Boca Dura” é interessante, pois com apenas um parágrafo coloca-se a Usina de Itaipu e um dos seus agentes politicamente alinhado com o patronato, em situação constrangedora devido ao seu comportamento, de uma só vez agressivo e tratante, em relação aos trabalhadores, evidenciando dessa maneira as desigualdades de poder existentes e que podem ser observadas a partir das relações entre capital e trabalho. Além disso, pode-se observar o registro do internacionalismo existente no mundo do trabalho entre os operários brasileiros e paraguaios, “los hermanos”, da Usina Binacional, postos em condições análogas de trabalho e tratamento por parte de seus superiores. A comparação com o regime ditatorial paraguaio ali presente, que vigorou entre 1954 e 1989, demonstra a consciência do sentido político dos hábitos e comportamentos entre as classes sociais nos espaços de trabalho (Ciavatta, 2016, p. 223).

O “Boca Dura” não se prestava apenas ao embate político e cultural do operariado em relação aos seus chefes: a coluna trazia também a expressão das contradições postas entre os próprios operários. Algumas vezes, buscou provocar um alinhamento

ARTIGO

efetivo no conjunto das lutas operárias, outras questionou comportamentos e decisões de maneira aberta, expondo as dissidências ali presentes, como se pode verificar nos trechos que citamos a seguir, intitulados “Fernandinho Linha Dura” e “Peão desenganado”:

Fiquei sabendo que o tal do Fernandinho é linha dura até com a família. Lá quem arruma a própria cama recebe um dinheiro pela tarefa; quem engraxa o próprio sapato, recebe outro tanto; notas nas matérias da escola tem que ser azul, caso ajam [sic] vermelhas, cai em débito e aí a coisa pega!!! (SINEFI, 1992, AG 1/4, p. 2).


Tem gente dizendo que só foi pegar o tal de empréstimo da “Afundação” porque queria trocar de carro. Mas a rádio peão informou é que o tal carro é da marca “conta no açougue, padaria ou armazem”. Desce da cadeira Mocorongo, admita que a situação tá preta e venha se unir com a gente que está na mesma luta. Quando os teus filhos forem dormir, olha para as carinhas deles e responda a si próprio: “sou um homem ou um bago de jaca” (SINEFI, 1992, AG 1/4, p. 2).

Estes dois parágrafos contêm material relevante para o ensino da história operária no que se refere ao comportamento, cotidiano e, até mesmo, ao pensamento econômico da classe, considerando que o “Fernandinho Linha Dura” manifesta sua maneira de atribuir valor econômico às tarefas domésticas e escolares que, habitualmente, não seriam remuneradas em uma situação comum ou trivial; no segundo trecho citado, que o jornal intitula de “Peão desenganado”, uma operação financeira, qual seja o empréstimo, é questionada em suas finalidades para evidenciar o posicionamento político de um trabalhador que parece se recusar a reconhecer que ele integra uma classe social específica, e critica a afirmação de valores como o egoísmo e o individualismo. Ambos os parágrafos estão atravessados por alguma ironia e até mesmo sarcasmo. Em seguida, a coluna registra, enfática: “Vale lembrar: se correr o bicho pega, se ficar o bicho come, se unir o bicho foge” (SINEFI, 1992, AG 1/4, p. 2).

Nota-se que a vida operária registrada no jornal sindical não se limita aos embates previsíveis entre capital e trabalho, o que por si só já sublinharia a importância da organização sindical. Mas esse tipo de fonte possui utilidade para o ensino de história do trabalho, na medida em que ele representa o registro não apenas de reivindicações de classe, mobilização, conquistas e desafios aos trabalhadores e trabalhadoras, como também por registrar a complexidade própria da vida social e da história, em seus mais diferentes aspectos, sejam eles econômicos, políticos, culturais, recreativos ou de sociabilidade (Ciavatta, 2016, p. 224).

Partindo de temas nos quais inclusive o desenvolvimento foi problematizado, o

ARTIGO




Alerta Geral discutiu o sentido das linhas de transmissão de energia em alta-tensão e a proliferação de tumores e cânceres nos trabalhadores: retomando uma pesquisa realizada pela Fundação Oswaldo Cruz no Rio de Janeiro, o jornal registrou, em 1993, que “o que mais chamou a atenção foi a presença entre eletricitários de um tipo raro de câncer. [...] A pesquisa revelou que 0,8% da população carioca morreu com câncer dos seios nasais (cavidade dos ossos atrás do nariz). Entre os eletricitários a incidência foi de 5%” (SINEFI, 1992, AG 1/4, p. 4). Uma questão como essa pode ser trabalhada em uma aula de história, desde seu caráter transdisciplinar, atentando-se para as relações possíveis entre desenvolvimento econômico, sociedade, trabalho e saúde pública, por exemplo.

Além do registro de temas que aludiram ao cotidiano de trabalhadores eletricitários, o jornal (SINEFI, 1992, AG 1/4, p. 5) registrou também debates acerca de questões sul-americanas, como a integração entre os países signatários do Mercado Comum do Sul (Mercosul) a partir do Tratado de Assunção, firmado entre Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, em 1991. O interesse da imprensa sindical por pautar questões como a integração do Brasil com outros países da América do Sul pode demonstrar a importância da visão estratégica da classe trabalhadora dessa região e, além disso, representar a diversidade temática do jornal, e inclui uma leitura conjuntural da classe trabalhadora interessada no assunto. Este material pode ser utilizado em uma aula de história em que interessem as intersecções entre desenvolvimento e regionalismo latino-americano discutindo com os estudantes, por exemplo, os interesses da classe operária diante da integração regional.

O ensino da história contemporânea da América Latina e Caribe, ou seja, aquela mais próxima de nossos dias, pode envolver os estudantes com sucesso, tanto em uma abordagem crítico-reprodutivista, de acordo com Saviani (2008), como em uma abordagem sociocultural, como aquela proposta por Paulo Freire (1996). Neste sentido, a imprensa operária apresenta uma articulação complexa e interessante para aulas de história, por registrar a dinâmica da vida social a partir dos indícios da atuação de sujeitos e sujeitas como os trabalhadores e trabalhadoras, por si mesmos. Isto favorece, até mesmo, o autorreconhecimento de estudantes trabalhadores e trabalhadoras ao se concentrarem na história (Ciavatta, 2016, p. 225).

A questão indígena está presente no Alerta Geral e relaciona-se com as demais questões em torno do desenvolvimento que estão presentes no jornal através do litígio entre os Avá-Guarani e a Itaipu Binacional, por conta da expulsão dos indígenas de seu território por motivo do alagamento para a criação do reservatório da barragem: “Itaipu está indiferente aos prejuízos que causou aos índios” e “Itaipu enrola povo Avá-Guarani” (SINEFI, 1993b, AG 2/15, p. 4), diz o jornal. Deste modo, o periódico estabelece um posicionamento favorável à mobilização indígena na fronteira trinacional, ao passo que isto pode significar ainda uma intenção específica da classe operária em unificar



ARTIGO

os movimentos indígena e operário na fronteira entre Brasil e Paraguai, onde a usina foi instalada. Além disso, o jornal expôs a truculência da ditadura militar com os indígenas para a implementação da usina, levando-os à oposição em relação à Itaipu e colocando-os contra as medidas dos governos brasileiro e paraguaio, frente às quais não possuíam poder efetivo sobre as principais decisões⁵.

Outra questão importante e relativa ao debate em torno do desenvolvimento, encontra-se sob o registro da mobilização contra as privatizações de empresas estatais brasileiras. A esse respeito, a classe operária demonstra possuir plena consciência de que as privatizações de empresas estratégicas para o desenvolvimento sustentável do país resultariam no aumento da subordinação da classe trabalhadora à iniciativa privada e ao capital estrangeiro, além do avanço da degradação das relações de trabalho, solvência da garantia efetiva dos direitos trabalhistas e atentados de todo tipo à soberania nacional. É o que se pode verificar nos seguintes excertos de texto:

O movimento sindical continua mobilizando caravanas à Brasília, desta vez para conseguir evitar maiores estragos. Os trabalhadores enfrentarão os empresários, que decidiram atuar em conjunto, unindo interesses das grandes indústrias do país, lideranças do setor comercial e empresas de capital estrangeiro. Um dos principais alvos deste grupo é abrir espaço para a privatização ampla das empresas estatais e permitir maior mobilidade das multinacionais no Brasil (SINEFI, 1993c, AG 2/18).

Se o sistema Telebrás for privatizado será tecnicamente possível que as redes de telecomunicações brasileiras sejam controladas por países do outro lado do oceano. O alerta é do Sindicato dos Engenheiros de São Paulo. Conforme o Seesp, a evolução tecnológica conquistada pelo setor e o controle das redes digitais integradas, locais e interurbanas, são atrativos ao capital privado [...] (SINEFI, 1993d, AG 2/19).

No primeiro excerto encontramos mais que o registro da consciência política e programática do movimento operário: nota-se a determinação desse movimento por lutar em defesa da soberania brasileira, expressa em sua capacidade produtiva e importância da propriedade pública dos meios de produção estratégicos para o desenvolvimento nacional. Assim, a conjuntura favorável à união dos “interesses das grandes indústrias do país, lideranças do setor comercial e empresas de capital estrangeiro” é respondida com a luta social da classe trabalhadora. Neste caso, nota-se ainda o protagonismo dos movimentos sociais para a construção de uma sociedade democrática. Enfim, trata-se de bem utilizar fontes históricas como o jornal dos trabalhadores eletricitários para uma discussão na sala de aula acerca da história recente do Brasil, do Estado Democrático de Direito e do desenvolvimento sustentável.

O segundo excerto é importante para uma aula em que se possa discutir com os

ARTIGO

alunos e alunas o papel das tecnologias de informação nesse assunto, as relações possíveis entre Estado, sociedade civil e povos indígenas em torno do tema, além de discutir o empoderamento cultural das massas, entre outras questões, recuperando o processo histórico capaz de oferecer os recursos disponíveis para a realização, ou tentativas de realização, do desenvolvimento de países do sul global como o Brasil. A dimensão política do uso dessas tecnologias e sua instrumentalização por empresas, governos, associações civis e comunidades podem ser exploradas, com sucesso, na sala de aula durante o ensino de história.

Os trechos citados são eloquentes acerca das dinâmicas de participação do Estado na economia, observando sua atuação enquanto regulador do comportamento econômico no país e, além de outras questões, permite-nos discutir os impactos das medidas de contingenciamento dos gastos com os serviços públicos. Esta e outras questões podem ser discutidas, por exemplo, em uma atividade de aula acerca dos impactos de tal orientação estatal sobre a vulnerabilidade social de grupos historicamente marginalizados. Ainda no campo da garantia efetiva de acesso aos direitos sociais, a imprensa operária destaca alguns de seus militantes combativos, que levaram à justiça a situação de seus embates em um regime democrático de direito:

No dia 2 de junho [de 1993], os sindicalistas Flaldemir Sant'Anna de Abreu e Adriano Bardou Martins retornaram ao trabalho, por determinação de uma liminar expedida pela juíza. Mas foram novamente afastados na mesma semana, pois a decisão foi suspensa por um mandado de segurança impetrado pela empresa. No dia 15, Eneida Cornel proferiu que a determinação agora deverá ser mantida. [...] Ela afirma que a empresa em momento algum impugnou os documentos oferecidos pelos sindicalistas como prova de que a demissão foi efetuada por sua participação na greve de fome, em janeiro, em Assunção. Eneida Cornel cita ainda que a Itaipu Binacional comprometeu-se a criar as comissões paritárias de conciliação, no acordo que suspendeu a greve geral dos trabalhadores brasileiros e paraguaios, no dia 9 de março. [...] A Itaipu defendeu-se afirmando que não demitiu-os por justa causa, “por benevolência”. A juíza também não aceitou este argumento. Entendeu que a empresa agiu deste modo para evitar dificuldades maiores em sua defesa, “pois sabia que a despedida por justa causa dependeria de autorização judicial, através de requerimento para apuração de falta grave” (SINEFI, 1993a, AG 2/12).

Este registro do litígio de sindicalistas com a usina hidrelétrica Itaipu Binacional é importante porque, entre outros motivos, apresenta o funcionamento do Estado Democrático de Direito no local, em uma ocasião em que o poder econômico e político empresarial teve dificuldades para colocar-se acima das disputas judiciais na ocasião da defesa de seus interesses econômicos. As contradições do Estado burguês, em sua modalidade republicana, demonstram que ele é também um campo de disputas e,

ARTIGO

quando as instituições não são instrumentalizadas por interesses escusos, não apenas o acesso ao direito é garantido como também se poderá garantir a efetividade da justiça.

Além disso, a confiança dos sindicalistas nas instituições parece estar colocada acima dos embates políticos, demonstrando não apenas a complexidade do Estado, em termos de sua orientação política e em relação à sociedade civil, mas também demonstrando características fundamentais de um regime liberal e democrático. O posicionamento da juíza mencionada representa a possibilidade dos operadores do Direito em atuar de maneira estritamente profissional, não se rendendo aos interesses escusos de qualquer tipo.

Quanto à persistência da luta dos sindicalistas que, chegando ao extremo da greve de fome como manifestação política, enfrentaram os interesses determinados da Itaipu Binacional, suas resistências foram capazes de garantir os seus direitos e de impor uma derrota política às forças do capital. Enfim, uma fonte histórica como o informativo dos trabalhadores urbanitários que temos em pauta pode ser utilizada, inclusive, em uma aula de história da América Latina contemporânea, para discutir com os estudantes sobre as relações entre sociedade civil, movimentos sociais e o poder judiciário, por exemplo.

Considerações

A partir do fim da Guerra Fria, com a dissolução da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas em 1991, observou-se a expansão e consolidação de regimes liberais e democráticos em vários lugares do Mundo (Hobsbawm, 1995), inclusive no Brasil. Mesmo nos casos onde isto não iria se confirmar, o cenário resultante do encerramento da chamada bipolaridade do sistema internacional, quando antes vários países acervavam-se, por um lado, da União Soviética e, por outro, dos Estados Unidos, esse processo histórico resultou no aprofundamento da luta de classes e na elevação da competitividade entre os países centrais, também chamados de grandes potências.

Segundo Osvaldo Coggiola (2016, p. 47), havia no Brasil em 1993 cerca de 62 milhões de pobres, migrantes e indigentes, o que à época representava algo em torno de um terço da população do país, isto é, “mais do que diante de uma ‘lógica da exclusão’, estávamos diante de uma ‘lógica da inclusão flexível’”, pois o trabalho informal a que lhes submetiam as elites nas áreas rurais crescia, sobretudo nas áreas urbanas, assumindo a forma evidente de trabalho análogo à escravidão. Neste sentido, a informatização dos processos de trabalho, uma tendência notória em alguns setores do capital naquele momento, engajados em combater a queda da taxa de seus lucros, levou muitos analistas a acreditar no “fim do proletariado” (Coggiola, 2016, p. 47-48).

ARTIGO

O crescimento do setor [de] serviços, no Primeiro Mundo e, em grande parte, também no restante do planeta, foi realizado a expensas principalmente do setor agrário, não do setor industrial, que manteve, no quadro da crise econômica mundial, uma percentagem mais ou menos constante na economia geral: do ponto de vista do proletariado, isto significava que, no contexto da mão de obra global, “seu declínio *relativo* aconteceu no quadro de um incremento *absoluto* da força de trabalho industrial”: “em escala mundial, existem mais trabalhadores industriais do que em qualquer período da história” (Kellog, 1987 *apud* Coggiola, 2016, p. 49).

Algumas dessas transformações do capitalismo e da classe trabalhadora resultaram em migrações de populações do campo para as cidades, de regiões com menor infraestrutura social e urbana para locais e regiões em estado mais avançado de urbanização. Se a classe operária não tende a desaparecer, suas reivindicações econômicas poderão persistir, como poderão persistir ainda as suas formas de organização e luta junto aos demais grupos oprimidos da sociedade. Como é o capitalismo que se encontra em crise, e não a existência do proletariado, a diversificação do trabalho acaba resultando na “subcontratação local, regional e sobretudo global”, conforme escreve Coggiola (2016, p. 55).

O recurso didático ao qual fizemos alusão nestas páginas ocupa um lugar de produção e disputa social de memórias, um modo específico de ver e registrar as práticas e relações de poder, de avaliar as experiências históricas dos trabalhadores e trabalhadoras enquanto classe para si, e tanto docentes quanto estudantes precisam observar isto, quando se dispuserem a analisar o tipo de fonte histórica representado pela imprensa sindical e operária. Observando a sua experiência histórica, as relações sociais que estabelecem e considerando as suas necessidades mais imediatas, trabalhadores e trabalhadoras migrantes, por exemplo, podem recorrer às mais diversas razões para se reconhecerem de tal ou qual maneira, o que não significa, de maneira alguma, que essa variedade identitária represente o abandono das relações sociais de trabalho e sua consciência de classe.

Assim, a noção de desenvolvimento econômico que se costuma apresentar de modo rotineiro nas aulas de história pode ser problematizada, pretendendo discutir as contradições existentes entre crescimento econômico, persistência das desigualdades sociais, da concentração das riquezas socialmente produzidas, além da degradação ambiental. Sublinhando as desigualdades socioeconômicas e impactos socioambientais provocados pelo capitalismo, a imprensa operária, em geral, e o periódico Alerta Geral, em particular, possuem um potencial significativo ainda não utilizado no ensino de história. No entanto, a transfiguração dos interesses da burguesia em interesses nacionais continuará desfavorecendo os grupos sociais marginalizados, conforme escreveu Florestan Fernandes (1975, p. 12-19), para quem “os interesses privados

internos estão empenhados na exploração do subdesenvolvimento em termos de orientações de valor extremamente egoístas e particularistas”.

Por isto, o ensino da história operária, dedicado a analisar e compreender diferentes formas de conflitos entre as classes sociais, precisa observar o contexto das formas de mobilização, organização e atuação da classe operária, sem ignorar as relações sociais, raciais, geracionais, de gênero e culturais no mundo do trabalho. Neste sentido, a utilização da imprensa operária pode fazer grande diferença no debate acerca do desenvolvimento humano, contanto que ela não seja utilizada enquanto recurso didático ou fonte histórica isoladamente. Ao registrar as lutas sociais e políticas levadas a efeito pelo movimento operário, o Alerta Geral vai além de informar os trabalhadores e trabalhadoras e produz material para análise crítica do conjunto da sociedade, sobre suas dinâmicas, conquistas e desafios, a partir da problematização das relações entre capital e trabalho. Entre outras contribuições, esse tipo de fonte histórica dispõe sobre um olhar particular acerca dos modos de vida e do cotidiano em determinado lugar.

A importância da inserção dos registros da imprensa operária em livros didáticos aproxima-se da importância da inclusão da história de outros movimentos sociais e populares nestes recursos didáticos, como a história dos movimentos indígenas. O caso que consideramos aqui, envolvendo a solidariedade do movimento operário à luta dos povos Avá-Guarani, é demonstração disto: os movimentos indígenas podem ser considerados, geralmente, como protagonistas de uma resistência fundamental ao capitalismo na região da fronteira trinacional de Argentina, Brasil e Paraguai. Sendo a produção historiográfica sobre a classe operária no Brasil algo relativamente recente, ela terá muito o que considerar, e este artigo não é mais que uma pequena parte das contribuições nesse sentido:

Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes (Saviani, 2008, p. 31).

Assim, os interesses dominantes, mencionados por Saviani (2008), correspondem, no caso que temos em pauta, aos interesses das elites fundiárias ligadas ao agronegócio e da pequeno-burguesia, por exemplo, dedicadas a impedir o empoderamento das massas trabalhadoras em um possível regime democrático, popular ou em alguma estratégia socialista. A mobilização operária no Brasil, durante o início da década de 1990, assumiu desafios consideráveis pela defesa do desenvolvimento com inclusão e justiça socioambiental, procurando envolver o conjunto da sociedade brasileira, em uma perspectiva de mudanças qualitativas. Em Foz do Iguaçu, o operariado observou

a solidariedade de classe entre diferentes setores da classe trabalhadora, além de estabelecer relações com indígenas Avá-Guarani. Contudo, os exemplares consultados do Alerta Geral não mencionam, por exemplo, a mobilização existente das mulheres trabalhadoras nem das populações negras, o que indica a importância da realização de mais pesquisas sobre isto.

A precarização das relações de trabalho, registradas nas páginas do jornal dos trabalhadores eletricitários, está ligada às demandas contemporâneas do capitalismo globalizado nas periferias desse sistema, expondo as contradições registradas por esse desenvolvimento com profundas desigualdades multidimensionais. Neste sentido, a educação dirigida para a emancipação humana pode cumprir um papel decisivo para a construção e o exercício efetivo da cidadania plena. Com destaque para a importância dos movimentos sociais, populares, indígenas, feministas e negros, entre outros movimentos sociais ocupados com a superação da fome, da exclusão social e das desigualdades socioeconômicas, a imprensa operária tem sua contribuição que dar para o ensino de história, para a realização da soberania nacional e para o desenvolvimento humano sustentável, somando-se às valiosas contribuições da educação, dos educadores e educadoras, com os educandos.

Referências

BILHÃO, Isabel. A construção da identidade operária brasileira: aspectos de uma trajetória historiográfica (do nacional ao local). *Revista Mundos do Trabalho*, Florianópolis, v. 2, n. 4, p. 218-234, ago./dez. 2010. DOI: <https://doi.org/10.5007/1984-9222.2010v2n4p218>.

BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. *Estratégias de ensino-aprendizagem*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: história*. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

CASIMIRO, Ana P. B. S.; FERRAZ, Ronaldo Oliveira. A classe trabalhadora no livro didático: Memória e História. In: JORNADA DO HISTEDBR, 10., 2011., Vitória da Conquista. Anais [...]. Campinas: HISTEDBR, 2011.

CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira. O professor em sala de aula: reflexão sobre os estilos de aprendizagem e a escuta sensível. *PSIC*, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 29-38, jun. 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psic/v7n1/v7n1a05.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2023.

CIAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (org.). *Teoria e educação no labirinto do*

capital. 4. ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2016.

COGGIOLA, Osvaldo. O trabalho na segunda metade do século XX. *Revista Brasileira de Desenvolvimento Regional*, Blumenau, v. 4, n. 1, p. 31-76, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/2317-5443.2016v4n1p031-076>.

DOTA, Ednelson Mariano; QUEIROZ, Silvana Nunes de. Migração interna em tempo de crise no Brasil. São Paulo. *Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais*, Presidente prudente, v. 21, n. 2, p. 415-430, maio/ago. 2019. DOI: <https://doi.org/10.22296/2317-1529.2019v21n2p415>.

FERNANDES, F. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOBBSBAWM, E. História operária e ideologia. In: HOBBSBAWM, E. *Mundos do trabalho: novos estudos sobre história operária*. Tradução de Waldea Barcellos e Sandra Bedran. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. p. 15-31.

HOBBSBAWM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*. Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LÖWY, Michael. A centelha se acende na ação: a autoeducação dos trabalhadores no pensamento de Rosa Luxemburgo. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 28, n. 55, p. 27-38, jan./jun. 2014. DOI: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v28n55a2014-p27a38>.

MALERBA, Jurandir (org.). *A história escrita: teoria e história da historiografia*. São Paulo: Contexto, 2006.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do Partido Comunista*. 2. ed. São Paulo: Martin Claret, 2010.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

PETERSEN, Silvia Regina Ferraz. Da historiografia aos bancos da escola: o tema do trabalho e dos trabalhadores nos livros didáticos de História do Brasil no século XIX. In: FORTES, Alexandre; LIMA, Henrique Espada; XAVIER, Regina Célia Lima; PETERSEN, Silvia Regina (org.). *Cruzando fronteiras: novos olhares sobre a história do trabalho*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013. p. 77-102.

PLÁ, Sebastián. La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Secuencia*, México, n. 84, p. 163-184, dic. 2012. Disponível em: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0186-03482012000300007&script=sci_abstract. Acesso em: 18 nov. 2023.

SANTOS JUNIOR, Edson. Espacio-temporalidad en las migraciones: indígenas Guaraní en conflicto con el desarrollo antidemocrático o desarrollismo. *Revista Orbis Latina*, Foz do Iguaçu, v. 8, n. 2, p. 136-150, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/orbis/article/view/1466>. Acesso em: 18 nov. 2023.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 40. edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SINEFI - SINDICATO DOS ELETRICITÁRIOS DE FOZ DO IGUAÇU. Alerta Geral: Órgão oficial de divulgação e luta dos trabalhadores urbanitários. Foz do Iguaçu, PR. Ano 1 (4), 1992.

SINEFI - SINDICATO DOS ELETRICITÁRIOS DE FOZ DO IGUAÇU. Alerta Geral: Órgão oficial de divulgação e luta dos trabalhadores urbanitários. Foz do Iguaçu, PR. Ano 2 (12), 1993a.

SINEFI - SINDICATO DOS ELETRICITÁRIOS DE FOZ DO IGUAÇU. Alerta Geral: Órgão oficial de divulgação e luta dos trabalhadores urbanitários. Foz do Iguaçu, PR. Ano 2 (15), 1993b.

SINEFI - SINDICATO DOS ELETRICITÁRIOS DE FOZ DO IGUAÇU. Alerta Geral: Órgão oficial de divulgação e luta dos trabalhadores urbanitários. Foz do Iguaçu, PR. Ano 2 (18), 1993c.

SINEFI - SINDICATO DOS ELETRICITÁRIOS DE FOZ DO IGUAÇU. Alerta Geral: Órgão oficial de divulgação e luta dos trabalhadores urbanitários. Foz do Iguaçu, PR. Ano 2 (19), 1993d.

THOMPSON, Edward P. *A formação da classe operária inglesa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Notas

¹Parte do trabalho inédito de conclusão de curso de pós-graduação do autor em Ensino de História e América Latina, realizado na Universidade Federal da Integração Latino-americana (Unila).

²Doutorando em Economia Política Internacional no Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), historiador (Unifesp) e analista internacional (Unila).

³Durante a década de 1980, traduções dos textos de Edward P. Thompson, entre outros historiadores marxistas britânicos, também influenciaram o debate e a elaboração da historiografia brasileira sobre a história operária.

⁴Como nem todos os exemplares do jornal Alerta Geral possuem o registro preciso da data em que foram impressos, mencionarei, sempre que necessário, o número do ano e da edição a que se referem os conteúdos citados. O arquivo a partir do qual o periódico foi consultado encontra-se ainda em fase de organização, não havendo, portanto, indicação precisa que informar sobre sua localização no acervo.

ARTIGO

⁵ Escrevi sobre os conflitos decorrentes da construção da Usina Itaipu Binacional e os indígenas Avá-Guarani no artigo intitulado *Espacio-temporalidad en las migraciones: indígenas Guaraní en conflicto con el desarrollo antidemocrático o desarrollismo* (Santos Junior, 2018).



OS LIVROS DE CLASSES PARA O ENSINO PRIMÁRIO NA IMPRENSA MARANHENSE (1860-1920)

CLASS BOOKS FOR PRIMARY EDUCATION IN THE MARANHÃO PRESS (1860-1920)

LOS LIBROS DE CLASES PARA LA ENSEÑANZA PRIMARIA EN LA PRENSA MARANHENSE (1860-1920)

Samuel Luis Velázquez Castellanos¹
Jarina Serra Santos²

Resumo: Neste artigo analisam-se os discursos sobre os livros de classes para ensino primário na imprensa maranhense durante a segunda metade do Império e início da República, utilizando-se três jornais: o *Publicador Maranhense* (1842-1885), *O Paiz* (1863-1889) e o *Pacotilha* (1880-1939). Usam-se os pressupostos teórico-metodológicos da história cultural para identificar-se as obras escolares e sua materialidade, os sujeitos envolvidos no controle da produção e as camuflagens em uso como táticas de apropriação, para além das diferentes concepções, conteúdos e variações conforme as condições contextuais. Conclui-se que os livros de classes ocuparam lugar de destaque na imprensa no período, divulgando-se a produção local que foi adotada a nível nacional, seja pela qualidade exigida, seja pela influência de seus autores na província.

Palavras-chave: livro de classes; instrução primária; cultura material escolar.

Abstract: This article analyzes the discourses on class books for primary education in the Maranhão press during the second half of the Brazil Empire and the beginning of the Republic, using three newspapers: *Publicador Maranhense* (1842-1885), *O Paiz* (1863-1889) and *Pacotilha* (1880-1939). The theoretical-methodological assumptions of cultural history are used to identify school works and their materiality, the subjects involved in controlling production and the camouflages in use as appropriation tactics, in addition to the different conceptions, contents and variations according to contextual conditions. It is concluded that class books occupied a prominent place in the press during the period, promoting local production that was adopted at a national level, either due to the quality required or due to the influence of their authors in the province.

Keywords: class books; primary education; school material culture.

Resumen: En este artículo se analizan los discursos sobre los libros de clases para la enseñanza primaria en la prensa maranhense durante la segunda mitad del Imperio e inicio de la República, utilizándose tres periódicos: el *Publicador Maranhense* (1842-1885), *O Paiz* (1863-1889) y el *Pacotilha* (1880-1939). Se usan los fundamentos teórico-metodológicos de la historia cultural para identificarse las obras escolares y su materialidad, los sujetos envueltos en el control de la producción y los camuflajes en uso como tácticas de apropiación, en función de las diferentes concepciones, contenidos y variaciones conforme las condiciones contextuales. Se concluye que los libros de clases ocuparon lugar de destaque en la prensa en el periodo, divulgándose la producción local que fue adoptada a nivel nacional, sea por la calidad exigida, sea por la influencia de sus autores en la provincia.

Palabras clave: libro de clases; instrucción primaria; cultura material escolar.

Introdução

A demanda do ensino primário exigiu uma série de objetos escolares para seu funcionamento, entre eles os livros de classes³ que visavam a formação segundo os valores e visões de mundo que precisavam pouco a pouco ser incutidos nos hábitos e costumes dos brasileiros. Neste sentido, se analisaram os discursos sobre esses artefatos na imprensa maranhense, identificando-se como foram abordados, o *que* e *de que forma* foram registrados seus títulos, no intuito de avaliar essas práticas discursivas a partir das matérias às quais estes objetos se destinavam, enfocando as necessidades, os conteúdos abordados e as lacunas sinalizadas pelos jornais locais frente às imposições dos dispositivos legais nos processos de aprovação, indicação ou veto dos livros de classe na instrução primária e identificar as táticas empreendidas por autores e editores para a profusão e consumo das obras.

Nessa perspectiva, fizemos uso dos pressupostos teórico-metodológicos da história cultural a partir de seus três eixos indissociáveis (Castellanos, 2022a; 2022b; Nunes; Carvalho, 2005): a *história do objeto na sua materialidade* (os livros de classes); a *história das práticas nas suas diferenças* (o que se fez com estes artefatos!) e; as configurações sociais/culturais em construção pelos sujeitos envolvidos, tendo em conta as mudanças nas formas de pensá-los/usá-los, assim como as armaduras conceituais que regeram a época, analisadas aqui nas suas variações históricas. Dito de outra forma, a história cultural, para a análise e compreensão dos livros de classes na imprensa local no período imperial e na primeira república, não pode “abster-se da história social – pelo contrário, está imersa nela de ponta a ponta –, da que se nutre para aclarar os comportamentos, as representações dos homens e suas maneiras de interpretar o mundo” (Deaecto; Mollier, 2013, p. 11).

O primeiro eixo nos permite questionar quatro elementos cruciais: i) *a forma* dos registros, para compreendermos sob qual finalidade os livros eram abordados nos jornais, *O Paiz* (de viés comercial), o *Publicador Maranhense* (relacionado com a administração provincial) e o *Pacotilha* (de oposição ao governo); ii) *a estrutura* das mensagens, para identificarmos semelhanças/diferenças segundo a natureza dos livros de classes; iii) *o dispositivo* em uso (o próprio jornal), como suporte material que viabiliza formas de divulgação/registro e; iv) *a frequência* dos anúncios/avisos/notícias, para entendermos o movimento desses exemplares; permanências, intermitências e silêncios observados na imprensa, que induzem a descortinarmos reedições e desaparecimentos de títulos, obras e autores.

O segundo eixo, a *história das práticas nas suas diferenças*, nos permite questionar o que fazem os diferentes sujeitos com o mesmo objeto que lhes foi imposto (Bourdieu, 2007). Neste caso, o livro de classes, tem como pano de fundo, as relações de poder instauradas entre governo/igreja e os espaços escolares públicos/privados, entre presidentes/governadores e inspetores/diretores da instrução pública em relação aos

autores/tipógrafos/editores, assim como a estabelecida entre diretores de escolas e professores/alunos/família, consideradas aqui segundo o modelo polemológico De Certeau (2012); estratégias de imposição de quem detém o poder de criar as normas, constituindo-se em um “[...] cálculo (ou a manipulação) das relações de força” (De Certeau, 2012, p. 3) e, as táticas de apropriação daqueles que tentam burlar tais imposições numa invenção criativa e antidisciplina que altera as prescrições e marca a diferenciação das práticas.


O terceiro eixo da história cultural nos ajuda a compreender as formações/configurações sociais/culturais estabelecidas entre os indivíduos envolvidos na administração pública e no espaço escolar e do livro num equilíbrio de tensões para desmistificar papéis, funções e ações na produção, circulação, adoção, distribuição e uso dos livros de classes ou livros escolares nas instituições, e mesmo, nos próprios consumidores para os quais se direcionaram anúncios, críticas e notícias; nos auxilia a entender as mudanças nas estruturas psíquicas ou nas formas de pensá-los que se refletem em diferentes concepções, procedimentos e concretizações do livro como objeto da cultura material escolar; e por fim, discutirmos as armaduras conceituais que pairam a época, que apontam para o que seria ou não lícito às obras, que resultaram em diversas percepções em vista da produção, formas e organização destes artefatos segundo critérios e vias de aprovação, analisados nas suas variações históricas.

A temporalidade em foco se justifica por várias determinantes: a) a insatisfação com a produção estrangeira adotada no país; b) a elaboração de reformas na instrução pública; c) a adoção de novos métodos de ensino; d) a concepção e fabrico de obras de autores locais e nacionais alinhadas com a realidade do país e de acordo com os interesses da classe dominante; e) a mudança política e social provocada pela passagem do regime imperial para o republicano e como isso transparece nos livros escolares; e f) por ser o período de circulação das fontes utilizadas.

Este trabalho contribui com a história da educação brasileira e maranhense, pois aborda a produção escolar da província/do estado, ao focar as concepções de ensino vigentes propagadas pelos livros de classes para a instrução primária, bem como para compreendermos o mercado livreiro e como os autores e editores se empenharam para veicular e atender as estratégias de imposição daqueles que detém o poder via dispositivos legais sobre a instrução primária; jornais locais que fornecem uma diversidade de representações sobre esta produção e indícios sobre os valores propostos à formação das próximas gerações.

As representações dos livros de classes ou escolares na imprensa


O jornal como dispositivo cultural por meio dos seus textos dá forma e suporte a um sistema de ideias e imagens que determinados grupos sociais formam sobre os livros de



classes ou livros escolares no intuito de produzir *efeitos de verdade* nos leitores, uma vez que a força da representação incide justamente sobre a produção de reconhecimento e estão inseridas em um regime de verossimilhança e de credibilidade, da qual o leitor, a partir da apropriação destas mensagens, pode gerar em si novas representações e novas práticas, tal como a formação do hábito de leitura e do consumo do escrito impresso (Pesavento, 2012). Livro de classe que, como nomenclatura aqui em uso, indica estritamente exemplares concebidos e concretizados em função de diversos conteúdos, incluindo-se o ensino da leitura e da escrita; embora obras de natureza não pedagógica consumidas nas escolas em função da escassez de materiais específicos no período se considerassem também como livros escolares. Por outro lado, o caráter local da produção pode contribuir com a proximidade e o reconhecimento do livro escolar com a população ludovicense⁴, seja pela credibilidade dos autores do lugar, seja por conter aspectos da cultura local e da linguagem, que não são encontrados em produções de outras províncias e do exterior (Castellanos, 2020; Santos, 2022).

Neste sentido, vários artifícios de proclamação foram identificados enquanto *forma*: as matérias e os anúncios como resultado de várias práticas; avaliações às quais os livros de classes foram submetidos e que foram publicadas como pareceres dos órgãos regulamentadores; autores e editores que procuravam os jornais para divulgar sua produção, combater as críticas e avaliar as opiniões expedidas por redatores e público em geral; as mensagens de divulgação para comercializar ditos objetos, e ainda as respostas e/ou questionamentos dos próprios leitores. Todas essas *formas de divulgação* carregam em si intenções e interesses que forjam como se constroem as diferentes representações sobre os livros escolares. Portanto, as expectativas dos proprietários dos jornais dentre outras possibilidades, era a formação de um hábito consumidor do material impresso que agregaria maior lucratividade pela comercialização, a propagação de determinada obra ou ainda deslegitimá-la, assim como vender estes espaços de anúncios e publicações dos quais extraíam a verba para a própria subsistência. A atividade central era difundir o livro como objeto cultural portador dos saberes escolarizados e da cultura como símbolo de intelectualidade (Castellanos; Castro; Souza, 2023).

Autores e editores buscavam esses meios de comunicação para dar a conhecer a produção e que esta chegasse a pais e responsáveis pelo alunado da província/estado para serem adotados, comprados e/o distribuídos para/no ensino; práticas de reconhecimento social e intelectual, uma vez que a produção de uma obra escolar era considerada um gesto patriótico dos que possuem o conhecimento e o compartilham (Bittencourt, 1993). Formas de representações distintas, forjadas a partir das práticas de cada jornal e das posições sociais e interesses dos autores/editores; “[...] para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza” (Chartier, 1990, p. 17). Livro escolar que a partir do gradual crescimento das vagas no ensino público, do projeto brasileiro de nacionalização e depois da



criação da Inspetoria Geral da Instrução Pública no Maranhão em 1841, aos poucos se transforma na carne da produção livresca (Bittencourt, 2008) e toma lugar de destaque no mercado escolar, aumentando sua produção, circulação e uso; primo pobre da literatura ou produção de pouco prestígio cultural que por ser considerado uma obra menor, embora de ascendência nobre (Bittencourt, 2008; Batista, Galvão, 2009; Corrêa, 2006; Lajolo, Zilberman, 1996), na primeira metade do Oitocentos não aparecia nem em biografias nem era muito referenciado.

Destarte, se as representações sobre os livros de leitura assumem um tom informal e infantil, produzindo um cenário do ato de ler condizente com o consumidor final ao qual se destinara; o leitor da matéria jornalística era introduzido neste universo com o uso destes termos estratégicos e uma linguagem de fácil entendimento, fazendo com que as pessoas notassem a relevância não só do título específico, como também da instrução; portanto, valorizar a necessidade da formação de novos leitores e induzi-los ao hábito de leitura constituíam-se umas das metas do jornal: campo de jornalistas e editores que via registros, estimulavam a leitura de um público em ascensão; a mais leitores, maior consumo do escrito impresso. Representações que:

[...] são também portadoras do simbólico, ou seja, dizem mais do que aquilo que mostram ou enunciam, carregam sentidos ocultos, que, construídos social e historicamente, se internalizam no inconsciente coletivo e se apresentam como naturais, dispensando reflexão (Pesavento, 2012, p. 41).

Os termos utilizados para atestar a qualidade dos livros eram muitas vezes empregados no diminutivo como “obrinha” e “livrinho”, tendo a função de infantilizar, e não de referenciar um livro pequeno ou de qualidade inferior aos demais, haja vista o extenso volume de páginas. Outra característica é o emprego de adjetivos, a exemplo *d’O Paiz* (1864, ed. 37, p. 2, grifo nosso), que ao noticiar sobre o *Livro dos Meninos* (1864/1ª edição), de Antonio Rego, utiliza seis qualificativos diferentes para enaltecê-lo: “um **novo** livro, um **bello** livro, **mimosa** e **proveitosa** offerta à mocidade do paiz, acaba de sair á luz. Este trabalho **primoroso** e inquestionavelmente **util**, é destinado ao curso de instrucção primaria”; dinâmica que pretendia prender a atenção do leitor e despertar o seu interesse pelo conteúdo da matéria, bem como atribuir um valor positivo, projetando uma boa impressão. Estratégias mercadológicas que podem explicar “[...] em parte, porque autores eruditos, em número significativo, utilizaram a literatura escolar para divulgar os [seus] trabalhos [...]” (Bittencourt, 2008, p. 83); dinâmica que auxilia a compreender a prevalência de livros de classes estrangeiros que servem de modelos e coabitam gradualmente com textos pátrios e locais até a década de 1860, quando o abasileiramento posterior e crescente fez com que a produto nacional e local assumisse seus contornos específicos, expusesse sua singularidade e mostrasse sua diversidade (Castellanos; Castro; Souza, 2023).

Com respeito à *frequência* de divulgação (também no primeiro eixo da história cultural) notamos que há um destaque de matérias segundo os conteúdos garimpados nos jornais: a matemática com 146 referências; a gramática com 53; 49 referentes à leitura; 22 com respeito à geografia e; em menor nível, as de moral e história: 10 e 2 respectivamente. A quantidade de publicações por matéria, pode ser consequência de maiores tiragens de exemplares, ou pelo fato de serem obras dos autores maranhenses mais conhecidos e renomados, bem como terem sido tipografias locais de grande relevância ou ainda em função dos saberes fundamentais para serem adquiridos no ensino público primário e secundário (Castellanos, 2017; 2022a; 2002b; Castellanos; Castro; Souza, 2023).

Frequentemente nos jornais, os livros de leitura eram associados à Bíblia Sagrada, enquanto textos que guiariam as crianças por bons caminhos, responsáveis pela propagação na infância de histórias morais, com a finalidade de despertar bons sentimentos, benevolência, amizade e tolerância (Bittencourt, 1993). Por estas características, eram recomendados não apenas para a infância, como também a pessoas de todas as idades para que deles tirassem lições de moral e religiosidade; podiam “[...] lê-lo a infância, a juventude, a virilidade e a própria velhice. Todos encontrar[riam] ali um conselho a tomar, um preceito a aprender, um exemplo para imitar” (Publicador Maranhense, 1863, ed. 91, p. 2). Mais do que ensinar a leitura e a escrita,

[...] para alguns grupos sociais eles significa[va]m o primeiro acesso ao impresso, ao objeto livro. Assim sendo, eles representa[va]m igualmente uma forma particular de inserção na cultura e uma via de formação moral, nacional, cívica, ética e estética. Não se trata, assim, de um objeto cultural e pedagógico isento ou neutro, cujo objetivo [era] apenas ensinar as novas gerações a ler e escrever (Peres; Ramil, 2018, p. 37).

Moldar a infância de acordo com os preceitos sociais vigentes de moralidade, religião e civilidade à época e, reforçar nos adultos estes ideais, levando-se em consideração o padrão católico de leitura imposta, era a meta de qualquer obra escolar, já que “todo o livro [era] pensado segundo o modelo do livro de oração ou do livro de missa, e toda leitura como leitura para a vida interior” (Chartier, 2003, p. 39). Neles estão representados os comportamentos sociais validados, aqueles necessários para ser um bom cidadão e cristão, um exemplar aluno e trabalhador, contribuindo com a Província e o Império, bem como na transição à República com a construção da identidade nacional e do progresso. Canal de divulgação para autores renomados que transformaram seus estilos, conceberam novas formas de interagir com um público específico e galgaram reconhecimento nos espaços locais de ensino e na imprensa local (Castellanos, 2017, 2020; Costa, 2013; Soares, 2017), o que justifica a temporalidade das fontes garimpadas, em função do cômputo de registros de livros de classes no

Império e na Primeira República. Neles está inscrito o projeto de nação, pelo qual se pretendia inserir e formar as gerações futuras, visto que o livro de classes ou escolar é “[...] um artefato de controle social, de disseminação de valores, impregnado de posições discursivas às quais crianças muito pequenas têm acesso, ao ingressar na escola” (Peres, 2014, p. 115).

Esta é uma das razões pelas quais o livro de classes ou escolar foi objeto caro às instâncias de poder, como o Governo Provincial/Estadual e a Igreja; artefato submetido a avaliações que indicassem ou não sua adoção no ensino, pois comunicavam, esclareciam e induziam a uma significativa quantidade de pessoas:

[...] a permanente inquietude dos que tem autoridade sobre os textos frente a sua possibilidade de corrupção ou seu possível desvio de tradução quando uma extrema divulgação os expõe a umas interpretações “selvagens”. Aqui está o esforço intenso, e frequentemente falido, de que **pretende controlar a recepção**: pela proibição, pelo distanciamento, mas também pelas coações, explícitas ou implícitas, que pretendem dominar a interpretação (Chartier, 1989, p. 6, grifo nosso).

Os esforços das instâncias de poder para tentar controlar as interpretações, são publicados pelos jornais no formato de lista de obras proibidas pela Igreja; críticas a romances e exigências para a condenação de livros protestantes e filosóficos:

e é neste século dos desvarios, no meio da efervescência interminável d’estas doutrinas perigosas, que acobertadas com o manto da filosofia, tenta[va]m invadir até os recintos sagrados da família os que mais precisam das virtudes cristãs (O Paiz, 1887, ed. 78, p. 1).

A atenção é distanciada e proibida a sociedade de leituras desta natureza, constringendo-os com noções de pecado, impureza e blasfêmia. No entanto, como estes veículos necessitavam dos recursos provenientes da venda de exemplares e dos anúncios, mesmo apoiando as ideias do governo e da Igreja, publicavam frequentemente textos que figuram no hall dos que deveriam ser evitados como uma estratégia de fidelizar e ampliar o público consumidor, além da dependência de vendas dos editores e da circulação das obras que possuíam valores superiores aos escolares. Neste sentido, os livros de literatura em contrapartida aos de leitura considerados como bíblias da infância, eram representados como influências negativas não recomendadas, principalmente para a mocidade e mulheres, pela possibilidade de provocar condutas indesejadas de acordo com os padrões de moral e civilidade apregoados. No entanto, os folhetins se multiplicavam e tornavam-se cada vez mais frequentes, o que aponta para estratégias de venda e captação de recurso via consumo, mesmo que o conteúdo fosse proibido.

Na França oitocentista, por exemplo:

[...] a novela-folhetim, o livro prático, o volume barato que antes entravam na categoria de obra popular foram superados pelo *livro de classes*, que os deixou muito atrás na carreira pelas melhores tiradas. Compreender a ruptura que aconteceu então, exige conceder todo seu lugar a essa cultura do povo que materializou sua biblioteca pessoal, *essas cinco ou seis obras que a lei obrigou a possuir desde os seis até os treze anos* (Deaecto; Mollier, 2013, p. 79, grifo nosso).

Tanto no Império quanto na República no Brasil os ideais de moralidade podem ser apontados como armaduras conceituais que pautam não só as *maneiras de fazer* dos autores de livros de classes, como influenciam também a adoção dessas obras no ensino. Se a conduta moral enquanto professor, era imprescindível no exercício da função; enquanto autores, também foi exigida, para que livros fossem aprovados pelas agências reguladoras e divulgados via imprensa: assuntos que ao menos em um parágrafo se tratasse da vida, conduta moral e das contribuições sociais era comum. Por exemplo, se sobre Antonio Marques Rodrigues, se “sobressaía[m] as qualidades morais, que igualavam-se, não avantajavam-se, aos dotes do espírito. Coração magnânimo e generoso” (O Paiz, 1888, ed. 85, p. 1); no *Publicador Maranhense* (1842-1885), foi reconhecido como autor generoso e modesto em função do valor d’*O Livro do Povo* (1863/2ª edição) e das várias doações que fez.

Assim, intelectuais de diversas formações tais como literatos, advogados, médicos, pedagogos, matemáticos e físicos entre outros, foram responsáveis pela produção de livros escolares que contribuíram com a formação dos cidadãos maranhenses no Oitocentos e na Primeira República. Importantes tipografias locais materializavam e faziam circular esta produção por várias partes da província/estado e a nível nacional. Mas, o que se discutia sobre estes livros nos jornais? Como se tratavam os temas relacionados ao livro de classe e à instrução pública? Qual a importância deste objeto cultural para a sociedade maranhense segundo as representações registradas na imprensa? São estas algumas das questões que passaremos a discutir.

As disputas entre as disciplinas escolares

A concepção, produção e materialização de um livro está necessariamente relacionada a dois polos: das práticas e das representações; então o livro de classe é resultado não só da prática de criação dos autores, como também da representação do que seria adequado dentro de um gênero em determinada época. Os autores de livros de classes ao escreverem seus textos estavam submetidos às determinações e dispositivos normativos que autorizavam ou não quais conteúdos tratar, quais

métodos de ensino adoptar, assim como a divisão e organização das obras; produções e produtores constrangidos e pautados por ditames que cercearam a prática dos escritores e a forma como as representações foram construídas, haja vista a formação de novas gerações que seriam pretensamente induzidas a enxergar o mundo, a agirem e a pensarem segundo as tecnologias do poder via discursos, regulamentos e normas. A produção do escrito, por outro lado, está impregnada de intenções e interesses submetidos às regras de escrita, a um mercado editorial e ao gênero textual de pertença, que designam tanto as perspectivas de entendimento, quanto geram expectativas de leitura, pois “qualquer arranjo textual ou tipográfico que pretend[a] criar mecanismos de controle e coerção, sempre segrega[rá] táticas que o subjagam ou subvertem [...]” (Chartier, 1992, p. 236).

Destarte, ao centrar-nos nos títulos dos livros, notamos alguns padrões. Os de ensino primário, possuíam termos que denotam o conhecimento básico e inicial apropriado para os primeiros anos da escolarização como característica básica; identificadores como “rudimentos”, “primeiras noções”, “curso elementar”, “compendio” ou “resumo”, seguido de expressões que comumente remetiam-se à matéria que o livro tratara, a exemplo de gramática, aritmética, geografia, entre outras. Nesses termos, era a marca usada e como se registrara a maioria de títulos que apontava para a pretensa função, uma vez que “[...] a natureza das aprendizagens é o que dá o nome ao livro escolar” (Choppin, 2009, p. 22). Tais práticas podem ser compreendidas de acordo com o segundo eixo da história cultural enquanto táticas dos autores, quando adaptam títulos e conteúdos nas segundas edições para mantê-las em circulação frente às novas imposições de conteúdos escolares prescritos via reformas para os anos iniciais como forma de impulsionar a comercialização atraindo a atenção dos leitores e diferenciar as obras de acordo com os níveis de ensino (Castellanos, 2020, Santos, 2022).

Permitir e possibilitar o acesso das crianças, em especial às de famílias pobres à instrução, era intuito das instâncias de poder. De um lado, o governo imperial, por exemplo, na busca por garantir as condições de governabilidade, sendo o principal desafio da instrução primária, “[...] a promoção da identidade nacional, a qual possibilita[ri]a a unidade do país e o ideário comum de patriotismo, já que o movimento de independência ainda precisava ser solidificado” (Silva, 2015, p. 36); por outro, a Igreja Católica com forte influência em diversas questões sociais, que conjuntamente como o estado imperial, empreenderam vários projetos para a instrução ao longo do século XIX, tendo como interesse principal, conter ou minimizar os efeitos dos liberais e garantir a perpetuação dos valores (Bittencourt, 1993).


Para compreendermos as representações sobre os livros de classes por meio dos jornais, categorizamos os discursos com base nas matérias que identificamos. No âmbito da Geografia, por exemplo, *Rudimentos de Geographia* (1863/1ª ed.) de Antonio Rego, *Lições de Geographia* (1875/1ª ed.) de Antonio Augusto Rodrigues e *Fragmentos*

para a *Chorographia do Maranhão* (1901/1ª ed.) de Justo Jansen Ferreira, foram obras destacadas segundo a imprensa, justamente porque traziam representações territoriais do Brasil e detinham os verdadeiros e precisos conhecimentos sobre o território brasileiro, visto que possuíam menos erros que os livros de classes franceses que se usavam para o ensino (Castellanos, 2022a), para além de um conteúdo mais aprofundado dos aspectos locais e nacionais, como expressa o *Pacotilha* (1901), quando recomenda *Fragmentos para a Chorographia do Maranhão* (1901/1ª edição), por “[...] supprir a falta de há muito sentida no ensino entre nos, de uma obra que tratasse com largueza da chorographia do nosso Estado” (Pacotilha, 1901, ed. 112, p. 30). Por outro lado, para formar uma geração conhecedora do seu país, seria “indispensável ao administrador, como ao legislador, e aos engenheiros para fins de imediata utilidade pratica” (Publicador Maranhense, 1868, ed. 242, p. 2) articularem e efetivarem reformas escolares, especificamente, no livro de classe como cultura material da escola.

Uma das mais necessárias reformas na instrução seria a do livro de classes, cumprindo que fosse brasileiro [...] que não [era] o mais importante, mas brasileiro pelos assuntos, pelo espírito, pelos autores trasladados, pelos poetas reproduzidos e pelo sentimento nacional que o anime (Verissimo, 1890, p. 54-55).

Ainda em 1901, quando alguns trabalhos sobre geografia, por exemplo, já haviam sido lançados e consolidados, salientava-se que sobre a própria ilha de São Luís necessitavam-se de mais estudos, pois restavam várias questões desconhecidas; portanto, era necessário continuar a empreender investigações sobre questões nacionais (Pacotilha, 1901). Além disso, as descobertas do vasto território do Brasil, segundo os novos mapas registrados, e as mudanças sofridas na geografia ao longo do tempo, “emula[vam] da historia, ella restaura aqui o assento de uma civilização que passou, recolhe ali uma tradição; e anima por esse modo o grande theatro, que Deus marcou ao homem para n’elle imprimir o sello de sua potente atividade” (Publicador Maranhense, 1868, ed. 240, p. 2).


Enquanto estratégia de imposição, o governo exigiu via programas de ensino e reformas, que por meio da instrução o alunado conhecesse o território nacional e a geografia do Brasil visando despertar e incentivar o sentimento nacional; livros de classes locais e nacionais que até a década dos anos 60 nessa área do conhecimento, não se tinham produzido, como também com respeito à história local e nacional. Os autores por sua vez lançam mão de táticas desviacionistas ou de apropriação nas mensagens de divulgação (Certeau, 2012), destacando que suas obras contemplavam tais exigências que ainda “corrigem” os erros que foram cometidos por outros títulos (Publicador Maranhense, 1869). Há também aquelas que adotam um viés de enfrentamento/denúncia quando retratam a dificuldade de acesso a documentos que



seriam necessários para a produção deste tipo de obra como denuncia o *Publicador Maranhense* (1868, ed. 246, p. 2) sobre a situação do Instituto Histórico e Geográfico que tinha “accumulado um immenso material relativo á gographia do paiz [...] [e era] de lamentar, que os fundos da associação não lhe permitt[isse]m ir fazendo gravar sucessivamente os preciosos mappas, que existem em seus archivos”, ou ainda quando tratam da falta de incentivo do poder público, uma vez que “do vasto Imperio, com regiões ainda mal exploradas e quase desconhecidas, não existe ainda a carta exacta. Este trabalho só aos poderes públicos cabe[ria] executar” (*Publicador Maranhense*, 1868, ed. 246, p. 2). Assim, os registros recorrentemente destacam o empenho dos autores para a produção deste tipo de conteúdo, tendo em vista as dificuldades enfrentadas, demonstrando que as produções sobre a geografia se encontravam no estado de insuficiência não por possível displicência de autores e pesquisadores; mas por todos os fatores já aqui ventilados.

Já os livros de matemática eram em grande parte associados aos trabalhos da indústria e comércio na imprensa. *Metrologia moderna ou exposição circunstanciada do systema métrico decimal* (1863/1ª edição), de Joao Antonio Coqueiro é representada como clara e sucinta, baseada nos preceitos do sistema métrico decimal francês⁵ no *Publicador Maranhense* (1863), destacando-se não só pelo conteúdo, como também pelo trabalho artístico de impressão: nitidez perfeita e excelentes figuras geométricas. Sem embargo, pontos negativos foram colocados: o fato de ter sido impressa na província e, mesmo assim, não contemplasse o sistema local; medidas diferentes usadas no Maranhão das propostas no novo sistema, que dificultariam em princípio a comparação e adaptação, na contramão de facilitar a devida conversão como se propunha.

No que se refere às gramáticas, as respectivas representações diferenciam-se quando se trata do Império e da República. Em um primeiro momento, estão associadas à tradição, à origem da língua portuguesa, além de preservarem o *status de homens das letras*, como eram conhecidos os intelectuais maranhenses destacados consecutivamente nas mensagens. O *Publicador Maranhense* (1863), sobre livros de classes, aborda as relações e influências entre as línguas que se originaram do latim para explicar a produção das gramáticas escolares no Brasil que, até a publicação de *Postillas de Grammatica geral aplicada à língua portuguesa pela analyze dos clássicos* (1863/ 1ª ed.) de Sotero dos Reis, era uma “multidão de grammaticas empyricas e irracionais, estupidamente calcadas sobre as grammaticas latinas apontoados informes de regras e preceitos copiados a esmo e servilmente” (*Publicador Maranhense*, 1863, p. 2), que provocaram o desvirtuamento e emaranhamento do idioma que impediam o progresso. Nessa lógica, *Postillas* de Sotero, foi considerada como uma verdadeira gramática, uma vez que rompe com um padrão de produção deficiente em termos de conteúdo que se realizara até então tanto no Brasil quanto em Portugal, constituindo-se das gramaticas identificadas, a que teve maior representatividade nos jornais



analisado, já que era um

[...] verdadeiro modelo de methodo, perspicuidade, e fina observação em que o autor, com sua costumada maestria [...] amenas paginas animadas pelos toques magistraes do estylo cheio, firme e igual do exímio escritor maranhense, quando daquele caos gramatical passamos para este primor de ordem, methodo e perspecuidade, parece-nos que subimos de um labyrintho subterraneo e tenebroso para a orvalhada e frescura de uma manha rica de fragancias e esplendores. (Publicador Maranhense, 1863, p. 2).

Na República, o rompimento das gramáticas com a tradição e a herança portuguesa, usa a construção de uma língua nacional como contributo das três raças para formar o homem brasileiro, e o livro se constitui em umas das principais ferramentas de imposição pelo qual se ensina e se educa, segundo as preferências dos grupos de poder. Na República, para alguns, a luta de representações vai se instaurar contra o modelo imperial, buscando impor uma nova concepção de mundo formulada na valorização do nacional, passando-se a valorizar a cultura e as tradições locais, ao retirar-se das gramáticas, palavras e expressões provenientes de outras línguas ou ao modificar-se sua grafia em conformidade com o português praticado no Brasil, como por exemplo, quando se usara “Adereçar - Francesismo desnecessário, uma vez que é vantajosamente substituído por endereçar, cujo substantivo é endereço” (Freire, 1921, p. 95); ou quando se substitui omeletta por omelete; phenomenal por estupendo, prodigioso, grandioso e magnifico; o quando se substitui instalado (palavra de origem germânica utilizado no espanhol, francês e italiano) que poderia ser trocado por instituir, investir, meter de posse ou estabelecer (Freire, 1921). Todos estes termos estão relacionados no dicionário Gallicismos, no qual se elencam expressões francesas e propõe, nos casos possíveis, substituições por palavras da língua vernácula, visto que eles configuram “[...] vocábulos impuros, que lhes deslustrem o brilho e lhe pervertem a índole” (Freire, 1921, p. VII).

Acreditamos ser esse o espírito de Odolfo Aires Medeiros em *Nova Qartilha Portuguesa* (1901/1ª edição), quando propõe um novo alfabeto, em função de retirar as letras que não faziam parte da língua portuguesa; concepção defendida pelo jornal quando afirma que “o processo do sr. Medeiros é em demasia revolucionário, atentando contra habito[s] seculares. [Havendo] bastante lógica nas regras que o sr. Odolfo Medeiros concatena” (Pacotilha, 1918, ed. 88, p. 2). Jogando com o terreno imposto, os autores e jornais se utilizaram de táticas diante das prescrições instituídas para galgar posições de destaque ao definirem suas produções como revolucionárias/ inovadoras e propor mudanças significativas em questões atinentes à língua, ao mesmo tempo em que atendiam aos ideais republicanos impostos. O discurso de mudanças e revolução seria uma forma de chamar a atenção dos leitores para a obra?

Uma maneira de distingui-la de outras cartilhas? Uma provocação à reflexão sobre o tradicionalismo?


Neste sentido, Barros (2003, p. 160) afirma que:

[...] quando um autor se põe a escrever um livro, ele se conforma a determinadas representações de que deve ser um livro, a certas representações concernentes ao gênero literário no qual se inscreverá sua obra, a representações concernentes aos temas por ela desenvolvidos. Este autor também poderá se tornar criador de novas representações, que encontraram no devido tempo uma ressonância maior ou menor no circuito leitor ou na sociedade mais ampla.

A própria matéria sobre a *Nova Cartilha Portuguesa* (1901/1ª edição), recomendara que “content[assemos], por isso, com o que nos for possível obter, dentro das normas pacatas do meio termo” (Pacotilha, 1918, p. 2). Seria o meio termo esta obra entre o revolucionário e o tradicional? Nessa perspectiva, existe uma distância entre o representante e o representado que é estabelecida a partir de interesses, visões, percepções e práticas de grupos que forjam as representações; representações e práticas sociais que não existe entre elas uma relação de transparência e imediatez, uma vez que “todas remetem às modalidades específicas de sua produção começando pelas intenções que as habitam, até os destinatários a quem elas apontam, [assim como] aos gêneros no quais se moldam” (Chartier, 1989, p. 8).

Em se tratando dos livros de leitura considerados pela imprensa como as mais importantes obras para a infância produzidas no Maranhão destacam-se *O Livro do Povo* (1863/ 2ª edição) e o *Livro dos Meninos* (1864/1ª edição). Tal atribuição se justifica por serem produções compostas por importantes sujeitos que atuaram nos diferentes segmentos sociais da Capital. Consideradas como o alimento intelectual e espiritual das crianças que começavam a vida, se direcionavam como faróis ou estrelas que iluminariam o horizonte escuro da infância visando formá-las segundo a religião e humanidade (O Paiz, 1864). Os livros de classes que eram destinados à leitura, geralmente estavam associados à difusão de outros saberes, em especial, o da religião e moral; “à leitura, portanto, parecia ser[-]lhe atribuído um duplo papel: de um lado, um meio para adquirir os demais conhecimentos e, de outro, um saber em si mesmo, cujo ensino era voltado para a aquisição das habilidades de leitura oral” (Galvão, 2007, p. 10). Desta forma, assuntos ao respeito ocupavam um lugar central nas discussões sobre a instrução, pois o ensino deste tipo de conteúdo era parte do movimento de construção do Estado Imperial no intuito de garantir a unidade do país, não sendo diferente na Primeira República (Pinto, 2005).

A expectativa para que os maranhenses conhecessem as letras era também de formar o hábito consumidor do escrito impresso e assim favorecer o desenvolvimento



do mercado escolar, pois “quanto mais se expande [...] ampliando o acesso e os anos de escolarização obrigatória, mais a instituição se oferece como um significativo mercado consumidor sustentado pelo Estado (Vidal; Silva, 2010, p. 33). Entretanto, com frequência percebemos que os jornais denunciavam direta ou indiretamente a situação do analfabetismo na província, por exemplo, e a inaptidão com a leitura que atingia até os próprios mestres (Castellanos; Castro; Souza, 2023). A proclamação de um novo sistema administrativo não foi suficiente para romper de imediato com o que havia sido implementado na instrução no Império. Não se passa de forma instantânea de um regime político a outro, a organização social e econômica necessita transição para possíveis ajustes e inovação. Nesses termos, nas primeiras décadas da Primeira República (1889-1930) foi necessário reorganizar cada setor da sociedade para que se alinhasse à nova forma de governo, e, em se tratando da educação, se “[...] intensifica[ra] o combate ao analfabetismo atribuindo a ele um dos principais problemas do Brasil. A meta prioritária desse modelo de gestão política preconizava a [sua] eliminação imediata [...]” (Silva, 2017, p. 63).

Diante desse empenho, as expectativas dos intelectuais publicadas nas matérias, eram de que a cada nova edição de um livro de classes e a sua aprovação/adoção nas instituições de ensino, se concretizasse para tirar a província do atraso, bem como um reconhecimento social da sua contribuição, visto que um dos principais elementos de modernidade era a instrução. Concomitantemente, os jornais discutiam sobre a produção e os autores, em função do emprego no ensino, avaliando erros e acertos, assim como, propunham novas ideias e abordagens a partir de seus interesses e relações. Esta diligência se reflete não só nas matérias (como estratégias de exposição), mas também nos anúncios; projeção nas formas como foram divulgados, na frequência das publicações e nas estruturas usadas, entre outros aspectos que nos ajudam a compreender a dinâmica estabelecida (Santos, 2018, 2022).

Anúncios de venda dos livros escolares

Os anúncios também são representações dos livros de classes construídas a partir da perspectiva do autor ou editor, quando informam em poucas palavras sobre o objeto representado, destacando os principais pontos, vantagens e o lugar de aquisição; portanto, se pautam geralmente no conteúdo: título, autor, valores e lugares de venda. A síntese das informações era estratégica para lidar com as cobranças por linha de anúncio e localização, privilegiando-se ou não certo título.

As armaduras conceituais nos anúncios podem ser percebidas quando eles trazem um destaque ao conteúdo que compõe a obra, evidenciando-se assim sob quais perspectivas foi construída, quais concepções as regem, como está organizada e a que

nível de ensino se destina. Já na República há uma mudança nas estruturas psíquicas ou nas formas de se pesar a divulgação das obras, quando se passa a evidenciar via anúncios, os métodos rápidos de alfabetização dando a ver um dos principais ideais republicanos pensados para a instrução; o combate ao analfabetismo entendido como uma herança do período imperial que necessitava urgentemente ser superada (Castellanos, 2022a).

A dinâmica e o estilo das publicações nesses periódicos por vezes se diferenciavam. *O Paiz* (1863-1889) utilizava-se de recursos tipográficos e espaciais para a valorização dos títulos aos quais pareciam dar destaque; já no *Publicador Maranhense* (1842-1885), os anúncios de livros de classes eram equivalentes aos de qualquer outro objeto. Privilegiando-se o texto, os anúncios eram os que mais detalhavam o material, não sendo comum o emprego de recursos que lhe dessem destaque. Vale ressaltar, que mesmo com estilos diferentes, alguns títulos foram publicados nos anúncios de dois jornais com o mesmo texto de divulgação, provavelmente formulado pelo próprio anunciante na procura da divulgação de produtos ou serviços. *O Pacotilha* (1880-1939) por sua vez, cobrava ao anunciante 50 reis por linha⁶, apresentando em comparação com os outros periódicos, menor número de divulgação sobre livros escolares nos anos analisados.

As representações dos livros de classes são construídas pelos jornais a partir das configurações sociais/culturais envolvidas com a produção deste artefato, refletido nos conceitos de aprovação conferido pelas agências de fiscalização e controle, na utilidade ao ensino e ao trabalho, nos autores renomados que os produziram e nas instituições que os adotaram e, não por acaso, estas informações sempre são destacadas nos anúncios de venda. Por meio de suas páginas dão a ver os livros de classes, privilegiando o interesse dos impressores/tipógrafos (donos do dispositivo cultural) que põem as obras em circulação, pois há uma diferença entre uma referência a um título e/ou a um autor ao final de uma página em concorrência com inúmeros anúncios na geografia do jornal e, uma publicação que ocupe parte significativa do suporte, apresentando vários elementos e informações que conduzem ao leitor a um entendimento sobre o objeto representado (Castellanos, 2022b; Santos, 2022).


A força da representação incide na credibilidade e na adesão social. Por isso, não basta anunciar. É preciso colocar em um lugar de destaque, trazer elementos para além da obra que ajudem a convencer o leitor e, frequentemente, lembra-lo da existência do objeto representado, por meio das repetições consecutivas dessas mensagens, o que nos dá a entender que todas as representações sobre livros de classes ou escolares nestes anos iniciais de funcionamento d' *O Paiz* (1863-1889), podem ter sido pautadas na relação comercial entre tipografia e imprensa; em nenhum outro momento nem nos outros dois jornais em pauta esta situação se repete, seja com respeito à estrutura dos anúncios e a sua recorrência na folha, seja em função do lugar escolhido para sua

divulgação, pois é diferente aos demais exemplares em tela, se comparado em tamanho do espaço ocupado na página, no uso de destaques tipográficos e no quantitativo de avisos.

Enquanto formações ou configurações sociais/culturais, as instituições de ensino também constavam nos anúncios e tinham um papel fundamental na divulgação, principalmente de duas formas: ou como indicação de escolas que já utilizavam os livros de classes no ensino ou como indicação do lugar que os autores atuavam, segundo a função exercida e as posições ocupadas na teia de interdependência instaurada. As duas instituições mais citadas foram o Liceu Maranhense (1838)⁷ e o Instituto de Humanidades⁸, especialmente, porque muitos dos autores eram professores de uma delas. Importantes espaços de ensino no Maranhão e a informação de que tais livros eram provenientes de profissionais que lá trabalhavam ou que foram utilizados em seus programas, configuravam certa credibilidade, para além do destaque dos autores e de suas profissões, especialmente, Soteiro dos Reis, João Miguel da Cruz e Felipe Benício de Oliveira Condurú; o primeiro, por transitar entre essas instituições, os outros, como professores do ensino primário na vila de São Bento e em São Luís respectivamente.

Nessa esteira de indícios, percebemos que quanto maior o envolvimento do autor na imprensa, e maiores cargos ocupe na instrução ou em outros espaços de projeção, sua publicação proporcionalmente recebia uma maior valorização: a frequências das críticas e as avaliações, os comentários ao respeito e os referentes anúncios sobre esse material se metamorfoseiam em estratégias de produção, distribuição, venda e consumo. Assim, autores/professores como Francisco Sotero dos Reis, Antonio Marques Rodrigues, Antonio Rego, João Antonio Coqueiro e Candido Mendes parecem ter recebido tratamento diferenciado sobre suas produções em detrimento de outros autores/professores. Um exemplo disso é a relação profissional estabelecida no Liceu Maranhense entre Sotero dos Reis (diretor) e Themistocles Aranha (professor), não por acaso o livro mais divulgado fora as *Postillas* (1863/1ª edição), de Sotero. Os professores de dita instituição, em alguns casos, estiveram em posições de poder em relação aos processos de aprovação, adoção e vetos dos livros de classes, quando ocupam a função de Inspetor da Instrução Pública (a exemplo de Antônio Marques Rodrigues – autor d'*O Livro do Povo* para o ensino da leitura) ou Diretor do Liceu Maranhense e, por conseguinte, Presidente da Congregação como Soteiro.

Já a difusão dos livros de classes, que tem como autores os professores de ensino primário, estiveram na maior parte das vezes em segundo plano nos jornais aqui estudados, o que pauta diferenças entre autores de livros de classes segundo o lugar que exercem suas práticas pedagógicas; mesmo que o livro escolar concebido e produzido fosse destinado para o ensino elementar. Em alguns casos, as menções se referem à atuação em outras funções, conforme Odolfo Aires Medeiros com destaque no *Pacotilha* (188-1939) enquanto deputado em Carolina (MA); mas bem pouco sobre sua atuação





na instrução enquanto autor e diretor de Colégio Carolinense entre os anos de 1917 e 1936⁸. Outros do mesmo nível de ensino, como Antonio Augusto Rodrigues, Roberto Moreira e José Augusto Correia (este último como parte da redação do *Pacotilha*), também tiveram suas produções reconhecidas e, no entanto, pouco divulgadas. Autores/professores primários que também chegaram a ocupar certos cargos e funções de poder e prestígio; mas nem por isso tiveram um tratamento mais representativo. Como não faziam parte do corpo docente do Liceu, a divulgação esteve comprometida aparentemente por cumprirem dito pré-requisito, mesmo que não estivesse instituído em lei. Sem embargo, João Miguel da Cruz consegue desvencilhar-se dessa “regra”. Apesar de ser professor primário na vila de São Bento (distante da capital) e não atuar na imprensa ludovicense, mesmo assim, *Metrologia do Povo* (1881/ 1ª edição), de sua autoria, se divulgara com frequência nos jornais concomitante aos livros de classes de autores liceístas. A sua produção como exceção talvez se deva ao reconhecimento do seu trabalho com adultos em aulas noturnas, além da sua participação e liderança em ações públicas, como a vacinação da população, a subscrição de doação de livros para os alunos da vila, e a participação no partido conservador, do qual Joao Antonio Coqueiro fazia parte (Soares, 2017).

Portanto, nenhuma referência ao livro de classe ou escolar está publicada no jornal sem que traga como pano de fundo uma série de questões que obedecem a certos interesses e intencionalidades. Por meio dos discursos foi possível perceber os artifícios utilizados pelos autores via paratextos e editores via dispositivos editoriais para a profusão das obras e em certos casos a divulgação massiva pelos jornais e as opiniões expressas consistiam em uma das principais táticas empregadas por eles para comunicarem diretamente ao público leitor sobre a qualidade das produções e como poderiam contribuir com a instrução pública maranhense. Com base nos anúncios, a ação dos autores e editores via divulgação na imprensa é verificável e crucial; livros de classes ou livros escolares, que nos remetem “[...] quiçá, ao catecismo, o antepassado do manual escolar e, em muitos dos casos, seu arquétipo” (Deaecto; Mollier, 2013, p. 130).

Conclusão

A identificação dos livros escolares de autores maranhenses a partir do *Publicador Maranhense* (1842-1885), *O Paiz* (1863-1889) e o *Pacotilha* (1880-1939), possibilitou a apreensão do movimento das publicações e os assuntos que abordavam, os jogos de poder estabelecidos entre as estratégias de imposição da Província/Estado e da igreja (em referência à aceitação ou não dos livros de classes) e as táticas de apropriação dos autores e editores para a profusão dos seus escritos, os quais fizeram uso desse importante veículo de comunicação para sensibilizar diretamente pais e responsáveis de crianças e jovens que eram consumidores desse objeto cultural.






Em se tratando das representações referentes às matérias ou conteúdos destacados, os livros de matemática como produções mais frequentes nos jornais, estavam diretamente relacionados às aplicações da vida prática, como conhecimentos empregados no trabalho, e em função do novo sistema de medidas que seria adotado no Brasil, seguidamente das gramáticas e dos livros da língua portuguesa. Por outro lado, se pensarmos no reconhecimento dos intelectuais Maranhenses que se destacaram pela produção de escritos e o esforço para se preservar tal status, este poderia ser um dos fatores que contribuem para a maciça divulgação deste tipo de conteúdo, considerando-se ainda que para os editores e impressores era uma fonte de lucro, tanto pela compra imediata dos livros escolares, como também pela formação de novos leitores e possíveis consumidores do escrito impresso.

Se a matemática e a gramática foram as matérias escolares mais privilegiadas em número de títulos e exemplares impressos; no que se refere à geografia e história, o quantitativo de artefatos cai significativamente. A carência de livros de classe que considerara a realidade nacional e local nas temáticas abordadas, e a falta de mapas como material adicional que se mostrasse a geografia fidedigna do Maranhão e do Brasil por exemplo, instigara a produção de conhecimentos específicos e regionais constantemente apontada pelas fontes em consulta. Os jornais apontam a dificuldade da produção deste tipo de material em função de: 1) a recente história do Brasil, considerando-se seu “descobrimento” pelos portugueses e em comparação aos países europeus; 2) os problemas com a documentação oficial; 3) a falta de apoio e iniciativa do poder governamental em fomentar pesquisas nas regiões mais longínquas e ainda inexploradas; 4) a extensão territorial continental da nação tornando complexas as pesquisas para alcançar todos os locais.

Já com respeito aos livros de leitura destinadas ao ensino primário, nos discursos dos jornais fica evidente a necessidade da moralização da infância por meio dos conteúdos presentes nestas obras de moral, religião e civilidade; inculcação de valores que foi imposta especialmente pela Igreja e pelo poder provincial, mudando de foco com a chegada da República, quando a necessidade de alfabetização da população se transforma em agenda nacional.

Enfim, os livros abordados fizeram parte dos programas de ensino de várias instituições dentro e fora do Maranhão, que contribuíram com a forma de organização da escola, por apresentar conteúdos sistematizados e objetivados, produzidos e destinados para matérias/conteúdos por níveis específicos de acordo com o grau de entendimento dos alunos, os quais funcionavam em início como guia para a prática pedagógica do professor de maneira consciente e participativa no ambiente da sala de aula e, paulatinamente, se vai transformando em um suporte acessível e manipulável para que as crianças aprendessem lendo-o; livros de classes que foram mudando e refinando-se de acordo com as necessidades da criança, segundo o aparecimento



de disciplinas auxiliares como a psicologia e a sociologia, que apontavam para o diagnóstico necessário da maturidade cognitiva e do nível de desenvolvimento, para se pensar, produzir e distribuir este livro de classe ou escolar como elemento intrínseco à cultura material da escola.

Referências

BARROS, José D'Assunção. História Cultural: um panorama teórico e historiográfico. *Textos de História*, Brasília, v. 11, n. 1/2, p. 145-171, 2003.

BATISTA, Ana Maria de Oliveira; GALVÃO, Antônio Augusto Gomes. *Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. 1993, 369f. Tese (Doutorado em História) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993. DOI: <https://doi.org/10.11606/T.8.2019.tde-28062019-175122>.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e saber escolar: 1810-1910*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp, 2007.

CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez. *A circulação dos livros franceses no Maranhão Império (1822-1889)*. São Luís: EDUFMA, 2022a.

CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez. A cultura material escolar na instrução primária no Maranhão oitocentista. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 36, 2020. DOI 10.1590/0104-4060.71156.

CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez. Childhood of the artificer apprentices in Maranhão Empire (1841-1899). *Paedagogica Historica*, Belgica, v. 6, p. 1-17, 2022b. DOI 10.1080/00309230.2021.1979054.

CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez. *O livro escolar no Maranhão Império (1821-1889)*. São Luís: EDUFMA, 2017.

CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez; CASTRO, Cesar Augusto; SOUZA, Mateus de Araújo. Os livros escolares no Liceu Maranhense pela imprensa local (1844-1876). *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 61, n. 67, p. 1-24, jan./mar. 2023.

CASTRO, Cesar Augusto (org.). *Leis e regulamentos da instrução pública no Maranhão Império: 1835- 1889*. São Luís: Edufma, 2009.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 18. ed., Petrópolis: RJ,

Vozes, 2012.

CHARTIER, Anne-Marie. Os modelos contraditórios da leitura entre formação e consumo da alfabetização a cultura de massa. *Revista História da Educação*, Pelotas, v. 7, n. 13, p. 35-49, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30532/pdf>. Acesso em 05 maio 2023

CHARTIER, Roger. *A história cultural entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.

CHARTIER, Roger. *El Mundo como representación: estudios sobre historia cultural*. Barcelona: Gedisa editorial, 1989.

CHARTIER, Roger. Textos, impressão, leituras. In: HUNT, L. (org.) *A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 211-238.

CHOPPIN, Alain. *O manual escolar: uma falsa evidência histórica*. *Revista História da Educação*, Pelotas, v. 13, n. 27, p. 9-75, 2009.

comunistas no Brasil e na França. Cotia, SP: Ateliê Editorial; Belo Horizonte, MG:

CORRÊA, C. H. A. *Circuito do livro escolar: elementos para a compreensão de seu funcionamento no contexto educacional amazonense (1852–1910)*. 2006. 274p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/376721>. Acesso em: 15 maio 2023.

COSTA, Odaléia Alves da. *O Livro do Povo na expansão do ensino primário no Maranhão (1861-1881)*. 2013. 210 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-24042013-134450/pt-br.php>. Acesso em: 10 maio 2023.

DEAECTO, Marisa M.; MOLLIER, Jean-Yves (org.). *Edição e revolução: leituras* Editora UFMG, 2013.

FREIRE, L. *Galliscismos*. Rio de Janeiro: S. A. Litho Typographia Fluminense, 1921.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Ler, escrever e aprender gramática para a vida prática: uma história do letramento escolar no século XIX. *Revista Língua Escrita*, Campinas, n. 1, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br>. Acesso em: 28 abr. 2023.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Historiografia da Educação e Fontes. In: GONDRA, José Gonçalves (org.). *Pesquisa em história da educação no Brasil*.

Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 17-62.

O PAIZ. São Luís: Progresso, 1863-1889. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=704369&pesq=&pagfis=>. Acesso em: 3 maio 2023.

PACOTILHA. São Luís: Tipografia da Pacotilha, 1880–1938. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=168319_01&pagfis=1. Acesso em: 3 maio 2023.

PERES, Eliane T. Influências do pensamento norte-americano na produção de cartilhas para o ensino da leitura e da escrita no Rio Grande do Sul na década de 1960. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (org.). *História do ensino de leitura e escrita: métodos e material didático*. Marília: Editora da UNESP/Oficina Universitária, 2014. p. 93-120.

PERES, Eliane T.; RAMIL, Chris de A. Cartilhas produzidas por autoras gaúchas: um estudo sobre a circulação e o uso em escolas do Rio Grande do Sul (1940-1980). *Revista Brasileira de Alfabetização*, Florianópolis, v.1, n. 1, p. 177-203, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/44>. Acesso em: 18 maio 2023.

PESAVENTO, S. J. *História & história cultural*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

PINTO, Inára de Almeida Garcia. *Certame de atletas vigorosos/as: uma análise dos processos de seleção de professores/as no século XIX (1855-1863)*. 2005. 236 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) –Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2004_1-59-ME.pdf. Acesso em: 20 maio 2023.

PUBLICADOR MARANHENSE. São Luís: I. J. Ferreira, 1842–1885. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=720089&pagfis=4>. Acesso em 12 abr. 2023.

SANTOS, Jarina Serra. *A representatividade dos livros de leitura de autores maranhense no jornal O Paiz (1863 - 1889)*. 2018. 84 f. Monografia (Especialização em Biblioteconomia) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018. Disponível em: <https://monografias.ufma.br/jspui/handle/123456789/2819>. Acesso em: 2 abr. 2023.

SANTOS, Jarina Serra. *Os livros escolares de autores maranhenses na imprensa local (1860 - 1920)*. 2022. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2022. Disponível em: <https://tede2.ufma.br/jspui/handle/tede/3672>. Acesso em: 2 abr. 2023.

SILVA, Diana Rocha da. *A institucionalização dos grupos escolares no Maranhão 1903-1920*. São Luís: UEMA, 2015.

SILVA, Diana Rocha da. *As casas de ensino do Maranhão: um estudo de sua representação no período republicano (1903-1912)*. 2017. 276f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) — Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara). Araraquara, 2017. Disponível em: http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/4319.pdf. Acesso em 05 maio 2023.

SOARES, Waléria de Jesus Barbosa. *Uma história da matemática escolar na cidade de São Luís do século XIX: livros, autores e instituições*. 2017. 280f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Física Gleb Wataghin, Campinas, SP, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/322675>. Acesso em: 1 set. 2020.

VERISSIMO, José. *A educação nacional*. Pará: Editores Tavares Cardoso, 1890.

VIDAL, Diana Gonçalves; SILVA, Vera Lúcia Gaspar. Por uma história sensorial da escola e da escolarização. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 29 - 45, 2010. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/2127>. Acesso em: 14 maio 2023.

VIVEIROS, J. de. *Apontamentos para a história da instrução pública e particular do Maranhão*. São Luís: Revista de Geografia e História, 1953.

ZUIN, Elenice de Souza Lodron. José Joaquim D’Ávila: pela defesa de um novo sistema de pesos e medidas no Brasil no século XIX?. *Educação Matemática Pesquisa*, São Paulo, v.19, n.2, 187-210, 2017. DOI: <https://doi.org/10.23925//1983-3156.2017v19i2p187-210>.

Notas

¹Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Paulo. Professor Associado IV do Departamento de Educação I da Universidade Federal do Maranhão. Professor permanente dos Programas de Pós-Graduação em Educação: (PPGE) e do Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da UFMA e do PPGE da UFPA.

²Mestra em Educação pelo (PPGE) pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Bibliotecária na Universidade Ceuma.

³Neste artigo, tomamos livros de classes como nomenclatura restrita para diferenciarmos os livros que foram concebidos e escritos para a instrução pública, daquelas obras que tinham outros propósitos; mas, pela escassez de materiais específicos para ministrar-se algumas matérias/conteúdos, foram utilizadas no Império e na República no ensino, sendo consideradas ambas tipologias de obras como livros escolares.

⁴Citadinos de São Luís.

⁵Através da lei de 7 de abril de 1795, foi instituído o sistema métrico decimal em toda a república francesa. Em 1791, o sistema métrico decimal foi oficializado na França. Os primeiros países que

adotaram o sistema de pesos e medidas francês foram: em 1820, Países Baixos, Holanda, Bélgica e Luxemburgo; em 1848, o Chile; em 1849, a Espanha; em 1852, Portugal; em 1853, a Colômbia, juntamente com o Brasil, que oficializou o sistema em 1862 (Zuin, 2017, p. 189).

⁶Cada linha de anúncio corresponde em valores atuais a 280,00 reais. Para compreendermos como isso impacta no orçamento dos professores/autores, os valores dos salários em 1850 para o professor primário da capital eram de 600 réis (3.360 em reais) e das demais localidades variava entre 350 a 600 réis; já os professores do Liceu recebiam 740\$00 (4.144 reais), valores que correspondem ao pagamento anual, portanto, dispondo mensalmente de 280 reais para suas despesas e, para os do ensino secundário 345,33. Nessa lógica, indícios podem apontar que os anunciantes dos livros escolares publicados nos jornais, na sua maioria foram de autores que lecionavam no ensino secundário em decorrência da questão financeira.

⁷“A congregação do Liceu Maranhense [...] organizará estatutos adequados, tanto ao método do ensino que se deve adaptar, como ao bom regime das Aulas” (Castro, 2009, p. 51).

⁸Criado em 1861 por Pedro Nunes Leal “o curso do colégio foi elaborado para 10 anos de estudo e contemplava a instrução primária e secundária” (Viveiros, 1953, p. 28).

AVALIAÇÃO E VERIFICAÇÃO ESCOLAR: UMA ANÁLISE HISTÓRICA DAS LEGISLAÇÕES EDUCACIONAIS DO BRASIL¹

SCHOOL ASSESSMENT AND VERIFICATION: A HISTORICAL ANALYSIS OF THE EDUCATIONAL LEGISLATION OF BRAZIL


EVALUACIÓN Y VERIFICACIÓN ESCOLAR: UN ANÁLISIS HISTÓRICO DE LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA BRASILEÑA

Lucas Andrade Dantas²

Resumo: A temática da avaliação escolar se encontra sob a problemática da pedagogia de processos avaliativos de verificação, isto é, aqueles que apenas atribuem uma nota e desconsideram o aprendizado como um processo qualitativo e contínuo. Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo analisar, por meio das Legislações Educacionais durante os períodos históricos do Brasil Império e da República, as transformações (ou permanências) acerca da avaliação escolar, averiguando se há prevalência de métodos verdadeiramente avaliativos ou meramente de verificação. Classifica-se a pesquisa como qualitativa, de caráter documental, por meio da verificação de Decretos (Brasil, 1854, 1879, 1890, 1901, 1911, 1915 e 1925) e de Leis (Brasil, 1961, 1971, 1996) educacionais. A análise dos documentos legais foi realizada mediante autores da área das ciências da educação (Cury, 2002; Luckesi, 2011; Palma Filho, 2010; Saviani, 2010; Sousa, 2009) e pôde-se notar a predominância de uma concepção verificadora. Isso aponta uma necessidade por refletir sobre as práticas docentes, de forma a transformar as abordagens de avaliação para métodos de caráter diagnóstico, processual, inclusivo, democrático e ético.

Palavras-chave: avaliação escolar; legislação educacional; pedagogia do exame; cultura avaliativa; história da educação.

Abstract: Currently, the theme of school assessment is under the issue of exam pedagogy, in the sense that there is a predominance of evaluative verification processes, that is, those that only assign a grade and disregard learning as a



continuous process. In this sense, the present article aims to analyze, through the Educational Legislation during the historical periods of the Brazilian Empire and of the Republic, the transformations (or permanency) of school assessment, verifying if there is a prevalence of truly evaluative methods or merely of verification. The research is classified as qualitative and documental, via the verification of Educational Decrees (Brazil, 1854, 1879, 1890, 1901, 1911, 1915 and 1925) and Laws (Brazil, 1961, 1971, 1996). The analysis of the legal documents was based on educational sciences authors (Cury, 2002; Luckesi, 2011; Palma Filho, 2010; Saviani, 2010; Sousa, 2009) and it found a predominance of a verifying conception in these documents. This points to a necessity to reflect on teaching practices, to transform assessment approaches to diagnostic, procedural, inclusive, democratic and ethical methods.

Keywords: school evaluation; educational legislation; exam pedagogy; assessment culture; history of education.

Resumen: El tema de la evaluación escolar está sujeto al problema de la pedagogía de los procesos de evaluación de verificación, es decir, aquellos que sólo asignan una calificación y desconocen el aprendizaje como un proceso cualitativo y continuo. En este sentido, el presente artículo tiene como objetivo analizar, a través de la Legislación Educativa durante los períodos históricos del Imperio y de la República de Brasil, las transformaciones (o permanencias) en materia de evaluación escolar, investigando la prevalencia de métodos verdaderamente evaluativos o meramente de verificación. La investigación se clasifica como cualitativa, de carácter documental, a través de la verificación de Decretos educativos (Brasil, 1854, 1879, 1890, 1901, 1911, 1915 y 1925) y Leyes (Brasil, 1961, 1971, 1996). El análisis de los documentos jurídicos fue realizado por autores del campo de las ciencias de la educación (Cury, 2002; Luckesi, 2011; Palma Filho, 2010; Saviani, 2010; Sousa, 2009) y pudo verificar un predominio de una concepción verificable en estos documentos. Esto apunta a la necesidad de reflexionar sobre las prácticas docentes, con el fin de transformar los enfoques de evaluación en métodos diagnósticos, procedimentales, inclusivos, democráticos y éticos.

Palabras clave: evaluación escolar; legislación educativa; pedagogía de exámenes; cultura evaluative; historia de la educación.

Introdução

Durante os estudos na pós-graduação, alinhado ao objeto de estudo acerca da avaliação da aprendizagem, observou-se que os termos “avaliar” e “verificar” são usados comumente na prática docente, seja na Educação Básica, como no Ensino Superior. Porém, existem diferenças em relação a isso.

O vocábulo *avaliação*, relacionado a “valer”, “dar atributo a...” (Valer, 2024), pode ser utilizado, em avaliações escolares, de forma reduzida, indicando dar uma nota ou apenas conceder alguma qualidade. Esse deslocamento difere do que é afirmado por Luckesi (2011, p. 52), uma vez que “[...] o ato de avaliar não se encerra na configuração do valor ou qualidade atribuídos ao objeto em questão, exigindo uma tomada de posição favorável ou desfavorável ao objeto de avaliação, como uma consequente decisão de ação”.

Por outro lado, o termo *verificação* implica um processo de identificar se algo está certo ou errado, sem uma tomada de atitude que leve o sujeito à reflexão sobre essa ação. Segundo afirma Luckesi (2011, p. 52): “a dinâmica do ato de verificar encerra-se com a obtenção do dado ou da informação que se busca, isto é, ‘vê-se’ ou ‘não se vê’ alguma coisa. E... pronto! Por si, a verificação não implica que o sujeito retire dela consequências novas e significativas”.

Inicialmente, é necessário que, no processo avaliativo, seja realizada a verificação, porém, posteriormente, faz-se mister tomar uma atitude para modificar a situação verificada, de forma diagnóstica e com tomada de decisão na aprendizagem.

Diante disso, a avaliação se mostra uma das temáticas polêmicas na área da Educação, seja no contexto escolar, seja em larga escala, uma vez que a prática pouco se utiliza dessas distinções conceituais. Nesse ínterim, há diferença entre avaliador e gestor da ação, sendo o primeiro aquele que investiga e revela a qualidade da realidade; e o segundo toma decisões baseadas em evidências prévias. Nos exames de larga escala (ELE), o avaliador e o gestor da ação, geralmente, não são a mesma entidade, porém, no contexto escolar da sala, ambas as ações estão centradas no docente.

Somado a isso, vê-se uma cultura avaliativa caracterizada por uma pedagogia de exames, que direciona somente à realização de provas e de testes escolares sem maiores critérios, de forma que o problema em si seja algo mais amplo, sendo que não se faz um diagnóstico daquilo que se quis avaliar e, portanto, torna-se meramente um exame (algo pontual).

Nesse sentido, este artigo objetiva analisar as legislações educacionais brasileiras nos contextos dos Decretos da Reforma do Brasil Império – Couto Ferraz (1854) e Leôncio de Carvalho (1879) –, na Velha República – entre os anos de 1889 a 1930 – e a legislação atual, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996.

Estudou-se a dicotomia entre perspectivas de avaliação (diagnóstico e qualitativo) e de verificação (pontual, que não indica os avanços realizados pelo/a estudante em seu percurso escolar). Como metodologia, fez-se uma pesquisa de caráter qualitativo sobre os documentos legais, associando-os à teoria concebida por autores da área das ciências da educação (Cury, 2002; Luckesi, 2010; Palma Filho, 2010; Saviani, 2010; Sousa, 2009).

Legislação educacional no contexto do Brasil Império (1822-1889)

O Brasil Império (1822-1889) foi um período de grande relevância histórica e sociopolítica para o país, uma vez que abriga duas grandes transições: de sede do Império português em 1822, com a declaração de Independência encabeçada por Dom Pedro I, à constituição da Primeira República, em 1889 (Macedo, 2020).

Com a outorga da Constituição em 1824, destacava-se a necessidade de uma legislação que atendesse à instrução pública. Conforme Castanha (2006, p. 4):

Coube à nova Nação a tarefa de criar instituições e leis para substituir as existentes. Nesse sentido, o imperador convocou eleições, onde foram eleitos noventa ilustres cidadãos para compor a Assembleia (sic) Constituinte no ano de 1823 e elaborar a nova Constituição. Nela, intensos debates foram travados entre os parlamentares sobre os mais variados temas da época, dentre eles a instrução pública, a criação da universidade brasileira e muitos outros.

Logo, configuraram-se, no país, as instruções escolar e particular como marcos da moralidade nas escolas das províncias. Nelas, segundo Castanha (2006), o docente tinha papel de preparar meninos e meninas para a civilização e a ordem, imbuindo neles ideais de como “o trabalho dignifica o homem”. Castanha também (2006, p. 16) destaca:

A tarefa da instrução elementar estava muito clara, e o sucesso desse projeto dependia da ampliação e difusão desses princípios, entre a população livre, entre os livres pobres e mesmo entre os escravos. Cabia à instrução formar as crianças e jovens (futuros cidadãos – trabalhadores), disciplinando e preparando-os para desempenhar um certo papel social, bem como ocupar os espaços gerados a partir das novas relações de trabalho que estavam se concretizando.

A formação do povo era necessária para se distinguir as elites e a população escravizada e para superar o estado de anomia que existia nesse período, ao longo do território nacional.

Como forma de ordenação jurídica, durante o período do Segundo Reinado (1840-1889), com Dom Pedro II como imperador, destacam-se duas legislações educacionais em que a avaliação escolar comparece, a saber: as Reformas Couto Ferraz (1854) e Leôncio de Carvalho (1879).

REFORMA COUTO FERRAZ (1854)

O então ministro do Império, Luiz Pedreira de Couto Ferraz, baixou o Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, com o qual regularizou os ensinos primário e secundário do município da Corte Portuguesa no Rio de Janeiro (Brasil, 1854). Verifica-se que há um destaque nessa legislação para o Ensino Primário, atualmente Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase na instrução escolar, na regulação das escolas particulares e nas questões disciplinares de docentes e de diretores escolares. A concepção pedagógica presente no documento analisado é centralizadora, dando ao inspetor geral a competência de supervisionar e de controlar todo o sistema de ensino, seguido, hierarquicamente, pelos delegados de ensino (Saviani, 2010).

No que diz respeito ao campo da avaliação, o Artigo 66 enfatiza as obrigações do professor público, no Ensino Primário, indicando não apenas comportamentos a serem infundidos nos estudantes e regras de vestimenta, mas também a metodologia avaliativa (Brasil, 1854). Esta se dava, a cada trimestre, por meio de uma prova pela qual a/o docente verificaria a aprendizagem do/a estudante, avaliando-a quantitativamente. Posteriormente, as notas eram encaminhadas para a Inspeção Geral, como ferramenta de controle, compondo o mapa geral da/o estudante. Ou seja, era das notas dos exames trimestrais e, provavelmente, da utilização da média escolar que cedia a indicação de quais estudantes eram “aplicados, talentosos e bem-comportados”, sendo a nota requerimento para “passar de ano” e o mérito para o destaque acadêmico aos “escolhidos” (Brasil, 1854).

Em relação ao Ensino Secundário, atuais Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Médio, os métodos avaliativos são descritos nos artigos 78 e 98, a saber:

Art. 78. O curso do Collegio continuará a ser de 7 annos. As materias de cada anno, sua distribuição por aulas, o systema das lições, **o methodo dos exames**, o regimen interno do estabelecimento e a distribuição de premios até o numero de tres no fim de cada anno lectivo do curso, farão objecto de hum Regulamento especial que será organizado pelo Conselho Director, e sujeito á approvação do Governo.
[...]

Art. 98. **Os alumnos das aulas publicas de instrucção secundaria**, que forem dados por promptos pelos respectivos professores, **devem concorrer aos exames**, de que trata o Art. 112 deste

Regulamento, quando pretendão matricular-se nos cursos superiores.

Os do Collegio de Pedro II poderão concorrer, se quizerem ter direito aos premios alli estabelecidos (Brasil, 1854, grifo nosso).

Percebe-se que a avaliação da aprendizagem dos discentes no Ensino Secundário não é diferente do Primário, uma vez que a/o estudante também deveria ser submetida/o a exames para aferir a sua aprendizagem. Para a entrada na universidade, a situação não se altera, conforme condições expressas no Artigo 112 (Brasil, 1854).

Art. 112. Os discipulos das aulas e estabelecimentos particulares de instrucção secundaria serão admittidos todos os annos, no mez de Novembro, a exames publicos por escripto das materias que são requeridas como preparatorios para a admissão nos cursos de estudos superiores. [...]

Os alumnos que nelles se distinguirem terão os seguintes premios, que serão graduados naquellas instrucções:

1º Isenção de direitos de matricula no Collegio de Pedro II para tomar o gráo de Bacharel, querendo-o.

2º A mesma isenção nas Academias de ensino superior.

3º Preferencia de admissão no dito Collegio como repetidores.

As notas que se devem conferir serão as de aprovado, aprovado com distincção, e reprovado

Com a certidão de haver obtido a primeira ou segunda daquellas notas nos exames de todas as materias respectivas, será o alumno admittido á matricula, independente de novos exames, nas Academias de ensino superior, que quizer frequentar.

Logo, era necessário realizar avaliações internas a serem cadastradas na Diretoria de Instrução Pública e, caso fosse requerido, prosseguiam-se os estudos.

REFORMA LEÔNCIO DE CARVALHO (1879)

A Reforma nº 7.244, de 19 de abril de 1879, proposta por Carlos Leôncio de Carvalho, ministro dos Negócios do Império, trazia mudanças nos Ensinos Primário e Secundário no município da Corte e no Ensino Superior em todo o Império. Leôncio de Carvalho se preocupava com uma escola instruída, conforme explica Ferreira (2015, p. 57):

A educação, a instrução e a escola teriam para o Ministro uma função dupla, pois ao mesmo tempo asseguram a ordem de qualquer regime e governo e também ajudam a assegurar a riqueza pública e pessoal, já que, segundo o Ministro dos Negócios do Império, Leôncio de Carvalho “[...] a instrução, moralizando o povo, inspirando-lhe o hábito e o amor ao trabalho, que

é tanto mais fecundo quanto mais inteligente e instruído é aquele que o executa, desenvolve todos os ramos da indústria, aumenta a produção e com a riqueza pública as rendas do Estado”.

O primeiro artigo retrata mais uma transformação no cenário do Império: “Art. 1º E’ completamente livre o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio, salvo a inspecção necessaria para garantir as **condições de moralidade e hygiene**” (Brasil, 1879, grifo nosso). Os termos “moralidade e higiene” reforçam os ideais de higienismo, retratados pela *Belle Époque* do continente europeu, salvaguardando a educação como cura para os sujeitos e dizendo respeito aos cursos superiores criados nessa época, como Medicina, conforme Saviani (2010, p. 136):

Essa referência à “moralidade e higiene” traz à tona um elemento que ocupou lugar central no ideário pedagógico brasileiro no Segundo Império e ao longo da Primeira República: o higienismo. Esse tema ganhou força especialmente a partir da constituição da medicina como um campo disciplinar autônomo, o que ocorreu no século XIX.

No Artigo 2º, as escolas primárias de primeiro grau ofertam seus serviços como obrigatórios a indivíduos de 7 a 14 anos, cuja habitação se distanciasse do edifício, no máximo, 1,5 km para meninos, e 1 km para meninas (Brasil, 1879).

No Artigo 8º, em especial nos parágrafos 6º e 8º, nota-se a criação das Escolas Normais e do Imperial Colégio Pedro II, no tocante a sua operação dentro da Província:

Art. 8º O Governo poderá:

[...] 6º Conceder aos estabelecimentos deste genero fundados por particulares e que, tendo funccionado regularmente por mais de 5 annos, apresentarem 40 alumnos pelo menos approvados em todas as materias que constituem o curso das escolas normaes, officiaes, o titulo de Escola Normal livre com as mesmas prerogativas de que gozarem aquellas;

[...] 8º Conceder as prerogativas de que goza o Imperial Collegio de Pedro II aos estabelecimentos de instrucção secundaria que seguirem o mesmo programma de estudos e, havendo funccionado regularmente por mais de 7 annos, apresentarem pelo menos 60 alumnos graduados com o bacharelado em letras (Brasil, 1879).

Em relação à avaliação escolar, há Artigos no Decreto que destacam o tópico, como o 9º, o qual descreve as disciplinas presentes no currículo das Escolas Normais para a formação de docentes a lecionarem na Escola Primária, em que se exigia a aplicação de exames livres (parágrafo 5º).

Para a entrada no Ensino Superior, observa-se, no Artigo 20, nos parágrafos primeiro e sexto, como era a entrada das/os futuras/os estudantes em um curso:

Art. 20. Nos estabelecimentos de instrução superior dependentes do Ministerio do Imperio observar-se-hão as seguintes disposições:

§ 1º Mediante prévia inscrição, que se abrirá na Secretaria de cada Escola ou Faculdade nas épocas que forem marcadas em regulamento, serão admittidos a prestar exame, de qualquer numero de materias do respectivo curso, todos aquelles que o requererem, satisfazendo as seguintes condições:

1ª Apresentar certidões de exame das materias exigidas como preparatorios para a matricula na mesma Faculdade ou Escola, ou das que antecedem ás dos exames requeridos na ordem do programma official;

2ª Provar a identidade de pessoa;

3ª Pagar a importancia da matricula na proporção dos exames requeridos. [...]

[...] Os exames, tanto dos alumnos como dos que o não forem, serão prestados por materias e constarão de uma prova oral e outra escripta, as quaes durarão o tempo que fôr marcado nos estatutos de cada Escola ou Faculdade.

§ 6º Não serão marcadas faltas aos alumnos nem serão elles chamados a lições e sabbatinas.

Os exames, tanto dos alumnos como dos que o não forem, serão prestados por materias e constarão de uma prova oral e outra escripta, as quaes durarão o tempo que fôr marcado nos estatutos de cada Escola ou Faculdade (Brasil, 1879).

Nota-se que o acesso ao Ensino Superior era mediante a realização de testes escritos e orais, requerendo-se exames de conteúdo preparatório referentes ao currículo de cada instituição. Portanto, no Decreto estabelecido por Carvalho, há grande ênfase na prestação de exames como prova de aptidão dos estudantes em relação ao conteúdo lecionado nos Institutos ou Escolas Superiores, sendo valorizada apenas a qualificação final do estudante, fosse este “aprovado plenamente”, “aprovado simplesmente” ou “reprovado”, como era graduado nos exames de admissão (Brasil, 1879).

Legislação educacional na Velha República (1889-1930)

A Velha República foi originada pelo levante cívico-militar ordenado por Marechal Deodoro da Fonseca em 1889. Influenciado pelos ideais basilares positivistas de “ordem” e “progresso” de Auguste Comte, o período se encerrou com a Revolução de 1930, instituída por Getúlio Vargas (Fernandes, 2023).

Além de estarem respaldados nos aspectos positivistas, os ideais republicanos davam destaque à educação, no sentido de escolarizar as grandes massas como parte

do processo civilizador de uma nação. Segundo Cury (2005, p. 72), “[...] o governo provisório foi também um *poder educador* e no terreno educacional tomou medidas diretas e indiretas”, preocupando-se em formar discentes como cidadãos atuantes na sociedade.

Palma Filho (2010) destaca as seguintes reformas educacionais nesse período, que serão analisadas nesta seção: Reforma Benjamin Constant (1890), Código Epitácio Pessoa (1901), Reforma Rivadávia Corrêa (1911), Reforma Carlos Maximiliano (1915) e Reforma João Luiz Alves/Rocha Vaz (1925).

REFORMA BENJAMIM CONSTANT (1890)

Benjamim Constant Botelho de Magalhães, ministro e secretário de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, em 1890, aprovou o Decreto nº 981, de oito de novembro, regulamentando as instruções primária e secundária do Distrito Federal, no Rio de Janeiro.

Os níveis de ensino eram divididos em: Primário, Secundário e Superior. O Primário era formado por Escolas de 1º grau, atendendo crianças de 7 a 13 anos; e de 2º grau, para adolescentes de 13 a 15 anos, enquanto que o Secundário era composto apenas pelo Ginásio Nacional (Brasil, 1890). O último nível escolar, o Superior, atendia aos cursos politécnicos, de Direito, de Medicina e Militar (Palma Filho, 2010).

Nesse documento, vê-se a aplicação constante de exames para verificação da aprendizagem escolar, de forma a aprovar ou reprovar estudantes, como indicado nos seguintes artigos:

Art. 6º Ficam instituídos os dous certificados: de estudos primarios do 1º gráo e de estudos primarios do 2º gráo, os quaes serão conferidos aos alumnos das escolas publicas e a quaesquer candidatos aprovados em exame geral, a que se procederá no fim de cada anno lectivo.

Art. 13. Para a matricula na Escola Normal será exigido o certificado de estudos primarios do 1º gráo de accordo com esta lei, ou, emquanto as escolas primarias o não derem, aprovação em exame de admissão nas seguintes materias: leitura, dictado, grammatica portugueza, arithmetica pratica até regra de tres inclusive, systema metrico decimal e morphologia geometrica (Brasil, 1890).

Assim, o Decreto estabelece a presença de provas em todo o percurso escolar, desde o Ensino Primário ao Superior, havendo diferentes formas e atributos de verificação para a passagem para a próxima etapa escolar.

Em relação ao Ensino Secundário, o Art. 32 especifica o período de início das aulas

e, por meio de exames finais, como deveria ser avaliado o estudante ao término do processo. Ademais, são especificadas três modalidades de exames, conforme o Art. 32, detalhadas a seguir (Quadro 1): de suficiência, finais e de madureza.

Quadro 1 – Modalidades de exames elaborados no Ensino Secundário

Tipo de exame submetido ao/a discente	Descrição
Suficiência	Realizado somente em forma de prova oral se constituía de matérias que a/o estudante iria fazer, de forma continuada, no ano seguinte.
Finais	A/O estudante realizaria essa prova oralmente e de forma escrita, após concluídas as matérias do ano escolar. Havia também a prova prática, constituída pelas disciplinas de Física e Química; Meteorologia, Mineralogia e Geologia; Biologia; Geografia; Desenho, Música e Ginástica.
Madureza	Verificação do grau cultural intelectual necessária ao/a estudante, prestada ao fim do curso integral.

Fonte: Elaborado pelo autor, baseado nas informações do Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890 (Brasil, 1890).

Diante das informações apresentadas, percebem-se diferentes formas de se “avaliar” a/o estudante, mediante provas orais, escritas ou práticas. Entre as três, atenta-se à de madureza, que aferia se a/o estudante tinha maturidade cultural e intelectual necessária a seu grau de ensino, por meio das disciplinas examinadas no Artigo 36:

Art. 36. O exame de madureza, a que só poderão ser admittidos, dentre os alumnos do Gymnasio, os approvados em todos os exames finaes referidos no artigo precedente, constará de provas escriptas e oraes sobre cada uma das secções seguintes:

- 1ª Linguas vivas, especialmente lingua portugueza e litteratura nacional;
- 2ª Linguas mortas;
- 3ª Mathematica e astronomia;
- 4ª Sciencias physicas e suas applicações: meteorologia, mineralogia e geologia;
- 5ª Biologia; zoologia e botanica;
- 6ª Sociologia e moral; noções de economia politica e direito patrio;
- 7ª Geographia e historia universal, especialmente do Brazil.

Paragrapho unico. Haverá além disto provas praticas sobre as materias das secções 4ª, 5ª e 7ª (Brasil, 1890).

No documento, também é definido como seriam atribuídos os pontos nos exames,

conforme se observa no Artigo 37:

Art. 37. Os pontos para os exames de sufficiencia versarão sobre a materia leccionada durante o anno; para os exames finaes versarão sobre differentes partes de toda a disciplina comprehendida no programma de estudos; para o exame de madureza versarão sobre questões verdadeiramente geraes e abrangendo assumptos importantes relativos ás diversas disciplinas da secção.

§ 1º Os pontos para os exames de sufficiencia e para os exames finaes serão formulados pela commissão examinadora no dia da prova.

§ 2º Os pontos para o exame de madureza serão cada anno, pouco antes da época dos exames, propostos pela congregação do Gymnasio e submettidos ao exame e á approvação do conselho director, o qual terá sempre em vista o fim especial a que esta prova se destina.

§ 3º Para cada prova escripta deste exame de madureza o candidato terá o prazo maximo de cinco horas.

§ 4º O alumno inhabilitado nesta prova só poderá apresentar-se a novo exame decorrido o prazo de um anno (Brasil, 1890).

Observam-se especificações de como cobrar o conteúdo em cada tipo de exame, assim como estipulações de tempo máximo para a execução da prova escrita de madureza em vista da parte prática do exame e dos conteúdos apresentados no Art. 36.

Para acesso ao Ensino Superior, merece atenção o Artigo 38:

Art. 38. A approvação no exame de madureza do Gymnasio Nacional dará direito á matricula em qualquer dos cursos superiores de character federal na Republica; ao candidato, que nelle obtiver pelo menos dous terços de notas – plenamente –, será conferido o titulo de Bacharel em sciencias e letras (Brasil, 1890).

Vê-se que, entre os três exames propostos no Ensino Secundário, o de madureza tinha o caráter de acesso ao Ensino Superior. Caso aprovado, era garantido ao estudante seguir os cursos superiores ofertados pela República ou, em caso de apenas dois terços de aprovação nessa prova, haveria a certificação completa do grau de Bacharel em Ciências e em Letras, indicando o peso dado a cada resultado específico e o caráter verificador dessa reforma.

REFORMA EPITÁCIO PESSOA (1901)

Em 1901, Epitácio Pessoa, ministro do interior, da Justiça e Educação, reformou os

códigos das Instituições Oficiais de Ensinos Secundário e Superior por meio do Decreto nº 3.890, de primeiro de janeiro de 1901.

A crítica proposta desse material, segundo Zotti (2005, p. 4), seria

[...] a uniformização do ensino secundário estabelecendo os requisitos para a equiparação de todas as escolas do Brasil ao Ginásio Nacional, buscando consolidar sua função de modelo. As principais tentativas de avanços que a reforma propunha – implantação do regime seriado e manutenção/efetivação dos exames de madureza, em substituição aos exames parcelados de preparatórios – não logram êxito. Na prática, a seriação não é implantada, os preparatórios são prorrogados e o exame de admissão, em qualquer série leva o ensino ao caos.

O ideal de educação a ser construído nesse período seria o fortalecimento do Ensino Secundário em todo o território nacional, consolidando uma estrutura educacional holística e crítica ao sujeito aprendiz. No entanto, o que ocorreu foi a transformação dessa etapa escolar em um espaço preparatório de exames para acesso ao Ensino Superior, fazendo-a perder seu valor educacional.

Sobre a avaliação escolar, nesse documento, há, como avanço, a colocação de capítulos específicos para as normas de exames e para as formas de inscrição para a prova, estabelecidos nos Cap. X – “Da inscrição de exames” – e XI – “Dos exames”.

Os Artigos 171 e 172, do Capítulo XI, descrevem as modalidades de provas realizadas, indicando serem escrita, prática e oral. As cadeiras de ensino teórico, ou aquelas que possuíam regulamento especial, exigiam somente prova oral. Já para o curso de Medicina, haveria a substituição da prova escrita nas cadeiras de clínica, por exames de caráter próprio desse curso, provavelmente provas práticas. Os exames orais ocorriam de forma pública e, os escritos, em salas fechadas (Brasil, 1901).

Os Artigos 173 a 179 descrevem os comandos da prova escrita, em que o “primeiro estudante da turma” retiraria, duma urna, um tema relacionado à cadeira desejada no Ensino Superior. Após isso, o tema sorteado deveria ser entregue ao presidente da sala, para que se verificasse o artigo do programa e fossem elaboradas questões para compor a prova (Brasil, 1901). O Artigo 178 trata especificamente das notas atribuídas a essa modalidade: “Art. 178. Recolhidas no fim do tempo marcado, e no estado em que se acharem, as provas escriptas de toda a turma, lançará a comissão examinadora sobre cada uma dellas a nota que merecer: optima, boa, soffrivel ou má” (Brasil, 1901).

A descrição da aplicação das provas se equipara às avaliações internas, em que existe a fiscalização da/do estudante durante todo o processo do exame, dentro e fora da sala de aula e da forma de correção, caso não estejam em conformidade ao

solicitado pela banca examinadora. Isso se vê conforme os Artigos 177 e 179 (Brasil, 1901):

Art. 177. E vedado aos examinandos terem consigo papeis ou livros, salvo os permittidos nos regulamentos especiaes, e communicarem-se entre si durante o trabalho das provas. Si algum precisar de sahir da sala de exame antes de terminado o mesmo trabalho, só poderá fazel-o com licença do presidente da commissão examinadora, que o mandará acompanhar por pessoa de confiança.

[...]

Art. 179. Será considerado reprovado para todos os effeitos o alumno que tiver escripto sobre assumpto differente do que lhe coube por sorte, ou nada tiver escripto, ou for surprehendido em consulta de apontamentos ou livros não permittidos pelos regulamentos especiaes, não lhe assistindo neste ultimo caso o direito conferido aos de que trata o n. 4, art. 151 (Brasil, 1901).

Os artigos 181 a 188 dispõem sobre as provas orais e práticas, a serem realizadas por meio de trabalhos práticos, com questões relacionadas propostas pelo examinador. A prova oral, especificamente, seria feita mediante o disposto no regulamento especial da instituição de ensino. Após a arguição das provas, os examinandos seriam qualificados por meio da maioria dos votos dos representantes da mesa julgadora, e dispostos nos seguintes graus: 1, aprovação simples (de 1 a 5 pontos); 2, aprovação plena (de 6 a 9 pontos); e 3, aprovação com distinção (10 pontos).

Diante dos artigos observados, analisa-se que essa reforma traz à cena, mais uma vez, a valorização dos exames, caracterizando o Ensino Secundário como um momento para realizá-los. Dessa forma, ao invés de focar no desenvolvimento de senso crítico, perpetua-se uma prática conteudista educacional em que predomina a preocupação em acumular conhecimentos para apenas “passar para a próxima fase”.

REFORMA RIVADÁVIA CORRÊA (1911)

No período de criação dessa Reforma, sob o governo de Marechal Hermes da Fonseca, o Brasil passava por uma mudança política, sobretudo, na área da educação, conforme apresenta Rocha (2012, p. 220):

O tempo novo na política de educação da nação é expressão de uma transformação do direito público de educação, correspondendo a uma atualização à modernidade do mundo: de razão de Estado a educação transforma-se em direito social dos indivíduos.

Nesse íterim, Rivadavia da Cunha Corrêa, ministro de Estado da Justiça e Negócios Interiores, aprovou a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República, em 1911, sob o Decreto nº 8.659, de cinco de abril. O aspecto político dessa Lei está baseado no liberalismo, sob o princípio de haver a liberdade do ensino – consoante aos aspectos positivistas e à liberdade de ensino – e a desoficialização do ensino brasileiro, desobrigando o Estado no seu papel na educação (Palma Filho, 2010).

Cury (2009) traz ao lume os motivos pelos quais Corrêa altera a legislação anterior:

Assim, em 1879, Rivadavia aponta a emergência do *ensino livre* como substituto do *ensino obrigatório*. Para ele, naquele momento, o ensino livre foi a via da *emancipação das consciências* pelo abolicionismo e republicanismo contra “a passiva obediência às doutrinas dos mestres” (Cury, 2009, p. 723-724).

O artigo 1º expõe a desoficialização do Estado brasileiro a serviço da educação, tendo, portanto, a liberdade no exercício docente (Cury, 2009): “A instrução superior e fundamental, diffundidas pelos institutos creados pela união, não gosarão de privilegio de qualquer especie” (Brasil, 1911).

No que diz respeito ao currículo escolar, no Artigo 5º, o Conselho Superior do Ensino organizava os conteúdos a serem ministrados nas instâncias escolares, porém, por força do Artigo 2º, havia autonomia e liberdade em executar como lhe aprouver e, com isso, esse órgão estaria a serviço das demandas no âmbito federal na Educação:

[...] Art. 2º Os institutos, até agora subordinados ao Ministerio do Interior, serão, de ora em diante, considerados corporações autonomas, tanto do ponto de vista didactico, como do administrativo.

[...] Art. 5º O Conselho Superior do Ensino, creado pela presente lei, substituirá a função fiscal do Estado; estabelecerá as ligações necessarias e imprescindiveis no regimen de transição que vae da officialização completa do ensino, ora vigente, á sua total independencia futura, entre a União e os estabelecimentos de ensino (Brasil, 1911).

Os Artigos 62 e 65 definem um calendário fixo, por meio da data de 1 a 31 de dezembro, assemelhando-se a um exame final de período escolar. Já para o acesso à faculdade, era necessário um exame de admissão entre os dias 1 a 25 de março, dando início ao que comumente se chama de “vestibular” (Brasil, 1911).

REFORMA CARLOS MAXIMILIANO (1915)

Carlos Maximiliano Pereira dos Santos, ministro da Justiça no governo de Wenceslau

Braz Pereira Gomes (1914-1918), oficializou o Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915 com o estabelecimento de 201 Artigos. Esse documento objetivou reorganizar os Ensinos Secundário e Superior na República Federativa do Brasil, ou seja, procurava restabelecer a qualidade dessas etapas, sobretudo o Secundário, por conta do caos trazido pela Reforma de Rivadávia Corrêa.

Segundo o Artigo 158, o objetivo principal do Ensino Secundário era “[...] ministrar aos estudantes sólida instrução fundamental, habilitando-os a prestar, em qualquer academia, rigoroso exame vestibular” (Brasil, 1915). Com a permanência da obrigatoriedade da realização de um exame de admissão pelo estudante, percebe-se que o enfoque dessa etapa de ensino era a preparação para o Ensino Superior, reforçando a pedagogia de exames, ou seja, a atenção é direcionada a provas e exames e em passar de ano. Como consequência, criava-se nas famílias dos estudantes a expectativa de que a aprovação no exame de admissão fosse cumprida no fim do Ensino Secundário, conforme explica Palma Filho (2010, p. 5):

Essa concepção de ensino não poderia ser diferente, uma vez que em um país de analfabetos, onde a maioria da população sequer tinha acesso ao ensino primário, acabava sendo perfeitamente normal que os poucos a conseguir chegar ao ensino secundário, apenas o fizessem com o intuito de poder ingressar no ensino superior.

Acrescenta-se a esse aspecto dos exames escolares, por meio dos Artigos 73 e 74, o calendário de realização dos exames, que compreendia duas etapas: no segundo bimestre, no dia 1 de dezembro e no primeiro trimestre do ano subsequente, dia 1 de março (Brasil, 1915).

Sobre os exames vestibulares, os Artigos 80 a 83 estabelecem diversos critérios. Em primeiro lugar, era proposto que as provas de vestibular ocorressem no mês de janeiro, por meio das modalidades escrita e oral. Em segundo, que a/o estudante, na prova escrita, realizasse duas traduções, sem auxílio de dicionário, de trechos literários clássicos escolhidos pela Congregação, um em língua francesa e outro, em inglês ou em alemão. Sobre a prova oral, conforme descrito no Artigo 81, as disciplinas a serem aferidas eram propostas pela comissão organizadora por meio da comissão de docentes do Colégio Pedro II ou de instituições estaduais semelhantes (Brasil, 1915).

REFORMA JOÃO LUIZ ALVES/ROCHA VAZ (1925)

No governo do presidente Arthur da Silva Bernardes, o Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925 instituiu a Reforma João Luiz Alves, composta por 310 Artigos, divididos em 12 capítulos.

No período, destacavam-se o “otimismo pedagógico” e o “entusiasmo pela

educação”, o movimento escolanovista, as transformações econômicas provocadas pela Primeira Guerra Mundial (1914-1918), que impulsionaram a economia urbana-industrial, e o enfraquecimento da questão agrária (Nagle, 1974; Zotti, 2005). Segundo Nagle (1974), o documento “[...] foi a medida mais ampla da União, pois reorganizou diversos aspectos do sistema escolar brasileiro”: como a intervenção da União no Ensino Primário, a organização do Departamento Nacional do Ensino, as reformas nos Ensinos Secundário e Superior e demais providências, como o Ensino Profissional, Artístico, entre outros.

De acordo com Palma Filho (2010), foram adotadas as seguintes medidas para o Ensino Secundário:

[...] o ensino secundário passa a ser seriado, [...] com a duração de seis anos, sendo o último ano um curso de Filosofia. Tem por finalidade fornecer preparo fundamental e geral para a vida, qualquer que seja a profissão a que se dedicasse posteriormente o estudante. A conclusão do 5º ano já dava direito ao prosseguimento de estudos em nível superior, desde que, claro, o estudante fosse aprovado nos vestibulares. Aos concluintes do 6º ano, será atribuído o grau de bacharel em ciências e letras (Palma Filho, 2010, p. 6).

A avaliação escolar, sobretudo no Ensino Secundário, ainda cumpria o papel de ser uma forma de verificação da aprendizagem da/o estudante, realizada através de exames. No Artigo 52, é descrito que esses se dariam por duas modalidades: teste de promoção, aplicado no início do curso; e final, ao término. A prova de promoção continha partes escrita e oral, relativas às disciplinas ofertadas em cada ano, além de uma parte escrita, que se constituía de forma gráfica, assemelhando-se à disciplina de Artes nos dias atuais, ocorrendo no 5º ano de curso como exame meramente facultativo. Os exames finais continham parte oral e escrita, estas de caráter eliminatório, e parte prática, por meio das disciplinas Física, Química e História Natural (Brasil, 1925).

Em relação ao aspecto quantitativo, o Artigo 53 desse documento explicita a forma de se aferir a aprendizagem da/o estudante:

Art. 53. As notas mensais e as dos exames de promoção servirão para prudente apreciação do aproveitamento dos alunos, não podendo, porém, constituir critério único e obrigatório para a aprovação, quer nos exames de promoção, quer nos exames finais (Brasil, 1925).

Observa-se que, como forma de aproveitamento do estudante, seriam atribuídas notas de forma mensal e nos exames de promoção. No entanto, alerta-se para a importância de que essa nota não seria o único e exclusivo meio para a aprovação. Logo, provavelmente, a/o docente poderia aplicar outro instrumento avaliativo para que se verificasse a aprendizagem da/o estudante, resultando, assim, em sua nota

final.

A legislação educacional na contemporaneidade: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Ao longo da história político-social da Educação brasileira, o instrumento legal que se tornou mais marcante foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Durante o século XX, destacam-se três reformulações desse documento legal, a saber: a primeira, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961; a segunda, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971; e a terceira, a atual Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Cada um desses documentos legais teve sua própria importância histórica, deixando seu legado social, pedagógico e político sobre a Educação brasileira.

A Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, sancionada pelo então presidente da República, João Goulart, estabelecia as diretrizes e bases da Educação Nacional. Esse documento foi um dos primeiros marcos para a Educação no país, no sentido de firmar, inicialmente, o olhar para as etapas de ensino Primário e Médio, dando também destaque para o Ensino Pré-Primário (atualmente Educação Infantil).

Após dez anos de vigência, alterou-se a Lei nº 4.024/61 pela nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, elaborada durante a Ditadura Militar, no governo do General Emílio Garrastazu Médici, uma mudança profunda na organização dessa legislação. As intenções governamentais eram de, através da execução das leis de forma autoritária, procurar atingir o ideal de desenvolvimento e de prosperidade do país desejado pelos militares, o que acarretou medidas graves, sobretudo nos meandros da educação brasileira, como aponta Araújo *et al.* (2016, p. 2):

[...] professores eram exilados, mortos, perseguidos, e não havia direito de reivindicação ao que estava sendo proposto, em consequência, os alunos ou qualquer outro cidadão também eram punidos por qualquer atitude que ferissem as normas do governo.

A Legislação aplicada no período focava nos Ensinos de 1º e 2º graus – atuais etapas dos Ensinos Fundamental e Médio, respectivamente –, com destaque maior ao ensino profissionalizante, ou seja, do “aprender a fazer” para atendimento das necessidades do mercado de trabalho, conforme se evidencia no Artigo 1º:

O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (Brasil, 1971).

Anos mais tarde, em 1988, foi promulgada a Constituição Federal, denominada

Constituição Cidadã, na qual a Educação é tida como um direito social para todas e todos, sendo dever do Estado e da família assegurá-lo como pleno a toda e qualquer faixa etária, conforme os Artigos 6 e 205 (Brasil, 1988). Por meio desse documento maior, após 25 anos de legislação elaborada por militares, é estabelecida a atual Legislação da Educação de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Diante disso, com a definição da Educação como um direito, houve uma busca por separá-la de ideais capitalistas-mercadológicos (Cury, 1997). Logo, com a promulgação da Lei, a educação nacional, como um todo ganhou espaço, não somente nas etapas de ensino regulares – Fundamental, Médio e Superior –, mas ao garantir outras modalidades de ensino, como a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a educação do campo, a educação especial, entre outras.

Considerando o contexto de elaboração dessas Legislações, cabe agora discutir a abordagem de cada uma em relação à avaliação escolar.

LEI Nº 4.024, DE 1961

No Artigo 39, a avaliação na escola é definida como algo a ser tratado de forma interna pelas instituições:

Art. 39 A apuração do rendimento escolar ficará a cargo dos estabelecimentos de ensino, aos quais caberá expedir certificados de conclusão de séries e ciclos e diplomas de conclusão de cursos.
§ 1º Na avaliação do aproveitamento do aluno preponderarão os resultados alcançados, durante o ano letivo, nas atividades escolares, asseguradas ao professor, nos exames e provas, liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento.
§ 2º Os exames serão prestados perante comissão examinadora, formada de professores do próprio estabelecimento, e, se este fôr particular, sob fiscalização da autoridade competente (Brasil, 1961).

Percebe-se que a avaliação da/o estudante é um dos componentes de apuração escolar de rendimento, no qual o docente “avaliaria” o discente por meio de provas e exames. Na condição de avaliador primário, o docente elaboraria as questões e emitiria um juízo de valor acerca do que a/o estudante aprendeu durante o ano, ainda que houvesse a interferência da autoridade competente, que é a comissão examinadora.

Segundo Sousa (2009, p. 6), a avaliação nesse documento legal é considerada como “[...] um procedimento para julgar o aproveitamento do aluno quanto ao seu grau de satisfatoriedade para a série em curso”. Portanto, ainda que o documento utilize a expressão “durante o ano letivo” para tratar dos resultados das atividades escolares, aludindo à ideia de um processo de ensino-aprendizagem contínuo, a *práxis* pedagógica do docente mantém um caráter examinador verificatório, uma vez que

seleciona os “melhores” estudantes para seguirem à próxima etapa escolar.

LEI Nº 5.692, DE 1971

Em 1971, em relação à avaliação da aprendizagem escolar, a perspectiva da lei se altera de fato, entendendo a avaliação como verificadora do processo ensino-aprendizagem, conforme o Artigo 14:

Art. 14. A verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade.

§ 1º Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida.

§ 2º O aluno de aproveitamento insuficiente poderá obter aprovação mediante estudos de recuperação proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento (Brasil, 1971).

Para a apuração do rendimento escolar da/o estudante, o aprendizado foi convertido em “quantidade de qualidade” (Luckesi, 2014), ou seja, o aspecto qualitativo se transformou em quantitativo e, com isso, tratando de forma indevida a epistemologia. Luckesi (2014, p. 30) sintetiza tal ideia: “A transformação indevida de *qualidade* em *quantidade de qualidade* possibilita fazer operações matemáticas com as notas que nos enganam quanto à efetiva qualidade da aprendizagem dos educandos”.

Diante do processo verificador da aprendizagem, ainda se mantém a ideia de passagem de ano da/o estudante como selecionador daqueles que são mais e menos aptos a ingressarem na próxima etapa escolar. Sousa (2009, p. 10) explica sobre o caráter classificatório da avaliação, indicando que este

[...] pressupõe um conjunto de conhecimentos e habilidades, correspondentes a cada série, que todo aluno deve possuir. O “tempo” para dominá-los é o “tempo” da escola e não o do aluno, característica decorrente da organização seriada do sistema escolar.

Tendo em vista que o caráter classificatório é um elemento presente nas regulamentações dos sistemas de ensino desde a sua concepção (Sousa, 2009), o que diferencia essa legislação das demais é seu caráter de escolha dos instrumentos avaliativos. Embora permaneça o uso da prova como importante fator para examinar as/os estudantes, ela se dá de forma optativa, definida pela/o professora/or, preponderando o processo ensino-aprendizagem, ou seja, dando a ideia de continuidade desse processo, no qual a/o docente não avalia somente no final da

caminhada da/o estudante, mas ao longo dela.

Por fim, conforme os Artigos 11 e 14, a ideia de recuperação escolar aparece pela primeira vez nessa Legislação educacional, ainda que não haja menção sobre a intencionalidade com que a/o docente agirá com aquela/e estudante que se encontra em situações de insuficiência escolar, cabendo ao estabelecimento de ensino direcionar tal ação (Brasil, 1971).

LEI Nº 9.394, DE 1996

A Lei de 1996, que promove abertura flexível para discutir várias questões educacionais, pedagógicas, materiais e sociais, traz pela primeira vez a ideia de avaliação da aprendizagem, conforme Luckesi (2010), expressada no Art. 24, inciso V:

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

[...] V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos (Brasil, 1996).

Busca-se, com essa legislação, a ideia de avaliação como algo contínuo e sistemático, no sentido de perpetuar a aprendizagem como processo que regula o ensino-aprendizagem, de base formativa. No entanto, conforme salienta Cury (2002), essa ideia majoritariamente não é aplicada de fato, seja pelos estabelecimentos de ensino, seja por instâncias superiores, como o repasse da verba do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), a ampliação de vagas para o Ensino Médio, entre outras.

Sobre a recuperação escolar, percebe-se que a legislação esclarece que esta deve ser feita de forma paralela à etapa, ao semestre ou ao bimestre escolar, não apenas ao final. Isso alude à ideia da continuidade dos estudos como um processo, no qual a/o docente irá diagnosticar possíveis defasagens de aprendizagem da/o estudante, mediando e intervindo com mais assertividade sobre a dificuldade do aprendiz.

Mesmo que haja liberdade de escolha de instrumentos avaliativos para aquilatar a aprendizagem da/o sujeito, o Artigo 9º deixa explícito o papel de controle da legislação mediante aos exames de larga escala (ELE):

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

[...] VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (Brasil, 1996).

Diante disso, mostra-se a importância dada ao controle dos níveis escolares Educação Básica e Ensino Superior através de exames de larga escala, intencionando melhorar a qualidade nas etapas correspondentes aos níveis escolares. No Brasil, existem os seguintes exames, coordenados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep):

- a) **Para o Ensino Fundamental e Ensino Médio³**: Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb);
- b) **Para o Ensino Médio**: Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM);
- c) **Para o Ensino Superior**: Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE).

Destacam-se as palavras de Sousa (2009) sobre esse tipo de avaliação da escola:

O delineamento assumido nesses procedimentos de avaliação, adotados pelo poder executivo federal, e que vem sendo reproduzido por estados e municípios, tem potencial de influenciar ou até conformar o currículo escolar e, em consequência, a própria relação que o professor estabelece com o processo de aprendizagem de seus alunos (Sousa, 2009, p. 466).

Logo, percebe-se que existe, na cultura escolar, essa permanência da questão examinativa das/os estudantes, que interfere na avaliação na escola ao colocar o docente em uma espécie de dilema pedagógico, uma vez que ele se divide entre ter que priorizar o preparo dos estudantes para prestar esses testes e cumprir o currículo estabelecido pelo sistema de ensino, mediante documentos normativos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). E como a legislação educacional solicita avaliações qualitativas, mas, ao mesmo tempo, a União promove esses exames escolares que não acarretam os objetivos de verificação de qualidade, sobressai-se o aspecto quantitativo, permanecendo a verificação da aprendizagem sobre a avaliação propriamente dita.

Considerações finais

Conforme pôde ser observado neste artigo, a cultura examinativa, dita avaliadora, perpassou e perpassa até hoje no bojo escolar por meio dos documentos educacionais, sejam as reformas educacionais durante o Brasil Império e a Velha República, sejam as legislações educacionais, em meados do século XX. A pedagogia de exames, baseada em testes, provas e vestibulares atende à lógica mercadológica, capitalista e administrativa, no sentido de classificar se aquela/e estudante que é adequado/a para passar de ano e excluir fracassados durante sua etapa escolar, constituindo, assim, uma cultura verificatória de aprendizagem, não de valorização do processo.

Salienta-se que, na avaliação interna, é de suma importância a ação da/o docente no processo ensino-aprendizagem da/o estudante e que, por força de lei, precisam estar consoantes aos objetivos de aprendizagem estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no cumprimento da avaliação da escola. Ou seja, ocorrem mediante testes nacionais para que, com isso, a gestão escolar articule junto com suas/seus docentes os possíveis caminhos para a mudança no “chão de sala de aula” (Werle, 2011). Isso é de extrema necessidade, tanto para as/os diretoras/es e para a coordenação pedagógica – no intuito do monitoramento da aprendizagem dessas/es estudantes – e para o/a docente, na aplicação dos resultados obtidos dessas provas sistêmicas e para a comunidade escolar como um todo.

Com relação aos instrumentos avaliativos utilizados na contemporaneidade, houve avanços, no intuito da liberdade da/o docente em escolher as suas formas de avaliar, não somente mediante provas e exames em sala de aula, como era anteriormente até a Lei nº 4.024, de 1961. Mesmo assim, na prática docente, ainda são utilizadas provas, majoritariamente, como forma de se avaliar a aprendizagem da/o estudante.

Nesse sentido, percebe-se que, na organização do trabalho pedagógico, a prática avaliativa na escola ainda é realizada como no Brasil Império, indicando a falta de variações na forma de instrumentos avaliativos para o diagnóstico adequado do processo ensino-aprendizagem da/o estudante. Em vista da escassez de análises em relação às reformas ocorridas durante o Brasil Imperial e a Velha República, talvez essa continuidade indevida possa ser remediada através de mais pesquisas e reflexões contemporâneas. Afinal, tudo que acontece em relação à história é algo contínuo, deixando marcas para análises do presente e do porvir.

Diante da dinamicidade do mundo atual, é necessário que haja educadores/as que procurem não apenas medir a aprendizagem através de notas e conceitos escolares, mas que estejam verdadeiramente comprometidos/as a desenvolver uma cultura avaliativa acolhedora, inclusiva, ética e democrática, respeitando os tempos de aprendizagem das/dos estudantes, para que estas/es não fiquem à margem da exclusão e da violência simbólica. Cabe refletir se, nesse contexto, após tantas transformações

e inovações nas práticas avaliativas, testes e vestibulares de caráter somativo ainda devem ser considerados ou até mesmo se, de modo geral, provas são o único e melhor instrumento de avaliação do progresso das/os estudantes.

Referências

ARAÚJO, Maria Luiza Barbosa *et al.* Desenvolvimento da educação à luz das LBD, PNE e BNCC. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., 2016, Londrina. *Anais [...]*. Natal: Realize, 2016. p. 1-12. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/20656>. Acesso em: 14 jul. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890*. Approva o Regulamento da Instrução Primaria e Secundaria do Districto Federal. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. p. 3474, fasc. XI, 1890. (Publicação Original). Disponível em: <https://encurtador.com.br/APASF>. Acesso em: 14 jul. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854*. Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1854. Disponível em: <https://encurtador.com.br/yrvvZ>. Acesso em: 14 jul. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Decreto nº 3.890, de 1º de janeiro de 1901. Approva o Codigo dos Institutos Officiaes de Ensino Superior e Secundario, dependentes do Ministerio da Justiça e Negocios Interiores. *Diário Oficial da União*, seção 1, Rio de Janeiro, p. 447, 25 jan. 1901. Disponível em: <https://encurtador.com.br/bfyie>. Acesso em: 14 jul. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879*. Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1879. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 14 jul. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911*. Approva a lei Organica do Ensino Superior e do Fundamental na Republica. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1911. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 14 jul. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915. Reorganiza o ensino secundario e o superior na Republica. *Diário Oficial da União*: seção 1, Rio de Janeiro, p. 3028, 20 mar. 1915. Disponível em: <https://encurtador.com.br/DRWuy>. Acesso em: 14 jul. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1971. Disponível em: <https://abrir.link/WVsmQ>. Acesso em: 14 jul. 2023.

BRASIL. Presidência da República. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <https://abrir.link/ni0Hx>. Acesso em: 14 jul. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925. Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providências, 1925. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 16 abr. 1925. Disponível em: <https://abrir.link/IMOMt>. Acesso em: 14 jul. 2023.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: <https://abrir.link/I94DU>. Acesso em: 14 jul. 2023.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <https://abrir.link/tbyK8>. Acesso em: 14 jul. 2023.

CASTANHA, André Paulo. Pedagogia da moralidade: a ordem civilizatória imperial. *HISTEDBR*, Campinas, p. 2-25, 2006. (Coleção Navegando pela história da educação brasileira). Disponível em: <https://abrir.link/puuAx>. Acesso em: 14 jul. 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002. Disponível em: <https://encurtador.com.br/duANQ>. Acesso em: 14 jul. 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação e a primeira constituinte republicana. In: FÁVERO, Osmar (org.). *A Educação nas constituintes republicanas: 1823-1988*. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 82-96.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional da Educação*. São Paulo: Editora do Brasil, 1997.

FERNANDES, Cláudio. *República Velha*. Goiânia: História do Mundo, 2023. Disponível em: <https://abrir.link/KOkfo>. Acesso em: 14 jul. 2023.

FERREIRA, Leonardo da Costa. *Educação, escola e trabalho: projetos e reformas educacionais entre o Império e a República brasileira (1878-1909)*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015. Disponível em: <https://abrir.link/tKRcM>. Acesso em: 14 jul. 2023.

LUCKESI, Carlos Cipriano. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*.

22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Carlos Cipriano. *Sobre notas escolares: distorções e possibilidades*. São Paulo: Cortez, 2014.

MACEDO, Márcia. Brasil Império. *Educa Mais Brasil*, [S. l.]: 23 dez. 2020. Disponível em: <https://abrir.link/mskcb>. Acesso em: 14 jul. 2023.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.

PALMA FILHO, João Cardoso. *A República e a educação no Brasil: Primeira República (1889-1930)*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. (Caderno de formação: formação de professores, educação, cultura e desenvolvimento: volume 1). Disponível em: <https://abrir.link/5jbn7>. Acesso em: 14 jul. 2023.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. A lei brasileira de ensino Rivadávia Corrêa (1911): paradoxo de um certo liberalismo. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 219-239, set. 2012. Disponível em: <https://abrir.link/YDFhT>. Acesso em: 14 jul. 2023.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2010.

SOUSA, Sandra. M. Zákia L. Avaliação da aprendizagem na legislação nacional: dos anos 1930 aos dias atuais. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 20, n. 44, p. 453-470, 2009. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2039>. Acesso em: 14 jul. 2023.

VALER. In: MICHAELIS: Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2024. Disponível em: <https://abrir.link/rRLYJ>. Acesso em: 5 mar. 2024.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011. Disponível em: <https://abrir.link/YIMhB>. Acesso em: 3 fev. 2023.

ZOTTI, Solange Aparecida. O currículo do ensino secundário e a formação das elites republicanas. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23., 2005, Londrina. *Anais [...]*. Londrina: ANPUH, 2005. p. 1-8. Disponível em: <https://abrir.link/qfJde>. Acesso em: 14 jul. 2023.

Notas

¹Agradeço às professoras Mestra Juliana Diniz e Adriana Perdigão pela colaboração em relação aos aspectos históricos e ao professor Dr. Carlos Jamil Cury pelas contribuições acerca da História da Educação.

²Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Docente de Geografia da Educação Básica na Rede Municipal de Contagem/MG (SEDUC).

³A partir de 2018, a etapa da educação básica Ensino Médio, além de ter o ENEM como exame de porta de entrada para acesso às universidades, começou a verificar o rendimento escolar por meio do SAEB, aplicado aos/as estudantes de 3ª e 4ª séries do Ensino Médio.

AS CARTINHAS E CARTAS DE ABC – RECURSOS EDUCACIONAIS DISSEMINADORES DA FÉ CATÓLICA E DO MORALISMO NO ENSINO DAS PRIMEIRAS LETRAS NO BRASIL

THE LETTERS OF ABC – EDUCATIONAL RESOURCES DISSEMINATING THE CATHOLIC FAITH AND MORALISM IN THE TEACHING OF THE FIRST LETTERS IN BRAZIL)

LAS CARTITAS Y CARTAS DE ABC – RECURSOS EDUCACIONALES DISEMINADORES DE LA FE CATÓLICA Y DEL MORALISMO EN LA ENSEÑANZA DE LAS PRIMERAS LETRAS EN BRASIL

Josélia Gomes Neves¹


Resumo: Os estudos da História da Educação brasileira apontam que dois impressos didáticos marcaram o ingresso de determinados setores da população aos processos educacionais formais no Brasil desde o período colonial: as Cartinhas para leitura e, depois, as Cartas de ABC. O artigo em tela, com a intenção de contribuir com a História da Alfabetização, tem o objetivo de disponibilizar novos elementos analíticos por meio da pesquisa documental digital a respeito desses materiais de origem portuguesa, que possivelmente circularam e depois influenciaram a produção de Cartas de ABC em contexto nacional, presentes, inclusive, em canções e memoriais de personalidades brasileiras. O alcance das Cartinhas e principalmente das Cartas de ABC no Brasil evidencia certa eficácia desse modelo formativo (caracterizado pela ênfase na memorização de letras, sílabas e frases), na medida que impulsionou posteriormente o mercado editorial de produção e comercialização de cartilhas de alfabetização até os anos 80, época em que foi problematizado pelos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985). Concluímos que tais recursos educacionais operaram como instrumentos de disseminação da fé católica por meio da língua portuguesa e do latim, como estratégia política de expansão dos domínios de Portugal. E, embora apresentem aproximações quanto à forma e conteúdo, há diferentes Cartas de ABC, com autoria declarada ou não, utilizadas em casa ou na escola para o ensino da leitura. Alguns exemplares permanecem atualmente nas prateleiras de papelarias, o que suscita estudos sobre a sua longevidade no âmbito da literatura didática.

Palavras-chave: cartinhas de leituras; cartas de ABC; alfabetização; história da educação.

Abstract: The studies of the History of Brazilian Education indicate that two didactic forms marked the entry of certain sectors of the population to formal educational processes in Brazil since the colonial period: the Letters for reading and, later, the ABC Letters. This article, with the intention of contributing to the History of Literacy, aims to provide new analytical elements through digital documentary research on these materials of Portuguese origin, that possibly circulated and then influenced the production of ABC Letters in national context, including in songs and memories of Brazilian personalities. The reach of the Letters and especially the ABC Letters in Brazil shows a certain effectiveness of this formative model (characterized by the emphasis on memorizing letters, syllables and phrases) to the extent that it subsequently boosted the publishing market for the production and marketing of literacy booklets until the 1980s, when it was problematized by the studies of Emília Ferreiro and Ana Teberosky (1985). We conclude that these educational resources operated as instruments of dissemination of the Catholic faith through the Portuguese language and Latin, as a political strategy of expansion of the domains of Portugal. And although they are similar in form and content, there are different ABC Letters, with or without declared authorship, used at home or at school for teaching reading. Some copies currently remain on the shelves of stationery stores, which raises studies on their longevity in the scope of didactic literature.

Keywords: reading letters; ABC letters; literacy; history of education.

Resumen: Los estudios de la Historia de la Educación brasileña señalan que dos impresos didácticos marcaron el ingreso de determinados sectores de la población a los procesos educativos formales en Brasil desde el período colonial: las Cartas para lectura y, después, las Cartas de ABC. El artículo en pantalla, con la intención de contribuir a la historia de la alfabetización, tiene como objetivo proporcionar nuevos elementos analíticos a través de la investigación documental digital sobre estos materiales de origen portugués, que posiblemente circularon y luego influyeron en la producción de Cartas de ABC en contexto nacional, presentes incluso en canciones y memoriales de personalidades brasileñas. El alcance de las Cartas y principalmente de las Cartas de ABC en Brasil evidencia cierta eficacia de este modelo formativo (caracterizado por el énfasis en la memorización de letras, sílabas y frases), en la medida en que impulsó posteriormente el mercado editorial de producción y comercialización de cartillas de alfabetización hasta los años 80, época en que fue problematizado por los estudios de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1985). Concluimos que dichos recursos educativos han funcionado como instrumentos de difusión de



la fe católica a través de la lengua portuguesa y del latín, como estrategia política de expansión de los dominios de Portugal. Y, aunque presentan aproximaciones en cuanto a la forma y contenido, hay diferentes cartas de ABC, con autoría declarada o no, utilizadas en casa o en la escuela para la enseñanza de la lectura. Algunos ejemplares permanecen actualmente en las estanterías de papelerías, lo que suscita estudios sobre su longevidad en el ámbito de la literatura didáctica.

Palabras clave: cartillas de lecturas; cartas de ABC; alfabetización; historia de la educación.

Introdução

Este estudo tem a finalidade de contribuir para a História da Educação brasileira no que diz respeito à trajetória da alfabetização, sobretudo no que se refere à produção e à utilização de recursos didáticos. A mobilização surgiu a partir do desejo de ampliar uma reflexão específica a respeito das Cartinhas de leitura e das Cartas de ABC, tendo em vista as finalidades da Linha de Pesquisa Alfabetização & Cultura escrita, coletivo vinculado ao Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA) da Universidade Federal de Rondônia – Campus de Ji-Paraná.

Aproximamo-nos do entendimento de que, para uma compreensão mais aprofundada do fator educacional, é necessário olhar para trás, em busca de pistas conectivas, pois: “A História da Educação, possibilitando uma visão global do fenômeno educativo, permite, também, ao educador compreender mais profundamente suas funções [...]” (Stephanou; Bastos, 2005, p. 424). Possivelmente tal perspectiva tem mobilizado um conjunto de estudos significativos (Frade; Maciel, 2006; Mortatti, 2011; Oriani, 2012; Peres, 2012) relativos à literatura didática, com vistas ao fortalecimento da História da Alfabetização.

Inferimos que o desencadeamento dessas investigações possui relação com a visibilidade decorrente dos estudos críticos construtivistas (Ferreiro, 1989; Ferreiro; Teberosky, 1985), desenvolvidos no Brasil nos anos 80, pois concordamos com Telma Weisz (1989), quando afirma que: “[...] Emilia Ferreiro descobriu e descreveu a psicogênese da língua escrita e abriu espaço [...] para um novo tipo de pesquisa em pedagogia” (Ferreiro, 1989, p. 5).

Além desse fator, a expansão de grupos de pesquisas e programas de pós-graduação em educação tem sido relevante para o aprofundamento de compreensões sobre a aquisição da leitura e da escrita em perspectiva historiográfica, uma vez que: “Para quem quiser ter visão tão justa e tão completa quão possível de uma organização pedagógica, prevista, [...] para a criança a partir dos 6 até os 13 anos [...], parece-nos, situar-se, primeiro, num momento da história de nossa sociedade” (Leif, 1977, p. 113).

O recuo histórico, necessário para o entendimento das lógicas pedagógicas que têm atravessado temporalidades e espaços, nos levou até as Cartinhas e a Carta de ABC, esforço que resultou neste estudo, possibilitado pela pesquisa documental, esta que é um recurso metodológico que “[...] vale-se de materiais que não [receberam] ainda um tratamento analítico [...]” (Gil, 2002, p. 45), com fontes disponibilizadas em repositórios digitais, tais como: imagens de capas e sequências de atividades, ilustradas ou não, que evidenciam o entrelaçamento entre as letras e a religião.

Apesar de certa visibilidade, ainda sabemos pouco sobre elas. Em função disso, desenvolvemos o presente estudo para descobrir “[...] marcas da escolarização e [...] pensar distintas interpretações da escola e da educação” (Mignot; Cunha 2006, p.

41). A intenção é que possa ser incorporado a outras contribuições da História da Alfabetização (Boto, 2004; Maciel, 2002; Nunes, 2006; Rosa, 2002; Vieira, 2017), pois essas leituras evidenciaram que existiu um material adotado antes da veiculação e uso das Cartas de ABC, as Cartinhas, objeto de atenção do primeiro tópico de reflexão deste texto e, na sequência, discutiremos as Cartas de ABC, bem como suas diferentes versões, seu uso no espaço doméstico/escolar e presença na atualidade.

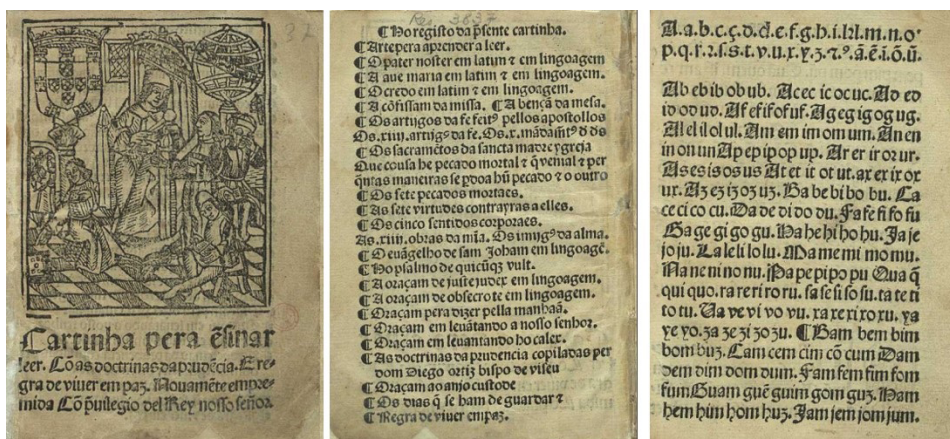
Cartinhas de ABC – proposições iniciais de aprendizagem da leitura no Brasil sob as influências de Portugal

O termo cartinha designava, na primeira metade do século XVI, um tipo de livrinho, impresso aos milhares, que servia ao ensino dos rudimentos da Doutrina e ao ensino das primeiras letras [...]. Ainda no século XVI, o termo cartinha, na acepção acima, parece ter começado a dar lugar a um outro diminutivo de carta, a saber, cartilha (Rosa, 2002, p. 143).

A epígrafe possibilita compreender que as Cartinhas possivelmente antecederam a Carta de ABC e as cartilhas. Inferimos que, por determinado tempo, podem ter coexistido, tendo em vista suas finalidades educativas. Na ocasião, foi possível localizar e reexaminar duas cartinhas de leitura que serviram para a iniciação ao saber formal, conforme já apontado por outros estudos: “Na História do Ensino no Brasil, as Primeiras Cartas, ou as Cartinhas destinadas a alfabetização, foram produzidas em Portugal, e chegou até nós no final do século XVI” (Maciel, 2002, p. 149).

Um dos exemplares mais antigos que conseguimos localizar, graças à democratização dos dados em bibliotecas digitais, foi a “Cartinha para ensinar a ler com as doutrinas da prudência e regra de viver em paz”, cuja produção é atribuída a Germão Galharde, Lisboa, Portugal em 1534 (Galharde, 1534).

Figura 1 – Cartinha para ensinar a ler com as doutrinas da prudência e regra de viver em paz

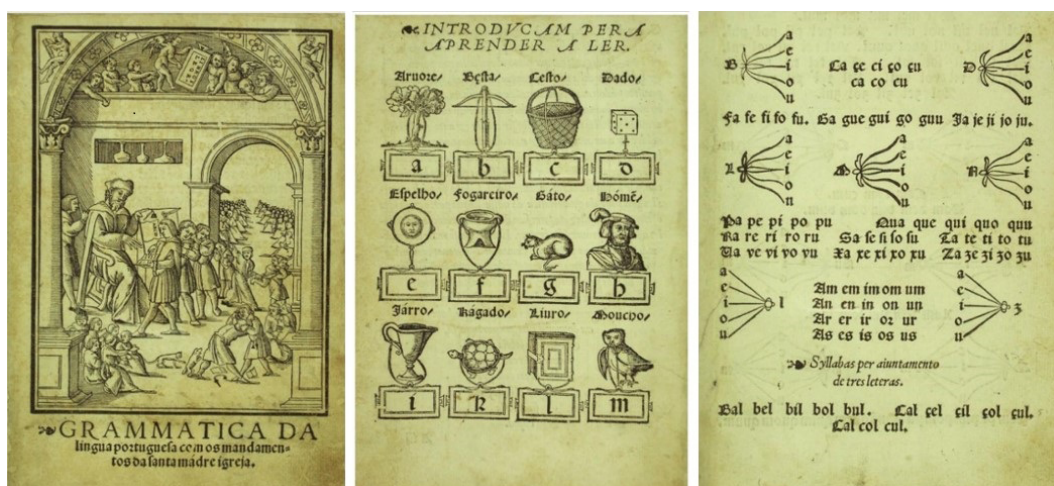


Fonte: Biblioteca Nacional de Portugal (1534).

Inferimos, portanto, que é possível, sim, que esse material seja do referido autor, tendo em vista as aproximações de suas ilustrações com trabalhos analisados em um outro estudo (Jüsten, 2014). A leitura de seu conteúdo no âmbito pedagógico, religioso e linguístico se aproxima de análises que sustentam que, naquele período, no contexto europeu, havia uma forte efervescência em torno do binômio fé e razão: “Em pleno século XVI, o método escolástico dominava nas universidades e em escolas de paróquias, mosteiros e catedrais de toda a Europa” (Manguel, 2004, p. 61). Além disso, a publicação da Cartinha para ensinar a ler, de Galharde (1534), parece confirmar que os materiais escolares passaram a ter uma maior circulação no período colonial (Stamatto, 1998). Vale ressaltar que as finalidades formativas que naquela época possivelmente só contemplavam as crianças do sexo masculino, serviram aos propósitos da expansão portuguesa, pois: “Dentre as aplicabilidades das Cartinhas de aprender a ler e escrever, além de servir aos meninos portugueses levando-lhes as primeiras lições em língua materna, serviam também aos povos conquistados [...]” (Vicente, 2008, p. 34), ocasião de indissociabilidade entre a concepção religiosa católica e a língua portuguesa.

O segundo exemplar, que tinha o propósito de ensinar a ler e catequizar, foi a Cartinha de João de Barros (Barros, 1539), que compunha a publicação: “Grammatica da língua portuguesa com os mandamentos da santa madre igreja”, de 1539. Esse material, que possui 59 páginas, desde a capa, apresenta contextos de educação formal por meio de imagens, que seguem acompanhando de forma inaugural as letras, como as iniciais de palavras, “dado”, por exemplo, pois: “Apresentar as letras do alfabeto associando-as a um desenho era, até então, um instrumento pedagógico inexplorado” (Araújo, 2008, p. 8). Nascia o que chamamos na atualidade de alfabeto ilustrado.

Figura 2 – Grammatica da língua portuguesa com os mandamentos da santa madre igreja



Fonte: Biblioteca Nacional Digital do Brasil ([2020]).

Ainda em relação ao uso de ilustrações, algumas análises sustentam que as imagens presentes no referido impresso significavam uma estratégia de atribuição de sentidos para as crianças, uma vez que: “Acima de cada letra [...] está [...] uma ilustração em ordem alfabética e acima desta um substantivo grafado com a letra inicial; [...] além de embelezar o alfabeto, facilitaria a memorização e o reconhecimento da letra [...]” (Vieira, 2017, p. 57). Uma conexão entre oralidade, escrita e desenho.

Na sequência, o silabário é apresentado, por meio da exploração de ajuntamento de consoantes/vogais na perspectiva alfabética, seguido de orientações didáticas. Essa parte envolve cerca de 10 páginas explicitadas por meio de textos que tratam de explicações pedagógicas em português e latim, além de aspectos gramaticais da língua vernácula, tema que tem sido discutido por estudiosos da linguagem (Monteiro, 1997; Silva; Jesuíta, 2013).

Posteriormente, há a disponibilização de um conjunto significativo de conteúdo religioso, como a oração do “Pai nosso”, por exemplo, evidenciando entrelaçamentos entre a educação formal e o campo religioso: “Essa ‘Cartinha’ trazia o alfabeto em letras góticas [...], depois vinham as [...] combinações de letras usadas para escrever todas as sílabas das palavras do português. [...]. Por fim, vinham os mandamentos de Deus e da Igreja [...]” (Nunes, 2006, p. 39).

Assim, a Cartinha de João de Barros é um documento didático que, como a “Cartinha para ensinar a ler com as doutrinas da prudência e regra de viver em paz” (Galharde, 1534), atesta a indissociabilidade entre religião e formação, de modo que: “[...] a aprendizagem da leitura na Cartinha, de João de Barros, pode ser lida como um precioso mapa de navegação linguístico e doutrinário [...] para a inserção no mundo da fé e das letras” (Silva; Jesuíta, 2013, p. 80). Assim, reflete as relações entre sociedade e educação.

Ela marca conexões entre o ensino da língua portuguesa e os preceitos da igreja católica (Silva, 2004), além do fato de se constituir como o primeiro material didático destinado ao ensino europeu utilizado pelos jesuítas (Barbosa, 1994), o primeiro impresso com a finalidade de ensinar o português em contexto brasileiro (Soares, 2015), pois: “Como acreditava no poder evangelizador da língua, o gramático publica a obra com os mandamentos da [...] Igreja Católica, a fim de levar, também por meio dos ensinamentos religiosos, os motivos de louvor da língua materna. [...]” (Vicente, 2008, p. 16).

Para outras perspectivas, do ponto de vista pedagógico, a silabação era o método expresso nesse material, propiciado pela memorização (Teixeira, 2020). Em relação à estética, o material se destaca pela cuidadosa produção quanto à “[...] elaboração linguístico-pedagógica [...], além da qualidade gráfica e, por que não dizer, a imaginação didática do erudito quinhentista que foi João de Barros” (Silva, 2004, p. 291), expressa

na apresentação dos preceitos cristãos.

Reafirmamos que as relações sociais estabelecidas entre educação e religião naquele período se presentificam também na Cartinha de João de Barros (Mariguela, 2011). A leitura do contexto social e político possibilita o entendimento que o registro de 1552 era de uso da “[...] Companhia de Jesus, liderada por Inácio de Loyola e colocado em ação para aplicação, estudo e sistematização, nos colégios jesuíticos” (Vieira, 2017, p. 66). Vale ressaltar a diferença de data, pois, de acordo com o exemplar consultado, sua publicação ocorreu em 1539, mas podem ter ocorrido alterações ou ajustes no material, resultando em versões e datas diferentes (Teixeira, 2020).

Cartas de ABC – iniciação às aprendizagens da leitura nos ambientes domésticos e escolares

Carta de Abc

Com uma carta de ABC na mão, com os pés no chão, lá vai João estudar
Cinco aninhos pouco mais talvez, quem sabe seis, não há quem possa afirmar
A blusinha arremendada, bem velhinha amarrotada e calças que nem tem cor
Dizem que a vida é uma comédia, mas a dele é uma tragédia e desconhece o autor
Mas na sua inocência ele é feliz e acha graça em tudo que a gente diz
Sem merenda e sem recreio, sem direito a ter um meio, o João nasceu no fim.
(Carta [...], 1962)

Os versos do cantor e compositor Waldeck Artur Macedo, nascido nos anos de 1920 e conhecido entre os amigos como Gordurinha, um antônimo de sua estrutura física, ilustra a trajetória de muitas crianças das camadas populares que, juntamente com suas famílias, lutavam, à época, pelo direito de estudar. E, nesse contexto, em que a educação básica era algo para poucos no recente Brasil republicano, um material didático amplamente utilizado na alfabetização é mencionado: a Carta de ABC. Significa afirmar que é impossível pensar a aprendizagem da leitura e da escrita em diferentes temporalidades e espaços sem a Carta de ABC.

A Carta de ABC corresponde a um livrinho popular, cujo comprimento é de cerca de um palmo, produzido em um tipo de papel aparentemente reciclado, geralmente comercializado em papelarias ou lojas de variedades, utilizado na mediação da aquisição da leitura. Inicialmente, como detalharemos mais adiante, apresenta o alfabeto em língua portuguesa com letras em versão minúsculas e maiúsculas, com inserção ou não dos numerais de 1 a 0. Assim, “[...] as denominadas cartas de ABC foram um dos artefatos [...] mais comumente usados na alfabetização de crianças e adultos em várias partes do mundo [...] incluindo aí, obviamente, o Brasil” (Peres, 2020, p. 3).

No entanto, são poucos os estudos que tratam exclusivamente da Carta de ABC,

caso do trabalho de Peres (2020). Embora seja mencionada por diversos autores e autoras que discutem os processos de aquisição da língua escrita (Galvão, 2001; Mortatti, 2019; Tambara, 2002; Vieira, 2017), a nosso ver, é necessário aprofundar de forma específica o entendimento a seu respeito. Compreender, por exemplo, as razões de sua adoção, identificar os tempos e espaços por onde circulou, tendo em vista sua longevidade na iniciação da aprendizagem formal.

Não pretendemos dar conta de todas essas inquietações neste texto, por isso, a visão apresentada aqui sobre as Cartas de ABC é de cunho panorâmico e introdutório. Significa dizer que há um espaço amplo para a produção de conhecimento, uma possibilidade de aprofundamento da lógica didática expressa nesses materiais e que pode ser discutido de forma separada, por autoria, com vistas a uma melhor compreensão do fenômeno.

Nessa direção, disponibilizamos uma sistematização que pode resultar em uma contribuição à história da alfabetização, enquanto um campo de saberes que tem analisado “[...] materiais para alfabetização, com destaque para as cartilhas escolares e outros suportes manuscritos e impressos para o ensino inicial da leitura e da escrita” (Peres, 2020, p. 30).

No intuito de conhecer mais sobre esse objeto de uso escolar é que buscamos nos repositórios digitais – Biblioteca Digital Luso-Brasileira, Biblioteca Nacional Digital do Brasil e a Biblioteca Nacional de Portugal – materiais que se aproximassem do formato da Carta de ABC, considerando a sua influência no processo educativo brasileiro, uma vez que já sabemos que: “No início do século XIX, no Brasil, os manuais usados para ensinar a ler e escrever eram importados de Portugal, pois até o ano de 1808, não era permitida a publicação de livros nacionais” (Scheffer; Araújo; Araújo, 2007, p. 2).

O primeiro documento (talvez o mais antigo até o momento) que localizamos, e que apresenta aproximações com a conhecida Carta de ABC em contexto brasileiro, foi a “Nova Escola para aprender a ler, escrever, e contar”, publicada no século XVIII. Produzida por Manoel de Andrade de Figueiredo, em 1722, era composta por 266 páginas e teve autorizada a sua publicação pelo Santo Ofício, conforme foi possível observar em um exemplar digitalizado.

Figura 3 – Nova Escola para aprender a ler, escrever e contar



Fonte: Biblioteca Nacional de Portugal (1722).

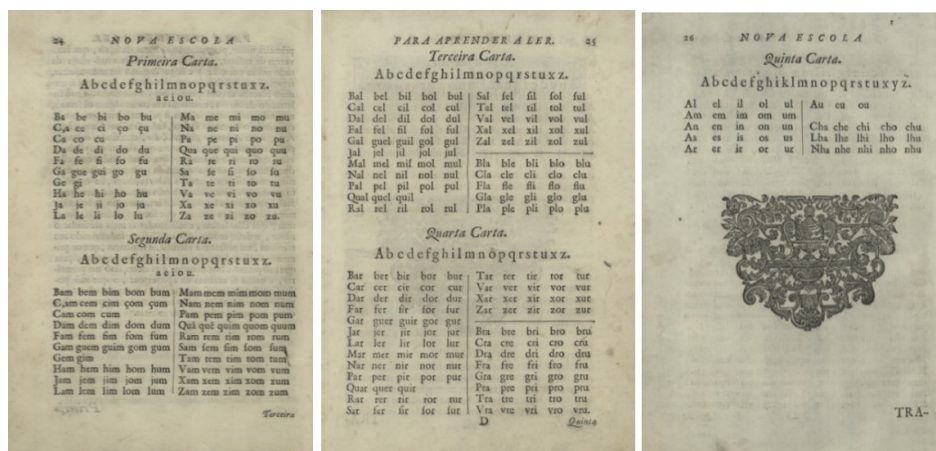
A capa evidencia uma imagem em que anjos, coroa e brasões estão entrelaçados, uma possível referência às relações entre a Igreja Católica e o reinado português. Na página seguinte há o título do livreto, bem como o oferecimento ao rei de Portugal, Dom João V, e, posteriormente, a imagem do autor, que se autointitula: Mestre de Arte, Manoel de Andrade de Figueiredo, aos 48 anos.

Chama a atenção a longa lista de análises e pareceres com vistas à permissão para veiculação do material por parte de diferentes autoridades. Os dados evidenciam que a palavra final para a circulação do referido manual didático era da Coroa Portuguesa e principalmente da Igreja Católica: “O Padre [...] Antonio da Cruz qualificador do Santo Ofício veja o livro, de que faz menção esta petição, e informe com seu parecer. Lisboa Ocidental, 3 de Novembro de 1719. Fr. Lancanfre Guerreiro Carneiro” (Figueiredo, 1722, p. 9).

Esses registros sugerem que o conteúdo religioso expresso nesses primeiros materiais com finalidade escolar constituía muito mais uma imposição da mentalidade da época do que o livre pensamento do autor, já que dependia de autorização para veiculação, contexto que disponibiliza percepções da cultura europeia nessa temporalidade, em que: “A função das letras era registrar a forma válida de se viver em sociedade, que à época, entendia-se como realização da ‘família’ de Deus [...]. Definindo seu caráter, as *letras* eram **religiosas**” (Paiva, 2011, p. 77).

A Primeira Carta contém o alfabeto em 21 letras minúsculas: “a b c d e f g h i l m n o p q r s t u x z”, as vogais: “a e i o u”, seguidas do silabário com inicial maiúscula. A Segunda Carta repete o alfabeto, vogais e introduz sílabas com três letras, sendo a última a letra “m”, como: bam, bem, bim, bom e bum, por exemplo. E a Terceira, Quarta e Quinta Cartas reiteram o registro da apresentação do alfabeto, vogais e as variações nas sílabas de dois ou três caracteres.

Figura 4 – Nova Escola para aprender a ler, escrever e contar



Fonte: Biblioteca Nacional de Portugal (1722).

Outro elemento observado, referente à estrutura desse material, é a introdução de consoantes que se repetem nas “pontas” das sílabas, o que foi possivelmente pensado para favorecer a memorização, um recurso fundamental amplamente utilizado tanto nas Cartinhas como nas Cartas de ABC. A nosso ver, uma herança oriunda das clássicas práticas do catecismo, contexto em que os fiéis católicos, obrigatoriamente, tinham que decorar várias rezas com diferentes finalidades, como o “pai nosso”, a “credo”, a “ave-maria”, por exemplo. Vale salientar que o alfabeto apresentado naquele período não continha as letras j e v, conforme podemos observar nas imagens correspondentes. Trata-se de uma marcação interessante para o estudo das modificações ocorridas no âmbito dos diferentes acordos ortográficos.

Inferimos que o autor se preocupou com os suportes de escrita da época, considerando o cuidado com as produções escritas na perspectiva caligráfica, envolvendo treinos sobre os tipos de letras e seus traçados. Uma exigência compreensível, tendo em vista o incipiente uso da letra de imprensa e, por sua vez, uma grande utilização da letra cursiva bem delineada, presente na maioria dos escritos pessoais, como diários, bilhetes e cartas, ou profissionais, como inventários, registros contábeis, dentre outros.

Destacamos também as sentenças de caráter moralizante que acompanharam as Cartas de ABC em diferentes versões presentes também no material de Figueiredo (1722, p. 45): “As riquezas que nos hão de acompanhar a vida da alma são as virtudes da vida”. A esse respeito, o escritor Graciliano Ramos, ao narrar seu processo de alfabetização, rememorou sua percepção infantil diante dos textos proverbiais e as perplexidades geradas para compreender os seus significados: “Eu não lia direito, mas, arfando penosamente, conseguia mastigar os conceitos sisudos: [...]. ‘Fala pouco e bem: ter-te-ão por alguém’. Esse Terteão para mim era um homem, e não pude saber que fazia ele na página final da carta” (Ramos, 1994, p. 108). A veiculação das chamadas máximas morais (Vieira, 2017), expressas como verdades nesses primeiros materiais

de leitura, eram disseminadas como mecanismos influenciadores de comportamentos: “[...] para o bom cristão, o dever da perfeição era acompanhado da idéia síntese das filosofias morais: fazer o bem e evitar o mal” (Silva, 2009, p. 69).

A “Nova Escola para aprender a ler, escrever, e contar” (Figueiredo, 1722), ainda pouco estudada no Brasil, a nosso ver, influenciou outros recursos didáticos considerando a detalhada inclusão de saberes ortográficos, abecedário, nomes e verbos. Apresentou de forma introdutória o estudo à aritmética e, com isso, antecipou a necessidade de discussão de conteúdos matemáticos para o começo da educação formal, expresso no livreto conhecido como “Taboada” ou “Tabuada”.

O 2º material que localizamos foi o livreto digitalizado, com o título: “Para o uso das escolas de N. Senhora das Necessidades” (Para [...], 1738), produzido em Lisboa, Portugal, sem autoria informada, no ano de 1738.

Figura 5 – Cartas de ABC para o uso das escolas de N. Senhora das Necessidades



Fonte: Biblioteca Nacional de Portugal (1738).

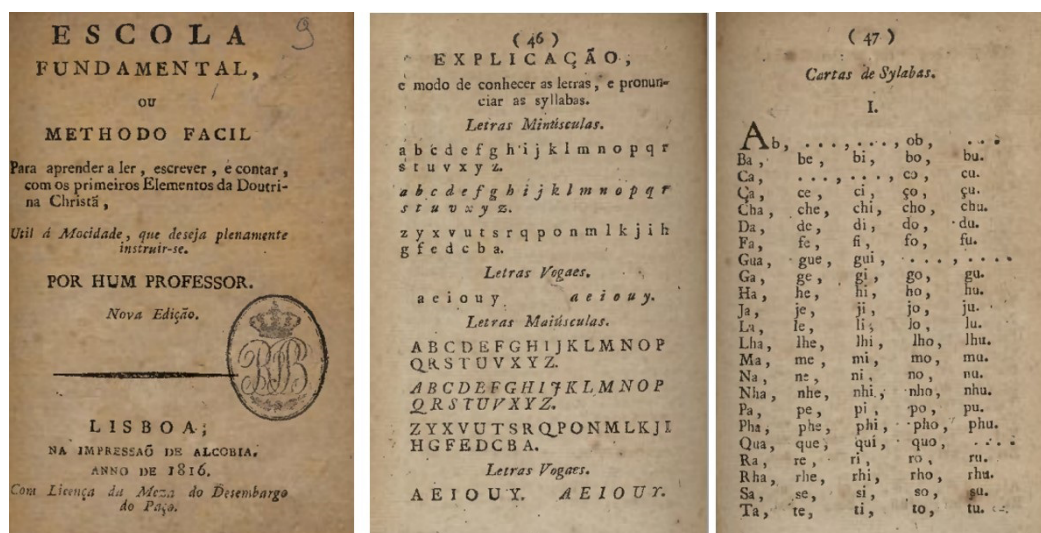
Apresenta um quantitativo de 24 páginas com a capa intitulada “Primeira Carta das Letras” e com atividades de 4 páginas, que evidenciam a indicação do alfabeto com 25 letras minúsculas, acompanhado da classificação entre as consoantes e as vogais. A “Segunda Carta das Syllabas” tem 10 páginas organizadas em ordem alfabética, composta por um silabário, em maioria, grafado com duas letras.

Já a “Terceira Carta das palavras, ou nomes” possui 9 páginas, em que explora palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas. O exercício dessa descrição permite observar as diversas aproximações da estrutura desse material com a Carta de ABC veiculada no Brasil, como a apresentação do alfabeto, sua classificação em consoantes e vogais, seguida da lista de sílabas e nomes. Não foi possível localizar nenhum trabalho analítico no campo da alfabetização no Brasil sobre esse recurso didático, percepção que desafia a produção de estudos mais específicos.

O 3º material discutido neste texto é a “Escola Fundamental ou Methodo facil para

aprender a ler, escrever e contar, com os primeiros elementos da doutrina christã, por um professor”. A versão digitalizada possui 186 páginas, com data de publicação de 1816, sem informação de autoria (Escola [...], 1816).

Figura 6 – Escola Fundamental ou Método Fácil para aprender a ler, escrever e contar



Fonte: Biblioteca Nacional de Portugal (1816).

Apresenta o prólogo e, depois, uma “advertência necessária” para os mestres – espécie de orientação pedagógica, seguida de rezas para serem memorizadas por alunos e professores, tais como: “Instrução cristã” (sinal da cruz), “Oração dominical” (Pai nosso), “Saudação angelical” (Ave-Maria), dentre outros preceitos do catolicismo.

Inicialmente, o autor anônimo apresenta o alfabeto composto pelas seguintes letras minúsculas: a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, k, l, m, n, o, p, q, r, s, t, u, v, x, y, z – 25 ao todo – e, na sequência, aparecem as 6 vogais, também minúsculas: a, e, i, o, u, y, depois repetidas em versão maiúscula. Posteriormente, explicita as “Cartas de syllabas” com notas a respeito das atividades de leitura e escrita, ortografia, uso de letras maiúsculas, além de acentuação e pontuação. Há uma grande semelhança com o atual alfabeto brasileiro, exceto pela ausência da letra “w”.

Outro elemento observado é que a letra “y” é apresentada tanto ao lado das consoantes como ao lado das vogais. A composição desse alfabeto difere daquele apresentado na “Nova Escola para aprender a ler, escrever, e contar” (Figueiredo, 1722), que só dispunha de 21 letras, bem como das vogais, que correspondiam a 5 letras. Como já mencionado anteriormente, inferimos que esses alfabetos apresentam tais diferenças quanto ao número de letras, possivelmente, em decorrência das alterações pactuadas em acordos ortográficos. Esse material, que, de algum modo, foi citado por trabalhos de estudiosos (as) do tema (Peres, 2023; Ripe; Alves, 2021; Tambara, 2002), como em outras situações, passou por avaliação prévia, condição que

propiciou a sua publicação.

Os três registros que discutimos neste tópico são amostras que evidenciam que, assim como as Cartinhas, as Cartas de ABC foram utilizadas nos séculos XVIII e XIX como instrumentos para expansão do domínio português. Significa dizer que a experiência colonizadora ocorreu também por meio da educação formal mediada por um material didático específico, veiculado na língua dominante e com as concepções religiosas do grupo hegemônico. E que a utilização desses materiais, ou suas influências, repercutiram significativamente no país, inclusive nos memoriais de personalidades brasileiras.

Cartas de ABC – uso no espaço doméstico e escolar e suas diferentes versões

O uso da Carta de ABC em contexto familiar ocorreu por um determinado período, conforme apontam estudos sobre o tema: “Era comum se aprender a ler com a Carta do ABC em casa, antes do ingresso na escola formal” (Galvão, 2001, p. 85). O que significa que havia um trabalho de antecipação ao ensino da leitura propiciado pelas famílias e, em algumas situações, o conhecido material, que tinha três faixas verticais na capa, era mencionado da seguinte forma: “Em casa [...] o desasnamento era feito com base na Nova Carta de ABC. Essa era a mais utilizada como referência, naquele momento, e tinha a autoria de Landelino Rocha [...]” (Souza, 2008, p. 133). Assim, constituía em uma prática comum observada entre as famílias mais abastadas (Mendonça, 2005), que valorizavam a educação formal.

A esse respeito, a narrativa do escritor Graciliano Ramos evidencia uma pista importante para a História da Educação sobre o ensino realizado em casa, desenvolvido por alguém próximo e que nem sempre tinha preparo para a realização dessa atividade: “Meu pai não tinha vocação para o ensino, mas quis meter-me o alfabeto na cabeça. [...] Cedo revelou impaciência e assustou-me. [...] À tarde pegava um côvado [...]” (Ramos, 1994, p. 96). Desse modo, o contexto educacional doméstico se caracterizava também como um espaço adultocêntrico, marcado pelos castigos corporais, quase como uma estratégia para obrigar as crianças a aprenderem a ler.

No decorrer do estudo, observamos que o ensino de leitura por meio da Carta de ABC ocorria também em escolinhas particulares, pequenas instituições unidocentes, que antecederam os Grupos Escolares. Algumas perspectivas sustentam que houve uma migração dos fazeres pedagógicos dessas unidades para as escolas oficiais: “Generalizou, ainda, no âmbito do Ensino Público, muitas práticas escolares em uso nas escolas particulares e circunscritas a um grupo social restrito – as elites intelectuais, políticas e econômicas” (Souza, 2006, p. 76-77). Em determinados segmentos sociais, em distintas temporalidades e lugares, aprenderam a ler e a escrever em casa, também por meio da “Nova Carta de ABC”, de Landelino Rocha (Araújo, 2020; Galvão, 2001;

Souza, 2008). Uma evidência da apropriação desse recurso por parte das famílias, principalmente aquelas que moravam em zona rural ou regiões urbanas, sem ou com pouco acesso às escolas.

Assim, em determinadas situações, a iniciação à aprendizagem da leitura ocorria em casa, por meio da Carta de ABC, e depois poderia se estender até a escola particular ou oficial, com vistas à sua continuidade. A respeito desse ponto, Humberto de Campos, informa que: “Em janeiro de 1895 minha mãe nos matriculou, a minha irmã e a mim, em uma escola pública. Eu estava no fim da Carta de ABC, e lia, já, sem tropeços, na sua última folha, que ‘o amor de Deus é o princípio da sabedoria’” (Campos, 2009, p. 104). Uma evidência da conexão entre letras e reflexões religiosas em pleno Brasil republicano.

Sua afirmação permite compreender que, além da articulação existente entre os dois espaços, esse período marcou o nascimento da escola primária, o que significa que: “No início da República, [...] ainda em 1907, o tipo comum de escola primária é a de um só professor e uma só classe, agrupando alunos de vários níveis de adiantamento” (Ribeiro, 1993, p. 85), a turma multisseriada.

Nesse sentido, o estudo da Carta de ABC no ambiente escolar (Gurjão, 2009) é descrito em alguns memoriais como uma experiência marcada pela unidocência, o que reitera que a escola pública do início da escolarização surge também em algumas localidades no formato multisseriado: “[...] reunidos em uma mesma sala [...] os alunos que estavam estudando na Carta de ABC, Cartilha ou livros do 1º, 2º, 3º, 4º anos [...], eram atendidos, simultaneamente, pela Professora [...] considerando o grau de dificuldades que cada um apresentava” (Souza, 2008, p. 136).

Outro aspecto importante observado em nosso estudo se refere à diversidade de Cartas de ABC que circularam no Brasil no século XX. Significa dizer que, embora seja citada no singular, esse material possuía diversas versões. Landelino Rocha identificou sua produção como “A Nova Carta de ABC” e foi possivelmente uma estratégia para marcar diferença diante de outros modelos.

Figura 7 – Nova Carta de A-B-C



Fonte: (Educação [...] 2012).

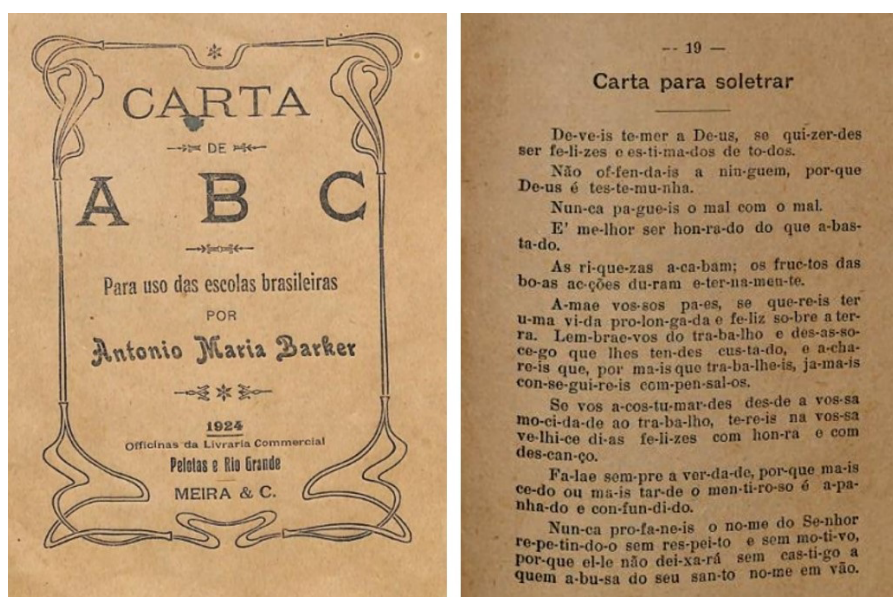
O material ora apresentado possivelmente foi utilizado pelo escritor alagoano, Graciliano Ramos, em seu processo de aquisição da leitura, considerando a descrição presente em seus escritos autobiográficos: “Não recebi novo folheto, daqueles que se vendiam a cem réis e tinham na capa **três faixas e letras quase imperceptíveis**” (Ramos, 2002, p. 110, grifo nosso).

É importante acrescentar que, em alguns trabalhos, o nome desse educador, sistematizador da “Nova Carta do ABC”, é grafado como Laudelino Rocha (Fonseca, 2017; Araújo, 2020; Soares, 2015). No entanto, adotamos a grafia Landelino Rocha, conforme aparece na capa da “Nova Carta do ABC”, bem como nos escritos de Gilberto Freyre (2004), pela qualidade do registro em que situa a atuação do referido professor e autor em uma escolinha particular do estado do Pernambuco.

Infelizmente não foi possível localizar esse material nos repositórios digitais e/ou impressos, o que aponta o tamanho do desafio da pesquisa histórica diante da escassez de uma fonte tão valiosa, que são os documentos. Nos aproximamos do entendimento de que é muito importante ter acesso aos registros pedagógicos que por determinado tempo circularam nos contextos formativos, pois: “[...] é sob a condição de fazer essa volta para o passado que podem ser reencontrados objetivos educacionais e pressupostos pedagógicos, sem cuja percepção toda comparação entre organizações pedagógicas diferentes permaneceria superficial” (Leif, 1977, p. 113).

E, nesse processo de buscas, destacamos a Carta de ABC, de Antonio Maria Barker (Peres, 2020), material utilizado na iniciação escolar da região sul, em 1924.

Figura 8 – Carta de A B C de Antonio Maria Barker



Fonte: Peres (2020).

O material sugere aproximações com outros livretos semelhantes, já discutidos neste texto, ou seja, sintetiza que no início da República Velha, talvez pela proximidade com o período imperial, evidenciava influências e resquícios de antigos modelos escolares: “[...] as escolas isoladas e multisseriadas, e a educação familiar e doméstica, mantiveram-se como presença incômoda, mas funcional e majoritária, em várias localidades do país” (Schueler; Magaldi, 2009, p. 45-46).

O estudo de Peres (2020), a nosso ver, pode impulsionar a elaboração de outras análises sobre as Cartas de ABC em perspectivas específicas, no âmbito das localidades em que foram produzidas e utilizadas. Disponibiliza informações a respeito do nascente mercado editorial, das demandas por escolarização no período republicano e dos resíduos da educação imperial explicitadas nas máximas morais. Significa afirmar que no ingresso no ensino formal nesse período histórico, estudar era quase sinônimo de rezar.

Ainda sobre as Cartas de ABC, nos arriscamos a afirmar que o recurso didático mais conhecido foi o “Método ABC – ensino prático para aprender a ler”. Talvez porque foi um “Material que marcou o contexto educacional, [...] desempenhou os objetivos das concepções que nortearam, por algum tempo, as ações que envolviam o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita” (Santos; Ferreira, 2020, p. 264). Estabelece relações com uma temporalidade que contemplou um significativo segmento populacional no ingresso da cultura escrita.

Figura 9 – “Método ABC – ensino prático para aprender a ler”



Fonte: Morais (2023).

O exemplar digitalizado a que tivemos acesso, sem dados de autoria ou publicação, possui 10 páginas, incluindo capa e contracapa. De acordo com os dados desse material, o impresso foi confeccionado a partir de papel jornal, produzido pela Editora Caderbrás. E, como as antigas Cartinhas portuguesas, inicia as lições com o alfabeto. Nessa versão,

apresenta um conjunto de 23 letras maiúsculas/minúsculas, a classificação vogais/consoantes, sem as letras k, w e y, que só em 2009 foram incorporadas ao alfabeto oficial, conforme o Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.

Após a apresentação do alfabeto, vogais e consoantes, a Carta de ABC expressa no “Método ABC – ensino prático para aprender a ler” disponibiliza uma sequência de estudos organizada por meio de 9 cartas. A sistematização apresentada pressupõe que, após o conhecimento das letras, bem como dos numerais de 1 a 9, os passos seguintes envolvem a memorização de vogais, seguidas de silabário de termos monossílabos e dissílabos, ou seja, com duas ou três letras em diferentes combinações.

A nosso ver, esse formato de ensino para aprendizagem apenas da leitura ou decifração (sim, porque não há espaço para cópia ou escrita no impresso) buscava representar os diferentes sons da fala, mas com várias combinações distantes das palavras veiculadas no dia a dia, visão compartilhada por outros estudos: “[...] o Método ABC – ensino prático para aprender a ler. Destinado tanto às crianças, quanto aos adultos ‘analfabetos’, era um material de leitura, como o próprio nome esclarece, em que os alunos eram levados a decorar o alfabeto [...]” (Santos; Ferreira, 2020, p. 267), em uma rotina pré-estabelecida.

As imagens correspondentes à figura 10 evidenciam que as Cartas de ABC continuam sendo comercializadas, uma vez que esses impressos foram adquiridos por meio da internet, em pleno século XXI, e assim como outros materiais, como: “[...] o livreto *Método ABC: Ensino prático para aprender a ler* [...] ainda pode ser encontrado em papelarias do interior do Brasil” (Carvalho, 2012, p. 22).

Figura 10 – Cartas de ABC na atualidade.



Fonte: Marschalek ([2023]).

As aproximações com as clássicas Cartas de ABC se manifestam no tamanho do livreto, bem como no formato didático, que envolve a apresentação do alfabeto,

classificação em vogais/consoantes e posterior ajuntamento de letras que resultam em múltiplas variações silábicas. Além disso, há o incentivo de propiciar a alfabetização em contexto familiar e a manutenção ou não do conteúdo religioso, em espaços físicos e virtuais.

A diferença observada é a ênfase na cópia, bem como a inserção de atividades do “período preparatório”, caso da coordenação motora fina, por meio dos traçados de letras. Um registro que incorpora, portanto, o binômio ler e escrever ou decifrar e copiar, contexto que suprime o termo leitura para a inserção da palavra alfabetização. Assim, se antes as Cartas de ABC influenciaram a estrutura das cartilhas, ao que tudo indica, as cartilhas, em um processo dinâmico, influenciaram as atuais Cartas de ABC.

Além disso, independente do material ser adotado ou não no ambiente escolar, a lógica cartilhesca, expressa na sequência: alfabeto, vogais, consoantes, sílabas e frases, segue repercutindo nas práticas pedagógicas: “[...] algo que poderia ser visto como inovador, que é a busca de atividades na internet, se mostra uma velha prática travestida de nova, pois muitas atividades encontradas na internet são meras reproduções de atividades encontradas nas cartilhas” (Teles, 2021, p. 83).

Desse modo, as Cartinhas e, de forma mais expressiva, as Cartas de ABC, produzidas em diferentes versões (apesar dos elementos comuns), ocuparam espaços domésticos e oficiais em temporalidades diversas no âmbito da iniciação ao saber formal. No entanto, têm sido pouco visibilizadas na pauta investigativa da História da Educação, talvez por fazerem parte daqueles registros insignificantes, que caracterizam certas “escritas ordinárias” (Mignot; Cunha, 2006, p. 56), que pelo potencial que representam, podem elucidar aspectos ainda desconhecidos da memória escolar.

Considerações finais

A História da Educação no Brasil desafia os estudiosos e estudiosas do tema a pensarem as alterações, as transições e as coexistências de possibilidades pedagógicas nos processos formativos. Tais premissas mobilizaram o estudo em tela, cujo objetivo foi analisar alguns exemplares das Cartinhas para leitura e, principalmente, das Cartas de ABC, que atravessaram épocas – do período colonial até a atualidade. E, nessa linha, disponibilizar novos elementos interpretativos sobre a aquisição da leitura por meio da pesquisa documental digital com vistas à ampliação da História da Alfabetização.

Sabemos que as Cartinhas circularam no Brasil, sobretudo no período colonial. Avaliamos que o desafio que se coloca agora, para a pesquisa em História da Educação e, especialmente, para a História da Alfabetização, é descobrir os locais, tempos e segmentos populacionais que fizeram uso desses materiais de autoria portuguesa. Constituem, nesse sentido, marcações embrionárias das Cartas de ABC,

das cartilhas e, tomadas as devidas proporções, do atual livro didático, além do fato de que representam o nascimento das impressões com vistas à disseminação de certa concepção de conhecimento para um público que foi ficando cada vez mais amplo.

No decorrer do estudo, foi possível observar que esses impressos didáticos, que circularam e depois influenciaram a produção de Cartas de ABC em contexto nacional, marcaram a entrada de determinados setores da população aos processos educacionais formais no Brasil.

O estudo desenvolvido permite afirmar que esses recursos educacionais – as Cartinhas de leitura e as Cartas de ABC – foram utilizadas no período colonial e, depois, em parte do Brasil república, como instrumentos de disseminação da fé católica por meio da língua portuguesa e latina, através das verdades expressas por máximas morais. Nesse sentido, os impressos operavam como importantes dispositivos políticos a serviço da expansão portuguesa.

Inferimos que a utilização das Cartinhas e, sobretudo, das Cartas de ABC no Brasil, esta última pela extensa temporalidade observada, pode sugerir certa eficácia desse modelo formativo, caracterizado pela ênfase na repetição/memorização de letras, sílabas e frases – que, por determinado tempo, correspondeu às finalidades formativas da iniciação à leitura.

A produção e circulação das Cartas de ABC em pleno século XXI, mesmo que em uma quantidade menor, opera como um dispositivo tensionador das práticas pedagógicas enquanto explicita sua coexistência com outras proposições críticas na sala de aula, explicitando a resiliência da pedagogia tradicional. A permanência deste livreto nas papelarias sugere que continua sendo utilizado, situação que demanda estudos a respeito de sua antiguidade na literatura didática.

Referências

ARAUJO, Gabriel Antunes. Apresentação. In: BARROS, João de. *Cartinha com os preceitos e mandamentos da Santa Madre Igreja*: 1539 ou gramática da língua portuguesa. São Paulo: Humanitas: Paulistana, 2008. p. 7-18.

ARAÚJO, Ivonete Sampaio Rosa de. *Conselho de classe*: as significações de professores e estudantes acerca da presença e da participação discente: um estudo na perspectiva da sócio-hitórica. 2020. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e leitura*. São Paulo: Cortez, 1994.

BARROS, João de. *Grammatica da língua portuguesa com os mandamentos da santa madre igreja*. Lisboa: [s. n], 1539. Disponível em: <https://objdigital.bn.br/objdigital2/>

acervo_digital/div_obrasraras/or814512/or814512.pdf. Acesso em: 5 out. 2020.

BOTO, Carlota. Aprender a ler entre cartilhas: civilidade, civilização e civismo pelas lentes do livro didático. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 493-511, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/jxhVX3NN5mKdMBCCnfzgN6n/>. Acesso em: 10 ago. 2023.

BIBLIOTECA NACIONAL DE PORTUGAL. *Cartinha para ensinar a ler: com as doutrinas da prudência e regra de viver em paz*. Lisboa: Novamente, 1534. Disponível em: <https://bdlb.bn.gov.br/acervo/handle/20.500.12156.3/3892?locale-attribute=en>. Acesso em: 6 abr. 2023.

BIBLIOTECA NACIONAL DE PORTUGAL. *Nova escola para aprender a ler, escrever, e contar*. Lisboa Ocidental: na Officina de Bernardo da Costa de Carvalho, Impressor do Sereníssimo Senhor Infante, 1722. Disponível em: <https://bdlb.bn.gov.br/acervo/handle/20.500.12156.3/5700>. Acesso em: 6 abr. 2023.

BIBLIOTECA NACIONAL DE PORTUGAL. *Para o uso das escolas de N. Senhora das Necessidades*. Lisboa: Officina Typografica, 1738. Disponível em: https://bndigital.bnportugal.gov.pt/viewer/79611/download?file=l-644-3-p_0000.pdf&type=pdf&navigator=1_ Acesso em: 25 jul. 2023.

BIBLIOTECA NACIONAL DE PORTUGAL. *Escola Fundamental ou methodo facil para aprender a ler, escrever e contar, com os primeiros elementos da doutrina christã, por um professor*. Lisboa: [s. n.], 1816. Disponível em: https://purl.pt/35635/service/media/pdf_ Acesso em: 17 maio 2023.

BIBLIOTECA NACIONAL DIGITAL DO BRASIL. *Grammatica da língua portuguesa com os mandamentos da santa madre igreja*. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, [2020]. Disponível em: https://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_obrasraras/or814512/or814512.pdf. Acesso em: 5 out. 2020.

CAMPOS, Humberto de. *Memórias e memórias inacabadas*. São Luís: Instituto Geia, 2009.

CARTA de ABC. Intérprete: Gordurinha. *In*: RCA Victor 80-2456. Intérprete: Gordurinha. São Paulo: RCA Victor, 1962. Disponível em: <https://discografiabrasileira.com.br/composicao/148435/carta-de-abc>. Acesso em: 12 maio 2023.

CARVALHO, Marlene. *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. Petrópolis: Vozes, 2012.

ESCOLA Fundamental ou methodo facil para aprender a ler, escrever e contar, com os primeiros elementos da doutrina christã, por um professor. Lisboa: [s. n.], 1816. Disponível em: https://purl.pt/35635/service/media/pdf_ Acesso em: 17 maio 2023.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre a alfabetização*. 14. ed. São Paulo: Cortez/Editores Associados, 1989.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FIGUEIREDO, Manoel de Andrade de. *Nova escola para aprender a ler, escrever, e contar*. Lisboa Occidental: Officina de Bernardo da Costa de Carvalho, 1722. Disponível em: <https://bdlb.bn.gov.br/acervo/handle/20.500.12156.3/5700>. Acesso em: 6 abr. 2023.

FONSECA, Marcos Neves. *A multimodalidade literária e o fortalecimento da identidade em turmas de EJA*. 2017. 122 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2017.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; MACIEL, Francisca Izabel Pereira. A história da alfabetização: contribuições para o estudo das fontes. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu-MG. *Anais [...]*. Caxambu: Anped, 2006. p. 1-16.

FREYRE, Gilberto. *Ordem e progresso*. 6. ed. São Paulo: Global, 2004.

GALHARDE, Germão. *Cartinha para ensinar a ler: com as doutrinas da prudência e regra de viver em paz*. Lisboa: Novamente, 1534. Disponível em: <https://bdlb.bn.gov.br/acervo/handle/20.500.12156.3/3892?locale-attribute=en>. Acesso em: 6 abr. 2023.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Processos de inserção de analfabetos e semi-alfabetizados no mundo da cultura escrita (1930-1950). *Revista Brasileira de Educação*. n. 16, p. 81-94, jan./abr. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/fcmYtgWDRwvpZD5sm6bWVLF/>. Acesso em: 4 ago. 2021.

GURJÃO, Mônica Vieira de Sousa. *Memórias, práticas e discursos sobre a leitura*. 2009. 110 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

JÜSTEN, Helga. Algumas achegas sobre o material tipográfico da oficina de Germão Galharde e de sua viúva (1519-1565). *Fragmenta Historica: Revista de Centro de Estudos históricos da Universidade Nova de Lisboa*, 2014. Disponível em: <https://run.unl.pt/handle/10362/97252> Acesso em: 4 mai. 2020.

LEIF, Josef. A escola elementar. In: DEBESSE, Maurice; MIALARET, Gaston. *Tratado das ciências pedagógicas*. São Paulo: Nacional: Universidade de São Paulo, 1977. p. 113-140.

MACIEL, Francisca Isabel Pereira. As cartilhas e a história da alfabetização no Brasil: alguns apontamentos. *História da Educação*, Pelotas, v. 11, n. 2, p. 147-168, abr. 2002.

Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30604>. Acesso em: 12 jul. 2021.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

MARIGUELA, Adriana Duarte Bonini. A Cartinha de João de Barros como um exercício de tradução. *Tradução & Comunicação* - Revista Brasileira de Tradutores, n. 23, p. 149-169, 2011. Disponível em: <https://silo.tips/download/a-cartinha-de-joao-de-barros-como-um-exercicio-de-traduao>. Acesso em: 4 ago. 2021.

MARSCHALEK, Ruth. *Aprenda em casa* - aprendendo o ABC. Londrina: Art Nova, [2023]. Disponível em: <https://www.papelariaartnova.com.br/livraria/livro-para-colorir/livro-infantil-4-a-6-anos-aprendendo-o-abc-todolivro/> Acesso em: 20 maio 2023.

MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos; VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. A gênese do conceito de educação pública. In: RAMOS, Lilian M. P. C. (org.). *Igreja, estado e educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Papel Virtual Editora, 2005. p. 9-29.

MORAIS, Pedro Henrique. Método ABC ensino prático para aprender a ler. *Docero Brasil*, [S. l.], 2023. Disponível em: <https://doceru.com/doc/ne505sc> Acesso em: 23 maio 2023.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; CUNHA, Maria Teresa Santos. Razões para guardar: a escrita ordinária em e arquivos de professores/as. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 25, n. 11, p. 40-61, 2006.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo (org.). *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. In: MORTATTI, Maria do Rosário. *Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa*. São Paulo: Editora UNESP, 2019. p. 75-91.

MONTEIRO, José Lemos. As idéias gramaticais de João de Barros. *Revista de Letras*, Fortaleza, v. 19, n.1/2, p. 25-31, jan./dez. 1997. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revletras/article/view/2088/1567>. Acesso em: 4 ago. 2021.

EDUCAÇÃO primária nos anos de 1950. Blog Meus Tempos de Escola, [s.l.], 2 nov. 2012. Disponível em: <https://meustemposdeescola.blogspot.com/2012/11/os-historiadores-varias-fontes-de.html>. Acesso em: 17 maio 2023.

NUNES, Gisele da Paz. *O aproveitamento da ordem de aquisição das sílabas nas cartilhas adotadas no município de Catalão-GO*. 2006. 189 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2006.

ORIANI, Angélica Pall. Considerações sobre a história da alfabetização no Brasil: a

produção acadêmico-científica e a constituição do campo de pesquisas. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 14 n. 2 p. 94-112 jul./dez. 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1676-25922012000200007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 4 jan. 2020.

PAIVA, José Maria de. Igreja e educação no Brasil Colonial. In: STEPHANOU, Maria.; BASTOS, Maria Helena Camara. (org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil: Séculos XVI-XVIII*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. v. 1, p. 77-92.

PARA o uso das escolas de N. Senhora das Necessidades”. Lisboa: Officina Typografica, 1738. Disponível em: https://bndigital.bnportugal.gov.pt/viewer/79611/download?file=l-644-3-p_0000.pdf&type=pdf&navigator=1. Acesso em: 25 jul. 2023.

PERES, Eliane. Carta de ABC, de Antonio Maria Barker (Livraria Commercial, Pelotas, 1924). *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 20, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8655650>. Acesso em: 3 set. 2019.

PERES, Eliane. A circulação de abecedários e alfabetos ilustrados no Brasil no século XIX. *Revista Brasileira de Alfabetização*, São Paulo, n. 19, p. 1-17, 2023. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/678>. Acesso em: 20 set. 2019.

PERES, Eliane. Um estudo da história da alfabetização através de cadernos escolares (1943-2010). *Cadernos de História da Educação*, v. 11, n. 1, p. 93-106, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/17532> Acesso em: 4 jun. 2018.

RAMOS, Graciliano. *Infância*. 29. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 1994.

RAMOS, Graciliano. *Linhas tortas*: obra póstuma. 18. ed. São Paulo: Record, 2002.

RIPE, Fernando; ALVES, Antônio Maurício Medeiros. Análise dos elementos paratextuais do manual de aritmética Taboada Curiosa (Portugal, século XVIII). *Zetetiké*, Campinas, v. 29, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8661083>. Acesso em: 3 set. 2019.

ROSA, Maria Carlota. Uma arte para aprender a ler quinhentista. In: MASSINI-CAGLIARI, GLADIS et al. *Descrição do Português*: lingüística histórica e historiografia lingüística. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2002. p. 141-157.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. *História da educação brasileira*: a organização escolar. 13. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 1993.

SANTOS, Priscila Angelina Silva da Costa; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. O livro de alfabetização de jovens e adultos – ontem e hoje: o que pensam os alunos? In:

SILVA, Magna do Carmo; CABRAL Ana Catarina dos Santos Pereira (org.). *Práticas de alfabetização: processos de ensino e aprendizagem*. Recife: Ed. UFPE, 2020. p. 261-274.

SILVA, Michelle Tatiane Souza e. *Práticas de leitura e ensinamentos morais na corte de Avis*. 2009. 104 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2009.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. A língua e a fé: origens da escolarização em Língua Portuguesa no império Luso. *Revista Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, n. 6, p. 281-295, 2004. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/131312>. Acesso em: 30 out. 2017.

SOARES, Alvina Maciel. *Recursos didáticos na educação de jovens e adultos*. 2015. 59 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Pedagogia) - Universidade Federal Fluminense, Angra dos Reis, 2015.

SOUZA, José Nicolau de. Que educação escolar no meio rural do Rio Grande do Norte (1940-1980)? *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 31, n. 17, p. 129-160, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/3908>. Acesso em: 1 set. 2019.

SOUZA, Rosa Fátima de. Espaço da educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. In: SAVIANI, Demerval; SOUZA, Rosa Fatima de; VALDEMARIM, Vera Teresa (org.). *O legado educacional do século XIX*. São Paulo: Autores Associados, 2006. p. 35-84.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. *Tempo*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 26, p. 32-55, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/KSZxRDV8gHqmvWNmnr8bNnf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 dez. 2021

SCHEFFER, Ana Maria Moraes; ARAÚJO, Rita de Cássia Barros de Freitas; ARAÚJO, Viviam Carvalho de. Cartilhas: das cartas ao livro de alfabetização. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL - COLE, 16., 2007, Campinas. *Anais [...]*. Campinas: Unicamp, 2007. p. 1-10.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Os manuais escolares, o método de alfabetização e de ensino no Brasil (1822 – 1889). In: FERNANDES, Rogério e ADÃO, Áurea, (org.). *Leitura e escrita em Portugal e no Brasil (1500-1970)*: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Porto: [s. n.], 1998. p. 41-47.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. História, memória e história da educação. In: BASTOS, Maria Helena Câmara; STEPHANOU (org.). *Histórias e memórias*

da educação no Brasil: Século XX. Petrópolis: Vozes, 2005. v. 3, p. 416 – 429.

TAMBARA, Elomar. Trajetória e natureza do livro nas escolas de ensino primário no século XIX no Brasil. *História da Educação*, Pelotas, v. 6, n. 1, p. 25-52, abr. 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30597>. Acesso em: 10 set. 2019.

TEIXEIRA, Viviane Lourenço. A Cartinha com os preceitos e mandamentos da Santa Madre Igreja, de João de Barros (1539), sob a ótica da historiografia linguística. *Revista Philologus*, Rio de Janeiro, Ano 26, n. 78, p. 84-96, set./dez.2020. Suplemento. Disponível em: <https://www.revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/410>. Acesso em: 3 set. 2019.

TELES, Albertisa da Silva. *História da alfabetização no Brasil e seus reflexos na alfabetização contemporânea*. 2021. 91 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia e Educação) - Centro Universitário de Brasília – UniCEUB, Brasília, 2021.

VICENTE, Carolina Pereira. *Dois diálogos no Renascimento Português: João de Barros e Gândavo*. 2008. 96 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

VIEIRA, Zeneide Paiva Pereira. *Cartilhas de alfabetização no Brasil: um estudo sobre trajetória e memória de ensino e aprendizagem da língua escrita*. 2017. 197 f. Tese (Doutorado em Memória: Linguagem e Sociedade) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2017.

WEISZ, Telma. Prefácio. In: FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre a alfabetização*. 14. ed. São Paulo: Cortez/Editores Associados, 1989.

Notas

¹Professora da disciplina Língua e Literatura do Departamento de Educação Intercultural (DEINTER) e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEM) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) - Campus de Ji-Paraná. Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (UNESP).

EDUCAÇÃO FEMININA NO COLÉGIO DA IMACULADA CONCEIÇÃO DE FORTALEZA-CE (1865-1875)¹


FEMALE EDUCATION AT THE COLÉGIO DA IMACULADA CONCEIÇÃO IN FORTALEZA-CE (1865-1875)

EDUCACIÓN FEMENINA EN EL COLEGIO DE LA INMACULADA CONCEPCIÓN DE FORTALEZA-CE (1865-1875)

Francisca Genifer Andrade de Sousa²
Lia Machado Fiuza Fialho³

Resumo: A pesquisa trata da educação de mulheres no Ceará na segunda metade do século XIX, desenvolvida no primeiro colégio feminino da cidade de Fortaleza, capital desse estado. O objetivo foi compreender a instrução ofertada às moças de elite econômica cearense que estudavam no Colégio da Imaculada Conceição de Fortaleza (1865-1875). Teoricamente amparou-se na história cultural e metodologicamente na história oral. Para a coleta dos dados, houve a realização de entrevistas livres com duas ex-alunas do colégio e o entrecruzamento de fontes com outros documentos – notícia jornalística e livros. Os resultados apontaram que o Colégio da Imaculada Conceição, como instituição pioneira na educação feminina em Fortaleza, funcionava no sistema de internato e lograva o êxito esperado, pois fomentava formação para preparar moças subservientes e tementes a Deus para serem boas esposas, mães e donas de casa. Embora as irmãs francesas vicentinas, que fundaram e dirigiam o colégio, tenham instituído o atendimento às meninas órfãs, a instituição foi referência na formação da elite cearense, a qual podia custear cursos diferenciados, como francês, piano e violão, ao passo que as órfãs se dedicavam mais aos trabalhos manuais. Conclui-se que o modelo educativo mariano era efetivado por intermédio da vigilância, do controle e da rígida disciplina, o que não impedia transgressões. A docência das freiras era imbuída pela corrente pedagógica tradicional, cabendo a elas a primazia da ação docente, que enfatizava a formação religiosa na fé católica e o envolvimento com a obra de caridade.


Palavras-chave: História da educação; Educação de mulheres; Escolarização feminina; Formação religiosa; Educação mariana.




Abstract: This research deals with the education of women in Ceará in the second half of the nineteenth century, developed in the first female school in the city of Fortaleza, capital of that state. The objective was to understand the instruction offered to girls from the economic elite of Ceará who studied at the Colégio da Imaculada Conceição in Fortaleza (1865-1875). Theoretically, it was based on cultural history and methodologically on oral history. For data collection, free interviews were carried out with two former students at the college and sources were crossed with other documents – journalistic news and books. The results showed that the Colégio Imaculada Conceição, as a pioneer institution in female education in Fortaleza, operated in the boarding school system and achieved the expected success, as it fostered training to prepare subservient and God-fearing girls to be good wives, mothers, and housewives. Although the French Vincentian sisters, who founded and ran the College, instituted care for orphan girls, the institution was a reference in the formation of the elite of Ceará, which could pay for different courses, such as French, piano, and guitar, while the orphans devoted more to manual work. It is concluded that the Marian educational model was carried out through surveillance, control, and strict discipline, which did not prevent transgressions. The teaching of the nuns was imbued by the traditional pedagogical current, leaving them with the primacy of the teaching action that emphasized religious formation in the Catholic faith and involvement with the work of charity.

Keywords: History of education; Women's education; Female schooling; Religious formation; Marian education.

Resumen: La investigación aborda la educación de mujeres en Ceará durante la segunda mitad del siglo XIX, desarrollada en el primer colegio femenino de la ciudad de Fortaleza, capital de dicho estado. El objetivo fue comprender la instrucción ofrecida a las jóvenes de la élite económica cearense que estudiaban en el Colegio de la Inmaculada Concepción de Fortaleza (1865-1875). Teóricamente, se sustentó en la historia cultural y, metodológicamente, en la historia oral. Para la recolección de datos, se realizaron entrevistas libres con dos exalumnas del colegio y se cruzaron fuentes con otros documentos, como noticias periodísticas y libros. Los resultados indicaron que el Colegio de la Inmaculada Concepción, como institución pionera en la educación femenina en Fortaleza, funcionaba en régimen de internado y alcanzaba el éxito esperado, pues promovía una formación que preparaba a las jóvenes para ser mujeres subservientes y temerosas de Dios, buenas esposas, madres y amas de casa. Aunque las hermanas vicentinas francesas, fundadoras y directoras del colegio, establecieron la atención a las niñas huérfanas, la institución fue un referente en la formación de la élite cearense, que podía costear cursos diferenciados, como francés, piano y guitarra, mientras que las huérfanas se dedicaban principalmente a los trabajos manuales. Se concluye que el modelo educativo mariano se implementaba mediante





la vigilancia, el control y la disciplina estricta, lo cual no impedía las transgresiones. La enseñanza de las monjas estaba impregnada de la corriente pedagógica tradicional, correspondiéndoles a ellas la primacía de la acción docente, que enfatizaba la formación religiosa en la fe católica y el compromiso con las obras de caridad.

Palabras clave: Historia de la educación; Educación de mujeres; Escolarización femenina; Formación religiosa; Educación mariana.



Introdução

No Brasil, a escolarização formal feminina em instituições específicas para esse fim teve início no século XIX, quando foi realçada a importância da instrução às mulheres de elite para garantir a educação da nação, cabendo a elas atuar como docente, uma das poucas profissões aceitas socialmente para esse público (Louro, 2001). No entanto, apesar de mecanismos legais instituírem a criação de escolas femininas, tais estabelecimentos enfrentaram uma série de empecilhos para serem consolidados, já que a educação primária era incumbência das Províncias e nem todas apresentavam as condições financeiras necessárias para fundar e manter escolas. Por isso, a educação feminina foi, durante um largo espaço temporal, privilégio de um grupo seletivo – aquele mais abastado economicamente –, o que acarretava a marginalidade de muitas mulheres à educação formal (Gondra; Schueler, 2008).

No Ceará, o pioneirismo na matéria de instrução de meninas foi liderado pelas irmãs de caridade da Congregação francesa de São Vicente de Paulo, que aportaram no Estado em 1865, a pedido do padre fluminense de Angra dos Reis, Luís Antônio dos Santos, primeiro bispo do Ceará, nomeado em 1859. A solicitação desse líder religioso objetivou o acolhimento de órfãos que perambulavam pelas ruas de Fortaleza. Com efeito, ao chegarem à capital cearense, as freiras compreenderam que a educação das moças de elite econômica também se fazia necessária, pois acreditavam que “[...] pobres eram também as meninas de uma cidade, a primeira dentre as cidades de segunda classe, sem escola capaz de educá-las para o mundo do século XIX” (Girão, 1999, p. 27). Dessa maneira, no mesmo ano em que chegaram à Fortaleza, 1865, o Colégio da Imaculada Conceição foi fundado seguindo duas vertentes: a privada, que educava as moças de elite econômica, e a filantrópica, voltada para as meninas órfãs, sendo, portanto, instituídos dois modelos de educação, já que a instrução das pagantes era diferenciada das demais.

Em seus primórdios, o escopo da educação feminina era a formação de professoras, sendo, ao mesmo tempo, alicerçada no modelo de mulher esperado pela sociedade – o desenvolvimento exitoso do papel de cuidar do lar e da família (Araújo, 2015). Além disso, esse modelo educativo foi veículo para a igreja católica interferir na instrução das moças, unindo religiosidade e educação, de modo que o espírito cristão era vivenciado de maneira integral (Girão, 1999). Dessa forma, na ausência de investimento por parte do Estado, a igreja católica logrou êxito na escolarização de meninas não apenas em Fortaleza, mas em boa parte do Brasil, criando escolas confessionais, principalmente naqueles locais onde a negligência do poder público era maior, como é o do estado do Ceará.

O Colégio da Imaculada Conceição foi a primeira escola feminina do Ceará, tendo sido fundado por freiras no início da segunda metade do século XIX, o qual, ainda em funcionamento, agora de forma mista, é uma das instituições mais antigas de

Fortaleza, com mais de 157 anos dedicados à educação formal. Por isso, esse colégio guarda muito da memória educacional do estado, já que é um marco histórico da educação feminina cearense.

Dessa feita, questiona-se: como era organizada a educação das moças de elite no primeiro colégio feminino do Ceará (1865-1875)? Quais práticas educativas eram tecidas nesse estabelecimento para formar o modelo ideal de mulher esperado para o primeiro quartil da segunda metade do século XIX? Posto isso, o objetivo foi compreender a instrução ofertada às moças de elite econômica feminina cearense que estudavam no Colégio da Imaculada Conceição de Fortaleza.

A relevância desta pesquisa, para o campo da história da educação, foi promover visibilidade às memórias e às experiências de sujeitos que estudaram no Colégio da Imaculada Conceição, o que permitiu traçar o perfil discente propagado por essa instituição e suas práticas educativas, facultando a ampliação da compreensão da história educativa local, valorizando a regionalidade e preservando a memória da educação cearense.

Pressupostos teóricos e metodológicos

O estudo se insere na corrente teórica da história cultural, pois traz à tona a cultura escolar e valoriza subjetividades, particularidades, valores e significados de sujeitos que constituíram a história da educação feminina no Colégio da Imaculada Conceição (CIC) (Fialho; Sousa, 2021). Dessa feita, a partir da ampliação da noção de fonte histórica (Barros, 2003), reconstitui-se um recorte do cenário educacional das mulheres da elite fortalezense da segunda metade do século XIX, o que contribui, segundo Suárez Suárez e García Galán (2015), para a valorização da história das mulheres e da sua formação.

Parte-se da ideia de que as vivências e as percepções individuais de ex-alunas, entrecruzadas com fontes documentais, podem contribuir para a compreensão de eventos ou fatos históricos, pois são fontes que se tornam passíveis de estudo, já que todo e qualquer vestígio do homem no tempo importa para a história (Burke, 1992). À vista disso, para apreender as particularidades da escolarização feminina no Ceará do século XIX, mais especificamente aquela desenvolvida pelas irmãs vicentinas no CIC, realizou-se estudo que toma como epicentro a história oral (Alberti, 2005), metodologia eleita por ser apropriada para atender ao escopo desta investigação.

Por intermédio da história oral, tomamos conhecimento sobre a memória daqueles que viveram ou presenciaram acontecimentos de determinado contexto, o que “[...] permite que se aflorem no presente realidades diversas do passado que foram ignoradas ou ofuscadas pelos ‘donos do poder’ que ainda imperam numa sociedade patriarcal, como é o caso do Brasil” (Xavier; Xavier, 2014, p. 138-139). Por isso, assim


como Jucá (2001, p. 11), compreende-se que a história oral “[...] representa uma nova trilha, cada vez mais distante da arcaica rota das fontes documentais”. Permite, pois, acesso às memórias individuais e coletivas para a construção da identidade de um sujeito ou de um grupo, constituindo-se em uma “[...] opção metodológica que possibilita outros olhares sobre um conhecimento de uma época, de uma sociedade, a partir de um sujeito e sua história de vida” (Nunes; Cavalcante; Vilar, 2014, p. 13).

Dessa feita, a coleta dos dados foi realizada mediante entrevistas temáticas em história oral (Meihy; Holanda, 2007) com duas ex-alunas do CIC, ambas estudantes na década de 1960: Rita de Cássia Vasconcelos e Cira de Matos Brito. As entrevistas, livres e sem roteiro, foram realizadas entre junho e novembro de 2018, nas dependências do Colégio da Imaculada Conceição, com duração média de 50 minutos. Os relatos orais foram gravados, transcritos e validados, transformando-se também em fontes documentais.

Importa salientar que, antes de contatar as educadoras colaboradoras, o projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob número 2.585.705/2018. Dessa maneira, respeitando os princípios éticos, as entrevistas somente foram coletadas após assinatura das participantes do termo de consentimento livre e esclarecido, que explicitava, dentre outras coisas, o objetivo da pesquisa, os riscos, a forma de coleta de dados, a impossibilidade de preservação do anonimato e a maneira com iam ser *publicizados* os dados.

Além das narrativas coletadas mediante entrevistas, foi realizado entrecruzamento de fontes e, dessa maneira, outros documentos foram utilizados para aprofundar as discussões, quais sejam: uma notícia de um jornal local e três livros. A notícia é do jornal *O Povo*, datada de abril de 2015, na qual uma das docentes mais idosas do CIC, a irmã Elisabeth Silveira, rememorou alguns aspectos da história e da educação desenvolvida no colégio. Já os livros foram os seguintes: *Colégio da Imaculada Conceição: do Gênese ao Apocalipse* (Silveira, 1999), que conta a história desse colégio desde a chegada das irmãs francesas e apresenta relatos de ex-alunos e funcionários da instituição; *80 anos... É bom que isto aconteça!* (Soares, 2000), obra organizada pela Associação das Ex-Alunas do Colégio da Imaculada Conceição (AECIC) sob o intuito de felicitar a sua mentora, irmã Elisabeth, pela comemoração do seu octogésimo aniversário, em que, em meio às homenagens, também é discutido sobre o ideal educativo do referido colégio; e a outra obra analisada foi *As três Marias* (Queiroz, 1992), de autoria de Rachel de Queiroz, escritora cearense, natural de Fortaleza, que estudou no CIC e se inspirou em suas experiências estudantis no colégio para escrever o romance em tela.

No caso do livro de Queiroz (1992), vale destacar que, embora a autora tenha se fundamentado em suas vivências para a escrita do livro, trata-se de uma obra literária com toque de ficção. Mesmo assim, a referência a trechos pontuais dessa obra é pertinente porque ela carrega significados para a história, em especial para a




história da educação, já que reconfigura o passado, que então se torna suscetível de análise e de compreensão. Nessa perspectiva, em concordância com Nunes, Fialho e Machado (2016), o romance, como gênero literário, possibilita o estudo do homem no seu tempo e no seu espaço, tornando-se rica fonte para as pesquisas em história da educação e, embora a literatura não esteja necessariamente compromissada com fatos reais, indica vestígios do acontecido, já que, “[...] por mais que a obra de arte esteja relacionada ao prazer e seja fruto da imaginação e da criatividade, há outro elemento que a caracteriza: seu condicionamento ao contexto histórico e social em que o produtor está inserido e do qual não sai ileso” (Nunes; Fialho; Machado, 2016, p. 796). Nesse sentido, *As três Marias* torna-se fonte que auxilia na compreensão da docência tecida no CIC, em Fortaleza.


A educação das mulheres no CIC, no Ceará da segunda metade do século XIX

Para que a escolarização moldasse o ideal de mulher projetado pela sociedade do século XIX, foi preservado o sistema de internato, que defendia a obediência, a pureza e a subserviência. Acreditava-se que esse recurso era crucial para a formação de moças puras porque as distanciaria dos sentimentos e das condutas pecaminosas à ordem cristã e indesejadas. Esse modelo de educação, pautado na clausura, já vinha sendo realidade no cerne da educação confessional desde que os jesuítas chegaram ao Brasil, no século XVI, mas se voltou para o público feminino somente a partir do século XIX, já que no primeiro momento era incumbido de educar apenas o sexo masculino pertencente à elite econômica (Gondra; Schueler, 2008).

As vagas para alunas internas se destinavam a um público seletivo, pois a manutenção no colégio com sistema de internato envolvia alto investimento financeiro, tanto para o pagamento das mensalidades quanto para a compra do enxoval (Sousa, 2019). Esse modelo de educação se tornava inviável para moças mais empobrecidas porque, a começar, a família não conseguia pagar pelo serviço, bem como porque elas, desde muito cedo, auxiliavam nas tarefas domésticas, na agricultura ou no comércio, não podendo se dedicar aos estudos.

De acordo com Fialho, Lima e Queiroz (2019), esse sistema foi aceito pela elite da sociedade cearense logo de imediato, de forma que começaram a ser enviadas para ser educadas pelas francesas meninas de todas as regiões do Ceará, inclusive do interior, que, devido à distância para retornar aos seus lares no período de férias, muitas vezes permaneciam na companhia das irmãs durante todos os anos de escolarização, voltando para casa somente no final das aprendizagens, que englobavam o domínio dos conhecimentos para lecionar, além do francês, da pintura, do bordado e da apreensão da postura da moça esperada pela sociedade, símbolo da pureza e apta para gerir o lar e cuidar dos filhos.





Essa formação dava maior prestígio à moça, que então era considerada devidamente preparada para administrar o lar, cuidar dos filhos e do bem-estar do esposo, pois, tendo passado tantos anos reclusa, também aprendia as tarefas domésticas, a ser obediente, temente a Deus, mulher recatada e qualificada para servir ao esposo (Carvalho; Fialho; Lima, 2021). Nesse âmbito, “[...] a escola funcionou como um canal para educar a mulher na ciência da casa” (Gondra; Schueler, 2008, p. 54-55). Por isso, a realização da maioria das moças abastadas financeiramente era concluir o Curso Normal e conseguir um bom casamento, pois se transmitia a crença de que ter essa formação significava ser um bom partido para os rapazes da elite. Dessa maneira,


[...] para muitos homens, oriundos de famílias patriarcais, esta situação da profissão de professora ser respeitável e muito favorável para a mulher aliada à preparação para se trabalhar com crianças [...] tornavam-se fatores importantes e que contribuíam para um prolongamento dos bons costumes e comportamento que a mulher deveria ter diante da sociedade. E, por muitas vezes, justificando até terminar o curso e estar pronta para se casar, ou seja, cuidar da família, do marido e do lar (Araújo, 2015, p. 334-335).

O discurso propagado pela instituição católica defendia que “[...] a educação feminina serviria também como preparação para a função sagrada da mãe e esposa, necessária para valorizar a virgindade feminina” (Lage, 2010, p. 44). Disciplinada e reservada, a moça estaria associada à pureza de Maria, mãe de Jesus, modelo adotado para educar a mulher nesse espaço educativo confessional. Dessa maneira, as instituições confessionais também se responsabilizavam pelo ensino dos trabalhos manuais, visto que o domínio dessas técnicas poderia ser valioso para as moças de elite para melhor servirem à família e para as moças mais pobres era um meio de elas colaborarem com o sustento da casa. Isso porque “[...] algumas ordens religiosas propunham uma diferenciação entre as escolas para jovens mais privilegiadas; outras para as indigentes, como as escolas caritativas” (Lage, 2010, p. 47).

O CIC atendia tanto às moças da elite como às pobres, todavia a entrada principal e as aprendizagens mais refinadas destinavam-se às primeiras; enquanto as últimas se dedicavam com mais afinco às aulas de artes manuais e entravam na instituição pela porta lateral. As pensionistas tinham o seu tempo ocupado por uma variedade de aulas mais refinadas, como canto, francês, piano e violão, cursos caros não ofertados às órfãs, sendo que, apesar da diferenciação, “[...] às que se destacassem, por inteligência ou aptidão, era permitido o ingresso nas atividades curriculares das pensionistas durante o período das aulas” (Soares, 2013, p. 42). Mesmo com essa possibilidade, a disparidade entre a educação da estudante pagante e a da órfã era notável, sendo proibido qualquer contato entre ambas, conforme narrativa:

O colégio era grande como uma cidadela, todo fechado em altos muros. Por dentro, pátios quadrados, varandas brancas entre pitangueiras, uma







quietude mourisca de claustro. De um lado, vivíamos nós, as pensionistas, ruidosas, senhoras de casa, tocando piano, vestindo uniforme de seda e flanela branca. Ao centro, era o 'lado das Irmãs', grandes salas claras e mudas onde não entrávamos nunca. E além, rodeando outros pátios, abrigando outras vidas antípodas, lá estavam as casas do orfanato, onde meninas silenciosas, vestidas de xadrez humilde, aprendiam a trabalhar, a coser, a tecer as rendas dos enxovais de noivas que nós vestiríamos mais tarde, a bordar as camisinhas dos filhos que nós teríamos, porque elas eram as pobres do mundo e aprendiam justamente a viver e a penar como pobres. Uma proibição tradicional, baseada em não sei que remotas e complexas razões, nos separavam delas. Só as víamos juntas na capela, alinhadas nos seus bancos do outro lado do corredor, quietinhas e de vista baixa, porque as regras que lhes exigiam modéstia, humildade e silêncio eram ainda mais severas do que as nossas (Queiroz, 1992, p. 25).

Esse estabelecimento confessional justifica que o intuito era amparar as meninas órfãs, mas que, para garantir o sustento dessas, tornou-se necessário receber também as meninas de elite econômica que pagavam para estudar, porque assim podiam viabilizar o amparo educacional das menos abastadas na instituição. Sobre a educação das moças que moravam no orfanato, em discordância com o relato anterior, Cira de Matos Brito (2018) disse não haver distinção, ainda que houvesse diferença no fardamento:

[...] Mas, ao mesmo tempo que tinha essa elite social, tinha também o orfanato, que funcionava do lado de cá, que era para as moças pobres que não podiam pagar. Algumas eram órfãs e outras nem tão órfãs, mas era tido como um orfanato e elas estudavam na mesma classe que nós, não no Primário, mas no Ginásio. No Normal ou no Científico, era a mesma classe, mas elas não usavam o nosso uniforme, era um uniforme diferente.

Destaquemos o fato de que, para essa entrevistada, que sempre estudou na ala das pagantes e que até os dias atuais cultua os ritos do colégio através da Aecic, é natural que o trato diferenciado às alunas órfãs seja uma irrerealidade, já que se difundia a crença de que o colégio tratava todas as meninas igualmente, independentemente da classe social. No entanto, a distinção da formação dos dois grupos de meninas já foi comprovada por outros estudiosos (Magalhães Junior, 2003; Silveira, 1999), que destacaram, inclusive, o fato de as órfãs terem sido fundamentais para a formação das normalistas, pois “[...] as alunas do Curso Pedagógico, ao invés de fazerem seu estágio obrigatório nas escolas públicas ou privadas da periferia de Fortaleza, assumiram a direção e o funcionamento de uma escolinha para alunos carentes, criada anexa ao próprio colégio” (Oliveira, 2000, p. 101).






O envolvimento das futuras professoras com o planejamento e com a execução de aulas fazia parte da proposta de formação das professoras nas Escolas Normais e estava em consonância com as ideias defendidas pelo movimento renovador que chegou ao Brasil na década de 1930 (Nogueira, 2011). Acerca da formação docente, a Escola Nova defendia que as aulas deveriam ser mais práticas do que teóricas, propiciando momentos ativos e experimentais durante todo o curso, e não somente nos semestres finais, portanto foi efetivada a implantação das escolas de aplicação, também chamadas de escolas anexas, que deveriam ficar próximas aos Cursos Normais para facilitar a aprendizagem das estudantes pela prática. Nessa perspectiva, as instituições anexas ao Imaculada Conceição, que recebiam as crianças mais empobrecidas, atendiam ao que determinava o movimento renovador, liderado no Ceará por Lourenço Filho (Ceará, 1937), e assumiam duas funções: o cumprimento da obra de caridade, exigência da Congregação Vicentina e, ao mesmo tempo, a manutenção de uma escola de aplicação destinada aos estágios das estudantes do Curso Normal, servindo de laboratório para as normalistas da elite.

A despeito do modelo educativo diferenciado, a vigilância, o controle e a disciplina perpassavam a formação tanto das meninas pagantes quanto das órfãs, uma vez que, nos estabelecimentos confessionais femininos dos séculos XIX, tais como escolas, asilos, casas dos expostos, orfanatos e conventos, era forte o controle sobre os corpos femininos por parte de mulheres leigas e religiosas que monopolizavam a educação das meninas (Stein, 1999). Dessa maneira, o colégio tratava de marcar a distinção entre o costume externo e o recluso: ali dentro, era possível formar com base em um modelo puro, mas para isso seria necessário negar valores do “mundo de fora”, pois:

[...] os costumes conventuais e as formas de comportamentos das religiosas deveriam ser diferentes para marcar essa distinção com ‘o mundo’. Os modos de vestir-se; os pesados hábitos religiosos, inspirados nas camponesas europeias em muitas congregações; os altos muros rodeando a área conventual, e mesmo os colégios; os horários rígidos; as exigências de silêncio, as refeições; a obediência estrita; as penitências; enfim, tudo isso criava um mundo à parte cheio de mistérios que povoavam a imaginação de quantos se acercavam das religiosas (Nunes, 1997, p. 497).

Conforme apregoado pelo Código Civil de 1916, que entrou em vigência em 1917 e permaneceu até 2002, quando foi substituído pelo novo Código Civil deste ano, o casamento era a única forma de composição familiar legal, e nessa relação, a mulher deveria servir ao marido, que seria o único provedor da família e o seu proprietário perante a lei (Pinsky, 2001). Acerca das relações matrimoniais nesse período, Saffioti (1999) esclarece que, sendo o espaço doméstico um território de dominação masculina, era comum a violência de gênero, sendo que as “mulheres, em geral, e especialmente quando são vítimas de violência, recebem tratamento de não-sujeitos”




(Saffioti, 1999, p. 85). Assim, a educação feminina objetivava a formação das mulheres ideais: submissas e obedientes aos maridos. Nesse contexto, o CIC se dedicou à preservação de valores esperados pela elite econômica cearense, quem podia pagar pelos seus serviços, e via na clausura das moças um meio de manter a disciplina e o controle. De acordo com Queiroz (1992), a vida das estudantes no internato do CIC era de inteira clausura, tanto que elas se esqueciam de como era o mundo fora dos muros da instituição, conforme exposto no trecho adiante, que narra o momento em que a personagem principal de *As três Marias* sobe ao alto da torre da igreja e consegue visualizar o entorno do colégio, cenário que lhe causa surpresa:

[...] Fazia três meses que não via a rua, gente, bondes, desde as últimas férias. A cidade, assim, de repente, vista de uma vez e surpreendida de brusco, deu-me um choque no coração, comoveu-me tanto, minhas pernas começaram a tremer e meus olhos se encheram de água. Estava ali o mundo, o povo, a vida de fora, tudo o que era interdito à minha vida de reclusa. Sentia medo e alegria, juntos numa emoção violenta, como quem rouba e se apossa de qualquer coisa sonhada e proibida (Queiroz, 1992, p. 45).

Percebe-se que a clausura, distinção da educação feminina no decorrer do século XIX, não dizia respeito a uma prática que agradava a todas as moças, já que havia quem sentisse falta da realidade externa aos muros da instituição, mesmo que aquele ambiente fosse apresentado como lugar censurado e inadequado. Difundia-se a crença de que, somente ali dentro, convivendo integralmente com os costumes religiosos e supervisionadas pelas freiras, seria possível efetivar a educação. Assim, as meninas eram disciplinadas pelas religiosas, que cuidavam de formar a “moça de família”, termo que não fazia referência, necessariamente, a pertencer a uma constituição familiar, mas queria dizer que ela se comportava de acordo com o que a família tradicional lhe impunha, ou seja, respeitava normas e agia consoante os padrões de comportamentos preestabelecidos.

Disciplinar era sinônimo de controlar, já que condicionar os corpos e as condutas das moças, impingindo-lhes a imagem de Maria como o exemplo de mulher, era o propósito das freiras de São Vicente, conforme narrativa de Rita de Cássia Vasconcelos (2018): “[...] e outra coisa também que foi muito incentivada na época do colégio foi a devoção à Maria, de forma que esse colégio é mariano por essência”. Para reforçar a formação mariana, concomitante à vigilância, o colégio proporcionava momentos de pregação e de adoração ao Espírito Santo. Nesses eventos eram convidados padres para discutir com as jovens sobre os perigos do pecado e sobre a importância da virtude para ser feliz. Os temas mais recorrentes tratavam sobre o céu e o inferno, sobre a fé e a esperança e, sobretudo, sobre a relação entre o namoro e a pureza feminina, que deveria ser preservada; “[...] diante da ansiedade das adolescentes e da tendência de acharem ‘tudo natural’, alguns pregadores chegavam a exagerar nas advertências



dos perigos que envolviam as manifestações amorosas” (Maia, 1999, p. 54). De modo complementar às pregações, as freiras vigiavam as estudantes em todos os momentos. Vejamos o trecho do Estatuto de 1924 que versa sobre essa discussão:

Disposições Geraes de Disciplina


As alumnas estão sob uma exacta vigilância das irmãs que nunca as deixam sós, preenchendo junto d’elas os deveres de mães com a solicitude que inspira a Religião, para o que assistem aos seus divertimentos e dormem no mesmo dormitório. Para a boa ordem e regularidade de um estabelecimento de educação é melhor prevenir as faltas do que reprimi-las [...] (Girão, 1999, p. 96).

Um dos mecanismos que reforçavam a vigilância às estudantes era o cargo de mestra de classe, que instituía o acompanhamento das freiras a uma turma específica, diferentemente do cargo de coordenação, em que um agente fica responsável por várias turmas ao mesmo tempo. Nessa perspectiva, a supervisão era insumo crucial para a formação da personalidade das estudantes, de modo que havia até a vigilância noturna, com as religiosas dormindo no mesmo recinto das estudantes. Sobre a função das mestras de classe nesse processo, Rita de Cássia (2018) asseverou:

O colégio não tinha coordenadores, tinha a mestra de classe. Cada irmã do colégio era responsável por turmas; por exemplo, segundo ano Ginásial era uma, terceiro ano Ginásial era outra, de tal maneira que a gente passava por todas as irmãs do colégio. Isso tinha uma influência muito forte na personalidade da gente, porque era uma pessoa responsável que cultivava nos alunos o verdadeiro espírito do colégio.

Assim, “[...] a disciplina sempre foi austera e as alunas permaneciam sob atenta vigilância das Irmãs” (Cals, 1999, p. 97); todos os assuntos referentes às alunas eram tratados pelas mestras de classe. Eram elas quem interagiam com os pais, preenchiam e entregavam os boletins, além de serem procuradas para resolverem assuntos diversos, como limite de faltas, atestado médico das alunas e resolução de conflitos internos. A educação era incumbência primordial das freiras, porque acreditava-se que somente a mulher poderia ser responsabilizada pela plena formação do público feminino, já que tinha a vocação natural para disseminar a essência da igreja nos mais variados âmbitos: em casa, ao cuidar dos filhos, bem como fora do lar, nas interações sociais (Stein, 1999). Sobre esse assunto, a freira Irmã Elisabeth Silveira, ex-aluna do CIC, narrou alguns detalhes da educação desenvolvida pelas irmãs vicentinas: “As classes eram todas com irmãs professoras, eram as irmãs que ensinavam. Cada classe tinha uma irmã que supervisionava. Elas acompanhavam a gente, subiam, rezavam, viam o comportamento [...]” (Confira [...], 2015, p. 5).

Mas nem mesmo a vigilância e as orientações constantes impediam as transgressões.



As moças sempre encontravam uma maneira de dobrar a saia para mostrar as pernas, ler um livro proibido pelas freiras e até mesmo sair com o namorado; mecanismos de fuga para vivenciar experiências negadas, consideradas pervertidas e impróprias (Magalhães Junior, 2007). O fato é que “[...] muitas das mulheres aí encerradas por motivos alheios à proposta de uma vida austera, de piedade e oração reage a seu enclausuramento com criatividade, transformando esses lugares, supostamente sóbrios e tristes, em locais de festa, alegria e transgressão” (Nunes, 1997, p. 488). Compactuando com esse pensamento, Magalhães Junior (2003) acredita que no internato a transgressão era ainda mais propícia de acontecer do que no lar familiar, pois enquanto em casa as moças eram vigiadas individualmente, no internato eram várias para supervisionar ao mesmo tempo.

No que concerne à relação que as freiras estabeleciam com as estudantes, a ex-aluna Maria Edenir Bezerra, ao se lembrar de uma de suas professoras do Curso Normal, destaca a postura rigorosa que ela adotava para garantir a disciplina da turma: “[...] tem uma medida que ela gosta de tomar, mas que eu não fico muito satisfeita. É a seguinte: ela chegando na classe, se as meninas estiverem fazendo muito barulho, ela baixa meio ponto (0,5) da nota” (Bezerra, 2000, p. 83). Com base nesse relato, nota-se que a punição é apontada como recurso para manter a ordem, o que permite concluir que a imagem de mulher firme e rígida que consegue dominar uma sala de aula é inerente à postura docente das profissionais que atuavam nessa instituição. Tal posicionamento era consoante ao modelo de educação hegemônico à época, através do qual se “[...] procura orientar a educação no sentido da conservação da sociedade em que se insere, mantendo a ordem existente, em correspondência aos interesses dominantes e que tende a hegemonizar o campo educativo” (Freire, 2019, p. 2), portanto, as ações das freiras do CIC visavam a permanência da ordem e da hegemonia educativa religiosa.

Às estudantes não era permitido questionar as aulas, conforme relato de Cira de Matos Brito (2018): “Eu tenho quase 60 anos de formada. Então, a minha escola era outra. Era aquela escola assim: você tem que aprender. Você pode perguntar, querer se aprofundar e tudo, mas a gente não podia questionar [...]”. Portanto, a vertente tradicional de ensino era a corrente pedagógica que perpassava a educação (Saviani, 2011), já que os professores eram apresentados como detentores do conhecimento e as alunas não eram consideradas ativas nesse processo. Sobre esse modelo educativo, Cira de Matos Brito (2018) acrescentou que existia disputa em sua turma em consequência de uma política adotada pelo colégio que ranqueava as estudantes consideradas melhores, premiando as três primeiras colocadas de cada turma com medalhas, prêmio que ela afirmou nunca ter se empenhado para conquistar:

Na minha própria turma tinha uma disputa, porque, naquela época, aqui no colégio, tinha uma história de dar uma medalha para o primeiro, segundo e terceiro lugar, que eram as que tinham as melhores notas. Aquela medalha

e nada, para mim, eram a mesma coisa; eu não estava nem ligando. Eu nunca fui de estudar para ganhar nota. Eu nunca fiz isso, nunca, nunca na minha vida! Aí tinha essa rivalidade por primeiro lugar, segundo lugar e terceiro lugar e ficava aquele ti-ti-ti. Eu nunca dei bola para isso.

Essa narrativa demonstra que o colégio instituía um modelo de avaliação que instigava a competitividade entre as estudantes – não entre todas, já que Cira de Matos Brito afirmou nunca ter se importado com as classificações. Portanto, os testes assumiam a função de quantificar o que supostamente havia sido aprendido levando em consideração apenas o resultado das provas, atribuído por meio das notas, desprezando o processo e o crescimento individual de cada estudante. Esse tipo de avaliação focado apenas nos resultados finais é denominado somativo ou classificatório (Luckesi, 2002) e se caracteriza pela hierarquização de acordo com os fins traçados pelo professor, ou seja, o educador se baseia nos conteúdos estudados e define o que deve ter sido assimilado, de forma que o aluno que não estiver de acordo com a sua expectativa é reprovado ou não é capacitado para receber premiação, conforme o caso do ranqueamento das estudantes do CIC. No caso, como define Freire (2005), a concepção de educação adotada era bancária, na qual o professor é a figura central por ser considerado o detentor do conhecimento, que se transmite verticalmente ao aluno de maneira descontextualizada.

Além da vigilância exercida pelas freiras, difundia-se a crença de que Deus, como ser onipresente, onipotente e onisciente, tudo enxergava e nada poderia ser encoberto. Assim, a vigilância passava a se processar também psicologicamente, pois as moças apreendiam que Deus estava em todos os lugares e qualquer erro seria visto por ele e punido (Magalhães Junior, 2003). Por isso, o culto a Deus era prática frequente nos rituais das alunas. Uma das freiras do referido colégio, lembrando o tempo de estudante, contou que rezava praticamente desde a hora que acordava até a hora que ia dormir, sendo esse um modo de as próprias internas exercerem vigilância sobre si e sobre as demais, já que era obrigatório cultuar o Divino de modo integral. Tal atividade, desenvolvida diariamente durante anos, tornou-se trivial no seu dia a dia. Sobre a frequência das orações, ela disse:

Nós pretendíamos que rezávamos 24 vezes por dia – não sei se era verdade. Mas é fácil contar: acordar, reza, 1. Missa, 2. Café, reza antes e depois 4. Aula, antes e depois, 6. Almoço, 8. Aula, 10. Angelus, 11. Merenda, 13. Aula, 15. Jantar, 17. Estudo, 19. Ângelus, 20. Ceia, 22. Oração da noite, 23. Dormir, 24. Estava certo! [...] (Silveira, 1999, p. 97).

Desenvolver a religiosidade era um dos objetivos do CIC, que sempre visou ao fomento e à devoção ao catolicismo. A ex-aluna Teresinha Mendonça, que se formou em 1964, diz que aprendeu muito com as mensagens escritas no quadro-negro pela

equipe de ordem, todos os dias ao início das aulas, as quais ela rememora ainda hoje:

[...] O colégio, entretanto, soube como agir e como fazer seu registro nas vidas de suas alunas e preencheu-nos de ensinamentos, valores e eventos determinantes para toda a nossa existência [...]. Nas ocasiões de emergência e até nas mais amenas, tenho buscado a diretriz para a solução dos problemas, entre outras alternativas, nos ‘pensamentos’ que eram transcritos no quadro-negro, todos os dias pela equipe de ordem, antes de entrarmos na classe e sobre os quais éramos orientadas a refletir um pouco, depois de rezarmos antes de começar a aula (Mendonça, 1999, p. 45).

A formação para a vida é aquela que se preocupa em instruir o indivíduo para a vivência cidadã e ética, auxiliando-o a encarar possíveis dificuldades que poderão surgir no convívio social (Brasil, 2013). O CIC sempre assumiu como um dos seus objetivos a formação moral e religiosa das jovens, de forma que a fé católica foi incutida ao longo dos anos em todas as gerações que por lá passaram. Maria Norma Maia Soares (2013, p. 91) assim discorreu sobre esse aspecto da formação que ali obteve: “[...] os ensinamentos embutidos no currículo começavam desde os primeiros anos de escolaridade, inicialmente, através do Catecismo, da História Sagrada, das explicações da Liturgia, da leitura da Bíblia e da leitura e interpretação do Evangelho [...]”.

Esses ensinamentos eram reforçados pelo estímulo à leitura de livros heroicos e exemplares que abordavam sobre a vida dos santos, dispostos nas bibliotecas das salas de aula, nos eventos organizados para essa finalidade, como as maratonas catequéticas e as sabatinas, além das aulas práticas de Religião que aconteciam nas escolas assistencialistas mantidas pelo colégio, momentos em que as estudantes eram convidadas a ajudar na catequização das alunas mais pobres. Desse modo, as freiras desenvolviam uma prática interdisciplinar que incluía o ensino dos conteúdos curriculares e a formação religiosa.

Importa destacar um mecanismo que incentivava a leitura de obras clássicas francesas, o Grêmio Litterário-Recreativo Irmã Simas, organização que também incrementava a evangelização e a discussão sobre religião, já que eram estudados sermões de religiosos:

O Grêmio tinha uma finalidade social e cívica, tanto que atuava junto à Diocese nas campanhas empreendidas pelo arcebispo D. Antônio de Almeida Lustosa. Uma dessas campanhas foi em favor da decência e da modéstia cristã, contra os maus cinemas e as más leituras (Serra, 2000, p. 65).

Em meio às práticas religiosas, as alunas também eram estimuladas a se envolver com

obras de caridade. Mesmo quando as moças concluíam os estudos no CIC e seguiam os seus rumos, eram estimuladas a retornar ao colégio para continuar atuando na obra de caridade. O relato seguinte foi direcionado às alunas que concluíram o Curso Normal em dezembro de 1959 e que integravam o Grupo Luízas de Marillac, voltado para a obra de caridade fora dos muros do CIC:

Você vai embora? Vai totalmente? Não creio! Seus deveres de ‘Luiza’ aqui a esperam todos os meses. É um apelo de amizade. É uma pancadinha na porta do coração. Abra... E aqui volte, muitas vezes, para encontrar o que você não deve perder (Girão, 1999, p. 53).

Luízas eram chamadas todas as meninas que integravam o Grupo Luízas de Marillac, fundado em 1944 e inspirado no modelo francês, que preceituava a peregrinação do público feminino pelas ruas para fazer obra de caridade aos mais necessitados residentes de regiões periféricas. No Colégio da Imaculada Conceição, a obra de caridade era paralela à catequese, sendo esse um dos compromissos das freiras, que incentivavam as alunas a ter uma vida religiosa dentro e fora do colégio. Assim, Rita de Cássia Vasconcelos (2018) contou que elas “[...] iam dar o catecismo na periferia da cidade, no Pirambu, todos esses lugares, Montese [...]. As irmãs iam de trem, de ônibus. Era muito bom. E a gente acompanhava também”.

Ao passo que as freiras guiavam as alunas na obra de caridade, estimulando ações práticas e leituras que coadunassem com esse escopo, também davam atenção para as leituras que não deveriam ser acessadas. Sobre essas últimas, Cira de Matos Brito (2018) informou que, dentre as obras proibidas, encontravam-se aquelas que poderiam gerar desordem social e, ao refletir sobre o assunto, pontuou o não estímulo à leitura das obras de Rachel de Queiroz, que foi aluna do colégio e escreveu vários romances. Ela explica que o colégio nunca encaminhava a leitura dos romances dessa autora em consequência da sua vertente política, que era denominada de comunismo:

A Rachel de Queiroz foi aluna daqui do colégio [...]. Acontece que a Rachel foi comunista durante algum tempo, foi do Partido Comunista, chegou a ser presa e tudo e, por conta disso, o colégio não adotava a Rachel de Queiroz. Eu li todos os livros da Rachel de Queiroz, mas porque eu sou parenta dela. Meu pai era primo legítimo dela, então a gente tinha acesso à Rachel. Eu li tudo da Rachel, li mesmo. E, aqui no colégio, eu nunca li nenhum. Nunca se estimulou a leitura de Rachel de Queiroz nesses programas de ler todo mês um romance... (Brito, 2018).

O comunismo⁴ era entendido pelas irmãs como um movimento de efervescência que causava desordem social, por isso não era bem aceito no colégio, que pregava o sossego e a perpetuação dos valores cristãos. De acordo com Cira de Matos Brito (2018), fazer parte de um partido que defendia a mudança social por meio da luta

revolucionária foi o motivo para que as obras de Rachel de Queiroz tenham sido desprestigiadas pelo CIC, instituição que sempre prezou a ordem familiar tradicional e o comportamento exemplar das moças de elite econômica que ali estudavam.

Desse modo, uma aluna do Curso Normal, que deveria ser o exemplo de integridade consoante o grupo social mais abastado, envolver-se nos movimentos populares e ensinar a ebulição social era completamente repudiada. Afinal, a educação no Imaculada não visava à emancipação e à criticidade das massas ou das mulheres, mas o subjugamento ao modelo de sociedade vigente, classista, machista, patriarcal e desigual, já que, por trás da suposta neutralidade, permaneciam um modelo instituído e a manutenção da ordem social, a qual, não por acaso, privilegiava as principais frequentadoras do colégio: alunas com poder aquisitivo diferenciado.

Considerações finais

A pesquisa teve como objeto de estudo a educação das moças de elite no primeiro colégio feminino do Ceará, denominado Colégio da Imaculada Conceição (1865-1875). Inquietava conhecer as práticas educativas que eram tecidas nesse estabelecimento para o ideal de mulher esperado no primeiro quartil da segunda metade do século XIX. Em consonância, objetivou-se compreender a escolarização feminina no Ceará, mais especificamente no que concerne à instrução ofertada às moças de elite econômica que estudavam no CIC. Para atender ao escopo, à luz da história cultural, utilizou-se a metodologia da história oral com duas ex-alunas idosas do referido colégio, as quais tiveram suas narrativas entrecruzadas com artigos de jornais e livros que ajudaram a esclarecer as particularidades da escolarização feminina efetivada pelas irmãs vicentinas no CIC.

Averiguou-se que o sistema de internato foi adotado para a instrução das moças com o mote de formar a mulher esperada pela sociedade, qual seja, obediente, recatada, pura, subserviente e prendada para os afazeres do lar – servir ao marido, cuidar dos filhos e zelar pela boa organização e limpeza da casa. Conquanto, esse modelo educativo era destinado prioritariamente a um público específico, a elite econômica, haja vista que a manutenção das alunas internas no colégio envolvia alto investimento e somente os mais abastados podiam custear.

Mesmo que o CIC também ofertasse atendimento às meninas órfãs, apurou-se que o ensino destas era diferenciado quando comparado ao daquelas que pagavam mensalidade, pois enquanto as primeiras contavam com formação requintada, com aprendizagem de francês, piano, violão e artes, para além da ênfase nos trabalhos manuais, as órfãs se dedicavam com mais afinco a estas atividades para que pudessem colaborar com as despesas do lar. Ademais, as abastadas entravam pela porta principal e possuíam fardamento requintado, enquanto as empobrecidas entravam pela porta

lateral e usavam fardamento xadrez, com tecido de baixo custo.

Nota-se que a formação no colégio gerido pelas freiras vicentinas gerava prestígio social às moças, pois, com as aprendizagens ali adquiridas, eram consideradas mais bem adaptadas para se portar como as mulheres ideais da época, de quem eram exigidos conhecimentos básicos, modéstia e subserviência em uma sociedade machista e patriarcal. Dessa feita, concluída a escolarização em sistema interno, as jovens da elite se encontravam aptas para o exercício da função sagrada de mãe e de esposa, além de poder enveredar para o exercício da docência, profissão aceita para o público feminino dessa classe social por ser entendida como extensão das atividades domésticas.

Revela-se que, nesse ambiente de educação confessional, em que Maria, a mãe de Jesus, era o exemplo de mulher a ser seguido pelas estudantes, pregava-se o modelo educativo mariano, efetivado através do estímulo à religiosidade, da vigilância, do controle e da disciplina a que as alunas eram submetidas em tempo integral. Conquanto, apesar da vigilância, era comum acontecer transgressão, como fuga de aulas, leituras consideradas impróprias e até trocas de bilhetes amorosos. Por isso, para demarcar os valores externos e internos ao CIC, a vigília era incumbência das próprias freiras, que passavam dia e noite com as internas, investindo no incentivo à religiosidade e ao envolvimento com as obras de caridade, até depois da conclusão dos estudos.

O colégio buscava moldar o espírito a partir do culto a Deus como um dos objetivos centrais, pois defendia a inter-relação entre educação e religião. Inclusive, ao enfatizar o Deus onipotente e onipresente, impunha também a vigilância psicológica às moças, que precisavam fazer tudo o que era considerado correto sob pena de serem vistas em pecado e castigadas por Deus.

Apurou-se que, no exercício docente das irmãs vicentinas, a punição foi o recurso adotado para a garantia da ordem, sendo necessário que elas se portassem de maneira rígida, ríspida e distante para dominar a sala de aula, não permitindo questionamento por parte das alunas, além de instigar a competição. Comprova-se que o tradicionalismo era a corrente pedagógica que norteava a tarefa educativa no CIC, pois as freiras docentes eram consideradas detentoras do conhecimento e as alunas eram passivas nesse processo. Com efeito, buscavam inter-relacionar a teoria com a prática, a qual era realizada na ala educativa nas moças mais pobres, utilizada como colégio de aplicação para as alunas da elite.

Conclui-se que o estudo das percepções das ex-alunas sobre a escolarização que obtiveram no primeiro colégio feminino de Fortaleza foi indispensável para ampliar o conhecimento histórico da educação para as mulheres no Ceará. No entanto, mesmo que a pesquisa colabore para fomentar reflexões e compreensões sobre a história da educação local, os resultados não podem ser generalizados, por se tratar da análise de um microcontexto, ainda que esse tipo de estudo traga minúcias não contempladas em

pesquisas macrosociais que se imbricam com outros contextos educativos brasileiros da segunda metade do século XIX. Por isso, sugere-se a realização de outros estudos, em cenários distintos, com vistas ao desvelamento de similitudes e dissonâncias que possam suprir lacunas que este estudo tenha sido incapaz de preencher, pela natureza limitada de toda pesquisa científica.

Referências

- ALBERTI, Verena. Histórias dentro da história. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 155-202.
- ARAÚJO, Helena Lima Marinho. *A tradicional Escola Normal Rural Cearense chega ao bairro de Fátima formação das primeiras professoras primárias (1958-1950)*. Fortaleza: UFC, 2015.
- BARROS, José D'Assunção. História cultural: um panorama teórico e historiográfico. *T.E.X.T.O.S DE H.I.S.T.Ó.R.I.A.*, Brasília, DF, v. 11, n. 1-2, p. 145-172, 2003.
- BEZERRA, Maria Edir Lima. Minha mestra inesquecível. In: SOARES, Maria Norma Maia. (org.). *80 anos... é bom que isto aconteça!*. Sobral: UVA, 2000. p. 82-83.
- BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*. Brasília, DF: MDHC, 2013.
- BRITO, Cira de Matos. *Entrevista concedida a Francisca Genifer Andrade de Sousa por Cira de Matos Brito*. Fortaleza, 26 out. 2018. Duração: 55min.
- BURKE, Peter. *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Unesp, 1992.
- CALS, Antonieta. Apresentação. In: SILVEIRA, Maria José Nunes. (org.). *Colégio da Imaculada Conceição: do Gênese ao Apocalipse*. Fortaleza: Tipogresso, 1999. p. 91-104.
- CARVALHO, Scarlett O'Hara Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza; LIMA, Ana Michele Silva. Irmã Maria Montenegro como gestora escolar: da escolarização elitista à educação dos pobres no Ceará (1969-1987). *Acta Scientiarum Education*, Maringá, v. 43, p. 1-12, 2021.
- CEARÁ. *Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa em 1º de julho de 1937 pelo Governador do Estado Dr. F. de Menezes Pimentel*. Fortaleza: Imprensa Oficial, 1937.
- CONFIRA a entrevista da Irmã Elisabeth nas Páginas Azuis do O Povo. *O Povo*, Fortaleza, 30 abr. 2015. Disponível em: <https://www20.opovo.com.br/app/fortaleza/2015/04/30/noticiafortaleza,3430810/confira-a-entrevista-da-irma-elisabeth-nas-paginas-azuis-do-o-povo-60.shtml>. Acesso em: 28 abr. 2023.

FIALHO, Lia Machado Fiuza; LIMA, Ana Michele Silva; QUEIROZ, Zuleide Fernandes. Biografia de Aída Balaio: prestígio social de uma educadora negra. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 23, p. 48-67, 2019.

FIALHO, Lia Machado Fiuza; SOUSA, Francisca Genifer Andrade de. Irmã Elisabeth Silveira e a educação feminina no Colégio da Imaculada Conceição, Fortaleza-CE. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 21, p. 191-316, 2021.

FREIRE, Nita. Palavra aberta - o legado da obra de Paulo Freire para a educação global contra-hegemônica. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 25, p. 1-10, 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GIRÃO, Blanchard. “Colégio das órfãs ao Imaculada”: um itinerário de amor ao próximo. In: SILVEIRA, Maria José Nunes. (org.). *Colégio da Imaculada Conceição: do Gênese ao Apocalipse*. Fortaleza: Tipogresso, 1999. p. 357-362.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. *Educação, poder e sociedade no império brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008.

JUCÁ, Gisafran Nazareno Mota. As trilhas opcionais nos caminhos da história. In: VASCONCELOS, José Gerardo; MAGALHÃES JUNIOR, Antônio Germano (org.). *Memórias no plural*. Fortaleza: LCR, 2001. p. 11-17.

LAGE, Ana Cristina Pereira. *Conexões vicentinas: particularidades políticas e religiosas da educação confessional em Mariana e Lisboa oitocentista*. 2010. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2001. p. 443-481.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 2002.

MAGALHÃES JUNIOR, Antônio Germano. História, política e memória: necessidades humanas em exercício constante. *Formação e Práticas Docentes*, Fortaleza, v. 1, p. 53-61, 2007.

MAGALHÃES JUNIOR, Antônio Germano. *Vigilância, transgressão e “punição”*: memórias de ex-alunas de escolas católicas de formação de educadoras (1964-1969). 2003. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2003.

MAIA, Maria Neusa Pordeus. Nossos registros. In: SILVEIRA, Maria José Nunes. (org.). *Colégio da Imaculada Conceição: do Gênese ao Apocalipse*. Fortaleza: Tipogresso, 1999. p. 53-54.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. *História oral: como fazer como*

pensar. São Paulo: Contexto, 2007.

MENDONÇA, Teresinha Braga. A força do passado. In: SILVEIRA, Maria José Nunes. (org.). *Colégio da Imaculada Conceição: do Gênese ao Apocalipse*. Fortaleza: Tipogresso, 1999. p. 44-47.

MIUBAND, Rauph. Reflexões sobre a crise dos regimes comunistas. *Lua Nova*, São Paulo, n. 21, p. 127-140, 1990.

NOGUEIRA, Delane Lima. *Amália Xavier e a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte: registros sob a constituição de uma cultura docente para a educação no campo*. Fortaleza: Imeph, 2011.

NUNES, Maria José Rosado. Freiras no Brasil. In: Del PRIORE, Mary (org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997. p. 482-509.

NUNES, Maria Lúcia Silva; CAVALCANTE, Elane Candido Cavalcante; VILAR, Adriana Marcineiro. De mestre a “mendigo de gravata”: educadoras paraibanas e suas concepções de docência (1935). In: FIALHO, Lia Machado Fiuza; ALMEIDA, Gildênia Moura de Araújo; CASTRO, Edilson Silva (org.). *Pesquisas educacionais biográficas*. Fortaleza: UFC, 2014. p. 59-78.

NUNES, Maria Lúcia da Silva; FIALHO, Lia Machado Fiuza; MACHADO, Charliton José Santos. Reflexões em torno da relação entre História e Literatura. *Questio*, Sorocaba, v. 18, n. 3, p. 793-805, 2016.

OLIVEIRA, Maria de Lourdes Cals Teophilo Gaspar. Em Chageant. In: SOARES, Maria Norma Maia. (org.). *80 anos... é bom que isto aconteça!*. Sobral: UVA, 2000. p. 106-108.

PINSKY, Carla Bassanezi. Imagens e representações a era dos modelos rígidos. In: PRIORE, M. D. (org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2001. p. 229-248.

QUEIROZ, Rachel de. *As três Marias*. São Paulo: Siciliano, 1992.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Já se mete a colher em briga de marido e mulher. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 13, n. 4, p. 82-91, 1999.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 2011.

SERRA, Yolanda. Hora e vez. In: SOARES, Maria Norma Maia (org.). *80 anos... é bom que isto aconteça!*. Sobral: UVA, 2000. p. 62-70.

SILVEIRA, Maria José Nunes (org.). *Colégio da Imaculada Conceição: do Gênese ao Apocalipse*. Fortaleza: Tipogresso, 1999.

SOARES, Maria Norma Maia. *80 anos... é bom que isto aconteça!*. Sobral: UVA, 2000.

SOARES, Maria Norma Maia. *Colégio da Imaculada Conceição: roteiro para uma visita ao passado*. Fortaleza: Expressão, 2013.

SOUSA, Francisca Genifer Andrade de. *Irmã Elisabeth Silveira: história e memória de uma freira educadora cearense*. 2019. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.

STEIN, Edith. *A mulher: sua missão segundo a natureza e a graça*. São Paulo: Edusc, 1999.

SUÁREZ SUÁREZ, Carmen; GARCÍA GALÁN, Sônia. la inclusión de la historia de las mujeres en el nuevo paradigma educativo de la historia: análisis curricular y propuestas didácticas. *História & Ensino*, Londrina, v. 21, n. 1, p. 29-56, 2015.

VASCONCELOS, Rita de Cássia Ramos de. *Entrevista concedida a Francisca Genifer Andrade de Sousa por Rita de Cássia Ramos de Vasconcelos*. Fortaleza, 7 jun. 2018. Duração: 40min.

XAVIER, Antonio Roberto; XAVIER, Lisimere Cordeiro do Vale. V. Maria Diocleia Cordeiro da Costa: retalhos biográficos e trajetória educativa. In: FIALHO, Lia Machado Fiuza; Gildênia Moura de Araújo; CASTRO, Edilson Silva (org.). *Pesquisas educacionais biográficas*. Fortaleza: UFC, 2014. p. 125-141.

Notas

¹Projeto de pesquisa financiado pela Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Funcap, PS1-0186-00218.01.00/21) e apoiado com bolsa de produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

²Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu – FECLI da UECE.

³Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

⁴Segundo Miuband (1990), o comunismo trata de uma doutrina social que defende o “estado natural” das coisas, de forma que todos tenham direito a tudo por meio da extinção da propriedade privada, assumindo-se o compromisso com a sociedade democrática, igualitária e sem classes.

