



HISTÓRIA & ENSINO

V. 31
nº 1
jan./jun.
2025

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.31, n. 1, jan./jun. 2025

Reitora

Marta Regina Gimenez Favaro

Vice-Reitor

Airton José Petris

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Sílvia Márcia Ferreira Meletti

Centro de Letras e Ciências Humanas

Diretora

Laura Brandini

Departamento de História

Chefe

Dora Shellard Correa

Programa de Pós-Graduação em História Social

Coordenador

Lukas Gabriel Grzybowski

Editor-Chefe

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

Coeditor

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

Editora Convidada

Tamara Estanislau de Oliveira

Editor Assistente

Vander Felipe Ortiz dos Santos

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. 30, n. especial (2024).

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.

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, Natal
Cristiano Gustavo Biazzo Simon – Universidade Estadual de Londrina
Edilson Aparecido Chaves – Instituto Federal do Paraná, Curitiba
Elison Antonio Paim – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis
Geyso Dongley Germinari – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati
Gilberto da Silva Guizelin – Universidade Federal do Paraná, Curitiba
Giovani José da Silva – Universidade Federal do Amapá, Macapá
Helena Ragusa – Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná, Londrina
Jean Carlos Moreno – Universidade Estadual de Maringá
Juliana Pirola da Conceição – Universidade Federal da Integração Latino-americana, Foz do Iguaçu
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 Teixeira – Universidade Federal de Goiás, Goiânia
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.31, n.1, 2025

UERJ	Amanda Palomo Alves
UNESPAR	Adão Aparecido Molina
UFABC	Adriana Soares Ralejo
UNIOESTE	Aparecida Favoreto
UFOP	Arnaldo José Zangelmi
EMPJA	Artur Nogueira Santos e Costa
SEDUC-CE	Augusto Ridson de Araújo Miranda
UFU	Astrogildo Fernandes Silva Júnior
UDESC	Cristiani Bereta da Silva
UNESPAR	Cyntia Simioni França
SEED-PR	Daniela Casoni Moscato
UPF	Diego Omar Silveira
UESB	Edinalva Padre Aguiar
UFMG	Ely Bergo de Carvalho
UNESP	Humberto Perinelli Neto
UFMS	Jaqueline Aparecida Martins Zarbato
UCS	José Edimar Souza
UNIOESTE	José Luis Derisso
SME – CURITIBA	Lidiane Camila Lourençato
UFPEL	Lisiane Sias Manke
UEM	Márcia Elisa Teté Ramos
UFMS	Maria Aparecida Lima dos Santos
UNIFAL	Marta Gouveia de Oliveira Rovai
UEPG	Mary Angela Teixeira Brandalise
UNEMAT	Osvaldo Mariotto Cerezer
UNIOESTE	Rinaldo José Varussa
UFFS	Ronaldo Aurelio Gimenes Garcia
UFFS	Samira Peruchi Moretto
UNESP	Thiago Granja Belieiro

Indexadores e Divulgadores

Google Scholar

DOAJ

CLASE

CNEN

Latindex

Sumários.org

Crossref

OpenAlex

Sudoc

Migulim

Serlunam

Diadorim

Road

The Keepers Registry - ISSN

Wikidata

Zeitschriften-Datenbank



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: “Ziza no atelier”. 1919 c. Óleo sobre tela. 65 x 54 cm. Acervo Particular. Obra do pintor Arthur Timotheo da Costa (1882-1922).

Projeto gráfico

H2H Visual Media

Normalização

Vilma Feliciano Sanglard – CRB-9/1152

Diagramação

Escritório de Apoio ao Editor Científico - UEL
Carolina Motter Pizoni

Site

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

E-mail

labhis@uel.br

Londrina – Paraná

ISSN: 2238-3018

Sumário

Editorial

- p. 7 *Alexandre Felipe Fiuza e Rivail Carvalho Rolim*

Artigos

- p. 13 Estratégias De Leitura No Ensino-Aprendizagem Da História: Experiências De Pesquisa-Ação Do PIBID/História/UNB
Susane Rodrigues de Oliveira
- p. 33 O Ensino E Aprendizagem Com Jovens E Adultos: Concepções E Experiências De Professores De História No Rio De Janeiro
Alessandra Nicodemos
- p. 50 A Consciência Histórica Na Base Nacional Comum Curricular E No Currículo Do Espírito Santo
Miriã Lúcia Luiz, Paula Florinda de Freitas Faria
- p. 77 Livros Didáticos De História E Narrativas Sobre O Ensinar À Luz De Estudantes De Pedagogia
Joelson de Sousa Moraes, Cristiane Dias Martins da Costa, José Carlos Aragão Silva
- p. 102 Profissão, Historiador: A Criação Do Curso De Bacharelado Em História Da Universidade Federal Da Grande Dourados (UFGD)
Fabiano Coelho
- p. 130 Entre Saberes, Teorias E Abordagens: Um Estudo De Caso Didático No Ensino Superior De História Ambiental
Jorge Pagliarini Junior
- p. 154 “Escripto Em Mimoso Estylo E Fructo De Dedicado Estudo”: Isabel Gondim E A Recepção Da Obra *Reflexões Às Minhas Alunas* (1873-1910)
Ane Luíse Silva Mecnas Santos, Magno Francisco de Jesus Santos
- p. 178 Ensaio Sobre A História Da Organização Sindical Dos Trabalhadores Em Educação No Brasil (1983-1991)
Carlos Bauer, Cacau Pereira
- p. 201 A Aula De Catecismo Na Escola Pública Mineira (1938-1962)
Wilney Fernando Silva, Armindo Quillici Neto

Entrevista

- p. 227 Tecendo Saberes Históricos: Marlene Cainelli E Os Trinta Anos Da História & Ensino
Alexandre Felipe Fiuza, Márcia Elisa Teté Ramos, Rivail Carvalho Rolim, Ronaldo Cardoso Alves

Table of Contents

Editorial Notes

- p. 7 *Alexandre Felipe Fiuza e Rivail Carvalho Rolim*

Articles

- p. 13 Literacy Strategies In The Teaching Of History: Experiences In Action
Investigation Of The PIBID/History/UNB
Susane Rodrigues de Oliveira
- p. 33 Teaching And Learning With Youths And Adults: Conceptions And Experiences Of
History Teachers In Rio De Janeiro
Alessandra Nicodemos
- p. 50 Historical Consciousness In The Common Base National Curriculum And The
Curriculum Of Espírito Santo
Miriã Lúcia Luiz, Paula Florinda de Freitas Faria
- p. 77 History Textbooks And Narratives About Teaching In The Light Of Pedagogy
Students
*Joelson de Sousa Moraes, Cristiane Dias Martins da Costa, José Carlos Aragão
Silva*
- p. 102 Profession, Historian: The Establishment Of The Bachelor's Degree Program In
History At The Federal University Of Grande Dourados (UFGD)
Fabiano Coelho
- p. 130 Among Knowledge, Theories, And Approaches: A Didactic Case Study In Higher
Education Of Environmental History
Jorge Pagliarini Junior
- p. 154 "Written In Mimoso Style And The Fruits Of Dedicated Study": Isabel Gondim
And The Reception Of *The Work Reflections To My Students* (1873-1910)
Ane Luíse Silva Mecnas Santos, Magno Francisco de Jesus Santos
- p. 178 Essay On The History Of The Union Organization Of Workers In Education In
Brazil (1983-1991)
Carlos Bauer, Cacau Pereira
- p. 201 Catechism Class In Public Schools In Minas Gerais (1938-1962)
Wilney Fernando Silva, Armino Quillici Neto

Interview

- p. 227 Weaving Historical Knowledge: Marlene Cainelli And The Thirty Years Of História
& Ensino
*Alexandre Felipe Fiuza, Márcia Elisa Teté Ramos, Rivail Carvalho Rolim, Ronaldo
Cardoso Alves*



Editorial

A História & Ensino completa 30 anos no presente ano de 2025 e há muito o que comemorar. Ela é resultado do esforço de um grupo de docentes da Universidade Estadual de Londrina que construiu um expressivo meio de disseminação científica e um profícuo veículo de troca de experiências sobre o ensino de história. Não obstante todas as dificuldades de se manter um periódico por três décadas, enfrentando as vicissitudes pelas quais atravessou o país, o Paraná, a área e o ensino superior brasileiro, sua permanência denota sua relevância e as necessárias e potentes reflexões gestadas pelos debates que se constituíram em torno das teorias do ensino de história e das práticas didáticas no espaço escolar e acadêmico. Não se descuidando das novas perguntas do presente, a revista foi incorporando os novos debates e as mudanças nos protagonismos sociais que ganharam espaço nas reflexões históricas, do âmbito étnico-racial aos estudos de gênero, bem como ampliando o escopo da aprendizagem da história ao envolver a história pública e os efeitos educativos dos artefatos culturais.

Nestes 30 anos, com seus 31 volumes e 47 números, a História & Ensino contou com a chefia editorial das(os) docentes Marlene Cainelli, Gilmar Arruda, Márcia Elisa Teté Ramos, Wiliam Reis Meirelles, Mariana Almeida, Jozimar Almeida, Ronaldo Cardoso Alves, Rivail Carvalho Rolim, Eder Cristiano de Souza e Alexandre Felipe Fiuza. Apesar da centralidade do trabalho editorial, este periódico só se firmou e segue vigente pela conjugação de um empenho coletivo da área de ensino de história, possível por um corpo de pareceristas e organizadores de dossiês, e, claro, pela diligência de autoras e autores do nosso campo. Não menos importante, a publicação deve muito às leitoras e aos leitores, que desde sua criação responderam afirmativamente à sua proposta de escopo. Inicialmente surgida e vinculada ao Laboratório de Ensino de História da UEL, coordenado pela professora Marlene Cainelli, ela contou nos últimos anos com decisivo apoio financeiro do Programa de Pós-Graduação em História Social da UEL para a contratação de serviços como diagramação, revisão e mesmo produção de uma nova arte, a partir de 2022. Com isso, este acúmulo de forças levou a História & Ensino ao A1 no último Qualis vigente.

O feito de se chegar aos 30 anos é ainda maior se pensarmos nas condições pouco favoráveis do campo do ensino de história na altura de sua criação, quando havia certa desvalorização até mesmo nas associações representativas das(os) profissionais da história. A proposta nasceu no seio da produção historiográfica, não unicamente nos cursos de História, mas também nos cursos de Pedagogia e da pós-graduação em Educação, onde também atuavam e atuam parte dos(as) profissionais



Editorial

da história. Se antes derivou de situações de fronteira, nos últimos anos, o ensino de história foi ganhando primazia, centralidade e visibilidade na área de História, por meio da pesquisa acadêmica, publicações, eventos e na profusão de simpósios temáticos nos encontros estaduais e nacional da ANPUH.

Em razão da confluência já mencionada com a área de Educação, nos últimos anos, a revista deu espaço a uma sólida seção de História da Educação, que recebe contribuições de autoras(es) que lidam com esta área, por vezes, dialogando com a história e com o ensino de história, o que também reflete a docência dos colegas do ensino de história em Departamentos ou Programas de Pós-Graduação em Educação. Outras frentes foram importantes para o fortalecimento do campo do ensino de história, como foi o caso do encontro nacional *Perspectivas do Ensino de História* ou da incisiva atuação da *Associação Brasileira do Ensino de História* (ABEH). Em direção semelhante, reiteramos, há que se relacionar o nosso periódico aos esforços de grupos e linhas de pesquisa de programas de pós-graduação, GTS de Ensino de História da ANPUH, entre outras destacadas colaborações ao avanço das investigações em ensino de história no Brasil.

A revista começou seus trabalhos consubstanciando experiências similares da década de 1990, que exploravam as aproximações entre a produção acadêmica e o ensino de diferentes disciplinas nas escolas. Inclusive, disseminava estudos mais intimamente relacionados à docência na Educação Básica e como espaço de experimentação de autoras(es) mais jovens, sem as exigências de se vincularem minimamente a um Curso de Mestrado, como acontece hoje na História & Ensino. De certa forma, a exemplo de outros periódicos, ela foi se adequando às demandas, mais fortemente àquelas exigências da Pós-Graduação e ao ranqueamento que foi se constituindo no Brasil e, mesmo, internacionalmente. Se por um lado estas dinâmicas oxigenaram e profissionalizaram a disseminação científica, por outro, foram restringindo a autoria de parcela das(os) recém-formadas(os) e das(os) professoras(es) da Educação Básica.

Não obstante as injunções históricas que foram mudando o rumo da revista, seguimos tornando este veículo de divulgação também um espaço de debate e de conformação de novas formas de política editorial. Tema candente a ser melhor refletido, a Inteligência Artificial já afeta e/ou interage nessas novas clivagens, mas trata-se somente do início de um processo longo e, provavelmente, sem volta. Estes desafios e as novas possibilidades trazidas pelo uso das IAs, por sua vez, vêm sendo



Editorial

objeto de debate das editorias dos periódicos, das políticas de Estado e da sinergia dos pares no estabelecimento de parâmetros e de definições mais estruturadas e refletidas.

No âmbito político, os ataques e perseguições às(aos) professoras(es) de história da Educação Básica e Superior, a diminuição da carga horária da disciplina, as condições de trabalho, entre outras, ferem o exercício das(os) profissionais de história, mas também apontam para a necessidade de se reafirmar a relação orgânica com a ANPUH e com a ABEH, além de seus imperativos laços com o movimento sindical. Uma sucessão de fatos que impactaram e vem impactando a busca pelos cursos de Licenciatura e nossa área não se descola desta situação. Como se sabe, as Humanidades são ainda mais afetadas pelo avanço do pensamento e ações de extrema direita, não unicamente da contemporaneidade, mas igualmente na disputa pela narrativa histórica. Esta é certamente uma seara da qual não podemos nos descurar.

Entre os protagonismos mencionados anteriormente, algumas das capas da nossa publicação almejam trazer artistas contemporâneos, do século XIX e início do XX que estabeleçam parâmetros com esta renovação dos sujeitos históricos. Desta feita, a presente capa é da autoria de Arthur Timótheo da Costa, pintor negro, como tantos outros artistas esquecidos, ainda que mantivesse relações com o poder na transição do Império para a República. Inclusive, Arthur fez parte da equipe que decorou em 1911 a Seção Brasileira na Exposição Universal de Turim, Itália. Assim como seu irmão, também pintor de expressão, João Timótheo da Costa, morreu precocemente, internado no Hospício Nacional de Alienados, selando o mesmo destino para ambos. A modelo do quadro *Ziza no atellier* (como grafado na obra por ele mesmo), demonstra ter traços africanos, o que não era comum na pintura do artista, o que remete ao protagonismo do artista e dos que ele representa.

Enfim, apresentam-se agora os artigos que compõem este número. Um dos programas de maior impacto criados no Brasil, o PIBID, é o tema de *Estratégias de leitura no ensino-aprendizagem da história: experiências de pesquisa-ação do PIBID/História/UNB*, de Susane Rodrigues de Oliveira, que analisa os resultados de uma pesquisa-ação no âmbito do Subprojeto de História do PIBID (2022-2024) da UnB. Por meio do debate sobre o letramento histórico, esta proposta investigou o impacto da mencionada metodologia aplicada ao contexto escolar, tendo como foco a aprendizagem histórica. Igualmente preocupada com uma temática afeta,



Editorial

Alessandra Nicodemos, por meio do seu texto *O ensino e aprendizagem com jovens e adultos: concepções e experiências de professores de história no Rio de Janeiro*, dessa vez, pesquisou as concepções e as práticas de professores de História junto ao Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) do município do Rio de Janeiro. A autora aplicou questionários e realizou entrevistas junto aos professores envolvidos, tendo como norte o estudo das especificidades da aprendizagem histórica deste público da EJA, bem como a premência de se observar mediações com o currículo, com a dialogicidade e na observância da experiência de vida.

Por intermédio do currículo do Espírito Santo e da BNCC, Miriã Lúcia Luiz e Paula Florinda de Freitas Faria, em seu artigo *A consciência histórica na Base Nacional Comum Curricular e no Currículo do Espírito Santo*, examinam como a Consciência Histórica, na perspectiva rüseniana, é abordada nos dois documentos, detendo-se nas discrepâncias e convergências encontradas. Do tema dos currículos para os materiais didáticos, em *Livros didáticos de história e narrativas sobre o ensinar à luz de estudantes de Pedagogia*, Joelson de Sousa Moraes, Cristiane Dias Martins da Costa e José Carlos Aragão Silva exploram, por meio de uma pesquisa qualitativa junto a seis estudantes do curso de Pedagogia, o processo de ensino-aprendizagem por intermédio do uso de livros didáticos de História na Educação Básica, na cidade de Codó, no Maranhão. *O estudo se vinculou à disciplina de Fundamentos e Metodologia do Ensino de História, explorando noções de tempo e de narrativas.*

Em Profissão, historiador: a criação do curso de bacharelado em história da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Fabiano Coelho discutiu a criação do curso de Bacharelado em História da UFGD, tendo como fonte as atas de reuniões ordinárias e extraordinárias do curso, relativas ao período de 2004 a 2008. Assim sendo, em meio à importante expansão da Educação Superior do período, o trabalho explorou também os temas que mais fomentaram debates neste processo, como foi o caso da escolha entre as modalidades de Licenciatura ou Bacharelado. Ainda no que concerne ao Ensino Superior, Jorge Pagliarini Junior, no artigo *Entre saberes, teorias e abordagens: um estudo de caso didático no ensino superior de história ambiental*, pautando-se em sua docência na disciplina de História Ambiental, analisa o conhecimento histórico mobilizado no que concerne ao campo ambiental. Por meio de entrevistas e da eleição de um consistente aporte teórico, o autor explorou a emergência, as potencialidades e os saberes que se relacionam à disciplina e ao campo da história ambiental.



Editorial

A Seção de História da Educação, neste número, traz três interessantes artigos. Em *“Escrepto em mimoso estylo e fructo de dedicado estudo”*: Isabel Gondim e a recepção da obra *Reflexões às Minhas Alunas (1873-1910)*, Ane Luíse Silva Mecenas Santos e Magno Francisco de Jesus Santos estudam o contexto de produção da obra *“Reflexões às minhas alunas”*, da professora Isabel Gondim (1839-1933), que conjugava o exercício da docência e da autoria de manuais educativos, que conformavam sua expressiva inserção intelectual num período pouco receptivo às mulheres. Por meio do cotejamento com outras obras similares, explorou-se a escrita empreendida pela autora, voltada à educação feminina, reconfigurando a metodologia do ensino e dialogando com as prescrições religiosas e com a legislação atinente à época. Numa outra direção, o *Ensaio sobre a história da organização sindical dos trabalhadores em educação no Brasil (1983-1991)*, de Carlos Bauer e Cacau Pereira, ainda que alcance também o ofício docente, desta feita, explora a contemporaneidade ao abordar a organização sindical dos trabalhadores em educação, particularmente no período efervescente compreendido entre a queda da ditadura civil-militar e a democratização. Focando na organização nacional dos trabalhadores do ensino básico da rede pública (1983 a 1991), o estudo examinou as mudanças organizativas representativas de classe, incluindo as disputas de hegemonia na entidade nacional, sem se descurar de sua ação junto às Conferências Nacionais de Educação, no fomento ao Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (1987) ou na Constituinte (1988), imprimindo uma reconfiguração da organização sindical. Finalmente, fechando a presente seção, o texto *A aula de catecismo na escola pública mineira (1938-1962)*, de Wilney Fernando Silva e Armindo Quillici Neto, investiga os preceitos católicos no Grupo Escolar João Alcântara de Porteirinha/MG, entre 1938 e 1962, abordando como as orientações papais impactaram o contexto escolar. Como estratégia de expansão e manutenção do poder da Igreja Católica, as aulas de Catecismo e a Imprensa, nesse sentido, foram centrais para a instrução religiosa na escola, como revelou a diversificada fonte trabalhada pela dupla.

Para fechar este número, em meio a esta comemoração dos 30 anos, trouxemos uma entrevista com a professora Marlene Cainelli, realizada por Alexandre Felipe Fiuza, Márcia Elisa Teté Ramos, Ronaldo Cardoso Alves e Rivail Carvalho Rolim, todos ex ou atuais editores-chefes desta revista. A escolha da entrevistada responde a várias motivações, como o seu papel central na formulação da História & Ensino, sua produção acadêmica sobre o ensino de história e à formação de uma geração de



Editorial

pesquisadoras/es do ensino de história. Neste depoimento, os percursos pessoais, profissionais e acadêmicos da professora possibilitam também mapear as mudanças no debate sobre o ensino e a teoria do ensino de história na contemporaneidade.

Aproveitamos a oportunidade para agradecer às(aos) autoras(es), bem como às(aos) pareceristas pelas cuidadosas avaliações produzidas, que possibilitaram uma efetiva qualidade nos artigos publicados. Para a realização dessa edição, contamos ainda com o decisivo apoio da equipe da Biblioteca da UEL, em especial, as bibliotecárias Vilma Feliciano Sanglard e Elaine Cristina de Souza Silva Arvelino, ao cuidadoso e competente trabalho da equipe do Escritório de Apoio ao Editor Científico da UEL, ao editor assistente, Vander Felipe Ortiz dos Santos, e à editora júnior convidada desse número, Tamara Estanislau de Oliveira.

Enfim, esperamos que os textos sejam lidos e partilhados pelas/os colegas para uma maior disseminação dos estudos aqui divulgados por este periódico.

Saudações cordiais,

Prof. Dr. Alexandre Felipe Fiuza

Prof. Dr. Rivail Carvalho Rolim

Estratégias De Leitura No Ensino-Aprendizagem Da História: Experiências De Pesquisa-Ação Do PIBID/História/UNB

Literacy Strategies In The Teaching Of History: Experiences In Action Investigation Of The PIBID/History/UNB

Estrategias De Literacia En La Enseñanza De La Historia: Experiencias En Acción Investigación Del PIBID/História/UNB

Susane Rodrigues de Oliveira*

Resumo: Este artigo discute os resultados de uma pesquisa-ação realizada pela equipe do Subprojeto de História do PIBID (2022-2024) da UnB em duas escolas do Distrito Federal, com o objetivo de colaborar na superação de problemas de letramento básico – relacionados a habilidades de leitura e escrita – que interferem no desenvolvimento das aprendizagens em História. As ações pedagógicas desse Subprojeto se deram na articulação das “estratégias de leitura”, propostas por Isabel Solé (2014), aos métodos e finalidades de letramento histórico em atividades de leitura de textos didáticos e fontes históricas em sala de aula. Os resultados de tais ações indicam o potencial da pesquisa-ação tanto na formação docente quanto na aproximação da universidade com a escola, no sentido de colaborar com práticas de ensino de História que atendam às necessidades específicas de aprendizagem em cada contexto escolar.

Palavras-chave: letramento; leitura; ensino de História; pesquisa-ação; PIBID.

* Doutora em História pela Universidade de Brasília (UnB). Professora do Departamento de História (HIS) e do Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIS) da Universidade de Brasília.

<https://orcid.org/0000-0003-3139-6231>

Abstract: This article presents the results of an action research carried out by the PIBID History Subproject team (2022-2024) at UnB in two schools in the Brazilian Federal District, with the aim of collaborating in overcoming basic literacy problems – particularly those related to literacy skills, reading and writing – that hinder the development of learning in History. The subproject's pedagogical actions combined Isabel Solé's (2014) proposed 'reading strategies' with the methods and objectives of historical literacy, applying them to classroom reading activities involving didactic texts and historical sources. The results highlight the potential of action research both in teacher training and for strengthening the connection between university and school, by contributing to History teaching practices that address the specific learning needs of each school context.

Keywords: literacy; reading; history teaching; action research; PIBID.

Resumen: Este artículo analiza los resultados de una investigación-acción realizada por el equipo del Subproyecto de Historia del PIBID (2022-2024) de la UnB en dos escuelas del Distrito Federal, con el objetivo de colaborar en la superación de problemas básicos de literacia – relacionados con las habilidades de lectura y escritura – que interfieren con el desarrollo del aprendizaje en Historia. Las acciones pedagógicas de este Subproyecto se dieron en la articulación de las “estrategias de lectura”, propuestas por Isabel Solé, con los métodos y propósitos de la literacia histórica en actividades de lectura de textos didácticos y fuentes históricas en el aula. Los resultados de estas acciones indican el potencial de la investigación tanto en la formación docente como en la aproximación de la universidad a la escuela, con el objetivo de colaborar con prácticas de enseñanza de Historia que atienden a las necesidades específicas de los aprendices en cada contexto escolar.

Palabras clave: literacia; lectura; enseñanza de Historia; investigación para la acción; PIBID.

Introdução

Neste artigo, discutimos os resultados de uma experiência de pesquisa-ação realizada pela equipe do Subprojeto de História do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade de Brasília (UnB), em duas escolas públicas do Distrito Federal¹, entre os anos de 2022 e 2024, com o objetivo de colaborar na superação de problemas de letramento básico – relacionados a habilidades de leitura e escrita – que interferem no desenvolvimento das aprendizagens em História, em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental.

Nos últimos anos, as pesquisas e os estágios realizados por estudantes da licenciatura em História da UnB nas escolas públicas do Distrito Federal têm apontado para uma série de desafios, dificuldades e problemas enfrentados pelos(as) professores(as) nos processos de ensino e aprendizagem da História nos Anos Finais do Ensino Fundamental (Oliveira, 2015), sobretudo diante das novas demandas e exigências de formação de sujeitos críticos, capazes de ler, interpretar e transformar a realidade, colocando o(a) aluno/a numa posição ativa, reflexiva, dialógica e produtiva diante dos conhecimentos em sala de aula. A partir disso, o Subprojeto de História para o PIBID buscou contribuir na formação inicial de professores(as) por meio do desenvolvimento de projetos de pesquisa-ação voltados para a resolução de problemas de ensino e aprendizagem da História, de acordo com os interesses e necessidades de cada escola-campo.

Com o intuito de estimular a formação de professores(as) como sujeitos capazes de construir conhecimentos sobre o ensino de História por meio da investigação, da ação e da reflexão crítica sobre atividades educativas em ambiente escolar, a pesquisa-ação apresenta-se como uma estratégia para o desenvolvimento de professores(as)-pesquisadores(as) – “práticos reflexivos” (Perrenoud, 2002) – que possam, futuramente utilizar suas pesquisas para aprimorar o ensino e, em decorrência, o aprendizado dos(as) alunos(as) (Tripp, 2005, p. 445). Trata-se de um modelo de formação em que a pesquisa é concebida como atividade inerente a qualquer ação pedagógica. Nesse tipo de pesquisa, problematiza-se, planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para melhorar o ensino-aprendizagem no contexto escolar (Jordão, 2004; Pimenta, 2005). Trata-se de uma pesquisa “sobre” e “para” o ensino de História, pautada numa prática educativa reflexiva e libertadora, onde se aprende não só com a teoria (nos estudos e discussões bibliográficas), mas, sobretudo, com a experiência em sala de aula e no diálogo com os(as) professores(as), em uma ação colaborativa entre a universidade e a escola. Esse tipo de pesquisa-ação em educação tem, em seu núcleo, uma ação que beneficia

tanto a aprendizagem dos(as) alunos(as) das escolas quanto o desenvolvimento profissional de futuros(as) professores(as) (Stenhouse, 1998).

Com a pesquisa-ação, enquanto estratégia metodológica de aprendizagem e aperfeiçoamento da docência profissional, buscamos desenvolver nos(as) estudantes pibidianos(as) a capacidade de reflexão e de investigação no cotidiano escolar, por meio da observação, participação, pesquisa e regência de classe em escolas. A inserção no cotidiano escolar foi realizada por meio de visitas à escola-campo para observação de aulas de História, aplicação de questionários, regência de classe, rodas de conversa com alunos(as) e análise de projetos pedagógicos, planos de aula e materiais didáticos de História utilizados pelos(as) professores(as) supervisores(as) do PIBID. A partir disso, com o apoio desses(as) supervisores(as), os(as) pibidianos(as), organizados(as) em pequenos grupos, identificaram desafios, problemas, necessidades e expectativas relacionadas ao ensino e à aprendizagem da História nos anos finais do Ensino Fundamental, com vistas ao estudo, à aplicação e à avaliação de um plano de ação pedagógica no ensino de História.

Para os dezoito meses de duração do PIBID, planejamos a realização de quatro ciclos de pesquisa-ação. Na fase inicial de cada ciclo, identificamos um tema-problema relacionado ao ensino-aprendizagem da História nas turmas regidas pelos(as) professores(as) supervisores(as). Em seguida, passamos para o estudo, planejamento e execução de ações pedagógicas que visam a resolução desse problema, por meio da elaboração e aplicação de avaliações, planos de aula, oficinas e materiais didáticos de História. Tais ações colaborativas constituíram objetos de investigação, observação, reflexão, avaliação e replanejamento pelos(as) pibidianos(as).

O primeiro ciclo de pesquisa-ação, realizado entre novembro de 2022 e março de 2023, teve como tema-problema a avaliação diagnóstica das aprendizagens em História e desdobrou-se na aplicação de três questionários em turmas de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental: 1) para avaliação diagnóstica das condições sociais dos estudantes das turmas dos(as) professores(as) supervisores(as); 2) para avaliação diagnóstica do letramento básico (modos de leitura, de interpretação e de produção de textos) nas aprendizagens da História; 3) para avaliação diagnóstica das aprendizagens relacionadas aos conteúdos previstos nos currículos de História.

Logo no início do período letivo de 2023, nossa equipe, reunida com os(as) professores(as) supervisores(as) para um diálogo sobre os maiores problemas e desafios enfrentados no ensino-aprendizagem da História, observou a necessidade de avaliar as aprendizagens dos(as) estudantes nessas três dimensões, para um melhor planejamento dos conteúdos e métodos das aulas de História.

Os resultados desse primeiro ciclo de pesquisa-ação, obtidos nas respostas dos(as) alunos(as) aos três questionários aplicados, revelaram, especialmente, que boa parte dos estudantes apresenta problemas ou dificuldades de leitura e escrita, ou seja, de letramento básico ligado às habilidades de saber ler e escrever, resultantes da alfabetização. Este problema expressa-se, sobretudo, na compreensão leitora² dos(as) estudantes, ou seja, na capacidade de extrair sentidos da linguagem escrita, no modo como compreendem e avaliam os textos ou refletem sobre eles em sala de aula. Porém, cabe ressaltar que esses problemas não são exclusividade das turmas que passaram por nossa avaliação diagnóstica das aprendizagens. Alguns estudos e pesquisas apontam que a formação leitora no Brasil enfrenta inúmeros desafios relacionados à precariedade das práticas escolares, à insuficiência na formação docente, à desvalorização da leitura no contexto escolar, à exclusão social, à ausência de políticas públicas consistentes e a vários outros fatores que contribuem para a crise da leitura no país (Instituto Pró-Livro, 2024; Lajolo; Zilberman, 2019; Porto; Silva; Rettenmaier, 2016).

Os resultados do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), de 2018, apontam que:

[...] Entre as pessoas que possuem os anos iniciais do Ensino Fundamental, mais de dois terços (70%) permanecem na condição de Analfabetismo Funcional, sendo que 54% chegam ao nível Rudimentar. Aproximadamente 1 em cada 3 pessoas (29%) desse nível de escolaridade podem ser consideradas Funcionalmente Alfabetizadas, sendo que 21% chegam ao nível Elementar, 7% ao nível Intermediário e 1% ao nível Proficiente. [...] Quase metade (45%) dos indivíduos que ingressaram ou concluíram os anos finais do Ensino Fundamental atinge o nível Elementar da escala [...]. Nesse nível, entretanto, chama a atenção que o grupo proporcionalmente maior (49%) representa o conjunto dos indivíduos que ingressaram ou concluíram o Ensino Médio [...]. Apenas 45% dos entrevistados que chegaram ao Ensino Médio situam-se nos dois níveis mais altos das escalas de Alfabetismo do Inaf [...], mostrando que o fato de terem frequentado escola não assegura que tenham suficientes habilidades para fazer uso da leitura e da escrita em diferentes contextos da vida cotidiana (INAF, 2018, p. 12).

Já os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), divulgados pelo INEP, indicam também que o percentual de alunos(as) com dificuldades para ler e escrever passou de 15,5%, em 2019, para 33,8% em 2021, em razão da pandemia de Covid-19 (Inep, [Brasil, 2024])³. Desse modo, o nível de alfabetização também está abaixo do esperado para cada faixa etária escolar. Esse déficit de aprendizagem já havia sido previsto em decorrência da pandemia, momento em que as escolas

passaram a ensinar de forma remota. Nesse cenário, corre-se o risco de que muitos(as) estudantes ainda deixem a educação básica sem adquirir a habilidade básica de saber ler e compreender textos.

Como bem analisou Marco Antônio Silva, os resultados das avaliações sistêmicas do ensino, como a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRES) e o Programme International Students Assessment (PISA),

[...] fomentam a preocupação com o desempenho dos estudantes que está muito aquém do esperado e reforçam a necessidade de uma intervenção pedagógica mais enfática para superação do problema e são, também, reveladores da pouca familiaridade de grande parte com a chamada linguagem culta. Pode-se afirmar que os estudantes das séries finais do Ensino Fundamental dominam minimamente as técnicas de alfabetização, mas não possuem, muitas vezes, a familiaridade com os textos impressos e sua lógica de comunicação e organização. Neste contexto, necessário se faz a intervenção mais dirigida do professor para alavancar a aprendizagem da leitura, apontando estratégias adequadas para a compreensão de textos (Silva, 2011, p. 115).

Diante disso, o paradigma de que o ensino da leitura é próprio dos anos iniciais da escolarização vem sofrendo severos questionamentos. Cada vez mais se impõe a tese de que esse trabalho deve ser realizado ao longo de todo o processo formativo do(a) estudante na educação básica (Silva, 2011; Solé, 2014).

No campo do ensino de História, as pesquisas e discussões sobre letramento ainda são incipientes, embora venham se ampliando, nos últimos anos, diante da necessidade de metodologias mais específicas e pertinentes à disciplina, tendo em vista a promoção da compreensão leitora dos(as) estudantes em articulação com o letramento histórico. A leitura proficiente em História é uma capacidade específica (Silva, 2011, p. 117) que não se restringe apenas à leitura de textos didáticos, ou seja, de um único gênero textual, pois os textos históricos estão presentes em uma variedade de gêneros textuais:

Músicas, gravuras, mapas, gráficos, pinturas, esculturas, filmes, fotografias, lembranças, utensílios, ferramentas, festas, cerimônias, rituais, intervenções na paisagem, edificações, bem como textos literários, poéticos e jornalísticos, anúncios, receitas médicas, diários, provérbios, registros paroquiais, processos criminais, processos inquisitoriais, dentre outros, foram transformados em documentos, fontes de pesquisa histórica e são potencialmente recursos pedagógicos fundamentais para o ensino (Brasil, 1998, p. 84).

Nesse sentido, concordamos também que,

[...] o arcabouço conceitual na disciplina se dará na interação das contribuições advindas do campo acadêmico, dos materiais didáticos, dos documentos oficiais de referência do ensino e das ações de professores no cotidiano das salas de aula (Silva, 2011, p. 112).

Como as aulas de História normalmente têm um foco maior nos conteúdos, a compreensão leitora, condição basilar para um melhor desenvolvimento das aprendizagens em História, é, muitas vezes, deixada à parte ou não trabalhada em sala de aula, pois se pressupõe que os(as) estudantes ao ingressar nos anos finais do Ensino Fundamental já tenham um domínio razoável da leitura e escrita. Diante disso, compreendemos que o ensino de leitura não cabe apenas às aulas de Língua Portuguesa. O envolvimento dos(as) professores(as) de todas as disciplinas pode multiplicar as oportunidades de uma formação leitora significativa, ampliando, ao mesmo tempo, as aprendizagens específicas em cada disciplina. Como bem observou Azevedo e Monteiro (2013, p. 564),

No terceiro ciclo do Ensino Fundamental, são exigidas dos alunos diferentes formas de falar, ler e escrever. O aluno depara com vários professores que lhe solicitam as práticas de letramento e a autonomia que a grande maioria não consegue desenvolver. Ler e escrever no terceiro ciclo do ensino fundamental torna-se mais complexo ao exigir-se dos alunos conhecimentos de diferentes campos discursivos e dos gêneros que os compõem. A compreensão solicitada nessa etapa recai sobre práticas de letramento nas quais eles não foram formados e não possuem autonomia para realizar.

Desse modo, os(as) professores(as) de História no terceiro ciclo se deparam com os desafios impostos por essa mudança fundamental nas práticas de letramento, porque a

Oralidade, leitura e escrita não são mais o objeto a ser apreendido, mas tornam-se o instrumento para aprender a disciplina, isto é, não se estuda para aprender a falar, ler e escrever corretamente, agora se fala, lê e escreve para aprender, em nosso caso, História. É uma mudança paradigmática brutal no sentido do ensino e da aprendizagem (Azevedo; Monteiro, 2013, p. 564).

Nesse sentido, assinala-se que as dificuldades de leitura, escrita e interpretação de textos comprometem o desempenho dos(as) estudantes em todas as etapas e disciplinas da educação básica e se constituem em um dos maiores desafios enfrentados também pelos(as) professores de História em suas aulas. Como bem afirma Helenice Rocha (2020, p. 287),

[...] a leitura e a escrita — nas modalidades escrita e falada — fazem parte dos processos de construção do letramento histórico na escola, pois a história (bem como a história escolar) é atravessada pela escrita, desde seus primórdios. Simultaneamente, os alunos continuam a aprender a ler e escrever enquanto aprendem história, nos diferentes momentos de sua escolarização, o que tem sido reiterado por diferentes pesquisadores brasileiros.

Diante dessa problemática, o nosso segundo ciclo de pesquisa-ação, realizado entre os meses de abril e julho de 2023, teve como tema-problema as práticas de leitura e letramento no ensino-aprendizagem da História. São os resultados desse ciclo de pesquisa-ação que apresentamos e discutimos a seguir.

Resultados e discussão

Na primeira fase de pesquisa-ação sobre práticas de leitura e aprendizagens da História, nossa equipe empreendeu estudos e discussões bibliográficas sobre métodos e estratégias de leitura mais favoráveis ao desenvolvimento das aprendizagens em História nos anos finais do Ensino Fundamental, com o intuito de investigar e refletir sobre as possibilidades de suas aplicações ou adaptações em atividades com textos escritos (didáticos, historiográficos e fontes documentais) nas aulas de História.

A partir de estudos bibliográficos, concebemos a leitura como uma prática social que envolve um processo de compreensão realizado a partir de um contexto social (Aisenberg, 2005; Freire, 1989; Manke, 2019; Silva, 2011; Solé, 2014). Muito mais do que somente decodificar letras, fonemas e palavras, a leitura não deve se limitar à simples reprodução de palavras. Nessa perspectiva, Isabel Solé (2014) define a leitura como

[...] um processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler precisamos, simultaneamente, manejar com destreza as experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas.

Como atividade de construção de sentidos, a leitura demanda a formação de um sujeito ativo, capaz de produzir sentidos para os textos lidos e de utilizar sua formação em qualquer situação da vida, dentro e fora da escola. Nessa perspectiva, as atividades escolares que envolvem leitura devem contribuir para a formação de sujeitos críticos e ativos no contexto social em que se inserem. Ainda segundo Solé (2014),

Ler é compreender e compreender é sobretudo um processo de construção de significados sobre o texto que pretendemos compreender. É um processo que envolve ativamente o leitor, à medida que a compreensão que realiza não deriva da recitação do conteúdo em questão.

No entanto, devemos observar que a produção de sentidos ou significados para um texto não é algo inato, ela exige o desenvolvimento de algumas habilidades do(a) leitor(a). Como bem explica Solé (2014),

O aprendiz leitor – e poderíamos chamá-lo apenas de aprendiz – precisa da informação, do apoio, do incentivo e dos desafios proporcionados pelo professor ou pelo especialista na matéria em questão. Desta forma, o leitor incipiente pode ir dominando progressivamente aspectos da tarefa de leitura que, em princípio, são inacessíveis para ele.

Para isso os(as) docentes podem utilizar algumas estratégias que auxiliem na formação leitora dos(as) alunos(as). Como principal referência e fonte de inspiração para o planejamento dessas estratégias, elegemos o livro “Estratégias de Leitura” de Isabel Solé (2014). De acordo com a autora, a prática de leitura em sala de aula deve ser conduzida de modo que os(as) alunos(as) possam questionar, problematizar, criticar e ressignificar o texto lido. Nesse processo os(as) alunos(as) devem ser estimulados(as) a acionar conhecimentos prévios e a considerar o contexto de produção e outros elementos que podem estar envolvidos no processo de construção daquele texto.

Para um trabalho básico de formação leitora, Solé (2014) propõe atividades de leitura de textos em sala de aula, sob a orientação do(a) professor(a), em três etapas: antes, durante e depois da leitura. *Antes da leitura*, propõe um trabalho de motivação e esclarecimento dos objetivos da leitura, do que será lido e por que será feita a leitura. Ainda nessa primeira etapa, como forma de motivação, os(as) alunos(as) podem ser questionados(as) sobre seus conhecimentos e experiências prévias sobre o assunto do texto. Algumas perguntas, hipóteses e expectativas podem ser lançadas sobre a ideia principal do texto, por meio da abordagem do título, subtítulos e ilustrações que aparecem no texto. Na segunda etapa, *durante a leitura*, silenciosa ou em voz alta pelo(a) professor(a) e/ou pelos(as) alunos(as), confrontam-se as antecipações ou expectativas criadas antes da leitura por meio de debate coletivo, propondo localizar tema e ideia principal, relação com outras leituras, aulas anteriores e experiências dos(as) próprios(as) alunos(as), estimulando-os(as) a apresentar suas próprias versões, opiniões, sentidos, impressões e interpretações para o que foi lido. Já na terceira e última etapa, *depois da leitura*, propõe-se uma recapitulação oral da história ou dos conhecimentos contidos no texto e uma avaliação crítica de seu

conteúdo, por meio de formulação de conclusões, resumos ou de outras inúmeras tarefas a depender do projeto de trabalho de cada professor(a) em sala de aula.

Ao pensarmos as “estratégias de leitura” de Solé em articulação com as práticas de “letramento histórico”, observamos a necessidade de ampliar e sofisticar os procedimentos de leitura, interpretação e análise de textos específicos de História, tendo em vista o desenvolvimento da compreensão da historicidade das próprias formas de narrar, interpretar e analisar o passado. Para que o letramento histórico esteja integrado ao letramento básico, tornando-se ainda mais amplo, é fundamental que, além das práticas de leitura e escrita (comuns a todas as disciplinas escolares na inserção dos(as) estudantes nas práticas sociais da cultura escrita), possibilite também o domínio de outras práticas de linguagem – como argumentação e apresentação de hipóteses – que caracterizam o conhecimento histórico escolar (Rocha, 2020). Nessa perspectiva, Helenice Rocha explica que o “letramento histórico” tem a particularidade de

[...] provocar nos alunos interpretações cada vez mais fundamentadas e elaboradas de aspectos selecionados do passado como narrativas a partir de evidências e a tomada de conhecimento de outras interpretações, já estabelecidas por historiadores (incluindo autores de textos didáticos e professores). Isso ocorre através de práticas específicas de leitura e escrita em interações que ocorrem na aula de história. Nelas, professores falam, expõem, problematizam tais conhecimentos e atribuem tarefas aos alunos (Rocha, 2020, p. 283).

Assim também autoras como Azevedo e Monteiro (2013, p. 563)., ao abordar o letramento histórico, explicam que

[...] O texto de História, em suas diferentes abordagens e modalidades, diferencia-se das questões centrais da alfabetização no seu sentido mais restrito, isto é, na aquisição de competências que possibilitem a decodificação e a codificação do sistema alfabético. A História ensinada está repleta de expressões e conceitos que os professores, ao longo do ensinado, apresentam aos alunos e assim vão ‘letrando-os’ em um tipo escolar de História e apresentando-lhes uma versão historiográfica do passado.

Tendo em vista as particularidades formativas do ensino de História, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe “[...] estimular ações nas quais professores e alunos sejam sujeitos do processo de ensino e aprendizagem”, fazendo com que eles próprios assumam uma “atitude historiadora diante dos conteúdos propostos no âmbito do Ensino Fundamental” (Brasil, 2018, p. 401). Para isso estabelece que um dos objetivos do ensino de História no nível Fundamental é

[...] estimular a *autonomia de pensamento* e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania (Brasil, 2018, p. 400).

Nos exercícios de aprendizagem envolvendo a leitura e interpretação de fontes históricas em sala de aula, atentamos assim para as especificidades do letramento em História, considerando não só as orientações curriculares oficiais, mas também algumas reflexões e propostas de estudiosos e pesquisadores sobre o uso de documentos históricos em sala de aula. Como bem assinala Silva (2011, p. 120), “[...] a leitura em História possui características específicas que precisam de uma metodologia apropriada e pertinente com a disciplina”. Assim, na leitura de fontes históricas, segundo Flávia Caimi (2009, p. 147),

[...] Na atual compreensão do tema, é imprescindível o trabalho do professor e do aluno na problematização e significação dos documentos, utilizando-os de modo a extrapolar meras funções de ilustração, motivação, informação ou prova, ainda que estas possam ter relativa importância. O desafio é, tomando os documentos como fontes, entendê-los como marcas do passado, portadores de indícios sobre situações vividas, que contêm saberes e significados que não estão dados, mas que precisam ser construídos com base em olhares, indagações e problemáticas colocadas pelo trabalho ativo e construtivo dos alunos, mediados pelo trabalho do professor.

Nessa perspectiva, a leitura nas aulas de História se fundamenta na superação de métodos memorísticos, tendo em vista a possibilidade de produção de conhecimentos históricos em sala de aula. Quanto a isso, a própria BNCC de História propõe o estímulo a “ações nas quais professores e alunos sejam sujeitos do processo de ensino e aprendizagem”, fazendo com eles próprios assumam uma “atitude historiadora diante dos conteúdos propostos no âmbito do Ensino Fundamental” (Brasil, 2018, p. 401). Tendo em vista a compreensão e problematização dos conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica, a leitura nas aulas de História parte, assim, do princípio de que “para aprender história, é preciso saber produzi-la” (Brasil, 2018, p. 419). Com isso, busca-se estimular os(as) estudantes a fazer uma leitura crítica dos fatos históricos, apropriando-se de cinco operações básicas de investigação histórica: identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise. Desse modo, o ensino de História deve estimular os(as) estudantes a

[...] Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito (Brasil, 2018, p. 402).

Com estas orientações, o processo de ensino e aprendizagem da História nos anos finais do Ensino Fundamental, de acordo com a BNCC, está pautado em três procedimentos básicos:

1. Pela identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil), ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico.
2. Pelo desenvolvimento das condições necessárias para que os alunos selecionem, compreendam e reflitam sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos (materiais ou imateriais), elaborando críticas sobre formas já consolidadas de registro e de memória, por meio de uma ou várias linguagens.
3. Pelo reconhecimento e pela interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno, reconhecendo as hipóteses e avaliando os argumentos apresentados com vistas ao desenvolvimento de habilidades necessárias para a elaboração de proposições próprias (Brasil, 2018, p. 416).

Nesse caminho, a leitura de textos históricos em sala de aula orienta-se para a compreensão da historicidade de sua produção. Assim, o *Guia de Livros Didáticos PNLD 2018* também enfatiza que, na disciplina de História, a leitura de fontes históricas deve levar os(as) alunos(as) a percebê-las

[...] como uma produção histórica, que se deve localizar no tempo e no espaço, sendo lidas como uma versão dos acontecimentos produzidos por determinados sujeitos históricos. Desta forma, enfatiza-se o aspecto seletivo, parcial e provisório do conhecimento histórico. Compreende-se, então, a atenção dada à leitura das fontes, levando o aluno ao reconhecimento de suas condições de produção (Brasil, 2007, p. 23).

Essa proposta de aprendizagem de uma leitura crítica que incorpora didaticamente alguns aspectos básicos da investigação histórica, contextualizando as fontes e a partir disso construindo significados para elas, como bem argumenta Rocha, contribui não só

[...] para a aprendizagem histórica, mas, por paralelismo, contribui para a formação de leitores mais exigentes. Em um mundo povoado pelas fake news, aprender a responder às perguntas: quem produziu esse texto? Para quem, quando, em que circunstâncias? Ele está em relação a que outros textos? Contribui para desmontar parte das armadilhas enviadas por Whatsapp e até mesmo na grande imprensa (Rocha, 2020, p. 300).

Após estas discussões teórico-metodológicas, partimos para a pesquisa nas escolas. Os(as) pibidianos(as) passaram para a fase de observação participante em sala de aula, tendo a oportunidade de assistir e ministrar aulas de História, analisar cadernos escolares e auxiliar os(as) professores(as) supervisores(as), atentando para as práticas de leitura durante as aulas. Estas observações não tinham o propósito de avaliar as práticas pedagógicas dos(as) professores(as), mas sim de identificar atividades de leitura e refletir sobre seus limites, potencialidades e modos de articulação com o desenvolvimento das aprendizagens em História.

Na observação das práticas de leitura de livros didáticos nas aulas de História, identificamos momentos significativos de interação tanto entre os(as) estudantes e os conteúdos, quanto entre eles(as) e o(a) professor(a). No entanto, apenas uma parte dos(as) estudantes se envolvia ativamente nas atividades. Além disso, observamos que normalmente essas atividades de leitura apareciam com a finalidade única de resolver exercícios propostos em sala de aula, sendo raramente estimuladas fora desse objetivo⁴. Em alguns casos, a abordagem de textos do livro didático se resumia ao trabalho de cópia nos cadernos. Assim, concluímos que o estímulo à compreensão e interpretação de textos de História durante esse tipo de atividade era raro.

A partir das observações em sala de aula e de experiências de pesquisa sobre práticas de leitura no ensino de História, passamos para a fase de planejamento, implementação e análise de sequências didáticas que possibilitassem o desenvolvimento das aprendizagens em História por meio da leitura de textos escritos. No total, nossa equipe, dividida em cinco grupos, planejou e aplicou cinco sequências didáticas em turmas dos 8º e 9º anos.

Os(as) pibidianos(as) que atuavam no CEF Caseb, ao perceberem que, durante as leituras orais e coletivas de textos em sala de aula, alguns(as) alunos(as) tinham dificuldades de leitura, enquanto outros hesitavam em participar da atividade proposta, planejaram e aplicaram, junto com a professora supervisora, uma metodologia de seminários em aulas de História. Desse modo, buscavam envolver os(as) alunos(as) de forma mais participativa no processo de aprendizagem. Em vez de apenas ouvirem o(a) professor(a), os(as) estudantes deveriam, assim, tornar-se protagonistas, assumindo o papel de pesquisadores(as) e apresentadores(as). O

seminário está entre os tipos de metodologia participativa que permitem que os(as) estudantes possam desenvolver autonomia e responsabilidade, estimular a oralidade e a capacidade de argumentação, trabalhar em equipe, construir coletivamente o conhecimento e se aproximar do trabalho dos(as) historiadores(as) (de pesquisa, interpretação e análise de fontes) (Fonseca, 2003).

O objetivo dos Seminários era, portanto, garantir que todos(as) os(as) estudantes tivessem a oportunidade de participar de maneira mais ativa e envolvente, produzindo e compartilhando conhecimentos a partir da leitura de textos do livro didático e de fontes pesquisadas por eles(as) mesmos(as) na internet. Para isso optaram por dividir a turma em grupos, e cada grupo ficou responsável por um dos seguintes temas curriculares: “lutas pela independência nas Américas” ou “rebeliões e conjurações no Brasil Colônia”. Após alguns dias de pesquisa orientada, de preparação das apresentações e de estudo (em casa) dos conteúdos lidos e pesquisados, os(as) estudantes deviam assumir o lugar da professora em sala de aula, ministrando um pequeno seminário.

Esses seminários, propostos aos(as) estudantes de quatro turmas do 8º ano, deviam ter duração de no máximo vinte minutos e contar com a apresentação de um *slide* em retroprojeter. Para isso, nossa equipe realizou todo um preparo da turma, explicando “o que é” um seminário, “como” organizá-lo e “como” produzir slides, já que eles(as) nunca tinham apresentado um seminário. Essa atividade envolveu os(as) alunos(as) na seleção e leitura coletiva e individual de textos provenientes de diferentes fontes, sobretudo do livro didático e de sites de divulgação de conhecimento histórico e de fontes históricas. Para que pudessem desenvolver a compreensão básica dos textos, os(as) alunos(as) foram orientados(as) a identificar as ideias principais e a resumir (por escrito) os conteúdos estudados, mobilizando também seus conhecimentos prévios sobre o tema e atribuindo sentidos e significados para as histórias lidas. Tudo isso, com o intuito de fazer com que os(as) aluno(as) assumissem, portanto, um protagonismo no processo de ensino-aprendizagem, construindo e compartilhando conhecimentos históricos a partir da leitura de textos e das discussões em grupos de estudos. Com base nas estratégias de leitura indicadas por Solé (2014), os(as) pibidianos(as) também realizaram com os(as) alunos(as) uma série de leituras básicas com diferentes objetivos: “ler para obter uma informação de caráter geral”, “ler para aprender”, “ler para revisar um escrito próprio” e “ler para praticar a leitura em voz alta”.

Quanto aos resultados dessa atividade, os(as) pibidianos(as) relataram que foram positivos e satisfatórios, e que a maior parte dos(as) estudantes se envolveu

bastante, conseguindo fazer uma leitura ativa dos textos lidos/consultados e demonstrar aprendizagens históricas significativas sobre os temas dos seminários nas avaliações aplicadas pela professora ao final do bimestre. Dentre os aspectos problemáticos desta atividade, observaram que havia certo excesso de conteúdos, o que tornou alguns seminários cansativos e carregados de cópias literais do livro didático. Além disso, observaram que alguns estudantes se sentiram muito ansiosos ao ter que falar diante de toda a turma no seminário. Havia muito nervosismo durante as apresentações e alguns(as) estudantes até optaram por não falar.

Outro grupo de quatro pibidianos(as) aplicou uma sequência didática para quatro turmas do 9º ano do CEF 02 de Ceilândia, utilizando as estratégias de leitura de Solé (2014). Propuseram uma leitura coletiva – de dois textos curtos sobre o fascismo (Albright, 2018, p. 27-28; Fascismo [...], 2009, p. 141-145) e seu surgimento na Itália de Mussolini, – guiada por diálogos e questionamentos que ocorreram antes e depois das leituras, a fim de favorecer a capacidade de leitura e interpretação de textos de História. Inicialmente, lançaram perguntas motivadoras para incentivar a leitura crítica do texto e do contexto histórico tratado, problematizando o tema. Dentre as perguntas prévias à leitura, lançaram as seguintes: "O que vocês já sabem sobre o tema desse texto?" "Qual a ideia principal do texto?" "Qual o período histórico a que o texto se refere?". Após a leitura coletiva do texto, onde alguns estudantes se dispuseram a ler em voz alta, lançaram as seguintes perguntas: "Vocês tiveram dúvida em relação a alguma parte do texto?" "O que mais chamou a atenção de vocês no texto?" "Como o conteúdo do texto se relaciona com o que já aprenderam nas aulas de História?" "Por que vocês acham que algumas pessoas aceitaram o fascismo naquela época?". Em seguida problematizaram as narrativas históricas sobre o tema e os perigos das ideias e regimes nazi-fascistas no tempo presente. Seguindo desse modo, as orientações da BNCC para o reconhecimento de diferentes versões ou interpretações de um mesmo fenômeno histórico, "com vistas ao desenvolvimento de habilidades necessárias para a elaboração de proposições próprias" (Brasil, 2018, p. 416).

Em seguida, após a leitura e diálogo sobre os textos, os(as) pibidianos(as) propuseram uma oficina de produção de pequenas narrativas textuais, onde os(as) estudantes pudessem usar a imaginação e a criatividade na escrita de um texto curto (de no mínimo um parágrafo e no máximo dois) sobre a história de um personagem (fictício) que teria vivido na Itália durante o regime fascista. Eles deveriam criar as percepções deste personagem sobre o passado, o presente e suas perspectivas de futuro. Durante a oficina, os(as) pibidianos(as) avaliaram a colaboração entre os membros de cada grupo de estudantes e a produção final foi avaliada de acordo com

os seguintes critérios: criatividade, organização, gramática, ortografia e capacidade de articular conhecimentos obtidos na leitura dos textos e em aulas anteriores sobre o tema.

Embora boa parte das narrativas produzidas pelos(as) alunos(as) em sala de aula tenha revelado criatividade, coesão textual, domínio de conteúdo e análise crítica coerente em relação ao tema abordado (fascismo), demonstrando o potencial da atividade no desenvolvimento das aprendizagens em História, alguns erros ortográficos e gramaticais na estruturação dos textos escritos ainda se manifestavam, especialmente, nos usos inadequados de vírgula e ponto final. Essa experiência deu-nos uma noção de que o ensino da escrita é algo que os(as) professores(as) precisam enfrentar diariamente e pacientemente nos processos de ensino-aprendizagem da História.

Os(as) pibidianos(as) tiveram a oportunidade de vivenciar situações de aplicação de uma mesma sequência didática em turmas diferentes, notando as diferenças de comportamento, interação, interesse e de aprendizagens reveladas em cada turma. Assim, tiveram a oportunidade também de refletir criticamente sobre os desafios da docência relacionados ao déficit de alfabetização, sobretudo quanto ao uso correto da gramática e ortografia na forma como os(as) estudantes produzem narrativas escritas. Nesse ponto, os(as) pibidianos(as) teceram reflexões importantes sobre a formação docente, observando o quanto o letramento básico pode interferir nas aprendizagens da História, entendendo que é responsabilidade de todos os(as) professores(as) (de todas as disciplinas escolares) lidarem de alguma maneira com esses problemas. Diante da necessidade de seguir com os conteúdos curriculares programados, os(as) professores(as) de História precisam enfrentar de alguma maneira (e pacientemente) esses problemas básicos de leitura e escrita, programando um tempo para corrigir os erros ortográficos e gramaticais de redação que seguem acompanhando os(as) estudantes ao longo de toda a sua formação escolar.

Conclusões

A experiência de pesquisa-ação dedicada às práticas de leitura e letramento no ensino de História foi bastante proveitosa para os(as) pibidianos(as) em formação docente. Os relatórios dessa experiência apontaram não só para aprendizagens significativas sobre a docência em História, mas também para os resultados satisfatórios e contribuições das ações pedagógicas inspiradas nas “estratégias de leitura” de Isabel Solé (2014) em articulação com os objetivos de aprendizagem da História nos anos finais do Ensino Fundamental. A pesquisa, o planejamento e a vivência de uma ação pedagógica com vistas à resolução de um problema ligado

às aprendizagens da História proporcionaram aos(as) pibidianos(as) conhecimentos acerca dos desafios que envolvem a docência, bem como experiências que envolvem a responsabilidade de pensar, pesquisar, intervir e avaliar suas próprias práticas pedagógicas na tentativa de resolução de problemas de aprendizagem. Assim, este tipo de pesquisa-ação em sala de aula possibilita a formação de professores(as) mais ativos e reflexivos, empenhados em estudar, pesquisar, compreender e planejar intervenções mais adequadas à superação de desafios e problemas que podem emergir em situações particulares no exercício da profissão docente.

A experimentação e avaliação de metodologias ativas de letramento no ensino-aprendizagem da História nos permitiram também algumas reflexões sobre as práticas de leitura na própria formação inicial docente, especialmente durante o curso de licenciatura em História, visto que os(as) pibidianos(as) tiveram pouquíssimas oportunidades de desenvolver suas próprias práticas de leitura e letramento, o que de alguma forma compromete ou fragiliza a formação deles(as) como futuros(as) professores(as) nas escolas. A leitura de textos e os problemas de letramento atravessam também toda a formação destes(as) estudantes, passando da educação básica para a universidade, não se restringindo, portanto, a um determinado ciclo de formação. Então é fundamental que na licenciatura trabalhem também a formação leitora destes futuros(as) professores(as), dando-lhes também a oportunidade de vivenciar situações de leitura, percepção crítica, contextualização histórica, interpretação, reescrita e produção de textos historiográficos e didáticos.

Professores(as) estimulados a ler, pensar e escrever, e que compreendem que o próprio ato de ensinar História é um ato político e transformador – de criação de sentidos e significados para as experiências passadas-presentes em sociedade, ou seja, um ato de “leitura do mundo” (Freire, 1989), social e historicamente situado (e em disputa), – estão mais bem preparados para ensinar seus alunos(as) a serem leitores(as) ativos(as), que saibam ler o mundo, compreender o seu contexto e as diversas situações comunicativas que lhes rodeiam.

Ao proporcionar situações de aprender a elaborar, executar e avaliar projetos de pesquisa-ação no ensino-aprendizagem da História, o Subprojeto do PIBID/História da UnB buscou, portanto, capacitar professores(as) pesquisadores(as) por meio da articulação necessária entre teorias e práticas pedagógicas, e do estímulo à produção autoral docente de sequências didáticas e de conhecimentos “sobre” e “para” o ensino-aprendizagem da História. Nessa perspectiva, ressaltamos que a pesquisa, interação e intervenção no espaço escolar possibilitam ao/à futuro(a) professor(a) uma inserção profissional crítica, transformadora e criativa no ensino de História.

Referências

- AISENBERG, Beatriz. La lectura en la enseñanza de la historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos. *Lectura y Vida*, Buenos Aires, año 26, n. 3, p. 22-31, 2005. Disponível em: [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros\(a\)26n3/26_03_Aisenberg.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros(a)26n3/26_03_Aisenberg.pdf). Acesso em: 25 mar. 2024.
- ALBRIGHT, Madeleine. *Fascismo: um alerta*. São Paulo: Planeta, 2018.
- AZEVEDO, Patrícia Bastos de; MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. A sala de aula e a produção de sentido em práticas de letramento na história ensinada. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 8, n. 2, p. 559-580, jul./dez. 2013. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.8i2.00010>.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos PNLD 2008: história*. Brasília, DF: MEC, 2007. (Anos finais do Ensino Fundamental).
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sistema de avaliação da educação básica (Saeb). Brasília, DF: INEP, [2024]. Disponível em: [https://www.gov.br/inep/pt-br\(a\)reas-de-atuacao\(a\)valiacao-e-exames-educacionais/saeb](https://www.gov.br/inep/pt-br(a)reas-de-atuacao(a)valiacao-e-exames-educacionais/saeb). Acesso em: 25 mar. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: história*. Brasília, DF: MEC, 1998.
- CAIMI, Flávia Eloisa. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar? *Anos 90*, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 129-150, mar. 2009. DOI: <https://doi.org/10.22456/1983-201X.7963>.
- FASCISMO. In: SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de conceitos históricos*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 141-145.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de História*. Campinas: Papirus, 2003.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- INAF – INDICADOR DE ALFABETISMO FUNCIONAL. *Inaf Brasil 2018: resultados preliminares*. São Paulo: INAF, 2018. Disponível em: [https://\(a\)caoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf](https://(a)caoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf). Acesso em: 25 mar. 2024.
- INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Retratos da leitura no Brasil*. 6. ed. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2024. Disponível em: <https://pesquisa.prolivro.org.br/press-kit-retratos-da-leitura-no-brasil>. Acesso em: 24 abr. 2025.

JORDÃO, Rosana dos Santos. A pesquisa-ação na formação inicial de professores: elementos para a reflexão. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. *Anais [...]*. Caxambu: Anped, 2004. p. 1-16. Disponível em: <https://legado.anped.org.br/biblioteca/item/pesquisa-acao-na-formacao-inicial-de-professores-elementos-para-reflexao>. Acesso em: 24 abr. 2025.

KLEIMAN, Ângela B. Compreensão leitora. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). *Glossário CEALE: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 61-62.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Unesp Digital, 2019.

MANKE, Lisiane Sias. Leitura em aulas de história: práticas e possibilidades de ensino-aprendizagem. *Educação*, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 287-297, nov. 2019. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2019.2.28677>.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. A formação de professores-pesquisadores no curso de História da UnB: uma análise da proposta curricular das atividades de estágio supervisionado. *Mosaico*, Goiânia, v. 8, n. 2, p. 173-182, jul./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.18224/mos.v8i2.4431>.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, jan./jun. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300013>.

PORTO, Ana Paula Teixeira; SILVA, Denise Almeida da; RETTENMAIER, Miguel. *Formação de leitores no Brasil: um processo de muitos nós*. Língua & Literatura, Frederico Westphalen, v. 17, n. 30, p. 27-37, mar. 2016. Disponível em: [https://revistas.fw.uri.br/revistalinguaeliteratura\(a\)rticle/view/2105](https://revistas.fw.uri.br/revistalinguaeliteratura(a)rticle/view/2105). Acesso em: 24 abr. 2025.

ROCHA, Helenice Bastos. Letramento(s) histórico(s): uma proposta plural para o ensino e a aprendizagem de História. *Territórios e Fronteiras*, Cuiabá, v. 13, n. 2, p. 275-301, abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22228/rtf.v13i2.1061>.

SILVA, Marcos Antônio. Letramento no ensino de História. *Cadernos de História*, Belo Horizonte, v. 12, n. 17, p. 111-130, out. 2011. DOI: <https://doi.org/10.5752/P.2237-8871.2011v12n17p111>.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2014. E-book. Disponível em: https://www.amazon.com.br/Estrat%C3%A9gias-Leitura-Isabel-Sol%C3%A9-ebook/dp/B01690SVG4/ref=tmm_kin_swatch_0. Acesso em: 24 abr. 2025.

STENHOUSE, Lawrence. *La investigación como base de la enseñanza*. 4. ed. Madrid: Morata, 1998. (Colección Pedagogia, La pedagogia hoy).

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>.

Notas

- ¹ Este Subprojeto foi aplicado em duas escolas de Ensino Fundamental (Anos Finais) localizadas no Distrito Federal, por uma equipe composta por mim (coordenadora do PIBID/História), três professores(as) supervisores(as) (duas do CEF CASEB do Plano Piloto e um do CEF 02 de Ceilândia), uma estudante voluntária e vinte e cinco estudantes bolsistas do curso de Licenciatura em História da UnB.
- ² De acordo com Ângela Kleiman (2014, p. 61), “[...] compreensão leitora é a faculdade – no sentido de capacidade cognitiva complexa – de entender os significados dos textos escritos. É também o processo por meio do qual são postas em funcionamento as estratégias cognitivas e habilidades necessárias para compreender, que permitem que o leitor extraia e construa significados do texto, simultaneamente, para fazer sentido da língua escrita”.
- ³ Dados disponíveis em Inep (Brasil, [2024]).
- ⁴ Como bem disse Beatriz Aisenberg (2005, p. 24, tradução nossa), nesse tipo de abordagem de textos de História, “[...] o trabalho intelectual promovido é a identificação e reprodução de informação. Com ele, o propósito da leitura dos alunos fica reduzido à busca e extração de somente o necessário para responder as perguntas; atitude que muitas vezes pode garantir uma leitura superficial, porém, insuficiente para aprender”.

O Ensino E Aprendizagem Com Jovens E Adultos: Concepções E Experiências De Professores De História No Rio De Janeiro

Teaching And Learning With Youths And Adults: Conceptions And Experiences Of History Teachers In Rio De Janeiro

Enseñanza Y Aprendizaje Desde Jóvenes Y Adultos: Concepciones Y Experiencias De Los Profesores De Historia En Río De Janeiro

Alessandra Nicodemos*

Resumo: Este artigo apresenta as concepções e as experiências de professores de História atuantes no Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) do município do Rio de Janeiro, que trabalham na modalidade da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental. Dimensiona os elementos da prática docente que contribuem para uma aprendizagem significativa do conhecimento histórico pelos educandos em contexto escolar, considerando que jovens e adultos possuem modos específicos de aprendizagem e devem ser incorporados em seus processos de aprendizagem. A metodologia usada na pesquisa foi de cunho qualitativo, com o uso de questionários e de entrevistas com professores do referido programa. Nessa mirada, o elemento central indicado pelos professores participantes da pesquisa foi de que, no processo de construção curricular que vivenciam para os processos de aprendizagem dos educandos, é fundamental a adequação dos conteúdos escolares à realidade social e cognitiva do aluno, considerando, com esse fazer, que jovens e adultos podem se constituir efetivamente como sujeitos de aprendizagem e de conhecimento e que esse processo determina diretamente opções pedagógicas que os docentes estabelecem no âmbito da seleção de conteúdos, da dialogicidade nos processos de ensino e aprendizagem e da valorização e incorporação dos saberes das experiências de vida desses educandos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Ensino de História; Aprendizagem.

* Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Docente na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

<https://orcid.org/0000-0001-8287-9116>

Abstract: This article presents the conceptions and experiences of History teachers working in the Youth and Adult Education Program (PEJA) in the city of Rio de Janeiro, specifically in the Youth and Adult Education in Elementary School modality. It examines aspects the elements of teaching practice that contribute to a significant learning of historical knowledge by students in the school context, considering that young people and adults have specific modes of learning and should be incorporated into their learning processes. The research employed a qualitative methodology, using questionnaires and interviews with program teachers. In this view, the central element indicated by the teachers participating in the research was that, in the process of curriculum construction that they experience for the learning processes of the students, it is essential to adapt the school contents to the social and cognitive reality of the student, considering, with this doing, that young people and adults can effectively constitute themselves as subjects of learning and knowledge and that this process directly determines pedagogical options that teachers establish in the scope of the selection of contents, the dialogicity in the teaching and learning processes and the valorization and incorporation of the knowledge of the life experiences of these students.

Keywords: Teaching of History; Youth and Adult Education; Learning.

Resumen: Este artículo presenta los conceptos y experiencias de profesores de historia que actúan en el Programa de Educación de Jóvenes y Adultos (PEJA) en el municipio de Río de Janeiro. Analizar los elementos de la práctica docente que contribuyen al aprendizaje significativo del conocimiento histórico por parte de los estudiantes en el contexto escolar, considerando que los jóvenes y adultos tienen formas específicas de aprender y deben ser incorporadas a sus procesos de aprendizaje. La metodología utilizada en la investigación fue cualitativa, utilizando cuestionarios y entrevistas a docentes del programa. Desde este punto de vista, el elemento central resaltado por los docentes participantes en la investigación fue que, en el proceso de construcción del currículo que experimentan para los procesos de aprendizaje de los estudiantes, es fundamental adaptar los contenidos escolares a las condiciones sociales y realidad cognitiva de los estudiantes, considerando que los jóvenes y adultos pueden efectivamente constituirse como sujetos de aprendizaje y conocimiento y que este proceso determina directamente las opciones pedagógicas que los docentes realizan en términos de selección de contenidos, diálogo en los procesos de enseñanza, aprendizaje y valorización e incorporación de conocimientos a partir de las experiencias de vida de estos estudiantes.

Palabras clave: Educación de jóvenes y adultos; enseñanza de la historia; aprendizaje.

Introdução

Este trabalho pretende relatar e problematizar as concepções e as experiências de professores de História atuantes no Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) do município do Rio de Janeiro, na etapa do Ensino Fundamental, apresentando elementos da sua prática docente que contribuem para uma aprendizagem significativa do conhecimento histórico pelos educandos. Como reflexão inicial, o aporte teórico e político que problematizo nesse artigo, quando se consideram jovens e adultos como sujeitos de aprendizagem e do conhecimento, consiste em considerar o lugar que uma escolarização tardia pode desempenhar, potencialmente, como indutora de uma nova experiência de fracasso e/ou de evasão escolar para tais educandos.

Em relação à questão da evasão, os sujeitos que chegam à escola da Educação de Jovens e Adultos (EJA) já vivenciaram essa experiência e os dados sobre conclusão e evasão são bastante significativos e estáveis nas políticas públicas educacionais no país. Considerando a PNAD de 2019, por exemplo, a taxa de não conclusão da Educação Básica, na faixa etária de 15 a 29 anos é de 20,2%, que equivale a quase 50 milhões de pessoas, ou seja, quase um quarto da população do Brasil não completou o Ensino Médio, seja por que deixaram a escola ou mesmo não tiveram acesso a essa etapa formativa (IBGE, 2019).

As causas dessa evasão devem ser procuradas e explicadas a partir de aspectos amplos e complexos, que vão desde o modelo de escola que esses alunos reencontram até fatores de ordem socioeconômica que produzem entraves para a sua permanência no percurso escolar. Mileto (2009) indica, em estudo realizado em uma escola de Educação de Jovens e Adultos, os elementos indutores (internos e externos) do processo:

Os fatores externos estão vinculados principalmente aos obstáculos interpostos pelas estruturas socioeconômicas, que se refletem no cotidiano e nas Histórias de vida dos alunos. Os fatores internos decorrem da configuração das relações sociais instituídas no âmbito do espaço escolar, destacadamente as interações estabelecidas no interior da turma (ou classe, segundo a designação usada em alguns estados brasileiros). As ações pedagógicas, no sentido amplo, que se processaram nesses grupos sociais constituíram aspectos de fundamental relevância para a pesquisa (Mileto, 2009, p. 12).

O mesmo autor indica, no entanto, ser necessária uma visão não reducionista sobre tais fenômenos, considerando que os elementos indicados se inter-relacionam e estão profundamente influenciados por aspectos objetivos e subjetivos das

trajetórias de vida dos educandos como trabalhadores e como estudantes. Assim, a busca por um único fator responsável pela evasão escolar não contribui para o avanço teórico do campo da EJA:

A compreensão das diferentes estratégias construídas pelos sujeitos com o objetivo de permanência e conclusão do Ensino Fundamental na EJA possibilita significativos avanços para o campo. É imprescindível a superação tanto da perspectiva que responsabiliza o próprio aluno e a família - privilegiando fatores extraescolares - quanto da perspectiva que atribui à instituição - os fatores intra-escolares - a responsabilidade pelos processos excludentes (Mileto, 2009, p. 12).

Não pretendo, ao identificar as motivações que levam o professor à adequação do currículo às demandas e necessidades dos alunos jovens e adultos na direção de uma aprendizagem significativa do conhecimento histórico, idealizar a atuação desse professor e lhe imputar um papel demasiadamente central sobre as possibilidades de permanência, ou não, do aluno de EJA na escola e na conclusão de seus estudos. Como indica Mileto (2009), tal processo configura-se, em suas causas, extremamente multifacetado e minha intenção não seria de empobrecer o debate com a construção de modelos idealizados a serem seguidos ou excessivamente enaltecidos.

É muita responsabilidade para sujeitos que, longe de constituírem-se como modelos a serem seguidos, são agentes de dúvidas, certezas, mutações, erros e acertos, num campo – o Ensino de História na EJA – que caminha, na teoria e na prática, de modo acanhado e em processo de sedimentação. O que procuro é me aproximar da forma como os professores pesquisados lidam com essa questão e quais estratégias, elaboradas em suas práticas, contribuem para a permanência e a aprendizagem significativa do conhecimento histórico por parte de alunos jovens e adultos trabalhadores.

O estudo estruturou-se tendo a metodologia de pesquisa de tipo etnográfico como base e que, segundo, Marli André (1995), consiste numa opção metodológica que não implica em longa permanência do pesquisador no campo para uma inserção no universo cultural pesquisado, tal como as pesquisas etnográficas, mas se apropria de técnicas vinculadas à tradição de investigação etnográfica, como a observação participante e as entrevistas, desenvolvidas durante o levantamento dos dados empíricos mobilizados.

Os aspectos mais gerais e amplos do universo pesquisado foram identificados pelo uso da técnica de questionário, que constituiu a primeira fase da pesquisa empírica e serviu de subsídio para a reflexão e a elaboração de instrumentos para a coleta de dados de uma segunda etapa - entrevistas com professores do programa.

As discussões propostas como síntese nesse artigo, mobilizaram os dados dos questionários, bem como os das entrevistas realizadas¹.

Em termos quantitativos, o universo pesquisado circunscreveu-se a noventa e seis professores pertencentes a oito Coordenadorias de Educação da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro, um conjunto bastante amplo e muito diversificado em termos geográficos e sociais. Dessa totalidade, quarenta e seis professores de História responderam aos questionários, um pouco menos de 50% do total pretendido, mas que, pela expressividade quantitativa e geográfica, possibilitou a mobilização de um volume significativo de dados empíricos relevantes.

A segunda etapa da pesquisa, desdobramento da etapa inicial, consistiu em entrevistas com professores de História do programa, selecionados a partir da própria indicação dos seus pares. Havia um grande desafio no desenvolvimento da pesquisa: determinar os sujeitos a serem entrevistados frente ao amplo universo de professores de História do PEJA. A escolha foi centrada na ideia de professores reconhecidos que se destacassem no seu trabalho a partir da consideração de seus próprios pares, ou seja, o reconhecimento tácito de outros professores que veem nesse colega um fazer significativo e comprometido com a aprendizagem do conteúdo histórico por jovens e adultos. Dessa forma foi inserida, ao final do questionário, uma solicitação para que o professor indicasse um colega que, em seu juízo, apresentasse uma prática docente expressiva e comprometida com a aprendizagem do aluno jovem e adulto. Dessa maneira, foram indicados onze docentes e, desse universo inicial, seis professores foram entrevistados em seus locais de trabalho ou moradia.

Por fim, como etapa final do percurso metodológico, dessa seleção de seis professores entrevistados um foi selecionado para uma observação participante em sua sala de aula, durante um semestre. O olhar sobre o cotidiano dessa turma reforçou alguns elementos que corroboravam dados arrolados nas outras duas fases da investigação, principalmente aqueles vinculados aos elementos da cultura escolar e aos tensionamentos entre sua reprodução ou transgressão pela prática do professor de História na EJA.

A observação permitiu, ainda, registrar indícios sobre os entraves e as potencialidades que a escolarização de jovens e adultos traz para o trabalho docente em História, principalmente aquelas em torno da necessidade de se transmutar a lógica de ensino e aprendizagem tradicionais em uma dinâmica que garanta a incorporação dos saberes trazidos pelos alunos em suas trajetórias escolares e de

vida. Tais elementos do universo discente incorporam, desde um refinado senso crítico por alguns, até a quase total ausência de domínio da leitura e escrita, por outros. A diversidade que marca esses educandos, mas que se assenta em uma unidade pelo seu lugar de classe e por suas realidades de exclusão, constitui o maior desafio para o trabalho docente nessa modalidade.

Precisamente nesses desafios, incidem de forma muito recorrente, possibilidades de construção curriculares mais autônomas e vinculadas às especificidades dos educandos jovens e adultos, fazeres carregados de contradições e potencialidades que serão apresentados na sequência do artigo mobilizando, especialmente as narrativas dos professores sobre tais processos.

Jovens e adultos e os seus processos de aprendizagem

Marta Kohl Oliveira (1999) adverte que a escola se sedimenta como um espaço bastante homogêneo de regras e linguagens que podem contribuir para um apartamento entre as expectativas e potencialidades dos educandos e o padrão escolar. Aprofundando a questão, diz a autora:

O desenvolvimento das atividades escolares está baseado em símbolos e regras que não são parte do conhecimento de senso comum. Isto é, o modo de fazer as coisas na escola é específico da própria escola e aprendido em seu interior. As mais óbvias dessas regras, que configuram o 'modelo escolar', constituem um estereótipo bastante generalizado em nossa sociedade letrada, mesmo entre indivíduos que nunca estiveram na escola (e mesmo quando esse estereótipo não corresponde exatamente às escolas reais em funcionamento) praticamente todo mundo sabe que na escola há um professor que ensina e estabelece as regras para um grupo de alunos que deve aprender e obedecer; há um quadro-negro e carteiras e as pessoas trabalham com cadernos, lápis e borrachas. Em nível mais sutil, entretanto, dominar a mecânica da escola e manipular sua linguagem são capacidades aprendidas no interior da escola e, ao mesmo tempo, cruciais para o desempenho do indivíduo nas áridas tarefas escolares (Oliveira, 1987 *apud* Oliveira, 1999).

E, problematizando essa inquietação no universo pesquisado, vamos nos ater à perspectiva da autora de que a linguagem pode ser o maior obstáculo à aprendizagem e à permanência do educando no espaço escolar. Com o intuito de investigar o peso da linguagem escolar e seus condicionantes em suas opções curriculares, indaguei aos professores o que determinaria ser um bom professor de História e, ainda, que aspectos de sua atuação profissional destacariam como positivos e negativos. Minha intenção foi identificar o equilíbrio entre a reprodução radical das exigências

da linguagem escolar e a construção de alternativas pessoais na relação professor-aluno em processo de ensino e aprendizagem.

As respostas do professor Luís Antônio² a essas questões elucidam um lugar de fronteira entre as duas opções, com uma tendência a considerar mais as especificidades do aluno jovem e adulto trabalhador do que as exigências da linguagem escolar. Tal processo, porém, não se mostra estabilizado e concluído mas acompanhado, amorosamente (Freire, 1987) de dúvidas e incertezas e de um grande compromisso com o educando e suas questões específicas, como demonstram os trechos destacados da narrativa desse professor:

“Eu acho que ser um bom professor é você ser humano, você pegar a dimensão humana desse trabalho, ser uma pessoa capaz de dialogar, capaz de ouvir, capaz de se perceber, capaz de ter humildade e perceber quando o teu trabalho não está dando certo, refletir, avaliar e pensar muito a tua prática. O professor tem que ser reflexivo o tempo todo ao trabalhar, ele tem que estar avaliando. É muito difícil às vezes o professor se avaliar, é mais fácil você avaliar o outro, mas é importante você se avaliar, usar o processo de avaliação, aquele mais formalizado como um retorno para permitir que você perceba onde você precisa melhorar a forma de compreensão”.

“Eu tenho tentado flexibilizar um pouco a minha forma de ler uma resposta do aluno, mas outro aspecto negativo é que eu precisaria ter um cuidado maior em termos didáticos. A gente acaba privilegiando muitas vezes a aula expositiva, falar, falar, falar, eu até fico procurando outras coisas, porque agora a escola tem o recurso de data show em cada sala, mas eu queria ter um trabalho mais estruturado que permitisse que eu falasse menos e o aluno tivesse que pensar mais, que fosse uma coisa com uma atividade maior dele, colocar algum tipo de problema ou alguma questão para ele e que resolvendo através do tempo isso gerasse uma aprendizagem. Isso tornaria a aprendizagem um ato de fazer mais e de criar mais, não só fazer escrita, não só responder por escrito, criar objetos culturais, criar algo que tenha escrita, mas que ultrapasse essa escrita”.

Percebe-se a tentativa de equilíbrio, na prática do docente, entre as necessidades da linguagem escolar e as questões que os alunos jovens e adultos carregam para o cotidiano escolar. Indico que a tentativa do professor Luís Antônio é a de se aproximar mais das demandas dos alunos e do respeito ao seu universo cognitivo e cultural, postura que está baseada na crença, conforme aparece em vários momentos das entrevistas, na capacidade cognitiva do aluno jovem e adulto trabalhador de aprender e de construir o conhecimento, independentemente de seus limites, por exemplo, aquele de domínio pleno dos códigos escolares.

Os professores, de modo geral, que não se alinham à perspectiva referida anteriormente, o fazem baseado na ideia de que o desenvolvimento e o potencial cognitivo dos sujeitos estariam intrinsecamente baseados no domínio da leitura e da escrita de forma plena ou satisfatória, ou seja, se o educando não alcança processos de letramento e domínio de determinadas competências, deixa de ser considerado sujeito de conhecimento (Oliveira, 1999). Rompendo com essa perspectiva Oliveira (1999), apoiada em Ribeiro (1999, p. 50) explora a natureza complexa do letramento como fenômeno cultural e das relações entre alfabetismo e características psicológicas, enfatizando a


[...] impropriedade da postulação de que a disseminação da linguagem escrita em si constitui o divisor de águas entre culturas tradicionais e modernas, ou ainda, no plano psicológico, que a aprendizagem da leitura e da escrita por si só possa produzir mudanças psicológicas tais como desenvolvimento do pensamento categorial ou ainda atitudes modernizantes (Ribeiro, 1999, p. 50).

A autora acrescenta, ainda, que em

[...] sociedades complexas o fenômeno do alfabetismo é necessariamente heterogêneo, comportando práticas em que se utiliza a linguagem escrita com intensidade e orientação diversas. A variedade das práticas de analfabetismo possíveis e suas relações com outras peculiaridades culturais de subgrupos são constitutivas da pluralidade da cultura e, nessa medida, devem ser compreendidas e valorizadas (Oliveira, 1999 *apud* Ribeiro, 1999).

E, indo mais além considero esse educando, na perspectiva freiriana, como aquele que também ensina nos processos de aprendizagem que vivencia e, ainda carrega a experiência de sua escolarização, uma infinidade de conhecimentos não formais anteriormente adquiridos, que o possibilita estar e intervir no mundo, dentro e fora da escola. Nas palavras de Paulo Freire (1996, p. 103):

Assim como posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante como ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, ao seu saber de experiência que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que eu digo, o que escrevo e o que faço.



Um elemento indicado nas observações de Paulo Freire (1996) que deve ser assinalado no debate sobre o Ensino de História na Educação de Jovens e Adultos e os seus processos de ensino e aprendizagem, consiste na questão em torno de um tensionamento entre o saber da experiência do educando e o conhecimento científico e escolar. Assumir qualquer hierarquia entre esses saberes constitui um viés analítico que empobrece o debate ao desqualificar a incorporação dos saberes dos educandos como estratégia pedagógica, considerando que tal opção produziria processos de formação escolar limitados e exclusivamente circunscritos ao universo cultural e social dos mesmos. Nesse debate, é importante ressaltar que Paulo Freire nunca indicou, em suas reflexões, essa perspectiva e, muito ao contrário, como no trecho acima “é o respeito jamais negado ao educando, ao seu saber de experiência que busco superar com ele”.

Nessa direção, Lana Fonseca contribui com a seguinte reflexão:

Pensar nessa perspectiva pressupõe assumir que diversos conhecimentos circulam nas salas de aula, em especial da EJA, e que os mesmos são diferentes, porém, não hierarquicamente diferentes. Sendo diferentes, conhecimentos científicos, escolares, populares, podem dialogar se interpenetrando e constituindo-se, assim, numa interação que não é só comunicacional, mas também, pedagógica e epistemológica (Fonseca, 2011, p. 218).

Considero, assim, que na Educação de Jovens e Adultos a interação entre os conteúdos científicos e escolares e os da experiência dos educandos deverá se estruturar a partir da análise crítica dos conteúdos históricos próximos à realidade dos alunos. Desse modo, tal interação poderá contribuir para que o educando jovem e adulto sistematize uma visão crítica de sua realidade, através da seleção de conteúdos, realizada pelo professor de História, que o coloquem, com sua classe social.

Retornando à empiria, vamos identificar, ainda, na fala do professor Luís Antônio a sensibilidade pedagógica que, ao reconhecer em seus alunos os limites no domínio da escrita e da leitura, mobiliza esses desafios como elementos propulsores de estratégias inovadoras de ensino e aprendizagem ou, pelo menos, de sua reflexão:

“Não é só da EJA, é uma dificuldade geral porque o mundo da escrita é outro mundo. A gente vive no mundo da oralidade então quando você passa para o código escrito eu acho que qualquer pessoa vai ter essa dificuldade. Ela é uma dificuldade da maioria das pessoas porque o que predomina é a comunicação oral. Embora não seja só isso, é também para tornar a escola um lugar mais legal, prazeroso, de mais brincadeiras, de mais criação. A gente acaba tendo uma escola que reproduz muito. Eu

trabalho muito criando textos sobre o assunto ou se tem um texto pronto eu trabalho tentando apontar para os limites daquele texto, mas sempre com essa questão da perspectiva mais criadora, não que abra mão da escrita, que inclua a escrita, mas que ela possa ser uma criação. Tinha um aluno aqui que fazia uns vídeos muito legais com o celular, era uma brincadeira, um esquete de piadas. Era interessante como ele brincava com a tecnologia e a gente talvez pudesse utilizar essa tecnologia, que essa garotada gosta, melhor, como algo de criação, mostrando que a gente não é só consumidor e que a gente também pode criar coisas e no processo aprender e ter prazer.”

Evidencia-se, assim, que uma das estratégias mobilizadas pelo professor consiste no reconhecimento da real possibilidade de uma aprendizagem significativa do conhecimento histórico por parte dos alunos de Educação de Jovens e Adultos, mesmo frente às questões cognitivas e culturais que carregam, principalmente na sua relação com as exigências da linguagem e da cultura escolar. Tal percepção e sensibilidade pedagógica docente pode ser confrontada a uma perspectiva mais ampla de um imaginário extremamente recorrente sobre os sujeitos não alfabetizados ou com baixa escolaridade.

Di Pierro e Galvão (2007, p. 2) indicam essa lógica perversa:

O preconceito em relação ao analfabeto não é só um fenômeno brasileiro, e sua vigência tem sido legitimada pela difusão de teorias científicas que estabelecem nexos mecânicos entre alfabetização e desenvolvimento social e cognitivo, dicotomizam as relações entre oralidade e escrita e referendam hierarquias entre letrados e iletrados. Outras teorias, porém, interpretam o analfabetismo como fenômeno histórico-cultural, e questionam essas dicotomias, relações mecânicas e hierarquias, reconhecendo nos analfabetos produtores de cultura e verificando a complexidade do modo de pensamento oral. O analfabeto tem, assim, modos de pensamento diferentes, e não mais “primitivos”, daqueles que estão imersos na cultura escrita.

A opção do professor Luís Antônio de encorajar outras possibilidades e formas de expressão, a partir do reconhecimento dos limites dos alunos com a escrita, por exemplo, relaciona-o à segunda matriz indicada pelas autoras anteriormente que, longe de perpetuar os estereótipos sobre esses sujeitos, compromete-se com análises teóricas e práticas escolares mais inclusivas, a partir da coragem em romper com determinadas tradições da cultura escolar. Nesse sentido, problematizam as autoras:

Embora tenham modos de organização distintos, culturas orais e culturas escritas não podem ser vistas como polos dicotômicos. Indivíduos não alfabetizados que têm uma atuação em instâncias que exigem uma

organização mais elaborada da oralidade, como artistas populares, lideranças políticas ou religiosas, se inserem com mais facilidade na cultura escrita. Na mesma direção, práticas educativas que têm como um de seus modos de organização a leitura em voz alta de textos escritos contribuem para uma aproximação menos tensa dos indivíduos não alfabetizados nas lógicas da escrita (Di Pierro; Galvão, 2007, p. 3).

Continuando a aprofundar essa questão, os docentes pesquisados foram indagados sobre os fatores que dificultavam a aprendizagem no contexto do Ensino de História na modalidade, por uma pergunta com respostas fechadas no questionário. Nas opções da questão proposta, busquei apontar fatores vinculados à realidade discente como o desinteresse e a heterogeneidade dos alunos e suas condições socioeconômicas, além de sua formação insatisfatória. Além disso, aspectos relacionados ao currículo e à sua aplicação, bem como o distanciamento entre o conteúdo escolar e a expectativa dos alunos. Os professores contavam, ainda, com a opção de indicar um elemento que achassem pertinente na questão e que não teria sido sugerido no questionário. Obtive as seguintes ponderações, que revelam o caráter multifacetado dessa problemática:

Cansaço dos alunos e do professor às vezes atrapalha a aprendizagem e o ensinar. (Questionário nº 19)

Jovens expulsos do sistema regular de educação que não adquiriram hábito de estudo, apesar de reconhecerem a importância do capital social (certificado) para seus desenvolvimentos sociais. (Questionário nº 20)

A infraestrutura administrativa e sociocultural da rede e sua burocracia. (Questionário nº 35)

O boicote realizado pelas Direções Escolares que não aceitam essa modalidade de ensino porque só dão (sic) trabalho. (Questionário nº 38)

A maior dificuldade se apresenta em relação aos jovens. Não conseguimos transformar a escola num lugar aprazível principalmente para o jovem. A dura rotina acaba nos transformando em apenas mais uma peça desse enorme sistema. Peça às vezes insensível, que perdeu o entusiasmo e que foi engolido pela rotina entediante. Muitas vezes nem percebemos que chegamos a essa condição, preocupados que estamos em cavar nossa subsistência. Não sobra muito tempo para pensar o nosso objetivo. (Questionário nº 39)

Numa perspectiva pessimista pode-se considerar que o professor, ao centrar no aluno e na sua realidade as causas da não aprendizagem, teria dificuldades em identificar no currículo, nas práticas pedagógicas, na linguagem, na cultura escolar e na complexidade de se ensinar História elementos que, também, contribuem para

as dificuldades de apreensão efetiva do conhecimento histórico por parte dos alunos da Educação de Jovens e Adultos. Essa questão aparece, de forma significativa, na narrativa do professor Waldir:

“Qualquer palavra que eu considero um pouco fora do universo vocabular desse aluno, mesmo que seja uma palavra relativamente simples, eu tento transformar ela em outra palavra. A grande questão é que a gente tenta sempre trabalhar para todos e fazer um trabalho que seja significativo para a maioria da turma, ideal se fosse para todos. É isso, tentar sempre ter um discurso que consiga ser acessível e compreensível, embora às vezes a gente não consiga ser, para quem está ouvindo a gente. Eu tenho muito essa preocupação de ser compreendido e entendido, e sem dúvida alguma que os conteúdos não se dissociam da minha postura ética, política, dos meus valores e essa associação alguns alunos conseguem perceber muito bem. Eu procuro não ser contraditório, procuro trabalhar de uma maneira que valorize realmente uma igualdade e embora eu mantenha a autoridade do professor com a garotada eu procuro não ultrapassar o limite chegando ao autoritarismo. A pergunta do aluno deve sempre ser respeitada e eu procuro sempre valorizar a participação, é sinal de que está pensando. Às vezes a pergunta nem tem muita coisa a ver, mas eu respondo como se fosse uma coisa tremendamente contextualizada. Às vezes foi fora do contexto, mas eu respondo tentando trazer para o contexto. Às vezes a pergunta não tem nada a ver, ou é até mesmo uma brincadeira e eu ou brinco também ou respondo valorizando a participação”.

Aprofundando essa questão entre transgressão e assimilação da cultura escolar, solicitei aos professores a identificação dos elementos que consideravam presentes ou determinantes no campo da cultura escolar e que impactavam os processos de aprendizagem dos alunos, solicitei que três aspectos: 1. qualidades pessoais, 2. particularidades metodológicas e 3. uso de recursos diversificados, fossem problematizados e reconhecidos por eles como elementos peremptórios ou não para uma aprendizagem significativa dos educandos. A questão central dessa reflexão resultou em uma relevância que os docentes atribuíram as qualidades pessoais em sua prática como se materializa nas considerações a seguir:

Não ser arrogante e estar disposto a ouvir. Orientar, ser receptivo, ser cortês, não expor o aluno à humilhação e ter empatia. Observar os sentimentos e ganhar a confiança. (Questionário nº 39)

Acredito que tenho uma maneira mais informal e dialógica de realizar minha prática docente, procuro sempre usar uma linguagem compreensível e quando uso alguma expressão mais complexa, tento 'traduzi-la' para uma linguagem acessível. A aprendizagem efetiva varia muito dependendo da capacidade de atribuir significações e estabelecer relações de cada estudante, sendo que é possível que alguns conceitos e conteúdos possam ser compreendidos em momentos posteriores às aulas. (Questionário nº 46)

O reconhecimento das especificidades do aluno jovem e adulto trabalhador se apresenta de forma significativa quando se inverte a pergunta no sentido de mapear os elementos que os professores gostariam de mudar em sua prática docente. Nesse sentido, percebo um número pouco significativo de docentes que indicaram mudanças em suas qualidades pessoais. Os aspectos metodológicos e o uso de recursos diversificados prevalecem, indicando que as estratégias mais inovadoras de prática docente na direção de uma aprendizagem mais significativa do conhecimento histórico, pertencem ao horizonte de opções que os docentes da EJA fazem cotidianamente em suas salas de aula.

Entre essas inovações, podemos considerar que as narrativas dos docentes pesquisados indicam o uso de uma metodologia, de forma bem significativa, que Bittencourt (2004) nomeia como método dialético em situação pedagógica. A aplicação do método dialético em situação pedagógica indica que a possibilidade de desvelamento do real desenvolve-se na dinâmica do pensamento, por meio da descrição dos elementos do real e do retorno à construção da totalidade social explicativa desse real, em um movimento no qual as contradições, os conflitos e os antagonismos atuam como fatores de entendimento e síntese dos conteúdos históricos. Tal dinâmica rompe com a linearidade analítica considerando as diversas temporalidades que edificam o real, possibilitando, nesse processo, o parcelamento da realidade como um primeiro movimento dialético, e seguido, como produto final dessa análise, a percepção da essência do real. Na perspectiva do método dialético, em relação ao ensino de História, o início do retorno à totalidade da realidade, como indica Bittencourt (2004), deve ocorrer com a superação dos obstáculos pedagógicos e se efetivar pela formulação de problemas, entendido nesses termos pela autora:

A formulação do problema sobre o objeto de estudo inicia o processo que faz com que surjam novas perguntas ou novos obstáculos e se busquem as variáveis para obter as respostas (ou as possíveis respostas). As indagações permitem considerar o objeto de estudo ou o fenômeno a ser estudado de outro ponto de vista. É por intermédio dessas variáveis, geralmente opostas umas às outras, e pela dialética entre erro e acerto, que se forma o

pensamento científico e se possibilita efetivamente a constituição de uma crítica sobre o objeto ou o fenômeno que se está estudando (Bittencourt, 2004, p. 234)

Bittencourt, porém, faz um alerta sobre os limites dessa perspectiva, na qual o conhecimento científico possibilitaria a ultrapassagem do empirismo trazido pelo aluno e os elementos construídos pelo conhecimento prévio seriam superados, funcionando exclusivamente como espaço inicial para se chegar ao 'verdadeiro' conhecimento. Em contraponto a esse posicionamento, a autora integra a contribuição de Paulo Freire que, ao introduzir a dialogicidade nos processos educacionais, confere ao conhecimento empírico outra natureza e importância:

No caso de uma situação de aula, o princípio básico é o de que o conhecimento não pode ser posse exclusiva do professor, embora este tenha um conhecimento prévio sobre o objeto selecionado para o estudo como a responsabilidade de apresentá-lo para a discussão em classe. O professor, no método dialógico, conhece mais sobre o objeto de estudo quando o curso começa, mas reaprende o conteúdo mediante o processo de estudá-lo com os alunos. Segundo Paulo Freire, é exatamente essa a questão, do ponto de vista do conhecimento: 'O diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e reconhecer o objeto de estudo. Então, em vez de transferir o conhecimento estaticamente, como se fosse posse fixa do professor, o diálogo requer uma aproximação dinâmica na direção do objeto. (Freire, 1996, p. 124 *apud* Bittencourt, 2004, p. 234).

Acredito, assim, que determinadas práticas e sentidos apresentados pelos docentes e identificados ao longo do artigo, podem ser a materialização do método dialético em situação pedagógica, principalmente pela aproximação e pelo reconhecimento do objeto de estudo, o conhecimento histórico, com o empirismo dos educandos, perspectiva teoricamente embasada no trecho abaixo:

Uma questão, porém, precisa ser ressaltada, pois a dialogicidade aqui proposta implica, substancialmente, diálogo respeitoso, tanto no sentido pessoal, quanto nos sentidos pedagógico e epistemológico, visto que não se trata de deixar o outro falar ou simplesmente levantar os conhecimentos prévios dos alunos, mas requer uma mudança de paradigma. Paradigma esse que caminhe no sentido da construção de um conhecimento, que se quer pleno de significados, para aqueles que o constroem e de que todos somos docentes de saberes diferentes (Carvalho *et al.*, 2001, p. 109 *apud* Fonseca, 2011, p. 219).

A opção por problematizar as possibilidades do método dialético em situação pedagógica insere-se, ainda, no esforço de materializar o lugar do professor como autor de suas construções curriculares, construção essa processual, dinâmica

e multifacetada. Monteiro (2009) indica que o processo de autoria do professor em suas aulas desenvolve-se por meio da mobilização de diferentes saberes, tais como os saberes científicos de referência e aqueles da cultura escolar, bem como os saberes da experiência. Diz a autora:

A autoria se expressa nos saberes criados a partir de uma amálgama em que a matéria a ser ensinada e os objetivos educacionais estão relacionados numa configuração que é próprio da cultura escolar, oriunda de diferentes fontes, entre elas o conhecimento científico, as práticas sociais de referência e o saber da experiência, a partir da ação do professor que, assim, emerge como sujeito e autor, mesmo com autonomia relativa, nas práticas que desenvolve (Monteiro, 2009, p. 214).

Destarte, mesmo considerando que os professores pesquisados se aproximam do método dialético em situação pedagógica o fazem transitando, ainda, entre práticas e recursos mais dialógicos e dialéticos e outros mais tradicionais e indutores. Considero, porém, tal contradição a maior riqueza do processo de criação do trabalho docente, pois tais práticas, para além de seu caráter de divergências conceituais, estão imbricadas de um olhar amoroso e comprometido do docente para com seus educandos, considerando-os em suas especificidades, limites e potencialidades, mas, principalmente, reconhecendo-os como sujeitos do conhecimento e da aprendizagem.

E, como síntese dessa prevalência um docente aponta, suas angústias e, mais do que isso, sua clareza na percepção da complexidade que a escolarização de jovens e adultos impõe ao professor de História. Esse docente indica a necessidade de inovações e, ao mesmo tempo, da manutenção dos elementos tradicionais pertinentes e propícios quando se consideram jovens e adultos sujeitos do conhecimento e da aprendizagem:

Para alguns alunos nada representamos. Não conseguimos mexer com eles. Terminam o curso exatamente da mesma forma que entraram. A correria, a falta de estrutura, não nos permite às vezes, conhecer aquele que está quase todos os dias conosco, suas vicissitudes e suas angústias. Às vezes, pelas circunstâncias, não há continuidade e nem oportunidade de promover algumas ações mais específicas, por exemplo, mais leitura, mais jornais, internet, filmes, palestras, poesias, músicas, etc. Gostaria de abandonar cada vez mais os temas tradicionais. Não há uma receita pronta de sucesso em sala. O tradicional pode ser interessante e o moderno enfadonho. Depende do perfil de cada turma e de cada profissional. Penso que o professor deve ter uma boa margem de autonomia para poder decidir o que trabalhar e como trabalhar. As regras que devam orientar suas práticas devem ser bem flexíveis. Portanto, isso significa me desapegar cada vez mais de apostilas. (Questionário nº 39)

Dessa forma, considero que o debate sobre a tensão entre os métodos mais tradicionais e os inovadores torna-se imperativo. Sobre essa questão, reflete Bittencourt (2004, p. 229):

As mudanças de métodos e conteúdos precisam ser entendidas à luz da concepção de tradição escolar, sendo necessário perceber, por intermédio desse conceito dois aspectos fundamentais. O primeiro opõe a ideia de que, em educação, seja preciso sempre inventar a roda, bastando verificar que muito do que se pensa ser novo já foi experimentado muitas outras vezes. Outro aspecto a ser levado em conta no processo de renovação é o entendimento de que muito do tradicional deve ser mantido, porque a prática escolar já comprovou que muitos conteúdos e métodos escolares tradicionais são importantes para a formação do aluno e não convém serem abolidos ou descartados em nome do novo. Assim, há que haver cuidado na relação entre permanência e mudança no processo de renovação escolar.

Considerações Finais

No sentido de concluir esse artigo, consideramos assim, e em diálogo com os sentidos que os professores entrevistados indicaram, que a crítica ao método tradicional no Ensino de História na EJA deve se efetivar à luz do seu lugar na cultura escolar, tendo em vista que, mesmo sendo recorrente uma produção que critica o método tradicional, esse não pode ser descartado ou desqualificado nas práticas docentes vivenciadas pelos professores, tampouco naquelas que vierem porventura a se efetivar. O lugar que o método tradicional ocupa na cultura escolar situa-se numa intensa tensão entre renovação e permanências e precisa ser considerado quando da opção de problematizar determinado fazer e saber docentes.

As opções dos docentes de História identificadas e problematizadas nesse artigo podem ser situadas como uma ação contra-hegemônica e de construção de alternativas e experiências concretas de ação contra o estabelecido, considerando “as escolas como foros de contestação construídos socialmente e diretamente envolvidos na produção de experiências vividas” (Giroux; McLaren, 2002, p. 142). Reconhecer esse fazer contra-hegemônicos implica em evidenciar que mesmo frente a tantas contradições impostas pelo modelo de escolarização pública nos marcos de uma sociedade capitalista periférica, que a modalidade segue experienciado e sendo, potencialmente e na concretude das suas escolas, um lugar de transformação e emancipação para todos os seus sujeitos – sejam professores, sejam educandos.

Referências

- ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- BITTENCOURT, Circe. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- DI PIERRO, Maria Clara; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Preconceito contra o analfabeto*. São Paulo: Cortez, 2007.
- FONSECA, Lana. Possibilidades epistemológicas da construção compartilhada de conhecimento: reflexões sobre a Didática para a Educação de Jovens e Adultos. In: SOUZA, José; SALES, Sandra. *Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas*, Rio de Janeiro: Nau Editora: EDUR, 2011. p. 211-222.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 16 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIROUX, Henry; McLAREN, Peter. Formação do professor como uma contra esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, cultura e sociedade*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002. cap. 5, p. 125-154.
- IBGE. *Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua (PNAD Contínua)*. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.
- MILETO, Luís. *No mesmo barco, um ajuda o outro a não desistir: estratégias e trajetórias de Permanência na Educação de Jovens e Adultos*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.
- MONTEIRO, Ana Maria. *Professores de história: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad, 2009.
- OLIVEIRA, Marta. *Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem*. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 12, p. 59-73. set. /dez. 1999.
- RIBEIRO, Vera Masagão. *Alfabetismo e atitudes: pesquisa com jovens e adultos*. Campinas: Papirus: Ação Educativa, 1999.

Notas

- ¹ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Municipal de Saúde e Defesa Civil do Município do Rio de Janeiro – CEP SMSDC-RJ. Protocolo da pesquisa n. 112/10, CAAE 01.31.0.314.000-10.
- ² Os nomes aqui registrados são fictícios na intenção de preservar as identidades dos docentes participantes da pesquisa.

A Consciência Histórica Na Base Nacional Comum Curricular E No Currículo Do Espírito Santo

Historical Consciousness In The Common Base National Curriculum And The Curriculum Of Espírito Santo

La Conciencia Histórica En La Base Nacional Curricular Común Y En Los Estudios De Espírito Santo

Miriã Lúcia Luiz*

Paula Florinda de Freitas Faria**

Resumo: O presente estudo analisa a História na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Currículo do Espírito Santo, em busca de indícios da noção de Consciência Histórica pautada no pensamento de Jörn Rüsen. A leitura das fontes se referencia na prática historiográfica proposta por Bloch (2001) e Ginzburg (2007a, 2007b). A análise da BNCC considera uma discrepância entre a introdução do documento e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento baseados em competências mecânicas. Na sequência, se realiza um estudo comparativo entre a BNCC e o currículo do Espírito Santo, cujos resultados apontam para as seguintes convergências: a) noção de aprendizagem fundamentada na pedagogia de competências; b) predominância da concepção de áreas do conhecimento, o que fragiliza e descaracteriza os campos epistemológicos das disciplinas; c) ritmos temporais pautados nas narrativas-mestras fundamentadas no quadripartismo histórico; e d) distanciamento entre a história escolar e a história acadêmica. Em termos de distinção, o documento capixaba apresenta uma tentativa de inserção da história e da cultura local. Constitui-se um desafio pensar os processos de cognição da História a partir dos currículos, pois nesse campo têm predominado as teorias pedagógicas, distanciando-se da epistemologia da História.

Palavras-chave: Currículo de História. Ensino de História. Cultura histórica.

* Pós-Doutora em História da Educação (Universidade do Porto/Portugal; UFMG). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFES).

<https://orcid.org/0000-0001-6825-1541>

** Mestra em Educação (PPGE/UFES). Professora da rede estadual do Espírito Santo (SEDU).

<https://orcid.org/0000-0002-8343-9961>

Abstract: The study analyzes the subject of History in the Common National Base Curriculum (BNCC) and in the curriculum of Espírito Santo, in search of indications of the notion of Historical Consciousness, guided by the thought of Jörn Rüsen. The reading of the sources takes reference in the historiographic practice proposed by Bloch (2001) and Ginzburg (2007a, 2007b). The BNCC analysis reveals a discrepancy between the document's introduction and the learning and development objectives, which are primarily based on mechanical skills. Subsequently, a comparative study is carried out between the BNCC and the Espírito Santo curriculum, whose results highlight the following convergences: (a) notion of learning based on the pedagogy of skills, (b) predominance of the conception of knowledge areas, which weakens and mischaracterizes the subjects' epistemological fields, (c) temporal rhythms guided by the master narratives based on historical quadripartism, and (d) distance between school history and academic History. As a point of distinction, the Espírito Santo document attempts to integrate local history and culture. It is a challenge to think about the cognition processes of History from the curricula, since pedagogical theories have predominated in this field, distancing themselves from the epistemology of History.

Keywords: History curriculum. History teaching. Historical culture.

Resumen: Analiza la asignatura de Historia en la Base Nacional Curricular Común y en los Estudios de Espírito Santo buscando indicios de la noción de Conciencia Histórica basada en el pensamiento de Jörn Rüsen. La lectura de las fuentes se encontraba en la práctica historiográfica propuesta por Bloch (2001) y Ginzburg (2007a, 2007b). El análisis de la BNCC considera una discrepancia entre la introducción del documento y los objetivos de aprendizaje y desarrollo basados en competencias mecánicas. En la secuencia, se realiza un estudio comparativo entre la BNCC y el currículo de Espírito Santo, cuyos resultados apuntan a las siguientes convergencias: a) noción de aprendizaje fundamentada en la pedagogía de competencias; b) predominancia de la concepción de áreas del conocimiento, lo que debilita y desvirtúa los campos epistemológicos de las asignaturas; c) ritmos temporales apoyados en las narrativas-maestras basadas en el cuatripartismo histórico; y d) distanciamiento entre la historia escolar y la historia académica. En términos de distinción, el documento capixaba presenta un intento de inserción de la historia y de la cultura local. Se constituye un desafío pensar los procesos de cognición de la Historia a partir de los estudios, puesto que en ese campo han predominado las teorías pedagógicas, distanciándose de la epistemología de la Historia.

Palabras clave: Estudios de Historia. Enseñanza de Historia. Cultura histórica.

Introdução

Uma reflexão que tematize o Ensino de História requer uma delimitação desse campo investigativo, uma vez que a ampliação e a diversidade de estudos e debates sobre o tema no Brasil são inegáveis. Isso tem revelado uma pluralidade de abordagens por meio da adoção de referenciais teórico-metodológicos distintos.

Uma análise da literatura da área (Abud, 2008; Bittencourt, 2000, 2009, 2018; Fonseca, 2003; Fonseca, 2006) aponta para uma constatação inequívoca: até a década de 1990, a permanência ou a exclusão da disciplina História e de seus conteúdos e tópicos nos currículos escolares brasileiros ocupavam centralidade nas discussões e nas pesquisas. Embora as questões sobre novos temas e marcos históricos ainda sejam focalizadas em investigações, após a década de 1990, nota-se o crescente aumento de estudos com foco na multidimensionalidade do processo de aprendizagem (Cerri, 2017).

Nessa esteira, a partir do século XXI, a Didática da História¹ começou a ser difundida no Brasil, e Cardoso (2019) indica como principais fatores para isso: a) o enfraquecimento da influência francesa sobre as universidades brasileiras, resultado da decadência generalizada do império francês, do sucateamento enfrentado por suas universidades desde o governo de Nicolas Sarkozy (2007-2012) e pela Universidade de São Paulo – principal defensora da subordinação brasileira ao colonialismo epistêmico francês – nos sucessivos governos estaduais do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB); e b) a expansão das universidades federais brasileiras e a ampliação e descentralização do financiamento à pesquisa científica nos governos federais do Partido dos Trabalhadores (PT), (2003-2016), o que também permitiu aos historiadores pensar perspectivas exclusivamente brasileiras ou latino-americanas para o Ensino de História ou buscar outras referências estrangeiras (colonizadoras ou não), para além da abordagem francesa.

Investigar os currículos na busca pela compreensão do lugar ocupado pelos conteúdos do componente curricular de História e, especialmente, indícios da noção de Consciência Histórica, torna-se necessário já que tratam-se de “textos visíveis”, conforme define o teórico espanhol Fernandez-Cuesta (1998 *apud* Urban; Schmidt, 2014). São, portanto, portadores de um conjunto de ideias, valores e conhecimentos históricos, ou seja, evidenciam a necessidade de explicar o que se entende pelo conjunto de conhecimentos veiculados ou o tipo de saberes constitutivos destas publicações (Urban; Schmidt, 2014). Porém, para além da dimensão visível do texto, interessa-nos igualmente o que se esconde entre suas dobras, ou seja, aquilo que está fora do texto (Ginzburg, 2007b).

Para tanto, nossa compreensão de currículo se pauta no pensamento de Sacristán (2000), para quem essa noção é complexa e transcende a uma simples lista de conteúdos ou programas escolares. Em linhas gerais, trata-se de uma construção cultural e projeto seletivo de cultura; uma práxis (prática); expressão da função socializadora da escola; objeto dinâmico e multifacetado; não-neutro e ideológico; construído pelos professores, incluindo o “currículo oculto” (Sacristán, 2000).

Com base nisso, interessa-nos especialmente a compreensão de Consciência Histórica elaborada por Rüsen (2011) no âmbito da Didática da História, em diálogo com autores como Klauss Bergmann, Anette Kuhn e Gerhard Schneider (Cardoso, 2019). Nesse entendimento, a formação da Consciência História consiste no

[...] modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana. Assim, a História tem uma função didática de formar a consciência histórica, na perspectiva de fornecer elementos para uma orientação, interpretação (para dentro – apropriação de identidades, e para fora – fornecendo sentidos para ação na vida humana prática) (Schmidt, 2017, p. 64).

Por isso, entendemos oportuna e necessária a análise da aprendizagem histórica proposta nos currículos escolares, com base na prática historiográfica proposta por Bloch (2001) e Ginzburg (2007a, 2007b). Analisamos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e seus desdobramentos no contexto capixaba, tomando como fonte, além da BNCC, o Currículo do Espírito Santo, produzido em 2020. Especificamente, buscamos rastrear possíveis indícios da noção ruseniana de Consciência Histórica nesses documentos.

A Consciência Histórica na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A leitura da BNCC nos leva a uma análise prospectiva desse documento na relação com a tradição do Estado brasileiro em intervir naquilo que se deve ensinar nas escolas e, nesse aspecto, concordamos com Abud (2017, p. 21), que essa publicação dá “[...] seguimento a uma já longa série de programas e propostas curriculares, que desde 1931 vem procurando regulamentar o ensino (e não somente a organização curricular) das disciplinas em nossas escolas”. Especificamente, isso ocorre “[...] por meio da introdução direta de temas e conteúdos, objetivos e até métodos e técnicas de ensino, dependendo da orientação governamental responsável pela organização da Educação”.

O processo de elaboração da BNCC, passando pelas versões preliminares até a publicação do documento final, foi marcado por tensões, disputas e debates intensos,

por questões envolvendo a relevância de uma base curricular nacional e, no caso da História, os critérios de seleção e de organização dos conteúdos que deveriam compor essa proposta. Embora nesse processo de elaboração, os contornos das versões preliminares e os modos de participação das entidades e dos professores tenham sido profícuos, neste artigo, nos detemos na análise do componente curricular de História para os anos finais do ensino fundamental em sua versão final (Brasil, 2017) e, em particular, rastreamos indícios da noção ruseniana de Consciência Histórica em seu conteúdo.

Percorrendo os fios que constituem as narrativas privilegiadas nesse documento curricular, notamos que a concepção de aprendizagem se baseia nos princípios das competências e habilidades. Assim, a BNCC mantém a orientação pedagógica semelhante às prescrições anteriores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino fundamental (Brasil, 1997, 1998) e para o ensino médio (Brasil, 2000). Segundo Bittencourt (2009), essa é uma tendência comum aos currículos recentes no Brasil que, por meio de seus conteúdos, visam relacionar os mais diversos saberes construídos na escola. Nessa perspectiva, a concepção de conteúdo escolar vincula os conteúdos explícitos de cada disciplina à aquisição de valores, habilidades e competências.

Na parte introdutória da BNCC são elencadas dez competências gerais da educação que pretende-se assegurar aos estudantes do ensino básico brasileiro. Como competência, há a seguinte definição: “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2017, p. 8).

Essa definição indica a aproximação do documento com a pedagogia das competências defendida por Perrenoud (2001). Segundo o autor, o desenvolvimento das competências demanda o trabalho a partir de problemas e de projetos; a proposição de tarefas complexas e de desafios que estimulem os alunos a movimentar seus conhecimentos, complementando-os em alguma medida. Duarte (2010) explica que essa proposta pedagógica se orienta pela busca da decomposição do aprender a aprender em uma série de habilidades e competências, que se convertem nos elementos de avaliação em substituição à aprendizagem dos conteúdos.


Já no pensamento de Rüsen (2011), referente à aprendizagem histórica, as competências são adquiridas progressivamente em um processo de mudanças constantes. Essa operação pode ser considerada incompatível com a rigidez estabelecida pela BNCC, uma vez que o documento determina as competências

e o ano/etapa a que se referem, não deixando espaços para a mobilidade defendida por Rüsen. Embora a BNCC vincule o exercício historiográfico à constituição de um sujeito integrante de um mundo sempre em movimento e transformação, o documento nacional desconsidera que, ao estabelecer as competências, ela engessa as possibilidades dessas mobilizações. Por sua vez, a constituição da Consciência Histórica demanda metodologias que tomem o ensino e a História como dimensões do sentido da vida prática, e não se limitem a implementar, aplicar ou mediar os conteúdos a partir do alcance de objetivos e do desenvolvimento de competências (Schmidt, 2017).

Concordando com Almeida (2009), Schmidt (2015) explica que o desenvolvimento de competências pré-estabelecidas desqualifica as dimensões formativas dos saberes constituídos por se instituírem de acordo com modelos de controle político das práticas de ensino. Sob esse aspecto, ao focalizar no desenvolvimento de habilidades e competências, a BNCC incorre no risco de se afastar dos objetivos principais da escolarização, privando alunos e professores do desenvolvimento das capacidades intelectuais necessárias à produção do conhecimento intelectual que não seja reduzido ao mercado de trabalho.

Ao atrelar o conceito de competências ao desenvolvimento de habilidades que objetivam a utilização do conhecimento na resolução de problemas do dia a dia, a BNCC suscita alguns questionamentos, como: a) a escola será capaz de promover o desenvolvimento das habilidades sem prescindir do conhecimento sistematizado?; b) a quem interessa que a classe trabalhadora não se aproprie do conhecimento humano elaborado no campo científico?; c) o que uma pessoa sem a compreensão clara e organizada da realidade pode fazer objetivamente, do ponto de vista das esferas sociais de disputa de poder e com efetivo potencial de decisão?; d) seguindo a lógica de que habilidades podem ou devem substituir os conteúdos viabilizados pelas disciplinas escolares, quais dessas habilidades seriam escolhidas, por quem e por quê?; e, por fim, e) é possível formar a Consciência Histórica dos estudantes a partir de uma aprendizagem pautada em competências e habilidades?


Com base nesses questionamentos, podemos considerar que a BNCC apresenta algumas contradições entre seu texto introdutório e a seção específica para o Ensino de História, em particular, nas seis páginas iniciais nas quais a disciplina é apresentada e contextualizada. Nesse tópico, notamos a proposição de elementos indispensáveis à produção do conhecimento histórico: a) a atitude historiadora; b) a temporalidade histórica; e c) o documento histórico.



No entendimento de Rüsen (2011), a atitude historiadora transcende a mera acumulação de fatos do passado, configurando-se como uma abordagem dinâmica e reflexiva da história, centrada na construção de sentido e na relação contínua entre passado, presente e futuro. A leitura da BNCC nos permite conjecturar, a princípio, que a defesa pelo desenvolvimento de uma atitude historiadora por alunos e professores em muitos aspectos não converge com as limitações impostas pela pedagogia das competências. Por outro lado, de acordo com o documento, “[...] o que nos interessa no conhecimento histórico é perceber a forma como os indivíduos construíram, com diferentes linguagens, suas narrações sobre o mundo em que viveram e vivem, suas instituições e organizações sociais” (Brasil, 2017, p. 397). Ao sugerir que o conhecimento histórico seja produzido a partir da percepção individual da construção das narrativas passadas e presentes, identificamos pistas que nos permitem relacionar a BNCC ao pensamento de Rüsen, especificamente, ao defender que, por meio do conhecimento histórico, o aluno poderá aprender a narrar a história, experienciando e interpretando o transcurso do tempo.

Para Rüsen (2011), a narrativa histórica constitui-se como um elemento fundamental para a aprendizagem da história e para o desenvolvimento da consciência histórica. Para o autor, a narrativa não é meramente um relato de fatos passados, mas uma forma ativa de atribuir sentido ao tempo e à experiência humana. Nesse sentido, o protagonismo da produção narrativa se alinha ao reconhecimento do eu e do outro em um processo de construção identitária também defendido pela BNCC, como podemos ler em um de seus fragmentos: “[...] o exercício do ‘fazer história’, de indagar, é marcado, inicialmente, pela constituição de um sujeito. Em seguida, amplia-se para o conhecimento de um ‘Outro’, às vezes semelhante, muitas vezes diferente” (Brasil, 2017, p. 397-398). Nesse ponto do currículo, concordamos com Schmidt (2017, p. 67) quanto ao sentido de a História permitir o alargamento constante das experiências temporais mobilizadas “[...] entre a experiência da diversidade do outro e a afirmação do eu”.

Essa ampliação das experiências temporais pode ser considerada fundamental para a formação da Consciência Histórica baseada na aquisição quantitativa e qualitativa, por parte dos alunos, de diversas perspectivas temporais da experiência histórica, proporcionando a formação de sua autonomia por meio de uma ação de escolha (Schmidt, 2017). Dessa forma, identificamos uma possível aproximação do conteúdo de História da BNCC com o pensamento de Rüsen, uma vez que o currículo defende que um dos principais objetivos da História no ensino fundamental é o estímulo à autonomia de pensamento que passa pelo reconhecimento de que:



[...] *os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem*, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania (Brasil, 1997, p. 400).

A construção da autonomia em ambas as defesas – Rüsen e BNCC –, não prescinde da compreensão de que as temporalidades são múltiplas e móveis e de que a experiência histórica se relaciona com a constituição do eu e do outro. A BNCC avança ao afirmar que o reconhecimento das bases epistemológicas da História são exigências dessa busca pela autonomia, porém condiciona o desenvolvimento da atitude historiadora aos processos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de um objeto, elementos que não são suficientemente explorados na descrição dos objetos de conhecimento ou nas habilidades propostas para cada ano de escolarização.

Neste aspecto, consideramos que, por vezes, a BNCC apresenta uma miscelânea de teorias, métodos e conceitos de campos do conhecimento que são incompatíveis ou minimamente não complementares. Podemos conjecturar que essa falta de clareza seja consequência da dificuldade de posicionamento diante dos amplos debates e das disputas em torno do Ensino de História, ou talvez, da tentativa de evitar exclusões teóricas ao optar por determinadas correntes de pensamento, mesmo que estas sejam discordantes. Desse modo, a BNCC assim define as bases epistemológicas da História:

[...] a natureza compartilhada do sujeito e do objeto de conhecimento, o conceito de tempo histórico em seus diferentes ritmos e durações, a concepção de documento como suporte das relações sociais, as várias linguagens por meio das quais o ser humano se apropria do mundo. Enfim, percepções capazes de responder aos desafios da prática historiadora presente dentro e fora da sala de aula (Brasil, 2017, p. 400).

Ao estabelecer que o sujeito e o objeto de conhecimento compartilham a mesma natureza, o documento nos remete à defesa de Rüsen de que a historiografia se junta à vida prática a partir do exercício de direcionamento do tempo por meio da produção de sentido que decorre do não desligamento entre o sujeito historiador e o objeto do conhecimento (Miranda; Barom, 2018). Nesse sentido, a BNCC nos parece promissora ao articular bases epistemológicas com seu objetivo principal de desenvolver uma atitude historiadora, por meio da vinculação entre teoria e prática, em um movimento que parte das experiências de alunos e professores, em suas realidades sociais, como integrantes desse processo.

Outra possível aproximação da BNCC com o pensamento de Rüsen pode ser identificada ao tratar do conceito de tempo. O documento reafirma a diversidade de ritmos e durações, de modo que essa leitura do tempo, própria da atitude historiadora – expressa pela via da construção narrativa – corrobora a formação da Consciência Histórica. Na perspectiva ruseniana, “[...] a competência narrativa designa a própria funcionalidade da aprendizagem histórica: formar sentido sobre a experiência temporal” (Carvalho, 2014, p. 362).

Desse modo, a aprendizagem histórica só ocorre quando conseguimos processar a experiência da mudança temporal do mundo humano, produzindo o sentido histórico. Com isso, torna-se possível “[...] conformar as aspirações individuais a partir de uma ideia empiricamente plausível de mudança temporal do curso da humanidade no tempo e de motivar os outros a realizarem suas próprias experiências de acordo com a ideia do lugar de cada um e do seu lugar no processo de mudança no tempo” (Schmidt, 2017, p. 68).

No conjunto dos procedimentos necessários às aprendizagens históricas, a BNCC concebe o documento como o suporte das relações sociais, ampliando a perspectiva de uma utilização metodológica limitada à sua utilização como ferramenta que promove a interação dos alunos com o passado. Nesse sentido, é possível pensar os usos dos documentos pelo viés ruseniano, pois, esse autor considera o conhecimento produzido “[...] não apenas na empiria dos documentos históricos, mas sim na inter-relação entre as intenções do historiador e os dados/sentidos do documento, entre as intenções individuais das pessoas no tempo e as condições externas de seu momento histórico” (Barom, 2012, p. 52).

Com base no pensamento ruseniano, Schmidt, Barca e Garcia (2011) corroboram essa ideia, ao defenderem que, pela via da análise de uma narrativa histórica, “[...] ganha-se acesso ao modo como o seu autor concebe o passado e utiliza as suas fontes, bem como aos tipos de significância e sentidos de mudança que atribui à história”. E acrescentam: “[...] ela espelha por isso, tácita ou explicitamente, um certo tipo de consciência histórica, isto é, as relações que o seu autor encontra entre o passado, o presente e, eventualmente, o futuro, no plano social e individual (Schmidt; Barca; Garcia, 2011, p. 12).

As noções relativas à atitude historiadora, à temporalidade histórica e ao documento histórico presentificadas na seção destinada ao campo disciplinar História na BNCC conduzem-nos a uma constatação inequívoca: há indícios de uma aproximação possível com a compreensão de Consciência História de Rüsen. No entanto, sabemos que orientações de ordem procedimental, ou seja, relacionadas

à dimensão pedagógica que explicita como abordar os conteúdos em sala de aula, podem facilitar ou não os usos desse documento no cotidiano escolar. Por isso, um olhar para a apresentação dos saberes a serem mobilizados na disciplina, bem como para a proposta de organização desses conhecimentos, faz-se necessário.

No início da seção destinada aos anos finais do ensino fundamental, o documento elenca os procedimentos básicos pelos quais deverão se pautar o processo de ensino e aprendizagem da História: a) a identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil), ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico; b) o desenvolvimento das condições necessárias para que os alunos selecionem, compreendam e reflitam sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos (materiais ou imateriais), elaborando críticas sobre as formas já consolidadas de registro e de memória, por meio de uma ou várias linguagens; e c) o reconhecimento e a interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno, reconhecendo as hipóteses e avaliando os argumentos apresentados com vistas ao desenvolvimento de habilidades necessárias para a elaboração de proposições próprias.

Na sequência, os elaboradores buscaram explicitar caminhos possíveis para o desenvolvimento dos procedimentos básicos, focalizando questões como a importância da cronologia, as noções espaço-temporais, com ênfase na mobilidade das populações e na centralização dos sujeitos para o entendimento dos processos históricos complexos ocorridos em espaços, tempos e culturas variadas (Brasil, 2017).

Essa descrição dos procedimentos pareceu-nos promissora, porém, o que se segue são os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento codificados, destinados a cada ano do ensino fundamental, que acabam por reafirmar os conteúdos considerados canônicos e obrigatórios ao conhecimento dos estudantes e das novas gerações, distinguindo-se, desse modo, da perspectiva presente na primeira versão desse documento, que buscava apresentar os saberes a partir de eixos temáticos (cidadania, temporalidades, conceitos e pesquisa), pautando-se em uma estruturação Brasil-centrista, latino-americanista, indigenista e africanista (Pereira; Rodrigues, 2017). Além do distanciamento da primeira versão da BNCC, cabe ressaltar que distanciam-se também do documento introdutório, que em alguns momentos, se aproxima da concepção de Rüsen.

Por essa via, na descrição das temáticas inicia-se pelo 6º ano com uma abordagem a respeito da História e de suas formas de registros, passando pela Antiguidade Clássica e, ao final, focaliza os séculos XX e XXI, para o 9º ano. Com isso, notamos a permanência da tradição em “ensinar toda a História” ou o conjunto das experiências humanas, o que dificulta a compreensão da complexidade da escrita da História pelos estudantes, pois distancia-se da arte do recorte, como elemento central na elaboração de qualquer História e de qualquer currículo. Isso parece evidenciar os desafios para a formação da Consciência Histórica dos estudantes, pois impede o entendimento do passado como algo a ser selecionado com vistas a pensar as disputas sociais e políticas do próprio presente.

A organização das aprendizagens de cada série a partir de competências e habilidades, seção seguinte do documento, apresenta as fragilidades já apontadas no início deste tópico. Com isso, ainda que possamos identificar elementos pontuais na BNCC que nos permitam vinculá-la à noção de Consciência História de Rüsen, os distanciamentos nos parecem significativos e determinantes, pois se referem aos modos como os conteúdos e os percursos de aprendizagens são propostos, o que revela contradições internas no próprio documento, além de apresentar permanências no que tange à seleção de conteúdos com base no quadripartismo histórico. Em termos conceituais, o quadripartismo

[...] tem como resultado privilegiar o papel do Ocidente na história do mundo e reduzir quantitativa e qualitativamente o lugar dos povos não-europeus na evolução universal. Por essa razão, faz parte do aparelho intelectual do imperialismo. Os marcos escolhidos não têm significado algum para a imensa maioria da humanidade [...]. Esses mesmos marcos destacam a história das superestruturas políticas, dos Estados, o que também não é inocente (Chesneaux, 1995, p. 95).

Desse modo, Chesneaux (1995), já apontava para as armadilhas desse modelo interpretativo para a historiografia em geral, e para o ensino de História em particular, ao discutir a função pedagógica, institucional, ideológica e política de sua adoção nos programas escolares, nos cursos de História, concursos e denominação de cátedras de ensino nas universidades, além dos ecos na organização de manuais e coleções de obras didático-pedagógicas. No caso do documento na BNCC, notamos que ao adotar essa perspectiva historiográfica - quadripartismo - a História dos povos não europeus é apresentada como apêndice.

A noção de Consciência Histórica no Currículo do Espírito Santo (2020)

Na busca pela compreensão do lugar ocupado pelos conteúdos da disciplina História no *Currículo do Espírito Santo* (Espírito Santo, 2020) e, especialmente, indícios da noção de Consciência Histórica presentificados em seu conteúdo, propomo-nos a uma análise desse componente curricular, tendo em vista que se trata de uma elaboração que tem como referência a BNCC. Desse modo, interessamos, particularmente, aproximações e possíveis distanciamentos em relação aos contornos assumidos pelas concepções de aprendizagem histórica evidenciadas no documento local na relação com o currículo nacional.

O documento publicado em 2020 contempla os anos iniciais e finais do ensino fundamental. Para os anos finais, o currículo, disponível em versão digital², compõe-se de 4 volumes: Ciências da Natureza e Matemática (208p); Ciências Humanas e Ensino Religioso (278p); Área de Linguagens: Artes, Educação Física e Língua Inglesa (318p); e Área de Linguagens: Língua Portuguesa (289p).

No que se refere à concepção de aprendizagem do currículo, a seção *Matriz de saberes* indica uma perspectiva de permanência do que já se propunha no currículo desta rede em 2005, que também é reiterada na BNCC (Brasil, 2017), ou seja, a orientação da matriz de saberes pautada em concepções sobre *ser, conhecer, fazer e conviver*, conforme Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da Unesco, coordenada por Jacques Delors (Espírito Santo, 2020). Com isso, as relações entre os objetivos e direitos de aprendizagem são sustentadas pelas competências e habilidades, que, segundo os elaboradores, permitem “[...] o desenvolvimento da autonomia, que, reforçando a concepção assumida nesse documento, compreende também sua responsabilidade ética, histórica, política e social com o outro e com o mundo” (Espírito Santo, 2020, p. 35).

Concordamos com Schmidt (2015, p. 105) que a adesão desses documentos curriculares à noção de competências como sinônimo de habilidades “[...] revela certa ausência de clareza com relação a esses conceitos e um grande grau de positividade na crença de adotá-los como uma solução para os problemas do ensino e da aprendizagem, acabando por transformá-lo num ‘slogan’”. As consequências imediatas dessa perspectiva em relação às questões educacionais, em geral, e, ao ensino de História, em particular, são: a) uma abordagem genérica dos componentes curriculares, contribuindo para a fragilidade da base epistemológica de cada campo; e b) a aposta de que, por meio do desenvolvimento das competências e habilidades, o estudante estaria apto tanto para o sucesso nas avaliações em larga escala, que assumem esse modelo em sua estruturação, quanto, em última instância, para o mercado de trabalho.

Pelo documento, a área de *Ciências Humanas* deve contribuir para que a tríade conceitual *temporalidade, espacialidade e diversidade* seja favorecida. Para tanto, são especificadas as atribuições das disciplinas que a compõem, no ensino fundamental, ou seja, os saberes disciplinares que supostamente possibilitam aos estudantes se apropriarem das noções fundamentais, de modo que a História “[...] busca compreender o que aconteceu com a humanidade no passado e suas implicações no presente”, já a “[...] Geografia busca entender e perceber as transformações ocorridas no passado pelas ações e relações humanas. Todas as relações resultam em configuração espacial específica, dentro de um contexto histórico e geográfico único” (Espírito Santo, 2020, p. 65).

Com base no exposto, a formulação para a História é mais superficial do que para a Geografia, partindo da análise do nível de elaboração conceitual de cada definição. Na definição da História — “busca compreender o que aconteceu com a humanidade no passado e suas implicações no presente” — há uma generalidade que se limita a indicar um objetivo amplo: compreender acontecimentos passados e suas consequências. Não se explicitam os procedimentos de análise, as categorias conceituais próprias da disciplina (tempo histórico, permanências, mudanças, evidências, narrativas, interpretações), nem a complexidade das interações entre presente e passado. A redação é mais próxima de uma declaração de propósito do que de uma descrição da abordagem epistemológica da História no campo do ensino.

Já a definição da Geografia — “busca entender e perceber as transformações ocorridas no passado pelas ações e relações humanas. Todas as relações resultam em configuração espacial específica, dentro de um contexto histórico e geográfico único” — apresenta maior densidade conceitual. Ela explicita não apenas o objeto (as transformações), mas também o agente (ações e relações humanas), o resultado (configuração espacial específica) e a interdependência de contextos histórico e geográfico. Aqui, há uma referência mais explícita às categorias próprias da área (espaço, configuração, contexto), revelando um esforço de delimitação metodológica. Assim, é possível sustentar que a formulação para História está mais superficial porque carece de detalhamento conceitual e metodológico, enquanto a de Geografia apresenta maior especificidade e articulação de conceitos disciplinares.

A concepção de áreas do conhecimento, uma característica comum aos documentos publicados após a década de 1990, aponta, de forma inequívoca, para uma tentativa de fragilizar e descaracterizar os campos disciplinares. Esse aspecto, somado à adoção da pedagogia das competências, contribui para que o conhecimento específico de cada disciplina deixe de ser referência para a aprendizagem e o ensino. Com isso, valorizam-se determinadas atividades destinadas a desenvolver competências estabelecidas a priori (Schmidt, 2015).

A interseção entre a História e a Geografia, por exemplo, está expressa nos seguintes termos: “[...] o ponto comum entre essas ciências é desvendar as complexidades da sociedade humana com um olhar sobre o cotidiano, a *formação das identidades, alteridades, memória individual e coletiva* e a preocupação com a desconstrução de estereótipos” (Espírito Santo, 2020, p. 66, grifo nosso). A ênfase a esses elementos nos permite conjecturar a respeito da pretensa formação da Consciência Histórica, já que, para Rüsen (2011), a sua natureza, função e importância pressupõem pelo menos três pontos importantes sobre a consciência histórica: a) ela não pode ser meramente equacionada como simples conhecimento do passado; b) pode ser analisada como um conjunto coerente de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana; e c) pode exercer um papel importante naquelas operações mentais que dão forma à identidade humana, capacitando os seres humanos, por meio da comunicação com os outros, a preservarem a si mesmos. Com base nisso, a consciência histórica constitui-se no “acervo” dos sentidos constituídos pela consciência histórica humana ao longo do tempo. Em outras palavras: “A consciência histórica precisa da memória – individual e coletiva – como referência dos conteúdos” (Martins, 2019, p. 55).

Uma análise a respeito da organização dos conteúdos e, especificamente, dos saberes e das abordagens historiográficas propostas no currículo de 2020, nos permite aproximar ou distanciar o documento à dimensão ruseniana de Consciência Histórica. Para a equipe elaboradora, o “[...] Currículo do Espírito Santo considera que a área de conhecimento das Ciências Humanas deve contribuir para que todos desenvolvam as noções de temporalidade, espacialidade e diversidade” (Espírito Santo, 2020, p. 65). Com efeito, a perspectiva cronológica adotada pauta-se na ideia de que a sistematização dos eventos é consonante com as noções de tempo e de espaço. Os eventos selecionados permitem a constituição de uma visão global e micro da História, estabelecendo relações entre o Espírito Santo, Brasil e o mundo ao longo dos séculos.

A descrição das abordagens destinadas aos anos finais do ensino fundamental³ nos fornece indícios eloquentes para essa análise: no 6º ano propõe-se uma reflexão sobre a História e suas formas de registro, evidenciando os diversos tipos de fontes históricas. Ao retomar competências e habilidades dos anos iniciais, busca-se avançar no estudo das primeiras sociedades, antiguidade clássica e o período medieval na Europa, compreendendo e identificando outras formas de organização política, social e cultural em outras regiões.

Em outros momentos ao longo do documento, o verbo “identificar” é acrescido de outras expressões que podem permitir o desenvolvimento de uma atitude

historiadora, como por exemplo, na descrição da habilidade proposta no campo temático *História: tempo, espaço e formas de registro*, proposto para o 6º ano:

(EF06HI02/ES) Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas. Compreendendo que as variadas fontes históricas assumem um papel fundamental para análises de comportamento e organização social em distintas temporalidades (Espírito Santo, 2020, p. 146).

Contudo, na abordagem descrita no currículo da Sedu, transcrita literalmente da BNCC, o verbo “identificar” parece se referir a uma ação que se finda em si mesma, sem permitir o desenvolvimento de outras posturas necessárias a uma atitude historiadora, evidenciando a construção de sentido e na relação contínua entre passado, presente e futuro (Rüsen, 2011).

As conexões entre Europa, América e África são ampliadas no 7º ano, quando são debatidos aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais ocorridos a partir do final do século XV até o início do século XVIII. Já no 8º ano, o tema é o *século XVIII e XIX* e a compreensão histórica de que o mundo contemporâneo é construído a partir das Revoluções Burguesas ocorridas na modernidade. Em meio a esses acontecimentos, destacam-se os múltiplos processos que desencadearam as independências nas Américas, com ênfase no processo brasileiro e seus desdobramentos. África, Ásia e Europa são objetos de conhecimento, com destaque para o nacionalismo, o imperialismo e as resistências a esses discursos e práticas. Embora na descrição dessa abordagem os conteúdos sejam priorizados, ao especificar as competências específicas para o 8º ano, notamos que o documento prevê uma problematização, estabelecendo um nexo entre passado e presente, conforme descrito na competência abaixo:

(CE01) Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo (Espírito Santo, 2020, p. 172).

Para o 9º ano, propõe-se a História Republicana do Brasil até os tempos atuais, incluindo as mudanças ocorridas após a Constituição de 1988, e o protagonismo de diferentes grupos e sujeitos históricos. Para tanto, o estudo dos conflitos mundiais e nacionais, da Primeira a Segunda Guerra, a Revolução Russa, o período entre guerras, o totalitarismo, a Guerra Fria os conflitos no Oriente Médio e Independências na África e Ásia, criação e função da Organização das Nações Unidas (ONU), entre outros

temas, permite compreender a importância do debate sobre Direitos Humanos, com a ênfase no respeito à diversidade, protagonismo e autonomia diante dos desafios que atravessamos no presente.

Muito embora ao longo dessa descrição chamou-nos a atenção, especialmente, a organização dos temas segundo o modelo quadripartite francês, a leitura cruzada (Ginzburg, 2007b) com a sistematização das aprendizagens essenciais prevista para o 9º ano nos permite perceber uma abordagem com elementos problematizadores. Exemplo disso pode ser lido em relação ao objeto do conhecimento: “O colonialismo/ Partilha/Neocolonialismo na África e Ásia. As guerras mundiais, a crise do colonialismo e o advento dos nacionalismos africanos e asiáticos”, especificamente na competência:

(EF09HI14/ES) Caracterizar e discutir as dinâmicas do colonialismo no continente africano e asiático e as lógicas de resistência e de conciliação das populações locais diante das questões internacionais, identificando protagonistas históricos (Nelson Mandela, Gandhi, entre outros) que resistiram ao imperialismo e percebendo, no tempo presente, a permanência de conflitos e as consequências políticas, econômicas, étnicas e culturais do neocolonialismo ou partilha da África e Ásia (Espírito Santo, 2020, p. 214).

Uma análise atenta ao texto introdutório, em cruzamento com a sistematização das aprendizagens essenciais, nos permite identificar os limites, mas também as abordagens problematizadoras do currículo capixaba, como por exemplo, o objeto de conhecimento proposto para o 9º ano: “Anarquismo e protagonismo feminino: lutas e conquistas de gênero e pelo respeito à diversidade e minorias no Brasil e no Espírito Santo”. Parece-nos também promissora a possibilidade do trabalho com o objeto de conhecimento: “O mundo em conflito: a Primeira Guerra Mundial, a questão da Palestina, a Revolução Russa e a crise capitalista de 1929”, quando o documento propõe como competência específica:

(CE04) Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Espírito Santo, 2020, p. 188).

Apartir de competências como essa, consideramos possível, na relação do passado com o presente, também proposta na competência CE01 do mesmo documento, explorar aspectos como o papel da mulher e a islamofobia na contemporaneidade.

Como limites do documento capixaba, nos interrogamos, a partir do pensamento de Rüsen, em que medida a abordagem eurocentrada se aproximará da cultura

histórica na qual os alunos estão imersos. Ao propor, por exemplo, para o 6º ano, o estudo das primeiras sociedades, antiguidade clássica e o período medieval na Europa, quais procedimentos serão empregados para que os estudantes compreendam e identifiquem outras formas de organização política, social e cultural em outras regiões? É preciso termos em mente que a aprendizagem “[...] é culturalmente situada, grupos de estudantes trazem histórias internalizadas em comum e a dinamização da aprendizagem se inicia com o vínculo entre as subjetividades dos estudantes e as experiências históricas”. Além disso, “[...] por mais longínquas no tempo ou no espaço, estas experiências também têm que ser entendidas como a ‘sua’ história” (Moreno, 2019, p. 132).

Não podemos nos furtar à crítica a essa narrativa-mestra – quadripartismo histórico –, estruturada no século XIX, no auge do projeto civilizador europeu, e reelaborada com o ocidentalismo estadunidense da Guerra Fria. De acordo com Moreno (2019), trata-se de uma representação extremamente forte, disseminada dentro e fora dos ambientes educativos formais, instalando-se como uma espécie de segunda natureza que, por mais que se busque superá-la, acaba ditando os termos do debate. Ao propor a temporalidade a partir desse modelo interpretativo, o Currículo do Espírito Santo contribui para marginalizar as culturas que não estão no centro da representação, já que são as narrativas-mestras que dão forma às identificações de grupos, nações e culturas.

Conceitos substantivos, necessários para a cognição histórica (Lee, 2005), podem ser identificados no documento, tais como: Revoluções Burguesas, Imperialismo, Nacionalismo, Resistências, Primeira e Segunda Guerra Mundial e Revolução Russa. Nessa seção do currículo, os elaboradores da proposta limitaram-se à descrição dos temas destinados ao ensino fundamental, provavelmente por isso não identificamos conceitos meta-históricos (de segunda ordem), ou seja, aqueles inerentes à própria História-ciência, que estão sempre presentes quando se estuda História porque lhe dão corpo. Contudo, expressões como diversidade, protagonismo e autonomia parecem ganhar seu caráter histórico e sua unidade interna, simplesmente, pelo fato de que elas se relacionam com o assunto “história” (Rüsen, 2011).

Ainda nessa descrição das abordagens, notamos a presença de referenciais temporais e espaciais que parecem favorecer o desenvolvimento da tríade conceitual anunciada como central pela área de Ciências Humanas: temporalidade, espacialidade e diversidade. Expressões como: século XV, XVIII e XIX, mundo contemporâneo, tempos atuais, presente, América, Europa, Ásia, África e Oriente Médio compõem os temas propostos. Porém, a leitura desta descrição não nos permite dimensionar se o trabalho com essas temáticas, ao modo proposto, poderá contribuir para a

formação da Consciência Histórica dos estudantes ou, nos termos de Rüsen, se a informação, progressivamente interiorizada, se tornará parte da ferramenta mental do sujeito, sendo utilizada, com alguma consciência, como orientação no cotidiano (Rüsen, 2011).

Por fim, nessa seção, a expressão “consciência histórica” nos parece digna de nota. No documento, podemos ler: “Já no 8º ano, o tema é o século XVIII e XIX e a *consciência histórica* de que o mundo contemporâneo é construído a partir das Revoluções Burguesas ocorridas na modernidade” (Espírito Santo, 2020, p. 135, grifo nosso). A expressão “consciência histórica”, empregada na descrição do conteúdo, parece se referir a um aprendizado histórico, ou seja, a um processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo circunscrita a um fato específico, que será expresso por meio da narrativa histórica (Rüsen, 2011). Ainda que os aprendizados históricos não sejam efetivamente a Consciência Histórica, “[...] são processos de pensamento e de formação estruturadores da consciência” (Rüsen, 2011, p. 42).

Buscando rastrear indícios de elementos que contribuam para a formação da Consciência História no currículo, a seção *Sistematização das Aprendizagens Essenciais* nos parece promissora, pois nela se explicita a organização e apresentação do conteúdo, evidenciando seu alinhamento à BNCC, quando propõem que as “[...] Unidades Temáticas definem um arranjo dos Objetos de Conhecimento, que se relacionam a um número variável de Habilidades, de acordo com as especificidades de cada Componente Curricular, ao longo do Ensino Fundamental” (Espírito Santo, 2020, p. 136).

Ainda nessa seção, as habilidades são explicitadas como expressão das “[...] aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (Espírito Santo, 2020, p. 136). Ao longo do texto curricular, em meio às *Unidades Temáticas* e aos *Objetivos de Conhecimento*, as habilidades são descritas de acordo com uma determinada estrutura, que busca explicitar o que deve ser aprendido pelo estudante, em qual profundidade e contexto.

As competências específicas de História para os anos finais no currículo capixaba, assim como na BNCC, contribuem para a separação entre a história escolar e a acadêmica. Assim como Schimdt (2015) identificou essa tendência nos PCNs para o ensino médio, notamos essa perspectiva também nos documentos atuais.

Além da opção pela centralidade do processo de ensino e aprendizagem no desenvolvimento de competências e habilidades, as operações mentais descritas

nas competências específicas são expressas a partir de termos, como *compreender*, *identificar*, *elaborar questionamentos*, *produzir*, *avaliar* e *refletir*. Esses verbos (ações), se usados “por si só”, não referenciam-se na História-ciência. Porém, quando usados em acordo com a metodologia e epistemologia da história, sim. Quando a ênfase está na interpretação da História ou nas fontes históricas, os verbos mudam de perspectiva: deixam de ser apenas marcadores de acontecimentos para expressar processos cognitivos e analíticos. Eles revelam como se atribui significado ao passado, tais como, interpretar, compreender, explicar, contextualizar, significar, inferir, deduzir e correlacionar.

A leitura cruzada das abordagens a serem contempladas em cada ano do ensino fundamental II, da organização composta pelo *Campo Temático*, *Objeto de Conhecimento*, *Código da Habilidade* e *Habilidade* e das *Competências Específicas de História para o Ensino Fundamental* (Imagem 1), nos dão pistas de possibilidades e de desafios de se formar a Consciência Histórica dos estudantes a partir dessa proposta:

Imagem 1- Organização do campo temático, objeto do conhecimento e habilidade (7º ano)

Campo Temático	Objeto de Conhecimento	Código da Habilidade	Habilidade
O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias	A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História A ideia de “Novo Mundo” ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno	EF07HI01/ES	Explicar o significado de “modernidade” e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia, identificando semelhanças e diferenças entre a modernidade europeia e as demais sociedades em outros territórios/ espaços.

Fonte: Espírito Santo (2020, p. 154).

Na descrição anterior, nos chama atenção aquilo que a equipe elaboradora apresenta como síntese do que deverá ser ensinado ao longo do 7º ano: *As conexões entre Europa, América e África são ampliadas no 7º ano, quando são debatidos aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais ocorridos a partir do final do século XV até o início do século XVIII*. As especificações do objeto do conhecimento e da habilidade nos parecem ampliar essa proposta inicial, pois, além da dimensão conceitual do termo *modernidade*, propõe-se uma abordagem que busca dialogar com questões do presente. Ademais, ao propor uma conexão entre Europa, América

e África para conceituar a *modernidade*, consideramos que, embora não seja a perspectiva ideal, suaviza-se a base eurocentrada e os cânones do quadripartismo.

As *Competências Específicas* na relação com os *Temas Integradores e Interdisciplinares* buscam situar o que se pretende desenvolver nos estudantes em termos de aprendizagens, por meio de abordagens que procuram contemplar outros temas e áreas do conhecimento. Como exemplo, citamos a proposição para o 7º ano (Imagem 2):

Imagem 2: Sistematização das Competências Específicas e Temas Integradores e Interdisciplinares (7º ano)

Competências Específicas	Temas Integradores e Interdisciplinaridade
<p>(CE01) Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.</p> <p>(CE02) Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.</p> <p>(CE06) Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.</p>	<p>(TI03) Educação Ambiental. (TI09) Vida Familiar e Social. (TI11) Educação Financeira e Fiscal. (TI13) Diversidade Cultural, religiosa e étnica. (TI18) Educação Patrimonial. (TI19) Diálogo intercultural e inter-religioso.</p> <p>Obs.: Ver habilidade de Artes: (EF69AR01-07/ES); (EF69AR09-07/ES); (EF69AR15-07/ES) Ver Habilidade de Língua Inglesa: (EF07LI01); (EF07LI02); (EF07LI04); (EF07LI05); (EF07LI14); (EF07LI18); (EF07LI20); (EF07LI22); (EF07LI23)</p>

Fonte: Espírito Santo (2020, p. 154).

Neste excerto do documento, interessa-nos, especialmente, a dimensão pedagógica da proposta. Em outras palavras, o aspecto procedimental, que se relaciona de maneira indissociável com a prática docente. Além das fragilidades de cada disciplina por meio da proposta de área do conhecimento, em particular, referimo-nos ao modo como o currículo estadual propõe os temas integradores e interdisciplinares: a exemplo da BNCC, os elaboradores do documento capixaba citam os identificadores e os temas nominalmente, e, no caso das competências das outras áreas, apenas as identifica por seus códigos. Com isso, interrogamos: em que medida o professor, em seu exercício cotidiano, terá condições de mobilizar cada competência geral, específica e habilidades na relação com outros temas e disciplinas propostos nessa configuração? Se tais temas são importantes na proposta, a exemplo do que acontece na BNCC, não seria pertinente abordá-los de forma direta, tanto nos textos introdutórios, como nos objetivos de aprendizagem? No caso de uma abordagem articulada que dispensasse o docente de localizar, identificar e produzir as inter-relações, haveria maiores possibilidades de se pensar em situações de aprendizagens mais contextualizadas, problematizadoras e, especialmente, capazes

de possibilitar que cada estudante atribua à sua vida prática um marco e uma matriz temporais? (Rüsen, 2011).

Na perspectiva de uma significação das experiências temporais, notamos que os elaboradores do currículo procuraram imprimir elementos da história e da cultura local em pontos específicos do documento, como na introdução: “A proposta é despertar memórias, trazer esperanças e escrever um documento curricular que possa ser (re)elaborado e praticado em cada canto dessa estreita faixa de terra, entre o mar e as montanhas” (Espírito Santo, 2020, p. 15). Na sequência, a equipe elaboradora detalha elementos do patrimônio cultural material e imaterial, destacando a presença das diferentes populações, evidenciando a diversidade cultural que constitui a história e cultura do estado:

Território de cheiros e sabores próprios, onde se bate tambor e se come moqueca na panela de barro. Onde o quebra louças anuncia a sorte para o novo casal pomerano, o agnoline e o vinho aquecem as noites frias dos descendentes de imigrantes italianos, o beiju enobrecido pelas mãos do povo quilombola, a arte em sementes do povo indígena, as danças alemãs, os povos poloneses, suíços, austríacos, tirolese, belgas, neerlandeses, luxemburgueses, libaneses, cada povo trazendo seu fazer e seu viver na construção da identidade do povo do ES. Identidades diversas, como o clima, a vegetação e as pessoas (Espírito Santo, 2020, p. 15).

Essa preocupação pela incorporação de elementos da história local também está presente ao final das temáticas propostas para cada ano do ensino fundamental: “Reafirmamos a necessidade de visibilizar a história esquecida, dos povos e culturas tradicionais que desenham o mosaico que é ser capixaba: povo da roça” (Espírito Santo, 2020, p. 135). Ainda que essa afirmação nos pareça um apêndice às abordagens, tendo em vista que não se articula diretamente com os temas de cada ano, as habilidades a serem desenvolvidas a partir das competências específicas dão indícios de uma tentativa de articulação.

As abordagens que focalizam a história local nos anos finais do ensino fundamental são cada vez mais escassas e, dentre os fatores que corroboram isso, estão: a) o lugar por ela ocupado na formação dos professores de História⁴; b) a ausência desses saberes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o que acaba por excluí-los também dos programas de História dos anos finais do ensino fundamental; c) a centralidade dos livros didáticos para o ensino de História nas escolas, nos quais as abordagens acerca dos estados são limitadas ou, na maioria dos casos, totalmente ausentes.

Por isso, embora centrada no quadripartismo histórico e pautada em competências e habilidades, consideramos um mérito dessa proposta a quantidade de referência ao Espírito Santo nas abordagens: dentre as nove habilidades previstas para cada ano, identificamos duas para o 6º, sete para o 7º, oito para o 8º e quinze para o 9º. Isso é relevante ao demonstrar as possibilidades de se incluir a história e a cultura local como elemento fundamental para a construção de sentido das experiências temporais pelos estudantes. Essa constatação nos lembra a compreensão ruseniana de que a “[...] aprendizagem histórica implica mais que um simples adquirir de conhecimento do passado e da expansão do mesmo” (Rüsen, 2011, p. 75). Isso nos permite pensar a respeito da vinculação dos saberes históricos com os contextos próximos aos estudantes, já que suas aprendizagens são culturalmente situadas e eles trazem consigo suas experiências históricas internalizadas. Portanto, ao vivenciarem situações de aprendizagens que favoreçam a complexificação desses saberes na relação com outros tempos e lugares, torna-se possível a construção da noção de alteridade histórica, por meio da leitura da mudança, da permanência e, inclusive, daquilo que não chegou a ser, de modo a contribuir para o desenvolvimento da Consciência Histórica (Moreno, 2019).

Essas e outras questões nos movem na análise de documentos curriculares que tanto desafiam e impactam na formação e nas práticas dos professores. Portanto, as decisões pedagógicas e historiográficas nada têm de neutralidade, pelo contrário, trazem marcas e projetos mais amplos de sociedade e, no caso do componente curricular de História, revelam o lugar que seus saberes ocupam e as bases epistemológicas que baseiam os processos de ensino e aprendizagem propostos.

Considerações Finais

Ao investigar os currículos na busca pela compreensão do lugar ocupado pelos conteúdos do componente curricular de História e, especialmente, indícios da noção de Consciência Histórica, apontam elementos promissores para o Ensino de História, pois essas elaborações impactam profundamente na formação e nas práticas dos professores, tendo em vista o alinhamento com a legislação educacional e com as teorizações da educação, de modo geral, e das áreas específicas, em particular. É inegável, portanto, que o processo de elaboração desses documentos, a escolha dos interlocutores internacionais e, internamente, o envolvimento e o grau de participação das universidades, dos gestores empresariais e dos professores da educação básica influenciam diretamente na formatação de seu conteúdo e nos processos de implementação de suas orientações.

No caso da História para os anos finais do ensino fundamental, na BNCC e no Currículo do Espírito Santo, identificamos a organização dos processos de ensino-aprendizagem com base na pedagogia de competências, o que revela que as concepções de aprendizagem histórica são referenciadas em teorias pedagógicas, distanciando-se dos princípios da cognição propriamente histórica.

A leitura dos documentos curriculares apontou também, que as disciplinas são inseridas em áreas de conhecimento, o que contribui para a fragilização e descaracterização dos campos epistemológicos na relação com a ciência de referência. A análise minuciosa do conteúdo dos documentos evidenciou que os ritmos temporais e as temáticas pautam-se nas narrativas-mestras fundamentadas no quadripartismo histórico. Ademais, a opção pela organização das abordagens por meio da definição de competências e habilidades exige os elaboradores de um detalhamento dos elementos procedimentais, prescindindo os modos como os conhecimentos históricos serão tratados, o que impossibilita uma previsão das possibilidades de formação da Consciência Histórica dos estudantes.

Os elaboradores do currículo capixaba buscaram incorporar temas da história e da cultura local, favorecendo o nexo entre os conhecimentos históricos e o contexto próximo dos estudantes. Parece-nos, portanto, uma possibilidade de complexificação das experiências de aprendizagens dos estudantes, a partir da relação com outros tempos e lugares, contribuindo para a construção da alteridade histórica, por meio da leitura da mudança, da permanência e, inclusive, daquilo que não chegou a ser. Isso favorece, portanto, o desenvolvimento da Consciência Histórica em sua relação entre passado, presente e futuro.

Os fios percorridos na produção desta narrativa em torno da História nos currículos e, de modo particular, os rastros, muitas vezes indecifráveis, das noções de Consciência Histórica que buscamos identificar, conduziram-nos a duas conclusões, ainda que provisórias: a primeira diz respeito aos desafios de capturar noções de um conceito que pressupõe um mergulho nos referenciais sobre os quais se construíram cada um dos currículos, a segunda, à leitura cruzada das narrativas dos estudantes e dos professores a partir dos usos desses documentos nos permitiriam dimensionar os processos de formação da Consciência Histórica.

Referências

ABUD, Kátia Maria. Currículos de história e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 28-41. Disponível em: https://www.academia.edu/37286491/O_Saber_Historico_na_Sala_de_Aula. Acesso em: 1 ago. 2025.

ABUD, Kátia Maria. Ensino de história e base nacional comum curricular: desafios, incertezas e possibilidades. In: RIBEIRO JÚNIOR, Halferd Carlos; VALÉRIO, Mairon Escorsi (coord.). *O ensino de história e currículo: reflexões sobre a base nacional comum curricular, formação de professores e prática de ensino*. Jundiaí: Paco Editorial, 2017. p. 13-46.

ALMEIDA, Maria Isabel de. Professores e competência: revelando a qualidade do trabalho docente. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). *Educação e competências*. São Paulo: Summus, 2009. p.77-122.

BAROM, Wilian Carlos Cipriani. *Didática da história e consciência histórica: pesquisas na pós-graduação brasileira (2001-2009)*. 2012. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Wilian-Barom/publication/282860834_Didatica_da_Historia_e_consciencia_historica_Pesquisas_na_pos_graduacao_brasileira_2001-2009/links/561fd05708aed8dd19403f70/Didatica-da-Historia-e-consciencia-historica-Pesquisas-na-pos-graduacao-brasileira-2001-2009.pdf. Acesso em: 1 ago. 2025.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Propostas curriculares de História: continuidades e transformações. In: BARRETO, Elba Siqueira de Sá (org.). *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 127-162. (Coleção formação de professores).

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 127-149, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/WYqvqrhmppwbWpGVY47wWtp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 ago. 2025.

BLOCH, Marc. *Apologia da história ou o ofício do historiador*. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2001. 159 p. Disponível em: <https://bibliotecaonlinedahisfj.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/02/bloch-m-apologia-da-histc3b3ria.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 5 ago. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais para os anos iniciais do ensino fundamental (PCNs): História e Geografia*. Brasília, DF: MEC, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais para os anos finais do ensino fundamental (PCNs): História*. Brasília: Mec./SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais - PCN: ensino médio: ciências humanas e suas tecnologias*. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2025

CARDOSO, Oldimar. Didática da história. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord.). *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2019. p. 79-84.

CARVALHO, Raphael Guilherme de. Jörn Rüsen e os fundamentos teóricos da didática da História. *Revista de Teoria da História*, Goiânia, ano 6, n. 12, p. 358-368, dez. 2014.

CERRI, Luis Fernando. Um lugar na história para a didática da história. *História & Ensino*, Londrina, v. 23, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/28192/22130>. Acesso em: 3 ago. 2025.

CHESNAUX, Jean. *Devemos fazer tábula rasa do passado: sobre história e os historiadores*. São Paulo: Editora Ática, 1995.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton Duarte (org.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-50. Disponível em: https://www.academia.edu/34443164/O_DEBATE_CONTEMPOR%C3%82NEO_DAS_TEORIAS_PEDAG%C3%93GICAS. Acesso em: 3 ago. 2025.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo da Educação Básica do Estado do Espírito Santo*. Vitória: Secretaria de Estado da Educação, [2025]. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/curriculo-base-da-rede-estadual>. Acesso em: 7 ago. 2025.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo do Espírito Santo: ensino fundamental: anos finais: História e Ensino Religioso*. Vitória: Secretaria de Estado da Educação, 2020. v. 7.

FONSECA, Selva Guimarães. Didática e prática do ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados. 8. ed. Campinas: Papirus, 2003. Disponível em: <https://estagioshistoriamais.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2022/05/FONSECA-Selva-Guimaraes.-Didatica-e-pratica-de-ensino-de-historia.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2025.

FONSECA, Thaís Nívea de Lima. *História & ensino de história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GINZBURG, Carlo. *O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007a.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007b.

LEE, Peter J. Putting principles into practice: understanding history. In: BRANSFORD, John Douglas; DONOVAN, M. Suzanne; BRANSFORD, John D. (ed.). *How students learn: history, math and science in the classroom*. Washington, DC: Nacional Academy Press, 2005. pt. 1, p. 31-78.

MARTINS, Estevão de Rezende. Consciência histórica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord.). *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2019. p. 55-58.

MIRANDA, João Elter Borges; BAROM, Wiliam Carlos Cipriani. Sobre a Validação da ciência histórica: Jörn Rüsen e a teoria do consenso habermasiana. *Revista Expedições: Teoria da História e Historiografia*, Morrinhos, v. 9, n. 1, p. 181-200, jan./abr. 2018. Disponível em: https://www.revista.ueg.br/index.php/revista_geth/article/view/6952. Acesso em: 5 ago. 2025.

MORENO, Jean Carlos. Didática da história e currículos para o ensino de história: relacionando passado, presente e futuro na discussão sobre o eurocentrismo. *Revista Transversos*, São Paulo, n. 16, p. 125-147, ago. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/transversos/article/view/44739/30359>. Acesso em: 5 ago. 2025.

PEREIRA, Nilton Mullet; RODRIGUES, Mara Cristina de Matos (coord.). Ensino de história e passado prática: notas sobre a BNCC. In: RIBEIRO JÚNIOR, Halferd Carlos; VALÉRIO, Mairon Escorsi. *O ensino de história e currículo: reflexões sobre a base nacional comum curricular, formação de professores e prática de ensino*. Jundiaí: Paco Editorial, 2017. p. 27-46.

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para uma nova profissão. *Pátio Revista Pedagógica*, Porto Alegre, v. 17, p. 8-12, maio/jun. 2001. Disponível em: https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_23.html Acesso em: 4 ago. 2025.

RÜSEN, Jörn. O aprendizado histórico. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011. p. 41-50.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Formação da consciência histórica ou desenvolvimento de competências? Considerações sobre o ensino de história para jovens brasileiros. *Diálogos*, Maringá, v. 19, n.1, p. 87-116, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/33805/pdf>. Acesso em: 4 ago. 2025.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História. *Intelligere: Revista de História Intelectual*, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 1-17, out. 2017. Disponível em: <https://formacaohist.com.br/wp-content/uploads/2023/10/Jornrusenesuacontribuicaoparaadidaticadahistoria.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2025.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; BARCA, Isabel; GARCIA, Tânia Braga. Significados do pensamento de Jörn Rüsen para investigações na área da educação histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Editora UFPR, 2011. p. 11-22.

URBAN, Ana Claudia; SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. A construção do código disciplinar da história da América no Brasil, no período da ditadura militar: Os “Cadernos MEC”. *Revista de História da UEG*, Anápolis, v. 3, n. 1, p. 1-14, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revistahistoria/article/view/2130/1866>. Acesso em: 2 ago. 2025.

Notas

- ¹ Distinta das tradições francesa e inglesa, esse campo foi originalmente criado na República Federal da Alemanha, mas expandiu-se já na década de 1970 pela reunião dos historiadores austríacos e suíços de língua alemã (Cardoso, 2019).
- ² Espírito Santo ([2025]).
- ³ Essas abordagens são transcritas da BNCC (Brasil, 2017, p. 417-418) e estão descritas na página 106 do currículo do Espírito Santo, contudo, optamos por uma citação indireta do documento.
- ⁴ O Currículo de 2018 do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Espírito Santo, por exemplo, conta com apenas uma disciplina obrigatória de História do Espírito Santo.

Livros Didáticos De História E Narrativas Sobre O Ensinar À Luz De Estudantes De Pedagogia

History Textbooks And Narratives About Teaching In The Light Of Pedagogy Students

Libros De Texto De Historia Y Narrativas Sobre La Enseñanza A La Luz De Estudiantes De Pedagogía

Joelson de Sousa Morais*

José Carlos Aragão Silva**

Cristiane Dias Martins da Costa***

Resumo: O texto aqui apresentado foi tecido como resultado de uma pesquisa qualitativa envolvendo a participação e escrita de seis estudantes do curso de Pedagogia que interpretaram os modos de aprender e ensinar na escola fazendo usos de livros didáticos de História voltados para a Educação Básica na cidade de Codó, no estado do Maranhão. A proposta surgiu na disciplina de *Fundamentos e Metodologia do Ensino de História*, com discentes do 3º período do referido curso, no ano de 2023. O objetivo que embasou essa narrativa foi o de compreender as reflexões realizadas pelos estudantes dessa licenciatura sobre os usos do livro didático de História no cotidiano da escola. Os resultados apresentados pelos(as) participantes da investigação trazem diferentes temporalidades históricas que refletem sobre o que fazem, o que pensam em fazer ou o que já fizeram a partir de suas produções e reflexões com o uso do livro didático de História, aliando passado, presente e futuro numa mesma narração, dada a indissociável ligação histórica que une esses três momentos das experiências humanas no tempo, em sociedade e, também, no campo da educação e na formação docente.

Palavras-chave: Livro didático; ensino de história; formação docente; narrativas.

* Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). É Professor Adjunto do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA)/ Campus Codó-MA, Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)/UFMA, do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE)/UFMA - Campus Imperatriz-MA e do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPEEB)/UFMA-Campus Codó.

<https://orcid.org/0000-0003-1893-1316>

** Pós-doutor pela Binghamton University, NY/EUA; Doutor em História pela Universidade de Brasília (UnB). É Professor Associado na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), no curso de Licenciatura em Ciências Humanas/História, no Centro de Ciências de Codó – CCCO e Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica - PPEEB/CCCO.

<https://orcid.org/0000-0002-0420-0531>

*** Pós-doutora pela Binghamton University, NY/EUA e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora Associada do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA)/Campus Codó. É Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica - PPEEB e Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica – PPGEEB.

<https://orcid.org/0000-0003-2452-6296>



Abstract: The text presented here was created as a result of qualitative research involving the participation and writing of six Pedagogy students who interpreted the ways of learning and teaching at school using History textbooks aimed at basic education in the city of Codó, Maranhão, Brazil. The proposal arose in the subject of Fundamentals and Methodology of Teaching History, with students from the 3rd period of that course, in the year 2023. The objective that supported this narrative was to understand the reflections carried out by students of this degree on the uses of the book History teaching in everyday school life. The results presented by the research participants bring different historical temporalities that reflect on what they do, what they think about doing or what they have already done based on their productions and reflections using the History textbook, combining past, present and future in the same narrative, given the inseparable historical connection that unites these three moments of human experiences in time, in society and, also, in the field of education and teacher training.

Keywords: textbook; history teaching; teacher training; narratives.

Resumen: El texto que aquí se presenta fue elaborado como resultado de una investigación cualitativa que contó con la participación y la escritura de seis estudiantes de Pedagogía que interpretaron las formas de aprender y enseñar en la escuela utilizando libros de texto de Historia destinados a la educación básica en la ciudad de Codó, en el estado de Maranhão. La propuesta surgió en la asignatura de Fundamentos y Metodología de la Enseñanza de la Historia, con estudiantes del 3er periodo de dicho curso, en el año 2023. El objetivo que sustentó esta narrativa fue comprender las reflexiones realizadas por estudiantes de esta carrera sobre los usos del libro La enseñanza de la historia en la vida escolar cotidiana. Los resultados presentados por los participantes de la investigación traen diferentes temporalidades históricas que reflexionan sobre lo que hacen, lo que piensan hacer o lo que ya hicieron a partir de sus producciones y reflexiones utilizando el libro de texto de Historia, combinando pasado, presente y futuro en una misma narrativa, dado el inseparable vínculo histórico que une estos tres momentos de las experiencias humanas en el tiempo, en la sociedad y, también, en el ámbito de la educación y la formación docente.

Palabras clave: Libro de texto; Enseñanza de la historia; Formación de Profesores; Narrativas.

Introdução

Em processos pedagógicos e formativos que promovem uma visão histórico-social ampliada, crítica e reflexiva da educação e dos modos de saber, fazer e ser, em busca do aprender e ensinar com sentido e significado em relação à docência, são fundamentais as reflexões acerca dos conteúdos ensinados e discutidos no contexto da formação de professores(as).

E se “a história só é conhecimento pela *relação* que estabelece entre o passado vivido pelos homens de outrora e o historiador de hoje” (Ricoeur, 2010), que possamos tecer conhecimentos históricos-educacionais em diálogos com outros(os), na narração de experiências do vivido no campo educacional na formação docente.

Além da relação apontada por Ricoeur (2010) como fundamental para que a história se torne conhecimento, as multidimensionalidades didáticas que temos pensado e buscado realizar com estudantes dos cursos de licenciatura com os quais estamos atuando como professores(as) formadores(as) na docência universitária, faz-se necessário discutir e refletir sobre o livro didático de História, principalmente, quando estamos à frente de uma disciplina de *História da educação* que busque valorizar as múltiplas memórias, saberes e tradições culturais no território de pretos e pardos onde estamos imersos(as) e envolvidos(as) com a realidade local.

Assim, a escrita deste texto surgiu a partir de nossas experiências docentes com a disciplina de *Fundamentos e Metodologia do Ensino de História*, no 3º período do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), no Centro de Ciências de Codó (CCCO).

Pensar e fazer no ensino de História no cotidiano escolar, envolve não somente voltar ao passado pela memória, mas situar o presente, nos acontecimentos que se processam no cotidiano dos sujeitos diante de sua realidade para interpretá-la atribuindo sentidos de sua existência e construindo conhecimentos que sejam valorativos e com sentido, além de ir articulando processos significativos que perspectivem um futuro em busca de novos sentidos de si, da educação, cultura e sociedade. Tendo em vista que “a história é construída em cima das experiências do presente e do passado. História, não é só o desenrolar da análise no tempo, é uma reflexão sobre o tempo da história narrada, analisada” (Paim, 2010, p. 90).

À medida em que realizam uma reflexividade narrativa diante da prática pedagógica da dialética entre o antes, durante e o depois, os(as) estudantes e professores(as) passam a compreenderem a si mesmos(as) em movimento,

tomando consciência do seu saber, fazer, saber-fazer e ser, no qual se transmuta em perspectivas potenciais de (re)significação e (re)elaboração dos saberes didáticos envolvidos nas dinâmicas do aprender e ensinar.

No ensino de História, esse dinamismo ganha ainda mais sentido, pois as temporalidades entre passado, presente e futuro se imbricam, possibilitando a produção de múltiplos e diversos conhecimentos. Tais conhecimentos situam o sujeito em uma diversidade de memórias, acontecimentos e expectativas que o inserem na sociedade, permitindo-lhe atribuir sentidos à sua existência, compreender seu legado cultural e projetar outras trajetórias formativas, históricas, educacionais, políticas e de tantas outras dimensões construídas a partir das experiências vividas.

Trazer uma reflexão sobre os conteúdos dos livros didáticos de História dos anos iniciais do Ensino Fundamental, não é só necessário como imprescindível na formação de professores(as), para se situarem como seres pensantes de quais currículos temos, mas também de quais queremos em função do tipo de ser humano que desejamos formar, para qual sociedade e com que finalidades.

Ademais, os conteúdos escolares presentes nos livros didáticos de História, guardam e são “lugares de memórias” (Fonseca, 1999), assim como fornecem uma base para provocar nos(as) futuros(as) professores(as) na formação inicial docente, seja a compreensão das informações, temas, abordagens, imagens e reflexões que estão presentes em suas páginas, assim como engendrar críticas que possam (re)direcionar e (re)posicionar os saberes e fazeres a mobilizarem em sua prática pedagógica em vista da efetivação do processo de ensino e aprendizagem.

Cabe sublinhar que uma questão norteadora dessa investigação se pautou em provocar: “que reflexões são produzidas em narrativas de estudantes de Pedagogia sobre os livros didáticos de História dos anos iniciais do Ensino Fundamental acerca do processo de ensino e aprendizagem na educação escolar?”. A partir dessa questão problematizadora buscamos compreender as reflexões narrativas de estudantes de Pedagogia sobre os usos do livro didático de História no cotidiano escolar.

A base teórica e epistemológica que utilizamos na investigação desse escrito pautou-se nos trabalhos de pesquisadores(as) que refletem os conhecimentos histórico-educacionais, cujas pesquisas e narrativas interpretam e debatem sobre o livro didático. Assim, elencamos aqui alguns autores que nos auxiliaram, tais como: Magalhães (2018), Bittencourt (2008), Choppin (2004), Ricoeur (2010), Goodson (2019), Paim (2010), Fonseca (1999), entre outros(as).

Convém assinalar que, inicialmente fazemos uma discussão acerca dos itinerários metodológicos desenvolvidos no processo de formação de professores(as) e os modos de fazer a pesquisa; a seguir, as narrativas dos(as) estudantes de Pedagogia a partir de suas percepções sobre o livro didático de História; e, por fim, são tecidas algumas considerações que ficam como lições e aprendizados.

Sobre itinerários metodológicos e modos outros de fazer pesquisa em formação

Como já mencionado, o estudo em pauta se inscreve como uma pesquisa qualitativa narrativa, que foi realizada no primeiro semestre do ano de 2023, com 06 (seis) licenciandos(as) do 3º período do curso de Pedagogia da UFMA, discentes do Centro de Ciências de Codó, localizado a 290 km da capital maranhense, São Luis.

Em vista do desenvolvimento da pesquisa narrativa inscrita no âmbito das pesquisas qualitativas em educação como proposto nessa investigação, defendemos sua pertinência na tessitura de uma ciência outra que se legitima numa aposta pluridisciplinar e pautada na expressividade narrativa de cunho estético-sensível como possibilidade de (re)invenção de saberes e conhecimentos diversos.

Essa defesa, está também em consonância com os princípios defendidos por Boaventura de Sousa Santos (2010), na tessitura de emancipação social que nos leva a pensar os diversos e diferentes modos de aprender, ser, conhecer e saber de forma solidária, crítica e emancipatória com diversos espaços, tempos, lugares e sujeitos e seus entrelaçamentos epistêmicos, políticos, éticos, estéticos e socioculturais.

Nessa mesma direção, é importante sublinhar que o que caracteriza as Ciências Humanas é a capacidade de efetuar processos que se dão na base da vivência e compreensão do mundo histórico-social, nos quais amplia as possibilidades do sujeito empreender uma consciência de si, nutrindo-se da construção de conhecimentos e (trans)formações no meio circundante (Dilthey, 2010).

Assim, os(as) estudantes envolvidos(as) com a pesquisa, cientes dessas assertivas citadas acima, passaram, portanto, a narrar suas experiências vividas e as reflexões que construíram acerca dos conteúdos do livro didático de História, mediados(as) por tais reflexões, críticas e posicionamentos que ajudaram a perceber de forma mais ampla o contexto da formação de professores(as) e a prática pedagógica experimentada no âmbito do cotidiano escolar.

Quanto aos dispositivos metodológicos que o estudo em pauta primou, ressaltamos que privilegiamos por escritas narrativas de estudantes de pedagogia e as interpretações que realizaram sobre o livro didático de História dos anos

iniciais do ensino fundamental. Com efeito, em se tratando do livro didático, que auxilia, sobremaneira, a organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico, no planejamento educacional, na avaliação da aprendizagem pelo(a) professor(a) além de sinalizar a construção de aprendizagens pelo(a) aluno(a) na educação escolar, foi fundamental para a investigação.

Em vista disso, concordamos com as finalidades e propósitos dos materiais didáticos como dispositivos que subsidiam a prática docente. Dito de outra forma, “[...] os materiais didáticos são mediadores do processo de aquisição de conhecimento, bem como facilitadores da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica da área de cada disciplina (Bittencourt, 2008, p. 296).

É válido salientar que a pesquisa narrativa, situada no âmbito das pesquisas qualitativas, configura-se como um processo reflexivo no qual o sujeito narra suas experiências vividas em diferentes espaços e tempos da existência, tomando consciência dos itinerários trilhados e orientando novos projetos de vida, formação e profissão. Assim, os desafios dessa investigação não podem ser considerados conclusivos. Isso porque a “pesquisa narrativa é uma forma de compreender a experiência” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 51). Ou seja, uma parte do todo que envolve uma investigação acerca do livro didático de História para os anos iniciais da Educação Básica.

Nesse sentido, à medida em que fomos provocando os sujeitos a pensarem sobre o que fizeram e o que ficou em si e de suas experiências, a narrativa salta do pensamento à ação, ganhando visibilidade para quem narra, deixando marcas, e se efetuando a partir de afetações que caracterizam os processos de subjetividade de modo significativo no(a) narrador(a) e quem se apropria da narração das histórias. Do mesmo modo, a narrativa possibilita processos formativos, engendrando tessituras de saberes, aprendizagens e conhecimentos diversos sobre si, o mundo, as coisas, os acontecimentos, as relações, etc.

E para quem acompanha as reflexões narrativas construídas nesse movimento, como pesquisadores(as) da área, isso traz também imensas contribuições formativas, na legitimação de saberes plurais, solidários, democráticos e de relevância inestimável na formação e profissionalização docente. Assim, cabe enfatizar que:

Para nós, narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência. Experiência é o que estudamos, e estudamos a experiência de forma narrativa porque o pensamento narrativo é uma forma-chave de experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela (Clandinin; Connelly, 2015, p. 48).

Em termos práticos, o desenvolvimento da investigação se deu inicialmente com a escolha que cada estudante fez de um livro didático de História. A única exigência que fizemos foi que, sendo apenas um livro que corresponderia uma escolha livre, a obra deveria ser direcionada aos(as) alunos(as) do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

O passo seguinte foi levar o livro didático de História para a sala de aula no âmbito da universidade. Assim, socializaríamos e compartilharíamos, em sala de aula, os livros escolhidos pelos(as) seis discentes envolvidos(as) na investigação com todos(as) os(as) demais alunos(as) presentes. Na ocasião, realizamos a escolha do conteúdo de um dos livros elegidos. Em seguida foi definida uma música que mantivesse relação com esse conteúdo para veicular no dia da apresentação e explicitar suas compreensões e entendimentos.

As primeiras reflexões produzidas pelos(as) estudantes nas discussões orais que antecederam a apresentação nos dias escolhidos, foram para tirar dúvidas, dar outras orientações e fazer tomadas de decisões individuais, ou coletivas. Nessa oportunidade, os(as) estudantes fizeram observações e anotações no caderno afim de elaborar um roteiro de organização e planejamento de apresentação dos resultados.

O próximo passo, foi destinado para as apresentações dos resultados. Por meio de um processo que envolveu escanear e/ou tirar fotografias das imagens das páginas do conteúdo do livro didático de História escolhido por cada um(a) dos(as) seis estudantes individualmente, foram projetadas em aparelho de *datashow*, as imagens selecionadas, acompanhadas de debates, reflexões e outras percepções acerca do material.

Na etapa seguinte, que se deu após a apresentação, coube aos(as) professores(as) envolvidos(as) na investigação realizar questionamentos de teor reflexivo com o objetivo de despertar outros entendimentos e possibilitar a construção de conhecimentos outros por parte dos(as) estudantes. Assim, questionamentos tais como: "O que ficou em você desse estudo?" "O que mais lhe marcou?" "Que saberes e conhecimentos você construiu com essa atividade?" "Que contribuições e/ou críticas você tem a fazer do conteúdo escolhido no livro didático de História que analisou?" "O que você achou da sua apresentação?". Foram também importantes para uma espécie de autoavaliação.

O último momento consistiu no envio, por parte dos(as) docentes, para o grupo de WhatsApp da disciplina, de um questionário contendo cinco questões subjetivas, que

deveriam ser respondidas por cada licenciando(a) em Pedagogia e, posteriormente, devolvidas por meio do e-mail institucional, conforme as orientações fornecidas para a realização da atividade.

Quanto ao questionário, suas perguntas versavam sobre a disciplina, as demais atividades realizadas ao longo do semestre e, uma questão sobre o livro didático, que corresponde a uma atividade extra. Na verdade, esse processo fazia parte do conjunto de atividades avaliativas para atribuir a nota final na disciplina.

Importa destacar que, informamos aos(as) discentes que a análise das respostas referente às questões feitas levariam em consideração o maior nível de reflexão e profundidade que conseguissem ter e promover durante a escrita, em relação as respostas dadas. O propósito era perceber o teor crítico e reflexivo tecidos nas narrativas dos(as) discentes, fazendo com que não relatassem suas respostas somente de forma descritiva. Afinal de contas, quando passamos a narrar as experiências vividas, emerge o pessoal, o político, o econômico, o cultural, o social e outras tantas dimensões que na atividade de narrar permite se configurar em diversas experiências embricadas em nossas vidas.

Do mesmo modo, esse refletir na escrita de forma mais aprofundada, dá pistas para nós como professores(as) formadores(as) de compreender e interpretar como os(as) estudantes construíram seus próprios conhecimentos e críticas a partir do trabalho que fizemos como mediadores(as) do saber nas atividades acadêmicas e de pesquisas compartilhadas e vividas com eles(as).

Desse modo, partimos do princípio de que nossa “pesquisa é conduzida pela crença de que precisamos entender o pessoal e o biográfico se quisermos entender o social e o político” (Goodson, 2019, p. 17). Assim, embora os sujeitos participantes dessa pesquisa não tenham revelado suas narrativas (auto)biográficas, eles(as) trouxeram revelações pessoais, nas quais narram seus estados de pensamento, compreensões, críticas e interpretações das experiências vividas com as reflexões acerca do livro didático de História dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Apresentamos a seguir, o roteiro das questões que elaboramos e enviamos para os(as) estudantes da turma por meio do grupo de *WhatsApp* da disciplina:

Quadro 01 – Roteiro do questionário avaliativo enviado aos(as) estudantes

Nº	QUESTÕES DA DISCIPLINA FUND. E MET. DO ENS. DE HISTÓRIA
01	O que eu aprendi com a atividade do livro didático e o uso com as músicas como recursos Pedagógicos?
02	Quais críticas eu faço e quais as contribuições dessa atividade da análise do livro didático na Formação de professores(as)?
03	O que você achou e o que aprendeu com a atividade da postagem das fotografias e narrativas Visuais nas redes sociais desenvolvidas em nossa disciplina? (Visual Storytelling – narração Visual de histórias)
04	De que forma eu posso trabalhar a área e conteúdos de ensino de História na prática Pedagógica no cotidiano escolar?
05	Que conhecimentos eu construí na disciplina Fundamentos e Metodologia do Ensino de História?

Fonte: Produzido pelos autores.

Como é possível perceber, todas as questões elencadas, estavam relacionadas ao transcurso da disciplina a qual ministramos, tematizada: *Fundamentos e Metodologia do Ensino de História*. Porém, é válido enfatizar que, neste texto, priorizamos as respostas dos(as) estudantes que focalizassem suas reflexões acerca do livro didático de História em relação aos seus usos, reflexões e críticas. Enfim, ao modo como utilizaria de forma metodológica, pautando-se pelas análises que realizaram anteriormente, apresentaram na sala de aula, assim como pensaram em como fariam os usos metodológicos com o livro didático, se imaginando como futuros(as) professores(as) no cotidiano escolar.

Por isso, a maior parte das narrativas que aqui apresentamos, foram contempladas a partir das respostas que os(as) participantes do estudo trouxeram em relação a pergunta 2, que enfatiza as críticas e/ou contribuições dos conteúdos do livro didático de História que foi analisado e refletido por cada um(a), a partir das escolhas feitas individualmente de um conteúdo isolado e específico do livro escolhido.

Quanto ao perfil dos(as) estudantes que fizeram parte da pesquisa, suas idades compreendem um recorte cronológico entre 18 a 36 anos. E quanto ao gênero, como participaram apenas seis desta investigação, três são do sexo feminino e três do sexo masculino. Ressaltamos que não houve impedimentos para as participações, mas priorizamos a igualdade entre os sexos.

Nesta investigação os nomes revelados dos(as) estudantes são reais. Isso se deve ao fato de que fomos autorizados(as) pelos(as) discentes, já que o objetivo do trabalho era para fins de uso em estudos, pesquisas e suas possíveis publicizações. Assim nominadas as colaboradoras do sexo feminino: Ana Lina, Áurea e Marta. Os integrantes do sexo masculino são: Fernando, José Ariosvaldo e Lucas.

No que se refere ao processo de interpretação e compreensão das fontes de pesquisa à luz das narrativas dos(as) estudantes que participaram do estudo, primamos pelo uso da *hermenêutica da narratividade e temporalidade* em Paul Ricoeur (2010). Isso permitiu fazer um mergulho profundo nas reflexões escritas propostas pelos(as) estudantes, e a partir disso, compreender e interpretar acerca do que mencionaram em suas narrações em função do vivido, assim como dos aspectos outros gerados nos movimentos de formação trilhados que aliam as diferentes temporalidades em uma mesma narração: passado, presente e futuro.

Narrativas sobre os usos do livro didático de história na educação escolar

Os conhecimentos histórico-educacionais não estão dados, prontos e acabados, eles também podem ser construídos de acordo com a realidade vivida pelo sujeito, em função dos acontecimentos gestados no seu meio circundante e com os propósitos que se concatenam com a sociedade em suas diversas transformações culturais, políticas, econômicas, educacionais e outras mais no contexto atual.

À luz dessa reflexão, citamos que “[...] a história não está condenada a ser um campo de batalha entre pontos de vista irreconciliáveis; há espaço para um pluralismo crítico, o qual, embora, admita mais de um ponto de vista, não os considera todos igualmente legítimos” (Ricoeur, 2010, p. 200).

No que se refere à educação escolar, quanto mais recursos utilizados nas práticas de ensino, com diferentes metodologias e maneiras de fazer docente são empreendidas com os(as) educandos(as), maiores são as chances de consolidar processos de aprendizagens significativas, que possam ser construídas com sentido e significado pelos(as) mesmos(as).

No ensino de História na educação escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, há muitas e diversas formas de ensinar e aprender, para além dos recursos disponibilizados, como o livro didático e o quadro. Até porque a construção de saberes e conhecimentos histórico-educacionais acontece em diversos tempos, espaços e com diferentes metodologias de ensino que se entrelaçam as experiências e os “lugares de memórias” (Nora, 1993).

Sobre o livro didático, em especial, este não é apenas uma ferramenta que deve ser utilizada tão somente como único recurso metodológico, pois existem diversos outros que podem ser promovidos por professores(as) em sua prática, a fim de empreender ações educativas e pedagógicas que primem pela diversidade de modos de aprender, saber, conhecer na educação escolar.

Conforme pontua a literatura sobre o assunto:

O livro didático não é, no entanto, o único instrumento que faz parte da educação da juventude: a coexistência (e utilização efetiva) no interior do universo escolar de instrumentos de ensino-aprendizagem que estabelecem com o livro relações de concorrência ou de complementaridade influem necessariamente em suas funções e usos (Choppin, 2004, p. 553).

Por sua difícil definição, devido a complexidade de suas funções, interpretações e interferências de muitos sujeitos na sua elaboração, circulação, distribuição e usos, o livro didático caracteriza-se: por ser uma mercadoria; ser um suporte de conhecimentos; ser um suporte de métodos pedagógicos; e ser um veículo de sistema de valores. Assim, inegavelmente, esse recurso didático-pedagógico representa um conjunto de ideologias nas quais sua forma, e, sobretudo, conteúdo revela um modo de ser de um povo, cultura, economia, educação, política, época e sociedade (Bittencourt, 2008).

Notadamente, entre os seus diversos contributos, “o livro escolar abre para o campo científico; para a relação entre conhecimento e desenvolvimento social; para a constituição e o estatuto da cultura escolar; para o universo da escrita como representação e criação, e como produto técnico” (Magalhães, 2018, p. 301).

Trazemos, nessa perspectiva, as narrativas de duas estudantes de pedagogia que retrataram suas compreensões nessa direção, alertando que o livro didático de História tem significativa importância na construção de conhecimentos, porém, é apenas um recurso entre outros tantos que precisam ser utilizados pelos(as) professores(as) em sua didática. Como demonstram as discentes:

Compreendi que o ensino de história não precisa estar preso exclusivamente aos livros didáticos, que é de extrema relevância que se atrele os conteúdos ao contexto do aluno, para uma melhor compreensão do mesmo. Ainda posso ressaltar que é sim possível utilizar diversas ferramentas para que as aulas se tornem mais dinâmicas e agradáveis tanto para o aluno, quanto para o professor, através de jogos, músicas, filmes e muitos outros, mas que faça sentido para ambos (Narrativa de Ana Lina, 15/07/2023).

Utilizar o livro didático, é importante sim, porém, não se deve ficar somente nele, temos que procurar meios didáticos para complementar nossa metodologia, fazer usos de atividades inovadoras, que proporcionem aos alunos, conhecimento, mas que também não sejam somente, atividades de “copiar” do livro para o caderno ou “tirar” do quadro, pois isso se torna enfadonho demais! O livro didático na formação dos professores (as), é uma ferramenta muito útil, só não podemos focar somente nele e, esquecer as demais práticas que nos auxiliam para uma aula mais significativa, obtendo assim resultados positivos (Narrativa de Áurea, 11/07/2023).

Nesse sentido, as reflexões acima evidenciam uma discussão relevante do ponto de vista da prática docente que foram percebidas por duas estudantes de licenciaturas, com relação ao uso do livro didático de História como recurso pedagógico utilizado no cotidiano escolar. Ao mesmo tempo em que reconhecem esse recurso em suas potências e contribuições na tessitura de conhecimentos necessários às aprendizagens discentes, reforçam uma crítica necessária no sentido de que o livro é apenas um recurso metodológico, entre muitos outros que podem ser encontrados e mobilizados pelo(a) professor(a) em sua prática pedagógica.

Desse modo, cabe ao(a) docente utilizar o livro como uma orientação didática, uma ferramenta que pode se somar a outras diversas metodologias de ensino, que, por sua vez, podem ser distribuídas e experimentadas nos tempos e espaços escolares. Acreditamos que essa percepção logo nos primeiros semestres de estudo das licenciandas é importante para seu processo de formação na docência, tendo em vista que futuramente estarão atuando como professoras. Acreditamos que suas práticas poderão ser mediatizadas pela reflexão do que fazem, mas também do que gostariam de fazer, primando pela criatividade, inovação e diversificação curricular e metodológica com os conteúdos históricos por meio do livro didático da área, tendo em vista ampliar o alcance qualitativo de aprendizagens significativas com seus(as) alunos(as).

Todavia, isso não significa que estejamos diminuindo a importância do livro didático em sala de aula, até porque “a importância do livro didático reside na explicitação e sistematização de conteúdos históricos provenientes das propostas curriculares e da produção historiográfica” (Bittencourt, 2008, p. 313). Fato que deve ser interpretado e criticado pelos(as) docentes e futuros(as) professores(as) que farão uso do livro didático em sala de aula.

Nesse sentido, e levando em consideração as narrativas das estudantes Ana Lina e Áurea, refletimos que elas trazem algumas experiências educativas ao pensarem na condição de alunas da Educação Básica, mas, ao mesmo tempo levantam constatações feitas por elas de suas análises do livro didático de História, indicando algumas possíveis críticas desse recurso pedagógico e sinalizam hipóteses orientadoras da prática docente, que são fundamentais na construção de conhecimentos histórico-educacionais. Isso nos faz lembrar que “o livro escolar é a razão do educacional escolar, como representação e memória. É memória ativa da educação. O conteúdo ilumina sobre as matérias e a forma possibilita a inteligência e reconstituição dos métodos” (Magalhães, 2018, p. 301).

Em uma narrativa de outra estudante que fez a escolha do conteúdo do livro de História que tratou do tema *Quilombo dos Palmares*, a discente nota elementos importantes que não foram citados, mas que poderiam ser abordados no livro, o que os transformariam em ferramentas de produção de conhecimentos e informações sobre o assunto para os(as) leitores(as).

Sobre a atividade que possibilitou essa interpretação acerca do livro didático de História, a discente asseverou:

É interesse analisar o conteúdo didático que está tendo os dias atuais e perceber que temas e conteúdos tão importantes para o entendimento mental das crianças estão sendo reduzidos e resumidos em pequenas informações incompletas. Ao analisar o livro didático do 4º ano dos anos iniciais, percebi a redução de informações acerca de diversos conteúdos relacionados às culturas negras e relações étnico-raciais, o que é preocupante, pois, é um meio de limitar a informação gerada pelas crianças
(Narrativa de Marta, 19/07/2023)

O nível de criticidade produzida pela estudante Marta é considerado relevante quando observamos sua interpretação sobre o tema das culturas negras e das relações étnico-raciais. De fato, a licencianda enfatiza que essas temáticas necessitam ser bem articuladas e discutidas nos livros didáticos de História, uma vez que podem se apresentar como necessidades formativas, tanto para o(a) alunos(a) da Educação Básica em termos de aprendizagem, quanto para o(a) professor(a) no que pese aos conteúdos a ensinar.

Trata-se, portanto, de passar a ver, analisar e refletir os conteúdos do livro didático, a partir de uma perspectiva decolonial que ultrapasse uma visão eurocêntrica e dicotômica sobre os temas abordados, até para que as crianças possam ter contribuições na formação de si e de sua própria existência na tessitura de sua(s) identidade(s), como também da família, cultura, sociedade, enfim, de uma história que não pode ficar esquecida e muito menos reduzida como aprendizagem e conhecimento histórico no campo educacional. Isso porque, em se tratando da cultura negra, esta tem profundas raízes e contribuições na formação do Brasil, que historicamente foram relegadas em segundo plano ou mesmo silenciadas suas discussões historicamente nos livros didáticos.

Em face do exposto, problematizamos: "se os livros didáticos escolares trazem um conteúdo elementar e incipiente na tematização das culturas negras e afro-brasileiras, como podemos transmitir o legado histórico e cultural para as novas gerações?" "Que abordagens teóricas, metodológicas e didáticas podem ser promovidas na educação escolar com o uso desse recurso em diálogo com outras possibilidades formativas para que as crianças conheçam sua história, a de si mesmos(as) e a de seu povo?"

"Que história, memória, legado sociocultural e patrimonial podemos compartilhar com as crianças na educação escolar com o conhecimento histórico?".

Primeiramente, ressaltamos que a tematização sobre a cultura negra e afro-brasileira na educação escolar não é só importante, como necessária e de uma contribuição ímpar na formação dos sujeitos na sociedade. Sobretudo, porque historicamente a constituição da sociedade brasileira foi entrelaçada com o processo de miscigenação de diferentes raças e etnias, resultando no povo que somos, com os saberes plurais e diversos que construímos e temos, e com as características e modos de ser, fazer, saber que mobilizamos.

Uma segunda questão de valor inestimável diz respeito à importância dada pelas políticas curriculares nesse tema. Tanto que foi instituída a Lei nº10.639 de 9 de janeiro de 2003, na qual altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino, pública e privada a obrigatoriedade da temática «História e Cultura Afro-Brasileira» (Brasil, 2003). Daí ser imprescindível que tanto no livro didático de História, quanto de outras formas, o(a) professor(a) passe a discutir e refletir sobre a História e a Cultura Afro-brasileira no cotidiano das crianças na Educação Básica.

Faz, então, muito sentido a crítica feita pela estudante Marta no tocante a esse assunto. Isso porque, muitas vezes, tornam o tema sobre a cultura afro-brasileira em um conteúdo simplista e elementar no livro didático, quando poderiam ser promovidas outras tantas e diversas discussões e abordagens sobre o assunto na prática pedagógica pelo(a) professor(a). De modo que, possibilitasse a formação de uma consciência histórica e uma memória sociocultural nas crianças, um direito de aprendizagem que deveria fazer parte de sua formação.

Conjeturamos que esse direito, que essa importante contribuição histórica também tenha faltado na formação escolarizada de Marta na Educação Básica, a qual hoje, pela sua narrativa, consegue perceber as lacunas no processo de formação inicial das crianças e no trabalho docente, quando o livro didático de História não é trabalhado de forma crítica. Com efeito, acreditamos que a experiência vivida pela licencianda nesta investigação poderá dar outros olhares quando estiver atuando profissionalmente.

Considerando o que já foi exposto aqui, convém salientar que temos consciência de que na história dos livros didáticos, estes passam por processos hegemônicos de controle, produção, consumo e circulação nos quais reflete-se muito do que se apresenta na sua forma e conteúdo. Dito de outra forma:

A concepção de um livro didático inscreve-se em um ambiente pedagógico específico e em um contexto regulador que, juntamente com o desenvolvimento dos sistemas nacionais ou regionais, é, na maioria das vezes, característico das produções escolares (edições estatais, procedimentos de aprovação prévia, liberdade de produção, etc.) (Choppin, 2004, p. 554).

Dado o “contexto regulador” que sublinha Choppin (2004), o(a) docente precisa sempre filtrar o que tem no livro didático para que possa aproveitar em matéria de conteúdos, aquilo que seja significativo a ensinar. E, caso perceba algumas lacunas nesse processo, poder construir outros referenciais teóricos, metodológicos, críticos e reflexivos de modo a tornar o ensino mais prazeroso, dinâmico e até atrativo para os(as) alunos(as), no sentido de despertar o interesse para se envolverem e aprender em com as atividades propostas nas aulas abordadas.

Não obstante, deve-se ter consciência que isso, depende do modo como é feita e discutida a proposta com a turma. “Assim, as aulas de história precisam ser pensadas como um imenso campo de possibilidades. Um campo no qual se crie condições para que cada aluno e professor se sintam pertencentes à história” (Paim, 2010, p. 90).

Outra crítica sobre o livro didático de História, em termos de sua pouca abrangência e abordagens de conteúdos na área do conhecimento histórico, foi feita pelo estudante Fernando. Conforme pontua em sua narrativa, o licenciando consegue identificar aspectos significativos que se mostram incipientes para o(a) professor(a) ensinar em uma aula, tendo em vista um conteúdo tão reduzido que mereceria outras alternativas viáveis para dar conta da construção de um conhecimento mais completo para o(a) aluno(a), como o próprio discente sugere, com o uso da música como recurso pedagógico para se somar ao conteúdo utilizado.

Para Fernando (2023):

A crítica está diretamente ligada ao próprio livro, e a BNCC, que infelizmente trabalham assuntos extremamente importantes e sensíveis, de uma forma rasa e indelicada. O tema escolhido foi “Respeito” e no capítulo inteiro foram disponibilizados apenas 2 textos pobres de conteúdo e inúmeras atividades repetitivas. Porém, a apresentação sobre respeito foi bastante produtiva, quando falamos em formação de professores, temos em mente que precisaremos entregar o máximo para os alunos, tendo em mãos o mínimo de recursos, e aprender a utilizar recursos básicos como a música se torna extremamente importante (Narrativa de Fernando, 11/07/2023).

A visão crítica do estudante, que além de se posicionar sobre os conteúdos do livro didático de História, faz articulações com outros documentos oficiais nacionais,

como os preconizados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), notando, entre ambos, relações e pouca valorização dos currículos escolares para promoção de aprendizagens voltadas para os sujeitos que estão na base da educação e que fazem parte do processo de escolarização.

De fato, o lugar dado ao ensino de História na BNCC passou por intensos e profundos tensionamentos na materialização no quesito “o que ensinar” na educação escolar. Como apontam Ralejo, Mello e Amorim (2021), a primeira versão dessa proposta curricular (2015) rompeu com a história tradicional, trazendo uma crítica ao eurocentrismo. Na segunda versão (2016), constituída de uma nova equipe escolhida pelo Ministério da Educação (MEC), propôs-se o ensino de História com uma dimensão mais conteudista e com uma visão abrangente e com um viés eurocêntrico. E na terceira versão (2017), poucas mudanças foram feitas em relação a anterior, além de lançar mão da perspectiva de competências presentes nas reformas de 1990 e incorporada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's).

Como podemos perceber, a narrativa do licenciando está em consonância com as críticas feitas na literatura acerca do ensino de História no contexto atual, e que tem representado poucas e significativas contribuições nessa área do conhecimento no que se refere à BNCC para a formação das crianças na educação escolar. Atestamos, assim, a capacidade de atualização e construção de saberes legítimos e necessários na formação docente a partir do livro didático, que ganha uma outra história e memória pela narração das experiências tecidas pelos sujeitos envolvidos nesse processo, dando curso a outras formas de interpretação e compreensão da realidade vivida no âmbito histórico, social e educacional em outras tantas interfaces.

Constatamos, assim, que além de perceber as nuances, discrepâncias e redução dos conteúdos do livro didático no conteúdo sobre o tema *Respeito*, o licenciando Fernando reflete como seria a prática pedagógica, quanto ao papel do(a) professor(a) na utilização de recursos metodológicos, muitas vezes tendo que ensinar, sem ter apoio para tal ofício. Isso sem tocar, ainda, numa questão emblemática da profissão docente, que é a formação que atenda às necessidades e demandas do alunado, diante da escola multicultural que temos, em uma sociedade marcada pela ausência de incentivos e práticas culturais, caracterizada pela má distribuição de renda e até endossada pelas desigualdades, exclusões e diferentes formas de opressão.

Essa situação que deixa explícita a falta de um conhecimento e aprendizagem ampliada, mais completa e com maiores possibilidades de compreensão, interpretação e crítica dos conteúdos da realidade existencial, política, histórica e sociocultural dos sujeitos educandos(as) com os saberes do livro didático, representa um entrave ao

desenvolvimento potencial dos(as) estudantes e a construção de outros referenciais de vida, formativos e educacionais necessários que faria toda a diferença no exercício da cidadania e de sua própria existência no mundo.

Refletindo acerca desses entraves ao conhecimento dos(as) estudantes das camadas subalternizadas, percebemos que o livro didático, sobretudo, o da escola pública, é apenas um dos mecanismos, ou seja, a ponta do *iceberg* de controle ideológico do Estado, no que se refere ao que saber, aprender, conhecer, etc., no qual, os maiores desfavorecidos desse sistema desigual, são os(as) alunos(as) oriundos das classes populares. Pessoas que vivem em situações profundamente desiguais, com falta de condições básicas para sobreviver, quanto mais de aprender os conteúdos e conhecimentos necessários à vida em sociedade e ao exercício da democracia (Soares, 2017), que pela educação deveria ser promovida em sua inteireza, iniciando essa possibilidade no cotidiano escolar.

Enfim, essas e outras questões são necessárias quando se pensa na formação de professores(as), com objetivo de contribuir para a formação cidadã dos sujeitos na sociedade. Assim, trazer reflexões atuais sobre os conteúdos do livro didático de História a respeito de seu conteúdo e abrangência, bem como da pluralidade de abordagens e discussões que podem suscitar, são fatores relevantes para se construir outras interpretações acerca da História na qual sujeitos excluídos historicamente possam protagonizar suas histórias de vida a partir de outros referenciais históricos que façam sentido para suas vidas, com conexões com a cultura, o lugar de pertencimento e suas identidades.

E já que “o livro escolar ordena o conhecimento e a ação pedagógico-didática, com reflexo no ensino e aprendizagem” (Magalhães, 2018, p. 302), o que torna mais do que fundamental compreendermos as possibilidades de diálogos e problematizações promovidas no contexto escolar mediatizada pela ação docente. Sobretudo, quando esse profissional faz o uso do livro didático de História que nos remete a conjecturar uma diversidade de modos de pensar, fazer e provocar memórias, acontecimentos, fatos, narrativas e experiências nas temporalidades da história em suas mais diversas abordagens e discussões, suscitada da relação professor(a)/alunos(a).

A importância da relação professor(a)/alunos(as) é essencial para que possamos nos fazer “sujeitos históricos num processo relacional com o outro, tendo como elemento mediador a linguagem. Ao falar, dialogar, contar as nossas experiências e ouvir contar as experiências dos outros nos constituímos sujeitos” (Paim, 2010, p. 87). Noutros termos, essa troca de experiências entre sujeitos torna mais evidentes os elementos que os aproximam do que aqueles que os separam, os quais são

alimentados historicamente pelas ideias capitalistas de que a competição entre esses sujeitos é importante para serem vencedores na vida.

A assertiva assinalada por Dilthey (2010, p. 284), nos mostra também que “o mundo histórico está sempre presente e o indivíduo não o considera apenas de fora, mas está entretido nele”. Isso corrobora com o fato de que, não é somente nos livros que está o conhecimento. As experiências, as histórias e memórias são parte do legado sociocultural que os sujeitos e a sociedade deixam no tempo através dos vestígios históricos que são interpretados pelos historiadores e colocados à disposição na historiografia. Assim, ao refletirem e narrarem sobre o que sentem, pensam e fazem, professores(as) e alunos(as) construirão outra história e memória, pautados pela sua própria realidade experiencial, afinal de contas “não se reescreve a mesma história, escreve-se uma outra história” (Ricoeur, 2010, p. 199).

Para além de uma visão hegemônica e pensando numa perspectiva decolonizadora, há, de forma significativa, o que aprender, ensinar, saber e fazer com as narrativas do cotidiano de cada um(a) dos sujeitos que convivemos no ambiente escolar, sejam docentes, discentes, as crianças, familiares e outras tantas pessoas que possuam uma pequena ou larga e plural experiência de vida que possa contribuir na construção de conhecimentos que seja diversos e democráticos.

Na tematização sobre os povos indígenas no livro didático de História, a narrativa do estudante Lucas revela constatações importantes acerca das necessidades formativas para o aprendizado do conhecimento histórico sobre essas comunidades. Observa-se que tal aprendizado ainda se dá, muitas vezes, por meio de uma reprodução de conteúdos históricos que perpetua visões desfavoráveis aos povos originários na educação escolar. Conforme a interpretação do licenciando em discussão, “Ao analisar o livro didático, surgem críticas relacionadas à abordagem simplista e estereotipada dos povos indígenas, ausência de perspectiva indígena e falta de atualização dos conteúdos” (Narrativa de Lucas, 20/07/2023).

Mas não há somente pontos negativos na análise do discente Lucas. Para esse estudante de Pedagogia:

[...] também há contribuições como o fornecimento de uma base teórica sólida, orientações metodológicas e estímulo à reflexão crítica. Essa análise possibilita aos futuros professores uma compreensão mais abrangente e aprimorada para o ensino de História sobre os povos indígenas (Narrativa de Lucas, 20/07/2023).

Há de se considerar, ainda, na sua interpretação, que a crítica realizada está articulada às suas percepções do conteúdo do livro didático de História sobre o tema

Povos Indígenas. Com efeito, isso foi reforçado na apresentação de Lucas no dia em que mostrou as abordagens tecidas no livro, observando que são simplistas e bastante reduzidas, o que dificulta que crianças menores de 10 anos aprendam de forma eficiente sobre o assunto.

Consideramos que um tema tão caro e sensível, já que faz parte da formação da identidade do povo brasileiro e está nas memórias das pessoas (mesmo que, algumas vezes, de forma estereotipada), perpassando diferentes gerações ao longo do tempo, assim como é parte relevante do patrimônio histórico e cultural de nossa sociedade, pois condiz com as origens e raízes de nossos povos, não pode ser um conteúdo que passe ligeira e sinteticamente em apenas uma ou duas páginas do livro didático de História para a Educação Básica.

Um estudo desenvolvido por Ramos, Cainelli e Oliveira (2018)¹ sobre as sociedades indígenas nos livros didáticos de História, evidenciam alguns avanços desde a década de 1970 até os dias atuais, em relação à temática indígena. De acordo com as autoras esses avanços são: a desconstrução de preconceitos; uma visão de respeito e compreensão das diferenças, bem como perspectivas pautadas pelo multiculturalismo crítico. Por outro lado, mostram retrocessos, tanto no livro do(a) professor(a), quanto do(a) aluno(a), no que se refere: à considerar os povos indígenas remetendo ainda ao período colonial; vê-los como uma cultura homogênea, sem respeitar suas especificidades; invisibilizar suas singularidades no contexto atual; além da falta de abordagens que mostrem suas lutas e conquistas por territórios, entre outros vários pontos nodais que são negados.

Ademais, cabe constatar ainda que:

[...] as populações indígenas surgem nos livros didáticos nos capítulos iniciais, quando da chegada dos europeus e para justificar a importação de mão-de-obra escrava africana, embora alguns mais recentes apareçam alguns dados sobre as condições atuais desses povos (Bittencourt, 2008, p. 305).

Outro ponto que analisamos nas contribuições do licenciando Lucas pela sua narrativa, está relacionado às diferentes abordagens metodológicas que o(a) professor(a) pode utilizar na educação escolar somando-se ao uso do livro didático. Como contributo, o discente mencionou a música por acreditar nas inúmeras possibilidades de aprender, ensinar e mobilizar os alunos da Educação Básica. Acreditamos que o licenciando veja essa metodologia aplicada ao conteúdo do livro didático como uma forma do professor diversificar e primar pela criatividade em

sala de aula, ampliando, desse modo, sua prática pedagógica no ensino de História e facilitando o conhecimento para que as crianças aprendam de uma forma lúdica e prazerosa.

No que se refere à interpretação de outro participante da pesquisa, o José Ariosvaldo, o licenciando destaca dois pontos em sua análise do livro didático de História: o primeiro é sobre a necessidade de uma maior articulação dos conteúdos com a realidade dos(as) alunos(as). Nas suas palavras:

Quanto as críticas ao livro didático, posso citar o fato de que muitos dos conteúdos ali inseridos não faz parte da realidade do aluno, seja levando em consideração o seu contexto local região/nacional, embora muitos dos conteúdos que nele são abordados são de grande relevância, para uma melhor compreensão poderia ter no mínimo de relação com a realidade dos alunos (Narrativa de José Ariosvaldo, 16/07/2023).

O segundo ponto que sublinha diz respeito as contribuições do livro didático enquanto um suporte necessário e direcionador do trabalho docente. De acordo com ele:

No que se refere as contribuições, o livro didático serve-se de grande suporte no auxílio ao professor quanto a forma de sistematizar os conteúdos e selecionar os melhores temas, sendo que essa seleção deve ser bastante subjetiva, pois o professor por conhecer a realidade do aluno tem oportunidade de explorar aquilo que, de fato, possa fazer diferença na vida dos alunos (Narrativa de José Ariosvaldo, 16/07/2023)

Analisando as interpretações realizadas pelos discentes do curso de Pedagogia acerca do livro didático de História para crianças do ensino básico do 1º ao 5º ano, notamos que existe um grau de maturidade significativa nas reflexões produzidas por esses(as) estudantes acerca dos conhecimentos histórico-educacionais presentes no livro didático de História. De fato, percebemos, ainda, a construção de uma consciência sobre o ser e fazer do(a) professor(a), os quais fazem bastante diferença na formação inicial docente.

Em termos mais específicos, levando em consideração a narrativa de José Ariosvaldo, vimos que a crítica mostra a necessidade de conteúdos locais no livro didático e a importância de abordar e ensinar os conteúdos do livro didático pautados na realidade dos(as) alunos(as). Acreditamos que essa constatação do licenciando se deve ao fato de que muitas vezes, os(as) professores(as) acabam transpondo o ensino do conteúdo tal e qual está no livro, sem associar com o contexto do público que está ensinando. Provavelmente, José Ariosvaldo tenha passado por esse processo e sabe como isso dificulta as compreensões, entendimentos e construção de aprendizagens por parte do alunado.

Nesse sentido, se faz pertinente e necessário que os livros didáticos de História não foquem seus conteúdos somente nas histórias de povos europeus e do sul e sudeste do Brasil, assim como não busque a centralização do saber nos livros didáticos, sejam eles de História ou de qualquer outra disciplina. Até porque, “não é suficiente, no entanto, deter-se nas questões que se referem aos autores e ao que eles escrevem; é necessário também prestar atenção àquilo que eles silenciam, pois se o livro didático é um espelho, pode ser também uma tela” (Choppin, 2004, p. 557).

Nesse sentido, fazer uma reflexão dos conteúdos presentes nos livros didáticos, a partir das narrativas de estudantes do curso de Pedagogia, permitiu construir outros referenciais críticos e reflexivos sobre o papel desse recurso pedagógico que poderá subsidiar a prática docente, bem como perceber que saberes e conhecimentos históricos, formativos e educacionais presentes nos currículos escolares estão sendo construídos e refletidos por futuros(as) professores(as), os quais precisarão se munir, de forma significativa, da reflexão crítica, para desenvolver uma prática mais consciente, transformadora e emancipatória.

Uma síntese provisória...

Produzir conhecimentos histórico-educacionais a partir de reflexões narrativas na formação inicial docente acerca do livro didático de História, representa um vigor e a potencialidade de promover outras inúmeras possibilidades de aprender, ensinar, conhecer e se (trans)formar em movimento.

A pesquisa com estudantes de Pedagogia revelou saberes importantes de serem percebidos e construídos na formação de professores(as) com os conteúdos e metodologias de ensino de História na educação escolar, além de evidenciar outros referenciais formativos que se configuram de forma significativa para formadores(as) de professores(as).

As narrativas apresentadas pelos(as) estudantes participantes da pesquisa trazem diferentes temporalidades históricas que refletem sobre o que fazem, o que pensam em fazer ou o que já fizeram a partir de suas produções e reflexões com o livro didático de História, aliando, portanto, passado, presente e futuro numa mesma narração e mostrando a riqueza dessa forma de revelar suas experiências vividas no campo da educação e da formação docente.

É válido destacar que o presente trabalho evidenciou e interpretou saberes e conhecimentos a partir dos livros didáticos de História, pensando a prática pedagógica no cotidiano escolar com críticas e, ao mesmo tempo, contribuições desse recurso pedagógico, apontando experiências plurais envolvendo suas reflexões com metodologias voltadas para os(as) alunos(as) no processo de escolarização, as propostas didáticas em matéria dos conhecimentos a ensinar (currículo), as práticas avaliativas, e a organização do trabalho pedagógico (planejamento), nos quais se requer saberes e experiências necessários para empreender tais dimensões, que são inerentes ao trabalho docente.

De fato, não há aqui uma resposta pronta e acabada sobre o como ensinar um conteúdo da área de conhecimento de História às crianças na educação escolar com o uso do livro didático. Há sempre experiências e modos outros de saber e fazer nos quais podem se configurar como elementos indicativos e orientadores como sugestão a serem mobilizados na prática pedagógica docente. Entre estas, acreditamos que uma combinação de recursos metodológicos, que promovam práticas interdisciplinares e o uso de diversos recursos criativos e artísticos de modo a promover uma fruição e aprendizagens de forma simultânea, podem ser potentes meios privilegiados de construção de saberes e conhecimentos com as crianças.

Alguns desses saberes e fazeres metodológicos poderiam articular o estudo do livro didático com: jogos educativos; dinâmicas relacionadas aos conteúdos; letras de músicas que retratam determinados acontecimentos e fatos históricos; contação de histórias por parte dos(as) docentes relacionadas ao cotidiano das crianças, e que estas próprias contassem alguma história do seu convívio diário ou de algum membro da família e/ou da comunidade; representações que fossem construídas pelos(as) pequeninos(a) com imagens, pinturas, objetos antigos e históricos e por meio de desenhos; passeios a lugares históricos, prédios antigos, museus e outros monumentos que representam destaque ou tem um significado simbólico no imaginário sociocultural, político e da memória local; dramatizações, entre outras diversas metodologias.

Cabe ressaltar que algumas dessas atividades citadas (passeios a lugares históricos, prédios antigos, museus e outros monumentos), embora sejam importantes, não podem ser aplicadas em algumas regiões de nosso país dada as barreiras que a pobreza impõe sobre os estudantes das camadas populares, assim como para aquelas cidades e escolas que estão localizadas em municípios empobrecidos pela ganância de grupos oligárquicos que dominam a política, a economia e a vida daqueles que nestas cidades vivem.

Em suma, promover um estado de consciência e entendimento acerca da realidade da formação de professores(as) e dos recursos que podem ser utilizados na prática pedagógica escolar, como o caso do livro didático e as reflexões produzidas em narrativas por estudantes de pedagogia, mostrou-se relevante e um potente meio privilegiado de construção de saberes e conhecimentos na área do conhecimento de História.

A pesquisa trouxe ainda modos outros de entender a construção e materialização do currículo escolar, apontando necessidades formativas que se transmutaram em reflexões sobre as metodologias de ensinar a empreender na prática pedagógica docente, descortinando um conjunto de possibilidades didáticas sobre o aprender, ensinar, saber e conhecer na formação inicial docente e no cotidiano da prática pedagógica escolar.

Os usos das escritas narrativas na formação docente, e no contexto deste trabalho que se deu na construção de conhecimentos histórico-educacionais, possibilitaram tecer estados de consciência pelo sujeito, de tal modo que aliou percepções de si, como também desencadeou críticas do que considera pertinente ressignificar e de outros tantos referenciais que não faziam parte do seu rol de saberes. Por isso sua pertinência, na qual emergem conhecimentos potentes, legítimos e democráticos para a construção de novas e diferentes abordagens didáticas, avaliativas e curriculares no contexto educacional e, sobretudo, na formação docente, como, principalmente, na promoção de uma reflexividade que é (trans)formadora, democrática, solidária e emancipatória para quem pesquisa, estuda, ensina e forma professores(as), como para quem está diretamente antenado(a) com as mudanças, demandas e necessidades que permeiam os contextos formativos da docência, da educação escolar e da própria vida e formação humana como um todo.

Referências

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. Presidência da República. Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática «História e Cultura Afro-Brasileira», e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 17 jan. 2024.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/GNrkGpgQnmdcxwKQ4VDTgNQ/>. Acesso em: 22 jan. 2024.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, F. Michael. *Pesquisa narrativa: experiência e história na pesquisa qualitativa*. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2. ed. rev. Uberlândia: EDUFU, 2015.

DILTHEY, Wilhelm. *A construção do mundo histórico nas ciências humanas*. Tradução Marco Casanova. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. O livro didático de história: lugar de memória e formador de identidades. *SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA*, 20., 1999, Florianópolis. Anais [...]. Florianópolis: ANPUH, 1999. v 1, p. 203-212. Disponível em: <https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1547483138ae317e3b2ed4edf412dc25d6c7a2dbdf.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2024.

GOODSON, Ivor F. *Currículo, narrativa pessoal e futuro social*. Tradutor: Henrique Carvalho Calado; revisão da tradução: Maria Inês Petrucci-Rosa e José Pereira de Queiroz. Campinas: Editora da Unicamp, 2019.

MAGALHÃES, Justino. O livro e a cultura escolar, mediação entre currículo e docência. In.: CASTRO, César Augusto; CASTELLANOS, Samuel Luis Velásquez (org.). *História da escola: métodos, disciplinas, currículos e espaços de leitura*. São Luís: EDUFMA: Café & Lápis, 2018. p. 301-322.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Tradução de: Yara Aun Khoury. *Projeto História*, São Paulo, v. 10, p. 7-28, dez. 1993. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101>. Acesso em: 6 fev. 2024.

PAIM, Elison Antonio. Lembrando, eu existo. In.: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord.). *História: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 83-104.

RALEJO, Adriana Soares; MELLO, Rafaela Albergaria; AMORIM, Mariana de Oliveira. BNCC e ensino de história: horizontes possíveis. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/4jVvMMkVMzjLGYRrrBnKnft/>. Acesso em: 17 jan. 2024.

RAMOS, Márcia Elisa Teté; CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. As sociedades indígenas nos livros didáticos de história: entre avanços, lacunas e desafios. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 7, n. 14, p. 63-85, 2018. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/471/281>. Acesso em: 17 jan. 2024.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. v. 1.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Editora Contexto, 2017, 160 p.

Nota

¹ A pesquisa desenvolvida pelas autoras buscou analisar 14 fichas consolidadas do processo de avaliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2017, centrando a discussão sobre a forma como a temática indígena é tratada no Manual do Professor e no Livro do Aluno.

Profissão, Historiador: A Criação Do Curso De Bacharelado Em História Da Universidade Federal Da Grande Dourados (Ufgd)

Profession, Historian: The Establishment Of The Bachelor's Degree Program In History At The Federal University Of Grande Dourados (Ufgd)

Profesión, Historiador: La Creación De La Carrera De Licenciatura En Historia En La Universidad Federal De Grande Dourados (Ufgd)


Fabiano Coelho*

Resumo: A regulamentação da profissão historiador no Brasil, por meio da Lei nº 14.038, sancionada em 17 de agosto de 2020, foi comemorada por uma geração de historiadores, especialmente, pelos profissionais da Educação Básica. O reconhecimento da profissão contribui com o rompimento da ideia do *historiador natural* e valoriza as pessoas habilitadas e qualificadas para exercer a profissão. A regulamentação também pode ser considerada um estímulo para o fortalecimento dos cursos de Bacharelado em História no país. Nessa perspectiva, este artigo objetiva discutir o processo de criação do curso de Bacharelado em História da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), no ano de 2010, tendo como fonte principal atas de reuniões ordinárias e extraordinárias aprovadas pela Coordenadoria de Curso, entre os anos de 2004 e 2008. Verificou-se que, em um contexto de expansão da Educação Superior e da então recém-criada UFGD, o processo de implantação do Bacharelado em História estava envolto em uma trama institucional para além da área, dividindo interpretações sobre a viabilidade de sua implementação.

Palavras-chave: história; bacharelado; regulamentação; UFGD; Dourados.

* Doutor em História pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Pós-Doutor em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor dos cursos de Graduação e Pós-Graduação em História da UFGD.

<https://orcid.org/0000-0003-0294-5174>



Abstract: The regulation of the historian profession in Brazil, through Law No. 14.038, enacted on August 17, 2020, was celebrated by a generation of historians, especially by professionals in Basic Education. The profession's formal recognition contributes to dispelling the notion of the natural historian and acknowledges individuals qualified to practice the profession. The regulation can also be considered a stimulus for the enhancement of Bachelor of History programs in the country. In this perspective, this article aims to discuss the process of creating the Bachelor of History program at the Federal University of Grande Dourados (UFGD) in 2010, relying on minutes of regular and extraordinary meetings approved by the Course Coordination between 2004 and 2008. The analysis reveals that, within the context of Higher Education expansion and the newly established UFGD, the implementation process of the Bachelor of History was entangled in an institutional narrative that extended beyond the discipline, leading to differing interpretations on the feasibility of its implementation.

Keywords: history; bachelor's degree; regulation; UFGD; Dourados.

Resumen: La regulación de la profesión de historiador en Brasil, a través de la Ley nº 14.038, sancionada el 17 de agosto de 2020, fue celebrada por una generación de historiadores, especialmente por profesionales de la Educación Básica. El reconocimiento de la profesión contribuye para romper con la idea del historiador natural y valora a las personas capacitadas y calificadas para ejercer la profesión. La norma también puede considerarse un estímulo para el fortalecimiento de la carrera de Licenciatura en Historia en el país. Desde esta perspectiva, este artículo tiene como meta discutir el proceso de creación del Licenciatura en Historia, en la Universidad Federal de Grande Dourados (UFGD), en 2010, teniendo como fuente principal las Actas de reuniones ordinarias y extraordinarias, aprobadas por la Coordinación de Carrera, entre 2004 y 2008. Se constató que, en un contexto de expansión de la Educación Superior y de la entonces recién creada UFGD, el proceso de implementación del Licenciatura en Historia estuvo involucrado en un marco institucional más allá del área, dividiendo interpretaciones sobre la factibilidad de su implementación.

Palabras clave: historia; licenciatura; regulación; UFGD; Dourados.

Introdução

É uma alegria dividir com vocês e com todos os meus colegas essa conquista que não é de uma pessoa, individualmente, é de todos. É fundamentalmente do Estado brasileiro, da educação brasileira, da cidadania brasileira, porque era um contrassenso um Estado que exige que alguém passe 4, 5 anos no banco escolar para ter um diploma em História e depois não reconheça isso como profissão. Isso era uma contradição absoluta, quase inexplicável, como você exige que alguém tenha diploma em História e ao mesmo tempo não reconhece isso como profissão (Durval Muniz de Albuquerque Júnior), (ANPUH [...], 2020).

O relato do professor Durval Muniz de Albuquerque Júnior, em epígrafe, advém de sua participação na atividade *ANPUH em festa: o direito à História e a trajetória de luta*, realizada de forma remota, em 19 de agosto de 2020 (ANPUH [...], 2020). A atividade celebrou o dia dos historiadores e das historiadoras¹ e, sobretudo, festejou a regulamentação da profissão pelo Estado brasileiro. Deste modo, a Diretoria da Associação Nacional de História (ANPUH-Brasil), representada pelas professoras Márcia Motta e Mariana Esteves de Oliveira, convidou ex-presidentes e ex-presidentas² para relatarem suas experiências de gestão, articulando o contexto vivido na entidade aos intentos da regulamentação da profissão.

A conquista da regulamentação da profissão historiador não é realização de uma pessoa e/ou diretoria da ANPUH, mas de todos e todas, de uma geração de historiadores e historiadoras que defenderam a área como profissão. Historiadores e historiadoras desenvolviam um ofício, mas não eram reconhecidos como profissionais. Nessa perspectiva, como salientou Albuquerque Júnior (2020), tratava-se de uma “contradição absoluta”, isto é, exigir diploma em uma área, mas não reconhecê-la como profissão. O “quase inexplicável” apontado no relato de Albuquerque Júnior é compreensível diante do “contrassenso”, todavia, os profissionais da História são *personae non gratae*, pois recorrentemente tocam em assuntos silenciados, acontecimentos, fatos e projetos não explicados.

O profissional da história, no contexto contemporâneo, não tem mais o compromisso de vangloriar projetos e personagens ou de cristalizar memórias de um tempo triunfante. A História trabalha com os desvios, com os descaminhos, por isso o historiador é “insuportável” (Fala do Professor Albuquerque Júnior, ANPUH [...], 2020). Ao escrever e ensinar história, toca em pontos sensíveis, problematiza estigmas, preconceitos e violências. Enfim, desnaturaliza as relações sociais, políticas e econômicas. Por isso, há pessoas e grupos que têm horror aos historiadores, ou seja, têm medo da História.

A Lei nº 14.038, que dispõe sobre a profissão historiador, foi sancionada no dia 17 de agosto de 2020 e publicada no *Diário Oficial da União* em 18 de agosto de 2020 (Brasil, 2020a). O projeto que regulamentou a profissão historiador foi protocolado no Senado, em 2009, pelo senador Paulo Paim, do Partido dos Trabalhadores (PT). As ações para regulamentação da profissão existem há décadas, porém, o projeto não conseguia tramitar na casa Legislativa. Em 2009, o projeto atual de regulamentação foi tramitado, inicialmente, no Senado, e a ANPUH do estado do Rio Grande do Sul mediou os diálogos com o senador Paulo Paim e com os demais envolvidos no processo. Na visão de Albuquerque Junior (ANPUH [...], 2020), o projeto caminhou porque teve a vantagem de ser apresentado por um senador que tinha credibilidade na casa legislativa e, também, era respeitado pela maioria dos parlamentares.

A regulamentação da profissão não foi só um desejo de diretorias, mas também dos filiados e das filiadas da ANPUH, inclusive, sendo ponto de pauta na assembleia da ANPUH-Brasil durante o XXVI Simpósio Nacional de História, realizado na Universidade de São Paulo (USP), em 2011, na capital paulista. Até então, a demanda pela regulamentação não tinha sido aprovada em assembleia da entidade; assim, passou a ser uma demanda do coletivo, dos filiados e das filiadas. Na assembleia, inclusive, houve debates de profissionais que eram contrários à regulamentação. Na ocasião, a demanda da regulamentação da profissão foi aprovada pela maioria dos participantes.

Entre os argumentos em prol da regulamentação da profissão estava a preocupação com os profissionais da história do Ensino Básico que, historicamente, são constrangidos em ver sua profissão *invadida* por profissionais não qualificados, em especial, por indicações e favores políticos. Sobre essa questão, Albuquerque Junior (ANPUH [...], 2020) cita a ideia do “historiador natural”, a qual aponta para a noção de que todos são habilitados para dar aula de História. Uma ideia que, infelizmente, circula na sociedade e desvaloriza o ensino e os professores e as professoras de História. Segundo a ideia do “historiador natural”, se todo mundo *conta história*, logo todos *sabem* dar aula de História. Assim, reproduz-se a vulgarização da área que não é tratada como profissão.

Outra questão importante que contempla a regulamentação da profissão diz respeito aos profissionais que não trabalham no ensino universitário, como os que desenvolvem seu ofício em centros culturais, arquivos, centros de documentação, museus etc. Raquel Glezer (ANPUH [...], 2020), na atividade *ANPUH em Festa: o direito à História e a trajetória de luta*, destacou que os profissionais da história que exercem seu ofício fora das universidades são “desqualificados”, ou seja, exercem um ofício, mas não são reconhecidos profissionalmente.

ARTIGO

Para dirimir as dúvidas acerca dos requisitos para o exercício da profissão, a Lei determina, em seu Artigo 2º, que “é livre o exercício da atividade de historiador, desde que atendidas as qualificações e exigências estabelecidas nesta Lei” (Brasil, 2020a). Deste modo, entende-se que os profissionais do campo não visam o monopólio da narrativa histórica, o que é impossível, mas a criação de qualificações e exigências mínimas para aqueles que falam e escrevem em nome da profissão. Em seu Artigo 3º, a Lei nº 14.038 estipula que o exercício da profissão no território brasileiro é assegurado aos:

I - portadores de diploma de curso superior em História, expedido por instituição regular de ensino;

II - portadores de diploma de curso superior em História, expedido por instituição estrangeira e revalidado no Brasil, de acordo com a legislação;

III - portadores de diploma de mestrado ou doutorado em História, expedido por instituição regular de ensino ou por instituição estrangeira e revalidado no Brasil, de acordo com a legislação;

IV - portadores de diploma de mestrado ou doutorado obtido em programa de pós-graduação reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES que tenha linha de pesquisa dedicada à História;

V - profissionais diplomados em outras áreas que tenham exercido, comprovadamente, há mais de 5 (cinco) anos, a profissão de Historiador, a contar da data da promulgação desta Lei (Brasil, 2020a).

Certamente, a Lei que regulamenta a profissão não resolverá todos os problemas dos trabalhadores e das trabalhadoras da área, entretanto, é uma conquista imensurável e deve ser festejada pelos historiadores e pelas historiadoras.

A historiografia brasileira é uma das mais respeitadas do mundo e tem produzido pesquisas de qualidade, com densidade teórica e metodológica. Um país que não reconhecia seus profissionais, tão necessários ao ensin, à pesquisa, à extensão e à cultura, vivia sob uma absurda contradição. Esse contrassenso no Brasil, país forjado pelo escravismo e pela violência, revela-se na existência de grupos políticos e econômicos que se incomodam com a História, pelo fato de ela remexer em um passado silenciado.

O irônico no processo de regulamentação da profissão foi o fato de sua promulgação ter de ser realizada por um governo e chefe do executivo que, historicamente, criticava a historiografia profissional. A Lei, aprovada no Senado e

na Câmara dos Deputados, foi vetada integralmente pelo presidente Jair Messias Bolsonaro, em 27 de abril de 2020. Na ocasião do veto, publicado no *Diário Oficial da União*, seção 1, p. 4, no mesmo dia, argumentou-se que a Lei era inconstitucional, pois “restringia o livre exercício profissional” (Brasil, 2020). Como se pode observar, o argumento presidencial para o veto era frágil e revelava o contrassenso do Estado quanto aos profissionais da História.

No caso do ex-presidente, ousado dizer que o veto à Lei foi motivado por uma satisfação pessoal, pois o político insistentemente desprestigiava os profissionais da História. Depois do veto, em 12 de agosto de 2020, em sessão remota o Senado derrubou a decisão do Poder Executivo quanto à regulamentação da profissão historiador. A esse respeito é importante destacar que, no Senado, foram 68 votos favoráveis à derrubada do veto e um pela manutenção (Brasil, 2020b). Em seguida, a derrubada do veto foi ratificada pela Câmara dos Deputados. Albuquerque Júnior (ANPUH [...], 2020) entendeu que o processo foi “glorioso”, pois os profissionais da História conseguiram seu reconhecimento perante um governo e um chefe do Executivo que insistentemente negavam e deslegitimavam a área. Aliás, negavam a ciência.

A regulamentação da profissão, além do reconhecimento e da valorização dos historiadores e das historiadoras, pode ser um fôlego e um estímulo para os cursos de Bacharelado em História no Brasil. Isso se justifica pelos diversos momentos e ocasiões em que ouvi profissionais da área questionarem a existência do Bacharelado em História argumentando que a área não era reconhecida como profissão. Ou ainda que uma boa Licenciatura também daria conta de formar pesquisadores de excelência. Sem dúvida, a depender do currículo, estrutura, profissionais e possibilidades, a Licenciatura pode formar bons pesquisadores, até porque a dimensão do ensino e da pesquisa não deve ser dissociada. Entretanto, no Bacharelado, há especificidades que, talvez, a Licenciatura não dê conta de explorar. Não se trata de preterir um ao outro, mas de entender que cada grau de formação tem uma natureza e que ambos cumprem uma função elementar e valorosa para a sociedade.

Não é possível traçar prognósticos, pois os impactos da Lei serão sentidos em anos ou décadas vindouras. Porém, a regulamentação da profissão é um estímulo a mais para que os cursos de Bacharelado no Brasil se fortaleçam. O desafio deste artigo é compreender o processo de criação do curso de Bacharelado em História da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Metodologicamente, escolhi trabalhar com atas de reuniões ordinárias e extraordinárias, aprovadas pela Coordenadoria de Curso³ entre os anos de 2004 e 2008. Também, em conjunto com as atas, analisei documentos oficiais, como os Projetos Pedagógicos de Curso de

2009 e 2011, além da ata da reunião ordinária do Conselho Diretor da Faculdade de Ciências Humanas (CD/FCH), realizada em 30 de março de 2009.

Ler atas como fonte histórica

As atas e os demais documentos do curso propiciaram-me produzir olhares a respeito da criação do Bacharelado em História da UFGD que, em 2025, completou 15 anos de existência. Esse gênero discursivo leva à compreensão dos caminhos e dos descaminhos de instituições e grupos que investem em registrar suas reuniões, assembleias e encontros. Ressalta-se que, em instituições governamentais, as atas são obrigatórias, pois registram e encaminham decisões importantes, inclusive, para respaldar eventuais problemas e desinformações.

Assim como todos os gêneros discursivos, as atas são produzidas a partir de um tema, de uma estrutura composicional e de um estilo, conforme aponta Mikhail Bakhtin (2011). O tema, na ata, refere-se aos pontos de pauta fixos e avulsos, os quais são previamente escolhidos por um coordenador diante das demandas apresentadas pelo curso e que precisam ser discutidas pela coordenação. A estrutura composicional, geralmente, segue um padrão em que são citadas a data, as pautas, os presentes na reunião e, também, caracteriza-se pela presença de apenas um parágrafo, cujas linhas são numeradas. Já o estilo relaciona-se às escolhas linguístico-discursivas de quem escreve a ata, o qual pode ser, na Universidade, um técnico administrativo ou o coordenador do curso; contudo, a ata final pode refletir a visão de um grupo, já que pode receber da Coordenação sugestões de mudanças antes de ser aprovada.

Nesse sentido, o conjunto de composição – tema, estrutura composicional e estilo – das atas fornece pistas (Ginzburg, 1989) para a compreensão do grupo e da instituição estudada. Até 2008 as atas do curso de História da UFGD em reuniões ordinárias foram estruturadas, em sua maioria, dessa forma: *Atas* (apreciação e aprovação de atas de reuniões anteriores); *Expediente* (em que podem ser inseridos outros pontos de pauta não previstos na reunião); *Pontos específicos* (sobre o que precisa ser apreciado e encaminhado) e, finalmente, *Assuntos Gerais*. Nas reuniões extraordinárias, o ponto de pauta deve ser único, isto é, com apenas um assunto que exigiu ser tratado extraordinariamente. É válido observar as mudanças quanto à escrita, pois cada secretário tem seu estilo de redação, ou seja, há atas que são mais objetivas e outras mais extensas e detalhadas, expondo com mais intensidade as ideias dos participantes, as contradições e as tensões que envolviam os pontos discutidos em reunião.

As atas do curso de História analisadas foram escolhidas estrategicamente, pois nelas estão registradas as discussões em torno da criação do curso de Bacharelado. Organizei e trabalhei as *atas em série*, de 2004 a 2008. É válido trabalhar a documentação em série ante a oportunidade de refletir sobre o que se investiga numa *duração*, dentro de um *processo*. A primeira intenção foi perceber quando surgiu a ideia, ou pelo menos a expectativa, de se criar um curso de Bacharelado na UFGD a partir da Coordenadoria da Licenciatura em História. Também intentou-se conhecer as motivações que levaram à criação do curso.

Importa ressaltar que toda ata é um documento negociado, pois é enviada, depois da reunião, para os interessados lerem e fazerem sugestões de mudanças e/ou ajustes; só assim é lida na reunião posterior e levada à aprovação ou não. Observa-se, assim, que o texto final aprovado passou por um processo de negociação entre os envolvidos na reunião. Nas atas, aprova-se o que se deveprovar, com as palavras autorizadas pelos participantes da reunião. Porém, um olhar atento e bem treinado pode perceber as tensões que envolvem os pontos e as falas autorizadas. Do mesmo modo, um dos grandes desafios ao ler e analisar atas é compreender os silêncios diante de alguns assuntos. Por isso, um bom pesquisador necessita ler os silêncios, entender os não-ditos e escutar com os olhos.

Durante a análise das atas lembrei do texto *Documento/Monumento*, de Jacques Le Goff, incluído na obra *História e Memória*. Nesse capítulo, Le Goff (2003, p. 547-548) salienta:

O documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados, desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. No limite, não existe um documento-verdade. Todo o documento é mentira. Cabe ao historiador não fazer o papel de ingênuo.

Ao evocar a noção *documento* não restrinjo o olhar à perspectiva historiográfica do século XIX, quando os documentos eram restritos e carregavam *status* de verdade. Documento é “todo e qualquer elemento proveniente do passado, longínquo ou muito próximo, seja qual for sua natureza e suporte” (Luca, 2020, p. 36). Portanto, todo vestígio, sinal e pista material e imaterial que possibilita refletir sobre a

humanidade no tempo é um documento. Dentro de uma proposta de estudo, todo documento escolhido pelo historiador se torna sua fonte de pesquisa.

Os documentos são produzidos dentro de um contexto, expressando relações de poder e com finalidades específicas. O pesquisador, a partir dos seus instrumentos teórico-metodológicos, necessita estar atento às nuances que compõem a natureza e a produção do documento para não correr o risco de reproduzir apenas aquilo que os documentos dizem ou querem dizer. É preciso desmontar os documentos, conhecê-los para desestruturá-los. Como disse Le Goff (2003, p. 110) no texto *História*, presente na mesma obra, “nenhum documento é inocente”.

Um dos espaços que chama menos atenção nas atas, mas que revela muitas questões sobre o grupo e a instituição, são os *Assuntos gerais*. Nesse ponto de pauta, revelam-se iniciativas de docentes e alunos do curso, projetos individuais e coletivos, assuntos institucionais mais amplos, sugestões de atividades, assuntos que precisam ser avaliados, reclamações e insatisfações. Embora esteja inserido na pauta, os *Assuntos gerais* mobilizam os integrantes da Coordenadoria a se expressarem para além daquilo que foi publicizado com a convocação da reunião.

Por se tratar de uma pesquisa que abrange o tempo presente, e considerando que os envolvidos estão vivos e ainda trabalham na instituição e no curso, optei por não citar nomes e tratar as decisões de criação do curso atribuindo-as à Coordenadoria. Isso não significa que entendo as atas ou as reuniões que a constituíram como homogêneas, lineares, sem tensão e contradições. Pelo contrário, por meio das atas, percebi diversas tensões e entendimentos distintos em face da criação do Bacharelado em História. Ao escrever sobre um tema tão próximo, não só na temporalidade, mas também nas relações profissionais, tenho um exemplo latente dos efeitos do tempo presente na pesquisa (Dosse, 2012; Rousso, 2016). Sou professor/pesquisador e testemunha de um curso em construção.

Henry Rousso (2016, p. 256) reflete que um dos maiores desafios para pesquisadores do tempo presente é “criar distância com a proximidade”. A presença física dos atores e das atrizes da pesquisa geram tensões que podem envolver o que denomina “autocensura” (Rousso, 2016, p. 259-260). Isto é, na condição de pesquisador, também somos testemunhas da história, assim, o conhecimento produzido passa por um processo de observação imediata. Para François Dosse (2012, p. 11), ampliou-se a noção de tempo presente que, não se trata mais do “período próximo”, e sim da extensão do próprio passado que nos é contemporâneo. Deste modo, a ampliação da noção de tempo presente revigora a noção de passado, dinamiza-a, revisita-a e coloca em xeque suas “possíveis certezas”. A distância

temporal que nos separa do passado se transformou: se antes era desvantagem, agora expandiu as possibilidades de entendimento dos processos históricos.

As atas analisadas para esta pesquisa foram produzidas dentro de um contexto e com finalidades específicas. A Coordenadoria de Curso não era homogênea, o que se evidencia em alguns momentos quando surgiam ideias diferentes sobre o mesmo ponto de pauta. Embora houvesse pluralidade de ideias e posições distintas em relação a algum ponto, percebi um alto nível de relação profissional, em que o republicanismo permeava as discussões. Assim, as pessoas que compunham a Coordenadoria tinham oportunidade de expressar suas ideias e defender um encaminhamento sobre o assunto discutido. No final, o que prevalecia era a posição da Coordenadoria, do coletivo, e quando os membros estavam divididos, o encaminhamento era a votação.

Ao todo foram analisadas 61 atas referentes aos anos de 2004 a 2008, como demonstra a Tabela 1. As atas, documentos privilegiados na análise, foram lidas e fichadas, porém, nem todas serão citadas neste artigo.

Tabela 1 – Atas por ano

	Anos				
	2004	2005	2006	2007	2008
Atas	14	12	14	11	10

Fonte: Organizada pelo Autor (Atas do Curso de História 2004-2008 da UFGD).

Na leitura das atas, busquei os momentos em que a Coordenadoria de Curso vislumbrou a criação do Bacharelado. É possível que em anos anteriores a 2004 o corpo docente já tivesse pensado na criação do Bacharelado, pois a Licenciatura em História completou, em 2025, 52 anos⁴. Em sua trajetória, o curso de História ofereceu especializações, principalmente, visando o diálogo com os profissionais da Educação Básica. Com a implantação do Programa de Pós-Graduação em História (PPGH), em 1999⁵, a preocupação com a pesquisa desenvolveu-se com mais intensidade e a graduação fora articulada junto com a pós-graduação.

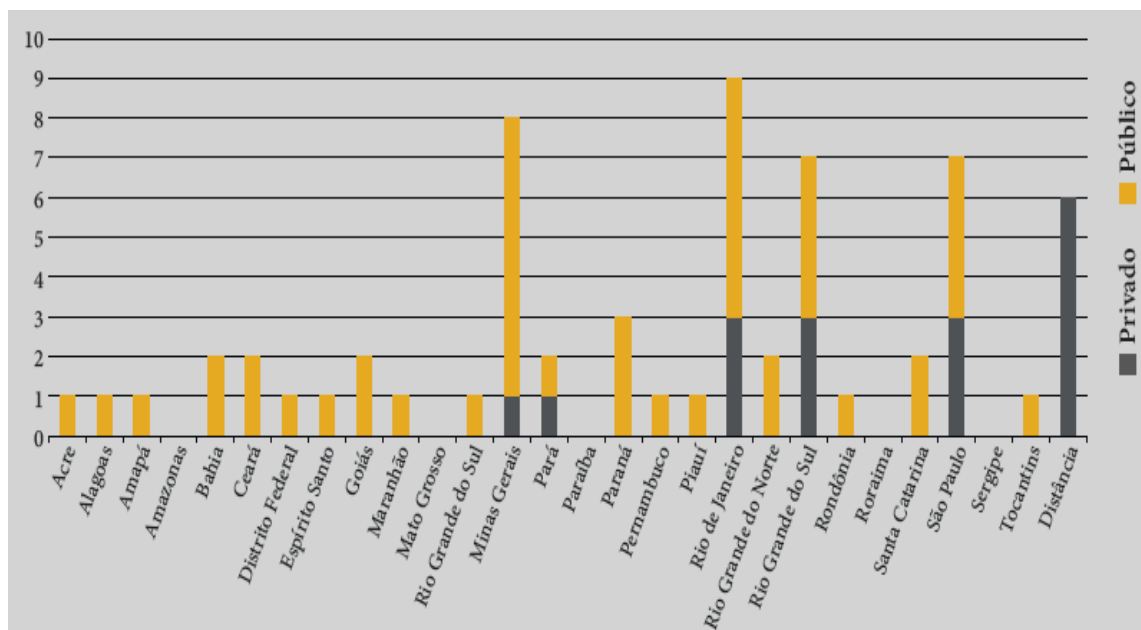
Olhares sobre a criação do Bacharelado em História da UFGD

A institucionalização e a formação de profissionais da área de História no Brasil remontam à década de 1930 e têm como marcos referenciais a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, e da Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935, que seria reestruturada, em 1939, como Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi) da Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (Silva; Ferreira, 2011, p. 286). No contexto da década de 1930 os cursos de História e Geografia eram oferecidos de forma integrada⁶.

Mauro Cezar Coelho, em um trabalho instigante, intitulado *Cartografia da graduação: censo da formação inicial em História (Licenciatura e Bacharelado) no Brasil* (2021), apresenta de forma minuciosa o panorama da formação profissional em História no Brasil. A partir do Censo da Educação Superior (2019) e do Relatório Síntese da área de História (2017), ambos produzidos pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Coelho traça um mapa da Graduação em História no país até o ano de 2019. Sua pesquisa demonstra que a diferença entre as habilitações Licenciatura e Bacharelado é significativa, havendo 472 cursos de Licenciatura e 63⁷ cursos de Bacharelado (Coelho, 2021, p. 10).

Os cursos de Bacharelado concentram-se nas regiões Sudeste e Sul. Em cinco estados, Amazonas, Mato Grosso, Paraíba, Roraima e Sergipe, não há oferta de Bacharelado em História, conforme demonstra o Gráfico 1, o qual apresenta a espacialização dos cursos de Bacharelado em História no Brasil até o ano de 2019.

Gráfico 1 – Espacialização dos cursos de Bacharelado em História no Brasil⁸.



Fonte: Coelho (2021, p. 11).

Nos dados apresentados por Coelho (2021), nota-se também que, nos outros 22 estados havia, no mínimo, a oferta de um curso de Bacharelado em História. No que se refere a Mato Grosso do Sul (MS), existia apenas um curso de Bacharelado na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Somente, em 2022, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) criou o curso de Bacharelado em sua sede, Campo Grande. Assim, desde 2022, há no Estado dois cursos que oferecem o grau de bacharel em História.

As universidades públicas são responsáveis pela maior oferta de cursos de Bacharelado em História no Brasil. A proposta dos cursos de Bacharelado em História é valorizar e potencializar a pesquisa e o contato com conhecimentos teóricos e metodológicos mais voltados ao ofício do historiador, como o manuseio de fontes históricas, a organização de museus e arquivos, os assessoramentos especializados em instituições públicas e privadas, a gestão do patrimônio histórico e cultural e o desenvolvimento da escrita da história (UFGD, 2017).

Antes da criação do curso de Bacharelado da UFGD existia uma Licenciatura consolidada. O curso de Licenciatura em História da Instituição foi criado em 1973 pela Resolução CEE/MT nº 32/72 e aprovado pelo Decreto nº 79.623/77. Sublinha-se que o Estado de Mato Grosso do Sul foi criado pela Lei Complementar nº 31, de 11 de outubro de 1977, e a implantação do Estado ocorreu no ano de 1979. Até então, o Centro Pedagógico de Dourados (CPD) era parte integrante da Universidade Estadual

de Mato Grosso (UEMT), com sede na cidade de Campo Grande. Com a divisão do Estado de Mato Grosso a UEMT foi federalizada pela Lei nº 6. 674, de 5 de julho de 1979, passando a denominar-se Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). A UFGD é fruto do desmembramento/emancipação da UFMS, ocorrido em julho de 2005 pela Lei nº 11.153/05.

Entre os estudos que abordam a historicidade do curso de História da UFMS/UFGD destaco dois considerados mais relevantes. O primeiro é o artigo de autoria de Antonio Luiz Lachi, professor aposentado do curso, publicado na *Fronteiras: Revista de História*, do PPGH/UFGD no ano de 2008. Lachi (2008) narra detalhadamente os acontecimentos que permearam a criação do curso de História da UFGD, começando pelo ano de 1972, quando o curso pertencia ao CPD/UEMT. Outro trabalho significativo é a Tese de Doutorado de Tiago Alinor Hoissa Benfica (2016), defendida no PPGH/UFGD. Benfica realiza uma densa investigação quanto ao campo histórico acadêmico na região do atual estado de Mato Grosso do Sul, a partir da implantação dos cursos de História e Estudos Sociais na década de 1970. Sua tese é uma importante contribuição para o entendimento do fomento ao ensino universitário no então Mato Grosso e a criação dos Centros Universitários de Campo Grande, Corumbá, Três Lagoas, Dourados e Aquidauana.

De 1973 ao presente momento, o curso de História formou centenas de profissionais para atuar no ensino e na escrita da História. Em Dourados, a UFGD é a única instituição que oferece o curso de História presencialmente. Conforme Fabiano Coelho (2018, p. 49):

No município de Dourados/MS, com aproximadamente 216 mil habitantes, a única instituição que oferece o curso de História presencial (Licenciatura e Bacharelado) é a UFGD, formando professores/pesquisadores para a Educação Básica e o Ensino Superior, museus, órgãos de preservação de documentos e de desenvolvimento de políticas e projetos de gestão do patrimônio cultural. O curso de História da UFGD tem destacada presença de egressos no exercício da docência em unidades escolares das redes de ensino municipal, estadual e privada.

O curso de História da UFGD tem inserção relevante para a formação de profissionais em História no estado de Mato Grosso do Sul e em estados vizinhos, como São Paulo e Paraná.

Após a apresentação de um contexto histórico acerca da implantação do curso de Licenciatura em História na UFGD, passo a desenvolver uma discussão em torno das seguintes indagações: "Como foi a criação do curso de Bacharelado em História?" "Quais as argumentações em prol à sua criação?" "Como a Coordenadoria

de Curso, a partir dos docentes e do representante discente, visualizaram a criação do Bacharelado?".

Um ano antes da criação da UFGD, em setembro de 2004, observei na ata da 6ª Reunião Ordinária de Curso o ponto de pauta "Projeto de expansão do Curso de História", mas, na ocasião, um membro pediu sua retirada argumentando que "o assunto fosse tratado em outra reunião onde o colegiado convocaria todos os professores" (sic) (UFGD, Ata, 21 set. 2004). A retirada de pauta foi aprovada. Contudo, a presença da pauta "Projeto de expansão do Curso de História" chama a atenção, pois evidencia a expectativa de criação da UFGD, o que seria a oportunidade do curso se "expandir". Embora os membros do então denominado *Colegiado* não se sentissem *seguros* para discutir o ponto, havia indícios de que o curso, por meio dos seus membros, articulava-se para projetar seu desenvolvimento ou sua "expansão".

A referida "expansão" ainda era uma ideia vaga e aberta para discussão. O ponto de pauta, retirado na reunião do dia 21 de setembro de 2004, voltou a ser inserido na 3ª Reunião Extraordinária do dia 30 de setembro do mesmo ano. O ponto "Expansão do Curso de História" propunha discutir as possibilidades do curso crescer. A questão central permeava a expectativa de criação da UFGD e, também, da Faculdade de Ciências Humanas (FCH). Posto isso, o curso precisava imediatamente se organizar para se expandir: "A expansão do curso implicaria em estabelecer uma série de diretrizes e metas a longo e curto prazo, bem como os recursos necessários para viabilizá-los" (UFGD, Ata, 30 set. 2004).

Pela primeira vez, na reunião extraordinária de 30 de setembro de 2004, a ideia de se criar o Bacharelado em História apareceu ou "para aumentar as vagas para o vestibular ou abrir uma turma de graduação no período diurno" (UFGD, Ata, 30 set. 2004). A discussão, na referida reunião, centrou-se nas argumentações quanto à expansão do curso de História, considerando a criação do Bacharelado ou na oferta de turma de História também no período diurno. Não havia ainda uma definição precisa sobre o curso e sua expansão, e as posições da Coordenadoria de Curso ficaram abertas.

Alguns membros alertaram sobre as dificuldades que enfrentariam com a criação do Bacharelado e, até mesmo, na criação de turma no período diurno, pois o número de professores era limitado e faltava "espaço físico". Nessa perspectiva, os membros da Coordenadoria fizeram questão de registrar o "acordado" sobre as necessidades da graduação em História: "[...] seis salas de aula, dezessete salas de professores, um laboratório de informática para os acadêmicos, uma sala com todos os recursos audiovisuais, um anfiteatro, investimentos de cem mil reais na biblioteca, um

detector de furtos na biblioteca” (UFGD, Ata, 30 set. 2004). A Coordenadoria fez uma projeção ideal das condições materiais e de trabalho, uma vez que a criação da UFGD era vista como possibilidade real de desenvolvimento e expansão do curso. A criação do Bacharelado em História dependeria das condições institucionais oferecidas, pois, com o corpo docente e o espaço físico do momento, era inviável sua criação.

Diante da situação estabelecida à época, questiona-se: em que bases se imaginava essa expansão? Além da expectativa de criação da UFGD, a expansão da Educação Superior estava na agenda política do governo de Luiz Inácio Lula da Silva que, no momento, estava no seu segundo ano de mandato. Com a criação da UFGD, em 2005, grande parte dos professores do curso de História se envolveu nos processos de instalação da nova instituição e se ocupou de cargos administrativos. Aliás, o curso de História, junto com o antigo Departamento de Ciências Humanas (DCH/UFMS), teve protagonismo na criação da UFGD, pois o projeto fora articulado e proposto por professores e professoras das Ciências Humanas. O primeiro reitor da UFGD foi o professor Damião Duque de Farias, do curso de História.

Entre os anos de 2005 e 2007 o assunto Bacharelado não apareceu nas atas. Nesse período, além dos temas de rotina, como planos de ensino, lista de oferta, reintegração de alunos, aprovações de atas, solicitações de alunos, colação de grau, horário e atribuição de aulas, aquisições de livros etc., percebe-se que o curso sinalizava e sentia mudanças com a criação da UFGD. Por exemplo, os itens “concurso” e “definição de vagas de concurso” passaram a ser recorrentes (UFGD, Atas, 22 nov. 2005, 30 nov. 2005, 9 fev. 2006, 29 ago. 2007, 26 nov. 2007, 11 dez. 2007). O curso movimentou-se para se estruturar fisicamente e adquirir equipamentos pedagógicos. Cito a criação do Laboratório de Estudos e Pesquisa de Ensino de História (LEPEH)⁹, em 2005, que atualmente chama-se Laboratório de Ensino de História (LABhis)¹⁰, tendo como primeira coordenadora a professora Benícia Couto de Oliveira, atualmente aposentada (UFGD, Ata, 13 maio 2005, 8 jun. 2006).

A expectativa de *expansão* do curso de História voltou a aparecer nas atas do ano de 2008, quando a pauta da criação do Bacharelado entrou em cena novamente. É importante destacar que a UFGD passava por uma mudança estrutural que impactou todos os cursos da mesma, pois a Instituição aderiu ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. O Reuni tinha como objetivo ampliar o acesso e a permanência na Educação Superior¹¹. Aderir ao Reuni foi uma decisão institucional dos órgãos superiores, como previsto no Artigo 4, parágrafo único, do Decreto nº 6.096/07. Para a Instituição, recém-criada, a adesão ao Reuni

significou a possibilidade de captar recursos para se expandir física, acadêmica e pedagogicamente. O Reuni previa aumento de vagas nos cursos de graduação e a ampliação dos cursos, sobretudo, noturnos.

Embora atrativo e com uma pretensão significativa, o Programa gerou diversas apreensões nas instituições de Educação Superior. No curso de História da UFGD as desconfiças e tensões face à implantação do Reuni geraram debates calorosos, registrados em diversas atas. Em seis de maio de 2008, na reunião ordinária, mais especificamente no ponto de pauta número três, discutiu-se sobre a escolha de representante do curso de História para integrar a “Comissão da FCH” que participaria das discussões institucionais sobre a adesão ao Reuni. O presidente da reunião “explicou que, segundo o diretor da FCH, seria preciso indicar dois docentes do Curso de História para participar do REUNI” (sic) (UFGD, Ata, 6 maio 2008). Na oportunidade, também foi dito que “dez por cento das disciplinas seriam comuns a todos os cursos da UFGD” e foi sugerido que os docentes começassem a “pensar em propostas de disciplinas a serem oferecidas na área de Ciências Humanas, tais como cidadania, diversidade ou alguma coisa nesse sentido, que abrangesse todos os cursos da UFGD” (UFGD, Ata, 6 maio 2008). A partir do mês de maio, todas as reuniões do ano de 2008 contemplaram o Reuni nas discussões, em especial, por alterar significativamente o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) (UFGD, Ata, 28 jul. 2008, 1 set. 2008, 11 set. 2008, 1 out. 2008, 10 dez. 2008), com a inserção de disciplinas obrigatórias compartilhados por todos os cursos, chamadas de Comuns à Universidade.

Disciplinas voltadas às humanidades e aos problemas latentes na sociedade, comuns à Universidade, não eram um problema aos docentes de História. As dúvidas e tensões pautavam-se nas perdas de disciplinas específicas da grade, importantes para a formação do profissional em História, para agregar no PPC as disciplinas do Reuni. Junto às disciplinas do Reuni, também estavam as denominadas “disciplinas pedagógicas”, que ocupavam quase 1/5 (um quinto) da carga horária. Para a Coordenadoria, a perda de disciplinas do curso impactava na formação específica do profissional de História (UFGD, Ata, 11 set. 2008). Todavia, como a UFGD tinha aderido ao Reuni, precisava-se discutir e propor a alteração do PPC, considerando as orientações das leis de educação e das diretrizes da universidade.

A pauta Bacharelado foi tratada com mais densidade a partir da reunião extraordinária do dia 11 de setembro de 2008. No que tange à ideia da criação do Bacharelado, membros da Coordenadoria refletiram sobre a possibilidade de criar

um curso de *Especialização em História*. Discutiu-se, então, os “prós e contras da criação de bacharelado e uma especialização em História” e propôs a instituição de “uma comissão para orientar os debates” (UFGD, Ata, 11 set. 2008). A ata dessa reunião é sucinta e não traz detalhes sobre esses “prós” e “contras”. Mas, nos silêncios, percebo que a ideia de se criar o Bacharelado não era unânime. Havia dúvidas e receios entre os membros da Coordenadoria se era interessante e viável a nova habilitação. A proposta levantada, de se criar uma *Especialização em História*, entraria justamente para tensionar a questão e abrir outras possibilidades, uma vez que o Bacharelado ainda não era consensual entre os docentes.

No dia primeiro de outubro de 2008, em reunião extraordinária, o ponto de pauta foi: “Reestruturação do Projeto Pedagógico do Curso de História”. A discussão do ponto foi iniciada pela fala do “representante de comissão encarregada de apresentar propostas de alterações no Projeto Pedagógico do Curso de História” (sic) (UFGD, Ata, 1 out. 2008). Assim, enfatizou-se:

[...] que a comissão entendeu por bem manter a Licenciatura e, *posteriormente*, implantar o Bacharelado. Explicou que tal decisão decorreu do fato de haver pouco tempo para discutir e amadurecer a proposta e que o trabalho teria que ser realizado pelo grupo todo. Disse que não haveria contrariedade à implantação do Bacharelado, *mas que seria melhor realizá-la futuramente* (itálico nosso) (UFGD, Ata, 1 out. 2008).

A criação do Bacharelado, a partir da argumentação do representante da comissão, não estava “amadurecida”, isto é, havia dúvidas sobre sua implantação. A preocupação inicial era “fortalecer” a Licenciatura e a criação do Bacharelado ficaria para o “futuro”. Logo em seguida, os membros da Coordenadoria expuseram seus entendimentos sobre a criação do Bacharelado. A ata da reunião do dia primeiro de outubro de 2008 é bem extensa (8 laudas) e apresenta detalhes, o que evidencia a relevância da reunião para os desdobramentos futuros da área de História da UFGD. Estavam presentes 12 docentes e um representante discente¹². Os debates foram diversos e distintos, porém, com dois eixos centrais: criação ou não do Bacharelado.

A reunião não se esgotou em um dia, tendo de ser “suspensa” e retomada para o dia 2 de outubro de 2008. Importa recuperar algumas falas registradas nessa reunião, pois, a partir dela, aprovou-se a criação do Bacharelado em História na UFGD.

[...] Em seguida, [...] afirmou que o tema tratar-se-ia de uma retomada de debate iniciado em dois mil e três, sendo que desde o mencionado período, o Curso não havia mais discutido o assunto. Lembrou que sempre se debateu a questão da formação do egresso, pois havia entendimento de

que não se formava bem nem o professor, nem pesquisador e isso sempre foi uma preocupação dos docentes do Curso. Ressaltou que, naquela oportunidade, a proposta de implantação de Bacharelado não foi aceita e que foi sugerida a criação de uma especialização, o que também não ocorreu. [...] o REUNI seria a oportunidade de implantar o Bacharelado, tendo em vista que existiria demanda e que essa modalidade alavancaria pesquisas que poderiam colaborar com o mestrado em História oferecido na UFGD à medida que os alunos seriam mais bem preparados para ingressar na pós-graduação (sic) (UFGD, Ata, 1 out. 2008).

A narrativa retoma uma discussão inicial sobre o Bacharelado de 2003 e, nesse sentido, justifica-se a experiência acumulada do curso para discutir e levar adiante a proposta naquele momento. Não tive acesso às atas do curso referentes ao ano de 2003¹³, contudo, como já foi abordado, na reunião de 30 de setembro de 2004 a criação do Bacharelado foi discutida. É provável que o membro se referia à reunião do ano de 2004, e não à de 2003. A defesa do Bacharelado pautava-se no Reuni e na possibilidade de expansão de cursos na Instituição, também no fato de o curso estar articulado com a pós-graduação, “alavancando” pesquisas. Deste modo, tinha-se de aproveitar a oportunidade política e de expansão da Educação Superior e pensar na formação específica do profissional de história, pesquisador.

Outros membros da Coordenadoria defenderam, naquele momento, que a criação do Bacharelado seria importante e não traria prejuízos à Licenciatura, como demonstra a Ata de primeiro de outubro de 2008:

Depois disso, [...] afirmou se sentir confortável para defender o Bacharelado, pois foi uma das primeiras a levantar o debate acerca da área Ensino de História. Concordou que seria preciso fortalecer a área de ensino e que a preocupação de todos tem sido firme nesse sentido, mas acredita que, no atual contexto, haveria total condição de continuar esse trabalho e ao mesmo tempo implantar o Bacharelado, sem nenhum prejuízo para Licenciatura. No entendimento [...] seria importante consolidar o Projeto Pedagógico de Curso, evitando-se alterações futuras (em curto período de prazo, uma vez que tais mudanças acarretariam perda de qualidade. [...] a especialização poderia trazer problemas políticos perante os demais cursos que optaram por ofertar Bacharelado, pois não haveria justificativa para o número de docentes vinculados à graduação em História (sic) (UFGD, Ata, 1 out. 2008).

Em seguida, [...] se manifestou no sentido de que a Licenciatura se contraporía ao Bacharelado. Afirmou que existiria uma diferenciação positiva com relação ao Bacharelado, nos demais cursos e que em algumas faculdades “o Bacharelado levantou a Licenciatura quando implantado”. [...], a especialização seria positiva no sentido de integrar a sociedade ao curso de História, por meio da participação de professores da região da Grande Dourados. Acredita que realmente se tem trabalhado muito, mas

lembrou que isso decorre de uma opção feita – implantação de uma nova universidade, diferente da antiga UFMS – e que esse seria “o momento furacão” em se tratando de volume de trabalho, mas isso tenderia a se diminuir com o tempo. Destacou que tem sido geradas oportunidades – como essa da criação do Bacharelado em História – e o que posteriormente poderia não ocorrer, até mesmo em razão da falta de recursos para isso (sic) (UFGD, Ata, 1 out. 2008).

As argumentações favoráveis ao Bacharelado justificavam-se, além de não prejudicar e/ou enfraquecer a Licenciatura, na ideia de que o momento era propício e que sua implantação também traria “vantagem” para o curso, como a contratação de mais professores para atuar na graduação e na pós-graduação. Nos fragmentos da ata citada, levantou-se a criação de uma especialização ao invés do Bacharelado. Não se questionava o valor da especialização, contudo, por não ser um curso permanente, não se poderia demandar, por exemplo, a contratação de mais professores e investimentos em infraestruturas.

Quando se evidencia que “a especialização poderia trazer problemas políticos” é no sentido de que, se fosse aprovada unicamente a especialização, o curso não teria condições de pleitear, junto à Reitoria da Universidade, orçamento para investimentos em infraestrutura e demandar contratação de professores. A UFGD estava em expansão, e o único caminho para respaldar o pedido de mais docentes naquele momento era criando o Bacharelado, ou abrindo outra turma no período matutino ou vespertino. É perceptível, nesse sentido, a organicidade do curso ao pensar o imediato e os desdobramentos de sua expansão. Os profissionais envolvidos tinham maturidade para pensar o seu campo, a graduação em História e a UFGD no cenário da expansão da Educação Superior no Brasil.

Os membros favoráveis à criação do Bacharelado argumentavam também que o curso não seria implantado de imediato, e que o “aumento de carga horária de docentes (em função do Bacharelado) só aumentaria daqui a três ou quatro anos, mas as disciplinas deveriam ser pensadas desde já [...]” (sic) (UFGD, Ata, 1 out. 2008). Desse modo, se a decisão fosse por aprovar sua criação, a Coordenadoria deveria preparar o novo PPC, contemplando o perfil, a estrutura e o currículo. A previsão de impacto na carga horária dos professores e das professoras veio antes de três anos, pois, em 2010, o Bacharelado em História da UFGD teve sua primeira turma.

O PPC dos Cursos de Licenciatura e Bacharelado em História, aprovado em 2009, registra 16 docentes (UFGD, 2009, p. 125-126)¹⁴. O PPC aprovado em 2011, na segunda turma em funcionamento, indicava a mesma quantidade (UFGD, 2011, p. 101-102). Atualmente, o quadro agrega 18 docentes, o que representa o aumento

de 2 vagas, se comparado ao ano de 2009. É preciso salientar também a criação do Doutorado em História no PPGH/UFGD em 2011, que contribuiu para a demanda de mais professores e professoras na área de História.

Membros da Coordenadoria destacaram o momento pesado que vivenciavam, com acúmulo de trabalhos e infraestrutura que deixava a desejar. Isto é, a criação de um novo curso sem as garantias institucionais de melhora de condições de trabalho e de contratação de professores eram pontos que dividiam o entendimento quanto à criação do curso. De acordo com o registro na ata de primeiro de outubro de 2008, um membro da Coordenadoria disse:

Em seguida, [...] esclareceu que os novos docentes têm sido massificados, sem condições ideais de trabalho. Demonstrou preocupação com a existência de mais uma grade curricular e afirmou que seria importante superar a dicotomia Licenciatura/Bacharelado e pensar em ambas as modalidades interligadas desde o início do Curso e, considerando-se os prazos, isso seria um tanto complicado (UFGD, Ata, 1 out. 2008).

Havia entendimentos distintos com relação à criação do Bacharelado, sobretudo pelos professores recém-chegados à Instituição e que estavam com sobrecarga de trabalho, “massificados”, como diz o relato. A grande questão não era a sua criação em si, mas as condições para o funcionamento do curso. Os membros que tinham dúvidas não o deslegitimavam. Nas atas consultadas, nenhum membro se colocou contra a criação do Bacharelado. As dúvidas e receios estavam nas garantias institucionais para o bom funcionamento da Licenciatura junto com a nova habilitação, sem onerar e sobrecarregar ainda mais os professores e as professoras. Como salientou a própria comissão que avaliou a proposta de criação do curso, em virtude do contexto vivenciado naquele momento, o melhor seria implementá-lo “futuramente” (UFGD, Ata, 1 out. 2008) e, por hora, fortalecer a Licenciatura.

As visões distintas são justificadas pelo lugar que alguns docentes ocupavam naquele momento. Os relatos apresentados por membros da Coordenadoria eram legítimos e tinham procedência, pois os desenvolviam a partir do lugar que ocupavam. Os membros que defenderam a criação imediata do Bacharelado estavam em cargos da Reitoria da UFGD. Para tanto, além de compreenderem a relevância do curso, também vislumbraram na sua criação parte da expansão da Instituição. A visão institucional de quem administrava a Instituição foi preponderante para a defesa da criação do Bacharelado.

Os membros receosos, por outro lado, que tinham dúvidas quanto à sua implantação, falavam do lugar denominado “chão de fábrica”. Isto é, do cotidiano

do curso, das experiências e dificuldades que tinham com espaços, na sobrecarga de aulas e no atendimento aos alunos e às alunas e, também, na realização das atividades de pesquisa e extensão. No momento, experimentavam condições desfavoráveis para a realização de seus trabalhos. Nesse sentido, a criação de um novo curso assustava, pois seriam mais atribuições e demandas de trabalho.

As argumentações, favoráveis e contrárias, tinham importância e sentido no contexto em que foram elaboradas. Havia uma universidade em construção, recém-criada, e novos desafios se lançaram aos personagens que trabalhavam e davam vida à Instituição. A criação e manutenção do curso de Bacharelado da UFGD foi um desses desafios.

Na reunião do dia primeiro de outubro de 2008, após argumentações dos membros da Coordenadoria, a decisão de criar o curso foi levada à votação: “cinco votos favoráveis à implantação do Bacharelado; cinco votos contrários à implantação do Bacharelado e três abstenções” (sic) (UFGD, Ata, 1 out. 2008). Deste modo, houve empate de votos entre os presentes na reunião que tinha iniciado às 14h, e já se passava das 17h sem que nenhuma decisão tivesse sido tomada pela Coordenadoria. Os membros estavam cansados e o horário avançado, portanto, decidiu-se “suspender” a reunião e reiniciá-la no dia seguinte. Às 9h10min do dia dois de outubro de 2008 a reunião foi reiniciada e o presidente passou a palavra para o representante da comissão que havia avaliado a criação do curso:

[...] o qual afirmou ter saído bastante preocupado do encontro anterior e, ao refletir, percebeu que o centro da discussão foram as condições de trabalho, em especial, do trabalho decorrente do momento pelo qual passa a UFGD. [...], o Curso de História encontra-se “desfalcado” em razão da participação de vários de seus docentes na Administração Central da Universidade, o que gera sobrecarga de trabalho e se evidencia nas questões didático-pedagógicas. No entendimento [...], seria preciso fortalecer a Licenciatura e incentivar a pesquisa, mas a questão principal seria verificar que condições o Curso teria para repensar o Projeto Pedagógico, pois se trataria de algo trabalhoso (com ou sem Bacharelado), que exigia dedicação, tempo e – principalmente – disposição de todos os docentes do Curso, com reuniões até mesmo aos sábados. [...], seria importante fazer uma série de considerações visando a melhoria da graduação em História (sic) (UFGD, Ata, 1 out. 2008)¹⁵.

A argumentação do representante da Comissão deu o *tom* às falas posteriores, que enfatizaram “preocupação” quanto à reunião do dia anterior. Um membro da Coordenadoria sentiu “que poderia não haver coesão no grupo o que seria bastante prejudicial ao curso”. E que, em sua visão, alguns argumentos pareciam “contaminados”, o que levou insegurança à votação (UFGD, Ata, 1 out. 2008). Outros

membros se manifestaram no sentido de que não eram contrários à criação do Bacharelado, porém “a questão central seriam as condições de trabalho porque tudo tem ocorrido de forma atropelada, gerando pressão sobre todos os servidores, os quais tem ‘extrapolado seus limites’” (UFGD, Ata, 1 out. 2008).

Membros da Coordenadoria de Curso esperavam uma “coesão” sobre a criação do Bacharelado que não existia. E, de um dia para o outro, a referida “coesão” não tinha condições de ser desenvolvida. Essa argumentação foi no sentido de que se precisaria pensar e criar uma decisão coletiva, em que todo o curso a assumiria. Todavia, a “coesão” desejada, naquele momento, não existia. Não compreendo que os argumentos estavam “contaminados”, como salientou um membro da Coordenadoria. Havia argumentações que partiam de lugares distintos, de membros que ocupavam espaços diferentes na Instituição. A UFGD estava em expansão, as demandas de trabalho eram muitas, tanto daqueles que participavam de sua gestão central, como dos que assumiam demandas de trabalho no cotidiano do curso.

Na segunda parte da reunião, o tom das falas foi conciliador. Certamente havia tensões e dúvidas, mas as argumentações sinalizaram um entendimento conciliador em prol da criação do Bacharelado. Importa destacar a participação do representante discente, que era membro permanente da Coordenadoria: “O representante discente [...] disse que conversou com os alunos do curso de História e estes se manifestaram, em sua maioria, favoráveis à implantação do Bacharelado (oitenta votos favoráveis e vinte e nove votos contrários)” (UFGD, Ata, 1 out. 2008). De acordo com o discente foram consultados 109 alunos e alunas e 73,39% dos consultados foram favoráveis à criação do Bacharelado. A fala do discente, com o respaldo dos alunos e das alunas, foi importante para a conciliação e aprovação do curso. Na segunda votação, a aprovação do Bacharelado em História foi “unânime”, o que não significava homogeneidade entre os presentes ou desaparecimento repentino das preocupações e dúvidas sobre a sua implantação.

Uma vez aprovado, a Coordenadoria de Curso tinha o desafio de estudar e planejar as alterações do PPC: reformular ementas, inserir as disciplinas Comuns à Universidade, alterar carga horária considerando a legislação, criar disciplinas articuladas ao Bacharelado e projetar o perfil dos dois cursos. No ano de 2008, esses temas começaram a aparecer nas reuniões e foram registradas nas atas. Na reunião extraordinária de 20 de outubro, apresentou-se, via comissão, uma proposta de nova grade curricular (UFGD, Ata, 20 out. 2008). Em 30 de outubro, em reunião extraordinária, a comissão apresentou “um esboço” de alterações do PPC agregando os dois cursos, Licenciatura e Bacharelado: “[...] esclareceu quais eram os principais pontos pendentes a serem resolvidos [,] aspectos como: utilização dos sábados para

aulas, disciplinas específicas a serem efetivamente incluídas na matriz curricular, entre outros” (UFGD, Ata, 30 out. 2008).

Havia questionamentos quanto ao funcionamento do Bacharelado. Aliás, uma dúvida pairava sobre a entrada da primeira turma: o curso seria “implantado somente daqui dois anos, ou seja, em dois mil e dez”? (UFGD, Ata, 6 nov. 2008). Quanto a essa incerteza, no momento não se tinha resposta. Em dezembro de 2008 ocorreu a última reunião do ano, quando a comissão de alteração do PPC apresentou uma primeira minuta da versão final do documento, que devia ser implementado em 2009. Na ocasião, os membros da Coordenadoria tiveram oportunidade de acrescentar propostas ao PPC e sanar dúvidas quanto aos itens apresentados (UFGD Ata, 10 dez. 2008). Nesse PPC, o curso de Bacharelado apareceu sistematizado e sua constituição estava articulada com a Licenciatura e com as novas mudanças implementadas pela UFGD, em especial, pela adesão ao Programa Reuni.

O PPC, aprovado em 2009, previa a integralização do Bacharelado no tempo mínimo de dois semestres e no máximo de quatro semestres. A quantidade de vagas prevista era 30 e seu turno de funcionamento seria noturno (de segunda a sexta-feira) e sábado (manhã e tarde). É importante destacar que, inicialmente, o Bacharelado previu que o ingresso no curso seria realizado pelos licenciados em História da UFGD. Isto é, o aluno que concluísse a Licenciatura poderia reingressar para cursar o Bacharelado. Assim, o PPC estabelecia:

No ato da matrícula do último semestre da licenciatura em História, o acadêmico que desejar cursar o Bacharelado em História, no ano seguinte, deverá enviar requerimento à PROGRAD solicitando o seu reingresso. A complementação das vagas poderá ser efetivada com portadores de Diploma de Curso Superior (Licenciatura Plena em História), cuja seleção será por meio de prova escrita (UFGD, 2009, p. 12).

Em seus primeiros anos, os alunos do Bacharelado em História foram os egressos da Licenciatura¹⁶ que tinham interesse em desenvolver pesquisa e ter contato com disciplinas específicas da formação do pesquisador em História, como Museologia, Arquivística, Fontes históricas: abordagens e métodos e Patrimônio Cultural (material e imaterial). Além do reingresso, caso sobrassem vagas, o preenchimento era feito por edital com Portadores de Diploma (com previsão de prova escrita), aberto a candidatos formados em Licenciatura de outras Instituições.

Embora previsto no PPC aprovado em 2009, a primeira turma ingressou no ano de 2010. No âmbito da FCH, a aprovação do PPC aconteceu na vigésima quarta reunião ordinária do Conselho Diretor (CD), realizada em 30 de março de 2009. Segue o trecho da ata do CD/FCH em que se registrou sua aprovação:

Após esta introdução, passou a palavra para o conselheiro [...], da Comissão do Curso de História, que apresentou o Projeto Pedagógico do Curso de História: ele informou que no Curso de Licenciatura, em virtude do REUNI, algumas disciplinas foram remanejadas outras suprimidas. Foi proposto o Curso de Bacharelado em História, que terá duração de 1 ano e contará com 9 disciplinas, sendo 7 obrigatórias. O Bacharelado será oferecido tendo como pré-requisito para ingresso a Licenciatura em História. Algumas disciplinas que foram suprimidas da Licenciatura foram aproveitadas no Bacharelado. [...]. A carga horária total do curso é de 3520 horas, mais 648 horas do Bacharelado. [...]. O Trabalho de Conclusão de Curso na Licenciatura é optativo e no Bacharelado a monografia é obrigatória. As matrículas no Bacharelado estão previstas para agosto de 2010. [...]. Projeto aprovado (UFGD, Ata, 30 mar. 2009).

Após ser aprovado na Coordenadoria de curso e no CD/FCH, o PPC foi apreciado pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD), pelo Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (CEPEC) e pelo Conselho Universitário (COUNI) da UFGD, ainda no ano de 2009. Em seguida, o curso foi registrado no sistema do Ministério da Educação (MEC) para seu reconhecimento oficial¹⁷. O ato de criação do Bacharelado no COUNI/UFGD, instância máxima de deliberação da Instituição, ocorreu através da Resolução nº 90, de 25 de setembro de 2009 (UFGD, 2009).

Os desafios para o funcionamento satisfatório do Bacharelado iniciaram-se em 2010, com atribuição e desenvolvimento de disciplinas, dificuldades no sistema acadêmico e matrículas, regulamentação de seus componentes curriculares específicos como *Monografia* e *Estágio Supervisionado*, dentre outros. O curso foi se constituindo à medida que as adversidades e as demandas foram aparecendo, no seu próprio ritmo, em movimento.

Uma das questões que surgiu logo em seu primeiro ano de existência e que também foi (e é) preocupação constante da Coordenadoria de Curso é a visibilidade e a expansão da sua demanda. Isto é, candidatos interessados em cursar o Bacharelado. Logo em seus primeiros meses de existência, em reunião ordinária, no mês de junho de 2010, o tema foi pautado nos *Assuntos gerais*. Existia a percepção de que o Bacharelado devia ser “mais divulgado” em todos meios possíveis, inclusive na “rádio” (UFGD Ata, 16 jun. 2010). Dos receios, das tensões e das dúvidas quanto à sua criação, a partir da formação da primeira turma, os maiores desafios que se colocavam eram a qualidade da formação, a manutenção e a atração de candidatos para cursar o Bacharelado em História da UFGD.

Considerações finais

Este artigo compartilha reflexões sobre o processo de criação do curso de Bacharelado em História da UFGD, vinculado a uma Licenciatura estruturada (criada em 1973) e em uma instituição recém-criada, que participou de um contexto favorável da expansão da Educação Superior no Brasil na primeira década do século XXI. A Universidade tinha cinco anos de existência quando o Bacharelado foi implementado e os docentes da área de História tiveram protagonismo na criação da UFGD. A visão dos docentes/gestores era de que o curso precisava aproveitar a oportunidade e se expandir, contudo, para um conjunto de professores, a carga de trabalho e a infraestrutura na época eram empecilhos que geravam questionamentos quanto à criação do curso.

A partir das fontes analisadas, percebe-se que não havia consenso sobre a criação do Bacharelado, e embora não se questionasse a importância da formação de bacharéis em História, mesmo após sua aprovação, é equivocado interpretar que havia homogeneidade quanto ao curso que viria iniciar suas atividades. O Bacharelado em História da UFGD teve (e tem) dificuldades, e muitos desafios estão postos, tanto para o corpo docente, quanto para alunos e alunas. O curso tem sua importância no município de Dourados e região. Aliás, foi o primeiro curso de Bacharelado História implementado no estado de Mato Grosso do Sul.

Em 17 de agosto de 2020 foi sancionada a Lei nº 14.038 (Brasil, 2020a) que dispõe sobre a profissão historiador no Brasil. A regulamentação da profissão, além do reconhecimento e da valorização dos profissionais da área, pode ser um fôlego e estímulo para os cursos de Bacharelado em História. Ainda é cedo para traçar prognósticos quanto aos efeitos e impactos da Lei, mas é uma conquista inestimável para os profissionais da área de História no Brasil. Trata-se de uma conquista coletiva, que merece ser comemorada por diversas gerações de historiadores e historiadoras.

Referências

ANPUH em festa: o direito à história e a trajetória de luta. Marília: Associação Nacional de História – ANPUH, 19 ago. 2020. 1 vídeo (2h13min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qBnGSHj0sk>. Acesso em: 23 set. 2020.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2011.

BENFICA, Tiago A. H. *História e Universidade: a institucionalização do campo histórico na Universidade Estadual de Mato Grosso/Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1968-1990)*. 2016. 379f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, Dourados, 2016.

BRASIL. *Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI.. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm. Acesso em: 1 out. 2020.

BRASIL. *Lei nº 14.038, de 17 de agosto de 2020*. Dispõe sobre a regulamentação da profissão de Historiador e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.038-de-17-de-agosto-de-2020-272747785>. Acesso em: 23 set. 2020.

BRASIL. Veto à regulamentação da profissão de historiador é rejeitado pelo Congresso. *Agência Senado*, Brasília, 12 ago. 2020b. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/08/12/senado-rejeita-veto-a-regulamentacao-da-profissao-de-historiador>. Acesso em: 24 set. 2020

COELHO, Fabiano. O PIBID/UFGD/história: leituras históricas e formação docente. In: MOURA, Noemia dos S. P. et al. *Pibid na UFGD: reflexão acerca da gestão* (2014-2018). Jundiaí: Paco Editorial, 2018. p. 41-58.

COELHO, Mauro C. *Cartografia da graduação: censo da formação inicial em História* (Licenciatura e Bacharelado) no Brasil. Vitória: Editora Milfontes, 2021.

DOSSE, François. História do tempo presente e historiografia. *Tempo e Argumento*. Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 5-22, jan./jun. 2012.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Indicadores de qualidade da educação superior*. Brasília, DF: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/indicadores-de-qualidade-da-educacao-superior>. Acesso em: 5 jul. 2023.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo da Educação Superior 2019*. Brasília, DF: MEC, INEP, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf. Acesso em: 5 jul. 2023.

JESUS, Nauk M. de; PERLI, Fernando. A produção de lugares na formação docente: experiências no Laboratório de Ensino de História da UFGD. *História & Ensino*. Londrina, v. 21, n. 2, p. 209-234, jul./dez. 2015.

LACHI, Antonio L. O curso de história da Universidade Federal da Grande Dourados: desde os primórdios até os dias atuais (aspectos, fatos, memória...). *Fronteiras, Dourados*, v. 10, n. 18, p. 11-34, jul./dez. 2008.

LE GOFF, Jacques. Documento/monumento. In: FONSECA, Thaís N. L. (org.). *História e memória*. 5. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003. p. 525-541.

LUCA, Tania Regina de. *Práticas de pesquisa em história*. São Paulo: Contexto, 2020.

ROUSSO, Henry. *A última catástrofe: a história, o presente e o contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2016.

SILVA, Norma L. da; FERREIRA, Marieta de M. Os caminhos da institucionalização do ensino superior de história. *História & Ensino*, Londrina, v. 2, n. 17, p. 283-306, jul./dez. 2011.

UFGD - UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. *Coordenadoria do Curso de História Atas*. Dourados: FCH, 2004 a 2010.

UFGD - UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. Faculdade de Ciências Humanas. **Projeto pedagógico de curso**: história, licenciatura e bacharelado. Dourados: UFGD, 2017. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/COGRAD/PPC%20CURSO%20DE%20HISTORIA%202017.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2023.

UFGD - UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. Faculdade de Ciências Humanas. **Projeto pedagógico de curso**: história, licenciatura e bacharelado. Dourados: UFGD, 2009.

UFGD - UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. Faculdade de Ciências Humanas. **Projeto pedagógico de curso**: história, licenciatura e bacharelado. Dourados: UFGD, 2011.

UFGD - UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. Conselho Universitário. *Resolução nº. 90, de 25 de setembro de 2009*. Dourados: UFGD, 2009.

Notas

¹ O Dia do Historiador no Brasil é comemorado em 19 de agosto. A data foi estabelecida pela Lei nº 12.130/2009, em homenagem ao nascimento do diplomata e escritor pernambucano Joaquim Nabuco (1849-1910).

² Participaram os ex-presidentes e ex-presidentas: Benito Bisso Schmidt (UFRGS), Caio César Boschi (PUC-MG), Durval Muniz de Albuquerque Júnior (UFRN), Ismênia de Lima Martins (UFF), Joana Maria Pedro (UFSC), Lana Lage da Gama Lima (UFF), Luiz Carlos Soares (UFF), Maria Helena Rolim Capelato (USP), Raquel Glezer (USP), Rodrigo Patto Sá Motta (UFMG) e Zilda Marcia Gricoli Iokoi (USP).

³ A Coordenadoria de Curso, ou Comissão de Graduação do Curso de História, é formada por todos docentes e representante discente do curso de História. Ressalto que, este formato, passou a vigorar a partir da criação da UFGD, em 2005. Antes, quando o curso era vinculado à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), tratava-se de Colegiado de Curso, em que alguns docentes faziam parte do Colegiado como “membro”. Os docentes, não membros do Colegiado, participantes das reuniões, eram nomeados como “convidados”. Utilizarei a nomenclatura Coordenadoria de Curso para se referir ao coletivo, a partir da criação da UFGD.

- ⁴ A quantidade de anos foi pautada a partir do momento em que o curso passou a oferecer a Licenciatura Plena, formação específica de graduação em História.
- ⁵ O PPGH/UFGD foi criado, em 1999, com a implantação do curso de Mestrado. Em 2011, foi implantado o curso de Doutorado. Atualmente, o PPGH/UFGD está organizado em três linhas de pesquisa: 1) História Indígena e do Indigenismo; 2) Sociedade, Política e Representações; 3) Fronteiras, Identidades e Representações. Ver: <https://www.ppghufgd.com>.
- ⁶ A partir de 1955, com a Lei 2. 5945, os cursos de História e Geografia se tornaram independentes (Silva; Ferreira, 2011).
- ⁷ De acordo com os Indicadores de Qualidade da Educação Superior, através do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), publicado pelo INEP em 12 de setembro de 2022, existiam 56 cursos de Bacharelado em História ativos no Brasil (INEP, 2023), funcionando em universidades públicas e privadas nas cinco regiões do território nacional.
- ⁸ No gráfico há um equívoco relacionado ao nome dos estados, pois o nome Rio Grande do Sul aparece duas vezes. Mato Grosso do Sul, no gráfico, está entre os estados de Mato Grosso e Minas Gerais, indicando um curso de Bacharelado em História.
- ⁹ O LEPEH traduziu esforços do curso em organizar um laboratório dedicado a pesquisas sobre o tema Ensino de História. Nesse sentido, objetivava compreender a Licenciatura, o Ensino de História e as práticas do ofício na Educação Básica.
- ¹⁰ Sobre o LABhis, ver: Jesus e Perli (2015).
- ¹¹ O Reuni foi um programa com vistas a implementar a meta de expansão da oferta de Educação Superior constante no item 4.3.1 do Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei no 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Ver: Brasil (2007).
- ¹² Nessa reunião, estavam presentes os docentes Antonio Dari Ramos, Cândida Graciela Chamorro Argüello, Ceres Moraes, Damião Duque de Farias, Eliazar João da Silva, Eudes Fernando Leite, João Carlos de Souza, Linderval Augusto Monteiro, Losandro Antonio Tedeschi, Nauk Maria de Jesus, Osvaldo Zorzato, Protásio Paulo Langer; e o discente Wagner Cordeiro Chagas.
- ¹³ As atas anteriores ao ano de 2004 não foram encontradas na Secretaria de Curso. Não se sabe, até o momento, se elas existem e/ou estão arquivadas em outro local.
- ¹⁴ O corpo docente do curso de História antes da criação da UFGD era composto por 12 professores e professoras.
- ¹⁵ A escrita da ata teve início no dia primeiro e sua redação foi concluída no dia 02 de outubro de 2008. Como se trata de um único texto/documento, optei por colocar a data de 01/10/2008, até mesmo para a segunda parte da reunião, realizada em 02/10/2008.
- ¹⁶ Até o ano de 2013, a entrada no Bacharelado foi por reingresso e/ou edital específico de Portador de Diploma. A partir do PPC 2014, implementou-se o denominado sistema Y, em que o aluno entrava no curso por meio de Vestibular da UFGD e/ou pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e no quarto semestre optava em seguir, a partir do quinto semestre, a Licenciatura ou o Bacharelado.
- ¹⁷ A avaliação e o reconhecimento do Bacharelado em História foram realizados in loco pela Comissão do MEC, no ano de 2012, na UFGD.

Entre Saberes, Teorias E Abordagens: Um Estudo De Caso Didático No Ensino Superior De História Ambiental

Among Knowledge, Theories, And Approaches: A Didactic Case Study In Higher Education Of Environmental History

Entre Saberes, Teorías Y Abordagens: Un Estudio De Caso Didáctico En La Enseñanza Superior De Historia Ambiental


Jorge Pagliarini Junior*

Resumo: Com base na experiência com a disciplina de História Ambiental, que ministrei na graduação de História em três oportunidades, busco apresentar os resultados do estudo e da produção de conhecimento histórico voltados para os saberes que permeiam o campo ambiental. Esse percurso começa com um momento focado na apresentação de um aporte teórico para o estudo da interação entre sociedade e natureza. Em seguida, apresento uma contextualização do plano de ensino da disciplina, seus alcances e dificuldades. A apresentação do percurso da disciplina, juntamente com o aporte teórico utilizado, contribui para a produção do ensino de História Ambiental, ancorado em práticas democráticas construídas dialogicamente e de formato propositivo.

Palavras-chave: História ambiental; saberes; temporalidades.

* Doutor em História pela UFGD; professor da graduação em História, do ProfHistória e do Mestrado Acadêmico em História Pública da Unespar.

<https://orcid.org/0000-0002-9579-635X>



Abstract: Based on the experience with the Environmental History course, which I taught in the History undergraduate program on three occasions, I aim to present the results of the study and the production of historical knowledge focused on the knowledge that permeates the environmental field. This journey begins with a moment focused on presenting a theoretical contribution to the study of the interaction between society and nature. Then, I present a contextualization of the course's teaching plan, its scope, and difficulties. The presentation of the course pathway, along with the applied theoretical contribution, fosters the development of Environmental History teaching, anchored in democratic practices built dialogically and in a propositional format.

Keywords: Environmental History; knowledge; History teaching.

Resumen: Con base en la experiencia con la clase de Historia Ambiental, que impartí en la licenciatura de Historia en tres oportunidades, busco presentar los resultados del estudio y la producción de conocimiento histórico relacionados con los saberes que impregnan el campo ambiental. Este recorrido comienza con un momento centrado en la presentación de un enfoque teórico para el estudio de la interacción entre la sociedad y la naturaleza. A continuación, presento una contextualización del plan de estudios de la clase, sus alcances y dificultades. La presentación del recorrido de la clase, junto con el enfoque teórico utilizado, contribuye a la enseñanza de la Historia Ambiental, basada en prácticas democráticas construidas de manera dialógica y con un enfoque propositivo.

Palabras clave: Historia ambiental; Enseñanza de la historia; Temporalidades.

Introdução: um olhar processual para nossa relação histórica com a natureza

A História Ambiental desempenha um papel fundamental no Ensino de História. Por outro lado, o campo do Ensino de História deve contribuir para o campo ambiental. Quais são, então, as fundamentações teóricas e metodológicas presentes nestas trocas? Como levar esse tipo de conhecimento para uma disciplina de graduação em História? Este texto está organizado em torno do desenvolvimento dessas questões. Em síntese, trata-se de um estudo de caso didático sobre uma disciplina de História Ambiental ministrada em três oportunidades na licenciatura em História da Unespar, campus de Campo Mourão-PR, acompanhado de um aporte teórico preocupado com a potencialidade do ensino e aprendizagem sobre História Ambiental.

Enquanto campo disciplinar, entendo que a História Ambiental pode ser definida a partir de três dimensões. A primeira remete-se a suas implicações sociais. Dessa dimensão, destaco o campo de possibilidades que ela oferece ao articular a relação entre o local e o global, bem como as condições de produção de uma leitura crítica dos processos de transformação do meio ambiente pelos sujeitos que dela se interessam. A segunda, remete-se a suas ancoragens temporais, ou melhor, à forma como, a partir do tema da relação entre sociedade e natureza, diferentes usos do passado e expectativas de futuro são construídos, apropriadas e reinventadas. Finalmente, a terceira remete-se ao estudo da sua constituição enquanto campo científico, e aqui considero o diálogo epistemológico interdisciplinar entre a História e outras ciências naturais. Essas três dimensões que ressaltam, impacto social, ancoragem temporal e constituição de um campo, ganharam novos contornos quando foram tensionadas durante as discussões teóricas das aulas da disciplina de História Ambiental, organizada a partir de uma carga horária de 60 horas.

A História Ambiental, quando pensada na relação entre local e global e suas implicações sociais, permite a formação de caminhos para a necessária construção e reafirmação da função social da História. Ela conecta desafios vividos pelos alunos no seu cotidiano com assuntos e desafios globalmente situados, aos quais, hoje, com as tecnologias de comunicação, como as redes sociais, todos temos acesso - espécie de relação “viva e ativa” da prática historiadora com o local e o cotidiano, que perpassa a valorização e o reconhecimento de memórias (Fonseca, 2006).

Assim, partindo dessa articulação entre local e global, nas aulas que apresento a seguir, analisamos rupturas e permanências identificadas no processo de territorialização fundiária regional. Isso aconteceu mediante um estudo que retomou o processo de colonização/ocupação regional, ocorridos na primeira metade do

século XX, bem como o processo de reorganização fundiária regional que se deu a partir da década de 1980. Este último foi profundamente marcado pelo fenômeno de mecanização das terras e êxodo rural.

Nas primeiras aulas, alguns alunos imaginavam que faríamos uma caminhada, no sentido de uma marcha pela Educação Ambiental. De fato, poderíamos ter adotado tal postura metodológica; contudo, a disciplina possuía outros objetivos e metodologias. Estava, grosso modo, ancorada no estudo regional, preocupada, por um lado, com uma revisão historiográfica sobre o tema e, por outro, com o reconhecimento e análise de práticas cotidianas da agricultura familiar, a partir da metodologia da história Oral. Esse percurso traria um cabedal de debates, entre eles, os conceitos de História, memória, identidade, sociedade e natureza, tudo isso em meio ao reconhecimento de processos compreendidos tanto pela diacronia da análise histórica, quanto pela sincronia presente nos discursos de colonização regional em circulação.

Essa análise relacionou características naturais, como no caso da nossa região de cerrado, importante para a expansão da criação de gado durante as primeiras décadas do século XX, a qual se estende entre os municípios de Campo Mourão-PR e Pitanga-PR; políticas nacionais e estaduais agrárias; e, as escolhas e resistências familiares diante dessas estruturas e conjunturas. Em outras palavras, na aproximação com Worster (1991), temos três níveis de análise, um nível natural, um nível produtivo e um nível cultural.

Mas, afinal, com quais rupturas e/ou permanências lidamos ao estudarmos historicamente as representações sobre o meio ambiente no atual contexto de crise ambiental? Ou seja, como abordar nas aulas de História os diferentes usos do passado e expectativas de futuro que servem de ancoragem para analisarmos nossa relação com o meio ambiente? Para dar conta dessa questão apresento nesta introdução uma proposta de sistematização da construção da História Ambiental que, embora simplifique sua complexidade e seus arranjos, serve como um olhar panorâmico e introdutório. Para essa síntese, procurarei destacar uma abordagem processual, didaticamente dividida em gerações representantes de fases da nossa experiência enquanto sociedade com o saber ambiental. Nessa divisão, o momento atual corresponderia a uma terceira geração. Essa geração, junto com as duas anteriores, encontra na escola um lugar para a construção do conhecimento ambiental.

Tal tentativa de resposta está pautada na literatura do tema (Carvalho, 2021; Duarte, 2005; Leff, 2009; Pádua, 2010; Worster, 1991) e propõe uma primeira geração que herda da década de 1970 a constatação científica dos problemas

ambientais em escala global e presencia o nascimento da “crise ambiental”. Essa geração testemunha o estabelecimento de uma segunda geração, que é filha dos momentos finais do século XX e é caracterizada pela vivência de acordos globais. Tal postura pode ser representada, por exemplo, na delimitação do Protocolo de Quioto, no Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), nos 5 Rs, etc., e tem seu epicentro na consolidação do conceito de “desenvolvimento sustentável”. No Brasil, este contexto está diretamente relacionado com o impacto da redemocratização e com as preocupações da Carta de 1988.

Finalmente, a atual terceira geração. Demarcada no século XXI, ela se coloca em um lugar de balanço: teve acesso à síntese dos impactos ambientais na escola e, portanto, se comparada com as gerações anteriores, possui maior acesso aos constructos científicos, algo agora disseminado, para além da escola, por diferentes mídias. Contudo, é uma geração que tem ao seu alcance justamente pelas redes sociais, narrativas de toda sorte, entre elas, aquelas que questionam a ciência. Essa geração desafia os seus professores a lidarem com novas demandas e novas posturas didáticas. Com ela, o lugar de busca por informação, e em certa medida de produção de conhecimento, passa, antes mesmo da escola, pela internet. É para essa geração que estruturei a disciplina de História Ambiental¹. Essa processualidade da construção da História Ambiental foi uma das abordagens da disciplina que ora comento.

Concluindo, a última abordagem desta introdução refere-se ao reconhecimento do processo de construção da História Ambiental enquanto campo de saber incorporado processualmente ao campo da História. Diante dos objetivos deste artigo e da qualidade das produções e estudo do tema (Franco; Drummond, 2012; Martinez, 2011; Pádua; Carvalho, 2021; Reigota, 2010), não apresentarei nesta introdução um mapeamento do ensino da História Ambiental. Contudo, quero explicitar que mesmo não sendo, infelizmente, essas leituras citadas recorrentes nas aulas da graduação em História, a abordagem do meio ambiente está presente em leituras já incorporadas nos cursos de História, como no caso da historiografia dos Annales (Worster, 1991). Outra contribuição historiográfica pode ser encontrada na Nova Esquerda Inglesa, por exemplo, nos estudos de Thompson (1997, 1998), caso das obras Senhores e Caçadores e Costumes em Comum, só para citar um exemplo desta produção que ganha audiências no Brasil durante a década de 1990, principalmente via programas de pós-graduação Stricto Sensu. Nessa historiografia vinculada à História Social o foco nos costumes já possibilitava uma abordagem da relação entre as pessoas e o ambiente natural.

Nesse mesmo contexto de reorganização da área de História, essas bibliografias, dos Annales e da Nova Esquerda Inglesa, ganham aportes advindos das discussões da própria História Ambiental, esta, por sua vez, em grande medida estruturada nos EUA durante a década de 1970 (Pádua, 2010), e mais que isto, somam-se a elas abordagens interdisciplinares e transversais sucedidas das cobranças dos atuais documentos norteadores do ensino básico, sendo o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); da Base Nacional Curricular Comum (BNCC); das Diretrizes Curriculares Estaduais (DCEs); e do atual Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP). Todo esse exercício de reconhecimento dos estudos ambientais organizou minhas escolhas historiográficas e minhas abordagens metodológicas para a disciplina e foi complementado pelo trabalho prospectivo de reconhecimento da abordagem da História Ambiental no nível acadêmico (Klanovicz, 2017).

Todavia, mesmo diante do aumento da abordagem ambiental no campo da História, isso nos diferentes níveis de ensino, pesquisa e extensão, entendo que ainda carecemos de uma maior sistematização da análise sobre a relação entre a História Ambiental e o Ensino de História. Portanto, é a partir da geração atual de estudantes, futuros professores de História, das contribuições historiográficas e das cobranças do ensino de História que apresento este texto organizado em dois momentos.

O primeiro momento é dedicado à apresentação de abordagens conceituais e está dividido em duas discussões: a primeira analisa processualmente as formas de relação da sociedade com a natureza; a segunda, apresenta definições de matrizes que orientam a relação entre sociedade e natureza, um conhecimento essencial para a construção de análises históricas e para uma atuação propositiva, voltada para a apresentação de ideias e caminhos metodológicos para o ensino de História Ambiental a partir da realidade regional.

O segundo momento do texto dialoga igualmente com abordagens conceituais da relação entre sociedade e natureza. No entanto, nele destaco de maneira pontual elementos da disciplina de História Ambiental, discutida em forma de relato de experiência, agora dividida em três discussões. Todas elas, em certa medida, acompanham a própria sequência das aulas ministradas na disciplina. A primeira está voltada ao entendimento de como se deu nas nossas aulas a definição da História Ambiental. Essa abordagem discute as perspectivas teóricas trabalhadas em sala de aula a partir da análise de documentos estudados para esta finalidade. A segunda, de ordem metodológica, está preocupada com estratégias didáticas voltadas para a formação docente, e com um tipo de produção de conhecimento ambiental de ordem dialógica. Contempla essa discussão a apresentação de algumas atividades

desenvolvidas pelos alunos da disciplina. A terceira procura relatar alguns resultados da produção e apresentação de entrevistas feitas pelos alunos na disciplina, e serve, assim, de fechamento em forma de balanço do texto.

Com essas problematizações espero proporcionar uma contribuição para o reconhecimento de posturas epistemológicas, construídas nos últimos 50 anos, sobre a relação entre sociedade e natureza, bem como apresentar, a partir dos resultados das minhas aulas, alternativas para a organização de outras disciplinas de História Ambiental, e com isso, produzir práticas metodológicas destinadas ao estudo dos usos e apropriações históricas do meio ambiente² pelos públicos, tanto o escolar quanto o público mais amplo.

Aporte teórico para a construção de análises da relação entre sociedade e natureza

O trabalho de organização da disciplina de História Ambiental foi precedido por uma discussão epistemológica, incorporada ao plano de ensino, dividida entre as seguintes abordagens: 1 - do reconhecimento processual da construção do campo da História ambiental; 2 - do entendimento teórico das matrizes ambientais problematizadas partir dos desafios da área do ensino de História.

É notória a carência da História Ambiental nos currículos e práticas da disciplina da História até o aproximar do século XXI. No Brasil, os diálogos sistematizados da História com abordagem ambiental datam-se de meados da década de 1990, com o advento da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Bittencourt, 2003. Carvalho, 2012, 2021). Por exemplo, as lições da obra seminal, Primavera Silenciosa, de Rachel Carson (2010), levaram décadas para serem incorporadas ao cenário nacional da História, mesmo diante do crescente questionamento ao paradigma científico determinista (Bittencourt, 2003).

De acordo com Carvalho (2021), esse processo de transformação ocorreu gradualmente no Brasil a partir da década de 1970, quando foi incorporada ao currículo a educação ambiental (EA) como resposta à crescente preocupação internacional com a crise ambiental³. Contudo, embora reconhecida legalmente como conteúdo transversal em todos os níveis de ensino, a EA ainda enfrenta desafios quanto à sua implementação efetiva e crítica, diante do predomínio de abordagens conservadoras e fragmentadas, estritamente voltadas para a Ecologia, a Geologia, a Engenharia Ambiental, marcadas por um “adestramento ambiental” (Carvalho, 2021), postura tal que dificulta a construção de uma racionalidade ambiental emancipadora.

Meu entendimento desse processo de construção da História Ambiental, dialeticamente absorvido e construído no e pelo Ensino de História, partiu do trabalho de localização das questões ambientais cotidianas de alunos e professores, sem para tanto, limitarmos o ensino da História Ambiental ao eixo racionalizante da natureza. Assim, sem se querer atribuir ao atual momento da história ambiental a mágica de um “solucionismo”, e admitindo de antemão o próprio “limite da ecologização” (Carvalho, 2012), o diálogo entre História e ciências naturais necessita ser pensados processualmente.

Pontualmente, o desafio reside na necessidade do reconhecimento de diferentes tradições e das suas respectivas respostas práticas, presentes no recorte aqui estabelecido, o de aproximadamente 50 anos e, conseqüentemente, do reconhecimento dos diferentes contextos históricos que marcaram as relações entre sociedades e natureza. Toda essa problematização precisou ser “didatizada” para, então, ser apresentada nas primeiras aulas da disciplina, momento em que, junto com os alunos, construímos uma esquematização. Isso foi apresentado de forma esquemática. Vejamos.

A primeira corrente de pensamento: o meio ambiente necessita ser compreendido a partir do reconhecimento e respeito aos constructos científicos (olhar do presente para o passado, postura reconhecida entre final do século XIX e os anos de 1960). A segunda corrente de pensamento: o meio ambiente importa ao servir de abordagem para a projeção de um futuro sustentável (olhar do presente para o futuro, postura reconhecida a partir da década de 1990 e que se estende até os dias atuais). A terceira corrente de pensamento: o meio ambiente é compreendido pelos impactos do presente ao planeta (olhar do presente para si, tipo de postura reconhecida a partir da década de 1970 e que se estende até os dias atuais).

Notadamente, essa meta-análise temporal acaba por ser tensionada quando é aplicada a um estudo de memórias de agricultores. Isso porque a linearidade que em muitos casos organiza o ensino, não necessariamente organiza a narrativa de uma entrevista. Ou mesmo porque algumas memórias são reconstruídas no presente na reafirmação de políticas colonizadoras, como no caso das políticas de Marcha para o Oeste dos anos de 1930 a 1950; logo, carregam esse discurso para o presente. Essa constatação gerou outro desafio teórico: afinal, seria possível equilibrar essas temporalidades na disciplina de História Ambiental? A discussão recorre ao aporte conceitual de Hartog (2013, p. 251)⁴, texto trabalhado em nossas aulas, pontualmente na defesa do autor de que as definições recentes do meio ambiente dariam suporte para políticas menos “presentista”:



A partir deste novo componente da experiência do tempo foram formuladas duas proposições fortes, que enfatizaram a responsabilidade e a precaução: “o princípio responsabilidade” elaborado e defendido pelo filósofo Hans Jonas e, mais recentemente, o princípio de precaução. Mesmo que os dois princípios difiram - eles não têm nem a mesma formação, nem o mesmo impacto, nem o mesmo uso -, pode-se considerar o primeiro como o “suporte filosófico” do segundo. Por que evocá-los na conclusão? Por que permitem completar a resposta à questão feita por Péguy? Tanto com um quanto com o outro, temos a impressão, de fato, de dar as costas ao presentismo, entendido como retraimento sobre o presente apenas do ponto de vista do presente acerca de si mesmo. Levar em conta e, se possível, encarregar-se do futuro, mesmo frente a suas incertezas, é toda sua razão de ser: até o futuro o mais distante pelo princípio de responsabilidade, um futuro, inicialmente e antes de tudo, apreendido como incerto pelo princípio de precaução. A menos que se trate mais de crença do que de incerteza. Na realidade, nós sabemos o suficiente sobre as catástrofes que estão por vir, mas não gostaríamos de acreditar

Portanto, era necessário que os alunos entendessem a constituição geral dessas camadas de historicidade que atravessam a relação sociedade-natureza nos últimos 50 anos. Por exemplo, enfatizei que a Ecologia tem acompanhado a formação escolar desde 1990 e, assim, ela passou de futuro e é agora presente/futuro. Por sua vez, a perspectiva econômica, embora sempre preponderante nas políticas de estado, não está mais ancorada no futuro, como estivera até o fim da década de 1970. Desde então, ela passa a ser analisada criticamente quando tratamos dos impactos do século XX. Afinal, agora, o futuro tanto pode ser o sustentável como o da catástrofe.

Durante essas discussões teóricas, surgiu entre os alunos uma pergunta: a perspectiva sustentável pertence à temporalidade do futuro ou já está incorporada ao presente? Naquele momento, tratamos de permanências e rupturas nas representações sobre o meio ambiente, e discutimos que a maneira como lidamos historicamente com essa temática reforça exemplos de que o acúmulo de promessas não cumpridas pelo passado (Huyssen, 2000) gera uma crescente necessidade de desconfiança⁵.

Além de demonstrar que o conceito possuiu uma história, procurei valorizar uma perspectiva Socioambiental, e com isso recorri à contribuição do pesador Enrique Leff (2009) e sua abordagem valorizadora da diversidade de saberes. Leff (2009, p. 209) caracteriza um trajeto concentrado entre as décadas de 1970 até a primeira década do século XXI:



Passada a década dos anos setenta, na qual se difundiram os princípios do ecodesenvolvimento, os países do Terceiro Mundo da América Latina, em particular, viram-se envolvidos na crise da dívida, caindo em graves processos de inflação e recessão. A recuperação econômica apareceu, então, como uma prioridade e razão de força maior das políticas governamentais. Neste processo, configuram-se os programas neoliberais de diferentes países, ao tempo que avançam e ficam mais complexos os problemas ambientais do mundo. Neste momento começa a cair em desuso o discurso do ecodesenvolvimento, suplantado pelo discurso do desenvolvimento *sostenible*. Embora muitos dos princípios dos dois discursos sejam afins, as estratégias de poder da ordem econômica dominante vão modificando o discurso ambiental crítico para submetê-lo à racionalidade do crescimento econômico.

De fato, o reconhecimento da crise ambiental e das respostas apresentadas pelo modelo de produção capitalista ancorada na racionalidade econômica são de fundamental importância para a contextualização da História Ambiental⁶.

Outro conceito do autor pode ser incorporado à discussão, o da racionalidade ambiental. Mais que o objetivo de se conservar, objetivo que caracteriza o desenvolvimento sustentável-*sostenible*, a racionalidade ambiental defende a desconstrução da cultura da racionalidade econômica pela própria cultura da diversidade e da diferença.

De maneira geral, Enrique Leff é conhecido por suas contribuições para a Educação Ambiental e para o desenvolvimento sustentável. Ele defende o diálogo entre diferentes saberes como uma maneira de resolver problemas ambientais e construir uma racionalidade ambiental. Isso pode ser aplicado ao ensino da História Ambiental ao encorajar alunos a explorarem diferentes perspectivas sobre o meio ambiente. Assim, Leff permite o questionamento de um tipo de produção de estudos do meio ambiente que se concentra exclusivamente na técnica (econômica, biológica, ecológica), ao propor a promoção do diálogo entre diferentes perspectivas ambientais, que são fundamentais para a construção social do conhecimento ambiental. A partir dessa abordagem, procurei demonstrar como diferentes matrizes teóricas se encontram difundidas no presente⁷.

Para os objetivos da disciplina de História Ambiental que apresento, a incorporação de princípios de sustentabilidade, complexidade e criticidade na sala de aula envolveria não apenas a transmissão de conhecimentos sobre o meio ambiente, mas também a promoção de uma consciência ambiental crítica entre os alunos. A propósito, essas práticas advindas do estudo socioambiental podem ser aproximadas da pedagogia freiriana, referência para uma postura interdisciplinar e crítica, portanto, significativa para enfrentamentos de crises (Martins; Araujo, 2021).

Portanto, ao incorporar a proposta de Leff, busquei desenvolver uma abordagem para o ensino da História Ambiental que valorizasse a diversidade de saberes⁸, promovesse o diálogo entre diferentes perspectivas e estivesse atenta ao reconhecimento do processo histórico de construção social do conhecimento ambiental. É preciso dizer da dificuldade enfrentada nas aulas com a leitura do referido autor, atividade que demandou retomadas do texto em diferentes momentos da disciplina. Nesse ínterim, um estudo de bases teóricas contribuiu para a análise de importantes processos de construção de políticas ambientais em nível regional, nacional e global, e suas implicações democráticas. Dessa base teórica foram estabelecidos os caminhos metodológicos da disciplina.

Caminhos metodológicos para uma História Ambiental dialógica e propositiva

A necessidade de respostas históricas, percebidas no século XXI, esbarra na nossa consciência histórica, seja mediante o questionamento de definições teóricas, seja no estudo de nossas práticas. Não por acaso, o desafio em torno da questão ambiental poderia ser tomado a partir da preocupação de Arruda (2006), segundo a qual a consciência ambiental concorreria entre os desafios da própria produção do conhecimento histórico, recorrendo a uma espécie de consciência histórica ambiental. Novamente, os exemplos da historiografia selecionada nos levam até a questão: com quais práticas e metodologias trabalhar História Ambiental?

A apresentação da ementa da referida disciplina de História Ambiental, uma disciplina Optativa de 60 horas, ministrada em duas ocasiões no segundo ano da graduação em História e uma no quarto ano, consta: “Estudo das relações entre homem e natureza em uma perspectiva histórica-historiográfica. Análise e produção de material de pesquisa sobre História Ambiental”. Esta ementa foi trabalhada a partir dos seguintes objetivos:

- Discutir as principais vertentes da História Ambiental;
- Problematizar a presença e os significados do tema da natureza na historiografia nacional;
- Analisar o processo de desenvolvimento da agricultura familiar na Mesorregião Centro Ocidental do Estado do Paraná;
- Apresentar um aporte teórico e metodológico sobre memória e História Oral.

Como se percebe, diante da multiplicidade de formas para se trabalhar com a História Ambiental, a disciplina se concentrou no estudo de uma história socioambiental, além de documentos potencialmente úteis ao tema (foi o caso da Lei de Terras de 1850, e do estudo comparado do Plano Nacional de Desenvolvimento ou PND II e do Plano Amazônia de 2021), e, na análise da história local/regional a partir do recorte da agricultura familiar. Como desfecho da disciplina, os alunos entregaram ao final do curso a análise e apresentação dos resultados da produção de entrevistas por eles realizadas com agricultores(as) familiares.

Na disciplina, os estudos focaram no esforço de revisão de caminhos metodológicos, como aqueles relacionados com a aproximação com História Regional; com o estudo de toponímias ou com o uso de fontes primárias, como entrevistas orais (Gerhardt; Nardoni, 2010). Esta sequência de atividades distribuídas em três módulos, com os quais dividi a disciplina, apresentados e discutidos na sequência.

Módulo I - Discussão sobre a construção da História Ambiental: história da História Ambiental, suas vertentes e matrizes discursivas.

Uma das preocupações em nossas aulas foi o trabalho prospectivo sobre o entendimento que os alunos traziam para a sala de aula sobre o meio ambiente. Ali, uma constatação: eles generalizavam a História Ambiental como práticas de Educação Ambiental. No meu entendimento, isso representava uma metonímia – o todo pela parte. Essa constatação ocorreu nas primeiras aulas das duas vezes em que ministrei a disciplina na segunda série do curso, e na única oportunidade em que a ministrei para a nossa quarta série, quando os alunos responderam a uma atividade do tipo prospectiva à questão: "como você define o ensino de História Ambiental?" De um total de 56 respostas, somando as respostas das três turmas matriculadas, todas correlacionaram a História Ambiental com práticas de preservação da natureza ou com atividades de conscientização dos estudantes nas escolas. Nesse sentido, alguns alunos conjecturaram que faríamos uma campanha sobre reciclagem; outros, visitas na comunidade indígena Guarani localizada no nosso município; ou participaríamos de campanha contra lixo urbano. Embora façam sentido essas deduções, causou-lhes estranhamento o fato de o estudo da colonização regional, do cotidiano do trabalho de profissionais liberais, ou mesmo a da própria história familiar fazer parte de um estudo de história ambiental.

De fato, a Educação Ambiental é uma faceta potente da abordagem escolar sobre a História Ambiental, mas tal generalização desconsidera o estudo de tradições, de políticas econômicas, além de maneiras de se produzir e/ou usar a natureza. Ou seja, considera exclusivamente a matriz ecológica. De certa forma, ela desconsidera

aspectos históricos, econômicos e culturais da relação entre sociedade e natureza. Essa realidade foi problematizada ainda nas primeiras aulas com a apresentação dos planos de ensino das disciplinas, bem como no decorrer dos bimestres em diferentes momentos, aqui sistematizados em dois tipos de atividades: uma primeira focada no estudo de documentos, justamente para perceber rupturas e permanências de práticas e mesmo de discursos ambientais, e uma segunda, com estudo conceitual proposto nas aulas subsequentes.


Na sequência, para melhor apresentar resultados, focarei em duas das experiências da disciplina, neste caso ministradas por mim em 2020 e em 2022 para as segundas séries de História⁹.

Inicialmente destaco o documentário “A História do Greenpeace” (2011), discutido nas nossas primeiras aulas. Ele foi importante para o reconhecimento da construção do grupo Greenpeace, de suas transformações ideológicas e de sua atuação histórica. Acompanhar a história do Greenpeace contribui para entender o desenvolvimento das políticas ambientais em nível planetário. A atividade foi intercalada com estudos de textos que permitiram um panorama da história ambiental no Brasil e no mundo. Entre eles, destaco os textos de Duarte (2005), Gonçalves (2020) e Reigota (2010).

Durante o debate que se seguiu à apresentação do documentário, os alunos não demonstraram dificuldade em acompanhar processualmente o processo de transformação apresentado, embora alguns tenham afirmado que desconheciam tal processo e, de forma anacrônica, acreditavam que as cobranças atuais por preservação ambiental fossem as mesmas desde meados do século XX.

Nas aulas seguintes, partimos para o estudo de documentos. Foi o caso de um comparativo entre fragmentos do PND II, da década de 1970, e do Plano Amazônia, de 2021. O foco esteve nas permanências e transformações do entendimento dos respectivos legisladores sobre meio ambiente (Freiria, 2015).

O II PND foi lançado em 1974, durante o regime militar, um período em que o desenvolvimento econômico nacional era altamente enfatizado. No tema “preservação do meio ambiente”, o documento destaca a crença de que os países subdesenvolvidos, diante dos movimentos de contenção da poluição, não deveriam ser responsabilizados e impedidos de se desenvolver industrialmente, pois não seriam os responsáveis pelo atual estágio da poluição mundial. Como argumento, o documento ressalta a falta de saneamento básico e a própria pobreza como justificativas para a necessidade de desenvolvimento econômico para atender a essas demandas.




No caso do Plano Amazônia, percebemos que a natureza é apropriada e representada de maneira diferente, especialmente considerando que essas grandes áreas já estão sendo exploradas e vários impactos já são evidentes. Isso inclui as grandes queimadas no Pantanal e na Amazônia nos últimos anos, além da extração ilegal de madeira. Algumas políticas de preservação são implementadas como resultado de pressões externas e internas. Assim, o documento demonstra a atuação na fiscalização para a efetivação das medidas tomadas para conter a exploração desenfreada. Pelo menos no papel, a abordagem teórica dos legisladores que orienta a relação com a natureza não é mais a do desenvolvimento econômico, como no PND, mas a do desenvolvimento sustentável. Em linhas gerais, os alunos não tiveram maiores dificuldades para problematizar e comparar esses dois tipos de discursos de desenvolvimento nacional e, em parte, questionaram se o modelo defendido no PND II não se aplica também à realidade atual, perguntando se ainda hoje não vivemos sob uma lógica desenvolvimentista.

Um outro documento tratou da história local e foi cotejado com estes resultados analíticos, foi o caso do estudo do “Plano de conduta do município de Campo Mourão-PR, de 1964, espécie de Lei Orgânica da referida época. A discussão foi aprofundada com duas leituras, textos de Pádua (2010) e o de Franco e Drummond (2012), com os quais foi possível pensar a construção da História Ambiental internacional e a nacional, isto a partir de um foco historiográfico.

Já no caso dos estudos sobre a construção do conceito de meio ambiente e de seus usos acadêmicos, foram importantes as leituras que discutiram o entendimento da relação entre sociedade e natureza, inclusive sua apropriação nos estudos acadêmicos¹⁰.

A sequência das aulas deste módulo procurou apresentar definições de abordagens teóricas para pensarmos o estudo da relação sociedade e natureza¹¹, abordagens já tratadas na primeira parte deste artigo, pela leitura de Leff (2005). Nesse momento da disciplina, uma vez que os alunos já possuíam uma introdução sobre a História Ambiental, partimos para um segundo módulo. Este módulo, reduzido em número de aulas em comparação com o primeiro, focou na introdução sobre o conceito de memória e identidade, e nas abordagens metodológicas da História Oral. Ou seja, foi uma introdução para a futura produção de entrevistas.



Módulo II - Natureza, memória e identidade: Discussão sobre memória e identidade no contexto da História Ambiental.

A proposta central era apresentar às turmas um aporte teórico e metodológico para a produção das entrevistas. Com Candau (2011), consideramos a possibilidade de abordar o meio ambiente a partir dos debates sobre identidade. Discutimos se o meio ambiente é, ou já foi, uma “metanarrativa”, ou seja, se já se constituiu como exemplo de “memórias fortes” e, portanto, mobilizadora de formas de reconhecimento e identidade, ou se, pelo contrário, está presente principalmente em “memórias fracas”, as quais não acionam discursos identitários reconhecíveis¹².

Com essa análise chegamos ao estudo sobre o “enquadramento de memórias” e de “memórias subterrâneas” (Pollak, 1989) e sua presença na pesquisa histórica. E, a partir dele, foram desenvolvidas as discussões em torno das possibilidades de inserção de pesquisadores no cotidiano dos sujeitos estudados: o caminho, como já adiantei, foi o da História Oral.

O entendimento dos entrevistados como sujeitos atuantes e não meros espectadores da pesquisa norteou novos debates e chegamos à possibilidade de essa relação com a natureza narrada conter temas sensíveis, ou mesmo acontecimentos que não deveriam ser publicizados pela pesquisa. Os alunos conjecturaram as possibilidades de isso envolver conflitos de terra; perdas financeiras; desinformação técnica e/ou legal de práticas de crimes ambientais, ou mesmo, uma falta de consciência ambiental num passado recente. Naquele momento, tratamos dos cuidados com anacronismo e reducionismo nas discussões ambientais, para que as turmas analisassem o fato de que narrativas, políticas e práticas centradas nos usos da natureza são históricas, e no caso de moradores entrevistados com idade acima de 40 anos, perfil selecionado pela maioria dos grupos, essa geração conviveu com mudanças políticas e filosóficas sobre o meio ambiente. Assim, das leituras sobre memória e identidade, passamos para as discussões em torno da produção de entrevistas.

Portelli (1997) e Meihy e Holanda (2011) foram estudados tanto para pensarmos na metodologia da História Oral e suas implicações, quanto para sabermos dos tipos de organização de pesquisa.

Os grupos se dividiram entre aqueles que optaram por fazer entrevistas com sujeitos com os quais tinham proximidade e entrevistas com desconhecidos. Da mesma forma, se dividiram entre a escolha por um maior e um menor tempo para a gravação das entrevistas. As escolhas metodológicas variaram entre uma “história temática” e uma “história de vida”. Para a grande maioria, esta teria sido a primeira experiência com a História Oral.


Grosso modo, foi dito aos entrevistados que os trabalhos, gravados com gravadores, celulares ou videochamadas e, em alguns casos, desenvolvidos de forma híbrida, ou seja, tanto presencial quanto à distância, não seriam publicados ou apresentados fora da sala de aula. Em determinadas entrevistas, os entrevistados solicitaram que o vídeo da entrevista fosse substituído por transcrição; em outros autorizaram a exibição dos vídeos e alguns entrevistados indicaram uso de pseudônimo. Ressentimentos, desconfianças e falta de identificação foram elementos apresentados pelos grupos como limitadores da prática de pesquisa de campo. Na próxima seção, encerro o texto com a apresentação de parte dos resultados das entrevistas realizadas pelos alunos.

Módulo III - A natureza no século XXI: resultados das pesquisas feitas pelos alunos.

A escolha dos entrevistados, o tipo de entrevista oral, tratada nas aulas preparatórias como uma metodologia, assim como os temas norteadores, foram todos de escolha livre, e a necessidade dessas definições causou incertezas entre os grupos. Em alguns casos, as entrevistas agendadas, por motivos técnicos e/ou imprevistos, foram canceladas e novas entrevistas foram agendadas e produzidas nas últimas semanas de aula, indo de encontro aos encaminhamentos da disciplina, que prezava por uma escolha antecipada do tema e da pessoa a ser entrevistada, para que assim os grupos pudessem reconhecer seu objeto com certa antecedência e desenvolver análises de maior qualidade.

Em média, um total de três encontros foi utilizado para discussões e orientações pré-entrevistas com as turmas e orientação individual para os grupos. As apresentações ocorreram em duas aulas de dois horários cada uma delas, padrões esses seguidos nas duas oportunidades de oferta das disciplinas.

Para a sistematização dos resultados, continuarei abordando em conjunto as entrevistas das duas turmas do segundo ano, nas quais realizamos atividades de entrevistas orais. Nos dois casos, foi estabelecida a necessidade de um vínculo direto dos entrevistados com a agricultura familiar, seja como próprios agricultores




familiares ou como prestadores de serviço para a agricultura familiar. A justificativa que apresentei para as turmas para tal escolha baseou-se na própria definição e discussão sobre a agricultura familiar na mesorregião de Campo Mourão-PR, região de abrangência do curso de História e de residência dos alunos. Como aporte para o tema, estudamos as definições da Lei Federal n.º 11.326, de 24 de julho de 2006 - Estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais (Brasil, 2006). Outra contribuição foi o Portal da Embrapa (Embrapa, 2023), no qual os alunos verificaram as dimensões de módulos fiscais conforme as características agrárias das respectivas regiões analisadas. Por fim, a leitura do texto de Carvalho (2012), possibilitou o reconhecimento de múltiplas racionalidades reconhecidas nas políticas de ocupação e colonização no decorrer da primeira metade do século XX, de maneira a considerar fatores naturais, econômicos e culturais.

Os temas dividiram-se entre: movimentos sociais (um trabalho); gênero e o trabalho de mulheres na agricultura (três trabalhos); profissionais liberais (três trabalhos); estudo da própria história familiar (três trabalhos).

Todos os entrevistados apresentaram um balanço econômico de suas trajetórias de vida, e na maioria deles, este balanço foi o fio narrativo das entrevistas. Acredito que os alunos perceberam, a partir de diferentes níveis de abstração e crítica, as maneiras como as matrizes econômicas, ecológicas e socioambientais se entrecruzavam nas memórias dos entrevistados. Tal como previsto entre os objetivos da disciplina, discutiu-se ao final do curso que a análise processual da relação entre sociedade e natureza exige dos pesquisadores/professores o reconhecimento de teorias científicas, técnicas e macropolíticas (de colonização; econômicas), além do conhecimento, mesmo que introdutório, da legislação ambiental. Com este conhecimento curricular, os alunos valorizaram a criatividade e a imaginação histórica presentes nas entrevistas.

A justificativa da escolha do tema da entrevista, necessariamente relacionada com a agricultura familiar regional, os recortes temporais acionados e o uso de documentos complementares foram escolhas livres dos grupos. Da mesma forma, os grupos direcionaram suas escolhas metodológicos para a divisão de tarefas entre os participantes. Epistemologicamente, o perfil dos entrevistados apresentou para as turmas, as relações de memória e de identidades reconhecidas, as definições de meio ambiente acionadas e, as temporalidades reconhecidas nas entrevistas, todos estes, elementos centrais nas apresentações e debates que se seguiram, bem como para a produção do trabalho final entregue pelos grupos. Dessa maneira, o olhar processual, o cuidado com contextos e com as memórias, e de certa forma, o



diálogo entre o conhecimento acadêmico ambiental dos alunos e os saberes sobre a natureza dos entrevistados foram as contribuições da disciplina para as discussões sobre a relação entre sociedade e natureza.

Reconhecidamente, o processo de entrevistas ou a forma como ele foi apresentado pelos grupos destacou exemplos de como os alunos relacionavam memória e História. Por sua vez, amparados para tanto mais em uma perspectiva socioambiental do que na ecológica, os entrevistados demonstraram como, historicamente, eles se relacionavam com a natureza. Algumas devolutivas historiográficas foram feitas por alguns grupos aos entrevistados, foi o caso de falas sobre: movimentos migratórios; legislação ambiental; políticas agrárias e movimentos sociais; contudo, conforme relatado pelos grupos, nessa postura dialógica das pesquisas, os seus entrevistados mais contaram do que questionaram a respeito dos processos por eles vivenciados. Assim, saberes etnobotânicos, como maneiras de produzir, negociar e organizar o cotidiano, inclusive algumas em desuso, na maioria dos casos recuperadas de práticas que acompanhavam toda a vida dos entrevistados, deram o tom das conversas. Embora certas entrevistas estivessem organizadas a partir de exemplos de superação – da desigualdade de gênero, da luta contra o processo de exclusão fundiária – algumas entrevistas foram marcadas pela reificação do discurso do progresso via transformação da natureza em áreas cultiváveis.

Esse reconhecimento de tradições e história de vida não deixou de reverberar escolhas dos próprios grupos sobre suas apropriações da História Ambiental, reafirmadas nos debates que seguiam das apresentações. Ora mais próximos da História Cultural, ora da História Econômica, ora de Gênero, os grupos, inclusive, lançaram mão de estudos de outras disciplinas, como História do Paraná e História do Brasil.

Concluindo, não seria exagero defender o fato de que o ensino de História, uma vez ancorado na História Ambiental, tenha possibilitado a produção de consciência histórica ambiental a partir de uma abordagem pedagógica focada no protagonismo dos alunos, na autoridade deles com os temas, processos e metodologias, bem como na valorização de saberes dos entrevistados. Dessa proposta, de maneira dialógica e propositiva, a disciplina procurou contribuir com a construção de uma pedagogia ambiental crítica.

Considerações finais: contribuições para uma abordagem socioambiental

Para fechar este texto, retomo as discussões da sua primeira parte e destaco que a maioria das entrevistas teve uma conotação próxima de uma abordagem socioambiental, valorizadora de costumes e de práticas trazidas nas memórias. A partir dela, relacionaram elementos estruturantes marcados pelos elementos naturais, transformações advindas de políticas estatais e escolhas familiares e pessoais. Todavia, também esteve presente em quase todas as entrevistas as tentativas dos entrevistados de apresentarem um saber ecológico, mesmo que reconhecidamente apresentado enquanto um conhecimento que não dominavam, com exceção dos entrevistados que desenvolviam trabalhos técnicos na agricultura.

A escolha de diferentes temáticas para o estudo ambiental trouxe significativas contribuições para a disciplina, sendo o caso da discussão sobre meio ambiente e gênero; meio ambiente e movimentos sociais do campo; meio ambiente e atuação de profissionais liberais, além da escolha de entrevistas com agricultores familiares.

Contudo, é necessário reconhecer as limitações da própria disciplina, começando pela falta de interesse de parte das turmas no início do curso. Esse desinteresse foi superado em grande parte, como por meio do estudo prospectivo viabilizado pelas entrevistas. Outra dificuldade é pensar nos desafios de uma disciplina organizada em apenas um semestre, com 60 horas divididas entre leituras e debates teóricos de significativa densidade em um momento inicial, e com a produção de pesquisa de campo com seus desafios metodológicos em outro momento. Ainda, da mesma forma, reconhecer a dificuldade dos alunos em experienciarem com as melhores condições a sua formação, num momento marcado pela retomada de aulas presenciais e de superação de dificuldades do período pós pandemia da Covid-19.

Para além dos desafios metodológicos, algumas escolhas limitaram os resultados da disciplina e, de certa forma, o próprio processo de aprendizagem dos alunos. Cabe destacar, especialmente, o fato de não termos previsto a autorização dos entrevistados para divulgação das entrevistas. Isso foi justificado pelas exigências da tramitação no Comitê de Ética da Unespar. Alguns alunos comentaram sobre essa limitação, pois se sentiram empolgados para divulgar nas redes sociais fragmentos das entrevistas e/ou os resultados dos trabalhos. Alguns alunos destacaram a complexidade das leituras teóricas; e em alguns trabalhos finais foi perceptível o não domínio de alguns conceitos centrais, tangenciados pelos apresentadores. A própria dinâmica da apresentação, abreviada em uma aula devido a imprevistos do calendário acadêmico, impossibilitou maior interação e debates entre os grupos.

De todo modo, foi positivo o entendimento sobre a apropriação, por parte dos alunos, das intersecções que ancoraram nossa pesquisa em História Ambiental: o debate historiográfico sobre o processo de ocupação/colonização regional; o debate conceitual sobre memória e identidade; os estudos sobre características naturais e socioculturais regionais. Concluindo, é possível afirmar que os alunos, futuros professores de História, saíram da disciplina com uma introdução significativa sobre o estudo da relação entre sociedade e natureza, seja ela conceitual e/ou de pesquisa de campo. Da mesma forma, foi positivo o fato de os alunos construírem, a partir do estudo ambiental, um reconhecimento de diferentes usos do passado, e com isso analisarem temporalidades da história local e regional na sua relação com a natureza. Nesse sentido, a utilização de diferentes fontes históricas ancorou a problematização de práticas e narrativas históricas presentes no cotidiano, permitindo aos alunos uma formação ambiental dialógica, inclusiva, reflexiva e propositiva.

Referências

A HISTÓRIA do Greenpeace. Direção de Matthieu Belghiti. França: What's Up Films - In Association With France Televisions And Tv5 Monde, 2015. (52 min.), son., color.

ARRUDA, Gilmar. Consciência histórica, ensino de história e a educação ambiental. *História & Ensino*, Londrina, v. 12, p. 113-122, ago. 2006.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Meio ambiente e ensino de História. *História & Ensino*, Londrina, v. 9, p. 63-96, out. 2003.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006. Estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 25 jul. 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11326.htm. Acesso em: 10 fev. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Resolução nº 3, de 9 de abril de 2021: aprova o Plano Amazônia 2021/2022, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 69, p. 1-4, 14 abr. 2021. Disponível em: https://www.gov.br/planalto/pt-br/vice-presidencia/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/conselho-nacional-da-amazonia-legal/normas-do-conselho/resolucao_n_3_de_9_abril_2021.pdf/view. Acesso em: 10 fe. 2022.

BRASIL. Presidência da República. *Segundo Plano Nacional de Desenvolvimento: 1975- 1979*. Brasília, DF: Presidência da República, 1974. Disponível em: <https://bibliotecadigital.economia.gov.br/handle/777/24>. Acesso em: 10 fev. 2022.

CANDAU, Joel, *Memória e identidade*. São Paulo: Contexto, 2011. 219 p.

CARSON, Rachel Louise. *Primavera silenciosa*. São Paulo: Gaia, 2010.

CARVALHO, Ely Bergo de. *Ensino de história e educação ambiental*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2021. 208 p.

CARVALHO, Ely Bergo de. Um modo de vida na fronteira: uma história ambiental de Campo Mourão, Paraná, 1903-1939. In: FRANCO, José Luiz de Andrade; SILVA, Sandro Dutra e; DRUMMOND, José Augusto; TAVARES, Giovana Galvão (org.). *História ambiental: fronteiras, recursos naturais e conservação da natureza*. Rio de Janeiro: Garamond, 2012. p. 236-253.

DUARTE, Regina Horta. *História e natureza*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

EMBRAPA. *Páginas especiais*. Brasília, DF: Embrapa, 2023. Disponível em: <https://www.embrapa.br/>. Acesso em: 10 fev. 2022.

FRANCO, José Luiz de Andrade; DRUMMOND, José Augusto. História das preocupações com o mundo natural no Brasil: da proteção à natureza à conservação da biodiversidade. In: FRANCO, José Luiz de Andrade; SILVA, Sandro Dutra e; DRUMMOND, José Augusto; TAVARES, Giovana Galvão (org.). *História ambiental: fronteiras, recursos naturais e conservação da natureza*. Rio de Janeiro: Garamond, 2012. p. 333-366.

FONSECA, Selva Guimarães. História local e fontes orais: uma reflexão sobre saberes e práticas de ensino de História. *História Oral*, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 125-141, jan./jun. 2006.

FREIRIA, Rafael Costa. Aspectos históricos da legislação ambiental no Brasil: da ocupação e exploração territorial ao desafio da sustentabilidade. *História e Cultura*, Franca, v. 4, n. 3, p. 157-179, dez. 2015.

GERHARDT, Marcos; NARDONI, Eunice Sueli. Aproximações entre história ambiental, ensino de história e educação ambiental. In: BARROSO, Véra Lucia Maciel (org). *Ensino de história: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: Est: Exclamação: ANPUH/RS, 2010. p. 57-72.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. *Os (des)caminhos do meio ambiente*. São Paulo: Contexto. 15. ed. 2020. 148 p.

HARTOG, François. *Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

HUYSEN, Andreas. *Seduzidos pela memória*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.

KLANOVICZ, Jó. Os cursos de graduação em história das universidades estaduais do Paraná e a política estadual de Educação Ambiental. *Revista do Lhiste*, Porto Alegre, v. 4, n. 6, p. 157-178, jan./dez. 2017.

LATOUR, Bruno. *Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

LEFF, Enrique. Construindo a história ambiental na América latina. *Esboços*, v. 12, n. 13, p. 11–29, 2005.

LEFF, Enrique. *Ecologia, capital e cultura: a territorialização da racionalidade ambiental*. Vozes: Rio de Janeiro, 2009. 440 p.

MARTINEZ, Paulo Henrique. História ambiental: um olhar prospectivo. *Cadernos de Pesquisa CDHIS*, Uberlândia, v. 24, n. 1, p. 23-35, jan./jun. 2011.

MARTINS, Victor de Oliveira; ARAUJO, Alana Ramos. Crise educacional e ambiental em Paulo Freire e Enrique Leff: por uma pedagogia ambiental crítica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 46, n. 2, e105854, 2021.

MEIHY, José Carlos Sebe; HOLANDA, Fabíola. *História oral: como fazer, como pensar*. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2011. 175 p.

PÁDUA, José Augusto. As bases teóricas da história ambiental. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 24, n. 68, p. 81-101, 2010.

PÁDUA, José Augusto; CARVALHO, Alessandra Izabel de. A construção de um país tropical: apresentação da historiografia ambiental sobre o Brasil. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 4, p.1311-1340, out./dez. 2020.

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

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na história oral. *Projeto História*, São Paulo, n. 15, p. 13-49, abr. 1997.

QUINTSLR, Suyá. Amazônia: disputas materiais e simbólicas. *Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais*, Presidente Prudente, v. 11, n. 1, p. 57- 72, maio 2009.

REIGOTA, Marcos. A Educação ambiental frente aos desafios apresentados pelos discursos contemporâneos sobre a natureza. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 539-553, maio/ago. 2010.

RIBEIRO, Job Antonio Garcia; CAVASSAN, Osmar. Os conceitos de ambiente, meio ambiente e natureza no contexto da temática ambiental: definindo significados. *Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias*, Bogotá, v. 8, n. 2, p. 61-76, jul./dez. 2013.

TARDIF, Maurice. *Sabres docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002. 326 p.


THOMPSON, Edward Palmer. *Costumes em comum*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. 528 p.

THOMPSON, Edward Palmer. *Senhores e caçadores: a origem da Lei Negra*. Trad. Denise Bottmann. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. (Coleção Oficinas da História).

WORSTER, Donald. Para fazer história ambiental. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, p. 198-215, 1991.

Notas

- ¹ Embora este texto discuta resultados da disciplina de História Ambiental por mim ministrada em três oportunidades, tomarei como base para a discussão de duas delas, pois, diferente da outra ocasião, nestas duas a disciplina teve como trabalho de conclusão o desenvolvimento, análise e apresentação de entrevistas.
- ² Defino o conceito de meio ambiente como o resultado da observação do sujeito, um constructo humano, resultado da observação cultural da natureza (Ribeiro; Cavassan, 2013).
- ³ Institucionalizou-se com a criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente (1973), a Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, com leis específicas como a 9.795/1999.
- ⁴ Para Hartog, o meio ambiente, enquanto um patrimônio recém-inventado, caminha para ser reconhecido como suporte para o debate de um presente menos presentista - daí a citação do autor dos princípios da responsabilidade e da precaução aplicado ao estudo dos impactos das sociedades sobre o meio ambiente.
- ⁵ Essa abordagem ganha ainda mais complexidade quando considerada à luz dos dias atuais, conforme indiquei na introdução do texto, diante da presença da comunicação digital. Portanto, reconheço nossa dificuldade em vislumbrar garantias de um futuro sustentável, diferentemente das certezas de meados do século passado, quando se acreditava em um futuro de desenvolvimento econômico.
- ⁶ É necessário acompanhar o autor e destacar a diferença entre desenvolvimento sustentável e desenvolvimento sostenible. O conceito de desenvolvimento sostenible — cujo termo em espanhol ‘sostenible’ encontra dificuldade de tradução para o português — é reflexo da crise da globalização ocorrida ainda na década de 1970 e representa posturas que passaram a considerar, na geopolítica da racionalidade econômica, as externalidades ecológicas, a partir da incorporação de bens e serviços ambientais.
- ⁷ O debate se estende das matrizes teóricas às formas como a ciência produz consensos. Isso não significa negar ou contrastar o conhecimento científico com outros tipos de conhecimento, mas entender sua lógica de construção, a qual não se limita ao laboratório. Para discutir as respostas dadas pelas ciências que abordam o ambiente e os jogos que integram os laboratórios e incluo aqui, metaforicamente, a sala de aula, ver: obra *Ciência em Ação* (Latour, 2011). Afinal, não é a sala de aula um lugar em que professor, alunos e sociedade que nos acompanha - currículo, pais, instituições, sistemas avaliativos, expectativas profissionais e sociais de todo tipos se encontram?
- ⁸ Cabe ainda pontuar que esse exercício de discussão e valorização de saberes históricos relacionados ao meio ambiente, advindos de conhecimentos construídos fora da academia, demandou atenção metodológica e epistemológica da disciplina às formas de apropriação desses saberes no processo de ensino-aprendizagem (Tardif, 2002), no sentido de analisarmos se saberes acadêmicos e populares eram complementares ou conflitantes.
- ⁹ Diferentemente da metodologia das segundas séries, na quarta série, no lugar de entrevistas, cobrei um projeto de pesquisa em História Ambiental com “produto” da disciplina.

- 
- ¹⁰ Como exemplo, temos o texto de Ribeiro e Cavassan (2013), responsável pela definição de natureza, ambiente e meio ambiente; e o de Colacios (2017), necessário para o desenvolvimento de uma crítica às apropriações do conceito de meio ambiente, ambos estudados em sala de aula.
- ¹¹ Diante de todo um campo de possibilidades, foi adotada a terminologia de Quintslr (2009), ancorada na apresentação de matrizes discursivas norteadoras de pesquisas sobre a Amazônia. A autora identifica três matrizes: a econômica, a ecológica e a socioambiental, seguida do aprofundamento desta última.
- ¹² Em uma das três oportunidades em que ministrei a disciplina, em 2021, desenvolvemos essa análise a partir do estudo comparativo de livros didáticos produzidos antes e após a implementação da BNCC. A escolha dos conteúdos selecionados pelos alunos variou em termos de conteúdo e recorte temporal e teve em comum a necessidade de tratar de fenômenos e/ou acontecimentos recentes que giravam em torno da relação entre sociedade e natureza. Foi o caso de conteúdos políticos, econômicos e culturais que ancoraram análises sobre o uso da memória e da identidade com um viés ambiental. Entre as análises feitas pelos alunos, destacou-se a observação de um conceito até então desconhecido pela turma, o de “racismo ambiental”.

**“Escreito Em Mimoso Estylo E Fructo De Dedicado
Estudo”: Isabel Gondim E A Recepção Da Obra *Reflexões
Às Minhas Alunas* (1873-1910)**

**“Written In Mimoso Style And The Fruits Of Dedicated
Study”: Isabel Gondim And The Reception Of *The Work
Reflections To My Students* (1873-1910)**

**“Escrito Al Estilo Mimoso Y Los Frutos Del Estudio
Dedicado”: Isabel Gondim Y La Recepción De *La Obra
Reflexiones A Mis Alumnas* (1873-1910)**

Ane Luíse Silva Mecenass Santos*

Magno Francisco de Jesus Santos**

Resumo: O presente artigo busca analisar o contexto de produção da obra “Reflexões às minhas alunas”, da professora Isabel Gondim (1839-1933). Por meio da prática docente, a intelectual (Sirinelli, 2007) mobilizou os conhecimentos da prática, com as leituras feitas ao longo da sua formação, e dedicou-se à produção de um manual voltado à educação feminina. Dessa forma, objetiva-se, por meio deste trabalho, compreender o contexto de produção do referido livro, bem como proceder à análise da sua recepção nos periódicos da época. Além disso, pretende-se cotejá-lo com outras obras que a autora utilizou como base para pensar as suas reflexões, a exemplo dos livros produzidos por Jeanne Marie Leprince de Beaumont (1711-1780), João Baptista da Silva Leitão de Almeida Garrett (1799-1854) e José Ignacio Roquette (1801-1870). Por meio desse escrito, Isabel Gondim mobilizou a narrativa para a produção de leituras atinentes à educação feminina, de forma que se tornasse inteligível e sensível às alunas. Esse livro promoveu uma reconfiguração da metodologia do ensino, conforme as experiências do período, as normas adotadas pela Igreja Católica e pela legislação vigente, com vistas à normatização do comportamento feminino.


Palavras-chave: Recepção; impressos; educação feminina; Isabel Gondim.

* Doutora em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Professora do Departamento de História do CERES da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

<https://orcid.org/0000-0002-5648-7060>

** Doutor em História pela Universidade Federal Fluminense. Professor do Departamento de História da UFRN. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq 2.

<https://orcid.org/0000-0002-2218-7772>




Abstract: This article seeks to analyze the context of production of the work “Reflections to my students” by professor Isabel Gondim (1839-1933). Through her teaching practice, the intellectual (Sirinelli, 2007) mobilized her practical knowledge, with the readings carried out throughout her training and dedicated herself to producing a manual aimed at female education. Thus, the aim of this work is to understand the context of production, reception in periodicals of the period and analysis of the work. Furthermore, compare with other books that the author used as a basis to think about her reflections, the books produced by Jeanne Marie Leprince de Beaumont (1711-1780), João Baptista da Silva Leitão de Almeida Garrett (1799-1854) and José Ignacio Roquette (1801-1870). Through writing, Isabel Gondim mobilized the narrative to produce readings related to female education in a way that became intelligible and sensitive to the students. This book promoted a reconfiguration of teaching methodology, in which the experiences of the period, the norms adopted by the Catholic Church and legislation seek to standardize female behavior.

Keywords: reception, printed matter, female education, Isabel Gondim.

Resumen: Este artículo busca analizar el contexto de producción de la obra “Reflexões aos minha alumni”, de la profesora Isabel Gondim (1839-1933). A través de su práctica docente, la intelectual (Sirinelli, 2007) movilizó sus conocimientos prácticos, con las lecturas realizadas a lo largo de su formación, y se dedicó a elaborar un manual dirigido a la educación femenina. Así, el objetivo, a través de este trabajo, es comprender el contexto de producción del mencionado libro analizar su recepción en publicaciones periódicas de la época. Además, se pretende compararlo con otras obras que la autora utilizó como base para pensar sus reflexiones, como los libros producidos por Jeanne Marie Leprince de Beaumont (1711-1780), João Baptista da Silva Leitão de Almeida Garrett (1799-1854) y José Ignacio Roquette (1801-1870). A través de este escrito, Isabel Gondim movilizó la narrativa para producir lecturas relacionadas con la educación femenina, de modo que se volviera inteligible y sensible para los estudiantes. Este libro promovió una reconfiguración de la metodología de la enseñanza, de acuerdo con las experiencias de la época, las normas adoptadas por la Iglesia católica y la legislación vigente, con miras a normalizar el comportamiento femenino.

Palabras clave: recepción, impresos, educación femenina, Isabel Gondim.



Introdução

Uma mestra discreta, e que jurou aos Santos Evangelhos cumprir fielmente os deveres de seu magistério, nunca poderá ser injusta para convosco, débeis e inocentes crianças, a quem se deve ter afeiçoado, como se fora uma desvelada mãe (Gondim, 1879, p. 17).

Nessa passagem do primeiro livro, Isabel Urbana de Albuquerque Gondim (1839-1933) nos apresenta elementos que orientam sua prática enquanto preceptora nos idos da segunda metade do século XIX. Ela teve sua trajetória profissional marcada pelo exercício da docência e pela escrita de livros, os quais versam sobre questões que refletem vivências familiares e manuais práticos acerca do universo escolar. A autora se dedicou a usar a pena para elaboração de livros escolares sobre a educação feminina e a história pátria. Atuou na escola primária feminina, localizada no bairro da Ribeira, na cidade baixa de Natal, desde 1873 (Gonçalves, 2022; Santos; Santos, 2022). Além disso, foi sócia-correspondente do Instituto Arqueológico e Geográfico de Pernambuco e sócia do Instituto Histórico do Rio Grande do Norte. É possível compreender a trajetória da docente pelas suas produções, pela recepção de seus textos na imprensa e pelas notas de viagens também publicadas nos periódicos, em decorrência de sua considerável inserção no cenário letrado da capital potiguar (Santos, Santos, 2024).

Ainda como docente de primeiras letras na cidade do Natal, no Império do Brasil, Isabel Gondim publicou o seu primeiro livro, “Reflexões às minhas alunas”, nos idos de 1873 (Silva, 2018). Trata-se de uma obra que contou com três edições, sendo a segunda lançada em 1879; a terceira, em 1910. Por meio desse livro, buscou “[...] regular a educação da mulher desde a infância até a maturidade” (Blake, 1895, p. 289).

No final do século XIX, é possível observar um aumento na demanda de livros escolares. A partir do cotejo documental, entre impressos, resenhas e notícias que circularam na imprensa, compreendem-se aspectos que validaram a produção historiográfica da professora, tanto no âmbito das inovações metodológicas, quanto no das fragilidades das narrativas. Por meio deste estudo, buscamos analisar a recepção do livro “Reflexões às minhas alunas”. As fontes de comparação utilizadas para a construção deste artigo são, principalmente, os textos publicados nos jornais, a legislação da província do Rio Grande do Norte atinente à instrução pública e as três edições do livro. Essas fontes se encontram disponíveis nos acervos do Laboratório da Imagem (LAMBIM) do Departamento de História da UFRN e na Hemeroteca da Biblioteca Nacional.

Dessa forma, objetivamos compreender o contexto de produção do referido livro e analisar a sua recepção nos periódicos da época. Isso torna possível pensar acerca dos impactos da obra, no contexto de produção, bem como, inferir acerca da sua recepção. Com efeito, diante desta proposta de investigação, surgem alguns questionamentos. São eles: "como inferir acerca da recepção de um texto?" "Ela pode ser mensurada pela tiragem de publicação?" "Pela quantidade de edições?" "Pelo impacto que tal escrita configura na sociedade de seu período?" "Nas resenhas, antes publicadas nos impressos?". No caso da produção intelectual de uma professora primária em uma província do antigo norte do Brasil aspectos como o número de edições e as resenhas sinalizam alguns aspectos de sua inserção no cenário letrado do país, em um contexto que se encontrava marcado pela criação de instituições científicas e culturais (Santos, 2013; Santos, 2019a; Santos, 2019b).

Debruçar-se sobre um texto que circulou enquanto manuscrito¹, com os apontamentos de uma professora que sistematizou em sua escrita a fala, as orientações e os comportamentos que deveriam ser ensinados às suas alunas, levam-nos à falsa ideia de adentrar ao espaço escolar e quase ouvir o conteúdo ministrado. O problema que resultou na sistematização de um livro parte do convívio escolar, da experiência no chão da escola. Contudo, do manuscrito para o impresso existem intervenções sobre as quais precisamos ponderar: a estrutura, a tipologia da fonte, a troca de termos e, no caso de *Reflexões*, a inserção de imagens. A obra precisa atender ao que pensava a professora, mas também à legislação do período e, assim, às modificações apontadas pelo editor (Chartier, 2014). Na apresentação da segunda edição, podemos observar essas questões apresentadas pela autora:

Animada por essa generosa benevolência, alguma cousa o aumentamos, e buscamos corrigir as faltas da primeira edição, não aquelas cometidas pela novel escritora, como especialmente as que lhe estampara alguém em nosso obscuro nome. Sem que para modificação alguma tivéssemos dado autorização, vimos impressos tópicos alterados, e com sentido que não tivemos em mente, erros sensíveis, e frases que jamais empregaríamos, além das faltas tipográficas; e apenas podemos apelar para algumas pessoas que tinha-nos ouvido ler o manuscrito ou sobre ele meditado, e dado sua respeitável opinião (Gondim, 1879, p. 4).

Ao realizar a fortuna crítica de “Reflexões às minhas alunas”, observa-se a importância atribuída à obra para agnição das práticas educativas voltadas para o universo feminino. É possível observar a trajetória de Isabel Gondim por meio das notícias nos periódicos que apontam para as viagens e visitas a familiares, para a apresentação de trabalhos, para a leitura de textos, para a participação em eventos ao longo de sua vida.

Da pena de Isabel Gondim despontou uma historiografia que, ao longo dos decênios subsequentes, foi marginalizada, silenciada e ignorada. Em 1922, veio à luz o livro “História do Estado do Rio Grande do Norte”, de autoria de Rocha Pombo. A obra foi encomendada durante suas viagens ao antigo Norte, no ano de 1917, realizadas no bojo das pesquisas para a consagrada publicação História do Brasil. No capítulo vinte e sete, o intelectual se dedicou a apresentar “As letras no Rio Grande do Norte”. E faz a seguinte afirmação:

Mesmo nos centros de maior valor ignoram-se completamente até as mais ilustres entre as figuras que fazem honra ao sentimento e à inteligência daquele nobre e heroico povo do norte. No próprio Rio de Janeiro, a não serem os de Nisia Floresta e Auta de Souza, não haverá provavelmente quem possa citar ao menos, nenhum outro nome das letras rio-grandenses (Pombo, 1922, p. 407-408).

A assertiva do historiador paranaense parece exagerada. Entre os anos de 1870 e 1922, o nome de Isabel Gondim aparece em dezenove jornais que circulavam no Rio de Janeiro, com base nos periódicos disponibilizados na hemeroteca da Biblioteca Nacional. Além disso, o nome da autora também aparece com frequência em Pernambuco e, de forma pontual, no Paraná e no Maranhão. São notícias que tratam das viagens, da participação em eventos e da fortuna crítica de sua produção. Acerca da produção da historiadora potiguar, “A Sedição de 1817” foi o livro com o qual Rocha Pombo dialogou notadamente. O uso foi lastreado pela tentativa de detalhar os acontecimentos revolucionários no Rio Grande do Norte. Além disso, ele também a destacou na atuação enquanto poetisa no periódico o “Recreio” (Pombo, 1922).

Após a sua morte, em 1934, na longeva Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte, foi publicado, no volume vinte e nove, o necrológio de Gondim, o qual descreve as instituições trabalhadas e as obras publicadas pela estudiosa. No mesmo ano, em 19 de novembro, foi criado um grupo escolar que levou o nome da professora, no bairro das Rocas, na cidade de Natal (Casculo, 1999). No seu livro “História do Rio Grande do Norte”, Casculo (1955) também apresentou um breve resumo acerca da trajetória da intelectual potiguar. Ao morrer, a letrada passava a ser descrita como uma docente que escrevia poesias e realizava saraus em sua casa.

Nos idos de 1970, no discurso de posse na Academia Norte-rio-grandense de Letras, Walter Wanderley apresentou um panorama da literatura no Brasil, mais especificamente no Rio Grande do Norte, e traçou um perfil da patrona da cadeira n.8, da qual estava tomando posse. O seu texto foi então publicado sob

o título de “Orações Acadêmicas”. Nesse breve escrito, o acadêmico se dedicou a apresentar dados acerca do nascimento, das obras produzidas e das questões gerais concernentes à homenageada. Na publicação, o autor destacou a opinião do professor Severiano Bezerra. Diz ele: “[...] a respeito de Isabel Gondim e dêsse livro, deu-nos o seguinte depoimento: ‘Considero Reflexões às Minhas Alunas o seu livro principal’” (Wanderley, 1970, p. 30).

Maria Arisnete Câmara de Moraes (2003), principal estudiosa do tema, dedicou vários escritos a analisar a trajetória da professora. Na obra “Isabel Gondim, uma nobre figura de mulher”, traça um perfil profissional quanto à atuação da personagem, aponta as questões familiares e discute sobre as obras produzidas. Em outros artigos, problematiza o ensino feminino e os impactos do texto para o contexto. Já Rossana Kess Brito de Souza Pinheiro, na tese intitulada “Mãe-esposa e professora: educadora no final do século XIX”, examina o escrito de Isabel Gondim na construção do seu panorama acerca da condição feminina do Oitocentos e da legislação do período.

Em estudo mais recente, Silva (2018) discorre sobre o papel de Isabel Gondim enquanto intelectual no cenário das letras da cidade de Natal, como escritora mais antiga residente na província do Rio Grande do Norte. Além disso, infere os locais de publicação de cada edição de “Reflexões às minhas alunas”, visto que a primeira edição ocorreu no Rio de Janeiro e as outras duas na cidade de Natal. Silva (2018) salienta assim o cenário para impressão de textos na referida província. Trata-se de uma informação que sinaliza a ampliação das tipografias brasileiras ao longo da segunda metade da centúria oitocentista, o que tornava propícia a emergência de um considerável grupo de letrados nas capitais provinciais. Assim, Maiara Gonçalves (2022) evidencia que, mesmo ocorrendo em pequeno volume, circulavam textos impressos nas tipografias locais, tanto em formato de periódicos quanto no de livros. Em seu entendimento,

O livro *Reflexões às minhas alunas* teve sua segunda publicação na cidade de Natal no ano de 1879. A obra, de cunho moralista, analisava os momentos da menina à mulher mãe. A obra reproduz a característica de Isabel Gondim como defensora do ensino público para as mulheres (Silva, 2018, p. 306).

Conseguimos evidenciar como o livro foi discutido ao longo da última centúria por vários prismas, chaves interpretativas que permitiram ampliar o conhecimento, principalmente sobre a História da Educação, num profícuo diálogo entre os modelos educacionais e os impactos de “Reflexões às minhas alunas”. No entanto, para a escrita deste artigo, arrazoamos sobre a produção do impresso e a sua recepção. É

um exercício que permite ponderar sobre a cultura escrita do final do século XIX. O texto se encontra dividido em dois momentos: inicialmente, tratamos da recepção da obra nos periódicos da época e, por fim, realizamos a análise da estrutura da obra e da sua relação com o contexto de produção.

“Do modesto livro uma agradável impressão”: a recepção de *Reflexões às minhas alunas*

O livro “*Reflexões às minhas alunas*” foi escrito com o objetivo de ser utilizado nas escolas voltadas para moças. Atendia ao modelo educacional do período e, por esse motivo, foi aprovado pelos órgãos públicos, como definido no Regulamento da Instrução Pública da Província do Rio Grande do Norte, nº 21, de 9 de dezembro de 1865. O artigo 120 desse regulamento estabelecia que os compêndios escolares deveriam ser aprovados pelo presidente provincial, com parecer do diretor da instrução pública, e aqueles que tratassem de doutrinas da religião precisavam de aprovação do bispo diocesano (Rio Grande do Norte, 1865). Além disso, ressalta-se que no Brasil da segunda metade do século XIX ainda era predominante o modelo no qual o ensino primário fosse constituído por cadeiras de escolas de primeiras letras para meninas separadas das dos meninos.

Logo após a publicação da primeira edição, encontramos duas notícias que versavam sobre o texto. Com o objetivo de divulgar o material, as matérias saíram em dois periódicos na capital do Império do Brasil. A partir da consulta aos jornais publicados na corte do último quartel do Oitocentos, é possível observar o aumento significativo da circulação de obras entre as províncias, concomitantemente ao aumento da migração de letrados que passavam a viver na corte. Esses são os primeiros indícios de que os escritos de Isabel Gondim saíram da Província do Rio Grande do Norte para outras partes do país.

Um livrinho útil – A rápida leitura que acabamos de fazer do modesto livro da Sra Isabel Gondim, natural do Rio Grande do Norte e ahi professora, nos deixou agradável impressão. Com o título de – *Reflexões às minhas alunas* – a ilustre professora reuniu úteis avisos e conselhos para direção da mulher em diferentes phases da vida (Um livrinho [...], 1874, p. 3).

Alguns aspectos nos chamam atenção. Ao designar a obra como livrinho, o periódico buscava ressaltar a sua dimensão didática voltada para o público escolar. No início do século XX, livrinhos consistiam na produção didática escolar direcionada a crianças. Tratava-se de um recurso consideravelmente mobilizado no processo de divulgação de textos escolares (Santos, 2017a; Santos, 2017b). Esse argumento se torna plausível ao considerarmos que essa atribuição ocorreu somente em

relação aos livros que a autora escreveu para o público escolar e não em relação a livros como “A sedição de 1817 na capitania do Rio Grande do Norte” (Instituto [...], 1892), destinado ao público das academias, como o Instituto Arqueológico e Geográfico de Pernambuco. Além disso, a produção se encontrava fundamentada na construção de conselhos direcionados à educação feminina. Assim, a obra atendia ao que a sociedade do período entendia como sendo um conhecimento necessário às mulheres da época. Esse livro passou a ser adotado nas escolas primárias em algumas províncias brasileiras e teve uma numerosa recepção em seu tempo. Dentre os periódicos coetâneos consultados, encontra-se “A Família Maçônica” do Rio de Janeiro. Nele, podemos ler o seguinte:

Reflexões às minhas discípulas – pela Exm. Sra. D. Isabel Gondim, é um interessante livrinho, indispensável no lar da família. *Esripto em mimoso estylo e fructo de dedicado estudo*, esse livro contém um assumpto de muito alcance, pois a sua autora tomando a menina escolar por princípio apresenta-a por fim a – mulher mãe. Esse livro é um daqueles que não deve ser recomendado: deve apenas ser anunciado (Reflexões [...], 1874, p. 4).

No impresso carioca, o livrinho foi adjetivações sobre o estilo e o método, em palavras que intitulam este artigo. Diante da recepção positiva, em 1879 o livro foi reimpresso com uma tiragem de cinco mil exemplares. Nesse período de seis anos que separa as duas edições, a professora, enquanto realizava as correções do texto e o encaminhava para aprovação junto à Assembleia Provincial do Rio Grande do Norte, continuava diariamente envolvida no exercício da docência. Assim, refletia quanto à sua prática na elaboração dos escritos. Mais ainda: durante a realização de aula, mediava e operacionalizava conceitos e métodos, transitados entre os registros escritos e a oralidade, conforme a docente registrava em suas poesias e peças de teatro publicadas e que anteriormente haviam sido utilizadas em sala de aula. Nos fazeres intelectuais da professora, não havia como distinguir o labor docente da produção bibliográfica, tampouco opor a atividade intelectual da política. Os fazeres encontravam-se imbricados. A docente, tanto na escrita, quanto nas aulas, remetia aos comportamentos que as moças deveriam atender para que não tivessem sua honra questionada, assim como reafirmava sobre os impactos das guerras no âmbito das famílias potiguaras, fosse a Guerra do Paraguai, fosse a sedição de 1817, pois em ambas ela havia perdido familiares, conforme seus escritos pedagógicos.

O texto revisado foi aprovado pela Assembleia Provincial do Rio Grande do Norte. Observa-se que esse reconhecimento, concedido pela aprovação unânime e que autorizava a reimpressão do seu livro, não coadunava com o tratamento recebido junto ao inspetor de instrução pública. Por meio da imprensa, Isabel

Gondim revelou que, por mais de um ano, não recebeu os seus proventos. Apesar de ser escritora comentada na imprensa nacional, ela compartilhou as experiências que predominavam entre docentes do ensino primário no Brasil do século XIX. Tornou-se vítima dos “caprichos” do inspetor e, dessa forma, expressou sobre uma das dificuldades enfrentadas no cumprimento do seu ofício:

Esperou ainda a mesma professora, e quando já tinha anno e meio de vencimentos em dívida, sem que o inspetor lh'os quisesse pagar, requereu de novo ao presidente que se dignasse reparar tão grave injustiça, e fez o seu procurador um requerimento, mas tudo foi inútil. [...] Assim achase esta professora sem recurso algum, e o mais que já ultimamente lhe ofereceu o Sr. José Alves foi o pagamento de... três meses. A injustiça não data de hoje. Com qualquer empregado seria tal procedimento censurável, e não se explica quando se trata de uma senhora, professora da capital, que tem no seu emprego o único meio de subsistência (Pobres [...], 1877, p. 107-108).

A dificuldade, devido ao atraso no pagamento dos proventos atrelado às demandas na docência, não foi um empecilho para que a autora continuasse a publicar seus livros. A imprensa natalense construiu uma imagem da docente, segundo a qual, ao longo do seu ofício, a estudiosa pensava tanto sobre as práticas escolares quanto sobre a história do país. Era salientada a sua renúncia e o seu “sacrifício” em detrimento do cumprimento do seu serviço, o qual consistia no “bem da nação”, “da província” e na “gratidão dos discípulos”.

Essa conduta foi mobilizada pelos impressos da província no intuito de forjar a imagem de professora que prezava o patriotismo e que, de acordo com a imprensa oitocentista, havia sido perseguida pelo poder público com a falta de pagamento dos seus vencimentos. E, mesmo sobrecarregada, viu no seu compromisso com a educação uma digna contribuição. Sobre tal comprometimento, reforçou: “[...] nenhum salário remunerará inteiramente os serviços do professor primário ou professora que desempenha com zelo suas difíceis atribuições” (Gondim, 1879, p. 135). Além disso, apesar do reconhecimento do seu ofício, ela adjetivou os seus trabalhos como “insuficiente”, “incompleto” e de “ligeiras considerações”. Ao referenciar o seu trabalho de forma diminuta, mais do que um exercício acadêmico de humildade, recorrente no universo letrado do século XIX, revela também a condição de uma mulher escritora, desprovida de formação nas faculdades existentes no país, em busca de leitores. A questão econômica e a situação da falta do salário levaram à necessidade de venda dos livros, como demonstra o fragmento a seguir:

O Dr. Vicente de Almeida trouxe-nos também contribuição sobre passagens da Isabel Gondim, essas que estão fora dos livros, relatando um fato pitoresco verificado entre a escritora e o comerciante local Olinto Galvão. Certa vez Isabel Gondim procurou o comerciante para oferecer-lhe seus livros. Acertaram preço e quantidade. Olinto ficaria com 30 exemplares. A professora ficou contentíssima. Regressou logo que pôde a casa, relatou o fato a seus familiares e, a seguir, depois de subir e descer ladeiras, retornava à casa comercial de Olinto Galvão, sobraçando dois enormes pacotes. Encontra-o no limiar da porta e lhe diz, “Coronel, aqui estão os livros”. Olinto vai conferir o número de sua encomenda e ao abrir os pacotes retruca: – “Espere, dona Isabel, são escritos? Pois saiba que eu aqui só vendo livros em branco”. A educadora que não tinha papas na língua, soube reagir com firmeza a atitude do comerciante, dizendo-lhe algumas verdades, e regressou com os seus embrulhos. (Wanderley, 1970, p. 31).

Ao analisar o relato apontado por Walter Wanderley como pitoresco, é exposta a situação na qual a professora se encontrava e a forma como vendia seus escritos. Além disso, traz à tona o volume de impressos que havia em sua residência, assim como a importância daquela venda para o cotidiano da professora. No texto não foi apontado o ano em que tal situação ocorreu. No entanto, com base nas informações fornecidas, é possível inferir que havia, nos anos de 1920, um empreendimento chamado C. Galvão & Cia, propriedade de Olinto Lopes Galvão. Nascido em 07 de fevereiro de 1864, em Mossoró, no oeste potiguar, ele teve alguns empreendimentos comerciais em Mossoró, onde foi intendente em 1894, e no Açu, nos anos de 1910. Em 1920, comprou a casa de ferragens “O profeta”, estabelecimento por ele administrado até seu falecimento, em 11 de abril de 1930.

Esses atributos foram elementos denotativos de humildade da mulher letrada, evocados de forma recorrente nos fazeres literários do país ao longo do século XIX. O livro inaugural da professora teve uma recepção marcada por comentários elogiosos em importantes periódicos do Império do Brasil. A Revista Ilustrada, impresso em circulação no Rio de Janeiro, de 1876 até 1898, publicou, em um de seus números, uma nota na qual descrevia o livro pedagógico da professora Isabel Gondim. Trata-se de evidências da circulação e recepção do livro. Eis um excerto da nota em questão:

A Sra. D. Maria Isabel Gondim, embora no Rio Grande do Norte, em Natal, onde se dedica ao professorado, não perde a sua atividade inteligente na esterilidade das villegisturas da Redinha, nem na adoração contemplativa dos Reis Magos; aproveita melhor o seu tempo e emprega-o mais utilmente escrevendo “Reflexões às minhas alunas”, livrinho cheio de bons e proveitosos conselhos. (Reflexões [...], 1880, p. 5).

A notícia elogiosa publicada no impresso carioca evidenciava os elementos definidores do espaço natalense, com a rústica praia da Redinha e o portentoso forte dos Reis Magos. Uma paisagem que, segundo o articulador, poderia muito bem justificar o desvio da atenção, com o olhar convidativo para a contemplação. Na escrita de livros, a autora ampliava o seu horizonte do magistério, ao ensinar às meninas a conduta moral. Neste sentido, salienta-se que os proveitosos conselhos referendavam aspectos que iam além de uma dimensão pedagógica, ao versar sobre o controle moral e dos chamados “bons costumes” esperados para a vida da mulher em seus diferentes momentos. O livro era um convite ao controle do corpo feminino, ao recato, ao olhar indireto. Ao mesmo tempo, ao imbuir-se das normas sociais de seu tempo, as mulheres estariam resguardadas dos comentários nocivos e amparadas pela lei.

Além da tiragem, das edições do livro e dos comentários publicados na imprensa, é possível mensurar a recepção dele no âmbito do poder público quando identificamos a sua aprovação junto ao Conselho de Instrução Pública de Pernambuco. Isso ocorreu já nos tempos republicanos, período no qual os estados detinham a autonomia quanto à definição dos conteúdos a serem ministrados no âmbito escolar, notadamente, do ensino primário. Assim, no recente estado, “Reflexões de minhas alunas” passou a ser adotado em 1897, com base no parecer do relator Dr. Feliciano da Motta. A reunião da comissão que aprovou o texto foi composta pelo inspetor de instrução pública e pelos diretores da Escola Normal de Propaganda – Pedro Celso, Hortêncio Peregrino, Luiz Lombard, Feliciano da Motta e o professor João de Medeiros. Naquele momento, a obra “Primeiras Noções de Geometria Elementar”, do professor Manoel de Moraes, foi reprovada pelo relator Dr. Luiz Lombard. No parecer, a reprovação foi justificada pela presença de *imperfeições no livro* (Conselho [...], 1898, p. 3).

Além disso, alguns anos antes, em 1885, Isabel Gondim publicou “Elementos da educação escolar para uso nas escolas primárias de um e outro sexo”. Esta obra marcou o encerramento da produção voltada para educação feminina atrelada aos princípios norteadores da instrução pública no Império, na mediação entre o modelo oficial dos programas escolares e a transposição para o impresso (Santos; Santos, 2022).

Um ano antes da terceira edição da obra, a autora viajou para a capital federal. Saiu de Natal no dia 28 de fevereiro de 1909, a bordo do paquete Sergipe (No Pacote [...], 909). Chegou ao destino em 10 de março do referido ano (Vida [...], 1909). Ao longo de sua estadia de quase sete meses, a escritora participou de eventos, lançamento de livros e leitura de “Brazil, o poema histórico do país”,

que posteriormente seria publicado como livro. Além disso, ocorreram, no mesmo período, as tratativas junto ao conselho de instrução pública do Rio de Janeiro para a nova edição do seu livro:

Vai ser submetido ao conselho de instrução pública o livro intitulado “Reflexões às minhas alunas”, trabalho de D. Isabel Gondim, professora do Rio Grande do Norte e senhora de grande actividade intelectual, não só em obras didáticas, como em obras literárias. (Gazeta de Notícias, 1909, p. 3).

O livro em questão traz em seu bojo um modelo de escrita mobilizado com o intuito de atender a uma demanda do período. Em tempos republicanos, de efervescência no debate atinente à construção do sentimento patriótico nacional e de ênfase nas experiências federalistas, o olhar da professora voltou-se para a questão da história pátria (Santos; Santos, 2023). Tratava-se de um olhar maculado por inquietações epistemológicas no processo de construção da narrativa sobre o passado a ser evocada no espaço escolar, como o uso da tradição oral replicada no âmbito familiar e feminino, assim como as estratégias docentes pautadas em dramatizações e poesias para o ensino da história pátria. Isso ocorreu por meio da publicação do livro sobre a sedição de 1817, episódio trágico vinculado à sua família e que foi eleito como ponto inaugural para a mobilização da história nas narrativas escolares, tendo como palco o Rio Grande do Norte (Santos; Santos, 2024).

Todavia, essa escrita da história carregava em si os traços de uma experiência de escrita voltada para crianças e jovens. Assim, se torna salutar pensar acerca do contexto de produção e dos elementos que fundamentaram o texto “Reflexões às minhas alunas”.

“Regulo simples e succintamente a direção da mulher”: o contexto de produção e a fundamentação do livro “Reflexões às minhas alunas”

No ano de 1877, Manoel Ferreira Nobre (1824-1897) publicou a primeira edição de “Breve Notícia sobre a Província do Rio Grande do Norte”. Impresso em Vitória, no Espírito Santo, esse livro apresenta um panorama das oito cidades, quinze vilas e treze comarcas que compuseram a Província potiguar. Nesse impresso, o autor apresentou um panorama geral da localidade, descrevendo os aspectos políticos, econômicos e dados populacionais. A partir da sua leitura, é possível identificar os elementos que explicavam a situação econômica do período, vinculada à plantação de algodão, cana de açúcar e criação de gado. Incluiu também questões que versavam sobre a instrução pública. A província era composta por uma população de 233.979 pessoas, das quais aproximadamente 85% não eram alfabetizadas. Desse universo

apresentado pelo autor, apenas 16.220 mulheres sabiam ler e escrever (Nobre, 2011, p. 18).

Isabel Gondim prestou exame para a vaga de primeiras letras, realizado em 15 de julho de 1866. Há evidências de que antes disso já lecionava em escolas particulares e de que continuou mesmo após a aprovação no certame provincial (Casculo, 1955). Os concursos públicos na Província do Rio Grande do Norte passaram por novas regras com a aprovação do Regulamento n. 21, de 9 de dezembro de 1865. A partir dessa normativa, é possível compreender a trama formal que regia os concursos públicos quando a professora foi submetida ao exame. Estabelecia-se o período e a ampla divulgação dos editais. A banca era composta pelo presidente da província, por duas pessoas reconhecidamente idôneas, com antecedência de dois ou três dias. Mais ainda:

Art. 24 – Se o exame for para escola do sexo feminino, será nomeada, em lugar de um dos dois examinadores, uma professora, ou outra senhora habilitada que dele se ocupe especialmente na parte que lhe compete conforme artigo 95. (Rio Grande do Norte, 1865).

Ao remontarmos ao artigo 95, verificamos o que se ensinava nas escolas para meninas: coser, bordar e fazer outros trabalhos de agulha. O processo de seleção contava com divulgação ampla, com oito dias de antecedência. Já os candidatos eram avaliados oralmente e por escrito, com o tempo total de prova de quatro horas.

Após assumir a cadeira e praticar a docência na escola pública, a professora precisava pensar suas aulas pautadas no currículo. O programa curricular era distribuído da seguinte forma: Educação civil e religiosa; Leitura e escrita; Noções de gramática; Princípios elementares de aritmética; Prática de cálculo e o sistema métrico decimal; Noções de geografia, especialmente do Brasil; e História resumida do Brasil. Nas escolas de meninas, também se ensinavam “trabalhos de agulha” (Nobre, 1971, p. 26). Ao consultar as matérias de ensino com base no Regulamento de 1865, encontramos-as assim distribuídas:

Art. 94 – O ensino consistirá nas matérias seguintes:

Cadeiras de 1ª. Classe: leitura, escrita, doutrina cristã, Gramática da Língua Nacional, aritmética em números inteiros, quebrados, decimais e complexos até proporções inclusive; noções elementares de geometria, de história e geografia do Brasil, preceitos de civilidade, sistema métrico. (Rio Grande do Norte, 1862, p. 3).

Nas “escolas do sexo feminino”, além das atividades manuais já referenciadas, havia uma observação acerca do ensino de aritmética, qual seja: na primeira e segunda

classes, deveriam ser estudados números inteiros e quebrados até proporções e “[...] números inteiros sobre as quatro principais operações na terceira” (Rio Grande do Norte, 1865, p. 4). É nesse cenário que a professora Isabel Gondim lecionava na Ribeira. No referido bairro, havia duas escolas públicas, uma para meninos e outra para meninas, criadas mediante a seguinte legislação: Lei de 16 de junho de 1849 e Regulamento n. 28, de 17 dezembro de 1872 (Nobre, 1971). Por meio da análise do Regulamento n. 28, Título II Do ensino Primário, ficava definida, no “artigo 14”, a obrigatoriedade de instrução primária para pessoas de 7 a 15 anos de idade, sob pena de admoestação e multa de 5\$ a 10\$000, quando o responsável não comprovar a frequência à escola ou o recebimento de ensino domiciliar.

No tocante à fundamentação metodológica, “Reflexões às minhas alunas” tratava-se de um livro que mobilizava a educação feminina em diálogo com importantes pensadores do Setecentos e do Oitocentos. A autora disse conhecer apenas uma obra relacionada a essa temática da formação de mulheres, que consistia no texto clássico da francesa Jeanne Marie Leprince de Beaumont, intitulado “Thesouro de Meninas” ou “Diálogos entre uma sabia Aia e suas Discipulas”. A docente apresentou caminhos da recepção e apontamentos de um livro cuja primeira edição remontava aos idos de 1757, para pensar práticas educativas e regras de comportamento nos idos da segunda metade do século XIX.

Possivelmente, a autora teve contato com esse livro por meio de algumas traduções para o português, como a do padre Joaquim Ignacio de Frias, publicada pela tipografia José Baptista Morando, em Lisboa, no ano de 1774. Ainda no século XVIII, essa tradução foi dirigida à Real Mesa Censória no Brasil. Portanto, é muito plausível que, na centúria seguinte, a professora primária do Rio Grande do Norte tenha consultado algum exemplar traduzido por Joaquim Frias. Outra possibilidade é a consulta feita à edição de 1861, ampliada, com a inclusão de noções de geografia e história do Brasil, elaborada pelo cônego J. F. dos Santos no Seminário de Olinda. Em 1874, nova edição foi publicada em Paris.

A professora primária oitocentista operou com essa leitura de forma crítica e ressaltou ser “Thesouro de Meninas” a única obra que conhecia acerca da educação feminina. Para Isabel Gondim, os limites desse trabalho consistiam na constituição do modelo educacional estruturado, mediante contos e fábulas, o que destoava do que defendia uma educação primária “[...] baseada na verdade pura e singela” (Gondim, 1879, p. 6). A autora nos indicou outras leituras feitas e explicitou como tais textos impactaram o seu ofício:

Desde tenra idade tendo lido algumas obras sobre a educação da mocidade, e entre essas os importantes trabalhos do Sr. Padre Roquette, e Visconde d'Almeida Garrett, esses dois grandes vultos da literatura moderna, distintos amigos da humanidade, e notando a falta de um livro em língua portuguesa, propriamente destinado à primeira educação da mulher, resolvi aproveitar-me de alguns daqueles preciosos materiais, e elaborar o pequeno livro que vai ter-se sob título de Reflexões às minhas alunas. (Gondim, 1879, p. 5).

A autora referenciou dois autores que leu na mocidade. O primeiro foi o padre José Ignacio Roquete (1801-1870). Natural de Alcabideche, no conselho de Cascais, ele foi batizado em julho de 1801, conforme o “Diccionario Bibliographico Brasileiro”, de Blake (1895). Franciscano, professou o voto em 1821, no convento de Santo Antônio do Estoril. Concluiu os cursos de Filosofia e Teologia Dogmática e Moral. Dentre as suas obras, destacamos “Código do bom tom ou Regras de civilidade e de bem viver”, publicada em Paris no ano de 1845. A partir da leitura da apresentação, o padre Roquete (1845) aponta as questões norteadoras de sua obra e a preocupação com as práticas. Sobre isso, o estudioso enuncia:

Este opúsculo era destinado para completar o Thesouro da Adolescencia e da Juventude que em forma de leituras nos propomos publicar, e como tal devia sair à luz depois d'ele; mas por várias razões, que não importa saber, sai antes. Supõe-se nele um gentil homem que sairá de Portugal em 1834 com dois filhos de menor idade, órfãos de sua mãe, os quais mandou educar em França, e a quem leva para a pátria depois de dez anos de ausência. Como remate da desvelada educação que lhes dera, ensina-lhes não só tudo o que pertence à civilidade e cortesia, mas em suas instruções dá-lhes muitos conselhos saudáveis para bem viverem [sic] com os homens, e não só em Portugal senão em França. Qual seja o plano e fim destas instruções facilmente se conhecerá pela leitura da introdução. (Roquete, 1845, p. 1-2).

Salientamos que o título “Thesouro da Adolescencia” era uma alusão aos livros de Jeanne Marie Leprince de Beaumont, “Thesouro de Meninas” e “Theouro às Adultas”. No texto, apenas um capítulo foi dedicado ao comportado feminino. Dividido em vinte capítulos, ele foi estruturado como um grande manual de comportamento da vida pública, nos espaços de sociabilidade do século XIX, a exemplo da igreja, do Paço, das assembleias, dos bailes, das reuniões noturnas, das estadas no campo e das viagens no geral. Aponta as formas de tratamento, de cumprimento; as regras de etiqueta para com os pais, parentes, amigos e criados. Quanto aos jantares e banquetes, o escrito detalha os convites, a disposição dos pratos, o modo de pôr

a mesa e o serviço de sobremesa. Mais ainda: apresenta detalhes para jogos, para conversação em português e francês. Além disso, explica sobre a escrita de cartas de diversos gêneros, regras e estilo. Nele há dois capítulos dedicados às questões particulares masculinas e femininas, com orientações de como deveriam se portar.

Não penses, minha filha, que por isso que sou homem não é da minha competência falar-te do que respeita à tua pessoa e teus enfeites. Fénelon era homem, era eclesiástico, era Arcebispo, mas não duvidou entrar nas particularidades mais minuciosas sobre o caráter das mulheres, seus defeitos e qualidades, nas estimáveis cartas que escrevo sobre a educação das meninas, os enfeites, o toucador, as modas, tudo foi examinado pelo virtuoso Prelado com aquele discernimento, sabedoria e bom gosto que tornam imortais seus escritos. É provável que não sejas freira; e, ou te cases, ou fiques solteira, às de encontrar na sociedade tantos homens como mulheres: é mister que adquiras bom nome entre os cavalheiros não menos que entre as senhoras. Podendo, pois, ser o intérprete junto de ti de metade do gênero humano, além de minha qualidade de pai, tenho assás bom direito para te aconselhar sobre o modo como para com ela te deves comportar; e depois de haver consultado algumas senhoras da minha amizade, não receio falar-te do que convém a uma menina, ainda pelo que respeita ao tocador, seus vestidos e enfeites: capítulo este que, por te agradar tratarei primeiro. (Roquete, 1845, p. 466-467).

Era um padre externalizando preceitos acerca do que a sociedade portuguesa definia como “boas práticas” e que, no Império do Brasil, fazia-se eco na lógica de reproduzir tais comportamentos. A ideia de um religioso corroborando a difusão de um conjunto de regras de convivência das mulheres para com a sociedade sinaliza a própria ideia de que os compêndios adotados nas escolas da Província do Rio Grande necessitavam. Além disso, a depender do teor religioso, exigia-se a autorização do bispo diocesano (Rio Grande do Norte, 1865).

Ao tratar da primeira atuação feminina em sua obra, Isabel Gondim nomeia-a enquanto “menina escolar”. Nas primeiras linhas dedicadas a essa atuação, a professora expressa que o conhecimento parte do “Criador”, o qual realça os atrativos da idade pautados em dois atributos: a candura e a inocência. Invoca, desse modo, a relação entre a instrução e a fé. Além disso, ela revelou os limites da questão de gênero no ensino no Brasil, usando as seguintes palavras:

De acordo com essas respeitáveis opiniões regulo simples e succintamente a direção da mulher em nosso paíz, onde o pouco que se escripto sobre educação refere-se sempre à do homem, e por tanto a outra infeliz porção do gênero humano, abstrahindo os exemplos e algumas considerações de família, segue exclusivamente o próprio instincto. (Gondim, 1879, p. 6).

Dessa forma, ao analisarmos o texto escrito pela professora Isabel Gondim, precisamos reforçar o fato de ele ser resultado de uma apropriação de práticas, fossem elas da sua trajetória de vida, da experiência docente ou das leituras realizadas ao longo de sua formação. Mapear os autores com os quais ela dialogou nos permite verificar as práticas de leitura, a circulação de conhecimento e a recepção de obras ao longo do Oitocentos (Santos, 2021). Nesse ponto, devemos ter em mente que, na segunda metade do século XIX, os usos de manuais e a reimpressão de textos precisavam ser mensurados como portadores do discurso que atendia aos anseios políticos daquele contexto e ao currículo, de acordo com a ideia de formação voltada para a educação civil e religiosa (Santos; Ferronato, 2022). Ao escrever para meninas que viviam em províncias do antigo norte do Brasil, um espaço marcado por movimentos contestatórios, o livro elucidava como papel da mulher a manutenção da ordem social e dos dogmas católicos:

Antevejo os conhecimentos que ireis adquirindo dos mysterios da Santa Religião, que é a luz da alma e o caminho seguro da salvação, para o que muito devemos trabalhar. São-nos imperfeitos todos os conhecimentos que não têm como base um elevado culto de adoração ao Eterno Criador dos céus e da terra. Vemo-lo representado nos Templos, onde Elle é particularmente adorado por quase todos os povos, e onde também reverenciamos as imagens dos que a Igreja Catholica venera como santificados. Este tributo de adoração e respeito sob o nome de Religião, é o precioso laço que prende a terra ao Céu e o homem a Deus (Gondim, 1879, p. 11-12).

À “menina escolar” foram dedicadas vinte e duas páginas. A escritora estruturou sua escrita como se estivesse a conversar com a leitora e a orienta acerca da importância da instrução para a mulher, mas sempre articulada aos preceitos religiosos da Igreja Católica. Faz isso ao apontar tais preceitos, a exemplo do “bom comportamento”, necessários para atender às expectativas da sociedade, dos pais e irmãos. Desse modelo de condutas, as adjetivações das pessoas que cumpriam as regras deveriam ser pautadas na meiguice, no amor, na honra, na moral, nos bons costumes, na virtude e na candura. Para tanto, elas teriam de evitar os vícios da calúnia, da falsidade e da mentira (Gondim, 1879). A escola só seria martírio para “meninas ociosas”, que preferiam brinquedos pueris que não lhes traziam nenhum proveito. A instrução seria a principal ferramenta de liberdade feminina, centrada no pensamento. Para Gondim (1879), a responsabilidade de imputação de tais práticas era da mulher, seja na condição de mãe ou de preceptora. Segundo a estudiosa,

A estas, coitadinhas lhe faltam, sem dúvida, os desvelos de uma mãe cuidadosa, que saiba corrigir com a severidade temperada pelo maternal amor os instintos menos doces, e inclinações perniciosas que vira

desenvolvidas em suas filhas. A imprudência de uma preceptora pouco zelosa no cumprimento de seus deveres tão bem pode ocasionar a indiscreta criança infelicidade de aborrecer os trabalhos escolares, de tanto e tão saborosos frutos virá de colher (Gondim, 1879, p. 15-16).

No que diz respeito aos conteúdos de uma educação civil, foram mobilizados conceitos acerca dos governos dos “países civilizados”. Foram apresentadas três formas e suas respectivas definições: o governo monárquico absoluto, o governo republicano e o governo monárquico constitucional. A autora esclareceu que, no Brasil, o modelo adotado foi o monárquico constitucional, tecendo comentários acerca das leis dos Poderes distribuídos entre o Legislativo, Judiciário, Executivo e Moderador. Nesse sentido, a estudiosa também reforçou o papel da escola para a sociedade e demonstrou como a referida instituição consistia numa extensão da família:

Com dedicação e paciência dirigi-as na escrita, ensina-lhes as lições, a costura, em suma todas as matérias em que vos achardes mais adiantadas do que elas. Por meio fareis nascer para convosco e pura e doce afeição que, sob o nome de amizade, tem verdadeiros atrativos, e sempre deverá existir entre colegas. Numa escola primária, estas equivalem a irmãs, cujos pais são seus mestres, e, portanto, se devem estimar mutuamente. Tereis sempre o maior cuidado em não apresentar-vos na escola os vestidos em desalinho, e nodoados de tinta, ou qualquer matéria que os suje (Gondim, 1879, p. 29-30).

Ao final, Isabel Gondim dedicou algumas páginas para falar dos “princípios de moral e higiene” que refletiam a boa educação. Tais cuidados tinham de ser destinados às unhas, aos cabelos, à limpeza do corpo e das vestes. Assim, as alunas deveriam ter cuidado com tudo que é asseio. Tratava-se de uma prerrogativa que passava a galgar maior espaço no processo formativo nas escolas públicas brasileiras, principalmente, a partir dos últimos decênios do século XIX, com o fomento ao debate sobre higienismo.

Outro autor referenciado por Isabel Gondim foi o Visconde d’Almeida Garrett. A obra em questão é “Da Educação”, publicada em Londres, em 1829. Nesse livro, Garrett discorre sobre a importância da instrução pública para o fortalecimento do Estado. Quanto à necessidade desse ensino, o escritor diz:

[...] devo, todavia, observar aqui que nas mui particulares circunstâncias em que se acha Portugal, era impossível a qualquer português que de educação escrevesse, não se lembrar de que o maior e mais importante negócio de sua pátria era hoje essa mesma educação, pois que da educação de nossa Augusta Soberana pendem em que grande parte os destinos futuros da nação. Certo, esta ideia fixa e constante me acompanhou em

toda a redação de meu trabalho, e foi ponto para onde convergem todas as linhas de meu plano. Julgo, contudo, que nem por isso desatendi as outras espécies de educação que ele abrange. O meu livro não é um tratado de educação de príncipes, é um tratado de educação geral, que em sua generalidade até essa espécie compreende (Garrett, 1829, p. 2).

Em “Reflexão às minhas alunas”, a professora reforçava tanto o papel da escola para a constituição do Império como também reafirmava para as discentes a necessidade de agradecer ao governo pela escola, pelos serviços prestados em busca da “boa educação”. Certamente essa era uma prerrogativa inspirada nas propostas estabelecidas por Garrett. Para a escrita de seu primeiro livro, Isabel Gondim revela a leitura de outras que auxiliaram a pensar regras e os comportamentos necessários à instrução das alunas. Em relação à consulta a esses livros, podemos depreender os locais de acesso, fosse pelo acervo do pai, Urbano Edydio da Silva Costa Gondim de Albuquerque (1806-1882), professor do Atheneu Norte-riograndense, ou dos seus professores: Manuel Laurentino e o Padre Basílio Alustan (Wanderley, 1970). Outro local para consulta seria a biblioteca pública provincial, que contava com uma verba anual cedida pela Assembleia provincial destinada à sua manutenção. Nos idos de 1877, a biblioteca contava com visita mensal de cento e cinquenta a duzentos leitores (Nobre, 1971).

O Regulamento n. 28, de 17 dezembro de 1872, no artigo 16, definia que somente poderiam exercer o magistério público cidadãos brasileiros que comprovassem moralidade, professassem a religião do Estado e fossem dotados de capacidade física e profissional. Para as professoras, outros critérios eram elencados:

Art. 18. Não pode ser nomeado professor público ou indivíduo que tiver sofrido pena de galés ou acusação de furto, roubo, estelionato, bancarrota, incesto e adultério ou de outro que ofenda a moral pública ou a religião do Estado.

Art. 20. As professoras devem exhibir, se forem casadas, certidão de seu casamento, se viúvas a do óbito de seu marido, e se viverem separadas, a pública forma da sentença que julgou a separação para se avaliar dos motivos que a originaram.

Art. 21 A idade para ser professora é de 18 anos (Rio Grande do Norte, 1874).

Ao identificar o problema da insuficiência de ações pensadas para a prática educacional voltada ao mundo feminino, descrita como “a outra infeliz porção do gênero humano”, o livro buscou apresentar as virtudes práticas da infância até a maternidade. Entretanto, a maternidade, apesar de ter sido enfatizada como

caminho natural para as meninas, não foi elencada como único fim. A docente também defendeu a possibilidade de as mulheres seguirem os caminhos da ciência: “[...] respeitai, portanto, o estabelecimento escolar, onde começais a desenvolver os recursos de vossa inteligência, e onde cultivais para talvez um dia, gozardes dos preciosos dons da sciencia” (Gondim, 1879, p. 22-23). Uma possibilidade que foi escolhida pela própria autora, que se manteve celibatária.

Assim, no seu trabalho, a autora relacionou as demandas das escolas primárias aos usos e costumes da sociedade do período. Outro ponto significativo do texto é a escrita da experiência. Ao longo de várias passagens, Isabel Gondim evidenciou que, por meio da sua vivência no âmbito escolar, foi possível elaborar o texto. O conhecimento cotidiano e a compreensão da infância permitiram à educadora mediar os conteúdos. Um exemplo disso foi quando a docente tratou da despedida da criança da vida escolar:

Vereis enfim chegar o dia em que, saudosas digais o adeos de despedida às vossas collegas, assim como á vossa mestra. A esta agradecereis os serviços a vós prestados, embora sejam elles gratificados pelo governo; e a todas aí tercereis vosso prestimo, com animo de o empregar em seu proveito (Gondim, 1879, p. 32).

As recomendações para as suas alunas explicitavam um projeto político de instituir uma conduta feminina. Ao planejar modelos de comportamento para as mulheres, a professora primária também destinou um espaço para as leituras. Isso aparece como recomendação para a infância, no bojo da vida escolar, mas também ao longo de toda a trajetória, juntamente com a música, com a consulta a livros em idiomas estrangeiros, como o italiano, o inglês, o alemão e, principalmente, o francês. Além disso, essas leituras indicadas também deveriam fomentar o patriotismo. Com isso, os livros de história estavam inclusos na lista de leituras recomendadas às jovens por dona Isabel Gondim (1879, p. 37): “Dedicaei-vos ao estudo da grammatica, da geographia, da história e da arithmetica, da qual a applicação é indispensável ao tracto da vida doméstica”.

Considerações finais

As contribuições de Isabel Gondim, no campo dos letrados do século XIX, vão além do espaço escolar. O seu pensamento educacional, oriundo das práticas exercidas no magistério ao longo de mais de três décadas, foi sistematizado a partir dos seus escritos. A confluência da sua práxis com as leituras atinentes à educação de

meninas resultou em “Reflexões às minhas alunas”. Assim, ao longo deste trabalho, privilegiamos a análise da relação estabelecida pela docente entre o seu ofício e a produção de sua obra.

Por meio deste exame, é possível compreender as normas acerca do ensino de meninas, a cultura escrita do tema e mensurar aspectos da formação docente. Em seu livro, ecoavam as vozes das regras disciplinadoras do comportamento feminino, que deveriam ser cumpridas pelas mulheres desde a infância até a vida adulta. Embora já tenha sido objeto de estudo de alguns trabalhos, buscamos analisar a obra de Gondim por outro viés, isto é, por meio das leituras que nortearam a produção e pelo mapeamento da recepção dos textos pela imprensa. Além disso, cotejamos esse *corpus* documental com a legislação concernente à instrução pública na província do Rio Grande do Norte. Dessa forma, pudemos inferir a respeito do cenário educacional, do concurso para ingresso no magistério público nos idos de 1866 e no currículo.

Assim, “Reflexões às minhas alunas” constitui um significativo vestígio acerca das experiências docentes e das normas preconizadas sobre os comportamentos femininos no século XIX. É um indício revelador dos meandros de uma sociedade que buscava enquadrar o universo feminino dentro de um código moral católico e familiar, mas, ao mesmo tempo, expressava outras possibilidades de existência para as mulheres, como a imersão no mundo da ciência. O escrito que circulou por diferentes instituições como manuscrito e que ao ser impresso teve uma recepção consideravelmente positiva, por meio da aprovação por diretorias provinciais da instrução pública e comentários elogiosos nos jornais do país, é também revelador das contradições de uma professora primária do antigo norte do Brasil. Uma professora que se dedicou ao estudo da infância e da história e produziu um escrito que atravessou o tempo e reverberou por diferentes gerações de meninas. O “mimoso estilo” de Isabel Gondim é uma fresta significativa sobre o universo letrado feminino do Brasil de outrora.

Referências

- BLAKE, Augusto Victorino Alves Sacramento. *Diccionario Bibliographico Brasileiro*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1895. v. 3.
- CASCUDO, Luís da Câmara. *História da Cidade do Natal*. 3. ed. Natal: RN Econômico, 1999.
- CASCUDO, Luís da Câmara. *História do Rio Grande do Norte*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1955.

CHARTIER, Roger. *A mão do autor e a mente do editor*. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

CONSELHO Superior de Instrução Pública. *Jornal do Recife*, Recife, n. 98, p. 3, 2 maio 1898.

GARRETT, Almeida. *Da educação*. 1. ed. Londres: Sustenance e Stretch, 1829.

GAZETA DE NOTÍCIAS. Rio de Janeiro, n. 120, p. 3, 30 abr. 1909. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/docreader/DocReader.aspx?bib=103730_04&pagfis=19797. Acesso em: 16 jan. 2024.

GONDIM, Isabel. *Reflexões às minhas alunas*: para leitura nas escolas primárias do sexo feminino. Rio de Janeiro: Typographia Popular, 1879.

GONÇALVES, Maiara Juliana. *Em cada esquina um poeta, em cada rua um jornal: a vida intelectual natalense (1889-1930)*. Rio de Janeiro: Autografia, 2022.

INSTITUTO Archeologico. *Jornal do Recife*, Recife, n. 27, p. 1, 28 nov. 1892.

MORAIS, Maria Arisnete Câmara de. *Isabel Gondim: uma nobre figura de mulher*. Natal: Terceirize, 2003.

NO PAQUETE Sergipe. *Diário de Natal*, Natal, n. 3647, p. 1, 2 mar. 1909.

NOBRE, Manoel Ferreira. Breve Notícia sobre a província do Rio Grande do Norte. 2. ed. Natal: Sebo Vermelho, 2011.

NOBRE, Manoel Ferreira. *Breve notícia sobre a província do Rio Grande do Norte*. 2. ed. Rio de Janeiro: Pongetti, 1971.

PINHEIRO, Rossana Kess Brito de Souza. Mãe-esposa e professora: educadoras no final do século XIX. 2009. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

POBRES professores. *A escola*: Revista de Educação e Ensino, Rio de Janeiro, n. 3, p. 107-108, 1877. Disponível em: <https://memoria.bn.gov.br/DocReader/docreader.aspx?bib=351199&pasta=ano%20187&pesq=&pagfis=282>. Acesso em: 16 jan. 2024.

POMBO, Rocha. *História do Rio Grande do Norte*. Rio de Janeiro: Anuário do Brasil, 1922.

REFLEXÕES a minhas alunas. *Revista Illustrada*, Rio de Janeiro, n. 208, p. 5, 1880.

RIO GRANDE DO NORTE. Collecção de leis provinciaes do Rio Grande do Norte. Natal: Governo Provincial, 1862. p. 3.

RIO GRANDE DO NORTE. Regulamento nº 21, de 9 de dezembro de 1865. Natal: Typographia Dois de Dezembro, 1865. (Collecção de Leis Provinciaes do Rio Grande do Norte).

RIO GRANDE DO NORTE. Regulamento nº 28, de 17 de dezembro de 1872. Rio Grande do Norte: Typographia Independente, 1874, p. 99-120.

ROQUETE, Joaquim Inacio. *Código do bom tom, ou regras de civilidade e de bem viver no XIX século*. Paris: Casa de J. P. Aillaud, 1845.

SANTOS, Magno Francisco de Jesus. *Ecos da modernidade: a arquitetura dos grupos escolares sergipanos (1911-1926)*. São Cristóvão: EDFUS, 2013.

SANTOS, Magno Francisco de Jesus. Ensino de História, espaços e cultura bandeirante: José Scaramelli e a escrita de livros escolares para crianças. *História, Histórias*, Brasília, v. 5, n. 9, p. 104-125, 2017a.

SANTOS, Magno Francisco de Jesus. “Maior somma de factos históricos, elucidados com mais methodo”: Américo Braziliense e a invenção do espaço paulista na escrita da história escolar (1873-1879). *Almanack*, Guarulhos, n. 29, p. 1-51, 2021.

SANTOS, Magno Francisco de Jesus. “Scenas da História do Brazil”: Esmeralda Masson de Azevedo e a escrita de livros escolares de História para crianças. *Revista História Hoje*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 12, p. 204-230, 2017b.

SANTOS, Magno Francisco de Jesus. “Um conto moral que sirva de espelho da vida”: Balthazar Goes, um intelectual pensando o ensino de História. *Interfaces Científicas – Educação*, Aracaju, v. 7, n. 2, p. 23-34, 2019a.

SANTOS, Magno Francisco de Jesus. “Um operoso e erudito estudioso da história de nossa pátria”: Raphael Galanti e o ensino de História do Brasil (1896-1917). *IHS: Antiguos Jesuitas en Iberoamérica*, Córdoba, v. 7, n. 2, p. 42-62, 2019b.

SANTOS, Ane Luíse Silva Mecnas; FERRONATO, Cristiano. “Antepassados meus com os acontecimentos revolucionários”: Isabel Gondim e a escrita da Revolução de 1817. *Interfaces Científicas – Educação*, Aracaju, v. 11, n. 2, p. 59-68, 2022.

SANTOS, Ane Luíse Silva Mecnas; SANTOS, Magno Francisco de Jesus. Cheios de ardor patriótico: Isabel Gondim e a escrita de livros escolares de História do Brasil. In: KETTLE, Wesley Oliveira; VIEIRA, Ana (org.). *Usos políticos e a história ensinada*. Ananindeua: Cordovil, 2022. p. 205-2012.

SANTOS, Magno Francisco de Jesus; SANTOS, Ane Luíse Silva Mecnas. Nos plácidos campos do papel, aos golpes da pena: Isabel Gondim e a recepção dos livros escolares de História do Brasil (1873-1913). *Escritas: Revista do Curso de História de Araguaína*, Araguaína, v. 15, n. 1, p. 148-168, 2023. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/escritas/article/view/15971/21538>. Acesso em: 16 jan. 2024.

SANTOS, Magno Francisco de Jesus; SANTOS, Ane Luíse Silva Mecnas. Sobre um vistoso palanque, uma bella poesia: a pesquisa e o ensino de história pátria em Isabel Gondim (1870-1913). *História (São Paulo)*, São Paulo, v. 43, p. 1-25, 2024.

SEDIÇÃO de 1817. *Jornal do Recife*, Recife, n. 171, p. 3, 26 jul. 1884.

SILVA, Maiara Juliana Gonçalves. Literatura na província: reflexões sobre o movimento literário natalense em tempos pré-republicano (1861 – 1889). COSTA, Bruno Albino Aires da; FERNANDES, Saul Estevan (org.). *Capítulos de História intelectual no Rio Grande do Norte*. Natal: Editoraifrn, 2018. cap. 11, p. 284-312.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René. *Por uma história política*. Rio de Janeiro: FGV, 2007. p. 231-270.

UM LIVRINHO útil. *A Nação*: Jornal Político, Commercial e Litterario, Rio de Janeiro, n. 201, p. 3, 10 set. 1874.

VIDA social. *O Paiz*, Rio de Janeiro, n. 8923, p. 3, 10 mar. 1909.

WANDERLEY, Walter. *Orações acadêmicas*. Rio de Janeiro: Editora Pongetti, 1970.

Notas

- ¹ O manuscrito do livro foi doado por Isabel Gondim para o Instituto Arqueológico e Geográfico de Pernambuco em 15 de julho de 1884. A informação foi noticiada no *Jornal do Recife*. Instituto Archeologico. *Jornal do Recife*. n. 171, Recife 26 de julho de 1884, p. 1. O aludido material se encontra no acervo do IAGPE (Sedição [...], 1884).

Ensaio Sobre A História Da Organização Sindical Dos Trabalhadores Em Educação No Brasil (1983-1991)

Essay On The History Of The Union Organization Of Workers In Education In Brazil (1983-1991)

Ensayo Sobre La Historia De La Organización Sindical De Los Trabajadores De La Educación En Brasil (1983-1991)

Carlos Bauer*

Cacau Pereira**

Resumo: No presente ensaio de interpretação histórica educacional, interessa-nos refletir sobre a organização sindical dos trabalhadores em educação, que passou por um intenso processo de transformação e até mesmo, metamorfose no período compreendido entre a queda da ditadura civil-militar e a instalação de um regime político democrático-eleitoral no Brasil. Nesse sentido, o escrito tem como objeto de estudo a organização nacional dos trabalhadores do ensino básico da rede pública, centrando suas preocupações analíticas no período histórico de 1983 a 1991. Esse momento, de intensas mudanças institucionais, coincide com uma transição do *lôcus* político-organizativo e a substancial transformação da Confederação dos Professores do Brasil (CPB), que, significativamente, passou a se chamar Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). No texto, são investigados e analisados os principais episódios sociais e as mudanças que influenciaram os rumos políticos, marcaram a transição e a disputa de hegemonia no interior da entidade nacional, apontando-se ainda sua intervenção nas Conferências Nacionais de Educação, na criação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (1987) e nos debates prévios à Assembleia Nacional Constituinte (1988). Na interpretação histórico-educacional que apresentamos, a CNTE emergiu influenciada por um novo modelo de organização sindical classista, com representação nos locais de trabalho, de confrontação social, contrário à colaboração com os governos, conhecido como «novo sindicalismo». Diferentemente de outras organizações sindicais, a mudança na forma de organização operou-se no interior da antiga CPB, postulando, política e socialmente, a unidade da categoria.

Palavras-chave: Associativismo; Brasil; CNTE; CPB; história da educação.

* Carlos Bauer é professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Nove de Julho (Uninove) e Pesquisador de Produtividade (PQ), do Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia (CNPq).

<https://orcid.org/0000-0003-1031-5631>

** Sebastião Carlos Pereira Filho (Cacau Pereira) é advogado e Especialista em Direito Público pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Mestre em Educação pela Universidade Nove de Julho/SP, membro do Instituto Brasileiro de Estudos Políticos e Sociais (Ibeps).

<https://orcid.org/0000-0002-2980-511>

Abstract: In this essay of educational-historical interpretation, we aim to reflect on the union organization of education workers in Brazil, which underwent an intense process of transformation – even metamorphosis – between the fall of the civil-military dictatorship and the establishment of a democratic-electoral political regime. The manuscript focuses on the national organization of public basic education workers, centering its analytical concerns on the historical period from 1983 to 1991. This era of profound institutional changes coincided with a transition in the political-organizational locus and the substantial transformation of the Confederation of Teachers of Brazil (CPB), which notably renamed itself the National Confederation of Education Workers (CNTE). The text investigates and analyzes key social episodes and changes that influenced political trajectories, marked the transition, and shaped the struggle for hegemony within the national entity. It also highlights the CNTE's interventions in the National Education Conferences, the creation of the National Forum in Defense of Public Schools (1987), and the debates preceding the National Constituent Assembly (1988). In our historical-educational interpretation, the CNTE emerged under the influence of a new model of class-based union organization, characterized by workplace representation, social confrontation, and opposition to collaboration with governments—a model known as “new unionism.” Unlike other union organizations, this shift occurred within the former CPB, advocating politically and socially for the unity of the category.

Keywords: Associativism; Brazil; CNTE; CPB; history of education.

Resumen: En el presente ensayo de interpretación histórica educacional, nos interesa reflexionar sobre la organización sindical de los trabajadores en educación, que atravesó un intenso proceso de transformación e incluso se metamorfoseó durante el período comprendido entre la caída de la dictadura civil-militar y la instalación de un régimen político democrático-electoral en Brasil. En este sentido, el manuscrito tiene como objeto de estudio la organización nacional de los trabajadores de la enseñanza básica de la red pública, centrando sus preocupaciones analíticas en el período histórico de 1983 a 1991. Este momento, de intensos cambios institucionales, coincide con una transición del locus político-organizativo y la sustancial transformación de la Confederación de los Profesores de Brasil (CPB), que, significativamente, pasó a llamarse Confederación Nacional de los Trabajadores en Educación (CNTE). En el texto, se investigan y analizan los principales episodios sociales y los cambios que influenciaron los rumbos políticos, marcaron la transición y la disputa de hegemonía al interior de la entidad nacional, señalándose además su intervención en las Conferencias Nacionales de Educación, en la creación del Foro Nacional en Defensa de la Escuela Pública (1987) y en los debates previos a la Asamblea Nacional Constituyente (1988). En la interpretación histórico-educacional que presentamos, la CNTE emergió influenciada por un nuevo modelo de organización sindical clasista, con representación en los lugares de trabajo, de confrontación social, contrario a la colaboración con los gobiernos, conocido como “nuevo sindicalismo”. A diferencia de otras organizaciones sindicales, el cambio en la forma de organización operó en el interior de la antigua CPB, postulando, política y socialmente, la unidad de la categoría.

Palabras clave: Asociativismo; Brasil; CNTE; CPB; historia de la educación.

Introdução

A temática central deste ensaio são algumas das ambiguidades e conflitos que marcaram o andamento da chamada transição democrática brasileira, transformando-o num período de intensas mudanças sociais e institucionais, que influenciaram e amalgamaram a transformação da Confederação de Professores do Brasil (CPB) em Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), trazendo à tona uma interpretação histórica da organização político-sindical dos trabalhadores em educação, registrada entre os anos de 1983 a 1991, período marcado pela transição da ditadura militar para a democracia e pela emergência do “novo sindicalismo”.

A partir de uma abordagem histórico-educacional, procuramos entender como as mudanças políticas, sociais e econômicas influenciaram a organização sindical docente, destacando a atuação da entidade em eventos como as Conferências Nacionais de Educação, a criação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (1987) e a Assembleia Nacional Constituinte (1988).

Ao analisar a organização sindical dos professores da educação básica das redes públicas no Brasil, no recorte temporal entre as décadas de 1970 e 1989, destacam-se eventos políticos e sociais emblemáticos, como a Campanha das Diretas Já (1983), a ascensão de José Sarney à Presidência da República após o falecimento de Tancredo Neves (1985), as greves gerais coordenadas pela Central Única dos Trabalhadores (CUT) durante seu governo (1985-1989), a Assembleia Nacional Constituinte (1988) e a disputa presidencial entre Luiz Inácio Lula da Silva e Fernando Collor (1989).

É relevante sublinhar que Tancredo Neves, eleito indiretamente pelo Colégio Eleitoral em 15 de janeiro de 1985, faleceu em 14 de março daquele ano, antes de assumir o cargo, o que levou seu vice, José Sarney, a tornar-se o primeiro presidente civil do período de redemocratização.

Essa conjuntura histórica intersecta-se com as transformações na organização sindical docente, influenciadas pelo **Novo Sindicalismo**, movimento que contestou o modelo corporativista de sindicatos subordinados ao Estado, vigente durante a ditadura civil-militar (1964-1985). A partir da década de 1970, em meio à crise do regime autoritário, os professores públicos passaram a adotar estratégias de mobilização análogas às do operariado, com associações e sindicatos emergindo como espaços centrais de representação coletiva.

Tal mudança reflete uma reconfiguração do perfil sociopolítico do magistério: antes associado a uma elite intelectual de origem urbana e média, o professorado foi

progressivamente massificado devido à expansão conservadora do ensino público, alinhada aos interesses modernizantes das classes dominantes.

A transição da Confederação dos Professores do Brasil (CPB) para a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) simboliza essa ruptura com o sindicalismo tradicional. Enquanto a CPB mantinha relações de colaboração com o Estado e evitava confrontos abertos com o regime ditatorial civil-militar, a CNTE, fundada em, incorporou práticas do Novo Sindicalismo, como a unificação de diferentes categorias educacionais (não apenas professores) e a adoção de táticas mais combativas. A transformação ocorreu de forma endógena, mediante a reorganização interna da própria CPB, sinalizando a assimilação de demandas por autonomia e representatividade.

No debate historiográfico educacional, a valorização docente é um tema complexo, exigindo análises que articulem dados salariais, condições de trabalho e contextos políticos. Conforme a tese de Rocha (2009), a remuneração dos professores no Brasil colonial (1549-1759) era inexistente para religiosos — majoritários no magistério —, devido aos votos de pobreza. Após a Proclamação da República (1889), políticas de incentivo à educação avançaram de forma lenta e fragmentada.

Monlevade (2000) identifica três perfis docentes no período republicano inicial: professores secundários de liceus, bem remunerados; professores primários de redes estaduais e municipais, com salários reduzidos; e religiosos, sem remuneração formal (Monlevade, 2000, p. 32). Essa estratificação histórica ecoa nas desigualdades que marcaram a profissionalização docente ao longo do século XX.

A crítica ao caráter “elitista” do magistério, mencionada na literatura, deve ser contextualizada à luz dessas dinâmicas. A massificação do ensino, ainda que sob uma modernização conservadora, diluiu o perfil tradicional do professorado, incorporando camadas sociais mais amplas e fomentando sua aproximação com movimentos sindicais. Contudo, como alerta Rocha (2009), a precarização salarial persistente exige cautela ao se analisar discursos sobre “valorização docente”, já que estes frequentemente omitem disparidades estruturais.

Os caminhos da pesquisa

A investigação que fundamenta este ensaio de interpretação histórica na área educacional estruturou-se em três etapas metodológicas, delineadas a seguir.

Inicialmente, procedeu-se a uma análise crítica da literatura especializada em associativismo e sindicalismo docente, com ênfase nas contribuições da Rede de

Pesquisadores e Pesquisadoras sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação (Rede ASTE). Destacam-se, nesse escopo, os seguintes trabalhos:

Associativismo e Sindicalismo em Educação: organização e lutas (Dal Rosso, 2011), obra inaugural que sistematiza as bases conceituais do tema;

Associativismo e Sindicalismo em Educação: teoria, história e movimentos (Dal Rosso; Ferreira; Gindin, 2013), que amplia o debate teórico e histórico;

A trilogia Associativismo e Sindicalismo em Educação no Brasil (Bauer *et al.*, 2013, 2015, 2017), cujos volumes exploram, respectivamente, a evolução organizacional, os movimentos sociais educacionais e as interfaces políticas do sindicalismo docente.

Complementarmente, recorreu-se às reflexões de João Monlevade (2000, 2008, 2009) para examinar o papel da Confederação dos Professores do Brasil (CPB) e da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) na formulação de políticas educacionais. A pesquisa de Camila Pinheiro (2015) subsidiou a análise das Conferências Brasileiras de Educação (CBE), do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e dos debates da Assembleia Nacional Constituinte (ANC) nos anos 1980, evidenciando a articulação entre movimentos sociais e agendas legislativas.

A fase subsequente dedicou-se à constituição de um corpus documental, abrangendo duas vertentes:

Acervos institucionais: Consulta aos arquivos históricos da CNTE em Brasília/DF, com ênfase em documentos que ilustram a atuação da entidade durante o período estudado;

Documentos legislativos: Análise dos anais da Assembleia Nacional Constituinte (1987-1988), visando identificar a influência dos movimentos docentes na construção do texto constitucional, especialmente no tocante aos direitos educacionais.

Embora parte do material coletado nos arquivos da CNTE tenha sido utilizada de maneira pouco abrangente, sua relevância reside na capacidade de elucidar contextos específicos da mobilização sindical, pois revelam as demandas dos trabalhadores em educação no final dos anos 1980, como melhores condições de trabalho, gestão democrática e financiamento educacional, suas estratégias de mobilização, retórica política e prioridades, com ênfase na escola pública e na formação cidadã.

As fontes primárias reproduzidas nestes manuscritos, embora analisadas de maneira superficial, são fontes valiosas para compreender a atuação da CNTE num momento-chave da história brasileira: a redemocratização e a construção da

Constituição Cidadã. Elas ilustram como o sindicalismo educacional articulou-se com projetos políticos mais amplos, defendendo não apenas direitos trabalhistas, mas um modelo de educação pública como alicerce da democracia.

No debate historiográfico, reforçam a necessidade de se estudar as questões educacionais a partir de perspectivas críticas, que integrem atores sociais, conflitos e contextos políticos, avigorando a luta por uma escola pública inclusiva e democrática, alinhada ao ideário da redemocratização.

A ênfase em “cidadania” e “voto” reflete a conexão entre educação e participação política e destaca o papel dos trabalhadores em educação como agentes políticos, não apenas reivindicando melhorias salariais, mas também defendendo projetos pedagógicos.

O terceiro momento metodológico desta pesquisa consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas com quatro ex-dirigentes da CPB e CNTE, atuantes no período estudado (1983-1991). Todos os entrevistados foram protagonistas diretos dos processos analisados, sendo três deles ex-presidentes das entidades. A escolha desses sujeitos visou capturar perspectivas diversificadas sobre a transformação sindical, considerando suas trajetórias políticas e inserções partidárias.

As entrevistas, autorizadas para publicação nominal, foram conduzidas em diferentes regiões do país, garantindo abrangência geográfica e pluralidade de experiências. Os quatro professores aceitaram prontamente o convite, bem como autorizaram a publicação do teor das entrevistas e dos seus nomes próprios nos escritos resultantes dos depoimentos coletados. Seguem, de maneira breve, algumas informações sobre os entrevistados. Hermes Zaneti, atuante no Rio Grande do Sul/RS, foi o presidente da Confederação de Professores do Brasil entre 1979 e 1985 e nos recebeu em sua residência, em Brasília/DF, para a entrevista.

O professor Zaneti exerceu mandato parlamentar como deputado federal entre 1983/1991, eleito pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Em 1988 foi parte da dissidência que criou o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Foi deputado constituinte entre os anos de 1987 e 1988.

Tomaz Gilian Deluca Wonghon, também do Rio Grande do Sul, foi o presidente da CPB entre os anos de 1987 e 1989, se apresenta como um dos fundadores do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), tendo sido membro do Secretariado

Sindical Estadual do Partido no Estado do Rio Grande do Sul, entre 2013 e 2015.

Encontramo-nos com o professor Wonghon na Casa de Cultura Mário Quintana, no centro da cidade de Porto Alegre/RS, para a realização da entrevista.

Já Roberto Felício, de São Paulo, foi o presidente da CNTE entre os anos de 1989 a 1993. Fundador do Partido dos Trabalhadores (PT), o dirigente exerceu mandatos de deputado estadual nas legislaturas de 2003-2006, 2007-2010 e 2015, no Estado de São Paulo. Fomos recebidos pelo professor Felício na sede da Central Única dos Trabalhadores (CUT), na região do Brás, em São Paulo, capital, entidade a qual segue vinculado e atuando sindical e politicamente.

Também foi entrevistado o professor Néelson Rodrigues da Silva, que foi o vice-presidente da União Nacional dos Trabalhadores em Educação (UNATE), fundada em 1981, por iniciativa de lideranças vinculadas ao PT, num processo de tentativa de criação de outra entidade nacional por fora da estrutura organizativa da CPB. O professor Néelson segue na ativa em seu trabalho docente, atualmente como professor do Curso de Artes Visuais do Centro Universitário Belas Artes, de São Paulo, onde nos recebeu e concedeu a entrevista.

A triangulação metodológica (fontes bibliográficas, documentais e orais) permitiu contrastar a visão da Rede ASTE — que enfatiza a coesão organizacional das entidades — com críticas de autores como Monlevade (2009) e Pinheiro (2015), que destacam contradições entre projetos pedagógicos e agendas corporativas. As entrevistas revelaram, por exemplo, como a pressão por unificação da categoria, sob a égide do “novo sindicalismo”, coexistiu com resistências locais a diretrizes nacionais, um tema central no debate sobre “sindicalismo de resistência versus sindicalismo de proposição” (Bauer *et al.*, 2017).

Essa abordagem reforça a necessidade de análises que articulem escalas local e nacional, evitando generalizações sobre o movimento sindical docente. As entrevistas não apenas validaram achados documentais, como expuseram nuances políticas omitidas em registros institucionais, destacando o papel de lideranças na mediação entre bases sindicais e projetos nacionais. Assim, a história da CNTE emerge não como uma transição linear, mas como um processo marcado por disputas, adaptações e reinterpretções do ideário classista no contexto da redemocratização.

Apesar das limitações de espaço inerentes à redação de um ensaio historiográfico

educacional, que impedem a reprodução de trechos das entrevistas, as informações coletadas foram fundamentais para revelar as dinâmicas internas das entidades, oferecendo uma camada interpretativa indispensável à compreensão da metamorfose sindical em análise.

A emergência de um novo modelo sindical entre os trabalhadores da educação básica

A ruptura institucional representada pelo golpe civil-militar de 1964 é o pano de fundo desta tentativa de interpretação da vida política, econômica e social brasileira das últimas décadas do século XX. A instauração e o desenvolvimento do regime ditatorial deixaram as suas marcas de regressão histórica em diversos campos, sufocou as liberdades democráticas, a organização política e sindical, exerceu ações coercitivas sobre o campo das artes e da cultura, dos esportes, da educação, da ciência e da tecnologia.

As reformas educacionais produzidas entre 1968 e 1971 redundaram no crescimento numérico dos profissionais formados nas instituições de ensino superior e no número daqueles que viriam dedicar-se à educação, particularmente os professores públicos das redes estaduais de ensino. Em contrapartida, a política salarial de arrocho da ditadura faria com que as condições de trabalho se aviltassem naquele período. Por aqueles tumultuados dias, os sinais de uma grave crise de acumulação capitalista eram em toda parte aparentes.

A economia brasileira, no entanto, parecia remar contra a corrente. O período de 1968 a 1973 ficou conhecido como o milagre econômico e correspondeu a um momento marcado por um expressivo crescimento, capitaneado pela expansão dos bens de consumo para a classe média, pelo crédito abundante sustentado por juros baixos e pelo aumento do endividamento externo.

O fim do milagre econômico fez com que a insatisfação social contra a ditadura militar se tornasse latente. O aumento dos índices de desemprego e a alta dos preços dos gêneros de primeira necessidade foram dois elementos decisivos para a disseminação desse mal-estar.

Os trabalhadores do ensino básico da educação pública tinham na Confederação dos Professores Primários do Brasil (CPPB), fundada em 1960, um marco decisivo e aglutinador do associativismo docente naquela conturbada quadra da história

nacional. Durante os seus primeiros anos, a pauta da CPPB foi dominada por questões estritamente pedagógicas. Os temas relativos à carreira e formação do professor eram secundarizados. No entanto, os impactos políticos e sociais das ações dos governos civis-militares se faziam sentir na organização sindical docente num espaço curto e acelerado de tempo.

Em 1978 o movimento sindical, por definitivo, irrompe na cena política, com as mobilizações dos metalúrgicos da região do ABC paulista, contagiando outros segmentos profissionais, dentre eles o professorado. Abre-se um profundo processo de reorganização sindical e política entre os trabalhadores brasileiros. Essas greves, entre os professores, em muitos casos, ocorreram por fora das entidades tradicionais e colocaram em xeque os líderes formais, estabelecendo o confronto entre duas alas, fundamentalmente: de um lado, as direções tradicionais, que dirigiam a então CPB¹ e, de outro, as novas, surgidas e vinculadas ao Novo Sindicalismo.

Inicialmente, as lideranças ligadas ao chamando Novo sindicalismo, apostaram na criação de outra entidade nacional, a União Nacional dos Trabalhadores em Educação (UNATE), fundada em 1981. A experiência da UNATE, no entanto, teve curta duração e não se consolidou.

A disputa pela hegemonia, então, na condução do movimento sindical dos professores da educação básica retornaria ao interior da CPB, a partir de 1983, numa realidade bastante diversa de quando a CPPB foi fundada:

I. A ditadura civil militar encontrava-se agonizante, embora resistisse e ainda assestasse golpes contra o movimento sindical;

II. Os movimentos sindicais e trabalhistas entraram em cena a partir de 1978 e passaram a ser parte constituinte e fundamental da nova realidade política brasileira;

III. O movimento associativo dos professores da educação básica acompanhou o movimento operário e também vivia uma nova fase política e organizativa, rompendo as amarras legais que proibiam os direitos de sindicalização e de greve;

IV. A abertura política e o surgimento do PT possibilitaram que parte da nova vanguarda surgida no calor dessas mobilizações se identificasse com o projeto político daquele partido;

V. As mudanças advindas do processo de profissionalização docente deram uma nova configuração à categoria, aproximando a sua realidade daquela vivida pelos

demais assalariados;

VI. O país vivia um processo de reorganização político-sindical que qualificava a disputa, entre várias correntes e partidos, pela hegemonia da classe trabalhadora, nesse período de transição política, e que se materializaria no ressurgimento das centrais sindicais e,

VII. A CPB mudara a sua configuração original e estava qualificada a assumir o seu papel como articuladora e porta-voz da categoria nacionalmente, mas esse processo assumiria contornos e características próprias.

Os anos 1980 tiveram a marca da combinação de uma crise econômica profunda, com seus reflexos na vida social, temperada pela resposta de movimentos reivindicatórios que marcaram a transição política da ditadura para o regime democrático no Brasil. As crises políticas foram parte dessa realidade.

Ao final de 1983 teve início o movimento pelas “diretas, já”², que perpassaria o primeiro semestre de 1984. A participação dos professores na campanha das diretas foi intensa. As escolas foram centros de organização da mobilização popular, constituindo-se em comitês abertos que reuniam a população engajada no fazer histórico que aquele momento significou, possibilitando a incorporação de milhões no processo decisório das grandes questões nacionais.

Também naquele período, ainda que com menos intensidade do que no final da década anterior, ocorreram muitas greves entre os trabalhadores da educação, que ajudaram a consolidar uma dinâmica nacional de mobilizações permanentes, como parte da reconfiguração da categoria.

Dessas mobilizações envolvendo os professores públicos do ensino básico nos anos finais da ditadura civil militar, pudemos inferir que:

I. a maioria das greves tinha nas questões econômicas e de condições de trabalho as motivações principais para a sua eclosão;

II. as entidades associativas dos professores haviam transitado, no que toca às suas atividades, para uma dinâmica marcadamente sindical e, ainda que mantendo traços assistencialistas em sua atividade, tinham incorporado a metodologia das greves, típicas do movimento operário, ao seu cotidiano;

III. embora formalmente proibidos, os direitos de sindicalização e de greve dos servidores públicos vinham sendo postos em prática, à margem da legislação

repressiva em vigor e,

IV. as pautas corporativas do segmento começaram a ganhar densidade incorporando as questões relativas à profissionalização e também a questões educacionais mais amplas, que visavam não só a melhoria da condição do trabalho docente, mas também diziam respeito ao direito da população a uma educação plena e integral.

As greves, como instrumento de pressão sobre governos e classes proprietárias, também marcaram a segunda metade da década de 1980 como a mais ativa da história nacional, no que toca às mobilizações das classes assalariadas. Como parte dos setores mais proletarizados do serviço público, o professorado sofria, muitas vezes, de maneira ainda mais dramática com a perda do seu poder aquisitivo.

Professores da educação básica e a construção de identidade sindical no Brasil: mobilizações, greves e engajamento político (1985-1989)

Os docentes da educação básica desempenharam papel central no engajamento político excepcional protagonizado por entidades sindicais durante a redemocratização brasileira, utilizando a greve como instrumento estratégico de reivindicação.

Esse fenômeno não apenas refletiu demandas corporativas, mas também consolidou uma identidade coletiva articulada em torno de princípios políticos e organizacionais, conforme analisa Monlevade (2009) em sua discussão sobre a profissionalização docente.

A Confederação dos Professores do Brasil (CPB) estabeleceu um novo marco decisivo na trajetória sindical docente ao promover jornadas nacionais de mobilização. Em 11 de abril de 1985, realizou sua primeira ação unificada, estratégia incorporada posteriormente como prática política recorrente.

Um ano depois, em 17 de abril de 1986, a convocação de um dia nacional de paralisação em defesa da escola pública representou um *divisor de águas*, conforme documentação da CNTE (1990), o movimento unificou pautas antes fragmentadas regionalmente, combinando reivindicações salariais com bandeiras estruturais, como financiamento educacional e valorização profissional.

Diferentemente dos momentos iniciais da retomada do ciclo de greves, a partir de 1978, a segunda metade da década de 1980 viria consolidar uma nova situação, marcada pela ocorrência da unificação da categoria profissional dos professores do ensino básico em grandes jornadas nacionais, unificando pautas econômicas e políticas antes dispersas na ação regionalizada que marcou a ação reivindicatória da categoria.

Figura 1: Jornal CPB notícias.



Fonte: Arquivo da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - (CNTE) (1990).

O jornal da CPB, acima reproduzido, situa-se no contexto pós-Constituição de 1988, marcando a transição democrática brasileira e a intensificação de debates sobre direitos sociais, incluindo a educação. A referência à “Assembleia Nacional Constituinte” sugere que a Carta de Brasília pode ter sido um documento estratégico para influenciar a inclusão de pautas educacionais na nova Constituição.

No mesmo sentido, a participação nas greves gerais, ocorridas na década de 1980, ajudou a consolidar o novo perfil que a categoria começou a ganhar ainda nos primórdios dos anos 1970, quando vai deixando de ter, gradativamente, um perfil de profissão liberal e imerge, definitivamente, no mundo das classes assalariadas.

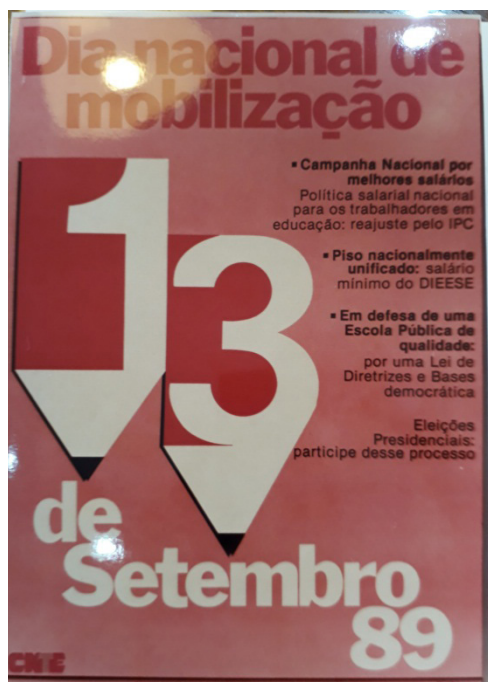
Esses elementos atuaram no sentido de fortalecer uma identidade entre esses trabalhadores, com a consolidação de métodos de luta antes identificados com o operariado, com o sindicalismo fabril clássico.

À pauta tradicionalmente econômica, assistencial e corporativa do segmento dos professores, incorporaram-se, ao longo dos anos, reivindicações relativas às políticas educacionais que afetam a todo o povo, em particular suas camadas mais pobres. Ao intervir e se identificar com as questões gerais do mundo do trabalho e da sociedade brasileira, a luta travada pelos profissionais da educação elevou-se a um patamar político, qualificando esses trabalhadores como porta-vozes de grandes demandas da sociedade, postas em debate na conturbada década de 1980.

Se, na década de 1970, predominava entre os docentes um perfil próximo às profissões liberais, os anos 1980 assistiram à sua transição para a condição de assalariados, integrados às lutas do movimento operário (Monlevade, 2009).

A participação em greves gerais e a adoção de métodos de ação coletiva – como paralisações coordenadas e assembleias massivas – aproximaram a categoria do sindicalismo fabril, conforme evidenciam registros da CNTE (1990). Essa transformação ampliou o escopo das pautas: além de demandas corporativas, incorporaram-se reivindicações vinculadas a políticas educacionais universais, posicionando os professores como atores políticos capazes de articular questões sociais mais amplas.

Figura 2: Cartaz da CNTE convocando para o Dia Nacional de Luta (1989).



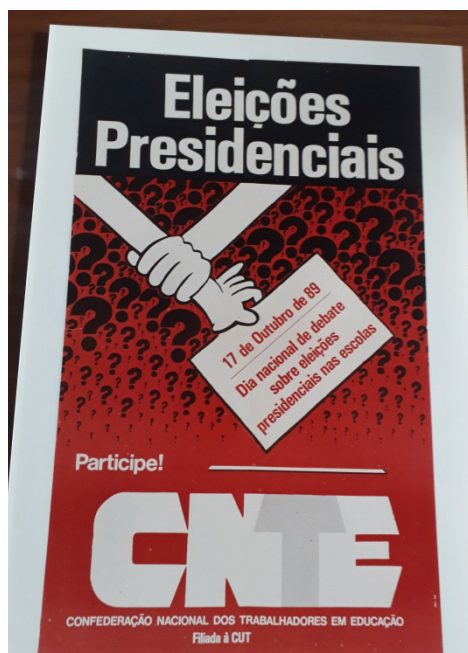
Fonte: Arquivo da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - (CNTE) (1989).

O ano de 1989 representou o ápice na cadeia de greves do período. Com grande adesão em São Paulo, Rio de Janeiro, Recife, Belo Horizonte, Curitiba, Salvador e Vitória, a greve geral chegou a esvaziar as grandes metrópoles. Estima-se que 1.000.000 (um milhão) de trabalhadores das redes públicas estaduais e municipais de ensino tenham aderido ao movimento grevista, conforme apontamentos da CNTE (1990), presentes em seu *website*.

1989 foi também o ano das primeiras eleições presidenciais após a queda da ditadura e o debate político perpassou todas as ações dos movimentos sociais. No segundo semestre, duas ações articuladas dos professores e demais trabalhadores da educação básica se destacaram.

No dia 13 de setembro ocorreu um dia nacional de luta pautado por reivindicações salariais como o reajuste pelo Índice de Preços ao Consumidor (IPC) e piso salarial nacional unificado, além da defesa da escola pública com qualidade e uma nova LDB de cunho democrático. No dia 17 de outubro os professores organizaram um dia nacional de debates sobre a eleição presidencial, com a coleta de assinaturas num abaixo assinado que reivindicava do futuro governante a adoção de um piso salarial para os trabalhadores em educação de todo o país.

Figura 3: Cartaz CNTE convocando o dia nacional de debate sobre as eleições presidenciais.



Fonte: Arquivo da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - (CNTE) (1989).

Paralelamente, o contexto das primeiras eleições presidenciais pós-ditadura intensificou o debate sobre o papel do Estado na educação. Duas ações emblemáticas destacaram-se:

- 1. 13 de setembro de 1989:** Dia nacional de lutas por reajuste salarial indexado ao IPC, instituição de piso nacional unificado e defesa de uma Lei de Diretrizes e Bases (LDB) democrática;
- 2. 17 de outubro de 1989:** Mobilização para pressionar candidatos presidenciais a assumirem compromissos com a valorização docente, incluindo campanhas de abaixo-assinados por um piso salarial nacional (CNTE, 1990).

A atuação sindical docente nesse período redefiniu sua inserção no cenário político, transformando greves em plataformas de disputa por projetos educacionais. Como ressalta Monlevade (2009), a construção de uma identidade nacional unificada permitiu transcender o localismo, articulando-se às lutas democráticas da sociedade civil. Esse processo, contudo, não está isento de debates historiográficos: questiona-se até que ponto a “operarização” da categoria diluiu especificidades profissionais ou, alternativamente, fortaleceu sua capacidade de pressão (CNTE, 1990).

A consolidação da CPB como centro aglutinador do professorado da educação básica, a filiação à CUT e a constituição da CNTE

Os congressos da Confederação dos Professores do Brasil (CPB), ocorridos de 1988 a 1991, foram fundamentais na construção de uma nova moldura da entidade. A filiação à Central Única dos Trabalhadores (CUT) começou a ser discutida no Congresso de 1984, mas só foi aprovada em 1988. Ao mesmo tempo, também naquele período, ganhou novos contornos o debate sobre o caráter da entidade: se permaneceria como representação exclusiva de professores ou se abriria para a representação do conjunto dos trabalhadores em educação.

Em 1989, foi constituída a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), e, a partir daquele ano, a representação institucional dos professores passou a ser feita pela nova entidade. No entanto, a CPB não foi formalmente extinta. O Congresso realizado em Campinas, em 1989, iniciou o processo de transição para a constituição do novo perfil institucional da entidade confederativa dos profissionais da educação.

Ao adotar a denominação “trabalhadores em educação” – em vez de “educadores” ou “professores” –, o Congresso refletiu uma mudança de percepção da categoria, relacionado ao contínuo processo de mobilização vivenciado ao longo da década. Conforme destacam estudos da época, essa alteração sugere “uma tomada de consciência de que os problemas que afetam os docentes são basicamente os mesmos de outras categorias de trabalhadores, rompendo a barreira ideológica que separava os professores dos demais trabalhadores em educação” (CNTE, 1990, p. 15).

O Congresso Nacional de Unificação dos Trabalhadores em Educação aconteceu de 25 a 28 de janeiro de 1990, na cidade de Aracaju (SE), e foi convocado, conjuntamente, pela CNTE, pela Federação Nacional de Orientadores Educacionais (FENOE), pela Federação Nacional de Supervisores Escolares (FENASE) e pela Confederação Nacional dos Funcionários de Escolas Públicas (CONAFEP).

Esse é o evento deliberativo que a CNTE considera, oficialmente, como marco de sua constituição, pois consolidou a fusão da entidade criada no Congresso anterior e da CPB com as outras três entidades citadas. As resoluções aprovadas e a configuração da direção eleita confirmaram a hegemonia do Partido dos Trabalhadores (PT) e da Central Única dos Trabalhadores (CUT) na nova confederação.

A intervenção da CPB nos debates educacionais da década de 1980

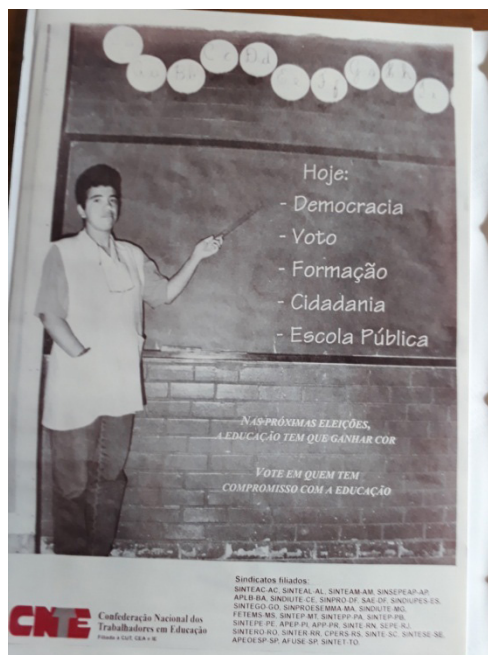
Os anos de ditadura significaram o fechamento dos espaços de debate entre as organizações populares, sindicais e da sociedade civil em geral. No caso da educação, não foi diferente (Ferreira Jr., 2011).

Ao longo da década de 1980, entretanto, o ressurgimento da sociedade civil nas arenas política, social e cultural teria, no terreno educacional, a destacada ação de entidades de caráter acadêmico e científico, notadamente a Associação Nacional de Educação (ANDE), a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd) e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES).

Entre 1980 e 1988, essas entidades promoveram a realização de cinco conferências brasileiras de educação (CBEs), cujo ápice pode ser considerado à resolução aprovada na IV Conferência Brasileira de Educação, a Carta de Goiânia, que continha vinte e um princípios sobre educação, sociedade e Estado. Da IV Conferência também resultou a criação do Fórum Nacional da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito, posteriormente rebatizado como Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP).

O Fórum foi lançado oficialmente em abril de 1987, e a CPB teve participação ativa, sendo a principal responsável pela coleta de assinaturas na Emenda Popular pelo Ensino Público e Gratuito, destinada à Constituinte de 1988. Como afirma Silva (1987, p. 32 *apud* Gohn, 2005), “a mobilização liderada pela CPB foi decisiva para garantir a inclusão de pautas educacionais democráticas na Constituição”.

Figura 4: Reprodução cartaz CNTE.



Fonte: Arquivo da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - (CNTE) (1989).

Apesar da abrangência dos temas discutidos, a elaboração das propostas aprovadas na IV Conferência não se deu de forma ampla e coletiva. Os professores da educação básica, naquele momento, já cumpriam um papel de destaque no debate e na formulação de propostas político-pedagógicas, mas estavam secundarizados, no espaço representado pelas CBEs, as contribuições advindas do sindicalismo.

A CPB patrocinou, então, a organização de duas conferências nacionais sobre educação nos anos de 1987 e 1988. A I Conferência ocorreu de 19 a 23 de julho de 1987, em Brasília, e teve como tema “A Escola que Interessa à Classe Trabalhadora”. A decisão da CPB de realizar uma conferência própria sugere, de um lado, que havia uma disputa pelo protagonismo na elaboração das propostas no âmbito do FNDEP e, de outro, que não houve vazão suficiente às diferenças de concepção sobre a questão político-educacional no interior da IV Conferência Brasileira de Educação.

Embora a Carta de Goiânia (1986) tivesse ganhado mais adesões depois de sua divulgação, do estudo comparativo das resoluções adotadas na IV CBE e da Carta de Brasília, aprovada na I Conferência de Educação da CPB, é possível identificar diferenças de concepção pedagógica e de visão de sociedade que não são secundárias.

A I Conferência da CPB estruturou-se em nove grupos temáticos, em torno do eixo da educação sob a ótica dos trabalhadores, sendo esses grupos:

I. pré-escola e primeiro grau; II. educação e trabalho; III. meios de comunicação; IV. financiamento da educação; V. educação popular; VI. recursos humanos na educação; VII. segundo grau; VIII. ensino superior; IX. educação rural.

A organização do evento reforça a ideia de um seminário, com acento na formulação político-ideológica e com um grau de aprofundamento nos debates sobre concepção de educação e sociedade bastante evidente. A metodologia proposta deslocava o protagonismo dos especialistas, reunidos em mesas temáticas, algo comum aos eventos científicos e também sindicais, para os grupos de trabalho. Naqueles espaços, o debate dos temas era aprofundado e também se permitia a participação do professorado por meio de comunicações apresentadas nos grupos de discussão.

O tempo reservado às entidades que compunham o FNDEP resumiu-se a uma saudação de dez minutos para cada uma delas na segunda noite do evento, depois da audiência inaugural e da realização dos grupos de trabalho. Ou seja, a dinâmica dos debates deu-se em torno dos eixos formulados pela CPB e não das formulações pedagógicas e de políticas educacionais gestadas no FNDEP ou em suas entidades componentes.

As justificativas da CPB para a iniciativa de realização de suas próprias conferências foram evidenciadas após a realização desse primeiro encontro, quando da convocação de uma segunda conferência. A convocatória destaca e valoriza a existência de diferenças de natureza metodológica e política com a condução do processo por dentro das CBEs. Também evoca a prerrogativa e a responsabilidade da Confederação de traduzir, para o conjunto da sociedade, a discussão e a proposta coletiva dos professores da educação básica para a questão educacional.

No mesmo documento, denota-se inconformismo com a formalidade das resoluções construídas no âmbito do FNDEP. Ressalta-se o quanto seria adstrito o papel da CPB ao se limitar apenas ao anúncio e à defesa de uma proposta, aparentemente consensual, de ensino público e gratuito de qualidade. Dessa crítica e, de certa forma, autocrítica, infere-se a necessidade de a CPB qualificar as suas proposições, em consonância com as suas bases de representação e como exigência da sociedade, pelo papel desempenhado pelo professor no processo educacional.

A principal resolução do encontro da CPB foi a “Carta de Brasília” e, nesse documento, podemos identificar diferenças significativas em relação às concepções expressas na Carta aprovada em Goiânia, na IV CBE.

A missiva goiana aborda, de maneira mais genérica, a responsabilidade

governamental na gestão das políticas educacionais, dando mais peso à herança histórica de descaso com a educação no Brasil. Por sua vez, a resolução de Brasília enfatiza a responsabilidade do governo e traça um cenário político marcado pela relação de dependência econômica com os organismos multilaterais, ditada principalmente pela permanência do pagamento da dívida externa.

As definições adotadas pela CPB denunciam também a permanência da tutela militar nas políticas públicas, a continuidade da aplicação de leis de exceção herdadas do regime militar contra movimentos da sociedade civil, principalmente a Lei de Segurança Nacional. Destacam, ainda, o oligopólio privado dos meios de comunicação, com toda a influência ideológica que esses instrumentos exercem na vida social.

Considerações finais

O movimento sindical da educação básica brasileira passou por um intenso processo de transformação no período histórico da ditadura civil-militar (1964-1985), que coincide com a transição e transformação da Confederação de Professores do Brasil (CPB), que passa a se chamar Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

Esse período histórico foi marcado pela efervescência política de um amplo movimento reivindicatório entre os assalariados, pela eclosão de greves de massas, pelo surgimento de oposições sindicais no interior dos sindicatos oficiais e pela criação de associações e dos sindicatos dos servidores públicos, à margem da estrutura legal, que proibia os direitos de organização sindical e de greve entre os trabalhadores do serviço público.

A retomada das paralisações de diversificadas categorias laborais, pelo menos desde meados da década de 1970, coincidiu com um momento de questionamento ao regime ditatorial vigente e foi seguida por numerosas greves dos trabalhadores da educação, notadamente dos professores da educação básica pública.

Esse período foi ainda marcado por uma vigorosa intervenção das entidades representativas do professorado e demais categorias de trabalhadores nos debates educacionais e nas formulações políticas e pedagógicas sobre o tema para a Assembleia Nacional Constituinte, instalada no país a partir de 1º de fevereiro de 1987, até a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, em 5 de outubro de 1988.

Ao longo desses anos, a CPB foi protagonista de duas importantes conferências educacionais entre os anos de 1987 e 1988, que são tratadas neste ensaio. Esse período de intensas mudanças institucionais coincide com a transição e transformação da Confederação de Professores do Brasil (CPB), que passa a se chamar Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Esse é o período em que se consolida o chamado “Novo Sindicalismo”, do qual emergiriam importantes lideranças de movimentos sociais e políticos, entrelaçados com a manifestação, cada vez mais visível, do professorado, que procura se configurar como sujeito político e autônomo no cenário nacional.

O longo período de lutas contra o regime ditatorial instalado em 1964, com diferenciadas formas de expressão e experiências que fizeram parte da transição democrática, propiciou aos trabalhadores da educação a gestação e a consolidação de uma vanguarda política extremamente preciosa para os rumos ulteriores do movimento sindical educacional brasileiro.

Não sem limitações, este ensaio de interpretação histórica procurou comentar como essas mudanças se relacionam aos grandes fatos políticos do período e às intensas mobilizações protagonizadas pelos trabalhadores da educação. Procuramos demonstrar que a história da transição brasileira é decisivamente marcada por uma pretensão autoritária de controle. Todavia, diversos obstáculos vão se colocando ao intuito do regime de conter e administrar a redemocratização – sobretudo as limitações advindas das inúmeras e constantes mobilizações sociais da sociedade civil exigindo participação e cidadania.

Além disso, as mobilizações protagonizadas pelos trabalhadores da educação, com a intervenção das associações e entidades sindicais nos debates educacionais e na formulação de políticas nessa área durante a década de 1980, especialmente durante os trabalhos prévios à Assembleia Nacional Constituinte (1988), precisam ser lembradas e questionadas na história da educação brasileira.

Ao longo destas linhas, procuramos oferecer uma narrativa histórica detalhada sobre a transformação do movimento sindical da educação básica brasileira durante a ditadura civil-militar (1964-1985), destacando a transição da Confederação de Professores do Brasil (CPB) para a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e seu papel na redemocratização, a conexão entre a CNTE e o “Novo Sindicalismo” e a efervescência sindical no cenário político autoritário, demonstrando como greves e mobilizações docentes coincidiram com a crise do regime militar e a demanda por participação social.

Por fim, é importante destacar que a realização das conferências educacionais de 1987-1988 e a influência das entidades sindicais na Assembleia Constituinte (1988) reforçam a relevância do movimento na construção de políticas públicas educacionais.

Referências

BAUER, Carlos; FREITAS, Viviane; LANÇA, Hélida; PAIVA, Luis Roberto Beserra de; OLIVEIRA, Maria Crisneilândia Bandeira de; PEREIRA FILHO, Sebastião Carlos; MORAES, Carin Sanches de (org.). *Associativismo e sindicalismo em educação no Brasil*. Jundiaí: Paco Editorial, 2013. v. 1.

BAUER, Carlos; FREITAS, Viviane; LANÇA, Hélida; PAIVA, Luis Roberto Beserra de; OLIVEIRA, Maria Crisneilândia Bandeira de; PEREIRA FILHO, Sebastião Carlos; MORAES, Carin Sanches de (org.). *Associativismo e sindicalismo em educação no Brasil*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015. v. 2.

BAUER, Carlos et al (org.). *Associativismo e sindicalismo em educação no Brasil*. Jundiaí: Paco Editorial, 2017. v. 3.

CARTA de Goiânia. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 4., 1986, Goiânia. *Anais [...]*. Goiânia: ANDE, 1986. p. 1-3.

CNTE - CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. *Resoluções do Congresso Nacional de Unificação dos Trabalhadores em Educação*. Brasília, DF: CNTE, 1990. Arquivo da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação.

DAL ROSSO, Sadi; FERREIRA, Márcia Ondina Vieira; GINDIN, Julian (org.). *Associativismo e sindicalismo em educação: teoria, história e movimentos*. Brasília: Paralelo 15, 2013. v. II.

DAL ROSSO, Sadi et al. (org.). *Associativismo e sindicalismo em educação: organização e lutas*. Brasília, DF: Paralelo 15, 2011. v. 1.

FERREIRA JR., Amarílio. Movimento de professores e organizações de esquerda durante a ditadura militar. In: DAL ROSSO, Sadi et al. (org.). *Associativismo e sindicalismo dos trabalhadores em educação*. Brasília, DF: Paralelo 15, 2011. v.1, p. 47-67.

GOHN, Maria da Glória. *Movimentos sociais e educação: um novo olhar sobre a década de 80*. São Paulo. Cortez, 2005. 118p. (Coleção Questões da Nossa Época).

MONLEVADE, João Antônio Cabral de. *Valorização salarial dos professores: o piso salarial nacional como instrumento de valorização dos professores da educação básica pública*. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

MONLEVADE, João Antônio Cabral de. *A valorização dos educadores na constituição*

de 1988: antecedentes e consequentes. Brasília, DF: Senado Federal, 2008. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/outras-publicacoes/volume-v-constituicao-de-1988-o-brasil-20-anos-depois.-os-cidadaos-na-carta-cidada/educacao-e-cultura-a-valorizacao-dos-educadores-na-constituicao-de-1988-antecedentes-e-consequentes/view>.

MONLEVADE, João Antônio Cabral de. *Professores e sindicalismo no Brasil: da profissionalização à luta de classes*. São Paulo: Cortez, 2009.

PINHEIRO, Camila Mendes. *O Fórum Nacional em defesa da escola pública e o princípio de gestão democrática na Constituição Federal de 1988*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2015.

ROCHA, Maria da Consolação. *Políticas de valorização do magistério: remuneração, plano de carreira, condições de trabalho – uma análise da experiência de Belo Horizonte*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

Notas

¹ Em 1972 ocorreu uma mudança estatutária e a CPPB passou a representar o conjunto dos trabalhadores do ensino básico, de todas as séries e passou a denominar-se Confederação de Professores do Brasil (CPB).

² Ao final de 1983 teve início o movimento pelas “diretas, já”. O primeiro comício foi organizado, essencialmente, pelos simpatizantes do Partido dos Trabalhadores (PT), na Praça Charles Miller, em frente ao Estádio do Pacaembu, na cidade de São Paulo, no dia 27 de novembro de 1983, contado com cerca de 15.000 (quinze mil) participantes. A mobilização ganharia corpo e envolveria segmentos mais amplos, incluindo a maioria dos partidos de oposição. Foram realizadas manifestações em praticamente todas as capitais e também em cidades médias no interior do conjunto dos estados brasileiros (Nota dos autores).

A Aula De Catecismo Na Escola Pública Mineira (1938-1962)

Catechism Class In Public Schools In Minas Gerais (1938-1962)

Clases De Catecismo En Las Escuelas Públicas De Minas Gerais (1938-1962)

Wilney Fernando Silva*

Armindo Quillici Neto**

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo investigar a presença dos preceitos católicos no Grupo Escolar João Alcântara de Porteirinha/MG durante o período de 1938 a 1962. Indagaremos como algumas orientações papais foram postas em prática no cotidiano escolar. O investimento na educação foi uma poderosa estratégia no que diz respeito à expansão e à manutenção do poder da Igreja Católica. O trabalho avança ao mostrar como as aulas de Catecismo foram integradas ao cotidiano escolar. Como método de investigação, propomos a Pesquisa Bibliográfica realizada em livros, artigos, dissertações e teses. Além disso, empregamos a Pesquisa Documental que inclui a análise das fontes que circulavam na época, como: livros de atas de reuniões de docentes, jornais locais, leis e decretos do executivo local, documentos pontifícios e episcopais, manuscritos, álbum de fotografias, livros de atas das associações religiosas e seus manuais e livros do tombo paroquial. Conclui-se que as crianças e a mocidade em Porteirinha/MG, durante o período estudado, foram arregimentadas no Catecismo da Igreja. Os instrumentos utilizados para isso foram, sobretudo, a ação conjugada da imprensa e da escola. Esta frente de ação também nutriu o povo de instrução religiosa por meio da presença das aulas de Catecismo e do Ensino Religioso. Quanto à imprensa, os jornais, os panfletos e os livros passaram a ser não apenas um aparato religioso, mas objetos da cultura religiosa.

Palavras-chave: Catecismo; Educação; Grupo Escolar; Igreja Católica.

* Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG).

<https://orcid.org/0000-0003-4563-5045>

** Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

<https://orcid.org/0000-0003-2553-4693>

Abstract: The present work aims to investigate the presence of Catholic precepts on the João Alcântara School Group in Porteirinha, Minas Gerais, Brazil, during the period of 1938 to 1962. We will investigate how some papal guidelines were put into practice in everyday school life. Investment in education was a powerful strategy when it came to expanding and maintaining the power of the Catholic Church. The work advances by showing how the Catechism and printed compendia were integrated into everyday school life. As a research method, we propose Bibliographic Research carried out in books, articles, dissertations and theses. In addition, we employ Documentary Research, which includes the analysis of sources that were circulating at the time, such as: minutes books of teacher meetings, local newspapers, laws and decrees of the local executive, pontifical and episcopal documents, manuscripts, photo albums, minute books of religious associations and their manuals, parish records books. It is concluded that children and young people in Porteirinha/MG, during the period studied, were enrolled in the Catechism of the Church. The instruments used for this were, above all, the combined action of the press and the school. This front of action also provided people with religious instruction through the presence of Catechism and Religious Education classes. As for the press, newspapers, pamphlets and books became not just a religious apparatus, but objects of religious culture.

Keywords: Catechism; Education; School Group; Catholic church.

Resumen: Este trabajo tiene como objetivo investigar la presencia de los preceptos católicos en el Grupo Escolar João Alcântara de Porteirinha, Minas Gerais, entre 1938 y 1962. Investigaremos cómo se pusieron en práctica algunas directrices papales en la rutina escolar. La inversión en educación fue una estrategia poderosa para expandir y mantener el poder de la Iglesia Católica. El trabajo avanza mostrando cómo las clases de catecismo se integraron en la rutina escolar. Como método de investigación, proponemos la investigación bibliográfica realizada en libros, artículos, disertaciones y tesis. Además, empleamos la investigación documental, que incluye el análisis de fuentes que circulaban en la época, como: libros de actas de reuniones de profesores, periódicos locales, leyes y decretos del ejecutivo local, documentos pontificios y episcopales, manuscritos, álbumes de fotos, libros de actas de asociaciones religiosas y sus manuales y registros parroquiales. Se concluye que los niños y jóvenes de Porteirinha/MG, durante el período estudiado, fueron reclutados en el Catecismo de la Iglesia. Los instrumentos utilizados para ello fueron, sobre todo, la acción conjunta de la prensa y la escuela. Este frente de acción también nutrió al pueblo con instrucción religiosa mediante la presencia de clases de catecismo y educación religiosa. En cuanto a la prensa, periódicos, panfletos y libros se convirtieron no solo en un instrumento religioso, sino en objetos de cultura religiosa.

Palabras clave: Catecismo; Educación; Grupo Escolar; Iglesia Católica.

Introdução

No período compreendido entre 1938 a 1962, o Grupo Escolar João Alcântara, principal instituição educacional da cidade de Porteirinha/MG, era a continuação do lar católico e a atmosfera que se buscava respirar nos dois ambientes educativos deveria ser idêntica. A educação teria de ser moldada por princípios cristãos e, na escola, o que se via eram projetos e ações educativas com valores religiosos. Havia um projeto “escolar” de destaque que ia da Igreja Matriz de São Joaquim ao Grupo Escolar: o ensino do Catecismo.

Deste modo, crianças e mocidade foram arregimentadas no ensino do Catecismo e isso representou uma preocupação central do então vigário da cidade, Julião Arroyo Gallo. O período temporal estudado coincide com a época de maior atuação do padre Julião Arroyo Gallo à frente da paróquia de Porteirinha. Extremamente doutrinário, chega à cidade em 1941, articula-se com os poderes político, social e educacional e, ao estruturar a paróquia, refaz e insere uma nova roupagem às práticas do Catolicismo de então. Julião foi um intelectual que recebeu uma educação melhor do que grande parte da população local e foi uma das poucas pessoas que deixou escrito diversos textos localizados em jornais, livros institucionais da Igreja e manuscritos acerca dos aspectos sociais, políticos, culturais e educacionais da região.

O padre Julião foi o diretor espiritual e o guia cristão das professoras do Grupo Escolar da cidade, pois realizava suas confissões, casamentos, comunhões e batizava seus filhos. Regularmente, o pároco estava presente nos projetos e nos eventos sociais e em reuniões ordinárias do corpo docente e atuava de forma atenta dentro e fora dos muros da escola, inclusive atuando como presidente do Caixa Escolar. Na visão do padre, as pessoas deviam obediência à Igreja, pois era o local onde o homem verdadeiramente nascia para a vida divina da graça, mediante o batismo e formava a família. Assim, a Igreja se considerava a sociedade de ordem sobrenatural e universal, *Sociedade Perfeita*¹, isto porque dizia que reunia em si todos os meios para a salvação eterna dos homens. Para ele, era tarefa do Grupo Escolar João Alcântara ensinar e educar, mostrar à mocidade o caminho do dever, pô-la na vereda das virtudes e acostamá-la às principais práticas da religião para santificar as suas almas.

Nesse sentido, as professoras (servidoras públicas), orientadas pelo vigário, atuaram na catequese e acumularam funções na Igreja Católica, como zeladoras do Sagrado Coração de Jesus, da Pia União das Filhas de Maria, dentre outras atividades.

A Reforma Francisco Campos, implementada em 1931, introduziu o Ensino Religioso como matéria facultativa nas escolas públicas. Essa reforma visava

modernizar o ensino secundário e promover a educação moral e cívica, com o ensino religioso sendo considerado um elemento importante para esse objetivo. Francisco Campos, que foi o ministro da Educação na época, acreditava que a educação religiosa era fundamental para a educação moral e cívica, e que a religião católica deveria ser reconhecida como a religião de todo povo brasileiro (Carvalho, 1998).

Desta forma, o ensino do Catecismo ministrado associou a tradição e o conservadorismo, responsáveis por manterem a raiz e os princípios que caracterizam a base do Ensino Religioso, com os elementos da Pedagogia Moderna. Esta proposta do ensino utilizou algumas técnicas calcadas em métodos ativos, que valorizou a observação, a investigação e a experiência pessoal do aluno em situações práticas de ensino e aprendizagem, e inseriu o aluno no centro principal da ação permitindo aguçar o gosto pelo Ensino Religioso. Enfim, o ensino do Catecismo chamava a atenção da criança, assegurava o seu interesse e o envolvimento nas práticas escolares e paroquiais.

O presente trabalho tem como objetivo investigar a presença dos preceitos católicos nas ações educativas do Grupo Escolar João Alcântara de Porteirinha/MG, durante o período de 1938 a 1962, por meio das aulas de Catecismo. Indagaremos como as orientações papais foram postas em prática no cotidiano escolar, ou seja, a pesquisa delimitará um tempo e um local em que a produção das práticas educativas e sociais expressavam uma tendência abrangente e nacional. Assim sendo, a cidade de Porteirinha/MG estava conectada com o movimento religioso e pedagógico brasileiro.

Como método de investigação para esse trabalho no campo da História da Educação, propomos a Pesquisa Bibliográfica realizada em livros, artigos, dissertações e teses. Além disso, empregamos a Pesquisa Documental que inclui a análise das fontes que circulavam na época, como: livros de atas de reuniões de docentes, jornais locais, leis e decretos do executivo local, documentos pontifícios e episcopais, manuscritos, obras de memorialistas, álbum de fotografias, livros de atas das associações religiosas e seus manuais e livros do tombo. Por fim, com objetivo de manter o “ar do tempo”, foram conservadas as normas gramaticais da época.

O trabalho será dividido da seguinte forma: no primeiro momento, apresentaremos o tempo e o espaço escolar e suas conexões com a Igreja Católica nos anos 1938 a 1962. No segundo momento, a fim de entender o projeto de formação de crianças, homens e mulheres da cidade, faremos uma análise acerca do ensino do Catecismo no Grupo Escolar. Ao transitar no texto, dissertaremos como o legado católico penetrou nos poros culturais da cidade. Por fim, as considerações finais e referências fecham o trabalho.

Ao levantar fontes oficiais, discursos e documentos escritos, vimos que o Catolicismo foi uma espécie de “uniforme moral” da escola. Sabemos que existiam muitos alunos filhos de protestantes, espíritas ou de pessoas que seguiam religiões de matriz africana, como o Candomblé. Conforme o Censo Demográfico do IBGE (1950, p. 430), “99,5% das pessoas do município de Porteirinha eram católicas; havia um total de 71 pessoas que seguiam o protestantismo, 31 eram espíritas e 3 se declaravam sem religião, o que representava 0,53%”. No entanto, é importante destacar que não encontramos vestígios da presença destas religiões nos documentos oficiais da Igreja e da escola. O que se registrou e se manteve historicamente foi a memória católica. Enfim, podemos concluir que o Catolicismo e a escola produziram o cidadão da época.

O Catecismo na escola e a formação da Igreja

A criança, logo que chega aos sete annos, primeiro que tudo deve aprender é o catecismo, porque é nesse importante resumo da doutrina christã que se acham os principios da educação moral do menino.

Infelizmente uma lei impia prohibiu o ensino do catecismo nas escolas porque alguns politicos o consideram como uma cousa superflua.

Mas é nas paginas do catecismo que se acham bons conselhos; nellas se encontram certos exemplos que se gravam inteiramente no espirito juvenil.

Hoje não são todos os Paes que mandar ensinar o catecismo aos seus filhos porque, muitas vezes, não crendo na religião, o consideram erradamente como um conto inventado pelos padres.

A criança que cresce sem conhecer o resumo da Religião Christã jamais pode ter o devido decoro a seus paes; perante a sociedade culta e religiosa Ella não tem valor algum; finalmente, quando se casa, não pode ser bom pae de familia.

Examinemos agora este homem nascido e creado sem conhecer o catecismo.

Não sabendo elle o que o filho deve ser para sua mãe e seu pae, não sabendo dos exemplos que nos deu Jesus Christo, com a sua Santissima Mãe e não sabendo finalmente os deveres de todo homem christão, elle se entrega às illusões do mundo e acaba arrependidissimo de não ter aprendido o catecismo.

A criança deve, por conseguinte, aprender desde a tenra idade o catecismo e conhecer a Religião Catholica, a única verdadeira, e, em resumo, a unica digna porque ella não foi inventada por um Luthero ou por outros devassos, mas plantada no coração do homem por Aquele que, pregado na cruz, outrora instrumento de ignominia, deu-nos todos os bons exemplos, obedecendo a seu Eterno Pae até a morte só para nos salvar (A Verdade, 1907, p. 2).

Embora, a princípio, as tensões entre católicos e liberais não fossem de grande impacto, a partir de 1910, iniciava-se a “ofensiva” católica que seria traduzida no movimento conhecido como Restauração Católica (Nagle, 2009, p. 72). Foi sobretudo na passagem das décadas de 1920 para 1930, com a intensificação das lutas pela preservação ou não da laicidade do Estado, que tais disputas ganharam relevo devido aos debates sobre o Ensino Religioso na escola pública, favorecendo a ampliação das discussões sobre a necessidade de sistematização de educação moral.

Conforme Cury (1988), os embates em questão foram parte das novas dinâmicas sociais em que ambicionava-se construir novas diretrizes para a educação, segundo as quais fosse possível socializar os indivíduos para a realidade da indústria e do trabalho. Tratava-se da construção de processos de racionalização pedagógica, com vistas a atender às demandas de um capitalismo em crescimento. Essas disputas significaram, também, uma forma de elaborar, pela educação, certo imaginário moral para o povo brasileiro, segundo as proposições dos grupos católicos e liberais.

Corroboramos com Cury (1988) em sua afirmação de que a análise do confronto entre liberais e católicos, somente é possível porque ambos partiam de alguns pontos em comum:

Há certos núcleos de convergência entre os dois grupos: o mundo e o Brasil estão em crise, devido a uma falência do individualismo liberal. E, portanto, faz-se necessária a reorganização do sistema da ordem, em novas bases. Esta reorganização se traduz na necessidade de se reconstruir ou refazer a ordem vigente sem destruí-la, pois, a crise é insustentável. A emergência de um nacionalismo autoritário se justificará no ataque ao liberalismo e ao comunismo. E o Estado que se legitima como instrumento eficaz da paz social, vê na educação o canal de ascensão social e moral dos indivíduos. No que os grupos em conflito só poderiam discordar quanto ao âmbito da extensão deste poder, já que são a base de sustentação do aparelho de Estado. E, ao menos ao nível do discurso, a base da reconstrução ou reconversão é a Educação. Entendem a Educação, senão a principal, pelo menos entre as principais “tábuas de esperança”. E a educação vale o que valer a cosmovisão que a sustenta. A educação sistematiza princípios filosóficos que embasam a visão de mundo, de homem, de sociedade e dos valores, de qualquer ação educativa, social e política (Cury, 1988, p. 129).

É, precisamente, no âmbito da ação do Estado em relação à educação que tais conflitos ideológicos iriam se intensificar, em uma tentativa de requalificar as instituições políticas do país, sem destruir junto com ela as bases estruturais que davam sustentação às próprias instituições liberais e católicas.

Por sua vez, também divergiam quanto a fonte de regeneração da sociedade e da República. Para os católicos se daria pela tomada de uma “filosofia integral”, segundo a qual premissas “ético religiosas” deveriam ser aplicadas pelo Estado e pelas instituições civis de maneira normativa. Já o grupo liberal iria apostar no papel do Estado como “mediador entre as ‘necessidades emergentes’ e o ‘novo espírito’ da época. Desta forma, se para o grupo católico, os católicos seriam a nação, para o grupo liberal, o Estado seria a nação” (Cury, 1988, p. 129).

O fragmento do jornal *A Verdade*, que abriu a presente seção, evidencia a existência do Catecismo como um empreendimento católico empenhado em explicar modos de comportamentos e atitudes a serem observados na vida cotidiana do cidadão. O Catecismo buscou enaltecer o modelo cristão do filho, da mulher e do homem, do pai e da mãe; inculcar o sentimento de repulsa aos movimentos ideológicos oposicionistas à doutrina da Igreja; e afirmar a religião católica na população como algo indispensável para se alcançar uma educação fundamentada nos princípios de Cristo. Assim, a infância seria o alvo principal das aulas de Catecismo, como vimos no excerto que abriu a seção. Segundo Jedin (1961, p. 140),

o Catecismo do Santo Concílio Tridentino representou um manual de ensino dos dogmas da Igreja, cujo objetivo foi o de formar, na mentalidade dos cristãos, os valores educacionais e práticos formulados no século XVI e a assimilação das reformas internas da Igreja realizadas em Trento.

Conforme estudos de Orlando (2013), como importante ferramenta da catequese, o Catecismo, originário do grego *katechismós*, significa ensinar a palavra, instruir. Com um sentido mais amplo, a catequese é um conceito que diz respeito à ação eclesial que conduz tanto os indivíduos quanto as comunidades à maturidade da fé, enquanto o Catecismo é um compêndio da doutrina da Igreja que exprime de modo essencial suas verdades fundamentais da fé, necessárias à salvação. O texto de Catecismo tem a função de sistematizar a ação catequética por meio do ensino, adequando à metodologia utilizada à idade e às circunstâncias em que será aplicado. Considerando uma transmissão via prática de leitura intensiva ou extensiva, “os manuais de catecismo se constituem textos de referências, seguros e autênticos ao ensino da fé e da doutrina católica, iluminados pela Tradição Apostólica, pelo Magistério da Igreja e pelas Sagradas Escrituras” (Orlando, 2013, p. 70).

Deste modo, sendo fiel ao juramento apostólico, durante quase todas as reuniões do Apostolado da Oração da cidade de Porteirinha e da Pia União Filhas de Maria, principais associações religiosas leigas, o padre Julião Arroyo Gallo chamava a atenção dos zeladores para uma função muito cara à Igreja Católica: a necessidade de incentivar o ensino do Catecismo às crianças pelos membros e a perseverança ao cumprimento dos deveres por parte delas, conforme dado obtido por meio de levantamento de todas as atas das seguintes fontes: 1) 1º Livro de atas do Centro do Apostolado da Oração do Sagrado Coração de Jesus da Paróquia de Porteirinha, 30 de outubro de 1941 a 11 de setembro de 1949; 2) 2º Livro de atas do Centro do Apostolado da Oração do Sagrado Coração de Jesus da Paróquia de Porteirinha, 9 de outubro de 1949 a 3 de março de 1957; 3) 1º Livro de atas da Pia União das Filhas de Maria da Paróquia de Porteirinha, 10 de outubro de 1951 a 19/12/1966). Na ata do Apostolado da Oração, de 9 de novembro de 1941, ficou registrada a seguinte passagem:

O Padre Julião tomando a palavra, falou a respeito da necessidade do ensinamento de catecismo às crianças, fazendo um apelo às zeladoras que afluem ainda mais o espírito de Deus nos pequenos, e que elas não faltassem ao catecismo, sob pena de não se poder obter o êxito desejado e necessário progresso relativo aos bons frutos desse ensinamento (Paróquia São Joaquim, 1941-1949, p. 4).

O ensino do Catecismo era uma das tarefas do Apostolado da Oração. O pároco sempre elogiava as professoras do Grupo Escolar João Alcântara de Porteirinha como catequistas por estarem sempre próximas das crianças e por deterem os conhecimentos pedagógicos que auxiliavam no ensino e no aprendizado. De acordo com o Manual do Apostolado da Oração (Apostolado da Oração, 1923, p. 133), cabia à zeladora “estar pronta a ensinar o catecismo, adornar os altares e capellas, especialmente quando o presidente [padre] assim o mandar”.

No entanto, era um dever dito nobre, pois não era qualquer pessoa que poderia exercer a função de catequista. O perfil desejado da catequista era aquele que: “deveria fugir das más companhias, das reuniões mundanas como: jogos, vendas, bailes, cinemas, clubs, theatros” (Apostolado da Oração, 1923, p. 120). O perfil definia também que a catequista deveria ter uma boa formação intelectual e um bom aparelhamento pedagógico. Assim, as professoras mais devotas, as que detinham um bom conhecimento da doutrina católica, eram escaladas para o ensino do Catecismo às crianças. A ideia era que as crianças, ao observarem o exemplo da catequista, acabassem imitando seu modo de viver.

Em maio de 1945, um escrito do padre Julião também corroborou a informação de que as professoras atuavam fortemente nos assuntos da Igreja, sobretudo na preparação das crianças para o recebimento do sacramento da eucaristia:

Catecismo

Passa de 70 o numero de crianças que estão se preparando para fazer a primeira Comunhão, recebendo diariamente a instrução necessária das competentes e esforçadas professoras. [...] Recebem tambem diariamente instrução das delicadas e abnegadas cooperadoras nas funções religiosas (Gallo, 1945, p. 35).

O livro de atas de reuniões das professoras do Grupo Escolar também registrou o ensino do Catecismo neste espaço: “[...] em 17 de maio de 1958, a sábia diretora Lourdes Irlanda Matos, pediu às professoras que preparassem os alunos, sobretudo os do 1º ano, para receberem a primeira comunhão, em uma ou duas aulas de catecismo por semana” (Grupo Escolar João Alcântara, 1956, p. 27). Observamos que a diretora direcionava o ensino do catecismo principalmente aos alunos de menor idade. Certamente, era a resposta a um pedido do pároco local à escola para que fossem selecionadas aquelas crianças.

A Igreja Católica sempre teve um olhar especial às crianças. Contabilizados na matemática paroquial, o batismo e a primeira comunhão constituíam números importantes. Se o quantitativo de eucaristias, de batismos e de crismas estivessem aumentando, seria um indicativo positivo para o desenvolvimento da paróquia local.

Ao identificar a formação moral com a educação religiosa e ao transferir à Igreja a responsabilidade da formação moral das pessoas, a escola estava atendendo às exigências do projeto nacional da Igreja Católica, e, também, sendo fiel à concepção autoritária da época, procurando estabelecer mecanismos para reforçar a disciplina e a autoridade. Atendendo a este projeto político e católico nacional, observamos que a diretora escolar mostra, por meio de um recorte da ata de reuniões, os parâmetros das práticas do ensino religioso e diz que “deverão ser tratados nas várias séries do ensino primário os aspectos seguintes”:

- Deveres do ser humano para com Deus e o próximo.
- Necessidade de uma Religião para situar o homem no Universo e para o estabelecimento de uma correta escala de valores.
- O valor da oração como contato entre a criatura e o Criador.
- Espírito e matéria. O princípio da identidade do ser humano apesar da mutabilidade física (Grupo Escolar João Alcântara, 1946, p. 50).

Por fim, a diretora finalizou o programa de Educação Religiosa e moral ao propor a metodologia a ser utilizada nas aulas:

As desejadas auto-realização, integração e participação consciente condicionam-se a um desenvolvimento global e integral do educando. O lar, a religião, a escola e a sociedade precisam propiciar à criança condições que lhe permitam desenvolver-se harmoniosamente nos aspectos espiritual, moral, intelectual, emocional, físico e social (Grupo Escolar João Alcântara, 1946, p. 50).

Diante deste *modus vivendi*, a escola defende os princípios católicos e mostra a necessidade de incorporá-los à sociedade e à política educacional de então. A diretora também cita as técnicas e a metodologia da Revista do Ensino que, aliás, eram lidas nas reuniões pedagógicas e serviam de formação continuada. Segundo Souza (2002), a Revista do Ensino foi criada no final do século XIX no governo Afonso Pena ao realizar a primeira Reforma no ensino do período republicano. A publicação da revista, de forma mais efetiva, somente ocorreria, entretanto, a partir de 1925, no governo de Fernando Mello Vianna, quando foi realizada uma reforma na Instrução Pública do Estado de Minas Gerais. De acordo com Biccás (2008), a Revista do Ensino foi um impresso pedagógico oficial de educação direcionado aos professores, diretores e técnicos da rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais. O periódico pode ser analisado como uma “tecnologia de poder”, na medida em que atuou como objeto de ação e de controle do governo mineiro sobre a atuação docente, sendo um suporte para leis, normas e recomendações das diretrizes educacionais durante seu período de circulação. Veja que as propostas modernas da Escola Nova chegavam no Grupo Escolar e conciliaram com o conservadorismo e com os princípios morais e religiosos.

A preocupação com a iniciação e preparação das crianças aos sacramentos católicos eram tão marcantes em Porteirinha que em 1955 o padre Julião, em conjunto com o Apostolado da Oração, fundou a Cruzada Eucarística Infantil (Paróquia São Joaquim, 1955, p. 23). Criada em 1916 para atender aos desejos do Papa Bento XV (1914-1922), a Cruzada Eucarística Infantil teve o propósito de animar a comunhão frequente entre as crianças. Durante a Primeira Guerra Mundial (1914-1919), “o Papa pediu que as crianças, os adolescentes e os jovens se unissem numa Cruzada Universal, rezando pela paz no mundo” (Fraternidade Sacerdotal São Pio X, [2023]). O apelo vingou e, por volta de 1933, a Cruzada Eucarística somava quase três milhões de associados, internacionalmente.

A Cruzada Eucarística em Porteirinha reuniu crianças na faixa etária dos oito aos catorzes anos, de ambos os sexos, com o objetivo de acompanhar a formação na vida cristã, no lar e na comunidade. Os “cruzadinhas”, como eram chamados, usavam vestes de cor branca e ostentavam uma pequena fita amarela com uma cruz azul. Vestidos desta forma, participavam das missas e das procissões, e cantavam com entusiasmo o hino da Cruzada Infantil *Somos Pequenos da Cruzada*, apresentado a seguir:

Hino da Cruzada Infantil

Somos pequenos da Cruzada
Terna esperança do Senhor
Somos nós a geração formada
Na escola do nosso Deus de Amor.

A Cruzada Infantil
Vem trazer ao Brasil
Um vigor novo e forte
Dos Pampas ao Norte
Dos campos às serranias
Das praias ao sertão
Nós havemos de ouvir
O Brasil repetir o seu nome cristão

Só o amor à lei divina
Tornar-se-á bom cidadão
Quer no lar, no campo e na oficina
A Deus sirva como um bom cristão.

(Apostolado da oração, 1923, p. 205).

O hino fazia uma menção ao passado em que o nome do país era cristão (Terra de Vera Cruz), assim, a expectativa da volta deste nome era real. O hino também evocava um sentimento de pertencimento ao grupo, seus componentes seriam a geração formada na escola de Jesus Cristo que traria ao país um novo e forte vigor da fé. As crianças de todos os cantos e recantos do Brasil comporiam este novo exército religioso e aprendiam desde cedo que, para ser tornar um bom cidadão, um bom filho e um bom trabalhador, era preciso obediência e respeito à lei divina.

Nas reuniões semanais da Cruzada, abordavam-se questões próprias da faixa etária dos participantes, além de programarem a realização e participação em festas religiosas, passeios e atividades de lazer. O grupo possuía uma bandeira que era erguida e exibida durante as principais atividades paroquiais. Em 6 de janeiro de 1956, o padre Julião convidou os paroquianos para assistirem uma série de ações na Igreja, dentre elas a bênção da bandeira da Cruzada Eucarística Infantil de Porteirinha, conforme o panfleto, representado na figura que se segue:

Figura 1- Convite do pároco Julião Arroyo Gallo

Fonte: Gallo (1956).

O ensino do Catecismo à infância e à mocidade ficou registrado na Carta Pastoral Conjunta², de 1915, encabeçada pelo arcebispo do Rio de Janeiro, Arcoverde de Albuquerque Cavalcanti. O documento foi transcrito no livro Tombo da Paróquia de Santo Antonio:

Ao Clero e fieis de Nossas Dioceses, Saudação, Paz e Benção em Nosso Senhor Jesus Christo. [...] Tomemos à nossa conta a infancia e mocidade pelo ensino do catecismo feito com verdadeiro empenho, pelas industrias em afastal-os e preserval-os dos vicios, pela insistencia com seos paes para que se desvelem na educação christã dos filhos. Procurem os sacerdotes embeber de espirito christão as familias, fazendo que nellas se pratique o exercicio da oração em commum de manhã ao menos e à noite, se reze o terço todos os dias, se respeitem as leis de Deus e da Igreja, o exemplo da piedade dos paes seja norma e estimulo para o procedimento dos filhos e escolha as escolas para seos filhos que melhor preservem os espirito cristão [...] (Parochia de Santo Antonio de Grão Mogol, 1913, p. 31).

Na Carta Pastoral, o episcopado chama atenção do clero e dos pais quanto ao cuidado com a infância e com a mocidade. Reforça a necessidade do ensino do Catecismo, do exercício da oração cotidiana e do terço. A Igreja também diz aos pais que eles são o exemplo para seus filhos e que a escolha da escola para eles deve ser pautada naquela que preza pela educação cristã.

Em Porteirinha, em 19 de novembro de 1949, o então prefeito da cidade e tesoureiro do Apostolado da Oração, Altivo de Assis Fonseca, durante a reunião mensal desta associação “tomou a palavra e propôs aos membros presentes que fosse lançado em ata um voto de louvor e agradecimento ao Revdmo. Diretor do Apostolado, o Padre Julião Arroyo Gallo pelos inestimáveis serviços à paróquia” (Paróquia São Joaquim, 1949, p. 27) e pelo trabalho no catecismo das crianças. Na sequência, o padre Julião agradeceu e “abordou mais uma vez o assunto referente ao ensinamento do catecismo. Disse estar contente com seu progresso” (Paróquia São Joaquim, 1949, p. 27). No entanto, o padre nunca estava satisfeito com os números e sempre pedia a todos o máximo de empenho para a melhoria constante na preparação catequética das crianças.

Nesta mesma oportunidade, o padre “propôs que fosse lançada na presente ata um voto de louvor às catequistas Idalice Coêlho e Carolina Vieira”. Estas duas catequistas, pertencentes ao Apostolado da Oração e à Associação Filhas de Maria, eram servidoras do Grupo Escolar. Por meio dos livros de atas das reuniões de professoras e dos boletins de registros escolares, chegamos a um número aproximado de docentes que atuaram neste educandário durante o período de 1938 a 1962. O levantamento mostrou que passaram por lá 35 professoras, conforme fontes a seguir: 1) Grupo Escolar João Alcântara. *Boletins Mensais dos registros escolares*, 1944 a 1955; 2) Grupo Escolar João Alcântara. *Livro de atas de exames, termos de promoções, de instalação da escola desta cidade*, 1946; 3) Grupo Escolar João Alcântara. *Livro de atas das reuniões das professoras*, 1956; 4) Pia União das Filhas de Maria. *Livro de atas da Pia União das Filhas de Maria*, 1951 a 1966; 5) Paróquia São Joaquim. *1º Livro de atas do Centro do Apostolado da Oração*, 1941 a 1949; 6) Paróquia São Joaquim. *2º Livro de atas do Centro do Apostolado da Oração*, 1949 a 1957; 7) Paróquia São Joaquim. *3º Livro de atas do Centro do Apostolado da Oração*, 1957 a 1967.

Deste universo, 40% das professoras (14) compuseram os quadros da diretoria das associações religiosas da cidade, ocupando importantes cargos como secretária, diretora, tesoureira e catequista. Vale ressaltar que o levantamento foi feito a partir das assinaturas que constam nas atas das associações e do Grupo Escolar João Alcântara. Deste modo, o número de professoras que participaram das associações

da cidade pode ser até maior, haja vista que os membros da diretoria eram os únicos que assinavam as atas.

Grande parte destas professoras foi formada em colégios confessionais. O número de diretoras do Grupo Escolar, habilitadas pelo Colégio Imaculada Conceição, merece destaque aqui, conforme o quadro que se segue:

Quadro 1 - Diretoras do Grupo Escolar e formação docente

Período	Nome da diretora	Instituição de formação do Curso Normal	Local
1933 a 1938	Francisca Maria de Brito	Colégio Nossa Senhora das Dores	Diamantina
1939 a 1940	Stela Jansen	Colégio Imaculada Conceição	Montes Claros
1941 a 1944	Rosalva Antunes da Silva	Colégio Imaculada Conceição	Montes Claros
1945 a 1947	Maria Lisbela de Souza	Colégio Nossa Senhora das Dores	Diamantina
1948 a 1951	Lourdes Irlanda Matos	Colégio Imaculada Conceição	Montes Claros
1951 a 1952	Palmyra Santos Oliveira	Colégio Imaculada Conceição	Montes Claros
1953 a 1967	Lourdes Irlanda Matos	Colégio Imaculada Conceição	Montes Claros

Fontes: Grupo Escolar João Alcântara (1944 a 1955); Oliveira (2012).

O Colégio Imaculada Conceição³ foi o centro irradiador do pensamento católico no Norte de Minas Gerais e, junto com o Colégio Nossa Senhora das Dores⁴, em Diamantina, foram responsáveis por formar todas as diretoras do Grupo Escolar durante as décadas de 1930 a 1960.

Neste período estudado, foram oferecidos cursos de formação de catequistas às professoras e diretora, como as “Conferências de Pedagogia Catequética para Professoras realizadas pelo Padre Alvaro Negromonte”, anunciadas no *Gazeta do Norte*:

Conferencias de Pedagogia Catequetica para Professoras.

Terá início amanhã, na Congregação Mariana, às 13,30 horas, uma série de aulas sobre pedagogia catequetica para professoras, na palavra do Padre Alvaro Negromonte (Conferências [...], 1945, p. 4).

Merecem destaque duas obras do padre Alvaro Negromonte: o *Manual de Religião* (1941) e o *Meu Catecismo* (1957), ambas utilizadas no ensino do Catecismo na Paróquia São Joaquim e no Grupo Escolar. Importante destacar que a Revista do Ensino de Minas Gerais também foi uma estratégia de formação do professorado católico do Grupo Escolar, conforme apontado anteriormente. A Revista do Ensino trazia inúmeras lições de catecismo e orientações conservadoras e católicas (Biccas, 2008). A figura de Alvaro Negromonte é central no ensino de catecismo escolar

nesse período. De modo geral, seus livros estavam presentes nas aulas de catecismo nas escolas mineiras, cenários importantes da reação católica frente o ensino laico. Por meio destes impressos, as professoras catequistas aprendiam os aspectos metodológicos e o conhecimento da doutrina católica e os repassavam às crianças.

Na próxima seção, visitaremos a aula de Catecismo ministrada no Grupo Escolar João Alcântara e na Paróquia São Joaquim, tendo como base as obras do padre Alvaro Negromonte. Veremos, conforme fontes mobilizadas e em seus limites, como o Catecismo inculcava hábitos e valores religiosos e morais nas crianças, além de modelar comportamentos e formar o cristão.

Visitando a aula de Catecismo

De acordo com Orlando (2013), embora a existência de catecismos seja anterior à modernidade, foi nesse período que esse impresso ganhou maior impulso. Segundo Bollin e Gasparini (1998), o termo Catecismo, utilizado para indicar o livrinho da doutrina cristã, já era usado tanto em latim quanto em língua vulgar no século XIV e servia à exposição da doutrina do Cristianismo às pessoas ignorantes ou às crianças. Mas foi a partir da Reforma Protestante e dos usos que Lutero fez do impresso para a propagação da fé, que a Igreja se mobilizou e passou a usar a mesma estratégia para a instrução e a conformação da fé católica. Os catecismos adotaram na modernidade novos contornos. A catequese que abarcava um cunho apostólico passou a ser utilizada pela Igreja sob uma nova ótica, a do ensino (Orlando, 2013). Nas palavras de Bollin e Gasparini (1998, p. 105), “a catequese é vista como o ensino da doutrina cristã concentrada no catecismo; o livro que compila, de um modo simples, essencial e completo tudo o que o fiel deve conhecer”.

A produção de catecismos no século XIX, debatida durante o Concílio Vaticano I (1869-1870), trouxe as marcas dos novos tempos. Novos tempos que pediam novos objetos, novas práticas e novas representações, próprias do tempo e do lugar no qual estavam circunscritas (Orlando, 2013). A multiplicidade de catecismos que eclodiu no século XIX tornou uma exigência do Papa Pio X à elaboração de um catecismo único, temática já discutida desde o Concílio de Trento e novamente abordada no Concílio Vaticano I, mas que não chegou a ser definida.

Seguindo o movimento ultramontano⁵, em vários países como França, Itália e Alemanha, foram adotados textos de catecismo considerados únicos nestes países. A estratégia da Igreja em adotar um texto único de catecismo permitiu inferir que se pretendia, por meio da religião e do impresso, moldar, de forma padrão, a cultura católica das nações.

Em nome dessa padronização, em 1905, o Papa Pio X publicou a Encíclica *Acerbo Nimis* (sobre o ensino do Catecismo), na qual buscou combater aquilo que a autoridade romana chamava de ignorância religiosa dos católicos, estimulando mais a expansão da catequese de forma eficaz (Pio X, Papa, 1905). A insistência de Pio X em nutrir o povo de alimento espiritual irradiou uma obra que conclamou catequistas voluntários para os catecismos paroquiais e professores católicos em suas salas de aula, pelo acesso que estes tinham a um número maior de crianças de forma mais contínua. Essas duas frentes de ação da catequese contribuíram para fazer proliferar a produção de manuais de catecismo, já desencadeada desde o século XIX (Lustosa, 1977).

O Livro Tombo da Freguezia Santo Antonio de Padua, de Riacho dos Machados, apresenta um relato do padre Ricardo Alfredo Gnani, de 15 de agosto de 1915, acerca dos desafios encontrados no ensino do Catecismo às crianças e o valioso auxílio da figura da professora nesta tarefa:

Celebrei no dia 15 de Agosto do anno 1915 a Festa de Nossa Senhora da Gloria, precedida da devota novena. [...] Quiz nesta circunstancia fazer a primeira comunhão das crianças. Infelizmente os Paes e as mães, nada compreendendo de Eucaristia, não souberam e não quizeram aceitar os meus conselhos, sendo muitos Paes e mães contrarios ao sacramento da confissão. Nesta circunstancia me auxiliou de maneira extraordinaria, na preparação dos meninos e das meninas à primeira comunhão, a professora publica, Dona Noemi Figueiredo, que sendo catholica, de vida honesta e irreprehensivel, foi sempre alvo das criticas perseguições de muitas senhoras do Riacho, brutas, ignorantes e sem religião (Livro [...], 1914, p. 43).

Embora as dificuldades sejam aparentes com relação ao ensino do Catecismo às crianças, bem como com relação à recepção dos sacramentos por parte das famílias de Riacho dos Machados, o pároco tem dentro da escola pública uma forte aliada: as professoras; tanto é que Ricardo Gnani faz um agradecimento especial ao trabalho de Dona Noemi Figueiredo no ensino do Catecismo às crianças.

O principal objetivo do Catecismo é ensinar os preceitos da Igreja Católica como verdades absolutas. Segundo Orlando e Dantas (2008), para um aprendizado mais efetivo, era preciso que esses ensinamentos fossem enraizados nas crianças sem dar margem a maiores questionamentos. Assim, no Grupo Escolar eram selecionados, sobretudo, os alunos de menor idade. Deste modo, a idade do discernimento, tanto para a confissão como para a comunhão, seria aquela ao redor dos sete anos. A partir desse momento, surgia a obrigação de cumprir os dois preceitos da confissão e da comunhão pela leitura do livro.

O Manual do Apostolado da Oração traz as estratégias para “combater eficazmente a deplorável influência das escolas sem Deus, salvaguardar a inocência dos meninos e preparar uma mocidade cristã” tendo como meio a preparação das crianças para o recebimento da primeira comunhão. No início do texto, o manual alerta o leitor que essa preparação “é tão fácil como poderosa e, além disso, necessária em nossas villas e cidades. Para attrahir todos os meninos d’uma parochia à comunhão, é preciso recorrer a diversas industrias” (Apostolado da Oração, 1923, p. 67).

Conforme o impresso, as três estratégias fundamentais para o sucesso do aumento das comunhões nas paróquias por parte das crianças eram: 1) a Inauguração, 2) o Dia da Comunhão e 3) a Lembrança da Comunhão. A *Inauguração* diz respeito ao tempo mais favorável para iniciar o trabalho com as crianças. Veja que é indicada a época das primeiras comunhões e o início das aulas letivas:

Então os meninos se acham vivamente impressionados, e, a datar desse dia, é fácil fazer-lhes tomar a obrigação verbalmente ou por escripto, e, depois, o costume da communhão mensal feita em comum. A reabertura das aulas é também um epocha propria (Apostolado da Oração, 1923, p. 68).

O *Dia da Comunhão* é a segunda ação para a melhoria das comunhões. Neste dia, juntamente com as crianças, catequistas, pároco, pais e familiares, é realizada a cerimônia com pompa e formalidades para festejar o fim da preparação do estudo do Catecismo e recebimento da primeira comunhão. Para a Igreja, a primeira comunhão significa o dia do perdão e da eucaristia. Trajadas com vestes brancas e de posse do livrinho do Catecismo, durante a cerimônia as crianças acendem sua vela simbolizando “a fé, a salvação e a felicidade em Jesus Cristo e na Igreja Católica” (Chevalier; Gheerbrat, 1997, p. 570). A criança, “com sua luz, acende pela comunhão e pelo próprio Cristo” (Pedro, 1994, p. 179). Ao final do evento, os catequizados recebem os diplomas que certificam a conclusão do Catecismo e o recebimento da primeira comunhão.

Veja na próxima figura os alunos do Grupo Escolar João Alcântara no dia da primeira comunhão. Observe em suas mãos o diploma enrolado, o livrinho do Catecismo e a vela, símbolos utilizados na cerimônia. No fundo, o presidente da solenidade, o padre Julião Arroyo Gallo.

Figura 2- Primeira Comunhão dos alunos do Grupo Escolar



Fonte: Gallo (1952a).

Por fim, a derradeira estratégia é a *Lembrança da Comunhão*. Para atrair as crianças para a comunhão, a Igreja apostava e presenteava a frequência com pequenos brindes, como: broches, medalhas, crucifixos etc. Conforme o Manual do Apostolado da Oração (Apostolado da oração, 1923, p. 69), “de tempos a tempos distribui alguma lembrança a todos os vossos jovens commugantes: uma medalha, uma estampa, o Manual dos meninos e assim os contentareis”. O Manual traz o seguinte relato de um padre:

Quereis saber o meio que tomei para attrahir todos os meus meninos à communhão do mez? Três vezes por anno lhes dei uma lembrança. A primeira vez dei a todos a medalha milagrosa: traziam-n’a sobre o peito com santo orgulho! A segunda vez o pão bento: dava gosto ver os seus transportes de alegria! A terceira vez enfim, no dia de S. José, uma bella imagem deste santo Patriarcha. Todos me prometeram mandal-a emoldurar e collocar perto de seu leito (Apostolado da oração, 1923, p. 70).

O relato finaliza com a seguinte conclusão: “Oh! Quão pouca cousa basta para alegrar a creança e attrahil-a a Nosso Senhor! É excellent industria para acostumar, suavemente e sem contrariedade, todos os meninos d’uma parochia à frequencia dos sacramentos” (Apostolado da oração, 1923, p. 71). Interessante notar que as estratégias para atrair as crianças para comunhão também devem ser pensadas enquanto produtos de memória e de produção de laços afetivos e de pertencimento a uma comunidade.

Além de conquistar a frequência na comunhão, também era necessário garantir sua eficácia entre as crianças. Observamos na Figura 3 um aluno do Grupo Escolar que acaba de concluir sua preparação para a primeira comunhão:

Figura 3- Primeira Comunhão



Fonte: Gallo (1952b).

O corpo disciplinado e comportado era produzido a partir da leitura do livro do Catecismo. Conforme os ensinamentos católicos, o terço na mão indicava a devoção à Maria Santíssima, mãe de Jesus Cristo, e aos valores da Igreja. O Catecismo na escola e a formação da Igreja solidificavam crenças e condutas e consolidavam o projeto de formação. Formação esta que começava desde a infância, mediante o direcionamento da sua vontade e da concepção de suas convicções.

Considerações finais

No que diz respeito à presença da Igreja na educação formal e, elegendo o Grupo Escolar João Alcântara, compreendemos que a educação muito contribuiu para a manutenção da influência do Catolicismo entre as pessoas. Mesmo sendo uma instituição de ensino pública, a Igreja Católica tinha ali seu lugar cativo.

Nesse espaço escolar, assim como em diversos espaços Brasil afora, foram visíveis as características de uma moral católica em detrimento dos preceitos de uma escola pública. Embora existissem alunos oriundos de famílias protestantes e espíritas, o que foi registrado e mantido historicamente foi a memória católica. As fontes nada dizem das outras religiões. Há um profundo silêncio quanto aos outros credos. Esta evidência nos leva à ideia do predomínio da concepção tridentina que afirmava ser inadmissível que o Catolicismo não tivesse seu espaço na escola pública, haja vista considerar as orientações espirituais superiores às temporais.

Os discursos empreendidos pelas professoras e diretoras explicitavam os protestos dos católicos face às medidas laicas introduzidas no sistema escolar brasileiro. Eles operavam uma direção e um controle da educação às novas gerações. Quando a direção de uma escola pública diz: “Sim, senhores, queremos Deus nas Escolas!”, a concepção Sociedade Perfeita ali fora propagada e a laicidade escolar fora comprometida. A escola escolheu ser aliada da Igreja, que dizia possuir a verdade sobre tudo e toda a vida do homem.

Desta feita, na concepção católica de educação, o magistério foi dotado de uma marca religiosa e o professor foi elevado à condição de um dos principais agentes do processo de disseminação da doutrina nas escolas por meio das aulas de catecismo e de Ensino Religioso. Para o padre Julião Arroyo Gallo, o professor exercia um verdadeiro apostolado e precisava possuir uma preparação moral de base católica para desenvolver os seus sacrifícios e mostrar a palavra de Cristo tida como um princípio de educação. Deste modo, sob as orientações e bênçãos clericais, foi amalgamado o modelo tridentino com a finalidade de formar um católico nos diversos setores da sociedade, especialmente no educacional.

Conforme análise das atas das associações religiosas, a Pia União das Filhas de Maria prezava por um ideal de mulher cujo destino natural era lutar junto à militância católica e a renunciar os prazeres do mundo para se tornar uma futura mãe, esposa, devota e professora primária. As professoras do Grupo Escolar João Alcântara, formadas nos tradicionais colégios católicos do Norte de Minas Gerais, como o Colégio Imaculada Conceição e o Colégio Nossa Senhora das Dores, carregavam e reproduziam para os espaços públicos toda uma crença e moral católicas. Essas mulheres ajudavam o padre na catequese das crianças, na organização de festividades religiosas e na difusão da doutrina, ou seja, elas exerciam uma valiosa função à Igreja atuando dentro e fora destas associações.

Sob o olhar atento do padre, as mães, filhas ou futuras mães, que mais tarde se tornariam donas de casa ou professoras, recebiam uma formação para a educação

dos filhos e dos alunos. Assim, esse comportamento feminino foi objetivado na casa, na família, na vizinhança, na Igreja, nos espaços públicos e nos eventos particulares, tendo como principal eixo a religião católica. À mulher coube o papel de ser a boa mãe que cuida dos filhos, enquanto o pai provedor sai para trabalhar. A ela, também, coube a tarefa de ensinar, pois era a primeira educadora dos filhos em Cristo, tarefa que seria continuada pela professora primária.

Neste ínterim, os ensinamentos no Grupo Escolar zelavam pela ordem moral, mas para isso era preciso dar ênfase ao papel da religião na instituição. Para este efeito, era indispensável que todo o ensino e toda a organização da escola (professoras, programas e projetos) fossem regidos pelo espírito cristão, sob a direção e vigilância da Igreja Católica. A formação das novas gerações, dentro dos preceitos da doutrina católica, foi um dos eixos norteadores da ação pedagógica da época em consonância com as políticas educacionais nacionais.

O papel da educação adquirida no ambiente familiar católico desempenhou um importante elemento na construção da sociedade, composta por homens e mulheres honrados, tementes a Deus e servidores da pátria. A educação que a mãe e o pai dispensavam aos seus filhos buscava formar o bom filho, o honrado cidadão e o correto católico. Assinalou-se a importância de ministrar uma educação alicerçada em bases católicas para promover um ambiente social moralmente sadio, estabelecendo um diálogo constante entre as ações e o cotidiano do indivíduo com os preceitos e valores pregados pelo Catolicismo.

Baseados na análise das fontes, a aula de Catecismo ministrado associou a tradição e o conservadorismo, responsável por manter a raiz e os princípios que caracterizavam a base do Ensino Religioso, com os elementos da Pedagogia Moderna, ação que estava em conformidade com os preceitos da Reforma Francisco Campos. Esta proposta do ensino utilizou algumas técnicas calcadas em métodos ativos que valorizou a observação, a investigação e a experiência pessoal do aluno em situações práticas de ensino e aprendizagem e inseriu o discente no centro principal da ação permitindo aguçar o gosto pelo Ensino Religioso. Enfim, a aula de Catecismo chamava a atenção da criança, assegurava o seu interesse e o envolvimento nas práticas escolares e paroquiais.

O recebimento da comunhão, por sua vez, era uma ação comum dentro da escola. Conforme a tradição católica, ela tinha a finalidade de difundir os preceitos sacramentais da Igreja e servir para remediar os pecados e preparar as crianças para a Páscoa. A preocupação com a iniciação e preparação das crianças para esse sacramento era bastante valorizada; e, em 1955, o padre Julião, junto com o Apostolado da Oração, funda a Cruzada Eucarística Infantil.

O que se pretendia naquele tempo e lugar era o avanço da sacralização da sociedade, ou seja, a Igreja pretendia ampliar a presença da concepção Sociedade Perfeita e o privilégio de ser reconhecida como a exclusiva fonte de orientação moral para as pessoas.

Conforme dados do IBGE, 99,5% dos habitantes do município de Porteirinha eram católicas, ou seja, havia pessoas que seguiam outras orientações religiosas, como: o protestantismo e o espiritismo. No entanto, o que a Igreja Católica desejava naquele momento era que a cidade de Porteirinha/MG e o Grupo Escolar João Alcântara fossem regidos por uma ordem cristã.

Seguindo os mesmos passos do projeto educativo nacional, chegamos à conclusão que as crianças e a mocidade em Porteirinha/MG, durante o período estudado, foram arregimentadas no Catecismo da Igreja Católica. Os instrumentos utilizados para isso foram, sobretudo, a ação conjugada da Igreja, da formação docente e da escola. Nesta perspectiva, com a finalidade de recuperar e ampliar o poder de influência que a Igreja detinha desde os tempos coloniais, foram fundados diversos colégios católicos visando à formação de uma elite dirigente, consoante à tradição e à cultura católica. As escolas públicas não ficaram para trás, pois grande parte dos professores foi formada nesses colégios confessionais que carregavam e reproduziam para os espaços públicos toda uma crença e moral católicas. Esta frente de ação também nutriu o povo de instrução religiosa por meio da presença das aulas de Catecismo e do Ensino Religioso. Quanto à imprensa, os jornais, os panfletos e os livros passaram a ser não apenas um aparato religioso, mas objetos da cultura religiosa. Enfim, a memória escrita, difundida por intermédio do impresso Catecismo da Igreja Católica, por exemplo, visou eternizar valores e comportamentos, bem como formar e produzir a sociedade.

Referências

A VERDADE: Catecismo. Montes Claros, anno 1, n. 16, 28 set. 1907.

APOSTOLADO DA ORAÇÃO. *Manual do Apostolado da Oração*. 13. ed. Ytú: Typographia do Apostolado, 1923.

ARAÚJO, José Carlos Souza. *Igreja Católica no Brasil: um estudo de mentalidade ideológica*. São Paulo: Paulinas, 1986.

ASANO, Sandra Nui. Colégio Nossa Senhora das Dores e a formação de piedosas Filhas de Maria, dedicadas professoras e perfeitas esposas. CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO "HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 2., 2002, Natal. *Anais [...]*. Natal: UFRN, 2002.

ASSOCIAÇÃO PIA UNIÃO DAS FILHAS DE MARIA. *Manual da Pia União das Filhas de Maria*. 6. ed. São Paulo: Livraria Salesiana, 1943.

BICCAS, Maurilane de Souza. *O impresso como estratégia de formação*: Revista do Ensino de Minas Gerais (1925-1940). Belo Horizonte: Argumentum, 2008.

BOLLIN, Antonio; GASPARINI, Francesco. *A catequese na vida da igreja*: notas de história. São Paulo: Paulinas, 1998.

BORGES, Kátia Franciele Corrêa. *Santa, esposa-mãe e professora*: Revista Flor do Lácio e educação de mulheres no Colégio Imaculada Conceição de Montes Claros (1943-1957). 2011. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Social) - Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2011.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *Molde nacional e fôrma cívica*: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931). Bragança Paulista: EDUSF, 1998.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRAT, Alain. *Dicionário de símbolos*. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1997.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Ideologia e educação brasileira*: católicos e liberais. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

CENTRO DI STUDI FILOSOFICI DI GALLARATE. *Enciclopedia filosofica*. Roma: Stampa Romagraf, 1979. v. 8.

FRATERNIDADE SACERDOTAL SÃO PIO X (FSSPX). *A Cruzada Eucarística*. Menzingen: Fraternidade Sacerdotal São Pio X, [2023]. Disponível em: <http://fsspx.org/pt/cruzada-eucar%C3%ADstica>. Acesso em: 25 ago. 2023.

GALLO, Julião Arroyo. *Catechismo*. Porteirinha/MG, 1945. Álbum de fotografias

GALLO, Julião Arroyo. *Primeira comunhão dos alunos do Grupo Escolar*. Porteirinha/MG, setembro de 1952a. 1 fotografia. Álbum de fotografias

GALLO, Julião Arroyo. *Primeira comunhão*. Porteirinha/MG, setembro de 1952b. 1 fotografia. Álbum de fotografias.

GALLO, Julião Arroyo. *Convida aos paroquianos para assistirem uma série de ações na Igreja*: [convite]. Porteirinha/MG, 6 jan. 1956. Álbum de recortes de jornais.

CONFERÊNCIAS de Pedagogia Catequética para Professoras. *Gazeta do Norte*, Montes Claros, n. 1587, p. 4, 15 de abril de 1945.

GRUPO ESCOLAR JOÃO ALCÂNTARA. *Boletins mensais dos registros escolares do Grupo Escolar João Alcântara*. Porteirinha/MG: Grupo Escolar João Alcântara, 1944-1955.

GRUPO ESCOLAR JOÃO ALCÂNTARA. *Livro de atas das reuniões das professoras do Grupo Escolar "João Alcântara"*. Porteirinha/MG: Grupo Escolar João Alcântara, 22/03/1956 - 06/05/1961.

GRUPO ESCOLAR JOÃO ALCÂNTARA. *Livro de atas das reuniões das professoras do Grupo Escolar João Alcântara*. Porteirinha/MG: Grupo Escolar João Alcântara, 1956.

GRUPO ESCOLAR JOÃO ALCÂNTARA. *Livro de atas de exames, termos de promoções, de instalação da escola desta cidade e dos termos de visitas dos srs. Assistentes Técnicos*. Porteirinha/MG: Grupo Escolar João Alcântara, 01/02/1946 - 16/07/1954.

GRUPO ESCOLAR JOÃO ALCÂNTARA. *Livro de atas de exames, termos de promoções, de instalação da escola desta cidade e dos termos de visitas dos srs. Assistentes Técnicos*. Porteirinha/MG: Grupo Escolar João Alcântara, 1946.

IBGE. *Recenseamento geral do Brasil de 1º de setembro de 1940: censo demográfico - População*. Rio de Janeiro: IBGE, 1950. t. 2. Série Regional - Minas Gerais.

JEDIN, Hubert. *Concílios ecumênicos: história e doutrina*. São Paulo: Herder, 1961.

LEÃO XIII, Papa. *Carta Encíclica Immortale Dei*. Vaticano: Libreria Editrice Vaticana, 1º de novembro de 1885. Disponível em: https://www.vatican.va/content/leo-xiii/pt/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_01111885_immortale-dei.html. Acesso em: 24 nov. 2023.

LIVRO do tombo da Freguezia Santo Antonio de Padua. Riacho dos Machados, 2 de fevereiro de 1914, p. 43. Mensagem de Ricardo Alfredo Gnani.

LUSTOSA, Oscar de Figueiredo. *A presença da igreja no Brasil: história e problemas. 1500-1968*. São Paulo: Giro, 1977.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. 3. ed. São Paulo: Edusp, 2009.

NEGROMONTE, Alvaro. *Manual de religião*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1941.

NEGROMONTE, Alvaro. *Meu catecismo*. 15. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1957. v. III.

OLIVEIRA, Maria do Carmo de (org.). *Escola Estadual João Alcântara 1912-2012 - há cem anos fazendo história*. Porteirinha: Grafiminas, 2012.

ORLANDO, Evelyn de Almeida. Os manuais de catecismo como fontes para a história da educação. *Revista Roteiro*, Joaçaba, p. 67-88, 2013. Edição Especial.

ORLANDO, Evelyn de Almeida; DANTAS, Maria José. Impressos, catolicismo e educação: uma estratégia de conformação do campo pedagógico. CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO "O ENSINO E A PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 7., 2008, Aracaju. *Anais [...]*. Aracaju: [s. n.], 2008. p. 1-16.

PAROCHIA DE SANTO ANTONIO DE GRÃO MOGOL. Livro do tombo da Parochia de Santo Antonio de Grão Mogol. Grão Mogol, 1910. *Carta Pastoral de Dom João Antônio Pimenta*, de 19 de março de 1912, p. 3-5.

PAROCHIA DE SANTO ANTONIO DE GRÃO MOGOL. *Livro do tombo da Parochia de Santo Antonio de Grão Mogol*. Grão Mogol, 1913.

PARÓQUIA SÃO JOAQUIM. 1º *Livro de atas do Centro do Apostolado da Oração do Sagrado Coração de Jesus da Paróquia de Porteirinha*. Porteirinha/MG, 30 de outubro de 1941 a 11 de setembro de 1949.

PARÓQUIA SÃO JOAQUIM. 2º *Livro de atas do Centro do Apostolado da Oração do Sagrado Coração de Jesus da Paróquia de Porteirinha*. Porteirinha/MG, 9 de outubro de 1949 a 3 de março de 1957.

PARÓQUIA SÃO JOAQUIM. 3º *Livro de atas do Centro do Apostolado da Oração do Sagrado Coração de Jesus da Paróquia de Porteirinha*. Porteirinha/MG, 7 de abril de 1957 a 30 de abril de 1967.

PARÓQUIA SÃO JOAQUIM. *Livro de atas da Pia União das Filhas de Maria da Paróquia de Porteirinha*. Porteirinha/MG, 10 de outubro de 1951 a 19 de dezembro de 1966.



PEDRO, Aquilino de. *Dicionário de termos religiosos e afins*. 6. ed. Aparecida: Santuário, 1994.

PIO X, Papa. *Carta Encíclica Acerbo Nimis* - Sobre o ensino do Catecismo. Vaticano: Santa Sé, 15 abril de 1905. Disponível em: http://w2.vatican.va/content/pius-x/en/encyclicals/documents/hf_p-x_enc_15041905_acerbo-nimis.html. Acesso em: 10 out. 2022.

SOUZA, Laura de Mello e. *Reis negros no Brasil escravista: história da coroação do Rei Congo*. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

Notas

¹ A Idade Moderna já traz marcas diferentes. O Concílio de Trento, realizado entre 1545 e 1563, reelabora a concepção medieval e a atualiza para facilitar a convivência entre Igreja e sociedade. A segunda concepção, chamada *Sociedade Perfeita*, foi elaborada mais propriamente por decreto; ela não se culturalizou como a primeira. A Sociedade Perfeita emergiu no cenário da história, engendrada para a Igreja se autojustificar e defender-se de uma sociedade religiosamente dividida (Reforma Protestante); politicamente mais autônoma, pelo menos em relação à Igreja Católica; economicamente, sob os impulsos de um capitalismo tímido, mas emergente; culturalmente banhada pelos ideais do Renascimento, veiculador de humanismo adverso ao católico. Por isso aparece a Igreja como Sociedade Perfeita para concorrer com o descortinar da nova sociedade (Araújo, 1986, p. 49). Na concepção Sociedade Perfeita, a Igreja é uma sociedade juridicamente perfeita. Conforme o Papa Leão XIII, em sua encíclica *Immortale Dei* (Sobre a Constituição Cristã dos Estados), de 1885, esclarece esta concepção de Igreja ao afirmar que “Deus dividiu, pois, o governo do gênero humano entre dois poderes: o poder eclesiástico e o poder civil; aquele preposto às coisas divinas, este às coisas humanas. Cada uma delas no seu gênero é soberana; cada uma está encerrada em limites perfeitamente determinados” (Leão XIII, Papa, 1885, p. 9).

- 
- ² Carta Pastoral assinada pelo Cardeal Arcebispo Metropolitano de S. Sebastião do Rio de Janeiro, os Arcebispos Metropolitanos de Marianna, S. Paulo, Cuyabá e Porto Alegre e os Bispos de cinco Províncias Meridionais do Brasil. Ao Clero e fieis de Nossas Dioceses, Saudação, Paz e Benção em Nosso Senhor Jesus Christo. Nova Friburgo/RJ, 17 de janeiro de 1915 (Parochia Santo Antonio de Grão-Mogol, 1913, p. 28-37).
- ³ O Colégio Imaculada Conceição foi o primeiro colégio para moças de Montes Claros. Fundado pelas freiras da Congregação das Irmãs do Sagrado Coração de Maria de Berlaar, da Bélgica, em setembro de 1907 (Borges, 2011), tinha como objetivo primeiro o trabalho com a educação, um dos caminhos de romanização da Igreja brasileira.
- ⁴ O Colégio Nossa Senhora das Dores, localizado na cidade de Diamantina/MG, foi um educandário religioso feminino fundado em 1866 por Dom João Antônio dos Santos, o primeiro bispo de Diamantina, e pelas freiras francesas vicentinas que chegaram a Minas Gerais em 1848. Detalhes, consultar Asano (2002).
- ⁵ O Ultramontanismo surge precisamente na França na primeira metade do século XIX e se refere à doutrina política católica que busca em Roma a sua principal referência. Esse movimento reforça e defende o poder e as prerrogativas do Papa em matéria de disciplina e fé. De acordo com a Enciclopedia Filosofica (CENTRO DI STUDI FILOSOFICI DI GALLARATE, 1979, p. 442), o Ultramontanismo foi um termo usado fora da Itália para designar “a doutrina de ação das teses e interesses da Igreja de Roma, tanto nas relações teológicas e jurisdicionais com as igrejas nacionais, como nas relações políticas com os Estados, especialmente nas questões pertinentes à matéria religiosa”.
- 

Tecendo Saberes Históricos: Marlene Cainelli E Os Trinta Anos Da *História & Ensino*

Weaving Historical Knowledge: Marlene Cainelli And The Thirty Years Of *História & Ensino*

Tejiendo Saberes Históricos: Marlene Cainelli Y Los Treinta Años De *História & Ensino*

Alexandre Felipe Fiuza*

Márcia Elisa Teté Ramos**

Rivail Carvalho Rolim***

Ronaldo Cardoso Alves****

Nesta edição comemorativa dos trinta anos da revista *História & Ensino*, temos a honra de apresentar uma entrevista com a professora doutora Marlene Cainelli, atualmente Professora Sênior do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). O convite à docente justifica-se por sua participação decisiva na criação da *História & Ensino* e por sua contribuição fundamental para a consolidação do Laboratório de Ensino de História da UEL, bem como por sua atuação destacada no ensino e na formação de pesquisadoras(es) na graduação e na pós-graduação em História e Educação. Tais ações têm desempenhado papel significativo no fortalecimento do campo do ensino de História na instituição.

A trajetória acadêmica de Marlene Cainelli evidencia um conjunto expressivo de iniciativas desenvolvidas em âmbitos regional, nacional e internacional, sobretudo no campo da teoria do ensino de História. Sua produção e atuação têm contribuído de maneira substancial para o avanço e para a visibilidade das pesquisas em ensino de História, reafirmando sua relevância no cenário acadêmico contemporâneo.

* Doutor em História pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/ Campus de Assis). Professor Associado do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

<https://orcid.org/0000-0003-2270-6816>

** Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Professora Associada do Departamento de História e do Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Estadual de Maringá.

<https://orcid.org/0000-0001-5299-2935>

*** Doutor em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor Sênior do Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina.

<https://orcid.org/0000-0002-3048-7978>

**** Livre-Docente em Educação e Ensino de História pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor Associado do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual Paulista. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina.

<https://orcid.org/0000-0002-9466-9965>




Iniciamos a entrevista com a professora Marlene Cainelli, com a presença de Márcia Elisa Teté Ramos, Ronaldo Cardoso Alves, Rivail Carvalho Rolim e Alexandre Fiuza. No dia 27 de agosto de 2025, às 13:52 da tarde no horário brasileiro, mas 17:52 em Póvoa do Varzim, Portugal.

Alexandre: Talvez seja interessante, Marlene, se você pudesse falar onde nasceu e estudou, se há alguma relação dessa formação com a sua origem familiar. Abordar quando você começa a se interessar pela História, se isso é precoce ou se foi tardio.

Marlene: Eu nasci na cidade de Dracena, interior de São Paulo, no ano do golpe de 1964. Nasci em 24 de setembro de 1964. Eu tenho dois irmãos mais novos, sendo uma irmã e um irmão. Na época em que eu nasci, minha mãe era do lar e meu pai era funcionário da fazenda que meu avô materno administrava. Então eu nasci ali naquela fazenda. Depois disso, meu pai migrou para o Paraná, onde fez um concurso da Polícia Militar e, assim, nós fomos todos para o Paraná. Na época, fomos eu, minha irmã, minha mãe e meu pai, pois meu irmão nasceu lá. Então eu posso dizer – porque meu pai migrou para o Paraná e eu tinha quatro anos – que eu sou filha de militar que trabalhou durante toda a ditadura como policial militar, e de uma dona de casa.

Eu estudei sempre em escola pública, desde a infância. Primário, ginásio, secundário, universidade, mestrado e doutorado. Eu fiz tudo em universidade pública, não fiz nada em universidade privada. Eu fiz Magistério. Então acho que um dos motivos que me levou a trabalhar na docência e para fazer curso de licenciatura na universidade, foi ter feito Magistério. Mas, quando eu entrei na Universidade Estadual de Londrina, eu entrei no curso de Educação Física, um pouco influenciada pelo meu pai, porque era militar, aquela coisa toda... Ninguém acredita que um dia eu fiz Educação Física. Entrei no curso e fiz um ano. Eu tinha 17 anos, inclusive, para eu frequentar as piscinas da universidade, meu pai teve que assinar uma autorização, por eu ser menor de idade. Então, na época – eu entrei em 1982 – o curso de Educação Física da UEL era um curso extremamente militarizado e ligado a produzir esportistas e não a formar professores. E era um curso só de licenciatura, mas ele tinha uma força muito maior em formar esportistas do que propriamente em formar professores.


E, desde que eu entrei no curso de Educação Física, eu percebi isso, até porque eu não era uma atleta. Fiz as disciplinas todas do primeiro ano, mas realmente não me identifiquei com o fato de que para eu ser uma boa professora de Educação Física eu tivesse que ser uma boa atleta. Não me identifiquei e tive muitos problemas com vários professores. Eu tinha amigas que tinham problemas de conseguir, por exemplo, fazer 800 metros em tantos minutos. E era assim a prova. Se você fazia



800 metros em tantos minutos, você tirava 10. Se você fazia 800 metros em tantos minutos, mais um segundo, você tirava 9,99. E ia baixando. Se você fazia 800 metros em 15 minutos, por exemplo, você tirava 7, 6, 5, 4, e você tirava 0, mesmo que você cumprisse a prova. Isso me irritava profundamente. Eu sempre tive um sentimento muito da ideia de que, para ser professor, você não precisa necessariamente ser, por exemplo, na época, esportista. Podia só aprender as formas de ensinar, não precisava fazer os 800 metros em 10 minutos. E eu lembro que eu tive uma briga muito forte com esse professor de atletismo, que se chamava João Borges. Acho que ele já morreu, inclusive. E eu tinha uma briga imensa com ele, inclusive, eu falei: “João, eu vou dizer uma coisa. Fique atento. Sua sorte que eu não sei dirigir, porque se eu soubesse dirigir, eu te atropelava, eu te passava por cima.” [risos] Anos depois, professora da UEL, encontro ele num café. Ele olhou para mim e falou: “Já aprendeu a dirigir?”. Eu falei: “Ah, sua sorte que não. Até hoje não aprendi a dirigir, não tenho carro.” Aí ele falou: “Ah, que bom.” Ele nunca se esqueceu [risos]. Mas, o curso de Educação Física mudou muito depois. Ganhou outros contornos, outros professores e tudo mais.


No entanto, os outros cursos da UEL tinham a mesma tônica. Por exemplo, os cursos de Letras, História e Geografia não tinham uma força na formação de professor, mas de historiador, do linguista e do geógrafo. Não tinha esse foco na docência. Quando eu decidi que eu não queria mais fazer Educação Física, eu fui à Prograd, antiga CAI, que era a Coordenação de Assuntos Estudantis, para fazer uma transferência. Podia se transferir de curso, então, fui lá. Eu cheguei para o rapaz e falei: “Eu queria fazer uma transferência de curso.” Ele falou: “Que curso você faz?”. O rapaz, inclusive, é funcionário lá até hoje – já tem tempo para se aposentar. Eu falei para ele: «Eu queria transferir de curso.» Ele falou: «Você sabe que você não pode se transferir para Medicina, certo?» Eu falei: «Claro que eu sei que eu não posso me transferir para Medicina. Só posso transferir para cursos das Ciências Humanas. Eu sei disso. Eu quero transferir para um curso de Ciências Humanas.» Ele disse: «Que curso você quer?». Eu falei para ele assim: «Olha, eu preciso transferir, porque eu não fico mais lá naquele curso de Educação Física. Qual é o curso que tem mais vaga?». Ele respondeu: «O curso que tem mais vaga é o curso de História.» E eu: «É esse mesmo que eu vou.» Então, assim, você perguntou: «Por que eu fiz História?». Eu fiz História porque era o curso na época que tinha mais vaga para transferência. Não teve alguma coisa assim, digamos, muito romântica, nem nada muito específico para eu fazer História. Foi isso.

Eu poderia até dizer que eu tive como o meu melhor professor, no ensino fundamental, um de História. E foi mesmo. Ele dava aulas sobre a ditadura, falando baixinho,



fechava a porta, tornava o ambiente assim bem tenso. E falava dos militares, dos militares... Eu, na oitava série, pensava assim: “Meu Deus, se ele souber que o meu pai é militar, já imaginou? Os militares faziam isso, matavam pessoas, torturavam pessoas”. Chegava em casa e olhava para o meu pai e ficava pensando: “Minha nossa...” Mas foi, assim, um dos melhores professores que eu tive. Um dos únicos que eu me lembro, porque eu fico impressionada quando as pessoas falam assim: “Ah, eu me lembro da minha professora do primeiro ano. Nossa, eu não me lembro!” Mas eu me lembro desse professor, que se chamava Evilásio, inclusive. Me lembro de outros professores do Ensino Fundamental e do Médio. Claro, porque o Médio eu fiz já em Jaguapitã, que é onde meus pais moram até hoje. E, no Ensino Médio, eu fui fazer Magistério. Dos professores, vários ainda moram lá, outros já morreram. Então, desses eu me lembro. Não poderia dizer que me lembro pelas qualidades acadêmicas. Mas me lembro deles porque moram lá na mesma cidade que eu. Bom, é isso. Então eu fiz História, porque era o curso na universidade que tinha mais vagas para transferência naquele ano.

Aí eu fui fazer História. Me lembro até hoje do primeiro dia em que eu fui no curso de História. Uma noite, no CCH. Entrei na sala de aula. Eu poderia ter desistido naquele dia do curso de História. Quem que estava dando aula? Deus a tenha, a Professora Maria Dulce. A Márcia lembra e o Rivail também. Professora Maria Dulce Alho Gotti. Sala cheia. E, na época, era um curso que congregava muito militante. Muita gente de esquerda. Porque era 1983, então ainda era ditadura. Então tinha uma formação de pessoas mais velhas, pois era curso noturno. E tinha sindicalistas, muitas pessoas ligadas à esquerda, quando eu fiz História. E eu me lembro que a professora Maria Dulce começou a chamada dizendo assim, sei lá: Amélia Ferreira dos Santos Vieira. Vieira? Que família essa Vieira mesmo?” Mas quase ninguém era de lá, de Londrina. Quase todo mundo era de cidades da região, mas tinha os londrinenses, claro. Aí, um por um, ela queria saber o sobrenome de onde essa pessoa vinha. Um por um. Imagina, tinha uns 40 na sala. E naquela época, 40 era 40 mesmo. Não é que nem agora que abre 40 vagas, entra 20, não, eram 40. Só tinha o curso noturno de História e só tinha História na UEL. Não tinha História em nenhuma outra faculdade de Londrina. Olha, eu vou dizer uma coisa assim, eram quatro aulas. Vocês querem saber quatro aulas do quê? De introdução aos estudos históricos. Ela passou, assim, claro, duas horas daquelas aulas com essa chamada. Depois ela indicou um livro que eu nunca vou me esquecer. E depois nas aulas, aquelas aulas que os alunos davam, como é que se chamava? Trote, não é mesmo? Eu como aluna do primeiro ano não tive isso, na época, mas as aulas, os alunos trotes, aquela coisa toda. Os alunos usavam muito aquele livro para dizer: “Olha, vai ser leitura para a próxima aula.” Ela indicou o livro do Jean Glénisson, “Introdução aos Estudos Históricos”. Indicou



um outro livro também que eu não me lembro mais qual é. E dez livros em francês porque ela dizia que nós tínhamos que ler em francês.

Olha, eu só não peguei a minha bolsa e fui embora para nunca mais voltar porque sentou do meu lado um rapaz chamado... esqueci o primeiro nome dele, mas o sobrenome dele era Kamita. E ele vinha transferido do curso de Biologia. Quer dizer, ele já tinha feito Biologia, tinha feito outro vestibular para o curso de História. E ele sentado do meu lado, olhando. E eu falei para ele: “Eu vou embora. Olha só, saí do curso de Educação Física, para aí vir para o curso de História e isso agora...” E ele: “eu sei, saí de Biologia, mesma coisa. Você quer fazer uma faculdade?” Eu falei: “Quero.” E ele disse: “Então, olha, aguenta mais, porque você está aguentando muito pouco.” Ele era funcionário do H.U. Foi se tornando um dos meus melhores amigos no curso inteiro, praticamente, de História. Hoje já nunca mais eu vi, não sei nem por onde ele anda. De um lado sentou ele, do outro sentou uma outra japonesa. Ele é japonês, Kamita, não é mesmo? Acho que era Luís Kamita. Sentou outra japonesa chamada Yolanda Yuriko Sasaki, que até hoje é minha amiga. Sentou-se do meu lado, aí ela falou assim: “não, ninguém vai desistir de nada aqui.” “Não vai desistir de nada. Vamos fazer esse curso inteiro.” Isso porque ela também já vinha de outro curso. Isso é 1983.


Aí passada a fase Maria Dulce, a outra professora que veio dar aula era a professora da Sociologia, de direita, elegantíssima, como é que ela se chamava? Até hoje ela está viva lá em Londrina ainda.

Márcia: Maria Lúcia Vitor Barbosa, minha vizinha.

Marlene: Essa mesmo.

Rivail: Maria Lúcia deu aula de Ciência Política para mim. Eu achei que a Dalva Rausch que teria dado a introdução à sociologia.

Marlene: Não, ela deu Ciência Política. E ela era o absurdo do Alexandre Garcia¹. Ela era Alexandre Garcia. Só que ela enfrentava o número grande de pessoas que vinham da base, que vinham dos movimentos de esquerda, dos sindicatos. Assim, o debate, o diálogo era muito forte. Então assim, já me deu um certo... Porque eu não gosto de dizer que eu saí de Educação Física porque as pessoas não pensam, não é isso. As pessoas pensam. Só não usam isso para poder formar professores na época, não hoje.





Bom, aí tive outras aulas e aí veio uma reestruturação muito grande da Universidade. Houve uma época em que a Universidade entrou em greve. Não os professores, os alunos entraram em greve. Depois os professores entraram em greve para a contratação de professores. E houve assim um movimento muito grande na Universidade pela contratação. E foi aí que vieram alguns professores para o Departamento de História. Veio a professora Enezila de Lima, veio o professor Antônio Celso Ferreira, o professor Jozimar Paes veio logo depois também. Então aí houve uma renovação do curso de História, que tornou o curso muito bom. Mas não foram tudo flores. Eu comecei o curso em 1983, mas em 84 eu fechei o curso: “Não é esse curso que eu quero fazer. Não vou continuar, não vou.” Fechei. Era um curso de créditos, não é mesmo? Então você fazia tantos créditos. Tranquei a matrícula, mas a gente falava “fechar” o curso. Tranquei a matrícula, fui trabalhar, viver a vida, etc. “Não era o curso que eu queria fazer.” Isso foi em 1985 ou 1984. Quando foi que o Tancredo morreu?

Ronaldo: Abril de 1985.

Marlene: Tranquei o curso, não fiz nenhuma disciplina. Aí eu desisti mesmo. Não vou mais fazer. Abril de 1985 morre o Tancredo Neves. E toda aquela comoção da morte do Tancredo Neves, da ausência de Diretas. Inclusive, eu participei das manifestações pelas Diretas² em Londrina, participei das passeatas. Não vou dizer assim que eu seja uma pessoa de esquerda. Quer dizer, de esquerda eu sou. Como as pessoas acham que eu sempre fui petista, mas eu nunca me filiei ao PT, mas sempre participei muito das manifestações do PT. Tenho amigos do PT, não é mesmo? Aliás, os meus melhores amigos foram presidentes do PT, diretores do PT e tudo mais. E eu participei muito das manifestações da Diretas Já! e aí veio o Tancredo, que assumiu, mas ele morre. Aí eu pensei assim, não sei por que cargas d’água da minha vida: “Eu vou terminar esse curso de História, porque eu vou terminar alguma coisa na minha vida, porque se não, o tempo vai passar, eu não vou fazer nada. Eu vou terminar esse curso.” Voltei para o curso de História, em 85, mas voltei para outro curso de História, já era outro curso. Fiz várias disciplinas, pois você podia cursar outras disciplinas da grade.

Na verdade, o que fomentou muito o meu trancamento de disciplina, preciso dizer isso, porque se ela ler essa entrevista, ela vai sentir falta disso, foi uma reprovação que eu tive no curso de História. Eu sempre fui a aluna nota 10, desde o primário até o ensino médio, nunca reprovei em nada, sempre tive 10 em tudo. Entrei no curso de História, também tirava 10 em tudo, mas aí eu fui fazer uma disciplina chamada Antropologia, com a professora Regina Mucilo. Eu só não me suicidei, porque não sei porque na época. Tinha 19 anos. Eu não me conformava de reprovar em uma disciplina. Ela me reprovou mesmo, me reprovou com 5, 3, 2, me reprovou mesmo.







Eu falei que eu ia largar esse negócio, larguei tudo. E ela sabe disso, porque depois nos tornamos amigas, viajamos juntas, mas na época, nossa, que situação! E um dos motivos que eu tranquei o curso foi por causa dessa reprovação que a Regina me deu. Até hoje, tem duas disciplinas que até hoje me incomodam: Antropologia e uma disciplina chamada Fisiologia que eu tinha na Educação Física. Só por Deus... Nenhuma das duas fazem parte da minha pessoa [risos].

Bom, eu voltei em 85, já voltei para outro curso, para outra realidade, na verdade, da própria universidade. Os meus amigos que entraram comigo em 83 se formaram no início de 87. E eu me formei em julho de 87. Porque tinha duas entradas e duas saídas da universidade, julho e janeiro. Então, eu me formei em julho e eles se formaram em janeiro. Porque como era um curso de crédito e semestral, eu acabei perdendo só um semestre do curso. E a minha trajetória, na verdade, ela muda mesmo, quando eu me interessei pela licenciatura mesmo com a professora Mariana Almeida. Que vai ser a minha professora de Metodologia e Prática de Ensino. É com ela que eu vou tomar gosto pela docência, por ensinar. Porque ao contrário do que as pessoas falam, eu nunca dei aula no ensino fundamental. Nem no médio. Eu dei aula no primário, algumas aulas, alguns meses no primário, quando eu tinha feito Magistério. Mas foi uma substituição no primário. Era uma escola rural. Dava aula no primeiro, segundo, terceiro e quarto ano na mesma sala. E ainda tinha que fazer a merenda para os alunos, o lanche. Fazer a sopa, comida, coitados... Esses sofreram com a minha pessoa. Mas, assim, eu não fui professora do ensino fundamental porque quando eu me formei em 1987, eu fiz um teste para dar aula no Colégio Positivo, que hoje é o Max, não é mesmo? E eles me chamaram para dar aula. No entanto, eu tinha feito a seleção do Mestrado em Curitiba e passei nessa seleção. Não sei como até hoje. Quer dizer, eu sei. Eu fiz a seleção e era uma prova escrita. E a professora Mariana me deu dois livros para eu ler. Um era “Os Donos do Poder”, Raimundo Faoro. O outro não me lembro. Mas eu comecei a ler “Os Donos do Poder” e quando eu chego em Curitiba para a seleção, me cai exatamente uma pergunta desse livro. Eu não lembro o que eles pediam. Era uma resenha ou uma discussão do livro. E aí eu fiz a prova e acabei passando porque eu só poderia fazer o Mestrado se eu tivesse bolsa. E nessa época, final de 1987, começo de 1988, não era muito comum as bolsas, só os primeiros colocados que tinham bolsa. E aí eu passei em segundo lugar. A professora Ana Paula Vosne Martins passou em primeiro. Pegou uma bolsa do CNPq e eu passei em segundo e peguei uma bolsa da Capes.

Eu tinha duas opções: ou eu ficava em Londrina e iria dar aula no Positivo, ou eu iria para Curitiba e faria o Mestrado. Aí vem a professora Mariana que foi realmente a grande incentivadora dessa minha trajetória. A professora Mariana fazia Mestrado



em Curitiba já há muitos anos. E ela tinha um apartamento, que ela alugava e ela me ofereceu: “Vai fazer o Mestrado e fica no meu apartamento.” Aí eu fui, aceitei fazer o Mestrado, foram três meses terríveis porque a bolsa atrasou três meses e eu não tinha dinheiro nenhum, meu pai era militar. Numa época em que policiais militares ganhavam muito pouco no Paraná, quando ganhavam, porque o salário atrasava, cheio de problemas. E eu fui, fiquei na casa dela, lá no apartamento, ela foi assim mais que uma mãe, apoiou todas as minhas despesas até chegar a bolsa. Depois chegou a bolsa e morei eu e uma outra colega que também tinha feito o Mestrado, que tinha sido aluna do curso de História. Que era a professora Maria Isabel Félix, que até tentou concurso na UEL, mas não passou. Ela deu aula como professora no estado, mas já se aposentou também. Nós ficamos no apartamento dela, e fizemos o Mestrado em Curitiba, que era quase como o Mestrado em Campinas. Eles exigiam que você fizesse 45 disciplinas, 35 estágios, 95 não sei o quê [risos]. Eram quatro anos de Mestrado, três anos de disciplina, quatro anos o Mestrado, hoje são dois, um ano de disciplina, como que diminuiu, não é mesmo? E aí eu fui para Curitiba em 88, comecei as disciplinas, mas no início de 89 abre um teste seletivo na UEL para Metodologia e Prática de Ensino de História. Aí a professora Mariana me liga e pergunta se eu não queria ir fazer. Veja, eu nunca tinha dado aula e ela está me convidando para dar aula de Metodologia e Prática de Ensino [risos]. Eu falei assim: “Mariana, sem chance. Não vou.” Aí a Maria Isabel que morava comigo, falou assim: “Você já pensou que a bolsa vai acabar e então uma hora você vai ter que ter um emprego? Será que não é a hora de tentar um emprego? Olha que a UEL não é para qualquer um, não! Você está sendo convidada.” Aí eu falei: “Ai meu Deus, eu vou tentar, o máximo que pode acontecer é eu reprovar no teste seletivo.” Aí fui fazer o teste seletivo, me lembro que a banca era o professor José César, a professora Mariana e um outro professor, talvez o Cristiano Simon. Havia vários candidatos, inclusive a irmã da Enezila estava fazendo esse teste seletivo e ela era professora há muitos anos. Eu não tinha experiência, mas eu tinha a formação, o conhecimento teórico. Assim, entre o conhecimento teórico e a experiência, a banca achou que o meu conhecimento teórico era muito mais importante para a formação de professores, do que o conhecimento da experiência que a irmã da Enezila tinha. Ela já morreu inclusive, e esse negócio de você falar do passado é horrível porque as pessoas já morreram. Fala da pessoa, que já morreu. Eu passei no teste seletivo em março de 1989. Em abril de 1989 foi meu primeiro contrato da UEL. Em setembro de 1989, abre o concurso público, que eu fiz, e que abriu para graduado em História. Eu estava fazendo o Mestrado ainda. Ninguém abria o concurso público nessa época na universidade para doutor. Abria para graduado em História. Aliás, abriam vários, foram 8 concursos, se eu não me engano. Eu entrei. Na época que abriu para Teoria, História Econômica, Metodologia, História da América, vários. Isso foi em 1989,



depois só teve concurso em 1995. Eu fiz o concurso, que veio o professor Nelson Piletti. E era um momento muito difícil do departamento de História porque tinha acontecido alguns concursos e em que haviam discussões de que eram concursos que estavam armados para tal professor. Porque tinha professor da casa que era amigo e aquela coisa... Então esse concurso não teve nenhum professor da casa participando, nenhum. Então no meu, por exemplo, foi o professor Nelson Piletti, o Pedro Paulo Funari e a Elza Nadai, que vieram no concurso que eu fiz. Oxalá passei, graças a Deus, passei no concurso. Estudei muito, muito, muito, e estive lá 31 anos, porque entrei em 1989 e me aposentei em 2020. Então foram 31 anos na UEL, e eu tinha mais 2 anos em outro emprego, com 33 anos de contribuição.


Como que eu vou para o ensino de História? Por esse concurso vou para a área de ensino de História e começo a trabalhar na área. O que acontece? A minha dissertação discutia uma campanha nacional de educação rural que teve no Brasil, que envolveu toda uma discussão da formação de um homem novo e uma série de outras coisas. Era ligada à educação, mas não tinha a perspectiva da prática de ensino, da metodologia ou da docência. Tinha só a questão das escolas rurais.

Quando eu passo no concurso de História, o que eu penso? Eu preciso de experiência, eu preciso trabalhar. Aí eu fiz o quê? Tranquei a matrícula no Mestrado e fui trabalhar. Dei aula no Colégio de Aplicação um tempo, com a anuência do professor... esqueci o nome dele agora, que era diretor do Colégio de Aplicação.

Marcia: Homero?

Marlene: Isso, Homero Amaral! Que depois de muitos anos vou conviver com ele como professora de metodologia. Aí eu dei algumas aulas no Colégio de Aplicação para ver o movimento da sala de aula. Porque não adiantava eu ensinar se eu não conhecesse. Como é que isso se dava. Claro que nada como a experiência que tem, por exemplo, a Márcia, o Rivail, o próprio Ronaldo, no chão da escola de anos a fio dando aula. Claro que não. Mas é só a experiência mesmo do movimento da sala de aula, do envolvimento com os alunos e o tipo de coisa. Mas até aí eu não era uma pesquisadora em ensino de História.

Aí eu termino o Mestrado. Parei uns anos antes do Doutorado, porque aí eu fiquei grávida, ganhei a Júlia, em 1995. Eu terminei o Mestrado em 94. Vejam bem, comecei o Mestrado em 88 e terminei em 94. Então, é que eu tranquei um tempo, mas o Mestrado tinha 8 anos que você podia fazer. Então tinha 1 ano que eu podia usar ainda. Então aí eu tranquei, depois eu voltei para não perder a coisa. Em 1999, eu resolvo fazer o Doutorado, mas também não fui fazer na área de ensino de História.



Você vê que todo esse tempo eu estou trabalhando com ensino de História, mas eu não estou, na verdade, pesquisando nisso.

O primeiro movimento em torno de ensino de História que eu vou ter é com o Laboratório de Ensino de História em 1994. Que nasceu, na verdade - isso é muito importante - o que a gente vai pensar quando a gente fala dos anos 90 no Paraná e da relação Universidade e Escola? A segunda metade dos anos 90 no Paraná e a relação Universidade e Escola, ela é algo que hoje você olha para o Paraná, você vê o retrocesso nessa relação. Nessa época, o Estado do Paraná convidava as universidades a organizarem cursos de formação para os professores. Em 1994 foi assim, 1993 foi assim, convidava os professores para darem cursos e a gente preparava os cursos e os ministrava na Universidade. No final de 1993, quando eu estava trabalhando com os professores, uma professora me disse assim: “É, mas a gente tinha que voltar mais à Universidade, a gente vem muito pouco, tem pouca relação com a Universidade.” Depois o governo vai criar o PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional), que, na verdade, foi a política de formação continuada de professores mais fantástica que eu já vi na vida. Aí ela fala isso: “precisava a Universidade ir mais à escola, ela aparece pouco na escola”.

E naquele curso lá, em 1993, não sei por que, estava trabalhando eu, o Gilmar, o Miguel, o William. Não lembro mais quem que estava trabalhando.

Rivail: Eu lembro, Marlene, que eu era professor convidado na UEL, também fui dar curso para os professores lá em Faxinal do Céu. É, aí depois eu fui também dar curso na cidade de Pitanga, tudo indicado dessa relação que você fala aí.


Marlene: Da Universidade com o Estado, com a Secretaria de Educação. E aí, em 1994, a gente se reúne e esse é um movimento importante para se dizer. É, na verdade, praticamente o Departamento de História todo se envolveu na formação do Laboratório de Ensino. Eram oito ou nove professores. Era professor de História do Brasil, História Contemporânea, História da América, Teoria da História, todos praticamente se envolveram na criação do Laboratório de Ensino de História. Eu lembro das reuniões, assim, lotadas, quase uma reunião do departamento, a reunião do Laboratório de Ensino. E é na criação do Laboratório de Ensino de História, que muitas vezes eu fui criticada, dentro da minha área de prática de metodologia, da área de ensino, porque eu nunca coloquei a palavra pesquisa no Laboratório de Ensino. Veja, que em 1995 não havia essa relação tão intrínseca entre pesquisar e ensinar. Então o Laboratório surgiu como o Laboratório de Ensino, depois outros Laboratórios surgiram, todos colocaram a palavra pesquisa. Laboratório de Pesquisa e Ensino de História. O Laboratório de Ensino surge, então, da necessidade que

a gente sentiu, e aí eu digo do coletivo mesmo, de criar uma ponte mais efetiva, que não fossem só os cursos de formação que o Estado pedia para a gente, mas uma formação mais efetiva, numa relação mais efetiva entre a universidade e os professores. É aí que surgem duas ideias importantes, que é o Boletim do Laboratório de Ensino de História e a revista História & Ensino.

Eu já tinha nessa época o Grupo de Pesquisa e História e Ensino, pois ele é um dos grupos de pesquisa mais antigos da Capes, de 1994. E aí eu propus que o nome da revista fosse o nome do grupo de pesquisa, História e Ensino. E o Boletim do Laboratório de Ensino de História. O que é o boletim? Ele era um jornal que tinha a função de levar ao professor discussões mais rápidas em torno de resenhas do que estava acontecendo no Ensino de História, de livros, de metodologias, de atividades. E a gente convidava vários professores para escreverem, os professores escreviam, ele saía em formato de jornal e a gente fez um acordo com o Núcleo de Educação e ele distribuía para os professores. Efetivamente, foi uma das ações mais positivas do Laboratório de Ensino. Funcionou muitos anos, não é mesmo? Muitos anos. A Márcia depois digitalizou. Aliás, a Márcia é muito importante na permanência do Laboratório de Ensino em um determinado momento. Porque se não fosse a Márcia, havia morrido. A Márcia que tomou a frente, digitalizou as revistas, digitalizou o boletim e tomou a frente de manter o laboratório vivo, a ideia do Laboratório de Ensino de História.


Alexandre: E, de fato, desde a saída de vocês, não temos mais o Laboratório e faz falta. Claro que foi substituído, talvez, por outras dinâmicas. Pelas próprias tecnologias, de certa maneira. Eu gostaria de fazer um contraponto, Marlene, sobre o que você vinha falando. Eu comecei a dar aula em 1992. No primeiro ano de universidade, eu comecei a dar aula em escola privada, em João Pessoa, na Paraíba. Fui, na época, orientando de iniciação científica da professora Joana Neves. E me lembro que, nos anos 1990, as escolas passam a dar maior importância às publicações que dialogassem com os professores. Me lembro que havia o “Bolando Aula de História”. E cheguei a ver algumas publicações congêneres que, me parece, não tiveram muito tempo de existência. Mas foi um momento importante da circulação deste tipo de publicação em formato de jornal ou folhetim. Parecido com os fanzines dos anarquistas e depois do pessoal do *hip hop*. Algumas dessas publicações eram fotocopiadas, inclusive em folhas maiores. A revista do IBEP também abordou o tema do ensino de história em algum momento e tinha circulação nacional.

Marlene: O Boletim do Laboratório vale um estudo sobre o que foi publicado, sobre o que se entendia como metodologias de ensino ativas, como dizem hoje. O que se propunha ensinar na década de 1990 e anos 2000.



Rivail: Eu gostaria de fazer um comentário também, pois acho que vai dar mais elementos. Eu me formei em 1990 e em 1992 o Estado fez um grande concurso público. Eu fui aprovado no concurso, acho que Marisa também e vários professores da UEL. Só em Londrina, a gente tinha umas 50 a 60 vagas, para as escolas, só na área de História. E aí essa galera foi para as escolas e como nós éramos recém-formados, nós começamos também a fazer um movimento, acho que dentro da escola, dessa proximidade de com a Universidade. Era diferente desses professores que tinham se formado nos anos 70 e nos anos 80 e muitos deles eram formados em Estudos Sociais. E o pessoal que assumiu nos anos 90, eram pessoas que eram formadas na Geografia, na História... E aí a gente tinha um movimento dentro da universidade, nas escolas também, para pleitear esse processo continuado de formação a que você faz referência. Porque aquele pessoal que era formado lá nos anos 70, nos anos 80, que já tinham 20 anos de magistério, eles nunca tinham tido essa coisa e a universidade estava muito distante da vida deles. Gente que havia se formado nos anos 70 tinha perdido de vista a existência da universidade. E quando surge nos anos 90, a gente que tinha chegado nas escolas naquele momento, tinha essa proximidade maior com as universidades, aí os professores começaram a falar dessa necessidade de a gente continuar essa proximidade que setinha com a universidade. E aí vem esse movimento que você falou também da universidade, que começaram a oferecer esses cursos e tudo. Então, tinha uma interação maior entre a universidade e as escolas.

Eu acho também que acontece uma coisa interessante, que nos anos 90, a APP teve uma mudança muito grande da direção. Tinha um povo lá que dominava o sindicato desde os anos 70 e 80 e nós fizemos uma grande campanha e conseguimos mudar a direção do sindicato. E isso acho que também vai contribuir um pouco para mudar os ares, vamos dizer assim, da dinâmica das escolas no Paraná. Eu vejo isso também. Eu comecei a fazer o Mestrado em 92, enquanto que o pessoal achava assim muito distante. Eu me lembro que eu assumi o concurso: “nossa, mas você vai continuar estudando, vale a pena fazer o Mestrado?”. Eu falei: “vale, eu tenho interesse” e era uma coisa muito distante para eles, continuar esse processo de formação, porque para eles: “eu me formei em Estudos Sociais. Estou há 20, 30 anos aqui trabalhando e estou esperando a minha aposentadoria.” Enquanto que a gente, muitos que chegaram naquele concurso, que eu falo dos anos 90, tinham essa ideia de continuar estudando, continuar pesquisando. Eu acho que isso vai mudar um pouco, não sei se é toda a efervescência do processo de democratização do país, uma outra cara que a universidade tinha nos anos 90. Foi nos anos 90 também que o curso de História passou a ser oferecido de manhã, logo, de manhã e à noite. Houve uma ampliação muito grande de vagas, e isso de alguma forma foi pressionando por uma mudança.



Eu acho até significativa das escolas, porque começou a ter uma presença muito grande de recém-formados. Pelo menos essa é uma coisa que eu tenho a observar.

Marlene: Quando a gente fala dessa relação do Estado com a universidade e dos professores, você vê isso na década de 90, depois isso se quebra novamente e só vai retornar como PDE nos anos 2000. E como é que eu noto isso? Eu noto pelos meus próprios alunos, que eu formei em 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, e os alunos que comecei a formar depois do ano 2000, porque há uma quebra na minha formação, que é o período em que eu fiz o Doutorado, em Teoria da História na Universidade Federal do Paraná, e quando eu começo a pesquisar mesmo em ensino de História, já nos anos 2000. Nos anos 2000, quando eu começo a pesquisar no ensino de História, e aí também já vem a Educação Histórica, a professora Isabel Barca, de pensar uma metodologia diferente para ensinar, e vem o PDE. Quando eu vou trabalhar com os meus ex-alunos, que foram meus alunos na Universidade, eu percebo o distanciamento que houve entre a forma como eu pensava a metodologia nos anos 90 e a forma como eu estava pensando a metodologia já nos anos 2000. Eles olhavam para mim assim, eu sentia que tinha professor que se formou em 1992 como você, que se formou em 1993, que ele olhava para mim assim e pensava: “mas fui enganado então porque tudo que ela está falando agora destrói aquilo que ela ensinou lá na década de 1990.” E era isso mesmo e era uma discussão que eu tinha muito forte com eles. Do quanto que a ciência muda, do quanto que a ciência evolui, do quanto que a ciência precisa de modificação. Para eles pensarem que o que eles ensinam em História é ciência. E o que eu ensinava em 1990 era onde estava a ciência, e a ciência histórica, modificou-se, e a metodologia do ensino de História então deu um salto. Desde o final da ditadura até os anos 2000, houve uma mudança imensa na forma que se pensava a transposição didática do ensino, a forma que se pensa o que se ensina em História. Uma modificação muito grande, e eu via isso nos alunos para os quais eu dava aula lá no PDE. Eu tinha que explicar, eu assessoro os meus alunos.

Por que que eu pesquiso Educação Histórica? Talvez porque eu tenha me relacionado mais e focado mais o meu trabalho no grupo português, da Educação Histórica. Eu sou bem mais relacionada ao grupo português, ou a outros grupos da Espanha, da Alemanha. A professora Maria Auxiliadora Schmidt já se relacionou mais com o grupo alemão, por conta do Jörn Rüsen e do próprio Estêvão de Rezende Martins. Acabou se relacionando mais com o grupo da Didática da História por este viés. Eu não, eu acabei trabalhando mais com o pessoal da Educação Histórica. Por quê? Porque eu venho da empiria. Vejam, que eu só fui começar a pesquisar mesmo, depois que eu já tinha uma experiência muito grande na ideia do ensino de História.

Então eu preciso muito da empiria para fazer pesquisa. Então eu não consigo pensar, por exemplo, uma dissertação, uma tese, que não tenha essa parte empírica. De você pensar o sujeito, o que o sujeito pensa, o que a criança pensa, e as próprias aulas-oficina ou as aulas históricas, que a Dolinha criou agora. Então eu preciso da empiria. E o grupo português é o que mais faz pesquisa dentro da questão empírica. Tem até uma crítica, porque eles são muito mais empiristas do que teóricos e tudo mais. Que o próprio grupo, como o Eder faz, o Bonetti, que o Sadi. Que o grupo de Portugal é muito empirista e pouco teórico.

O que eu tento fazer no meu grupo de pesquisa em Londrina, e nas orientações do Mestrado e Doutorado, é relacionar, articular a teoria com a empiria. É não ser tanto empírico como são os portugueses, e nem tão teórico como o pessoal da Didática da História. Mas juntar as duas coisas, juntar o campo empírico com o campo teórico, para que as dissertações e teses tenham algum sentido para os professores. Porque na verdade isso tem uma preocupação que eu sempre tive. Por que eu pensei na revista História & Ensino? Eu a pensei para o professor do ensino básico. A revista nunca teve a ideia de ser A1, A2, A3, A4. Ela era uma revista para professores e tinha artigos que se relacionavam com a prática do professor. Era para o professor ensinar. Então, quando eu pensei na revista, era isso. Revistas teóricas de história haviam várias. Mas aí eu pensei, não, a gente precisa de uma revista que fale ao professor, que ele se identifique com ela. Então, por isso que a revista tinha artigos teóricos, mas ela tinha também artigos metodológicos.

Primeiro número, por exemplo, traz lá uma discussão de avaliação, uma discussão de metodologia. Então, era uma revista que tinha essa função, que era falar com o professor sobre o ensino de História, sempre foi essa ideia. Tanto que quando surgiu a avaliação dos periódicos, eu tinha muitas dúvidas com relação a isso. Não era essa a intenção, nunca foi a intenção da revista concorrer nessas “plataformas”, não é mesmo? Nunca foi, porque era uma revista para professor. Qual foi o nosso grande incentivo no começo? A gente tinha dinheiro para editar a revista. A gente tinha feito um projeto para o MEC e ele tinha financiado os primeiros números da revista. Então, a gente distribuía a revista para os professores. Ela era distribuída. Acho que o primeiro, segundo, terceiro, quarto número, tudo foi distribuído. Depois, ela começou a ter problemas de financiamento. Mas, mesmo assim, a editora da UEL, às vezes, publicou, mas a gente fazia por editoras particulares também, com esse dinheiro que vinha. O que acontece? Os anos 2000 foram muito fartos de financiamentos. Do MEC, da Capes. E aí, nós tivemos muita possibilidade nisso, de financiar a revista para os professores. Não me lembro mais quando parou esse financiamento, a gente não conseguiu mais publicar, fazer a parte física dela. Mas era uma revista

pensada para o professor do ensino básico. Não era uma revista teórica, não queria discussões teóricas, mas discussões metodológicas, que falassem ao professor, que ele conseguisse se ver nesses artigos que eram publicados pela História & Ensino. O primeiro nome da História & Ensino é antológico.

Ronaldo: Marlene, isso vai ao encontro dessa questão da empiria, de onde você parte. Do professor visualizar esse trabalho metodológico com clareza. Então, na realidade, tem todo o universo de, a partir das características suas como pesquisadora, como professora, vai se construindo várias frentes. Porque para quem vê de fora, por isso que eu estou falando, eu que acompanho parte da sua trajetória e vejo de fora, me parece muito claro isso, entendeu? Quando eu fui editor da revista, eu acho que peguei a transição da Márcia para mim, então eu fui observar as revistas, toda a transição, e isso é uma coisa muito clara. Desculpa cortar, mas você tem notícia de se no Brasil tinha alguma revista que fazia isso no ensino de História, nesse período?

Marlene: Não tinha.

Ronaldo: Então é uma coisa de vanguarda mesmo, não é mesmo?

Marlene: Não tinha. Foi a primeira revista destinada ao professor do ensino básico. Foi a primeira. E a primeira revista que discutiu o ensino de História. Foi a primeira. Porque agora, por exemplo, a revista é outra. Lógico que tem aí o tempo, tem os movimentos do próprio Departamento de História, do Programa de Pós-Graduação em História e tudo mais. A revista se tornou outra revista. As pessoas publicam artigos teóricos, publicam artigos sobre história de educação, publicam artigos sobre várias coisas. Mas é um movimento mesmo de mudança da revista, entendeu? É um movimento de mudança. Mas os primeiros artigos, se você olhar as primeiras revistas, você vai perceber que são artigos todos voltados para a metodologia do ensino de História. Tanto que uma vez eu lembro que eu pedi um artigo para o professor Claudiomar, de História Antiga. Está no segundo ou terceiro número da revista. E assim, é pensado para o professor mesmo. Era fazer o professor da universidade movimentar o pensamento em torno de pensar um artigo para o professor. Não sobre a sua pesquisa. Não era para ele escrever sobre o que ele pesquisou. Era para ele escrever sobre o que era ensinado na escola. Sobre como que se ensina a História Antiga. Como que se pode ensinar a História Antiga na escola. Era essa ideia. E por um tempo, até que a revista... Mas eu não tenho informação se existia outra não. Tenho para mim que não existia.


Rivail: Posso fazer um comentário? Eu me lembro que eu escrevi um artigo para a revista em 2002, e o intuito era, como o professor poderia usar o jornal para trabalhar com o ensino de História.

Marlene: Exatamente!

Rivail: Era quase um guia mesmo. Principalmente a noção de tempo. Como você poderia trabalhar na noção de estrutura, de conjuntura. Peguei aquele conceito braudeliano lá da estrutura, conjuntura e evento. De como o professor poderia trabalhar usando o jornal. Que o entendimento que eu tinha era que o jornal era muito acessível. Então ele poderia rapidamente, no final de semana, pegar vários recortes de notícias e usar isso com os alunos. Então acho que vai um pouco ao encontro de isso que você está falando. Que a preocupação era essa. De como você poderia dar um instrumental para os professores usarem em sala de aula.

Marlene: O Gilmar Arruda escreveu um artigo que chama “Por Que Ensinar História”, que é usado assim como se fosse bíblia, quase, para os professores no PDE. Se você ver os artigos do PDE, os artigos finais do PDE, esse artigo “Por que ensinar História” está citado por quase todos os professores. “Por que ensinar história?”. Então, assim, era exatamente essa tônica, entendeu? Que o professor da universidade, o teórico em História do Brasil, como era o Gilmar, o teórico em História Ambiental, como era o Jozimar, escrevesse para o professor. Tem esse artigo do Jozimar, em um artigo que a professora Sandra Oliveira escreveu, que é sobre as perguntas que o historiador se faz. O que o professor faz para ensinar, são artigos antológicos. Artigos que eles fizeram com que os professores repensassem a forma de ensinar por muito tempo. O que era bom do PDE? Não era só você voltar à universidade. Claro que isso era uma parte muito importante. Você ficar também sem trabalhar é uma parte muito importante. Poder ir ao cinema, ler livro. Mas tinha uma parte muito importante do PDE, que era fazer o professor pensar sobre a sua prática. E escrever sobre. Tanto que tem lá, todos esses relatórios finais que eles fizeram, são muito interessantes de ler. Muito! Entendeu? Até pensei, um pouco antes de me aposentar, escrever sobre isso, entendeu? Sobre o que os professores pensavam sobre o ensino de História nesse período. E como isso movimentava a ideia deles do que ensinar. E tem relatórios muito bons do PDE, muito bem escritos. Quase dissertações de mestrado. Mas tem alguns muito bons. Eu tive alunos muito bons no PDE, que escreveram relatórios fantásticos. E está tudo lá na página do Governo do Estado.


Alexandre: Marlene, só um comentário. Eu acho que esse foi um movimento de alguma mudança que se operou nos cursos de graduação, com essa profissionalização cada vez maior, essa inserção cada vez mais abrangente dos programas de pós-graduação. Entendo que eles vieram um pouco de arrasto também, tomando às vezes muito tempo nosso, como professores universitários. E as publicações passaram a ser determinadas pelos processos de avaliação dos programas, que se traduziam em bolsas para os nossos alunos e maiores recursos aportados, etc. E se traduzia num



certo ranking. E, de certa maneira, as revistas acabaram também sendo influenciadas. A gente encontrava nas revistas dos anos 1990 muitas experiências dos graduandos e de professores da Educação Básica, convergindo para uma ideia de laboratório. Na maior parte das revistas já não existe essa possibilidade. E um outro processo que também acontece é pelas próprias tecnologias. Porque houve um momento em que os professores dependiam muito dos impressos. Então, como a gente conversou sobre o Bolando Aula de História, como você mencionou, as revistas que eram impressas. Publicações que passavam por um financiamento público eram distribuídas nas escolas. Como as obras distribuídas aqui no Paraná, para dar um exemplo. Hoje a gente vê, por um lado, que os professores seguem pedindo isso, quando a gente vai nas escolas, no estágio. Mas, por outro, a gente percebe que eles têm muitos outros meios, mecanismos, de acessar o debate acadêmico sobre metodologias.

Então, eu ia perguntar o seguinte, mas aí, claro, passa por um olhar seu, um panorama. Pode ser talvez até um equívoco de minha parte, assim, de coisas que eu discuto, às vezes. Porque quando a gente fala de teorias do ensino de História, automaticamente vem à cabeça, a Didática da História e a Educação Histórica. E eu sempre debato um ponto que é o papel das professoras na história do ensino de História no Brasil. Quando a gente observa o cenário, tem um rosto, e o rosto é feminino. E vem ali dos anos 1970, começando ali no final da década e avançando pelos anos 1980. Logo, que relação você acha que é possível fazer desses primeiros debates sobre o ensino de História? Localizo aí, por exemplo, a que você mencionou que estava na sua banca, a Elza Nadai. Mas há outras, como Joana Neves e Katia Abud. E aí as gerações vão se alimentando, são muitos nomes. Que relação você consegue estabelecer entre esse primeiro pensamento, digamos, produzido de pensar a especificidade do ensino de História? E você consegue estabelecer essa relação entre o que foi produzido e esse debate mais contemporâneo? Não sei se fui claro?


Marlene: Não, eu pensei que você ia perguntar se eu concordo que o rosto do ensino de História é feminino. E é feminino. E o pior é que é feminino, não é mesmo? Desde Elza Nadai, pelo menos desde pós-ditadura militar. Nós estamos aí, pós-ditadura militar, o rosto da teoria do ensino de História é feminino. Elza Nadai, Circe Bittencourt, Katia Abud, Ernesta Zamboni, Maria Auxiliadora Schmidt são os referenciais teóricos da nossa área pós-ditadura militar. São elas que, na verdade, vão conduzir aí o que se pensa, o que se faz em ensino de História no Brasil, não é? Logo depois vem Selva Guimarães Fonseca, Lana Mara de Castro Simas, em outras que também se agrupam aí nesse rol de professoras. Eu não sei se eu entendi, você quer dizer que assim, o que foi produzido desde o início, se articula com o que é produzido hoje, eu não entendi a sua pergunta.



Alexandre: Que relação você estabelece entre essas primeiras reflexões dessas pesquisadoras? O que é que a Didática da História e a Educação Histórica vai, de certa maneira, complementar, ou subverter, ou trazer outra visão de uma discussão, de um debate que já existia no Brasil? Parece uma pergunta capciosa.

Marlene: Eu sei, a Didática da História, eu acho que essas professoras, por exemplo, essas pesquisadoras, elas tiveram um papel muito importante, principalmente em pensar em ensino de História em épocas difíceis, e pensar o ensino de História pós-ditadura. Então, assim, sempre foram muito combativas, não é? Vamos dizer assim, mais engajadas. São professoras que sempre estiveram, no meu pensar, do lado certo da história. Pensando em ensino de História crítico, que levasse o homem a não ser cooptado pelos fascismos e por tudo mais. A Didática da História, eu acho que vem complementar, vem junto aí nessa discussão que elas faziam. Eu acho que, na verdade, elas sempre foram muito contemporâneas, muito à frente do seu tempo. É Elza Nadei, se vocês verem os escritos da Elza Nadei, gente, não é? Como é que pode? Lá na década de 80, estar pensando isso? Então, assim, elas sempre foram muito contemporâneas. Mas são professoras, pesquisadoras, que viveram na França, não é? Que fizeram um Doutorado na Inglaterra, na França, mas que saíram desse meio aqui e viajaram o mundo.

Mas o que eu acho que a Didática hoje da História, ela, no meu entender, permanece nesse mesmo caminho. Que é um caminho do quê? De pensar o homem, de pensar a história a partir das ações do homem. E as ações do homem, elas precisam ser ações que envolvam a alteridade dos sujeitos humanos, não é? Pensar um homem, ou uma mulher, um ser humano, que seja identificado com o seu tempo, mas que também pense na finitude da Terra, a finitude das relações. A didática da história pensa a história dessa forma. Eu não gosto de achar que eu sou funcionalista. Que eu penso que a história tem uma função. Que é a função de fazer com que os homens pensem o mundo, não que não cometam os mesmos erros do passado, mas eu penso que a história tem uma capacidade de fazer o homem pensar. Eu acho que isso é importante, é importante. Não que eu veja uma função disso na história. O professor Peter Lee, por exemplo, que é um dos teóricos da Educação Histórica, ele sempre diz o seguinte: “A história, o ensino de História, tanto pode formar o homem de esquerda, como de direita e formar muito bem.” Então, não é a função do ensino de História formar um homem de esquerda. Formar um democrata. Não é essa a função do ensino de História. Ele é um inglês, não é? Que, aliás, foi uma fala dele que constrangeu, principalmente os brasileiros. Porque nós, os portugueses, os brasileiros, os espanhóis, passamos por ditaduras, não é? Nós, que passamos por ditaduras, não conseguimos pensar um ensino de História nessa perspectiva




neutra. Nessa perspectiva, “forma, tanto de direita, como forma de esquerda. Cabe ao indivíduo se pensar nesse mundo.” Eu acho isso difícil para nós, acho que nós entendemos um ensino de História na perspectiva de pensar, como o próprio Rüsen. De pensar para um homem que envolva aí os direitos humanos e se pense como participante deste mundo para o bem, não para o mal. Mas, não sei. E ele sempre diz isso: “Não é a função do ensino de História formar pessoas críticas. É função do ensino de História ensinar História.”


Rivail: Posso fazer uma pergunta? Acho que até para vocês, Marcia e o Ronaldo também. É assim, que a área de ensino, ela de alguma forma, acaba acompanhando mais os grandes embates, ou a área de ensino acompanhou muito mais, ou mais de perto, os grandes embates que aconteceram na sociedade brasileira dos anos 90 para cá. Ela refletiu muito mais esses anseios, esses medos, receios de uma série de coisas, vamos dizer assim, que é diferente, por exemplo, de um professor, sei lá, de História Antiga discutindo diretamente sobre como se ensina hoje a história da ditadura do Brasil. Eu gostaria de saber de vocês, se a revista, no caso da História & Ensino, se ela, de alguma forma, acabou reverberando esses embates, essas tensões que aconteceram na sociedade brasileira ao longo dos últimos 30 anos, vamos dizer assim, desde quando ela foi fundada.

Nós vamos fazer agora um dossiê sobre ditadura. É porque a gente está vendo que esse debate está muito quente, a gente entendeu que é importante colocar isso na revista, fazer um dossiê sobre isso.

E aí você estava falando assim que mudou um pouco da compreensão de como é um ensino dos anos 90 para o início dos anos 2000. E aí eu gostaria de saber se a revista, de alguma forma, acompanhou um pouco esses debates que foram acontecendo no ensino de História ao longo desse período. Se vocês conseguem identificar esses momentos mais marcantes. Por isso que eu quis fazer a pergunta para você, Márcia, porque você também participou como editora, e a Marlene acompanhou quase todo o trabalho da revista.

Marlene: Então, não sei se a revista acompanhou, eu acho assim, que a revista acompanhou no sentido de que os artigos publicados envolveram todas essas mudanças, que foram acontecendo, no Brasil pós anos 90. Mas veja, essa ideia do Peter Lee não é uma ideia que nem português, nem espanhóis, nem brasileiros abraçam. Porque, por exemplo, nós temos especificidades no Brasil que são muito fortes. Por exemplo, nós no Brasil, arrepiamos toda vez que alguém diz assim: “vamos montar uma disciplina de Estudos Sociais.” Nós ficamos arrepiados, e a gente fica nervoso com isso, por quê? Porque a nossa experiência é muito ruim.





Aqui em Portugal, até o sexto ano, não tem história. É estudos sociais. Mas eles não têm problema nenhum com isso. Porque eles não viveram essa fase de exterminar a disciplina para criar outra que nós vivemos na ditadura. Então, assim, nós sofremos com isso. Eles não. Então, assim, são especificidades brasileiras, não é? E essa ideia, por exemplo, de um ensino de História, na verdade o Peter Lee não está dizendo que ele é neutro. O que ele está dizendo é que nós damos, às vezes, muita função para o ensino, que ele não tem. Entendeu? Então, a gente, às vezes, pesa a mão numa função que o ensino de História não tem. Que é essa questão da esquerda, da criticidade, dos movimentos sociais, do gênero, das pautas positivas. Tudo mais. Então, assim, eu acho que a revista até acompanhou. Mas eu acho que o mundo mudou mesmo e os historiadores também.

Rivail: Sabe o que eu estou perguntando mesmo? Porque apareceu, assim, discussões sobre identidade, depois da questão de gênero, da questão racial, da questão indígena. Então, a revista, de alguma forma, foi contemplando estes temas ao longo desses anos a medida em que foram aparecendo.

Marlene: Eu acho que contemplou, sim, essas mudanças, discutir o gênero, discutir os indígenas. Os artigos foram ganhando essa perspectiva também.


Márcia: Tem um artigo meu na revista História & Ensino que eu faço um balanço até aquele momento sobre como que mudou a revista. Então, eu mostro que antes o tema era o livro didático e vai se inserindo aos poucos a questão da educação antirracista, a questão de gênero. Então, houve uma mudança, mas faz tempo que eu escrevi esse artigo. Eu teria que fazer outro balanço para saber depois se essa questão de uma crítica ao revisionismo histórico foi sendo adotada, se a questão do autoritarismo, da ditadura, dos governos tipo Bolsonaro, teria que fazer outro levantamento para ver se isso foi incorporado. Mas ela vem acompanhando sim, inclusive os debates, as urgências sociais e os debates acadêmicos. Não só na pesquisa do ensino de História, mas na historiografia.

Ela vem acompanhando, pelo menos até quando eu fiz esse balanço, ela vem acompanhando. Ela sempre vem.

Marlene: Nesse ponto, eu acho que o ensino de História é mais antenado com a realidade e com as pautas dos movimentos sociais e da sociedade brasileira do que a própria historiografia. Porque a historiografia não se deixa melindrar pelo que está acontecendo no campo social.

Márcia: Exatamente.





Marlene: Então, ela continua falando, por exemplo, da cabeça do palito de fósforos sem nenhum tipo de problema, mesmo que o mundo esteja acabando. Então: “eu falo da minha tese, eu falo das minhas pesquisas, sem a preocupação que isso tenha algum componente social, ou alguma questão que envolva socialmente as pessoas, o país.” A historiografia não tem esse problema. O ensino de História já tem. Então, já [altera a] perspectiva isso, muito fortemente.

Marcia: O Claudiomar já dizia, ele falava para mim o seguinte: “o que eu estudava, o que eu pesquisava, o que eu fazia era útil, o que ele fazia não era útil,” exatamente por conta disso. Porque a História Antiga é a História Antiga. Não está preocupada com o problema do presente, apesar de toda a historiografia parte de um problema do presente.

Mas ele via que o ensino de História era alguma coisa que, diferente do Peter Lee, ele achava que mudava. De alguma forma ia mudar. A consciência das pessoas.

Rivail: Vou fazer um comentário, Márcia. Hoje as pessoas estão discutindo muito como um Império acaba, viu? Como um Império Romano acabou? Vou fazer uma brincadeira. De repente, a gente pode vislumbrar a queda de outro Império.

Marcia: Mas assim, a História pelo sentido que ele deu, não é? Quer dizer, ele disse: “O que eu estou fazendo não tem utilidade.”

Marlene: Os historiadores vão ficar loucos com essa fala, hein? O historiador acha que a história não tem que ter função nenhuma. Utilidade nenhuma.

Marcia: Exatamente. É bem autorreferente.

Ronaldo: Então, sobre essa discussão, o que o Alexandre perguntou, o que o Rivail perguntou. Eu penso que, primeiro que essa questão do olhar feminino está um pouco nisso, viu? Trabalhar com vacina e não com quimioterapia. Tentar se antever às situações. Então, essas professoras lá da década de 80 que a Marlene comentou. Elas já alertavam para algo que a ANPUH veio descobrir muito depois. Muito depois. Agora a gente vê tudo quanto é coisa que tem na ANPUH, é ensino de história para lá e ensino de história para cá. E essas discussões já foram alertadas pelas professoras e pelas gerações subsequentes, que também têm muitas mulheres. A geração inicial, mas também as gerações posteriores. A Marlene citou a professora Selva, a Lana, a Dolinha. Depois a própria Marlene também vai estar no grupo, a Flávia Caimi, Márcia Teté.

Alexandre: A Ana Maria Monteiro.



Ronaldo: É, Ana Maria Monteiro. Então, assim, vamos ter alguns homens que vão entrar no processo. Mas o campo do ensino de história antevê.


Só para terminar o raciocínio. Eu acho que a revista acompanha esses problemas, a história sensível que ele colocou. E é em cima das pesquisas, por exemplo, tem um trabalho do meu orientando Dennis Damasceno Fernandes em que ele estuda a revista História & Ensino. Na realidade, ele estuda as teses e dissertações, a Capes, mas também vai aparecer muitos artigos da História & Ensino que surgem dessas dissertações. Então, no artigo da Márcia, também tem isso. Surgem os primeiros artigos, por exemplo, ligados à História Africana, Afro-brasileira e ensino. Discussões também sobre a ditadura, a partir de 2016, por causa do recrudescimento e do reacionarismo no Brasil. Então, acredito que a revista acompanhe essas discussões, pois o campo do ensino de História não é um campo neutro, é um campo que vai para o embate. Ele é político, atua politicamente, não é? Por si só, Rivail, o pesquisador/professor do ensino de História vai agir politicamente no sentido da atuação. Exige posicionamento, de alguma maneira. Sobre o que Marlene falou antes, um dia desses a gente estava numa banca e eu falei da Didática da História e da Educação Histórica brasileira, alguma coisa assim. E o que a Marlene mencionou sobre o Peter Lee, sobre um país que não teve ditadura igual a gente teve, se você for pensar em elementos da Didática da História e da Educação Histórica, a partir da experiência do olhar dela com elementos que são brasileiros mesmo, próprios da gente. Porque isso também vai ao encontro da discussão teórica e entendo que não é só questão empírica. Então, queria saber do olhar da Marlene, que é uma das grandes pesquisadoras da Educação Histórica. Gostaria de saber se dá para dizer que há uma Educação Histórica brasileira.

Marlene: Não existe uma Didática da História e uma Educação Histórica brasileira. Existe, sim, formas brasileiras de se pensar e de se pesquisar a Educação Histórica e a Didática da História. Mas não são brasileiras, são referenciais europeus. Aliás, para o horror dos decolonialistas, não é? Mas não adianta, não tem como eu fazer uma pesquisa usando um referencial da Educação Histórica, ou da Didática da História, sem usar os europeus. Como dizia o próprio Estevão, não tem como nem falar de História sem usar os europeus, pelo contexto em que a História foi criada.

Ronaldo: A Kátia Abud também fala isso.

Márcia: Primeiro, eu queria deixar bem evidente aqui para vocês que eu tenho profunda admiração pela Marlene. Já falei algumas vezes sobre isso em algumas bancas, porque ela teve grande influência na minha carreira. Ela foi muito gentil em me apoiar, me convidar para o grupo de estudos. E se eu fui para Barcelona

e Portugal apresentar trabalhos, porque ela me puxou para isso. Então, eu tenho só a dizer que foi muito importante a pessoa da Marlene na minha vida. Inclusive, retomar que ela entrou para fazer a graduação em 83 e eu entrei em 84. Ela se formou em 87 e eu em 88. Mas, ela se esqueceu de dizer que foi minha supervisora de estágio. Dá a impressão que ela nunca trabalhou lá na escola, não deu aula na escola. Ficou só no teórico, mas não foi bem assim. Ela foi minha supervisora de estágio. Ela começou muito cedo a ter esse vínculo com o ensino de História, com a metodologia e a prática. Eu estou aqui para falar disso e também que eu estou tendo que fazer uma pesquisa sobre os artigos de ensino de História desde 1992. Eu fiz esse levantamento, sendo que a minha parte é fazer o levantamento dos laboratórios de ensino de História. O laboratório de ensino de História da UEL é o mais antigo. Nós temos hoje 37 laboratórios de Didática de História e/ou ensino de História. Eu fiz questão de deixar ainda na lista o laboratório de ensino de História da UEL por conta da revista. A minha outra parte é fazer um levantamento de todos os artigos desde 1992 sobre ensino de História. E é muito interessante ver que a gente começa em 92 com apenas dois artigos de ensino de História. E conforme nós temos a revista História & Ensino, lógico, vai aumentando a quantidade desses artigos. A gente tem aí um crescimento da produção de artigos de ensino de História pela revista História & Ensino. Isso é patente. Nós vamos ter artigos em outras revistas, na Revista Brasileira de História, em outras revistas, mas onde está concentrado mesmo a produção de artigos é na revista História & Ensino. Depois a gente tem a revista História Hoje, vai aumentando a quantidade de pesquisa, de revistas que deixam submeterem artigos de ensino de História. Mas o grosso mesmo de artigos de produção é a revista, até hoje, História & Ensino. Então em termos de estatística, de gráficos, não tem nem o que se discutir. A revista, ela ganha até mesmo da História Hoje, que é uma revista da ANPUH. A pergunta que eu tenho que fazer, não sei se é uma pergunta, ou um comentário, é que às vezes a gente tem que encarar essa história sobrecarregada, história difícil, sensível, e dizer que nem sempre foi tão fácil assim publicar essa revista, não foi fácil. A revista, ela foi importante para justificar inclusive no Mestrado em História Social, a linha de pesquisa Ensino de História, mas ela nunca, pelo menos enquanto eu estava como editora, a revista nunca recebeu nenhum apoio do Departamento de História. Nenhum bolsista, nenhum estagiário, nenhum dinheiro, nada, nada. Uma vez o Luís Fernando Cerri falou que a gente tem mania de achar que nós somos o patinho feio da História. Somos! Somos porque, pelo menos enquanto eu fui editora, não tinha incentivo nenhum, incentivo zero. Zero. Nem carga horária para fazer esse trabalho de editoração da revista, a gente tinha. Não tinha nem duas horas por semana para fazer isso. Nunca teve. Não sei como é que está agora. Certo? Se existe. Mas, assim, a gente até debochou um pouco aqui, ah, ensino de História é alguma coisa mais útil, mas, assim, o departamento




tem dificuldade, não é só o Departamento de História da UEL não. Dificuldade de ver o ensino de História ainda como uma área importante, como uma área de pesquisa. Na universidade em que eu trabalho agora, na UEM, a gente tem essa dificuldade ainda. Ainda existe um desconhecimento de como funciona, do que é pesquisa em ensino de História. Então, assim, é uma parte da história da revista, História & Ensino que deve ser colocada também. A gente sempre teve que lidar com muitas dificuldades. E ser, não gosto dessa palavra, ser flexível para dar conta da demanda da revista. Mas, em termos de departamento, lá na UEM não tem área de ensino de História. Não existe a área. E todo mundo quando entra, para concurso público e teste seletivo, entra pelo ensino de História. Chega lá, escolhe a área que ele quer trabalhar.


Rivail: Houve um tempo em que só se entrava pela História Econômica.

Márcia: Exatamente, na UEL também. Mas até hoje para você entrar lá, por teste seletivo. A sua área é outra, mas você vai no teste seletivo de ensino de História, que eles entendem que você fazendo esse teste, você pode dar aula na área que você quiser. Então, não existe uma área, na verdade. Não é visto como campo de pesquisa. Mas eu só queria mesmo levantar essa história difícil da gente, de que somos sim o patinho feio da História, que foi muito difícil, quando eu fiquei como editora, mas foi muito difícil para mim.

Alexandre: Eu estou aqui há quatro anos, então não tenho noção do que aconteceu antes. Desde que eu entrei, houve um apoio, mas o Departamento não tem dinheiro. Então, o dinheiro veio pelo Programa de Pós-Graduação. Mas é difícil conseguir quem ajude. Então, por exemplo, conseguiram dois alunos que eram bolsistas de mestrado para ajudar. O Rivail tem atuado como coeditor e eu como editor, o que tem sido muito importante para dar continuidade à revista. Contudo, de fato é muito trabalhoso. O Programa tem pago uma empresa para diagramar alguns dos números e criar uma nova arte na História & Ensino.

Márcia: No meu caso, eu fazia diagramação, eu fazia a capa, mas eu, não era a questão de bético, é de não ver importância. Mesmo no caso que eu citei lá da UEM, não é que existe uma rixa entre uma coisa ou outra. Não é, entre professores e grupos, é de não conseguir perceber a importância. Independentemente de qualquer coisa, eu tive que, no caso que eu falei do dossiê, justificar que aquilo é importante e que existe pesquisa sobre ensino de história. Não é uma resistência que a pessoa tem, mas um desconhecimento de como que funciona.





Rivail: Quanto a isso, Márcia, eu vou dizer para você que quando eu assumi a coordenação do Programa, nós tivemos problemas seríssimos para a manutenção da revista. Porque depois que você saiu, eu não me lembro quem foi o editor e aí nós tivemos que recorrer ao Eder, mas eu conversei com a Marlene, depois recorremos ao Ronaldo porque eu tentei procurar várias pessoas ali dentro do Departamento, na área, para poder assumir a edição da revista, para não deixar a revista parar. Esse foi o meu trabalho.


Ronaldo: Eu sucedi a Marcia e o Eder me sucedeu.

Rivail: Isso, então foi o Ronaldo e o Eder. E aí eu queria muito agradecer ao Ronaldo e ao Eder, mas existindo agradecimento a ele também. E depois, quando o Alexandre chegou, parece que o Alexandre foi assim um: “agora a gente vai ter alguém que vai poder dar continuidade ao trabalho da revista.” Marlene, porque se não tivesse chegado o Alexandre, nós iríamos ter que continuar recorrendo a pessoas de fora porque eu não encontrei nenhum professor, mesmo da nossa área, dentro do Departamento, que se dispusesse a dar continuidade ao trabalho da revista História & Ensino. Apesar da revista já ter todo esse conhecimento, essa avaliação positiva. O Alexandre, então, assumiu, deu um fresco, mas eu passei por maus momentos sem saber o que fazer, porque ninguém se dispunha a querer fazer o trabalho de editoração da revista. Eu falei: “olha, eu avaliava, nós não podemos deixar a revista acabar.” E chegou uma hora que eu pensei, Marlene, que se não fosse o Ronaldo e depois o Eder, ia acabar a revista. Eu queira aqui agradecer até publicamente mesmo ao Ronaldo e a Alexandre, que enfrentou essa parada aí de dar continuidade ao trabalho.

Ronaldo: Então, a Márcia falou a questão da gratidão, não é mesmo? Queria mencionar também, eu sou muito grato a Marlene, porque quando eu chego na UNESP, a Marlene e a Márcia também me acolhem, totalmente. E seja por convites, para estar lá na UEL, mas também para ingressar na linha de Ensino de História do Programa de Pós-Graduação em História. E depois eu recebi o convite da editoração, que é um desafio mesmo, esse negócio de editar revistas. É um desafio, pois aprendi bastante. Então, eu sou muito grato à generosidade da Marlene, como colega da área de pesquisa, mas principalmente como ser humano. Porque é uma pessoa que sempre me acolheu. E aí vem a questão da pesquisa, do incentivo e dos convites para estar junto em bancas, em eventos e em atividades. E eu nunca me achei merecedor disso. E viu, Marlene, eu queria mencionar aqui que se eu hoje sou livre-docente lá na UNESP de Assis, devo muito a você e a Márcia.


Marlene, você aposentou muito jovem, no auge da sua carreira com pesquisadora,





um auge longo, mas é um auge. E a gente está te entrevistando hoje aqui e falando do laboratório, da sua trajetória, do seu início na universidade, juvenzinha lá, lecionando com muitos desafios, vinda de uma família da classe trabalhadora. Tem um grupo de pesquisa com vários orientandos de mestrado e doutorado. Gente que já defendeu seus trabalhos. A revista, que é a principal de ensino de história no país, de vanguarda, mesmo com todas as dificuldades aqui colocadas. Uma linha de pesquisa de Ensino de História, da qual a gente faz parte. A gente vê tudo isso como um legado seu. Por isso, eu queria perguntar se você se sente deixando um legado para a UEL e também para as pessoas que atravessaram a sua história. E eu concordo, não há uma Didática da História brasileira, mas uma forma toda de se fazer pesquisa brasileira dentro da Didática da História e da Educação Histórica, depois de 20 anos. Então, em resumo, você se sente ou entende que está deixando algum legado para a universidade, para a UEL, professora Marlene Cainelli?

Marlene: Legado? Acho que não. Eu não me sinto assim que eu tenha deixado um legado. Mas eu acho que sim, que enquanto a área de conhecimento e importância da UEL na área do ensino de História, eu me sinto responsável, sim. Eu acho que a UEL só é citada, como é importante no ensino de História, por conta do trabalho que, claro, que eu não fiz sozinha, mas por conta do trabalho que eu coordenei, que eu institui na UEL enquanto, por exemplo, estágio supervisionado. Até eu entrar na UEL como professora, o estágio supervisionado era uma piada. Não existia. A professora Mariana tinha 40, 50, 60 alunos, então não tinha estágio supervisionado. Os alunos iam lá e davam uma aula e tudo mais. Depois que eu entrei, que o estágio supervisionado se tornou realmente algo de referência. E depois, por outros professores, enquanto coordenadora de estágio, foi um legado, e esse é um legado mesmo. Para condicionar como estágio supervisionado, o supervisor tem que estar lá na sala de aula, junto com o aluno. Não que aconteça, isso sempre. Mas isso era uma questão muito firme no estágio. Tem gente que não gostava disso, que achava que era um absurdo o que eu exigia dos professores de estágio, mas tinha que estar em sala de aula sim. O estágio supervisionado é quando o professor está junto. Eu lembrava da Kátia Abud, na USP. Tinha 100 alunos, 120 alunos, e chamavam isso de estágio supervisionado. Isso não existe. O aluno faz o estágio e tem o apoio lá da professora, mas não é estágio supervisionado. E um dos legados que eu acho é a área ter 8 professores. Foi um trabalho importante. A área tinha 1 professor. Quando eu saí tinha 8. Agora não sei, quantos tem, mas eram 8 professores. Eram, 8 professores efetivos, trabalhando na área. De fato era uma área. Esse é um legado que sim, eu carrego para mim. E a importância que a UEL teve no cenário nacional. Os eventos organizados, a revista História & Ensino. A importância da UEL no cenário nacional na área de ensino de História, claro que se meu nome não estiver lá, não



existe. Então isso sim. Agora, o legado é quando as pessoas se lembram. Há quantos anos, eu saí há 5 anos, será que alguém se lembra que eu fui professora lá? Alguém usa os meus textos? Enquanto as pessoas tiveram os meus artigos, o meu livro, lá na UEL, talvez eu tenha um legado. Eu sei que tem gente que usa.

Eu encontrei uma aluna que estava se formando e ela falou assim: “meu grande trauma na vida é que eu nunca consegui ser sua aluna. Tentei várias vezes, nunca consegui.” Porque eu também nunca dei aula no curso noturno. Depois, quer dizer, dei aula no curso noturno quando era solteira, não é mesmo? Depois que a Julia nasceu, eu nunca mais dei aula no curso noturno. Só dava aula no diurno. Porque a noite não tinha como. Eu e o Gilmar nos revezávamos. Ele trabalhava a noite e eu trabalhava de dia. Então assim, de muitos alunos eu não fui professora. Assim como o Eder, por exemplo. Eu nunca fui professora do Eder, pois ele foi aluno no curso noturno. Então eu não cheguei a dar aula para o Eder. E outros professores que estão aí pela vida e que se formaram na UEL. Então assim, professores como o Eder, como o Thiago, Sanchez, que está na Unila, como o próprio Arnaldo e outros professores que estão por aí, que foram formados dentro de uma perspectiva de um ensino de História com importância no Departamento de História. Um ensino de História que tinha importância. Então, assim, lembro das reformas curriculares, da briga das reformas curriculares, nos debates das reformas curriculares. Aí sim, eu acho que eu tive uma certa importância nas reformas e na forma como o ensino de História está hoje na UEL.

Ronaldo: Coordenou PNLD também.

Marlene: Coordenei PNLD pela UEL. Coordenei o PDE por 10 anos. Então assim, são várias coisas que realmente são importantes. Mas eu não sei se enquanto legado. O legado vai saber daqui a uns 50 anos. Se daqui a 50 anos, como eu citei a professora Elza Nadai aqui 30 anos depois, aí sim é um legado.


Alexandre: PIBID também, não é mesmo?

Marlene: PIBID também, por 9 anos. Eu saí, e a Márcia ficou quando eu fui para o Pós-Doutorado.

Marcia: As orientações de Mestrado e Doutorado.

Marlene: Já participei de mais de 120 bancas.


Alexandre: E foram também 31 orientações de Mestrado, 5 de Doutorado, 3 supervisões de Pós-Doutorado, 5 orientações de Doutorado em andamento, 37 capítulos, 12 livros como autora ou organizadora.



Marlene: É um trabalho, uma vida. Eu gosto de dizer que eu trabalhei, na UEL. Não fui passear, entendeu? Eu trabalhei mesmo. Trabalhei, pesquisei, dei aula. Mas eu acho que o mais importante na UEL que eu fiz não foi pesquisar, não foi dar aula mesmo, foi a docência. Foi me entender professora dentro da perspectiva de professora da UEL. Isso é uma coisa que eu gosto. Eu tenho um quadro em casa que diz que eu recebi uma medalha da UEL porque eu fui aluna e depois fui professora. Eu tenho um quadro de reconhecimento da universidade por isso. Então, eu gosto de dizer assim: “eu fui professora da UEL 31 anos, mas estou na UEL há 40.” Fui 40 anos todos os dias para aquela instituição. Então, não é pouco. Eu gosto desse reconhecimento das pessoas lembrarem que eu sou da UEL, lembrarem que eu trabalhei, isso sim. Mas legado, daqui talvez uns 30 anos você pode dizer assim: “olha, professora Marlene deixou um legado.” Quem sabe?

Desses 30 anos da revista História & Ensino, eu concordo com a Márcia que houve momentos muito difíceis. O Rivail também disse isso, de manutenção da revista. E ela ficou porque teve pessoas que enfrentaram esses problemas, que se dedicaram, como a Márcia, que se dedicou a continuar a revista, mesmo com todos as questões difíceis. Foi a Márcia que colocou a revista no mundo tecnológico, colocou a revista digital. Não tinha nem o número digital, ainda bem que colocou, porque tem números da revista que simplesmente desapareceram, não existe mais. Então, uma ou outra pessoa que tem, como o primeiro número, por exemplo, que é só alguns privilegiados que continuam tendo. E agora eles estão online, então isso é importante.

30 anos é importante pensar que é algo que, na verdade, ficou. É algo que se materializou. Porque a gente dá aula, escreve artigo, mas a revista é uma materialidade do nosso trabalho. Hoje as pessoas buscam, publicam. No Google, a busca pela História & Ensino é imensa. Eu vejo que ela é uma revista importante hoje, demandada. Eu vi que vocês tiveram até que cortar um pouco as submissões. É uma Revista que os pesquisadores buscam, procuram. Isso é muito importante. Mesmo que ela não tenha sido pensada para pesquisador, escrever suas pesquisas e tudo mais. Mas, ela ganhou outra forma e está aí hoje, como uma revista do Programa de História da UEL. O que é importante também, pois não foi reconhecida no início. Porque no início a revista era a Antíteses, que era do Programa. A História & Ensino não era. Agora é uma revista reconhecida, A1, que ganhou vida própria. Ela é hoje o que ela é, independentemente de como foi seu escopo, quando foi criada em 1995. Ganhou vida. Isso é importantíssimo. É importante quando os filhos ganham a vida própria. Caminham com suas próprias pernas. É importante que a revista continue caminhando com suas próprias pernas. Eu tive muito medo de quando eu me aposentei da revista acabar. Desaparecer. Foi muita terapia: “você não tem mais



responsabilidade sobre isso.” Então, como ela ganhou vida própria, ela caminha com suas próprias pernas. Hoje com você, Alexandre, e com o Rivail, amanhã com outra pessoa. Não acredito que ela tenha possibilidade de ter uma finitude, porque ela realmente ganhou vida própria. Isso é muito importante. Ganhou a vida própria porque é autônoma, porque ela se sustenta, porque faz um bom trabalho na área do ensino de História.

Notas

¹ Jornalista conservador, porta-voz do General João Batista Figueiredo, último presidente da ditadura brasileira. Este jornalista terminou por se perfilar à extrema direita durante o governo Jair Bolsonaro.

² Se refere aqui aos movimentos políticos e de massa pela volta das eleições diretas para presidente no Brasil. Foram grandes mobilizações populares, entre os anos de 1983 e 1984, intituladas Diretas Já!