



HISTÓRIA & ENSINO

V. 29
nº 1
jan-jun
2023

Revista do Programa de Pós-Graduação em História Social

ISSN: 2238-3018





História & Ensino

**Revista do Programa de Pós Graduação em História – Mestrado em História Social
Londrina, v. 29, nº 1, jan-jun 2023**

Reitora

Marta Regina Gimenez Favaro

Vice-Reitor

Airton José Petris

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Silvia Márcia Ferreira Meletti

Centro de Letras e Ciências Humanas

Diretora

Laura Brandini

Departamento de História

Chefe

Célia Regina da Silveira

Programa de Pós-Graduação em História Social

Coordenador

Cláudio DeNipoti

Editor-Chefe

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

Co-Editor

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

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

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

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

Semestral.

Descrição baseada em: v. 29, n.1 (jan./jun. 2023).

e-ISSN 2238-3018

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

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

Pessoal Técnico

Bibliotecárias

Vilma Feliciano Sanglard
Elaine Cristina de Souza Silva Arvelino

Conselho Consultivo

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

Consultores *ad hoc* do V.29, nº1, de 2023

SEED-PR Ana Beatriz Accorsi Thomson
UERJ Ana Paula Barcelos Ribeiro da Silva
UFPB Charliton José dos Santos Machado
UEL Claudio Luiz Denipoti
UEM Jean Carlos Moreno
UNESP - FRANCA José Adriano Fenerick
UECE Lia Machado Fiuza Fialho
UEL Marlene Rosa Cainelli
UNEMAT Marli Auxiliadora de Almeida
UNESP - ASSIS Luciana de Fátima Marinho
Evangelista
UEL Rivail Carvalho Rolim
UNIRIO Rodrigo Turin
UFPB Vilma de Lurdes Barbosa e Melo

Indexadores e Divulgadores

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



HISTÓRIA & ENSINO

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

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

Capa

Imagem: Moça com livro, de José Ferraz de Almeida Júnior, sem data, acervo do MASP.

Projeto gráfico e Diagramação

H2H Visual Media: Lila Thevenom e Raquel de Medeiros Deliberador

Site

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

E-mail

labhis@uel.br

Londrina – Paraná

ISSN: 2238-3018



Sumário

- Editorial**
pág. 007 *Alexandre Fiuza e Rivail Carvalho Rolim*
- Artigos**
- pág. 010 SOBRE PENSAR HISTORICAMENTE E O DESAFIO DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA
Robert Thorp e Anders Persson
- pág. 030 A “PRÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA” COMO CATEGORIA DE PESQUISA EM HISTÓRIA E EDUCAÇÃO STRICTO SENSU NO BRASIL (1987-2017)
Dennis Rodrigo Damasceno Fernandes e Vivianny Bessão de Assis
- pág. 056 A INSTRUÇÃO PRIMÁRIA DE FORTALEZA EM DEBATE: REPRESENTAÇÕES EDUCACIONAIS ESCOLARES NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX (1868 – 1876)
Francisco Carlos Bernardino Filho e Adson Rodrigo Silva Pinheiro
- pág. 078 LEITURA LITERÁRIA E CIÊNCIAS HUMANAS: UM ESTUDO DE CASO SOBRE ESSA “TRAMA LEITORA”
Pedro Giovannetti Moura e Carlos Eduardo de Barros Moreira Pires
- pág. 100 ROCK BRASILEIRO E ENSINO DE HISTÓRIA: O USO DAS CANÇÕES “FÁBRICA” E “CAPITÃO DE INDÚSTRIA” COMO SUPORTE DIDÁTICO
Fábio Chilles Xavier
- pág. 119 TEMPOS DE SUSPENSÃO: ENSINO DE HISTÓRIA, NARRATIVAS E PANDEMIA (GOIÁS – 2020)
Cristiano Nicolini e Adriel de Oliveira Dias
- pág. 142 ALÉM DA NORMA: A BNCC E AS REPERCUSSÕES NO ENSINO DE HISTÓRIA
Cláudia Cristina da Silva Fontineles e Marcelo de Sousa Neto

Summary

- Editorial Notes**
p. 007 *Alexandre Fiuza e Rivail Carvalho Rolim*
- Articles**
- p. 010 ON HISTORICAL THINKING AND THE HISTORY EDUCATIONAL CHALLENGE
Robert Thorp e Anders Persson
- p. 030 THE “TEACHING PRACTICE OF HISTORY” AS A RESEARCH CATEGORY IN HISTORY AND EDUCATION STRICTO SENSU IN BRAZIL (1987-2017)
Dennis Rodrigo Damasceno Fernandes e Vivianny Bessão de Assis
- p. 056 PRIMARY EDUCATION IN FORTALEZA IN DEBATE: SCHOOL EDUCATIONAL REPRESENTATIONS IN THE SECOND HALF OF THE 19TH CENTURY (1868 - 1876)
Francisco Carlos Bernardino Filho e Adson Rodrigo Silva Pinheiro
- p. 078 LITERARY READING AND THE HUMANITIES. A CASE STUDY OF THIS “READING PLOT”
Pedro Giovannetti Moura e Carlos Eduardo de Barros Moreira Pires
- p. 100 BRASILIAN ROCK AND THE HISTORY TEACHING: THE USE OF THE SONGS “FÁBRICA” AND “CAPITÃO DA INDÚSTRIA” AS TEACHING SUPPORT
Fábio Chilles Xavier
- p. 119 SUSPENSION TIMES: TEACHING HISTORY, NARRATIVES AND PANDEMICS (GOIÁS – 2020)
Cristiano Nicolini e Adriel de Oliveira Dias
- p. 142 BEYOND THE NORM: THE BNCC AND THE REPERCUSSIONS ON HISTORY TEACHING
Cláudia Cristina da Silva Fontineles e Marcelo de Sousa Neto



Editorial

É com imensa alegria que tornamos público mais um número da Revista História & Ensino. Iniciamos o ano de 2023 com um novo governo que retomou o caminho democrático que escolhemos trilhar desde o fim da ditadura. A democracia, que caiu na boca do povo, nos anos 1990, no dizer do historiador José Murilo de Carvalho, resistiu bravamente, apesar de um segmento social significativo ter tentado, no dia 08 de janeiro de 2023, dar um golpe de estado no país. Foi um teste de fogo, mas o país não sucumbiu aos arroubos autoritários de grupos de extrema-direita que, insatisfeitos com o resultado eleitoral, foram para a frente dos quartéis, insuflando um golpe de estado e, posteriormente, invadindo a sede dos três poderes na capital federal.

Apesar desse cenário, a história segue sendo uma trincheira em meio a situações adversas, continuamos, pois, a apostar na força da história como meio de combate às soluções autoritárias e excludentes. Este periódico, por conseguinte, é veículo desse esforço coletivo de se apresentar produções de destaque sobre o Ensino de História, problematizando o cenário educacional. Entendemos que somente avançando em nossas reflexões sobre a história a ser ensinada conseguiremos responder às necessidades formativas de alunos do ensino fundamental e médio. Ao proporcionarmos uma formação integral - intelectual, social e afetiva – contribuímos para a construção de uma sociedade que respeite os valores fundamentais para a vida em sociedade. Com investigações que seguem metodologias rigorosas cooperamos na compreensão do presente, preparamos os alunos para a vida adulta, despertamos o interesse pelo passado e na compreensão de nossas raízes históricas. Em suma, fugimos de um mundo que vive em um eterno presente, sem noção de historicidade.

Neste número, publicamos a tradução feita por Lara Freire de Oliveira e Arnaldo Martin Szlachta Junior de um artigo de dois renomados professores de centros de educação da Suécia. Robert Thorp (Universidade de Estocolmo) e Anders Persson (Universidade de Dalarna) têm como objetivo discutir as competências cognitivas relacionadas ao pensamento histórico como uma noção de história educacional a partir de dois aspectos, conforme defendido por alguns influentes pesquisadores canadenses: o que é o pensamento histórico e o que ele significa em um contexto educacional?

Entre os demais artigos aqui publicados, Dennis Rodrigo Damasceno Fernandes e Vivianny Bessão de Assis têm como objetivo apresentar uma pesquisa sobre a História do Ensino de História no Brasil na pós-graduação stricto sensu. Com o referido trabalho, segundo os autores, foi possível identificar 29 temáticas, ao longo de 30 anos de pesquisas, que foram mais recorrentes e as que se diversificaram ao longo de décadas, bem como observar o movimento de entrada e de amadurecimento das pesquisas nessa categoria.



Editorial

O terceiro artigo, de Adson Rodrigo Silva Pinheiro e Francisco Carlos Bernardino Filho, volta suas atenções para o Brasil nas décadas finais do Império, ao fazer uma discussão sobre a instrução primária na cidade de Fortaleza, entre 1868 e 1876. Em suas reflexões, os autores procuram debater as “representações educacionais” constituídas pelo Estado, pela Igreja e pela sociedade civil, a fim de discutir as implicações dessas experiências no funcionamento da instrução primária pública e privada de Fortaleza na segunda metade do período imperial.

Já Pedro Moura e Carlos Pires fazem um estudo sobre a formação leitora literária de jovens adolescentes e seu impacto no desenvolvimento dos alunos na disciplina História. Desenvolvem sua análise a partir de entrevistas realizadas com um grupo de estudantes de ensino de São Paulo.

Por sua vez, Fábio Chilles Xavier procura divulgar o resultado de uma pesquisa sobre as possíveis contribuições de canções de duas bandas de rock do país - Legião Urbana e Paralamas do Sucesso - para o ensino de história, a partir do seu trabalho docente em uma escola de uma cidade do interior de São Paulo. Para o autor, a música foi entendida como um importante recurso para o aprimoramento da consciência histórica dos estudantes.

Cristiano Nicolini e Adriel Dias procuraram fazer uma reflexão sobre os impactos que a pandemia do Coronavírus provocou no cotidiano das pessoas. Para o encaminhamento do trabalho, apresentaram o resultado de duas investigações que analisaram os efeitos da suspensão das aulas presenciais no ano de 2020, coletando narrativas de docentes e estudantes da Educação Básica, através de cartas e questionários, no âmbito do Estado de Goiás.

Com a aprovação da BNCC muitos pesquisadores têm procurado fazer reflexões acerca dos impactos da nova proposta curricular no sistema de ensino do país. É justamente com essa preocupação que Cláudia Cristina da Silva Fontineles e Marcelo de Sousa Neto voltaram suas atenções sobre as repercussões na proposta curricular aprovada no Estado do Piauí para o ensino de História. Mostram que, apesar de envolver saberes diretamente relacionados às competências propostas pela BNCC para a Educação Básica, não ocupa um lugar de destaque na organização curricular do estado. Salientam ainda que a proposta curricular do Estado do Piauí mantém paradigmas centrados na visão eurocêntrica e nacionalista da História.

Agradecemos às avaliadoras e aos avaliadores que produziram pareceres sobre estes artigos. Registramos o excelente trabalho desenvolvido pela equipe da Biblioteca da UEL, em especial, às bibliotecárias Elaine Cristina de Souza Silva Arvelino e Vilma Feliciano Sanglard que, além de fazerem a revisão das normas de referência dos artigos publicados, também deram todo o suporte para o nosso trabalho junto ao sistema OJS.



Editorial

Por fim, esperamos que apreciem a leitura dos artigos e ajudem na divulgação da publicação para uma maior circulação destas reflexões aqui produzidas.

Nossas saudações cordiais,

Prof. Dr. Alexandre Fiuza

Prof. Dr. Rivail Carvalho Rolim


SOBRE PENSAR HISTORICAMENTE E O DESAFIO DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA¹

ON HISTORICAL THINKING AND THE HISTORY EDUCATIONAL CHALLENGE

SOBRE PENSAR HISTÓRICAMENTE Y EL DESAFÍO DE LA EDUCACIÓN HISTÓRICA

Robert Thorp²


Anders Persson³



Resumo: Nos últimos anos, a noção de pensamento histórico tem se tornado popular em pesquisas sobre educação histórica, particularmente na América do Norte, no Reino Unido e na Austrália. O objetivo deste artigo é discutir as competências cognitivas relacionadas ao pensamento histórico como uma noção de história educacional a partir de dois aspectos, conforme defendido por alguns influentes pesquisadores canadenses: o que é o pensamento histórico e o que ele significa em um contexto educacional? Quais são as consequências do pensamento histórico para a educação histórica? Nossa discussão centrar-se-á nas possíveis implicações desta abordagem para o Ensino de História no que diz respeito ao que deve ser ensinado nas salas de aula de História e seus porquês. Ao centrar-nos na noção de historicidade, argumentamos que, embora seja bem-vindo um enfoque de abordagem mais disciplinar para o Ensino de História, pensamos que deveria ser dada maior atenção no que poderia ser qualificado como uma abordagem disciplinar. Argumentamos ainda que o pensamento histórico e o desafio da educação histórica devem ser compreendidos como mais amplos e complexos do que implica a educação histórica embasada no pensamento histórico.

Palavras-chave: Educação histórica; pensamento histórico; historicidade; hermenêutica; conhecimento disciplinar.

Abstract: The notion of historical thinking has in recent years become popular in research on history education, particularly so in North America, the UK and Australia. The aim of this paper is to discuss the cognitive competencies related to historical thinking, as expressed by some influential Canadian researchers, as an history educational notion from two aspects: what is historical thinking and what does it mean



in an educational context, and what are the consequences of historical thinking for history education? Our discussion will focus on possible implications of this approach to history education regarding what should be taught in history classrooms and why. By focusing on the notion of historicity, we want to argue that while a focus on a more disciplinary approach to history education is welcome, we think that more attention should be given to what could qualify as a disciplinary approach. We further argue historical thinking and the history educational challenge should be understood as wider and more complex than what history education informed by historical thinking entails.

Keywords: History education; historical thinking; historicity; hermeneutics; disciplinary knowledge.

Resumen: La noción de pensamiento histórico se ha vuelto popular en los últimos años en la investigación sobre la educación histórica, especialmente en América del Norte, el Reino Unido y Australia. El objetivo de este artículo es analizar las competencias cognitivas relacionadas con el pensamiento histórico, según lo expresado por algunos influyentes investigadores canadienses, como una noción educativa histórica desde dos perspectivas: ¿qué es el pensamiento histórico y qué significa en un contexto educativo, y cuáles son las consecuencias del pensamiento histórico para la educación histórica? Nuestra discusión se centrará en las posibles implicaciones de este enfoque para la educación histórica en lo que respecta a qué se debe enseñar en las aulas de historia y por qué. Al enfocarnos en la noción de historicidad, argumentamos que, si bien es bienvenida una atención mayor a un enfoque más disciplinario en la educación histórica, creemos que se debería prestar más atención a lo que podría calificar como un enfoque disciplinario. Además, sostenemos que el pensamiento histórico y el desafío educativo histórico deben entenderse como más amplios y complejos de lo que implica la educación histórica informada por el pensamiento histórico.

Palabras clave: Educación histórica; pensamiento histórico; historicidad; hermenéutica; conocimiento disciplinario.




Introdução

Pensamento histórico é uma noção que vem se tornando cada vez mais popular em pesquisas internacionais sobre educação histórica. Algo central para esta noção é a ideia de que a singularidade da História como objeto de estudo repousa nos seus fundamentos disciplinares (Lee, 1983). Esta abordagem à educação histórica surgiu no Reino Unido na década de 1970, quando pesquisadores do Ensino de História procuravam especificar o que poderia ser entendido como característico da História em relação a outras disciplinas ensinadas nas escolas. A principal resposta encontrada para este problema foi que a educação histórica exige uma dependência em fontes históricas e uma aceitação de padrões de explicações históricas (Retz, 2016). Ao longo das décadas seguintes, a tentativa do Ensino de História de especificar em que se baseava a avaliação crítica das fontes históricas e dos padrões de explicações históricas evoluiu para a noção de “pensamento histórico” (Retz, 2016; Seixas, 2017). Embora exista uma ampla variedade de pesquisas sobre “pensamento histórico” que resultam em diferentes abordagens deste conceito, podemos dizer que, no seu nível mais fundamental, o pensamento histórico lida com a noção de que o passado é qualitativamente diferente e distinto do presente (Retz, 2017; Wineburg, 2001). Tal diferença gera, então, preocupações epistemológicas da forma como podemos conhecer esse passado. Uma perspectiva comum é que isto, por sua vez, deu ascensão à disciplina acadêmica da História: através da confiança em um estudo metodológico crítico do passado, poderemos vir a conhecê-lo (Wilschut, 2012).

Um objetivo comum em pesquisas do campo de Ensino de História focado no pensamento histórico é especificar as competências cognitivas com as quais os historiadores constroem a História a partir de fontes históricas (Carroll, 2019; Lévesque; Clark, 2018; Seixas, 2017), resultando em uma visão do pensamento histórico como algo intimamente ligado à História acadêmica e ao desenvolvimento das competências que os historiadores acadêmicos possuem. Numa publicação recente, Peter Seixas, pesquisador canadense do Ensino de História, apresentou a abordagem canadense para estipular e qualificar como os historiadores abordam a História que, segundo ele, pode ser entendida como um “modelo de pensamento histórico mais coerente e mais apropriado como uma estrutura para professores e estudantes nas escolas”⁴ (Seixas, 2017, p. 603).

As competências de se pensar historicamente, embora variem entre os diferentes proponentes do pensamento histórico, estão todas relacionadas com o que pode ser chamado de “aspectos disciplinares ou processuais da História”, muitas vezes vistos como proeminentes na disciplina acadêmica da História (Seixas, 2017; VanSledright, 2010). Nesta perspectiva, a História e a educação histórica não devem tratar primordialmente da divulgação de certas narrativas históricas, mas sim dos processos e métodos através dos quais essas narrativas históricas são construídas. Seguindo



esta lógica, o conhecimento histórico deve ser entendido principalmente como relacionado com essas competências, e os educadores de História devem esforçar-se para capacitar os alunos a desenvolverem as competências disciplinares necessárias para examinar criticamente fontes históricas, além de construir narrativas a partir delas. Em um livro recente e influente, que descreve como e porquê os professores e educadores de História devem abordar o pensamento histórico, Peter Seixas e Tom Morton argumentam, por exemplo, que um problema central na educação histórica é que esta não se centra nas aptidões ou competências de forma satisfatória:

O currículo de ciências não funciona desta forma. Estudantes aprendem sobre o método científico e experimentos cada vez mais complexos para que eles possam compreender a base de afirmações científicas. O currículo de Matemática não funciona desta maneira. Estudantes aprendem a resolver problemas matemáticos desde muito jovens e, ao longo de suas vidas escolares, devem se tornar progressivamente mais sofisticados em tal raciocínio. Por que a sala de aula de História não pode ter esses mesmos objetivos ambiciosos?⁵ (Seixas; Morton, 2013, p. 3).

Este artigo examinará mais de perto a abordagem canadense sobre o pensamento histórico, tal como descrita por alguns dos investigadores mais proeminentes nesse contexto nacional, e envolver-se-á numa discussão sobre a aplicação educativa deste modelo de pensamento histórico e as implicações educativas que pode ter. Este artigo será dividido em três seções. A primeira seção visa estabelecer como podemos compreender o modelo canadense de pensamento histórico através da análise de parte do que foi escrito sobre tal noção por alguns dos seus principais proponentes. Analisaremos então, na segunda seção, quais consequências essa concepção do pensamento histórico pode ter para o Ensino de História e quais desafios isso representa para os professores de História. Os resultados destas duas seções serão assim discutidos em relação a uma re-conceitualização teórica de como podemos compreender e abordar o pensamento histórico e a educação histórica.

Embora a apresentação do pensamento histórico e dos seus valores para a educação histórica não seja exaustiva e completa, principalmente devido a razões de escopo e espaço, é nosso intuito que este artigo possa inspirar e provocar novas investigações teóricas sobre noções e discussões sobre o objetivo e a implementação didática do Ensino de História.

O que é o pensamento histórico?

Quando especificando o que seria o pensamento histórico, Peter Seixas e Tom Morton escreveram que:



Nosso modelo de pensamento histórico [...] advém do trabalho de historiadores. Está enraizado em como eles lidam com os difíceis problemas de compreender o passado, em como eles dão sentido à sociedade e cultura contemporânea e, conseqüentemente, como eles se orientam neste continuum de passado, presente e futuro⁶ (Seixas; Morton, 2013, p. 7).

Assim, o pensamento histórico deve ser entendido como um conceito ligado às atividades cognitivas que os historiadores acadêmicos utilizam para a construção da História. Como mencionado acima, isto está relacionado com uma visão do passado como qualitativamente diferente e distinta do presente. O passado está perdido e nunca mais voltará; a História é construída a partir dos esforços de historiadores para conciliar a compreensão do passado. Esta forma de abordar a História tem repercussões importantes na forma como percebemos a tarefa dos professores de História: a educação histórica não é sobre essencialmente disseminar relatos ou tradições históricas, mas sim sobre se envolver com os problemas epistemológicos que uma percepção linear do tempo nos coloca. Isto, por sua vez, implica que o modo acadêmico de abordar o passado é o ideal que deve ser buscado pelo Ensino de História. Os estudantes de História devem aprender a dominar as habilidades cognitivas com as quais os historiadores desempenham seus ofícios.

Stéphane Lévesque, pesquisador canadense do Ensino de História, estipula dois aspectos de conteúdo do conhecimento histórico: o aspecto substantivo, que se relaciona ao conhecimento de fatos históricos, como por exemplo, saber que a Segunda Guerra Mundial ocorreu entre 1939 e 1945. O outro aspecto é o disciplinar, que se relaciona como o conhecimento histórico é construído. Como descrito acima, podemos reconhecer claramente que, através da noção de pensamento histórico, é colocada uma ênfase nos aspectos disciplinares e processuais do conhecimento histórico. A educação histórica torna-se, então, principalmente uma questão de equipar os alunos com competências históricas disciplinares, em vez de fazê-los internalizar ou memorizar fatos históricos ou conhecimentos históricos substantivos.

A fim de especificar melhor o que é que os historiadores fazem quando fazem História, e para prover os educadores de História de ferramentas para promover o pensamento histórico dos alunos, foram estipulados alguns dos principais aspectos que constituem o pensamento histórico. Embora existam algumas variações destes modelos de pensamento histórico (Lévesque; Clark, 2018; Seixas, 2017; VanSledright, 2010), optamos por focar naquele apresentado por Peter Seixas em uma de suas publicações recentes (Seixas, 2017). Aqui, Seixas apresenta uma lista de seis conceitos ou ideias-chave que podem ser usados para promover o pensamento histórico na educação histórica. Seixas alerta para o fato destes conceitos ou ideias serem equiparados à História e argumenta que, em vez disso, devem ser considerados como

representativos de problemas que os historiadores encontram e que “a História toma forma a partir dos esforços feitos para trabalhar com estes problemas”⁷ (Seixas, 2017, p. 597). Estes são:

Significância: relaciona-se com as questões de porquê certos eventos históricos ou pessoas são significativos e outros não. Aqui a problemática principal é se a História alimenta ou se conecta com preocupações e narrativas contemporâneas, e os alunos “devem ser capazes de articular as narrativas que podem ser legitimamente construídas em torno de um evento particular, ressoando numa comunidade mais ampla”⁸ (Seixas, 2017, p. 598);

Evidência da fonte primária: a História é uma [teia de] interpretação baseada em inferências tiradas de fontes primárias, mas Seixas aponta para um problema mais amplo do que esse: ao trabalhar com evidências de fontes primárias, precisamos prestar atenção à fonte, ao seu contexto e às questões que estamos trazendo para ela. Na visão de Seixas, “trabalhar com fontes primárias nunca é apenas um problema técnico a ser guiado por alguns algoritmos [...], mas põe em xeque a complexa teia de relações entre o passado e o presente [...]”⁹ (Seixas, 2017, p. 599);

Continuidade e mudança: questões de continuidade e mudança lidam com a complexa tarefa de analisar as rupturas e continuidades entre o presente e o passado. Ao analisar a continuidade e a mudança, o historiador “examina [...] a mudança e procura as continuidades ocultas”¹⁰ (Seixas, 2017, p. 600);

Causa e consequência: mudanças históricas são impulsionadas por múltiplas causas que podem variar em influência. Os acontecimentos mudam devido à interação entre atores históricos e condições sociais, políticas, econômicas e culturais e, segundo Seixas, o problema que o historiador enfrenta aqui “é contextualizar a tomada de decisão humana, de forma a comunicar suas escolhas e intenções, ao mesmo tempo que contabiliza o contexto e as condições históricas”¹¹ (Seixas, 2017, p. 601);

Perspectiva histórica: é essencial compreender a diferença entre o passado e o presente para evitar o presentismo. Para compreendermos o passado, precisamos entender o contexto histórico dos atores históricos e tomarmos a perspectiva deles, para então inferir o que eles poderiam ter sentido ou pensado, mas também temos de reconhecer as limitações deste exercício. A questão aqui é que “o presentismo aponta para a inevitabilidade oculta de usarmos as nossas próprias lentes contemporâneas para a nossa visão retrospectiva dos tempos passados”¹² (Seixas, 2017, p. 601);


A dimensão ética: trata de três problemas inter-relacionados: (i) “o problema de julgar atores e ações do passado”, (ii) “lidar com os crimes e as injustiças do passado cujos legados [...] vivemos hoje,” e (iii) “as obrigações memoriais que devemos, no presente, às vítimas, heróis ou outros antepassados que fizeram sacrifícios dos quais nos beneficiamos”¹³ (Seixas, 2017, p. 602). Assim, isso aponta para uma espécie de consciência

ética entre os historiadores.

O que temos aqui, segundo Seixas, são seis conceitos ou ideias que apontam para seis diferentes problemas com os quais os historiadores acadêmicos precisam lidar e, como tal, este modelo estipula o que os historiadores fazem cognitivamente quando se envolvem no seu trabalho e o que caracteriza o pensamento histórico. Além disso, Seixas argumenta que “as capacidades dos estudantes de pensarem historicamente podem ser definidas em termos de suas competências em negociar soluções produtivas para eles”¹⁴ (Seixas, 2017, p. 597). Assim, o referido modelo de pensamento histórico deve ser abordado como uma operacionalização teórica do pensamento histórico que tanto descreve o que os historiadores acadêmicos fazem, quanto também prescreve como devemos avaliar a educação histórica e o pensamento histórico dos alunos.

Através desses seis conceitos, obtemos uma imagem um tanto complexa do que constitui os problemas cognitivos que os historiadores enfrentam, ou seja, seus pensamentos históricos. Em um nível geral, podemos perceber que uma abordagem empirista do conhecimento está no cerne desta abordagem do Ensino de História. O pensamento histórico é relacionado com a transformação dos estudantes em serem capazes de abordar o passado historiograficamente, a fim de chegarem a relatos históricos verdadeiros ou cientificamente aceitáveis. A História, neste sentido, torna-se uma questão de escrutínio crítico de relatos históricos seguindo padrões metodológicos, e então as construções históricas que satisfazem esses padrões metodológicos podem ser aceitas como válidas. Um aspecto problemático do Ensino de História, segundo Lévesque e outros, é que ele se concentra na disseminação de conhecimento substantivo para os alunos, em vez de se focar na compreensão dos aspectos disciplinares da História (Lévesque, 2008, p. 31). A principal questão aqui é a perspectiva de que a educação histórica que meramente apresenta aos estudantes narrativas históricas (não se importando com qual seja o conteúdo dessas narrativas), sem examinar criticamente essas narrativas de acordo com o modelo estipulado acima, é deficiente e, conseqüentemente, essa abordagem para a educação histórica claramente favorece o Ensino de História moldado de acordo com os padrões processuais ou disciplinares da história acadêmica. Abaixo, descreveremos em maiores detalhes quais conseqüências um foco no pensamento histórico pode trazer para a educação histórica.

Com uma abordagem da História e do Ensino de História inspirada no pensamento histórico, temos uma noção evidentemente específica do que significa conhecer a História e o que professores e alunos devem fazer na escola, bem como o que os historiadores nas universidades fazem quando realizam seus ofícios acadêmicos. Aqui, alguns dos aspectos centrais são: a busca por relatos cientificamente válidos e verificáveis, a capacitação de estudantes para aplicarem os métodos já estipulados, e a



compreensão de uma forma específica de pensar relatos históricos, a fim de avaliá-los seguindo os referidos padrões. Assim sendo, abordar a educação histórica a partir da perspectiva do pensamento histórico põe a disciplina acadêmica e seus métodos para averiguar a validade da narrativa no centro da agenda educacional da História (Clark; Sears, 2017; Honig; Porat, 2019). O conhecimento e as habilidades disciplinares da história acadêmica tornam-se, dessa forma, padrões que cada aluno (e professor) deve se esforçar para se aproximar. No restante deste artigo, iremos argumentar que essa pode ser uma compreensão muito limitada do pensamento histórico e da educação histórica.

O pensamento histórico e suas implicações para a educação histórica

Se prestarmos mais atenção para listas de conceitos ou ideias centrais, como aquelas apresentadas acima, podemos perceber que o conhecimento disciplinar considerado como mais valioso para um contexto educacional é aquele que já está formulado na comunidade de conhecimentos acadêmicos. Uma abordagem semelhante pode ser encontrada no trabalho do teórico curricular britânico Michael Young. Segundo a sua famosa noção de “conhecimento poderoso” (powerful knowledge), Young argumenta que as disciplinas acadêmicas devem formar a base curricular e as abordagens de saberes para a educação em escolas (Young, 2013). Entretanto, essa visão daquilo que deve constituir a base do currículo e da educação não é apenas caracterizada pela sua fórmula processual, como também parece basear-se em uma visão da educação como uma coisa bastante fixa e absoluta. Assim, os processos de estipular e operacionalizar a capacidade de pensar historicamente, da forma que vimos acima, podem ser considerados como uma tentativa de fornecer aos professores e estudantes de História, além dos pesquisadores de Ensino de História, um modelo pré-definido de como pensar corretamente.

Estipular o que devem ser considerados como os conhecimentos mais importantes para a formação e educação histórica, seguindo um modelo disciplinar pré-definido para pensamentos e reflexões, traz sem dúvidas consequências sobre o que significa ser um professor e um estudante de História. Se essa noção for utilizada como base para avaliar, planejar e implementar a educação histórica em escolas, como seus defensores de fato pensam que deveria ser, a tarefa do professor torna-se, então, a de compreender principalmente os elementos centrais do pensamento histórico na sala de aula.

Além disso, a suposição de que o método de como pensar historicamente já é algo predisposto também tem implicações na forma como percebemos a aprendizagem dos alunos e a construção de conhecimentos. Por exemplo, os conceitos estipulados na lista de seis conceitos ou ideias-chave de Seixas poderiam ser considerados aquilo

que o filósofo alemão Hans-Georg Gadamer descreveu como “mercadorias reificadas” (reified commodities) (Gadamer, 2006). Praticar o ato de “pensar historicamente”, nesse caso, parece ser principalmente uma questão de transferir formas de pensar uma disciplina específica para um sujeito particular, ou seja, um aluno. Dessa forma, ao conquistar uma forma própria de pensar para aquela disciplina, o aluno-sujeito é considerado capacitado para organizar e tornar coerente a sua compreensão do mundo. Ademais, do ponto de vista do estudante, o pensamento histórico parece depender totalmente de sua capacidade cognitiva individual de pensar corretamente de acordo com modelos de pensamentos pré-concebidos.

Se optarmos por compreender o processo de aprendizagem como uma tarefa essencialmente individual e orientada para cognições, outras formas de ver o conhecimento e suas construções inevitavelmente ficarão em segundo plano. Quando o ofício dos historiadores é reconstruído e operacionalizado como um conjunto de noções centrais (como os conceitos ou ideias-chave de Seixas acima), não apenas o conteúdo histórico, como também as perspectivas de professores e estudantes, tendem a se tornar secundários. Ou, em outras palavras, as crenças, experiências e vivências pessoais, elementos que podem ser considerados essenciais para qualquer prática educativa ou reforma curricular, ficam sujeitos a um padrão de pensamento acadêmico pré-definido (Harris; Graham, 2019; Persson, 2017; Porat, 2004; Thorp, 2016).

Como já mostramos, o modelo de conceitos de pensamento histórico foi apresentado principalmente como uma forma de desenvolver a capacidade dos estudantes de pensar individualmente e de fazer inferências solidamente. Ao mesmo tempo, porém, parece que as próprias experiências e crenças dos alunos são percebidas mais como obstáculos para alcançar esses objetivos:

Os jovens têm, sim, imagens mentais do passado e, em seus momentos mais reflexivos, eles esporadicamente, de forma incompleta e muitas vezes imprecisa, tentam descobrir o que o passado pode significar para eles e seus futuros. O papel do Ensino de História é trabalhar com esses fragmentos e desenvolvê-los para que os alunos tenham uma melhor base para dar sentido a suas vidas¹⁵ (Seixas; Peck, 2004, p. 109-110).

Isto fica evidente na citação acima, onde Peter Seixas e Carla Peck refletem sobre a necessidade de corrigir as percepções erradas que os alunos têm sobre o passado. Ou seja, tem-se como objetivo explícito enfatizar a diferença entre o que os alunos sabem e o conhecimento disciplinar prescrito que é para ser compreendido. O conceito ou ideia de significância histórica, tal como descrito acima, enfatiza de fato como qualquer escolha de contexto histórico é contextualmente contingente, mas o que está sendo inferido não é a importância das experiências humanas pessoais e seus contextos, mas


sim a necessidade de desconsiderar tais vivências em prol de conceber o contexto mais amplo da sociedade ou dos conhecimentos da comunidade acadêmica. Isso poderia ser considerado exatamente o oposto de pensar de forma autônoma (Biesta, 2009; Donnelly; Norton, 2017).

O que significa pensar historicamente?

O ideal epistemológico de uma investigação crítica metodologicamente orientada em direção a relatos históricos objetivamente aceitáveis, que é explicitado nos textos referidos sobre o pensamento histórico, talvez deva ser entendido no contexto da já mencionada vontade de tornar o Ensino de História mais orientado para disciplinas científicas. O que poderia ser considerado problemático é, no entanto, que esses pressupostos epistemológicos e ideais de conhecimento raramente são abordados da mesma forma pelos historiadores acadêmicos (Clark; Nye, 2017; Lee, 1983; Retz, 2017). Ou seja, é difícil especificar um modelo particular de pensamento histórico que abarque as diversas (e por vezes conflitantes) abordagens históricas da comunidade acadêmica (Levisohn, 2017). Talvez pudéssemos afirmar que esses proponentes do pensamento histórico, em alguns aspectos, assumiram o papel de mediadores. Como influentes pesquisadores históricos educacionais, trabalhando entre os espaços da História como disciplina acadêmica e como disciplina escolar, eles atuam como intérpretes, definindo e especificando o que realmente deveria ser considerado como conhecimento histórico disciplinar e qual deveria ser o objetivo do Ensino de História.


A partir dessa perspectiva, pode-se argumentar que o que é classificado como “pensamento histórico” é apenas uma configuração específica dentre muitas outras relativas à construção de conhecimentos advindos da comunidade acadêmica de pesquisa histórica. Quando Peter Seixas e Stéphane Lévesque enfatizam o pensamento histórico como um modelo de abordagem do Ensino de História, este ideal baseia-se nas tentativas dos historiadores acadêmicos de reconstruir acontecimentos passados. No entanto, quando os proponentes do pensamento histórico apresentam a habilidade de se pensar historicamente como semelhante à capacidade de reconstruir o passado, não só correm o risco de ignorar o caráter subjetivo e social do sujeito, mas também correm o risco de desconsiderar a História como sendo uma construção cultural (Parkes, 2019).

O passado inevitavelmente se foi; o que quer que tenha sido nunca mais voltará. Se aceitarmos estes pressupostos básicos, isso significa que a História é sempre construída pelos seres humanos de forma retrospectiva, em momentos diferentes e em outros contextos culturais que não condizem com os eventos históricos ou os agentes históricos que são fabricados historicamente (Gadamer, 2006). Sendo assim, a maioria dos membros contemporâneos da academia provavelmente descreveriam



a História, a Ciência Histórica e o Ensino de História como exercícios culturalmente contingentes. Muitas vezes tais disciplinas acadêmicas incorporam diálogos entre pessoas que se caracterizam por suas intencionalidades; *alguém* direciona sua atenção para *algo* (Clark; Nye, 2017). Desde os avanços da tradição hermenêutica continental, pesquisadores da história acadêmica têm salientado como essas intencionalidades nunca ocorrem num contexto isolado. Nossas interpretações são feitas frente aos horizontes de contextos culturais sociais e históricos, que afetam a nossa percepção do que é significativo, relevante e válido. Nossas vidas são irrevogavelmente marcadas por sua historicidade (Gadamer; Fantel, 1975). Assim, o intérprete está sempre localizado e integrado no mundo. Por esse ângulo, nunca faz sentido separar o indivíduo daquilo que ele está tentando compreender. O conhecimento do mundo é sempre contextualmente contingente (Gadamer, 1990). No caso da História, isso significa que somos produtos da mesma História que tentamos dar sentido. Como seres humanos, não vivemos a História, as nossas vidas podem antes ser entendidas como históricas em si mesmas. Entramos e vivemos nossas vidas em um mundo que já existe. Sempre que tentamos dar sentido ao mundo em que vivemos, fazemos isso a partir de nossas próprias experiências e de uma rede coletiva de concepções. A cultura histórica em que essa construção de sentido ocorre afeta, necessariamente, o que vivenciamos e o que compreendemos (Persson; Thorp, 2017; Rösen, 2011).

Se, em vez de compreendermos o conhecimento como um objeto que existe por si mesmo - o que poderia ser considerado como sendo o resultado inevitável do contexto e da complexidade de como os historiadores realizam seus ofícios -, entendermos a compreensão humana do mundo como algo que necessariamente pertence a contextos históricos, culturais e sociais, então não é de forma alguma evidente que o Ensino de História, baseado em orientações pré-definidas, como os seis conceitos ou ideias-chave de Seixas, seria a única (ou melhor) forma de preparar os jovens para uma vida ativa como cidadãos engajados na sociedade, capazes de se engajarem criticamente com narrativas que encontram — ou mesmo que essa seria supostamente a única maneira de descrever o que os historiadores nas universidades exercitam cognitivamente (Donnelly; Norton, 2017). Gadamer, por exemplo, alertou para uma crença exagerada no método científico tradicional, uma vez que isso poderia levar ao que ele descreveu como uma “visão tecnificada do mundo”, uma preocupação que foi recentemente reiterada por Mark Donnelly e Claire Norton em suas avaliações críticas do tipo de pesquisa que é privilegiada nos departamentos de História das universidades do Reino Unido (Donnelly; Norton, 2017). O argumento aqui é que esse foco unilateral na metodologia e na avaliação crítica de relatos históricos, como forma de salvaguardar a veracidade desses relatos, pode obstruir a compreensão do mundo dos seres humanos, uma vez que nunca são convidados a se envolverem criticamente com a contingência contextual e cultural dos acontecimentos, advindos de nossas próprias práticas de conhecimento [a prática de pensar historicamente] e, conseqüentemente, reproduzem uma única perspectiva particular sobre a História e



o mundo. Ou, nas palavras de Donnelly e Norton, “as atuais convenções cognitivas da pesquisa histórica [...] produzem e compelem à complacência, validam convenções sociais e instigam ideologias dominantes”¹⁶ (Donnelly; Norton, 2017, p. 653).

Uma abordagem alternativa para o pensamento histórico

Na tradição hermenêutica, fundada, entre outros, por Gadamer, o conhecimento histórico é caracterizado pela relação entre o conhecido e o desconhecido. Nessa perspectiva, a nossa compreensão do mundo também se torna uma questão de como nos relacionamos com ele. A capacidade de julgar, como uma sabedoria prática e moral, é então considerada como o aspecto central para o envolvimento e agenciamento cívico (Gadamer, 2006). Segundo Gadamer, a problemática da “verdade” está relacionada com o reconhecimento de que a nossa compreensão do mundo é incerta, dependente de nossas perspectivas iniciais. Com Gadamer, bem como com outros proponentes centrais da hermenêutica, o exercício de construção do conhecimento deve ser avaliado a partir da sua capacidade ou propensão para possibilitar outros contextos de significação e interpretação. Através do ato de interpretar e tentar compreender as narrativas do que aconteceu no passado, estudantes de História podem tomar consciência de outras possibilidades de visão e de existir no mundo. Se relacionarmos isso ao Ensino de História, esse exercício poderia ser implementado como uma atividade onde alunos e professores, juntos, numa atmosfera interativa aberta, abordam o conteúdo histórico de uma forma que contribui para relocalizar seus pensamentos, suas concepções e suas personalidades. Eles poderiam iniciar o processo interpretativo hermenêutico de ver o mundo a partir da perspectiva do Outro. Assim, na opinião de Gadamer, a interpretação requer não apenas essa candura, como também um tipo de empatia que Hannah Arendt mais tarde descreveu como “uma visita ao Outro”.


Seguindo essa lógica, não é apenas a distância analítica, mas também as suas próprias experiências humanas contemporâneas, que devem ser reconhecidas ao se transmitir narrativas sobre o passado (Arendt, 1982; Gadamer, 2006). Nós, como professores, precisamos aceitar humildemente o fato de que nós, tampouco quanto nossos alunos, autores de livros didáticos ou historiadores, nunca poderemos total e completamente colocar de lado nós mesmos e nossos próprios preconceitos. Em vez disso, essa perspectiva exige que reconheçamos as nossas próprias posições e contingências culturais, como elas afetam o que consideramos historicamente significativo, como entendemos a História e como construímos narrativas históricas (Fordham, 2017). Nesta perspectiva, o objetivo da educação histórica não deveria ser se os alunos conseguem aplicar uma lista estipulada de conceitos ou ideias para resolver problemas históricos (ou epistemológicos), mas sim se conseguem perceber a História e os seus próprios pontos de vista como algo cultural e contextualmente

contingente. Se conseguem tomar consciência dos paradigmas culturais dentro dos quais todos nós, incluindo os agentes históricos, construímos significados e entendemos a História (entre outras coisas). Com essa abordagem, o pensamento histórico torna-se inevitavelmente direcionado para o desenvolvimento dessa consciência de historicidade entre os estudantes.

Esta abordagem ao Ensino de História não exclui a metodologia científica e o pensamento histórico descrito acima, muito pelo contrário. Implica, no entanto, que temos que abandonar a ideia de educação e de conhecimento como coisas que podemos delinear em termos de padrões, modelos, métodos ou estratégias pré-definidos. Se levarmos a sério a consciência da inescapável historicidade da vida, e se, adicionalmente, reconhecermos a natureza incerta de como nos relacionamos uns com os outros, precisamos questionar de forma crítica a ideia de conhecimento histórico - mesmo em termos de métodos, habilidades, conceitos e ideias - como algo já construído e objetivamente pré-existente. Em vez disso, precisamos nos utilizar desses métodos e habilidades como ferramentas analíticas que são contextualmente contingentes e, portanto, abertas ao questionamento e ao debate. Isso poderia, então, ser usado como um ponto de partida para uma discussão de como a História é sempre um produto e um processo, algo que podemos estudar objetivamente, ao mesmo tempo que estamos fundamentalmente ligados a ela em nível existencial, o que torna a História e o Ensino de História esforços deveras complexos (Thorp, 2019).

Do nosso ponto de vista, um professor de História que queira contribuir para a ampliação das experiências e percepções potenciais de seus alunos, precisa abordar e desafiar a História da qual faz parte, a fim de conhecer e encarar as concepções de História e do mundo de seus alunos (Arendt, 1998). Se não reconhecermos e tornarmos explícito como as culturas históricas moldam e afetam a História que conhecemos, e se não levarmos em consideração a importância de como contextos e perspectivas afetam o modo como percebemos e nos relacionamos com a História - ou seja, se não reconhecermos a historicidade da história e a compreensão histórica -, nossas experiências e concepções potenciais correm o risco de serem limitadas ao que já sabemos (Donnelly; Norton, 2017; Hawkey; Prior, 2011; Persson; Thorp, 2017; Thorp, 2016). Seguindo tal linha de argumentação, o Ensino de História que afirma contribuir para a cidadania dos alunos precisa, então, não apenas levar em consideração aspectos disciplinares ou processuais, mas deve também se atentar seriamente para aspectos culturais (Hawkey, 2014; Persson; Thorp, 2017; Segall, 1999; Thorp, 2016).

Há, no entanto, ainda outro aspecto que precisa ser considerado pelo Ensino de História, informado pela compreensão ampliada do pensamento histórico aqui proposto. Se a História, como disciplina escolar, pretende contribuir na ampliação das experiências e das concepções potenciais dos alunos (Arendt, 1998), também precisa abrir espaço para que os alunos utilizem as suas próprias experiências como




recursos quando estudam História. Em vez de redistribuir advertências pejorativas sobre o presentismo, professores de História deveriam tentar considerar e desafiar as vivências e os horizontes experienciais de seus alunos (Persson; Thorp, 2017). Se não quisermos tornar-nos cópias clonadas, cegos pela nossa contemporaneidade, precisamos permanecer curiosos e recebermos perspectivas sobre a nossa situação atual e sobre nós próprios. Isso, por sua vez, significa que não podemos ignorar que a educação histórica, além de competências disciplinares, também requer um conteúdo disciplinar convincente. Dessa forma, as narrativas históricas têm o potencial para desafiar os estudantes e seus pontos de vista. Uma educação histórica verdadeiramente humanizadora exige que essas funções e dimensões sejam proporcionadas e coexistam. Os alunos precisam de ferramentas para desenvolver as suas competências na avaliação crítica de relatos históricos, mas também necessitam conhecer narrativas que os impelem a colocarem questões urgentes e desafiadoras (Hawkey, 2014; Persson, 2017).

Considerações finais

Pensamos que a dimensão intersubjetiva, instável e existencial do pensamento histórico aqui sugerida recebe muito pouca atenção nas investigações propostas pelo Ensino de História, onde, em vez disso, o foco principal parece ser a questão de como podemos transferir e operacionalizar padrões acadêmicos da História para a educação histórica. Em meio a sua ambição de evitar uma educação histórica baseada na reprodução de narrativas incontestadas, o modelo de pensamento histórico aqui discutido corre o risco de defender características que poderiam se tornar partes de modelos e métodos igualmente fixos de como pensar historicamente. Ademais, talvez seja devido à depreciação da importância da narrativa e do conteúdo, que a agenda educacional informada pelo pensamento histórico, tal como concebida pelos investigadores canadenses referidos neste artigo, tende a subestimar ou desconsiderar os potenciais de construção de significados do Ensino de História. Em sua dedicação em opor-se a uma cultura histórica irrefletida — que é, de muitas formas, o cerne do argumento sobre por que as competências processuais ou disciplinares são valiosas para a educação histórica —, o conhecimento conteudal parece ter sido quase reduzido a um meio pelo qual podemos praticar e desenvolver diversas habilidades. As consequências disso podem não ser somente a negligência da importância do conhecimento conteudal como tal. Na pior das hipóteses, uma educação focada principalmente em métodos pré-definidos de como reconstruir o passado pode gerar manifestações semelhantes que reproduzem passivamente as ideologias dominantes da História e do mundo (Donnelly; Norton, 2017; Hawkey, 2014; Monte-Sano; Cochran, 2009; Shemilt, 2009). A inescapável historicidade de nossa existência é ignorada.

Pelo contrário, defendemos uma concepção mais ampla de pensamento histórico,




uma que preste atenção aos aspectos existenciais e fundamentais de construção de significado dos relatos históricos e aprecie como a História e os conhecimentos históricos são sempre culturalmente contingentes e, portanto, dinâmicos e abertos à contestação e discussão. Dessa forma, o ato de pensar historicamente deve ser visto como uma atitude ou postura que podemos ter em relação à História (e a nós mesmos), em vez do domínio de uma determinada técnica metodológica. Além disso, ressaltamos a necessidade de proporcionar diversas oportunidades aos alunos para que possam utilizá-las e desafiar as suas próprias experiências como seres humanos. Do nosso ponto de vista, a História como disciplina escolar tem um potencial valioso para permitir que jovens apliquem conhecimentos históricos substantivos ao examinarem suas próprias compreensões culturais advindas de seus tempos contemporâneos. Finalmente, essa também seria uma abordagem para o Ensino de História que colocaria maior ênfase na História como um assunto importante na promoção de estudantes em suas transformações em atores sociais e políticos plenamente conscientes das restrições e das possibilidades que a História lhes impõe como cidadãos de sociedades, em vez de meramente prepará-los para estudos históricos acadêmicos. Queremos argumentar que é por isso que o Ensino de História e o pensamento histórico podem, de fato, ser importantes ferramentas na promoção de sociedades democráticas.

Sobre os autores

Robert Thorp é professor sênior de Ensino de História na Universidade de Uppsala, na Suécia, e um ativo pesquisador internacional. A sua pesquisa é especializada na relação entre o indivíduo, a sociedade e História, com ênfase na forma como a História molda as nossas percepções contemporâneas e como essas percepções afetam a nossa relação com o passado. Dedicar um especial interesse à forma como a consciência histórica pode ser entendida como um conceito descritivo, analítico e normativo. Seus outros interesses de pesquisa incluem mídia educacional, estudos em sala de aula e a relação dos professores com a História, voltado principalmente para a História da Guerra Fria.

O Dr. Anders Persson possui doutorado em Ensino de História e é professor sênior de História na Universidade de Dalarna, na Suécia. A pesquisa de Persson diz respeito aos aspectos históricos e pedagógicos da História como disciplina escolar. Na sua tese de doutorado, explora as experiências dos professores do ensino primário com um currículo de História sueca recentemente implementado e, baseando-se em resultados, utiliza-se de um quadro teórico inspirado na filosofia existencialista continental. Persson considera que as percepções dos professores, sobre o que é uma educação histórica significativa, correspondem às suas experiências vividas na recente reforma curricular, acentuando assim uma ligação entre as vivências dos professores e a sua profissão docente. Com base nesses resultados, Persson defende uma educação



histórica que englobe aspectos disciplinares e existenciais da História.

Referências

ARENDR, Hannah. *Lectures on Kant's political philosophy*. Chicago: University of Chicago Press, 1982.

ARENDR, Hanna. *The human condition*. 2. ed. Chicago: University of Chicago Press, 1998.

BIESTA, Gert. Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, Dordrecht, v. 21, n. 1, p. 33–46, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>.

CARROLL, James Edward. Epistemic explanations for divergent evolution in discourses regarding students' extended historical writing in England. *Journal of Curriculum Studies*, Basingstoke, v. 51, n. 1, p. 100–120, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1499805>.

CLARK, Jennifer; NYE, Adele. 'Surprise Me!' The (im)possibilities of agency and creativity within the standards framework of history education. *Educational Philosophy and Theory*, Randwick, v. 49, n. 6, p. 656–668, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1104231>.

CLARK, Penney; SEARS, Alan. Fiction, history and pedagogy: a double-edged sword. *Journal of Curriculum Studies*, Basingstoke, v. 49, n. 5, p. 620–639, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1238108>.

DONNELLY, Mark; NORTON, Claire. In the service of technocratic managerialism? History in UK Universities. *Educational Philosophy and Theory*, Randwick, v. 49, n. 6, p. 643–655, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1104232>.

FORDHAM, Michael. Tradition, authority and disciplinary practice in history education. *Educational Philosophy and Theory*, Randwick, v. 49, n. 6, p. 631–642, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1135777>.

GADAMER, Hans-Georg; FANTEL, Hans. The problem of historical consciousness. *Graduate Faculty Philosophy Journal*, [New York], v. 5, n. 1, p. 8–52, 1975. DOI: <https://doi.org/10.5840/gfpj1975512>.

GADAMER, Hans-George. Reply to my critics. In: ORMISTON, Gaile L.; SCHRIFT, Alan D. (ed.). *The hermeneutic tradition: from Ast to Ricoeur*. Nova York: State University of New York Press, 1990. p. 273–297.

GADAMER, Hans-George. *Truth and method*. 2. ed. Nova York: Continuum, 2006.

HARRIS, Richard; GRAHAM, Suzanne. Engaging with curriculum reform: Insights from English history teachers' willingness to support curriculum change. *Journal of Curriculum Studies*, Basingstoke, v. 51, n. 1, p. 43–61, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1513570>.

HAWKEY, Kate. A new look at big history. *Journal of Curriculum Studies*, Basingstoke, v. 46, n. 2, p. 163–179, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220272.2013.778331>.

HAWKEY, Kate; PRIOR, Jayne. History, memory cultures and meaning in the classroom. *Journal of Curriculum Studies*, Basingstoke, v. 43, n. 2, p. 231–247, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220272.2010.516022>.

HONIG, Michal; PORAT, Dan. Reading biographical texts: A gateway to historical disciplinary reading. *Journal of Curriculum Studies*, Basingstoke, v. 51, n. 5, p. 1-24, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1567821>.

LEE, P. J. History Teaching and Philosophy of History. *History and Theory*, Middletown, v. 22, n. 4, p. 19–49, Dec. 1983. DOI: <https://doi.org/10.2307/2505214>.

LÉVESQUE, Stephane. *Thinking historically: educating students for the twenty-first century*. Toronto: Buffalo, 2008.

LÉVESQUE, Stephane; CLARK, Penney. Historical thinking: definitions and educational applications. In: METZGER, Scott Alan; HARRIS, Lauren McArthur (Ed.). *The Wiley international handbook of history teaching and learning*. Hoboken: John Wiley & Sons, Inc., 2018. p. 119–148.

LEVISOHN, Jon A. Historical thinking – and its alleged unnaturalness. *Educational Philosophy and Theory*, Randwick, v. 49, n. 6, p. 618–630, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101364>.

MONTE-SANO, Chauncey; COCHRAN, Melissa. Attention to learners, subject, or teaching: What takes precedence as preservice candidates learn to teach historical thinking and reading? *Theory & Research in Social Education*, [s. l.], v. 37, n. 1, p. 101–135, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1080/00933104.2009.10473389>.

PARKES, Robert J. Developing your approach to history teaching. In: ALLENDER, Tim; CLARK, Anna; PARKES, Robert. (ed.). *Historical thinking for history teachers: a new approach to engaging students and developing historical consciousness*. Crows Nest: Allen & Unwin, 2019. p. 72–88.

PERSSON, Anders. *Lärartillvaro och historieundervisning: innebörder av ett nytt uppdrag i de mätbara resultatens tid*. Umeå: Umeå universitet, 2017.

PERSSON, Anders; THORP, Robert. Historieundervisningens existencialiserande

potential. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, [s. l.], n. 2, p. 59–74, 2017.

PORAT, Dan A. It's not written here, but this is what happened: Students' cultural comprehension of textbook narratives on the Israeli-Arab Conflict. *American Educational Research Journal*, Washington, v. 41, n. 4, p. 963–996, 2004. DOI: <https://doi.org/10.3102/00028312041004963>.

RETZ, Tyson. At the interface: academic history, school history and the philosophy of history. *Journal of Curriculum Studies*, Basingstoke, v. 48, n. 4, p. 503–517, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1114151>.

RETZ, Tyson. The Structure of historical inquiry. *Educational Philosophy and Theory*, Randwick, v. 49, n. 6, p. 606-617, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101365>.

RÜSEN, Jörn. Forming historical consciousness – Towards a humanistic history didactics. In: NORDGREN, Kenneth; ELIASSON, Per; RÖNNQVIST, Carina (ed). *The processes of history teaching: an international symposium held at Malmö University, Sweden, March 5th-7th 2009*. Karlstad: Karlstadts Universitet, 2011. p. 15-33.

SEGALL, Avner. Critical history: implications for history/social studies education. *Theory & Research in Social Education*, [S. l.], v. 27, n. 3, p. 358–374, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1080/00933104.1999.10505885>.

SEIXAS, Peter. A model of historical thinking. *Educational Philosophy and Theory*, Randwick, v. 49, n. 6, p.593–605, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363>.

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

SEIXAS, Peter; PECK, Carla. Teaching historical thinking. In: SEARS, Alan; WRIGHT, Ian. (ed.). *Challenges & prospects for Canadian social studies*. Vancouver: Pacific Educational Press, 2004. p. 109–117.

SHEMILT, Denis. Drinking an ocean and pissing a cupful: how adolescents make sense of history. In: SYMCOX, Linda; WILSCHUT, Arie (ed.). *National history standards: the problem of the canon and the future of teaching history*. Charlotte: Information Age Pub, 2009. p. 141–210.

THORP, Robert. *Uses of history in history education*. Umeå: Umeå universitet, 2016.

THORP, Robert. History didactical entanglements and the Cold War: a comparative study of the opening lessons on the Cold War in Sweden and Switzerland. In: CHRISTOPHE, Barbara; GAUTSCHI, Peter; THORP, Robert. (ed.). *The cold war in the classroom:*

international perspectives on textbooks and memory practices. New York: Palgrave Macmillan, 2019.

VANSLEDRIGHT, Bruce A. *The challenge of rethinking history education: on practices, theories, and policy*. New York: Taylor & Francis Group, 2010.

WILSCHUT, Arie. *Images of time the role of an historical consciousness of time in learning history*. Charlotte: Information Age Pub, 2012.

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

YOUNG, Michael. Overcoming the crisis in curriculum studies: a knowledge based approach. *Journal of Curriculum Studies*, Basingdtoke, v. 45, n. 2, p. 101–118, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220272.2013.764505>.

Notas

¹Texto traduzido por Lara Freire de Oliveira e Arnaldo Martin Szlachta Junior, com revisão de Wilian Junior Bonete.

²Departamento de Educação, Universidade de Uppsala, Suécia; Departamento de Educação, Universidade de Estocolmo, Estocolmo, Suécia; Departamento de Educação, Universidade de Newcastle, Callaghan, Austrália.

³Escola de Educação, Universidade de Dalarna, Falun, Suécia.

⁴No original, ‘more coherent model of historical thinking appropriate as a framework for teachers and students in school’.

⁵No original, ‘e science curriculum does not work this way. Students learn about the scientific method and do increasingly complex experiments so they can understand the basis of scientific claims. e mathematics curriculum does not work this way. Students learn to solve math problems at a young age and, over the course of their schooling, are expected to become increasingly sophisticated at doing so. Why shouldn’t the history classroom have comparably high goals?’

⁶No original, ‘Our model of historical thinking [...] comes from the work of historians. It is rooted in how they tackle the difficult problems of understanding the past, how they make sense of it for today’s society and culture, and thus how they get their bearing in a continuum of past, present, and future.’

⁷No original, ‘history takes shape from efforts to work with these problems’.

⁸No original, ‘should be able to articulate the narratives that may be legitimately constructed around a particular event, resonating in a larger community’

⁹No original, ‘working with primary sources is never merely a technical problem to be guided by a few algorithms [...], it calls into question the complex web of relationships between the past

and present [...].’

¹⁰No original, ‘examines [...] change, and searches for the hidden continuities.’

¹¹No original, ‘is to set human decision-making in context in a way that communicates choice and intention, while accounting for historical context and conditions’.

¹²No original, ‘presentism points back to an underlying inevitability of using our own, present-day lenses for our retrospective view of past times’.

¹³No original, ‘(i) ‘the problem of judging actors and actions from the past,’ (ii) ‘dealing with the past crimes and injustices whose legacies [...] we live with today,’ and (iii) ‘the memorial obligations that we in the present owe to victims, heroes, or other forebears who made sacrifices from which we benefit’.

¹⁴No original, ‘students’ abilities to think historically can be defined in terms of their competence in negotiating productive solutions to them’.

¹⁵No original, ‘[y]oung people do have images of the past in their minds, and that in their more thoughtful moments they do sporadically, incompletely and often inaccurately, attempt to figure out what the past might mean for them and for their futures. The job of history education is to work with these fragments and develop them so that students have a better basis upon which to make sense of their lives.’

¹⁶No original, ‘the current cognitive conventions of historical research [...] produce and compel complacency, affirm social conventions and instantiate dominant ideologies’.

A “PRÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA” COMO CATEGORIA DE PESQUISA EM HISTÓRIA E EDUCAÇÃO *STRICTO SENSU* NO BRASIL (1987-2017)

THE “TEACHING PRACTICE OF HISTORY” AS A RESEARCH CATEGORY IN HISTORY AND EDUCATION *STRICTO SENSU* IN BRAZIL (1987-2017)

LA “PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA” COMO CATEGORÍA DE INVESTIGACIÓN EN HISTORIA Y EDUCACIÓN *STRICTO SENSU* EN BRASIL (1987-2017)

Dennis Rodrigo Damasceno Fernandes¹
Vivianny Bessão de Assis²


Resumo: Este texto apresenta resultados parciais de pesquisa sobre a “História do ensino de História no Brasil (1987-2017) na pós-graduação *Stricto Sensu*”. Para isso, partiu-se de uma abordagem documental a partir de processos de localização, recuperação, reunião, seleção e ordenação de referências sobre a História e seu ensino (Belloto, 1979, 1991), disponibilizadas no repositório digital de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Com este processo de pesquisa localizou-se 660 pesquisas produzidas nos programas de Pós-graduação em História e Educação de diferentes Universidades brasileiras e mapeou-se sete categorias, nas quais essas pesquisas foram distribuídas, são elas: “Práticas do ensino de História”; “Formação docente em História”; “Livros didáticos e manuais de História”; “Currículo de História”; “História do ensino de História”; “História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena - Lei 10.639/03 – 11.645/08” e “Identidade, Representação e Narrativas sobre o ensino de História”. Neste texto objetiva-se analisar a produção acadêmica da categoria “Práticas do ensino de História” que obteve o maior número de estudos, com 244 textos envolvendo os programas em História e Educação. Por meio do esforço de ordenação dessas pesquisas foi possível identificar 29 temáticas ao longo de 30 anos de estudos, aquelas mais recorrentes e as que se diversificaram ao longo das décadas, bem como observar o movimento de entrada e de amadurecimento das pesquisas nessa categoria nas duas áreas de conhecimento.

Palavras-chave: História, Educação, Prática de ensino de História.

Abstract: This text presents partial results of research on the "History of History teaching in Brazil (1987-2017) in the Stricto Sensu postgraduate course." To achieve this, we employed a documentary approach based on processes of locating, retrieving, gathering, selecting, and organizing references on History and its teaching (Belloto, 1979, 1991), made available in the digital repository of the theses and dissertations of the Coordination of Improvement of Higher Education Personnel (CAPES). Through this research process, we located 660 research studies produced in the Postgraduate programs in History and Education at various Brazilian universities. We categorized these studies into seven groups, which are as follows: "History teaching practices," "Teacher training in History," "History textbooks and manuals," "History Curriculum," "History of History teaching," "Afro-Brazilian, African and Indigenous History and Culture - Law 10,639/03 – 11,645/08," and "Identity, Representation, and Narratives about the teaching of History." This text aims to analyze the academic production in the category of "History teaching practices," which accounted for the largest number of studies, with 244 texts related to History and Education programs. Through our efforts to organize these research studies, we identified 29 recurring themes over 30 years of research, observing those that have become more frequent and those that have diversified over the decades. We also observed the progress and development of research in this category within both knowledge areas.

Keywords: History, Education, History teaching practice.

Resumen: Este texto presenta los resultados parciales de una investigación sobre la "Historia de la enseñanza de la Historia en Brasil (1987-2017) en el posgrado Stricto Sensu". Para lograrlo, hemos adoptado un enfoque documental basado en procesos de localización, recuperación, recopilación, selección y organización de referencias sobre la Historia y su enseñanza (Belloto, 1979, 1991), disponibles en el repositorio digital de tesis y disertaciones de la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior (CAPES). A través de este proceso de investigación, hemos identificado 660 investigaciones producidas en los programas de Posgrado en Historia y Educación de diversas universidades brasileñas y las hemos clasificado en siete categorías: "Prácticas de enseñanza de la Historia", "Formación del profesorado en Historia", "Libros de texto y manuales de historia", "Plan de Estudios de Historia", "Historia de la enseñanza de la Historia", "Historia y Cultura Afrobrasileña, Africana e Indígena - Ley 10.639/03 – 11.645/08" e "Identidad, Representación y Narrativas sobre la enseñanza de la Historia". Este texto tiene como objetivo analizar la producción académica en la categoría de "Prácticas de enseñanza de la Historia", que contó con el mayor número de



estudios, incluyendo 244 textos relacionados con programas de Historia y Educación. A través de nuestros esfuerzos para organizar estas investigaciones, identificamos 29 temas que han surgido a lo largo de 30 años de estudios, algunos recurrentes y otros que se han diversificado con el tiempo. Además, observamos el desarrollo y maduración de la investigación en esta categoría en ambas áreas del conocimiento.

Palabras clave: Historia, Educación, Práctica docente de la Historia.

Introdução

Este texto é resultado de pesquisa documental realizada a partir de consultas ao banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na qual identificou-se um considerável conjunto de dissertações e teses que versam sobre a História e seu ensino, cujos resultados são pouco explorados nesse campo de conhecimento no Brasil.

Assim, por meio de um mapeamento desse repositório localizou-se a primeira produção acadêmica da categoria “Prática de ensino de História”, publicada no ano de 1987, e que justifica o recorte temporal desta pesquisa. Trata-se da dissertação de mestrado de autoria de Luísa Ribeiro Pereira com o título **Da memorização ao raciocínio histórico o ensino da História na escola de 1º Grau**, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)³ (Pereira, 1987).

Além desta pesquisa, os procedimentos de coletas de fontes levaram-nos a um resultado de 1462 textos acadêmicos que inicialmente indicavam estudos sobre a temática de interesse, o que possibilitou uma reflexão sobre a viabilidade da realização de uma pesquisa sobre o “estado do conhecimento” da História e seu ensino nas Universidades do Brasil, cujo resultados foram apresentados na dissertação de Mestrado **A história do ensino de História no Brasil (1987-2017): o estado do conhecimento na Pós-Graduação *Stricto-Sensu***, defendida em 2021, pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), Paraná-PR.

Segundo a Profa. Dra. Norma Almeida Ferreira (2002), ao versar sobre estudos do tipo “estado do conhecimento”, a autora considera duas diferentes possibilidades para este tipo de pesquisa:

Em primeiro [...] pode visualizar, [...] uma narrativa da produção acadêmica que muitas vezes revela a história da implantação e amadurecimento da pós-graduação, de determinadas entidades e de alguns órgãos de fomentos de pesquisa. Nesse esforço de ordenação de uma certa produção de conhecimento também é possível perceber que as pesquisas crescem e se espessam; ampliam-se em saltos ou em movimentos contínuos; diversificam-se os locais de produção; em algum tempo ou lugar ao longo de um período. Um segundo momento, é aquele em que o pesquisador se pergunta sobre a possibilidade de inventariar essa produção imaginando tendências, ênfases, escolhas metodológicas e teóricas, aproximando ou diferenciando trabalhos entre si, na escrita de uma história de uma determinada área do conhecimento (Ferreira, 2002, p. 261-262).

A partir do excerto acima, foram estabelecidos três critérios para a ordenação das fontes, sendo a primeira perspectiva analítica do estudo dos 1462 títulos. O objetivo era mapear por título, temas e conceitos relacionados à História e seu Ensino, tais

como: conhecimento histórico; livro didático; formação de professores; concepção de temporalidade; História do currículo de História; metodologia de ensino em História; História do ensino de História; representações de docentes e discentes sobre o ensino de História e identidade do professor.

Com estas informações, o outro procedimento foi a leitura e o estudo dos resumos para chegar às informações centrais das teses e dissertações, a fim de compreender as perspectivas teóricas e metodológicas, bem como caracterizar as tipologias científicas das propostas das pesquisas, tais como: qualitativa, quantitativa, de campo ou teórica.

O terceiro e último critério foi o estudo das palavras-chave, informações que representam uma via de acesso vantajosa aos trabalhos científicos, pois por meio delas são confirmadas as informações dos resumos. Com a aplicação destes passos foi possível selecionar, mensurar e categorizar as fontes.

Com os processos de análise e mapeamento estabelecidos, o montante de 1462 passou a ser de 660 textos acadêmicos em programas de mestrado e doutorado *stricto sensu*, dispostos da seguinte forma: 14 teses e 141 dissertações em História, enquanto em Educação a produção é maior, sendo 132 teses e 373 dissertações de diferentes universidades brasileiras. A partir dos dados, observou-se sete categorias de análise em que esses estudos vêm sendo desenvolvidos no Brasil, tais como: “Práticas do ensino de História”; “Formação docente em História”; “Livros didáticos e manuais de História”; “Currículo de História”; “História do ensino de História”; “História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena - Lei 10.639/03 – 11.645/08” e “Identidade, Representação e Narrativas sobre o ensino de História”.

Considerando os limites deste texto, objetiva-se apresentar uma análise da produção acadêmica da categoria “Práticas do ensino de História”, na qual foram mapeadas 240 pesquisas, envolvendo os programas em História e Educação. Para esta análise optou-se por destacar os dados em relação ao ano de maior ou menor produção dessa categoria e as temáticas de interesse dos pesquisadores nos dois Programas.

Para a visualizar essas produções, este texto organizou-se em quatro seções, além desta introdução, as quais visam: 1. Apresentar o referencial teórico e metodológico que pautou as reflexões da pesquisa, com base no qual organizou-se as etapas da análise documental; 2. Apresentados os dados de cada Programa iniciando com as pesquisas em Educação e posteriormente em História e, 3. Considerações finais onde realizamos uma análise comparativa entre os Programas em relação aos anos de maior produção e as temáticas localizadas no conjunto das 240 pesquisas.

Referencial Teórico e Metodológico

Os dados acima foram pautados na pesquisa historiográfica, no qual foram

utilizados os procedimentos de localização, recuperação, reunião, seleção e ordenação de dissertações e teses que discorrem a respeito do Ensino de História nos Programas de Pós-Graduação em História e em Educação *stricto sensu*. Desta busca elaboramos um “instrumento de pesquisa”, no qual estão reunidas as referências de textos que tratam da História e seu ensino⁴.

Para Belloto (1991, p. 104), os instrumentos de pesquisa são fundamentais no processo historiográfico, considerado como “a primeira providência” do método histórico, pois “[...] constituem-se em vias de acesso do historiador aos documentos, sendo a chave da utilização dos arquivos como fontes primárias da História” (Belloto, 1979, p. 133). É um tipo de pesquisa científica de abordagem histórica que busca compreender o

[...] fenômeno educativo em suas diferentes facetas. Para tanto, demanda a recuperação, reunião, seleção e análise de fontes documentais, como mediadoras na produção do objeto de investigação. [...] de produção de texto final (monografia, dissertações ou tese) em que se materializa discursivamente o objeto de investigação; e de constituição do sujeito desse discurso (Mortatti, 1999, p. 70-73).

O outro passo se caracterizou pela compreensão deste conjunto de teses e dissertações e para isso utilizou-se o conceito de “configuração textual⁵” que apresenta etapas para o estudo de um texto, as quais se caracterizam por um

[...] conjunto de aspectos constitutivos de determinado texto, os quais se referem: às opções temático-conteudísticas (o quê?) e estruturais formais (como?), projetadas por um determinado sujeito (quem?), que se apresenta como autor de um discurso produzido de determinado ponto de vista e lugar social (de onde?) e momento histórico (quando?), movido por certas necessidades (por quê?) e propósitos (para quê), visando a determinado efeito em determinado tipo de leitor (para quem?) e logrando determinado tipo de circulação, utilização e repercussão (Mortatti, 2000, p. 31).

Esta perspectiva teórico-metodológica propõe um estudo das etapas em que se constituem o sentido de um texto, expostas pela sequência de perguntas acima. Conforme Bloch (2001, p. 60) também orienta, os documentos-fontes “só falam, quando se sabe interrogá-los”. Assim, apropriou-se desta metodologia para o estudo das fontes, pois um texto carrega em seu bojo muitas características e não apenas o seu conteúdo. Com a “configuração textual” é possível problematizar as pesquisas e a sua organização, lançando luz para as várias etapas de um texto, tais como: os objetos, as formas, os sujeitos, o local, o período, os receptores, a circulação, a utilização e a repercussão. Desta forma, o ofício do pesquisador/historiador se caracteriza por

procedimentos rigorosos como a linguagem discursiva e o exame detalhado das fontes documentais, pois, “[é] preciso que ele consiga refletir sobre esses conhecimentos, estabelecer relações, categorizar, abstrair e articular coerentemente teoria e empiria, como atividade que lhe propicie ser sujeito de um discurso e seu sentido” (Mortatti, 1999, p. 72).

A configuração textual traça caminhos para a reflexão do documento, assim, de posse desta proposta apresenta-se os dados mapeados sobre a “Prática do ensino de História” nos programas em Educação e História.

Resultados e Discussão

PROGRAMAS EM EDUCAÇÃO: DO FINAL DOS ANOS DE 1980 ATÉ O ANO 2000

O primeiro texto localizado é de 1987, desta data até o ano de 2000 a produção acadêmica desta categoria foi de duas teses e 22 dissertações, o que corresponde a 10% do total das pesquisas (244). A Tabela 1, abaixo, traz esse conhecimento ordenado por ano e quantidade de teses e dissertações nos programas em Educação.

Tabela 1 – Quantidade de teses e dissertações nos programas em Educação ordenadas por ano

| SEÇÕES | PROGRAMAS EM EDUCAÇÃO | | |
|--------------------|-------------------------------|-------------|---------------|
| Categoria | Prática de ensino de História | | Total por ano |
| Tipologia textual | Tese | Dissertação | |
| Ano | | | |
| 1987 | - | 1 | 1 |
| 1989 | - | 1 | 1 |
| 1994 | - | 1 | 1 |
| 1995 | - | 2 | 2 |
| 1996 | - | 2 | 2 |
| 1997 | 1 | 2 | 3 |
| 1998 | - | 3 | 3 |
| 1999 | - | 4 | 4 |
| 2000 | 1 | 4 | 5 |
| Total Geral | 2 | 20 | 22 |

Fonte: Fernandes (2021)

Nota-se um movimento crescente na área de Educação em relação as pesquisas sobre prática de ensino de História na sala de aula, fechando a década com cinco produções por ano. Na Tabela 2 estão indicadas as temáticas abordadas nestes textos.

Tabela 2 – Temáticas das teses e dissertações nos programas em Educação

| Seções | PROGRAMAS EM EDUCAÇÃO | | | | |
|--------------------------------|-----------------------------------|-----------|-----------|--------------|-----------|
| | Categorias | Temáticas | Teses | Dissertações | Total |
| Práticas do Ensino de História | Séries iniciais | - | 3 | 3 | 22 |
| | Concepção de ensino tradicional | - | 3 | 3 | |
| | Recursos de mídias e tecnologia | - | 3 | 3 | |
| | Teorias | - | 3 | 3 | |
| | Docentes | - | 2 | 2 | |
| | Milagre econômico | 1 | - | 1 | |
| | Mapas mentais | 1 | - | 1 | |
| | Sujeito histórico | - | 1 | 1 | |
| | Cidadania | - | 1 | 1 | |
| | Concepção de Tempo histórico | - | 1 | 1 | |
| | História local | - | 1 | 1 | |
| | Classe trabalhadora | - | 1 | 1 | |
| | Produção discentes universitários | - | 1 | 1 | |
| Total Geral | 13 | 2 | 20 | 22 | 22 |

Fonte: Fernandes (2021)

Nestes textos foram contemplados 13 temas diferentes, dos quais três pesquisas se propuseram a problematizar as **séries iniciais**, em que uma apresentou a concepção de tempo histórico dos discentes, outra concentrou-se na perspectiva do desenvolvimento do ensino de História nas séries iniciais, e a última selecionou as estratégias pedagógicas de um docente para o ensino de História no 5º ano do Ensino Fundamental. A **concepção de ensino tradicional** foi outra temática problematizada em três dissertações.

O **uso de recursos de mídia e tecnologia** como suporte para o Ensino de História foi discutido em três textos. Três dissertações concentraram suas pesquisas em questões de “teoria” da historiografia, sendo que duas problematizaram a Escola do Annales, e seus reflexos no Ensino de História. A outra dissertação focou no conceito de pós-modernidade e suas implicações para o Ensino de História. Na temática nomeada como **docentes** foram construídas duas pesquisas com foco na discussão das formas usadas pelos docentes para a construção do conhecimento histórico em sala de aula.

As demais temáticas tiveram uma única pesquisa cada. Uma tese problematizou as visões sobre o **milagre econômico** durante a ditadura civil-militar brasileira (1964-1985), ao passo que a outra pesquisa doutoral utilizou **mapas mentais** como metodologia de Ensino para a História. Com relação às dissertações, uma delas apresentou perspectivas a respeito dos **sujeitos históricos** que compõem os eventos históricos. Um texto tratou sobre o conceito de **cidadania**. Outra pesquisa tratou

sobre como os estudantes de uma escola comunitária operam a **concepção de tempo histórico**, enquanto as representações das **classes trabalhadoras** nas aulas de História foi a temática de outra dissertação. Por fim, uma pesquisa tratou das produções de discentes no Ensino Superior sobre as perspectivas do Ensino de História para a Educação Básica, e o último texto estudou a **História local** como estratégia didática para o Ensino de História. No próximo tópico apresentaremos os dados mapeados da década de 2000.

PROGRAMAS EM EDUCAÇÃO: DÉCADA DE 2000

Os anos 2000 correspondem a 37% da produção acadêmica sobre a História e Ensino, no qual foram produzidas 17 teses e 75 dissertações. Para a visualização dos dados apresenta-se na Tabela 3 a quantidade e tipologia textual por ano.

Tabela 3 – Quantidade de teses e dissertações nos programas em Educação ordenadas por ano

| SEÇÕES | PROGRAMAS EM EDUCAÇÃO | | |
|--------------------|-------------------------------|-------------|---------------|
| Categoria | Prática de ensino em História | | Total por ano |
| Tipologia textual | Tese | Dissertação | |
| Ano | | | |
| 2001 | 1 | 5 | 6 |
| 2002 | 1 | 8 | 9 |
| 2003 | 1 | 9 | 10 |
| 2004 | 2 | 4 | 6 |
| 2005 | 2 | 5 | 7 |
| 2006 | 4 | 11 | 15 |
| 2007 | 1 | 11 | 12 |
| 2008 | - | 8 | 8 |
| 2009 | 4 | 7 | 11 |
| 2010 | 1 | 7 | 8 |
| Total Geral | 17 | 75 | 92 |

Fonte: Fernandes (2021)

Os dados da Tabela 3 indicam que em todos os anos da década se produziu textos, os destaques são os anos de 2006 e 2007, no qual observa-se no mínimo a defesa de um texto por mês, dos respectivos anos. Observa-se que a quantidade de pesquisas que investigam a prática de ensino cresceu quatro vezes nesta década, tanto em relação a quantidade de teses, de duas para 17, como de dissertações, de 22 para 75. Na Tabela 4 apresenta-se as temáticas privilegiadas nestas pesquisas.

Tabela 4 – Temáticas das teses e dissertações nos programas em Educação

| Seções | PROGRAMAS EM EDUCAÇÃO | | | | |
|--------------------------------|---------------------------------------|-----------|--------------|-----------|-----------------|
| Categorias | Temáticas | Teses | Dissertações | Total | Total da década |
| Práticas do Ensino de História | Discentes | 6 | 20 | 26 | 92 |
| | Docentes | 3 | 15 | 18 | |
| | Recursos de mídias e tecnologia | 1 | 9 | 10 | |
| | Fontes imagéticas e escritas | 1 | 5 | 6 | |
| | Cinema | - | 6 | 6 | |
| | História Local | 3 | 1 | 4 | |
| | Cidadania | 1 | 3 | 4 | |
| | Empatia histórica | - | 2 | 2 | |
| | Período políticos | - | 2 | 2 | |
| | Correção de fluxo | - | 2 | 2 | |
| | Música | - | 2 | 2 | |
| | Avaliação externa e seletiva | - | 2 | 2 | |
| | Livros e Periódicos | 2 | 0 | 2 | |
| | Educação no campo e questão ambiental | - | 2 | 2 | |
| | Negros | - | 1 | 1 | |
| | Inclusão | - | 1 | 1 | |
| Patrimônio cultural | - | 1 | 1 | | |
| RPG | - | 1 | 1 | | |
| Total Geral | 18 | 17 | 75 | 92 | 92 |

Fonte: Fernandes (2021)

Os temas investigados também cresceram de 13 para 18 nestas produções acadêmicas. As temáticas mapeadas foram “Discentes, Docentes, Recursos, Fontes, Cinema, História Local, Cidadania, Empatia, Período políticos, Correção de fluxo, Música, Avaliação externa, Periódicos, Educação no campo e meio ambiente, Negros, Inclusão, Patrimônio cultural e RPG”.

A temática que envolve os **discentes** produziu um conjunto de 26 pesquisas, sendo seis teses e 20 dissertações. No que se relaciona às teses, três delas concentraram-se no estudo das várias formas de construção do pensamento histórico pelos discentes. A quarta tese discutiu os elementos que configuram a didática professoral, bem como os impactos no processo de ensino e aprendizagem. A quinta tese analisada versou sobre os cadernos escolares discutindo como o excesso de didatização afasta os discentes da aprendizagem histórica. A última tese problematizou a linguagem no Ensino de História, com destaque para a relação entre oralidade e escrita na aprendizagem dos alunos.

Em relação as dissertações, foram 19 textos que envolveram os discentes. Deste conjunto, oito textos foram sobre o ensino fundamental, sendo que seis dissertações se concentraram em problematizar o conceito de tempo histórico e os saberes prévios para sua operação. Uma dissertação discutiu a contação de histórias, enquanto a última partiu da compreensão do pensamento histórico de discentes das séries iniciais, quando da visitação em museu.

Os discentes do ensino médio também foram pesquisados numa proposta que focou em sua compreensão a respeito do conceito de História. Duas dissertações pesquisaram sobre a Educação de Jovens e Adultos, enquanto um texto discutiu o processo de avaliação no Ensino de História.

As demais dissertações buscaram outros elementos na problematização do Ensino de História. São oito textos que discutiram as funções do Ensino de História, os desafios de aprendizagem, o ensino tradicional e o discurso de renovação do Ensino de História, as metodologias ativas, o conceito de nação, os mapas mentais, as aulas dialogadas, a consciência histórica sobre a América Latina, e o processo de aprendizagem oral e escrito no Ensino de História.

Na temática **docentes** foram classificadas três teses e 15 dissertações. Um texto doutoral problematizou o processo de criação de estratégias didáticas para o desenvolvimento do Ensino de História. A segunda tese versou sobre a relação existente entre a formação acadêmica e seu reflexo no processo de construção do ensino. O último texto apresentou a relação intrínseca entre os saberes docentes e as práticas de ensino, e como estes dois conceitos impactam no ambiente das aulas de História.

No conjunto das 15 dissertações, quatro pesquisaram sobre as séries iniciais e a trajetória de docentes. Outras três dissertações pesquisaram sobre concepções dos docentes a respeito do Ensino de História.

Duas pesquisas investigaram sobre os desafios e o repensar das práticas que envolvem a aprendizagem da História nas séries finais do ensino fundamental, e o último texto apresentou o processo de autocrítica na docência para concepções de ensino e aprendizagem.

Dois textos partiram de campos teóricos da ciência histórica - a História Cultural e a História do Cotidiano – para discutir as estratégias de renovação do ensino. Dois textos analisaram as experiências e a produção do conhecimento histórico de docentes e o conceito de tempo histórico em sala de aula. Finalmente, nas duas últimas dissertações, a primeira abrangeu a Educação Básica e os conceitos presentes na prática docente, e o último texto analisou o lugar do docente de História e as relações dos discentes com o ensino e a aprendizagem.

Na temática **recursos de mídias e tecnologia** foram localizadas uma tese e nove dissertações. A tese investigou a aprendizagem e a construção do raciocínio histórico dos discentes a partir do jogo *Age of empire III*⁶. Das nove dissertações, quatro problematizaram o Ensino de História e as tecnologias de informação e comunicação para o Ensino de História. Duas dissertações problematizaram os recursos audiovisuais (reprodutores de áudio, projetores de imagens e vídeos) no Ensino de História. As três últimas trataram, respectivamente, de *softwares* educacionais voltados para o Ensino de História; da criação de blogs⁷ e de jogos *online*.

Uma tese e cinco dissertações formam a temática **fontes imagéticas e escritas**. A tese problematizou o uso de histórias em quadrinhos com recurso para o desenvolvimento do Ensino de História. As HQs também foram base de duas das cinco dissertações desta temática. A outra dissertação que trabalhou com fontes imagéticas, utilizou um acervo fotográfico público do período do governo de Jerônimo Monteiro (1908-1912), no estado do Espírito Santo. As duas últimas dissertações problematizaram fontes escritas, sendo que a primeira usou documentos de arquivos familiares dos discentes das séries iniciais do ensino fundamental, enquanto a outra propôs um estudo das fontes escritas e sua relevância para o Ensino de História.

O **cinema** nas aulas de História é outra temática, na qual foram localizadas seis dissertações, sendo que quatro delas concentraram-se nas metodologias estabelecidas pelos docentes para apresentar e criticar o uso do cinema nas aulas de História. Das outras duas dissertações, uma pesquisou como a cultura afro-brasileira pode ser estudada a partir do cinema, enquanto a outra pesquisou sobre a aprendizagem dos discentes a partir de filmes que se relacionam ao conteúdo das aulas de História.

A temática **História Local** teve três teses e uma dissertação. As três teses problematizaram as identidades, narrativas e o pertencimento. A dissertação apresentou outro viés em relação à História local, no qual o pesquisador centrou-se no currículo da rede municipal.

A próxima temática é composta de pesquisas centradas no conceito de **cidadania**, em que se mapeou uma tese e três dissertações. A tese conjugou este conceito juntamente com a didática da História, partindo do pressuposto de que a disciplina História tem como principal função a formação de cidadãos. Duas dissertações relacionaram, respectivamente, o conceito de cidadania a dois outros conceitos - democracia e direitos humanos – enquanto o último texto analisou as perspectivas sobre o conceito de cidadania, de docentes e discentes, por meio do repertório teórico-metodológico da Educação Histórica.

Em **empatia histórica** duas dissertações foram encontradas. O primeiro texto partiu deste conceito na condução dos conteúdos da História em sala de aula, enquanto no segundo trabalho o pesquisador partiu do uso das possibilidades do conceito da empatia histórica para a reflexão a respeito das experiências sociais de discentes

moradores de periferias urbanas. Na temática **correção de fluxo** mapeou-se duas dissertações que problematizaram as propostas curriculares e as práticas dos docentes que participam de projetos de aceleração escolar.

A **música** se constituiu como temática de duas dissertações. A primeira apresentou reflexões docentes utilizando a música como estratégia didática, ao passo que a segunda focou na música classificada como caipira para as reflexões a respeito do Ensino de História. Duas dissertações apresentaram pesquisas em relação a **avaliação externa e seletiva**, enquanto uma focou em exames avaliativos como o SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), outra discutiu o processo seletivo seriado da Universidade Estadual de Maringá - UEM e da Universidade Federal de Uberlândia – UFU.

Em relação as temáticas, nota-se novos interesses sobre a prática de ensino em relação a década anterior, como o uso das novas tecnologias digitais oportunizados na primeira década do século XXI, como RPG, blogs e jogos digitais. Temas que refletem um movimento de discussão de direitos e políticas públicas na escola, como inclusão, correção de fluxo, negros e avaliação externa. Outro destaque refere-se à quantidade de pesquisas que investigam os anos iniciais do ensino fundamental (19 pesquisas), que procuram analisar o Pedagogo como docente de História bem como seus estudantes.

No próximo tópico destaca-se a produção dos anos 2010 a 2017.

PROGRAMAS EM EDUCAÇÃO: DE 2010 A 2017

A produção destes sete anos se aproxima do total da década anterior demonstrando um crescente interesse na pós-graduação brasileira sobre a História e ensino e da temática “Prática do ensino de História”, nos Programas de Pós-Graduação. Na Tabela 5 estão dispostos os dados coletados desses anos.

Tabela 5 – Quantidade de teses e dissertações nos programas em Educação ordenadas por ano

| SEÇÕES | PROGRAMAS EM EDUCAÇÃO | | |
|--------------------|-------------------------------|-------------|---------------|
| | Prática de ensino em História | | Total por ano |
| Categoria | Tese | Dissertação | |
| Tipologia textual | | | |
| Ano | | | |
| 2011 | 2 | 10 | 12 |
| 2012 | 1 | 7 | 8 |
| 2013 | 6 | 8 | 14 |
| 2014 | 4 | 8 | 12 |
| 2015 | 1 | 5 | 6 |
| 2016 | 3 | 10 | 13 |
| 2017 | - | 25 | 25 |
| Total Geral | 17 | 73 | 90 |

Fonte: Fernandes (2021)

Na análise da Tabela 5 percebe-se que as teses têm a mesma produção da década anterior (17) e apenas duas dissertações a menos, o que indica que a década de 2010 possivelmente superou o período anterior⁸. Na Tabela 6 demonstramos a temáticas abordadas pelas pesquisas.

Tabela 6 – Temáticas das teses e dissertações sobre a História nos programas em Educação

| Seções | PROGRAMAS EM EDUCAÇÃO | | | | |
|--------------------------------|------------------------|-----------|-------------|-----------|-----------------|
| Categorias | Temáticas | Tese | Dissertação | Total | Total da década |
| Práticas do Ensino de História | Docentes | 6 | 19 | 25 | 90 |
| | Discentes | 5 | 20 | 25 | |
| | Tecnologia | - | 8 | 8 | |
| | Cinema | 1 | 4 | 5 | |
| | História Local | - | 4 | 4 | |
| | Fontes | 1 | 2 | 3 | |
| | Museu | 1 | 2 | 3 | |
| | História em quadrinhos | 1 | 2 | 3 | |
| | RPG/jogos | - | 3 | 3 | |
| | Literatura | 1 | 1 | 2 | |
| | PIBID | - | 2 | 2 | |
| | Patrimônio | - | 2 | 2 | |
| | Cidadania | - | 2 | 2 | |
| | Música | 1 | - | 1 | |
| | Educação no campo | - | 1 | 1 | |
| Empatia histórica | - | 1 | 1 | | |
| Total Geral | 16 | 17 | 73 | 90 | 90 |

Fonte: Fernandes (2021)

A partir do estudo da Tabela 6 localizou-se 16 temáticas, duas a menos que na década anterior. As temáticas privilegiadas foram docentes, discentes, tecnologia, cinema, história local, fontes, museu, história em quadrinhos, RPG/jogos, literatura, PIBID, patrimônio, música, educação no campo, empatia histórica e cidadania.

Na temática sobre os **docentes** foram elaboradas seis teses e 19 dissertações. No conjunto das teses, o primeiro texto problematizou as práticas didáticas em História de quatro docentes, graduadas em Pedagogia, que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. As práticas de ensino de docentes também foram o objeto da segunda tese, porém de licenciados em História. A terceira tese pesquisou sobre como os docentes operam os conceitos de História em sala de aula, enquanto a quarta tese analisou a prática de um docente que atua na Educação de Jovens e Adultos.

A penúltima tese analisou a ação docente de profissionais da História em escolas públicas do interior do estado do Pernambuco. Na última tese, o pesquisador investigou o conceito de revolução social nas aulas de História, por meio do uso de livros didáticos.

As dissertações, por sua vez, foram 19 pesquisas classificadas nesta temática. Deste conjunto, quatro textos se basearam nos anos iniciais do ensino fundamental I. Uma única pesquisa discutiu as noções de tempo histórico e seu desenvolvimento no ensino de História nos anos finais do ensino fundamental II.

O próximo conjunto que discute as práticas de ensino dos professores é formado por seis pesquisas que selecionaram, especificamente, a atuação do professor em um município dos seguintes estados: Fortaleza (CE); Recife (PE); Rio Grande do Norte (RN); Florianópolis (SC); Paraná (PR) e Acre (AC).

O processo de **avalição e autoavalição**, construídos pelos professores, em relação ao ensino e aprendizagem no componente curricular História, foi problematizado em cinco dissertações.

Para o fechamento da temática sobre os docentes três dissertações problematizaram questões distintas dos docentes em diferentes contextos. Nesse sentido, o primeiro texto expôs os processos narrativos desenvolvidos pelos docentes no âmbito das aulas de História. A segunda pesquisa apresentou o Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE), destacando as compreensões históricas deste programa e os impactos no ensino de História. Fechando a temática “docentes”, o pesquisador observou o planejamento, as estratégias e o cotidiano de docentes que propõem o uso da pesquisa como metodologia no ensino de História na Educação Básica.

A temática sobre os **discentes** apresentou 25 pesquisas configuradas em cinco teses e 20 dissertações. Das cinco teses, três foram escritas a partir experiências com alunos do ensino fundamental. Com relação às outras duas teses, uma delas pesquisou as evidências de operações cognitivas pertencentes ao pensamento histórico, de discentes de uma escola básica particular da cidade de São Paulo. A última tese é uma pesquisa participante, que discutiu o ensino e aprendizagem por meio da análise, por parte do professor-pesquisador, da escrita e reescrita de estudantes do ensino fundamental.

Na análise das 20 dissertações, uma pesquisa problematizou o desenvolvimento da aprendizagem histórica de estudantes da Educação Infantil. Duas pesquisas foram feitas junto a alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.

Três pesquisas foram feitas com estudantes dos anos finais do ensino fundamental. Outra pesquisa discutiu o processo de naturalização de eventos da História no ambiente de sala de aula junto aos discentes. O último texto que problematizou esta etapa de ensino concentrou-se na análise de textos de discentes que discutiram a construção histórica das sociedades indígenas catarinenses.

Nove textos escolheram os discentes do ensino médio, deste conjunto, seis textos lançaram mão dos conceitos de consciência histórica, construção de sentidos e ciberespaço no ensino de História.

Os outros três textos pautaram o ensino de História em diferentes vertentes, em que o primeiro analisou o ensino de História e a construção de sentido para os alunos, enquanto o segundo pesquisou um projeto que discutiu a Consciência Negra, e o último texto investigou a escravidão na contemporaneidade.

Três textos pesquisaram sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. Fechando a temática a respeito de pesquisas que discutiram as práticas de ensino junto a discentes, há um estudo que abordou o desafio do trabalho com fontes imagéticas para ensinar História a estudantes com deficiência visual, e outra que investigou a compreensão de conceitos históricos, por parte dos estudantes, a partir de seus escritos.

Na temática sobre o uso da **tecnologia** no ensino de História foram localizados oito textos dissertativos, dos quais cinco problematizaram a tecnologia com o advento da rede mundial de computadores. Três pesquisas versaram sobre a tecnologia e os jogos digitais, discutindo as formas de usos e os resultados esperados para o Ensino de História.

A próxima temática centra-se no uso do **cinema** nas aulas de História, no qual foram produzidos um texto doutoral e quatro dissertações. Na tese o pesquisador fez a discussão da aprendizagem de jovens estudantes a partir do uso de uma sequência de três filmes.

Em três textos dissertativos as pesquisas abordaram as possibilidades e experiências de docentes no uso do cinema nas aulas de História, enquanto a última dissertação deste conjunto mapeou as ideias que os discentes têm sobre as revoltas camponesas por meio da análise fílmica.

Na temática sobre a **História local** foram elaboradas quatro dissertações, sendo que uma delas centrou sua investigação nas concepções docentes de identidade histórica e sentimento de pertencimento. Os outros três textos focaram esses mesmos aspectos nos discentes.

Na temática sobre uso das fontes escritas e imagéticas no ensino de História foram organizados três textos, sendo uma tese e duas dissertações. Dois textos fizeram uso de fontes escritas e um texto sobre fontes imagéticas. A tese centrou-se no uso de fontes escritas de arquivos públicos disponíveis no ambiente *online*. Uma dissertação problematizou as várias possibilidades do uso de fontes escritas sobre o período medieval, e o último texto discutiu o uso das fontes imagéticas e suas relações com a cultura histórica e a cultura escolar no contexto do ensino de História.

Na temática sobre **museu** foram produzidas uma tese e duas dissertações. Na tese foram analisadas narrativas elaboradas pelos docentes de História da educação básica. Um texto dissertativo problematizou o museu arqueológico como ferramenta pedagógica para o ensino de História. A última pesquisa centrou sua problematização

no olhar genealógico sobre as práticas educativas desenvolvidas pelo museu e as relações com o ensino de História.

Duas dissertações e uma tese foram classificadas na temática **História em quadrinhos (HQs)**, no qual o texto doutoral investigou como os discentes analisaram e produziram HQs, a partir de uma sequência didática sobre a Independência do Brasil. Um texto dissertativo usou as “HQs” da personagem Mafalda para discutir os elementos característicos da sociedade burguesa.

Na temática sobre o uso de jogos de personagens **RPG**, foram produzidas três dissertações com os seguintes temas - Guerra de Canudos, Guerra dos Mundos e Abolição da escravidão na Bahia. Os jogos de personagens são preferencialmente praticados em tabuleiros e com uso de dados para avanço das etapas dos jogos, todavia as pesquisas problematizaram estes tipos de jogos em ambiente virtual, pontuando os benefícios desta metodologia para o ensino de História.

Na temática **Literatura** foram elaborados dois textos, uma tese e uma dissertação. A tese objetivou compreender as formas de uso da Literatura nas aulas de História para a construção do conhecimento histórico dos discentes. A dissertação problematizou a partir de uma sequência didática usando o livro “1808” de autoria de Laurentino Gomes.

O **PIBID** - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - se constituiu como temática de duas dissertações, no qual um texto focou nas práticas docentes e a outra dissertação focou nos discentes da graduação e as perspectivas profissionais que o programa oferece para a formação inicial destes graduandos.

Na temática sobre o **patrimônio** foram produzidas três dissertações, em que um texto investigou os bens patrimoniais da cidade de Limoeiro do Norte, no estado do Ceará, o segundo texto problematizou sobre a construção de uma educação patrimonial. A última pesquisa apresentou as possibilidades para o ensino de História pelos docentes, em relação ao calçadão da cidade.

Na temática sobre **cidadania** foram elaboradas duas dissertações. O primeiro texto abordou a temática em escolas públicas e privadas pontuando as diferenças de abordagens dos discentes sobre o conceito de cidadania, enquanto a outra dissertação abordou a temática observando como ela é descrita nos currículos.

Finalmente, três pesquisas trazem temáticas distintas dentro da categoria “Prática de Ensino”, sendo a primeira delas uma tese que objetivou apontar a importância da temática da **música** para a construção do conhecimento histórico dos discentes e dos docentes. A temática sobre a **educação do campo** traz uma dissertação que investigou como o Ensino de História pode contribuir para refletir sobre a cultura e a Educação do campo. A última pesquisa discute a temática **empatia histórica**, na qual o pesquisador

partiu deste conceito para a problematização das temporalidades em sala de aula.

Nota-se novos interesses de pesquisas nesta década que não apareceram nas anteriores, como pesquisas com música, a relação entre Literatura e História, o programa PIBID, a educação do campo e a empatia histórica. Esses são novos conceitos e campos de conhecimento específicos que vêm sendo discutidos e mais bem estudados no século XXI.

Por outro lado, alguns temas são recorrentes como docentes e discentes, mas nesta década destacam-se pesquisas realizadas na Educação Infantil. Outros deixaram de ser investigados, como ensino tradicional, mapas mentais, livros e periódicos, patrimônio.

A fim de fazer uma análise comparativa entre os dois campos de conhecimento, apresenta-se a seguir as pesquisas realizadas nos programas em História.

PROGRAMAS EM HISTÓRIA: DÉCADA DE 2000

Em relação aos programas em História identificou-se que a primeira pesquisa dessa categoria foi publicada em 2003. Para a visualização desta produção organizou-se a Tabela 7 onde estão descritas a quantidade de teses e dissertações ordenadas por ano.

Tabela 7 – Quantidade de teses e dissertações nos programas em História ordenadas por ano

| SEÇÕES | PROGRAMAS EM HISTÓRIA | | |
|--------------------|-------------------------------|-------------|---------------|
| Categoria | Prática de ensino de História | | Total por ano |
| Tipologia textual | Tese | Dissertação | |
| Ano | | | |
| 2003 | 1 | 1 | 2 |
| 2004 | - | 1 | 1 |
| 2005 | - | 1 | 1 |
| 2006 | - | 1 | 1 |
| 2007 | - | 1 | 1 |
| 2009 | - | 3 | 3 |
| 2010 | - | 4 | 4 |
| Total Geral | 1 | 12 | 13 |

Fonte: Fernandes (2021)

Por meio da Tabela 7 identificou-se uma pequena produção com 13 textos sendo uma tese e 12 dissertações. Esse conjunto corresponde a 5% de todos os textos localizados nos dois programas, com isso, nota-se uma tímida produção que foi aumentando nos anos finais desta primeira década do século XXI. O ano com maior produção foi 2010 com quatro dissertações. Na Tabela 8 apresenta-se as temáticas abordadas nestas pesquisas.

Tabela 8 – Quantidade de teses e dissertações nos programas em História ordenadas por ano

| Seções | PROGRAMAS EM HISTÓRIA | | | | |
|--------------------------------|--------------------------------|----------|--------------|-----------|-----------|
| Categorias | Temáticas | Teses | Dissertações | Total | Década |
| Práticas do Ensino de História | Cultura material e patrimonial | - | 4 | 4 | 13 |
| | Fontes escritas | - | 2 | 2 | |
| | Fontes imagéticas | | 1 | 1 | |
| | Recurso audiovisuais | - | 1 | 1 | |
| | Discentes/EJA | 1 | - | 1 | |
| | Jogos de RPG e digitais | - | 1 | 1 | |
| | Vestibular | - | 1 | 1 | |
| | Ensino profissionalizante | - | 1 | 1 | |
| | Rede mundial de computadores | - | 1 | 1 | |
| Total Geral | 8 | 1 | 12 | 13 | 13 |

Fonte: Fernandes (2021)

A partir da Tabela 8 observa-se a existência de nove temáticas no conjunto das 13 pesquisas, sendo quatro dissertações discutindo **Cultura Material e Patrimonial** e duas problematizando o **Uso de Fontes Escritas** no Ensino de História. As demais temáticas listadas apresentaram somente uma pesquisa cada, sendo que a única tese deste grupo discutiu o conhecimento Histórico de **discentes mulheres da EJA**, ao passo que as outras pesquisas dissertaram a respeito das temáticas **fontes imagéticas; recurso audiovisuais (TV, projetor e vídeo)”; jogos com RPG** no Ensino de História; ensino de História e o **Vestibular**; o ensino de História no **Ensino Profissionalizante** e a última temática privilegiada desta década foi conhecimento Histórico produzido na **rede mundial de computadores**. Observa-se um grande interesse nos temas sobre patrimônio e fontes escritas e, de forma inédita nesta década, a discussão sobre o ensino de história nos Institutos Federais (IFs) e os currículos na perspectiva do ensino profissionalizante. No próximo tópico apresenta-se os anos de 2010 a 2017.

PROGRAMAS EM HISTÓRIA: DE 2010 A 2017

Entre os anos de 2010 a 2017 foram produzidos 27 textos, duas teses e 25 dissertações, o que corresponde 11% das pesquisas localizadas sobre a temática. Na Tabela 9 está discriminada essa produção por tipologia textual e ano de publicação.

Tabela 9 – Quantidade de teses e dissertações nos programas em História organizadas por ano

| SEÇÕES | PROGRAMAS EM HISTÓRIA | | |
|-------------------|-------------------------------|-------------|---------------|
| Categoria | Prática de ensino em História | | Total por ano |
| Tipologia textual | Tese | Dissertação | |
| Ano | | | |
| 2011 | - | 4 | 4 |
| 2013 | - | 5 | 5 |
| 2014 | - | 4 | 4 |

| | | | |
|--------------------|----------|-----------|-----------|
| 2015 | - | 4 | 4 |
| 2016 | 2 | 4 | 6 |
| 2017 | - | 4 | 4 |
| Total Geral | 2 | 25 | 27 |

Fonte: Fernandes (2021)

Observa-se que a produção dessa década obteve um salto que representa o dobro de produções tanto de teses quanto de dissertações, o que demonstra um maior interesse dos programas em História sobre o ensino de sua ciência. A Tabela 10 demonstra as temáticas privilegiadas pelos pesquisadores.

Tabela 10 – Temáticas das teses e dissertações nos programas em História

| Seções | PROGRAMAS EM HISTÓRIA | | | | Total da década |
|--------------------------------|---|----------|--------------|-----------|-----------------|
| Categorias | Temáticas | Teses | Dissertações | Total | |
| Práticas do Ensino de História | Cinema, desenho animado e audiovisual | 1 | 7 | 8 | 27 |
| | Jogos de RPG e digitais | - | 3 | 3 | |
| | Relações raciais | - | 2 | 2 | |
| | Fontes escritas | - | 2 | 2 | |
| | Patrimônio cultural e material | - | 2 | 2 | |
| | Escolas integrais e Institutos Federais | - | 2 | 2 | |
| | História Regional | - | 1 | 1 | |
| | Fontes imagéticas | - | 1 | 1 | |
| | Discentes | 1 | - | 1 | |
| | Contaçon de histórias | - | 1 | 1 | |
| | Alfabetização | - | 1 | 1 | |
| | Protagonismo político | - | 1 | 1 | |
| | Cidadania | - | 1 | 1 | |
| Música | - | 1 | 1 | | |
| Total Geral | 14 | 2 | 25 | 27 | 27 |

Fonte: Fernandes (2021)

Nas 27 pesquisas desta década localizou-se 14 temáticas das quais oito investigaram acerca do uso do **cinema e desenho animado** como recurso para o Ensino de História. A única tese deste grupo centrou-se em produções audiovisuais criadas por estudantes no ambiente escolar, a partir de dois repositórios dos concursos de vídeos escolares: o *Kid Witness News da Panasonic* (1989-2015) e o Festival do Minuto (2010-2013). Com relação às dissertações, há pesquisas que refletem sobre o cinema como suporte para discutir a narrativa contida no texto do livro didático de História. Três dissertações analisaram o recurso do cinema como ferramenta para construção de práticas no ensino de História, e, finalmente, uma dissertação fez uso dos desenhos animados da Walt Disney para propiciar uma reflexão no Ensino de História.

Três dissertações que abordaram a temática **jogos de criação de personagens - o RPG - e jogos eletrônicos**. Enquanto duas delas trataram de jogos de personagens, a

outra discutiu a relação dos jogos eletrônicos e consciência histórica. A temática das **relações raciais** e do racismo no ambiente escolar foi abordada por duas dissertações, duas abordaram **fontes escritas**, enquanto outras duas discutiram a temática do **patrimônio material e cultural**. Duas dissertações investigaram a abordagem do Ensino de História em **escolas integrais e Institutos Federais**. A outra tese desta década problematizou os conhecimentos prévios dos **discentes** para criação do pensamento histórico.

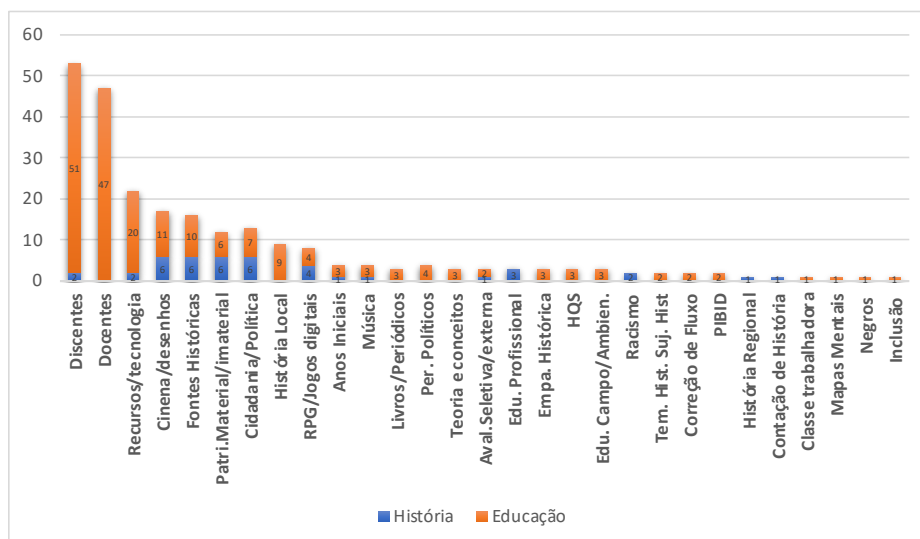
As demais sete temáticas relacionadas às Práticas no Ensino de História, produziram uma dissertação cada, organizadas da seguinte forma: **História Regional** de Mato Grosso do Sul; o uso de **fontes imagéticas**; a construção do conceito de **cidadania**; a **contação de histórias** sobre a mitologia Grega; o ensino de História na **alfabetização**; o Ensino de História como promotor do **protagonismo político** nos estudantes; e o ensino de História e a **música**.

As pesquisas na área de História desta década se destacaram ao propor ações inovadoras no campo da didática e da metodologia de ensino em sala de aula por meio de pesquisas mais propositivas baseadas no cinema, desenho animado e jogos de diferentes naturezas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: um paralelo entre os dois campos de conhecimento

A fim de demonstrar as temáticas abordadas concomitantemente pelos dois programas e aquelas que foram privilegiadas por um deles, apresenta-se o Gráfico 1, a categoria “Prática do ensino de História” e a produção dos programas de pós-graduação *Scripto Sensu* em História e Educação.

Gráfico 1 – Temáticas das teses e dissertações na categoria Prática de ensino de História nos Programas de História e Educação



Fonte: Fernandes (2021)

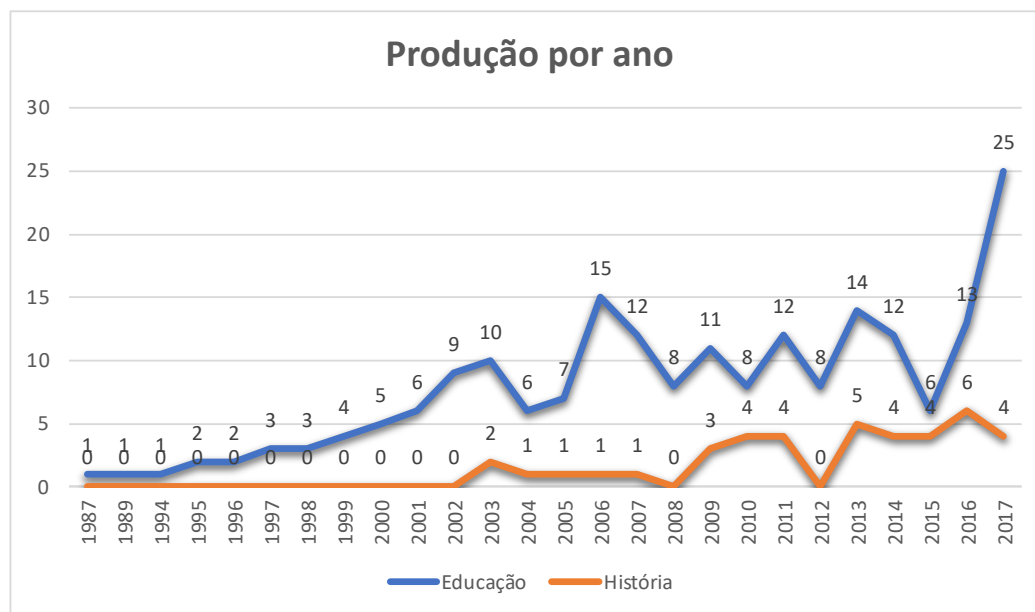
De acordo com o Gráfico 1, a temática “discente” foi a mais estudada pelas dissertações em Educação, seguidas pela temática “docente”. Nota-se que esse interesse é quase exclusivo das pesquisas em Educação, pois há pouquíssimas pesquisas sobre essa temática na área de História (apenas duas).

Outros temas formam um conjunto de interesse exclusivo das pesquisas em Educação, trata-se de “História local”, geralmente estudada por algum município, seguido de “Períodos político”, “Livros e periódicos”, “Teoria e conceito”, “Empatia histórica”, “HQS” e “Educação do campo”.

Por outro lado, os temas de interesse das pesquisas em História são mais diversos como o uso do “Cinema/desenhos”, “Fontes históricas”, “Patrimônio material/imaterial”, “Cidadania” e “RPG e jogos digitais”. Alguns temas também foram exclusivos das pesquisas desse campo de conhecimento, são elas: “Educação profissional” e “Racismo”. Com isso, nota-se que os temas de interesse são distintos em cada área de conhecimento, com enfoque para os sujeitos na área da Educação.

No Gráfico 2 abaixo, apresenta-se a produção das pesquisas por ano, considerando as áreas de conhecimento História e Educação.

Gráfico 2 – TAs pesquisas em História e Educação ordenadas por ano e quantidade



Fonte: Fernandes (2021)

Por meio do Gráfico observa-se um crescente interesse nos Programas em História e Educação por pesquisas dessa natureza. Verifica-se que as pesquisas na categoria “Prática de Ensino de História” tiveram início ainda no final do século XX, com os estudos na área de Educação. A temática de sala de aula passou a integrar o interesse

no campo de conhecimento da área de História somente da primeira década do século XXI quando se nota o início das publicações nessa área, a partir de 2003.

Em contrapartida, nesse mesmo período, as pesquisas na área de Educação atingiam seu pico, com 15 textos publicados em um único ano (2006). Na segunda década do século XXI observa-se um movimento crescente e constante na área de História com um total que varia entre quatro e seis pesquisas publicadas por ano. Outro destaque refere-se ao ano de 2015 quando foi publicado 25 estudos na área de Educação. Com isso, verifica-se um movimento crescente desse campo de conhecimento em ambas as áreas, sobretudo, a partir da primeira década deste século.

De acordo com Mortatti (2000), ao estudar o passado por meio de fontes escritas, é preciso considerar o conjunto de aspectos que, inter-relacionados, constituem o sentido desse texto. Essas dissertações e teses por meio dos temas aqui apresentados demonstram um desejo de reconhecer e interrogar o cotidiano da sala de aula, bem como o conhecimento histórico que circula nesse lugar, a fim de, sobretudo, entender como ocorre a inter-relação entre o conhecimento acadêmico e a prática de ensino em sala de aula.

Ao discutir o conhecimento e o tempo histórico Koselleck (2006, p. 306, grifo nosso) afirma que “[...] **experiência** e **expectativa** são duas categorias adequadas para nos ocuparmos com o tempo histórico, pois elas entrelaçam passado e futuro [...]”. A partir desses conceitos entende-se que as produções das teses e dissertações, localizadas a partir de 1987, são frutos de um espaço de experiência e de horizonte de expectativa que problematizaram o Ensino de História e se avolumaram de forma gradual em novas temáticas que começaram a ser abordadas, neste caso, em novos espaços de experiências gerando novos horizontes de expectativa para o ensino de História no Brasil.

Quando se fala em prática de ensino, as pesquisas enfocaram, em sua maioria, nos sujeitos que aprendem (discentes) ou que ensinam (docentes). Mas, com intensidade e constância, esses sujeitos têm sido objeto de estudo nos Programas de Pós-Graduação em Educação. Tais pesquisas buscaram entender como o docente prepara sua aula, os conhecimentos teóricos que têm sobre determinado tema, como e se utilizam o livro didático e quais recursos utilizam, dentre outros. Sobre os discentes, o foco foi entender o que fica do conhecimento histórico na percepção dos estudantes. Assim, o professor e os discentes foram investigados em várias perspectivas que envolvem o dia a dia da sala de aula.

A análise dos dados proporciona a visualização de que na categoria “Prática do Ensino de História”, as temáticas que tratam dos discentes, docentes, recursos de mídia e tecnologia, cinema e desenho animado, fontes históricas, patrimônio cultural material e imaterial são as mais estudadas. Em contrapartida, há temáticas que precisam de um

maior desenvolvimento de teses e dissertações tais como: inclusão, mapas mentais, contação de histórias, negros, EJA, Educação Profissional, PIBID, dentre outras, abrindo espaço para outras experiências históricas no Ensino.

Esse conjunto de documentos que versa sobre a História e seu ensino, são um objeto ainda pouco explorado como fonte de pesquisa para analisar a produção constituída desse campo de conhecimento no Brasil, o que justifica uma reflexão sobre o “estado do conhecimento” da temática em questão. A análise desses textos/documentos é uma maneira pela qual podemos vislumbrar o passado e o presente da educação, pois o documento, como orienta Le Goff (2003, p. 537), “[...] é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento [...] que ele traz devem ser primeiro analisados, desmistificando o seu significado aparente”.

A análise das 244 pesquisas dessa categoria revelou, ao todo, 29 temáticas que têm ocupado os espaços de experiência de sala de aula ao longo de 30 anos de estudos. Por meio do esforço de ordenação empreendido neste texto foi possível identificar os temas recorrentes e os que se diversificaram ao longo das décadas e observar o movimento de entrada e de amadurecimento das pesquisas nessa categoria.

Para os encaminhamentos futuros desta pesquisa ficam as perguntas: Quais horizontes de expectativas (Koselleck, 2006) essas pesquisas têm suscitado em alunos, professores e no ambiente universitário? O que sabemos sobre esse campo de conhecimento? O que falta saber? Quais perguntas já foram respondidas? Quais perguntas ainda não foram feitas? Espera-se que pesquisas como esta possam ajudar a responder e avançar a ciência histórica no Brasil.

Referências

- BELLOTTO, Heloísa Liberali. Os instrumentos de pesquisa no processo historiográfico. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ARQUIVOLOGIA, 4., 1979, Rio de Janeiro. Anais [...].* Rio de Janeiro: Associação dos Arquivistas Brasileiros, 1979. p. 133-147.
- BELLOTTO, Heloísa Liberali. *Arquivos permanentes: tratamento documental.* São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.
- BLOCH, Marc. *Apologia da história, ou o ofício do historiador.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.*
- FERNANDES, Dennis Rodrigo Damasceno. *A História do ensino de História no Brasil (1987-2017): O Estado do conhecimento na Pós-Graduação Stricto Sensu.* 2021. 232 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina,

2021.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Tradução Wilma Patrícia Maas, Carlos Almeida Pereira; Revisão César Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

LE GOFF, Jaques. *História e memória*. Tradução de Bernardo Leitão. 5. ed. Campinas: Editora UNICAMP, 2003.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. Os sentidos da alfabetização: a “questão dos métodos” e a constituição de um objeto de estudo (São Paulo/1876-1994). 1997. 389 f. Tese (Livre-Docência em Metodologia do Ensino de 1º Grau: Alfabetização) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 1997.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Notas sobre linguagem, texto e pesquisa histórica em educação. *História da Educação*, Pelotas, v. 6, p. 69-77, out. 1999.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização: (São Paulo – 1876/1994)*. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

PEREIRA, Luísa Ribeiro. *Da memorização ao raciocínio histórico o ensino da História na escola de 1º Grau*. 1987. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Belo Horizonte, Belo Horizonte, 1987.

SIGNIFICADO de Blog: o que é Blog. *Enciclopédia significados*, [S. l.], 2011. Disponível em: <https://www.significados.com.br/blog/>.

Notas

¹Mestre em História pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professor da rede estadual de ensino de Três Lagoas-MS.

²Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP – Marília-SP). Professora Adjunta do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS-CPTL).

³Cabe salientar que existem produções de teses e dissertações sobre História e ensino anteriores a esta data, todavia não estão disponibilizados no repositório da Capes, pois o catálogo disponibilizou, inicialmente, 125.000 resumos de teses e dissertações, desde 1996 até 2001. Em um trabalho contínuo e com a parceria dos programas para melhoria e ampliação dos dados, foram localizados e incluídos os trabalhos defendidos de 1987 em diante. Para mais informações consultar o endereço eletrônico, <http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa>.

⁴Este instrumento de pesquisa está disponibilizado no apêndice da dissertação de Fernandes (2021).

⁵Para maiores informações sobre o conceito de análise da configuração textual, ver Magnani (1997) e Mortatti (2000).

⁶*Age of Empire*, em tradução livre do nome do jogo é “Era dos impérios”. A dinâmica do jogo se constrói em torno de uma cidade, que o jogador precisa estabilizar a sua economia e coletar o máximo de recursos, tais como: madeira, comida, ouro, dentre outros. Esses recursos são utilizados como troca na construção de novos estabelecimentos ou na criação de aldeões e guerreiros, sendo essenciais para a evolução da cidade.

⁷Blog (abreviação para weblog) é uma espécie de diário *online* que aborda um assunto específico escolhido pelo seu autor. O blog é apresentado em texto, mas pode conter imagens, fotos, vídeos ou outras mídias que o autor considere importante para o assunto. Geralmente, os autores dos blogs mantêm publicações constantes (Significados [...], 2011).

⁸O corpus documental desta pesquisa encerrou-se em 2017 e, até o momento, não foi possível coletar as informações dos três anos finais para completar a década de 2010.

A INSTRUÇÃO PRIMÁRIA DE FORTALEZA EM DEBATE: REPRESENTAÇÕES EDUCACIONAIS ESCOLARES NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX (1868 – 1876)

PRIMARY EDUCATION IN FORTALEZA IN DEBATE: SCHOOL EDUCATIONAL REPRESENTATIONS IN THE SECOND HALF OF THE 19TH CENTURY (1868 - 1876)

LA INSTRUCCIÓN PRIMARIA DE FORTALEZA EN DEBATE: REPRESENTACIONES EDUCATIVAS ESCOLARES EN LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XIX (1868-1876)

Francisco Carlos Bernardino Filho¹
Adson Rodrigo Silva Pinheiro²

Resumo: Este artigo tem como objetivo debater as representações educacionais constituídas pelo Estado, pela Igreja e pela sociedade civil, a fim de discutir as implicações destas experiências fenomenológicas no funcionamento da instrução primária pública e privada de Fortaleza na segunda metade do período imperial. Conforme as tensões se desdobravam dos diferentes universos de representações educacionais, pluralizavam-se as agendas relacionadas à instrução primária. É na heterogeneidade das representações educacionais que se percebe as diferenças entre quem e o que está sendo representado, possibilitando, assim, múltiplos olhares sobre sujeitos, práticas e estruturas educacionais desenvolvidas. Para realizar essa discussão, utilizamos os jornais *O Cearense* e o *Fraternidade*, legislações, regimentos, relatórios e decretos relativos à instrução primária pública e privada de Fortaleza no período entre 1868 e 1876. Os resultados nos levam a refletir sobre a trajetória da instrução primária pública estatal, principalmente ligada à instrução privada de primeiras letras, realizada pelo Colégio Imaculada Conceição e pela Escola Popular Noturna, evidenciando as diferentes forças educativas envolvidas na educação pública e privada de Fortaleza durante o século XIX.

Palavras-chave: Instrução primária; História da Educação; escolas privadas; escolas públicas.

Abstract: This article aims to debate the “educational representations” constituted by the State, the Church, and civil society, to discuss the implications of these phenomenological experiences on the functioning of public and private primary education in Fortaleza in the second half of the imperial period. As tensions unfolded between different universes of educational representations, agendas related to primary education pluralized. It is in the heterogeneity of educational representations that the differences between who and what is being represented are perceived, thus enabling multiple perspectives on subjects, practices and educational structures to be developed. To carry out this discussion, we used the newspapers *Cearense* and *Fraternidade*, legislation, regulations, reports and decrees relating to public and private primary education in Fortaleza in the period between 1868 and 1876. The results lead us to reflect on the trajectory of state public primary education, mainly linked to private instruction in first letters carried out by Colégio Imaculada Conceição and Escola Popular Noturna, highlighting the different educational forces involved in public and private education in Fortaleza during the 19th century.

Keywords: Primary instruction; History of Education; private schools; public schools.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo discutir las representaciones educativas constituidas por el Estado, la Iglesia y la sociedad civil, el fin de discutir las implicaciones de estas experiencias fenomenológicas en el funcionamiento de la instrucción primaria pública y privada en Fortaleza en la segunda mitad del período imperial. A medida que las tensiones se desarrollaban en los diferentes universos de representaciones educativas, se diversificaban las agendas relacionadas con la instrucción primaria. Es en la heterogeneidad de las representaciones educativas en que se notan las diferencias entre quiénes y qué están siendo representados, lo que permite múltiples perspectivas sobre sujetos, prácticas y estructuras educativas desarrolladas. Para llevar a cabo esta discusión, utilizamos los periódicos *O Cearense* y *Fraternidade*, legislaciones, reglamentos, informes y decretos relacionados con la instrucción primaria pública y privada de Fortaleza en el período entre 1868 y 1876. Los resultados nos llevan a reflexionar sobre la trayectoria de la instrucción primaria pública estatal, principalmente vinculada a la instrucción privada de primeras letras, realizada por el Colegio Imaculada Concepción y la Escuela Popular Nocturna, evidenciando las diferentes fuerzas educativas involucradas en la educación pública y privada de Fortaleza durante el siglo XIX.

Palabras clave: Instrucción primaria; Historia de la Educación; escuelas privadas; escuelas públicas.

Introdução

Para debater as representações educacionais constituídas a partir da instrução primária de Fortaleza entre 1868 e 1876, analisamos as influências educacionais de três entidades no período: o Estado, representado pela instrução primária pública; a Igreja Católica, através do colégio Imaculada Conceição; e a sociedade civil, com foco na Escola Popular Noturna de Fortaleza, ambos privados e voltados para a instrução primária.

As instituições educacionais estavam sujeitas a padrões de ensino estabelecidos em leis, regulamentos, decretos e regimentos. Dentro do que era oficial ocorriam conflitos de representação, cuja análise se torna importante. Nesse contexto, tanto escolas públicas quanto privadas buscavam legitimidade nas práticas educativas por meio das tentativas de realização dos critérios estabelecidos nas políticas educacionais, tais como regularidade no horário de funcionamento, organização das matérias ofertadas, presença de compêndios e estrutura material adequada (presença de mesas, cadeiras, quadros, armários e relógios, por exemplo).

À medida que as oportunidades de promover a instrução se expandiam, os diferentes ideais educacionais entravam em conflito. Isso ocorria porque as escolas primárias analisadas difundiam representações do mundo social, às vezes favoráveis ao regime monárquico, outras vezes simpatizantes dos ideais republicanos que estavam gradualmente se desenvolvendo.

A metodologia que orienta este trabalho concentrou-se na análise de documentos escritos presentes no reservatório online, que dispõe dos relatórios de província do Ceará, utilizados para problematizar as ações do governo provincial na sistematização da instrução elementar. Outro reservatório documental utilizado foi o da hemeroteca digital, a qual possui as edições dos jornais *Cearense* e *Fraternidade*, selecionados para dimensionar as iniciativas privadas e o embate de representações educacionais que surgiu a partir delas. O terceiro reservatório foi o Arquivo Público do Estado do Ceará (APEC) que apresenta registros sobre a cobertura escolar, escolhidos para fundamentar a instrução primária em meio ao embate de representações educacionais.

O critério utilizado considerou fontes que tratavam das políticas educacionais na época, incluindo dados sobre o funcionamento das escolas, sua infraestrutura, provisão de professores, sistemas de inspeção, diretores responsáveis, métodos de ensino aplicados, bem como os orçamentos planejados, previstos e executados.

Para abordar as “representações” do Estado, foram selecionados os relatórios produzidos pelos presidentes da província do Ceará do período de 1868 a 1876, legislações educacionais como as que foram oficializadas para o ensino primário em 1868 e 1870 (Vieira; Farias, 2006a), resoluções e decretos relacionados à instrução primária pública e privada, além de excertos de notícias de dois jornais, *Fraternidade*

e *Cearense*, que debatiam os diferentes aspectos das práticas educativas primárias.

Todos esses documentos, como podemos observar, situavam-se na época em que programas de ensino, currículos e métodos foram discutidos com maior ênfase nas assembleias provinciais, haja vista que, nas décadas de 1840 e 1850, Thomaz Pompeu de Sousa Brasil trabalhou na consolidação organizacional da instrução primária. Essa base documental foi analisada para compreender as intenções refletidas nas escolhas, seleções e definições conceituais expressas nas “representações educacionais” elaboradas pelo Estado, pela Igreja Católica e pela sociedade civil.

Nesse sentido, propomos uma análise inicial sobre a perspectiva do Estado no âmbito da esfera pública e das escolas primárias privadas, em particular o Colégio Imaculada Conceição e a Escola Popular Noturna de Fortaleza, ambas iniciativas desenvolvidas na segunda metade do século XIX. Esse contexto foi caracterizado pela autonomia concedida pelo governo provincial ao ensino privado, o que permitiu a expansão das atividades educacionais elementares privadas. Na segunda parte deste artigo foram examinados os conflitos que surgiram entre os ideais educacionais no contexto do debate político e institucional, com o objetivo de compreender as extensões e particularidades das representações fundamentadas no período entre 1868 e 1876.

Pretende-se, com estas análises, e de acordo com as novas tendências historiográficas educacionais, debater a heterogeneidade dos processos históricos inerentes à História da Educação. Além de Chartier (2002), utilizamos os fundamentos de Bourdieu (1983) e Elias e Scotson, (2000) para pensar as tensões sociais desdobradas pelos envolvidos na ação educativa da instrução primária pública e privada.

As representações oriundas da instrução primária de Fortaleza possibilitam refletir sobre o importante papel que tinham as escolas no ordenamento urbano, visto que no interior delas se materializaram as normas, posturas e condutas sociais esperadas pelo Estado, Igreja Católica ou sociedade civil. Além disto, cabe destacar que as escolas atuavam como difusoras dos elementos filosóficos, políticos e educacionais (seguindo princípios de desenvolvimento, aperfeiçoamento, disciplina e higiene pública), e que países preocupados em assinalar uma justa, racional e equilibrada política de investimentos neste setor alavancaram hipóteses de prosperidade.

Debater a instrução primária significa inseri-la no universo de representações que a caracterizaram, partindo da perspectiva de que o equacionamento operatório deste referencial busca delinear “uma distinção radical entre aquilo que representa e aquilo que é representado; por outro lado, a representação atua como exibição de uma presença como apresentação pública de algo ou de alguém” (Chartier, 2002, p. 20). Neste sentido, pensar a instrução primária a partir das representações educacionais constituídas pelo Estado, Igreja Católica e sociedade civil significa pensar a heterogeneidade das práticas educativas, a complexa teia de ideários e

fundamentações, bem como a pluralidade dos significados atribuídos ao exercício da cidadania na segunda metade do século XIX.

A necessidade de expandir a instrução pública levou ao interesse em estabelecer escolas para formar professores leigos. Isso coincidiu com a disseminação das ideias liberais de secularização do ensino primário, que ganharam destaque a partir do século XIX, influenciadas pela Revolução Francesa. Foi nesse período que a escola se tornou uma instituição estatal, com a instrução pública sendo organizada com base em modelos europeus de conhecimento. Inicialmente, a instrução pública era planejada e implementada de cima para baixo, com governantes que se baseavam em modelos europeus para entender a realidade brasileira da época. No entanto, também houve influência dos anseios da população não letrada.

Em Fortaleza, no início do Império, a instrução pública primária era limitada, com acesso restrito. As escolas públicas eram escassas e controladas pelo Estado Imperial, com influência da Igreja Católica. A Constituição de 1824 não abordava a educação primária em detalhes, deixando essa responsabilidade para as províncias. Além das escolas públicas, a instrução primária privada desempenhava um papel importante em Fortaleza. No entanto, as instituições privadas atendiam principalmente a camadas sociais mais privilegiadas, enquanto a população mais pobre tinha acesso limitado à educação. As escolas privadas refletiam os valores da época, com foco na moral, na disciplina e na religião. O contexto histórico da instrução primária em Fortaleza durante o Império foi de desafios, incluindo a falta de recursos financeiros e a escassez de professores qualificados. Em momentos de crise, os recursos destinados à educação eram frequentemente reduzidos em favor de outras necessidades, como a solução de problemas relacionados à seca (Silva, 2012, p. 20). No entanto, ao longo do século XIX, foram feitos esforços para ampliar o acesso à educação primária, especialmente nas áreas urbanas.

Por ser uma atividade constantemente modificada pelos agentes envolvidos na ação educativa em determinado contexto, a representação educacional pressupõe movimento, dinamismo, ação nas categorias de pensamento. Uma vez fundamentado o referencial desta discussão, podemos utilizar esta acepção para se referir tanto a categorias de pensamento que pareçam similares como àquelas que se distanciam. Neste exercício, as “representações educacionais” que partem da prática educativa das escolas inseridas na instrução primária pública e privada “visam fazer reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto e uma posição” (Chartier, 2002, p. 20).

Essas conexões entre a atuação dos sujeitos, formação e proposta político-educacional expressam mecanismos de inter-relação de valores, saberes e informações, que criam uma rede de significados basilar na composição do ideário político-educacional, tanto a nível local como nacional. Nos estabelecimentos de ensino primários observamos que

atores de origem social, formação intelectual e atuação profissional interagiam entre si. A reunião dos envolvidos na ação educativa em um mesmo núcleo de experiência buscavam “atingir determinados objetivos, finalidades e interesses compartilhados, apesar das diferenças internas, das divergências e tensões observadas [...] [nos] espaços [escolares]” (Gondra; Schueler, 2008, p. 66).

A análise que propomos parte de uma historiografia cuja primeira abordagem foi identificada nas décadas de 1930 e 1940 e foi caracterizada pela influência de estudiosos como Djacir Menezes, Sousa Pinto e Plácido Castelo. Eles abordavam a instrução pública a partir de uma perspectiva estrutural, quantitativa e política. A segunda abordagem, por sua vez, emergiu após o ano de 1980. Nesse período, as circunstâncias que moldaram a produção historiográfica foram influenciadas pelo fortalecimento da História Cultural, que permitiu a análise de práticas e representações culturais relacionadas à educação, instrução e ensino das primeiras letras.

No entanto, poucas pesquisas abordaram os mecanismos de inspeção da instrução primária. Alguns trabalhos, como os de Adriana Madja Feitosa (2008b) Dianaídes Diniz (2008) e Bárbara Silva (2012), contribuíram para a reflexão sobre a instrução primária a partir das renovações historiográficas das décadas finais do século XX. Adriana Madja Feitosa (2008b), em sua dissertação “Escola primária na província do Ceará: organização e formação docente”, discutiu o currículo escolar da instrução primária, destacando a importância do inventário produzido pelo inspetor de aulas para avaliar a disponibilidade de recursos nas salas de aula cearenses durante o período imperial. Dianaídes Diniz (2008) investigou as representações sobre o trabalho docente e as práticas educativas. Sua pesquisa explorou as configurações dialéticas entre diretores, inspetores e professores, revelando tensões sociais nesse contexto.

Bárbara Silva (2012) examinou reclamações feitas contra professores em exercício na vila de Aquiraz, algumas delas realizadas por inspetores. Seu trabalho enfatizou a importância das inspetorias para o funcionamento da instrução primária na província do Ceará, destacando a coleta de dados, a apresentação de pareceres sobre materiais escolares e a comunicação com o diretor geral da instrução pública (Silva, 2012). Recentemente, Antônio Roberto Xavier, Glauber Robson Lima e Lisimére Cordeiro do Vale Xavier (2020), em “História e Educação no Ceará: da colônia à República Velha”, adotaram uma abordagem teórico-conceitual densa, explorando a experiência fenomenológica educacional no Ceará Imperial. Esses estudos contribuíram para a compreensão das práticas educativas e das representações culturais e educacionais no contexto da instrução primária no Ceará Imperial.

A análise aqui realizada também pode ser integrada ao estudo de Faria Filho sobre a instrução primária no século XIX, ao considerar as práticas educativas locais em conexão com o que foi discutido em nível nacional. Faria Filho demonstrou que, inicialmente, a escola precisou conquistar um significado e um estatuto como mediadora do

conhecimento especializado e fragmentado, fundamentados em programas de ensino e na disciplina temporal para as várias matérias (Faria Filho, 2000, p. 135-149). Esse arranjo curricular e temporal, alinhado às políticas educacionais em nível nacional e provincial, também influenciou a formação das diferentes representações educacionais.

Diante do exposto, é oportuno destacar que a abordagem da referida temática possibilita a leitura e releitura contínua das experiências fenomenológicas acerca do funcionamento da instrução primária pública e privada de Fortaleza durante o Segundo Reinado. A continuidade destas discussões movimentou o debate historiográfico e preenche lacunas sobre como se davam as representações educacionais no contexto do período imperial na capital da província cearense. Ao trazer tais pontos, o estudo avança na perspectiva da produção acadêmica interdisciplinar, evidenciando os principais nexos nas representações educacionais analisadas, entrecruzando História e Educação.

Representações educacionais: a ação do estado na instrução pública e privada primária de Fortaleza (1868-1876)

O sistema educacional de Fortaleza, no decorrer do século XIX, teve suas bases orientadas pela legislação oficializada em outubro de 1827 – a mesma que serviu de referencial para diversas províncias brasileiras. Este documento atribuiu à escola o papel da formação durante o processo de instrução (a qual incumbia o ensino de leitura, escrita, quatro operações matemáticas, moral constitucional do império e doutrina cristã), definia o método *do ensino mútuo* para possibilitar a eficácia do ensino e determinava os critérios necessários para se tornar professor de primeiras letras – qualificações, conduta moral e rendimentos (Brasil, 1827).

Focaremos nossa discussão no primeiro aspecto da instrução primária: a escola, especificamente de nível primário, e nas iniciativas que giraram em torno dela, principalmente discursos e projetos oriundos do Estado, da Igreja e da sociedade civil, consideradas como três forças educativas essenciais ao funcionamento da instrução primária ao longo do período imperial (Gondra; Schueler, 2008).

A organização da agenda educacional se estruturou da seguinte forma: em relação à formação, havia escolas militares, civis, religiosas e técnicas; em relação ao nível de ensino, encontravam-se as categorias primária, secundária e superior; em termos de gênero, havia escolas específicas para meninos, escolas para meninas e escolas mistas, atendendo a ambos os sexos. Quanto à categoria, existiam escolas públicas, financiadas pelo Estado, e escolas privadas, geralmente apoiadas pela sociedade civil e pela Igreja Católica (Gondra; Schueler, 2008).

A documentação indica que na instrução primária existiam diferenças na adoção

das classes (ou aulas): para meninos e meninas, ofertava-se ensino de instrução moral, instrução religiosa, leitura, escrita, noções essenciais de gramática, princípios de aritmética (prática das quatro operações com números inteiros, quebrados, decimais e complexos), sistema usual de pesos e medidas oficiais do Império. Apenas para o sexo feminino, adicionam-se as cadeiras de agulha e prendas domésticas (Ceará, 1868, p. 20). É “legítimo afirmar que o ensino público cearense é organizado em primeira mão pelos regulamentos e instruções da Diretoria de Instrução que direcionam e controlam a organização do ensino e a formação” (Feitosa, 2008a, p. 10).

Uma edição publicada no *Cearense* no ano de 1868 problematiza a importância daquilo que se aprendia através da leitura. Ao discutir a proporcionalidade entre a quantidade de bibliotecas e obras, o jornal aponta indícios do material teórico utilizado, em que se aprendia através de compêndios oriundos da França, enaltecendo as bases educacionais deste país. Conforme a notícia:

Conhece-se hoje de um modo muito preciso o número dos volumes que contem as principaes bibliotecas dos Estados Europeus. [...]. A bibliotheca de Paris, [é] a mais vasta e a mais bem dotada [...] [que o] mundo possui [...]. [...] [possuem] em geral obras antigas muito preciosas e que tratam de matérias religiosas e ecclesiásticas (*O Cearense*, 1868, ed. n.2538, p. 2).

Falar da ação do Estado na instrução primária implica pensar aquilo que se aprendia através das diversas competências oficializadas. Quando o Jornal *Cearense* faz menção a livros, compêndios e materiais de leitura, atentamos para “duas estruturas situadas no espaço e no tempo, dois repertórios de representações, duas práticas sociais, duas histórias de vida, duas mentalidades” (Barros, 2017, p. 20). Essa análise reflete sobre mecanismos de apropriação que influenciaram a vivência das políticas educacionais cearenses na confecção das classes primárias. Ao fazer referência à experiência cultural francesa, podemos sugerir que se buscou constituir uma experiência fenomenológica própria para a instrução de primeiras letras em Fortaleza, experiência essa inspirada em “matérias religiosas e eclesiásticas” vigentes da Europa (*O Cearense*, 1868. ed. n. 2538, p. 2).

Além de deliberar sobre os mecanismos voltados especificamente para a educação, o Estado também pensou na fiscalização destes. É o que assinala o Art. 2 da legislação pensada em 1864. Nela é possível observar a divisão da província em distritos literários, os quaes poderão compreender de uma até duas comarcas sob a inspecção e vigilancia de um inspetor literario em cada districto, nomeado pelo presidente de provincia, fornecendo uma gratificação que não excederá de 600\$000 annuaes, continuando em vigor a lei n° 912, de 16 de agosto de 1860, ato apto que pela presente fôr expressamente derogada (Ceará, 2006d., p. 29).

Fiscalizar a instrução primária significava tomar conhecimento do progresso dos estudantes, mapear a situação estrutural das escolas, ter um aparato substancial de informações e planejar novas medidas em prol do melhoramento das primeiras letras na capital da província do Ceará. A pauta parece ter ganhado importância na legislação de 1870, considerando que ocorreu a especialização dos distritos literários e dos objetivos sobre a fiscalização do ensino. Conforme a referida legislação, a província seria dividida:

em trez districtos, em cada um dos quaes haverá um delegado do director geral, que, em correição annual, inspeccione todas as aulas alternadamente, regularise o ensino, advirta, reprehenda e imponha outras penas disciplinares aos professores pelas faltas, em que incorrerem, e conforme a natureza d' ellas. Na divisão dos districtos não será comprehendido a comarca da capital, que fica debaixo da inspecção immediata do director geral. O emprego de delegado será remunerado com um ordenado não inferior a dous contos e quatrocentos mil réis. (Rs.2:400\$000) (Ceará, 2006b., p. 34).

Outro critério importante para se pensar a instrução primária e como foi desenvolvida e operacionalizada é a observação da quantidade de escolas, visto que por meio delas deveriam se instrumentalizar as práticas educativas deliberadas nas legislações. A criação delas e de classes foi evidenciada a partir de um critério quantitativo, especificamente a frequência dos alunos. A esse respeito, a Resolução n. 1381, oficializada em dezembro de 1870, destaca no §12 que “cadeiras de primeiras letras [seriam criadas], onde se provar que podem matricular de dezesseis meninos para cima, e suprimindo as que tiverem menos d'este número” (Ceará, 2006b., p. 35).

Já na instrução primária privada pode ser observada uma maior autonomia na condução e fomento na ação pedagógica. Isso pode ser observado no relato do 2º vice-presidente da província do Ceará Joaquim da Cunha Freire, que declara que o ensino particular estava inteiramente livre, independente da referida licença, mas o professor ou diretor do colégio ficava obrigado, sob possibilidade de multa “à dar o mappa de seus alumnos, e a ser-lhe prohibido o ensino se ofender a religião catholica, à moral e aos bons costumes” (Ceará, 2006b., p. 35).

Torna-se evidente que o Estado desempenhou um papel preponderante na instrução primária. Essa influência é justificada pela proliferação de legislações, regulamentos, decretos e regimentos promulgados desde a implementação do Ato Adicional de 1834. Esse marco histórico concedeu às Assembleias Legislativas provinciais uma maior autonomia para deliberar sobre todos os aspectos relacionados à instrução primária, tanto pública quanto privada (Gondra; Schueler, 2008). Além desta questão, deve-se salientar que foi através do Estado que se constituiu, em maior grau, a centralidade da escola como mediatrix do conhecimento, cabendo a ela disseminar o que considerava

como boa cidadania desde os primeiros anos da vida da criança.

As decisões tomadas em relação às disciplinas a serem oferecidas representam categorias de escolhas, seleções, limitações e intenções que revelam visões de mundo social, elaboradas pelos agentes envolvidos na educação, incluindo o Estado (Chartier, 2002). Através das legislações oficiais, é possível discernir a representação educacional que o Estado buscava implementar desde o ensino primário. Nesse contexto, a visão educacional do Estado estava fundamentada nos princípios da doutrina cristã e estava alinhada com a tipologia moral estabelecida na Constituição, ou seja, a concepção de moral que era baseada nos artigos da legislação de 1827. Essa conexão ficou evidente na oficialização de aulas específicas que abordavam os conteúdos relacionados a princípios constitucionais e ao sistema usual de pesos e medidas vigentes no século XIX (Ceará, 1868, p. 20).

As iniciativas escolares oriundas do governo provincial e de estratos como a Igreja Católica e a sociedade civil possibilitaram o surgimento de representações sociais semelhantes e contrastantes, fato que nos permitiu refletir sobre a dialogia existente entre políticas e representações educacionais no ensino de primeiras letras em Fortaleza. Passaremos à análise de outras forças educativas para perceber com maior amplitude as disputas de representações educacionais existentes no recorte temporal supracitado.

Representações educacionais: a ação da Igreja na instrução primária privada de Fortaleza (1868-1876)

A ação educativa da Igreja Católica pode ser vista através de duas escolas: o Seminário Episcopal do Ceará (fundado em 1864) e o Colégio da Imaculada Conceição (fundado em 1865). Ambas “seguiram de perto uma à outra, operando coordenada e mutuamente nos trabalhos do culto, do ensino, na formação de sacerdotes, de líderes e famílias cristãs” (Andrade, 1965, p. 2). Apesar de majoritariamente focado no ensino secundário e na preparação de sacerdotes por meio de um currículo dividido em preparatório e teológico³, é indiscutível que o Seminário Episcopal influenciou a iniciativa das irmãs educadoras do Colégio da Imaculada Conceição no ensino de primeiras letras. Contudo, como a análise centra-se na instrução primária, focaremos nosso olhar na iniciativa das irmãs educadoras.

O Colégio Nossa Senhora da Conceição era uma escola de iniciativa católica e privada, destinado ao sexo feminino, tendo sido dirigido pela Reverenda Margarida Rasef e por mais sete irmãs de caridade. A instituição dividia suas finalidades em pensionato e recolhimento de órfãs. Para as pensionistas havia aulas de instrução religiosa, primeiras letras, gramática nacional, francês, aritmética, geografia, história

pátria, elementos de civilidade, trabalhos de agulha e bordados, desenho, música vocal e piano. As órfãs aprendiam as mesmas matérias, com exceção de geografia, história pátria, desenho e piano⁴, demonstrando adequação aos parâmetros oficiais da educação fortalezense durante o Segundo Império. A estreita relação entre a doutrina católica e as alunas – fossem órfãs ou pensionistas – é destacada na notícia subscrita retirada do Jornal *Cearense*

Domingo teve lugar na cathedral a primeira comunhão das alumnas do collegio da Imaculada Conceição, derigido pelas congregadas de S. Vicente de Paula, participando também do banquete divino as meninas da 5ª aula desta capital, regida pela Exm.ª Sr.ª D. Urçula Guerra (*O Cearense*, Fortaleza, 18.10.1871, ed. n. 120, p. 1).

A formação das alunas integrantes do Colégio Imaculada Conceição estava em conformidade aos programas deliberados pelo Estado na Resolução de 1870. Tal qual a “representação educacional” sistematizada para os meninos, as classes e a rotina das pensionistas e das órfãs revelavam algumas das representações que se faziam sobre as meninas. Elaborava-se fenomenologicamente comportamentos e valores que eram fundamentados nas políticas educacionais desde antes de 1868 e transmitidos às meninas, desde pequenas, visto que tinham matérias diferentes daquelas ofertadas aos meninos, tais como corte, costura e prendas domésticas (Oliveira; Barbosa, 2009), conferindo-lhe um lugar pautado por normatizações coercitivas. “O acesso à escola [...] poderia garantir um rígido controle sobre [estes] valores e o comportamento social da população, sobretudo as mulheres” (Santos; Medeiros; Cavalcante, 2020, p. 238).

As representações constituídas sobre as meninas ingressas e egressas do Colégio Imaculada Conceição são vinculadas à imagem familiar do que se consideravam boas filhas, as quais recebiam inclinações à resiliência, parcimônia e doutrina cristã (Oliveira; Barbosa, 2009). Na época, os discursos enfatizavam a importância da educação moral para as mulheres. Valores como honra, fidelidade e maternidade eram promovidos e difundidos pela imprensa do período, que desempenhava um papel significativo na regulamentação desses comportamentos. Isso contribuía para justificar as ações normativas do Estado em relação às famílias.

No entanto, mesmo com a pressão social para aderir a esses padrões, muitas mulheres desafiavam esses discursos moralizantes em sua vida cotidiana. Embora algumas admitissem arrependimento público por ações consideradas “erradas”, como perder a virgindade ou ter gravidez fora do casamento, esses discursos eram frequentemente questionados. O controle sobre os meios de comunicação, como a imprensa, a justiça e a escola, combinado com a marginalização das experiências e conhecimentos das mulheres no século XIX, contribuiu para criar uma imagem idealizada da mulher “respeitável” (Lima, 2019).

Como as escolas privadas tinham autonomia para elaborar seu programa de ensino, não se pode ignorar a composição de um currículo influenciado pelo processo de romanização sobre o qual passava o Ceará, responsável por levar um debate de ordem política para o interior das questões educacionais (Porto, 2005).

Representações educacionais: a ação da sociedade civil na instrução primária privada de Fortaleza (1868-1876).

A Escola Popular Noturna de Fortaleza configurou um bom exemplo para pensar a ação da sociedade civil como diversificadora de programas de ensino e expressões fenomenológicas de mundo social. A Escola Popular foi um estabelecimento de nível primário e privado, inaugurado em 31 de maio de 1874 com sede oficial na Rua do Rosário nº 44. O primeiro edifício da instituição, entretanto, localizou-se na Rua Conde d'Eu nº 98, conforme outros periódicos da época, interessados em noticiar o surgimento de uma escola noturna na capital da província. Sobre a inauguração da Escola Popular Noturna falava o *Cearense*:

Alguns moços inteligentes, inspirados nos mais nobres sentimentos, resolveram abrir uma escola noturna, que denominaram Escola Popular. Sua inauguração terá lugar amanhã, na casa n.98 da Rua do Conde d'Eu, e funcionará das 6 ½ às 10 horas da noite. Folgamos de registrar este facto que muito enobrece a estes moços, cujos nomes não podemos furta de declinar, e são eles – João Lopes Ferreira, Benjamin Constâncio de Moura, Raimundo Antônio da Rocha Lima e Israel B. de Moura (*O Cearense*, 1874, p. 2).

A escola começou seus trabalhos no dia 02 de junho de 1874, das 18h30min às 22h30min (horário regular), com a abertura de lições sobre língua nacional, aritmética, geografia, história, francês e primeiras letras. A Escola Popular dialogava com o público gratuitamente nas quintas-feiras, ocasião em que não funcionava para aulas regulares, explicando e problematizando a Constituição do Império, os editoriais veiculados nos jornais da época e o ensino de moral.

A adoção de matérias como aritmética, leitura e gramática, exercício de contas e escrita e língua nacional alinhavam a proposta da Escola Popular ao que era esperado da instrução primária nos programas de ensino fortalezense, oficializados no contexto de 1870 (*Fraternidade*, 1874, p. 3). O principal objetivo da Escola Popular Noturna consistia em oportunizar uma educação escolar de natureza civil a operários recém-saídos do expediente de trabalho (Silva, 2007). Além do diferenciado público que buscava atingir, divulgava representações sociais e de mundo distintas da maioria das escolas públicas, fomentadas ou pelo Estado ou pela Igreja Católica.

As representações educacionais sistematizadas pela Escola Popular precisam ser pensadas para além do mecanismo legal do Estado, visto que também se percebe, neste estabelecimento, uma confluência entre valores políticos e educacionais. Neste sentido, podemos citar a influência da Academia Francesa, movimento de ordem literária e filosófica que debatia o pensamento científico francês. Também percebemos a apropriação dos conceitos franceses de “civilização”, “progresso” e “ciência” para formular uma proposta de educação escolar civil humanista, distante dos valores defendidos pelo modelo católico de ensino.

A utilização de teóricos como Spencer, Taine e Buckle sugerem que esta última noção, apropriada pela Escola Popular, defende um porvir onde o regime imperial e a doutrina católica seriam superados, prevalecendo o regime republicano e o Estado laico. Grande parte das representações educacionais sistematizadas pela Escola Popular também pode ser associada ao movimento conhecido como Geração de 1870, caracterizada por utilizar “argumentos e justificativas para expressar seu dissenso e imaginar projetos de reforma em terrenos novos, distantes da maneira de pensar e das formas de expressão da tradição Imperial [...] [o qual] recorre, sobretudo, à emergente ciência da vida social” (Alonso, 2002, p. 162). Um conjunto de princípios foi difundido através destas conferências populares que, como veremos, constituíram eventos em que partidários dos ideais cientificistas e naturalistas expressavam-se junto ao aparato da instrução primária privada regular. Podemos dizer que a representação educacional oriunda da Escola Popular Noturna de Fortaleza defendia diante da classe operária uma instrução civil e humanística, a qual demarcava uma visão laica que partia das ideias de progresso, ciência e riqueza.

Tensões e embates de representações na instrução primária pública e privada de Fortaleza (1868 – 1876)

A análise de um embate de representações está relacionada à pluralidade de ações dentro de determinado espaço político, institucional e/ou educacional. Apresentaremos três iniciativas que demonstram tensões entre as representações de educação escolar desenvolvidas em Fortaleza entre 1868 e 1874: no caso do Estado, com as distâncias entre a representação educacional e a prática, especificamente pensando a tipologia moral constitucional; no caso da Igreja Católica, com as divergências entre as representações educacionais de resiliência entre pensionistas e órfãs; no caso da Escola Popular Noturna, com a realização das conferências populares, que trazem representações educacionais de laicidade, cientificismo e naturalismo, mas que ao invés de recorrer à solidez da iniciativa, pouco tempo depois fecha suas portas devido à escassez de recursos e à divergência de alguns dos ideais oriundos do governo provincial àquela época, os quais elencaremos ao longo desta discussão. A escolha destas ações foi pensada exatamente segundo a equação fenomenológica das

representações, marcadas, muitas vezes, pela tensão entre aquilo que elas representam no plano teórico e aquilo que é representado no plano prático (Chartier, 2002).

Apesar da densa reconfiguração presente nos mecanismos de apropriação e representação, o contexto da instrução pública primária comprometia a eficácia desta tipologia. Dentre os problemas apontados, os mais recorrentes eram a respeito da qualificação (devido à inexistência de uma Escola Normal), remuneração e pouca procura para o exercício do magistério primário (Ceará, 1871); a infraestrutura (falta de edifícios, utensílios e móveis característicos) das escolas onde funcionavam as classes primárias (Ceará, 1870); atraso na execução das reformas legislativas (Ceará, 1872); ineficácia dos sistemas de inspeção da instrução pública e privada de primeiras letras, em categorias de distrito e comarca, como consequência da falta de estímulo e de remuneração (Ceará, 1870). Neste sentido, podemos inferir que a tensão na representação educacional equacionada para a instrução pública primária é expressa diante da sua comprometida circunstância material, operacional e financeira.

Para discutir as divergências entre as representações educacionais de resiliência propostas para as pensionistas e órfãs, consultamos o jornal *Fraternidade* – com as devidas ressalvas, principalmente porque integrava um partido político oposto àquele depreendido pelo Colégio Imaculada Conceição. Essa publicação, que denunciava supostas hierarquizações, podem ser observadas no trecho seguinte:

A Assembleia votou a quantia de 3.000\$000 [três milhões de contos de réis] anuaes para manutenção desse pio estabelecimento [Colégio Nossa Senhora da Conceição]. Installou-se o Colégio e logo o jesuitismo deixou cahir a máscara. Em vez de um estabelecimento exclusivamente destinado as órphans, converteu-se num internato de pensionistas – fonte de especulação – fazendo despertar nas creanças dous sentimentos perigosos: nas pobres orphans – a inveja – e nas pensionistas – o orgulho -, enquanto pensionistas trajam bem, tem boa meza e recebem uma educação – ahinda que defeituosa – orphans maltrapilhas, servem de creadas, passam mal e nada aprendem. Estas [órfãs] olham para aquelas [pensionistas] com inveja e maldizem sua pouca sorte; aquelas encaram a estas com altivez. Eis os frutos que se colhe do tal colégio regido pelas irmãs de caridade (*Fraternidade*, Fortaleza. 31.07.1874, ed. n.º 36. p.1).

Através da notícia se percebe a distinção feita entre as alunas do Colégio Imaculada Conceição, destacando, sobremaneira, os mecanismos de autodeterminação e/ou exclusão operacionalizados individual e coletivamente das pensionistas em relação às órfãs. Quando pensamos a sociologia das relações de poder, partindo de microanálises em direção a um todo mais abrangente, utilizando um repertório documental heterogêneo e um rico método de observação das especificidades grupais na composição desta instrução primária, pensamos, respectivamente, o grupo das

pensionistas como as estabelecidas e o das órfãs como *outsiders*.

Essa atribuição de categorias parte do entendimento de que as pensionistas possuíam privilégios, como: ocupar os melhores assentos, vestir as melhores roupas, consumir as comidas mais gostosas. A partir dos instrumentos de afastamento operacionalizados pelos estabelecidos, os *outsiders* não se percebem como grupo, acabando por enfraquecerem sua autorrepresentatividade. Essa dispersão promove a contínua dialética comunitária da estigmatização. Um grupo só pode classificar outro com eficácia “quando está bem instalado em posições de poder das quais o grupo estigmatizado é excluído” (Elias; Scotson, 2000, p. 22). Apresenta-se, nesta possibilidade de interface entre pensionistas e órfãs, o confronto entre a representação educacional que pensava as meninas como resignadas desde a primeira infância, a dinâmica de trocas de contatos, diálogos e experiências que lhes eram próprios – neste caso específico, rivalidades entre alunas pensionistas estabelecidas e alunas órfãs *outsiders*, como consequência da sociologia das relações. Nesta mesma linha de raciocínio e ainda mais claramente, verifiquemos esta suposta denúncia:

Collegio de Orphãs, casamento destas, despendio do seu patrimônio ou dos dinheiros provinciaes, tudo está sob as vistas únicas do Sr. D. Luiz; e nem o presidente da província, e o procurador fiscal da fazenda provincial, nem o provedor da comarca, ou o curador dos órphaos olha para aquilo! Responderemos aos tríduos e as novenas das caridosas irmãs de S.Vicente, que atravessaram o oceano para vir ensinar a fé e fundar a caridade que, aqui, distinguem pobres e ricos, nobres e plebeos, como em outras situações da sociedade europea, quando o padre sustentava os velhos abusos para que os senhores lhe concedessem da sua parte de viver, como d’antes (*Fraternidade*, Fortaleza. 31.07.1874. Edição nº 36. p.1).

O regimento do Colégio Imaculada Conceição, além de garantir recolhimento e ensino para pensionistas e órfãs, assegurava o casamento para as moças que concluíssem seus estudos e tivessem vinte e um anos completos. Muitos destes matrimônios eram feitos sem o consentimento judicial. Para cada órfã desvalida, além dos donativos, a província contribuiria financeiramente destinando duzentos e cinquenta réis (250\$00).

Segundo o periódico maçônico *Fraternidade*, edição nº 36 de 31 de julho de 1874, apesar dos donativos, as órfãs permaneciam com os aposentos piores, eram mal vestidas, mal calçadas, não tinham dormitórios adequados e tinham o pior lugar na mesa de refeições. Na realização das missas, tomavam a comunhão por último. Não recebiam nenhum rendimento pela produção dos trabalhos manuais com agulha. O mesmo tratamento não era destinado às meninas ricas - pensionistas. Reitera-se aqui o choque entre a representação educacional que constituía a menina sob duas insígnias: a da paciência, honra e instrução (Santos; Medeiros; Cavalcante, 2020) e

aquela pautada na hierarquização, exclusão e estigmatização (Fraternidade, 1874, p. 1).

O terceiro debate analisa a atividade produtiva ocorrida no auditório da Escola Popular Noturna, que desempenhou um papel fundamental na formação de suas representações da sociedade, alinhadas com as ideias de laicidade, cientificismo e progresso social. Em seguida, examinam-se as razões que levaram essa iniciativa a encerrar suas atividades pouco tempo após essas conferências.

A Escola Popular Noturna realizou as seguintes conferências: “A Escola”, por Dr. Quintiliano; “Liberdade Religiosa”, por Dr. Xilderico de Faria; “Religião”, por Dr. Amaro Cavalcante; “O Papado”, por Dr. Araripe Júnior; “Geognose da Terra”, por Dr. Theberge; “Educação na Família”, por Dr. José Castelões; “Eletricidade”, por Dr. Borges da Silva; “Soberania Popular”, por Dr. Pompeu Filho (Fraternidade, Fortaleza. 11.12.1874. ed. n. 51. p. 3).

A confluência entre política e educação escolar civil na Escola Popular fica nítida quando refletimos a eclosão do curso de conferências públicas (ou populares, como costumavam chamar os conferencistas), ocorridas em junho de 1874. Nas ocasiões, os conferencistas disseminavam as ideias específicas da sua comunidade de experiência.

O descrédito atribuído às instituições de ensino privadas católicas é resultado do imaginário social e de crenças, compreendidas como respostas da identificação coletiva, da organização da experiência comum a partir do modelo que é pensável em determinada época, incluídos aí os campos de poder (Cordeiro, 1997. p. 248).

A ideia do curso era agregar as práticas educativas da Escola Popular Noturna de Fortaleza por meio de uma série de discussões e teses que analisavam temas como a ação da Igreja e a importância da instrução na formação das famílias. Logo, esperava-se cumprir duas finalidades com as conferências populares: a primeira era oportunizar aos trabalhadores pobres ou operários, impossibilitados de frequentar as aulas nos dias regulares, a formação exigida pelos dispositivos legais da instrução primária provincial; a segunda finalidade consistia na disseminação de valores constituintes do universo de ideias defendidas pela Escola Popular no campo científico (como o naturalismo, racionalismo e evolução social à luz de estudiosos como Lamarck, Charles Darwin e Buckle) e político-religioso (como a adoção do regime republicano e a separação entre Igreja e Estado).

As conferências populares realizadas na Escola Popular acabaram elaborando algumas representações educacionais. Por exemplo, em “soberania popular” Pompeu Filho traz representações de um porvir marcado pelo progresso individual, social, científico e político. Prevalece no conferencista a representação alinhada ao

positivismo, a uma educação escolar civil e ao papel da família enquanto incentivadora da instrução desde os primeiros anos.

Em Araripe Júnior, nas discussões sobre o “papado”, prevalece a hermenêutica que decompõe a origem, a consolidação e as iniciativas históricas da Igreja Católica até o contexto do século XIX. Por este motivo, após estabelecer suas categorias de pensamento sobre a ação eclesial na vida social, Araripe Júnior constrói suas representações educacionais alinhadas à necessidade de separação entre Igreja e Estado, seja no âmbito político ou nos componentes da instrução em geral.

Ao mesmo tempo em que os ideais republicanos ganhavam vigor, a monarquia lutava para assegurar sua influência. As diretrizes curriculares públicas e privadas, além de configurarem o mecanismo legal, possibilitaram analisar como as instituições pensavam o exercício da cidadania neste fluido campo de disputas. O cidadão ganha *status* na segunda metade do século XIX ao ser reconhecido como intelectual, ou seja, quando pensar a própria realidade, e é capaz de integrar uma teia de composições identitárias comuns, seja em livros, jornais, revistas ou qualquer meio de comunicação em massa (Freire; Silva, 2018).

Neste novo cenário que se constituía, as instituições buscaram seus instrumentos de legitimação política, religiosa e social nas representações educacionais, uma vez que “o espaço social é compreendido nas múltiplas dimensões e agentes específicos em cujos campos políticos e culturais desenvolvem-se as lutas pelo poder simbólico” (Bourdieu, 1983, p. 174). No âmbito do ensino primário privado em Fortaleza, coexistiam e competiam seis instituições, com uma análise mais detalhada sendo dedicada ao Colégio Imaculada Conceição. Dessas instituições, a maioria tinha uma orientação de natureza católica, com duas delas funcionando como internatos e outras duas como escolas regulares. As duas restantes tinham uma orientação civil, com destaque para a Escola Popular. Apesar de promissora na realização das conferências, a Escola Popular Noturna viu-se limitada, momentaneamente, por fazer ecoar um projeto político e educacional distinto do que era operado e defendido pelos órgãos normativos de educação escolar – vinculados ao Estado – nas décadas finais do século XIX. Vale destacar que o curso de conferências populares fomentou duas questões: a formação curricular complementar e a constituição de uma representação de crenças dos partidários da Escola Popular - defensores de ideias de viés cientificista que fomentavam a defesa do progresso social, econômico e filosófico.

Dessa forma, como consequência da escassez de recursos e dos altos custos de manutenção do projeto de educação escolar civil direcionado à instrução primária privada na capital da província, a trajetória da Escola Popular Noturna de Fortaleza foi breve, com apenas dois anos de existência. Em julho de 1876, na abertura da 1ª sessão da 23ª legislatura, o presidente da província e desembargador Francisco de Faria Lemos sequer fez menção à Escola Popular Noturna entre as instituições de instrução

primária privada (Ceará, 1876). Esse contexto reforça o encerramento definitivo da instituição.

Considerações finais

As representações educacionais constituídas pelo Estado, pela Igreja e pela sociedade civil desempenharam papéis cruciais no funcionamento da instrução primária em Fortaleza. Essas instituições desempenharam funções distintas, mas muitas vezes complementares, na formação e no desenvolvimento da educação na cidade.

O propósito deste estudo consistiu em analisar as representações educacionais moldadas pelo Estado, pela Igreja e por membros da sociedade civil, a fim de explorar o impacto dessas perspectivas no funcionamento da instrução primária pública e privada em Fortaleza durante a segunda metade do período imperial.

A conclusão mais direta da pesquisa é que essas representações educacionais desempenharam um papel significativo ao trazer novos debates nas assembleias provinciais acerca da definição, seleção e organização de determinados projetos para a instrução primária, tais como a necessidade de programas de ensino com alinhamento ao cientificismo e/ou doutrina cristã.

Portanto, a experiência de produção e transformação da realidade por meio das práticas educativas foi caracterizada pela difusão de pensamentos, valores e ideias que eram intrínsecos ao contexto educacional. Esses conceitos eram formulados e rearticulados por meio de interações dialógicas entre indivíduos e as condições históricas que moldavam o ambiente em que estavam inseridos.

As principais contribuições deste estudo consistem, inicialmente, no exame dos processos de elaborações teóricas de representações, fato percebido nas diferentes forças educativas envolvidas na instrução primária pública e privada de Fortaleza na segunda metade do século XIX. As representações educacionais foram confrontadas em seguida, no intuito de perceber a pluralidade de valores, ideias e pensamentos existentes no ensino de primeiras letras.

Apesar dos propósitos alcançados neste estudo, resta um longo caminho a percorrer em prol dos objetivos, métodos e referenciais teóricos que se debruçam sobre História e Educação, pois foi somente na década de 1990 que a produção acadêmica deste ramo adquiriu contornos de uma síntese preocupada em solucionar problemas, discutir, refletir e analisar um objeto de pesquisa, sem reduzi-lo a análises majoritariamente quantitativas, como se observava na historiografia educacional das décadas de 1930 e 1940, expressa por Sousa Pinto, Plácido Castelo e Djacir Menezes.

Com base no que expomos, percebemos que o principal interesse do governo

provincial consistiu na ampliação da cobertura escolar nas cidades e povoações da província, com iniciativas que estabeleciam a organização do ensino segundo uma estrutura programática (focada no método e nas matérias de ensino) e material. Já a Igreja e a sociedade civil, inseridas em disputas políticas na segunda metade do século XIX, buscavam na instrução primária privada uma alavanca para disseminar suas ideias por meio de conferências, ora católicas (como a realizada por Manoel Soares Bezerra), ora racionalistas (como a realizada por Xilderico de Faria).

Os futuros trabalhos sobre a primeira metade do século XIX terão que se aprofundar em outras influências educacionais para trazer mais perspectivas sobre o estudo da instrução primária pública ou privada. Um exemplo notável é o Colégio dos Educandos Artífices, que dispõe de um conjunto de documentos abordando sua fundação, programas de ensino e fontes de financiamento propostas para apoiar essa iniciativa, inclusive em registros da Assembleia Legislativa Provincial. A partir dessas deliberações, as fontes sugerem oportunidades promissoras para investigar as representações educacionais desenvolvidas em relação aos educandos artífices, a fim de entender as representações educacionais oriundas desta escola.

A ideia subjacente é explorar a diversidade das influências educacionais envolvendo a instrução primária em Fortaleza, sempre considerando indivíduos, práticas e estruturas, situando-os em redes de relações mais complexas. Isso nos permite evitar análises isoladas e abordar as dinâmicas educacionais da época de forma mais abrangente.

Referências

ALONSO, Angela. *Ideias em movimento: a geração de 70 na crise do Brasil Império*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

ANDRADE, Francisco Alves de. O seminário de Fortaleza e a cultura cearense. *Revista do Instituto do Ceará*, Fortaleza, p. 262-285, 1965.

BARROS, José D Assunção. *História, espaço e Geografia: diálogos interdisciplinares*. Petrópolis: Vozes, 2017.

BOURDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Rio de Janeiro, RJ: Secretaria de Estado dos Negócios do Império, 1827. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LIM/LIM..-15-10-1827.htm . Acesso em: 29 de junho de 2022.

CHARTIER, Roger. *A História cultural: entre práticas e representações*. 2. ed. [Lisboa]: Memória e Sociedade, 2002.

CORDEIRO, Celeste. *Antigos e modernos no Ceará provincial*. São Paulo: Annablume, 1997.

CEARÁ. *Falla recitada na abertura da Assembléa Legislativa Provincial do Ceará pelo Exmo. Presidente da mesma Província o Dr. Diogo Velho Cavalcanti de Albuquerque na 1ª sessão da 22ª Legislatura em 1º de novembro de 1868*. Fortaleza: Typographia Brasileira de J. Evangelista, 1868. p. 20.

CEARÁ. *Falla com que o excellentissimo senhor desembargador João Antonio de Araujo Freitas Henriques, abriu a 1.a sessão da 18.a legislatura da Assembléa Provincial do Ceará no 1.o de setembro de 1870*. Fortaleza: Typographia Constitucional, 1870. pp. 26 - 29.

CEARÁ. *Relatório com que o Exm. Sr.Dr. José Fernandes da Costa Pereira Júnior passou a administração da província do Ceará ao Exm. Sr. 2. Vice – Presidente Coronel Joaquim da Cunha Freire no dia 26 de abril de 1871*. Fortaleza: Typographia Constitucional, 1871. p. 14.

CEARÁ. *Relatório com que o excellentissimo senhor conselheiro Barão de Taquary passou a administração da província do Ceará ao excellentissimo senhor Comendador Joaquim da Cunha Freire 2º Vice – Presidente da mesma no dia 8 de Janeiro de 1872*. Fortaleza: Typographia Constitucional, 1872. pp. 18 – 19.

CEARÁ. *Falla com que o excellentissimo senhor desembargador Francisco de Faria Lemos, presidente da provincia do Ceará, abriu a 1.a sessão da 23.a legislatura da Assembléa Provincial no dia 1.o de julho de 1876*. Fortaleza: Typographia Cearense, 1876. pp. 11 – 12.

DINIZ, Dianaides Maria Fernandes. *E o que é um professor, na ordem das coisas?: docência de primeiras letras no Ceará imperial*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2008.

DIVERSOS. *Fraternidade*, Fortaleza, 11 de dezembro de 1874. Eschola Popular. Ed. 51. P. 4.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Instrução elementar no século XIX*. In: VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 135 - 150.

FEITOSA, Adriana Madja dos Santos. *Escola Primária na Província do Ceará: Organização e formação docente*. In: Congresso Brasileiro da História da Educação, 5., 2008, Aracajú.

Anais [...]. Aracaju: [s. n.], 2008a.

FEITOSA, Adriana Madja dos Santos. Escola Primária na Província do Ceará: Organização e Formação Docente. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2008b. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=49085>. Acesso em: 29 jun. 2022.

FRATERNIDADE. Fraternidade, 31 de julho de 1874. Collegio da Conceição. Ed. 36. p. 1.

FREIRE, Camila de Sousa; SILVA, Ana Paula Barcelos Ribeiro da. O Instituto do Ceará e a intelectualidade cearense: Identidade regional, sociabilidade e escrita da história da abolição na província. *Passagens: Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 440-463, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufr.br/revistapassagens/article/view/46028>. Acesso em: 3 maio 2022.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. *Educação, poder e sociedade no império brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008.

LIMA, Ana Cristina Pereira. *Infância e recolhimento: a educação profissional em Fortaleza na segunda metade do século XIX*. 2019. 318f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

NOTICIÁRIO. Jornal O Cearense, Fortaleza, 11 de janeiro de 1868. Volumes das principais bibliotecas da Europa. Ed. 2538. P. 2. Disponível em: <https://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=709506&pasta=ano%20186&pesq=&pagfis=7792>

NOTICIÁRIO. O Cearense, Fortaleza, 18 de outubro de 1871. Primeira comunhão. Ed. 120. P. 1. Disponível em: <https://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=709506&pasta=ano%20187&pesq=derigido%20pelas%20congregadas%20de%20S.%20Vicente%20de%20Paula&pagfis=9610>

NOTICIÁRIO. O Cearense, Fortaleza, 31 de maio de 1874. Eschola nocturna. Ed. 44. P. 2. Disponível em: <https://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=709506&pasta=ano%20187&pesq=&pagfis=10473>

OLIVEIRA, Almir Leal de; BARBOSA, Ivone Cordeiro (org.) *Leis Provinciais: Estado e Cidadania (1835-1861)*. *Compilação das Leis Provinciais do Ceará: compreendendo os anos de 1835 a 1861 pelo Dr. José Liberato Barroso*. Fortaleza: INESP, 2009. 550 p. 3 v. (Coleção Assembleia Histórica: Memória, Estado e Sociedade, t 1). Ed. Fac-similada da edição publicada em 1862.

PORTO, Márcio de Souza. Catolicismo laico e catolicismo romanizado no Ceará: tensões, conflitos e resistências, na transição do século XIX para o século XX (esse estranho felismono). *Revista de Humanidades*, Fortaleza, v. 7, n. 17, p. 230-248, jul. 2005.

SANTOS, Ivanildo Gomes dos Santos. *A instrução secundária nas aulas avulsas e o*

Liceu Provincial (1784-1892). 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, João Pessoa, 2018.

SANTOS, Cícero Edinaldo dos; MEDEIROS, Jarles Lopes de; CAVALCANTE, Maria Juraci Maia (org.). *História e educação comparada: discursos, instituições e práticas educativas*. Fortaleza: Edições UFC, 2020.

SANTOS, Ivanildo Gomes dos Santos; ANANIAS, Mauricéia. O Liceu Provincial das Alagoas: espaços e tempos escolares (1849-1892). In: FERRONATO, Cristiano. CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da (org.). *Liceus e Ateneus no Brasil dos Oitocentos*. Jundiá: Paco Editorial, 2020.

SILVA, Marcos José Diniz. *No compasso do progresso – a Maçonaria e os trabalhadores Cearenses*. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2007.

SILVA, Bárbara Eliza Soares. *Uma história da educação: a invenção da instrução pública na província do Ceará (1858-1889)*. 2012. 137f. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de (org.). *Documentos de política educacional no Ceará: Império e República*. Brasília, DF: INEPE, 2006a. (Coleção Documentos da Educação Brasileira).

VIEIRA Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de (org.). *Leis da Reforma da Educação no Ceará*. Brasília, DF: INEP, 2006b. (Coleção Documentos da Educação Brasileira).

XAVIER, Antônio Roberto; LIMA, Glauber Robson Oliveira; XAVIER, Lisimére Cordeiro do Vale. História e Educação no Ceará: da Colônia à República Velha. *Revista Historiar*, Sobral, v. 12, n. 22, p. 43 -57, jan./jun. 2020.

Notas

¹Mestre em História, Cultura e Especialidades (PPGHCE) pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).

²Doutorando em História Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestre em História Social (UFC).

³O seminário episcopal era composto por um núcleo de prelados recém-formados nas universidades de Roma e defensores do ordenamento dos bens de salvação pela Santa Sé. O ensino, alinhado aos interesses do clero, foi sistematizado em duas vertentes: preparatório (Pequeno Seminário com disciplinas de língua nacional, francês, latim, aritmética, matemática, geografia, história geral e história do Brasil) e teológico (Grande Seminário com disciplinas de teologia moral e dogmática, direito canônico, história eclesial, liturgia, eloquência sagrada, escritura sagrada e cantochão).

⁴Conforme o Jornal *Fraternidade*, existiam diferenças de tratamento no âmbito pedagógico entre alunas pensionistas e órfãs. Cf.: *Fraternidade*, Fortaleza. 11.12.1874. Edição n. 51. p. 2.

LEITURA LITERÁRIA E CIÊNCIAS HUMANAS. UM ESTUDO DE CASO SOBRE ESSA “TRAMA LEITORA”¹

LITERARY READING AND THE HUMANITIES. A CASE STUDY OF THIS “READING PLOT”

LECTURA LITERARIA Y HUMANIDADES. UN ESTUDIO DE CASO DE ESTA “TRAMA DE LECTURA”

Pedro Giovannetti Moura²
Carlos Eduardo de Barros Moreira Pires³

Resumo: O presente artigo trata da formação leitora literária de jovens e adolescentes com as lentes voltadas para o seu impacto no desenvolvimento desses alunos na disciplina História. Através de um entrelaçamento entre bibliografia de formação leitora literária e um estudo de caso a partir de entrevistas realizadas com um grupo de estudantes da rede privada do ensino de São Paulo, buscamos esmiuçar correlações possíveis com o aprendizado das disciplinas de Ciências Humanas, primordialmente História. Para tanto, dividimos o texto em três grandes sessões: na primeira, retomamos alguns postulados-chave do debate sobre a formação literária para jovens. Na segunda, analisamos os dados colhidos a partir das entrevistas. Por fim, buscamos estabelecer correlações e aproximações entre a formação literária desses jovens com o aprendizado das Ciências Humanas em ambiente escolar.

Palavras-chave: literatura; ensino de História; ciências humanas.

Abstract: This article deals with the literary reading training of young people focusing on its impact on the development of these students in the History discipline. Through an intertwining between bibliography of literary reading training and a case study from interviews carried out with a group of students from the private school system in São Paulo, we seek to scrutinize possible correlations with the learning of Human Sciences subjects, primarily History. To this end, we divided the text into three sections: in the first, we resumed some key postulates of the debate on literary training for young people. In the second, we analyzed the data collected from the interviews. Finally,

we seek to establish correlations and approximations between the literary training of these young people and the learning of Human Sciences in a school environment.

Keywords: literature; History teaching; human sciences.

Resumen: Este artículo trata de la educación literaria de jóvenes y adolescentes con vistas a su impacto en el desarrollo de estos alumnos en las clases de Historia. A través de un entrecruzamiento de literatura sobre lectura literaria y de un estudio de caso basado en entrevistas con un grupo de alumnos de la enseñanza privada de São Paulo, buscamos analizar las posibles correlaciones con el aprendizaje de las asignaturas de Ciencias Humanas, en especial Historia. Para ello, hemos dividido el texto en tres grandes secciones: en la primera, retomamos algunos postulados clave en el debate sobre la educación literaria de los jóvenes. En el segundo, analizamos los datos recogidos en las entrevistas. Por último, tratamos de establecer correlaciones y aproximaciones entre la educación literaria de estos jóvenes y el aprendizaje de las Humanidades en el ámbito escolar.

Palabras clave: literatura; enseñanza de la Historia; ciencias humanas.

Introdução

Embora diversos trabalhos apontem para a importância da interdisciplinaridade no desenvolvimento dos alunos, como o de Delia Lerner (2002), outros abordem especificamente a formação de leitores literários (Bértolo, 2014; Culler, 1999) e, ainda, alguns tratem do papel da leitura nas disciplinas de História e Geografia (Moço, 2010), há um hiato de produções que busquem associar a formação literária de jovens e seus impactos em outras áreas do saber, em especial com o foco em jovens de 13-14 anos.

Sem a pretensão de esgotar o tema, o presente artigo busca contribuir com as possibilidades de diálogos possíveis entre Literatura e História em sala de aula em um determinado recorte dos anos finais do Ensino Fundamental, segmento muitas vezes esquecido em pesquisas e debates públicos⁴.

Tendo em vista o caráter complexo do ponto de vista biológico, psicológico e social que a formação leitora assume, é notório o papel assumido pela escola nessa empreitada, inclusive ao se conformar enquanto espécie de polo aglutinador de uma verdadeira comunidade leitora, capaz de envolver estudantes, funcionários e pais (Lerner, 2002, p.98). Essa complexidade se justifica, ainda segundo Lerner (2002, p.27-28), por conta da diferenciação que devemos tomar entre “praticantes” da leitura e da escrita e “decifreadores”. Enquanto no primeiro caso temos leitores com capacidade de escolher o texto adequado para buscar a solução de problemas, no segundo caso se enquadrariam àqueles apenas capazes de oralizar um texto selecionado por outro; se o decifrador é dependente da autoridade do outro, o praticante é capaz de “ler nas entrelinhas e de assumir uma posição frente à mantida, explícita ou implicitamente, pelos autores” (Chartier, 2004, p.173)⁵.

A diferenciação proposta por Lerner parece-nos chave para o nosso propósito analítico. O “saber ler” não é uma competência geral que se aplica a tudo. É um processo complexo entre o leitor e o que lê. Isso se acentua ainda mais quando falamos, por exemplo, de História. Aqui a operacionalização da atividade leitora ocorre de forma distinta. O entendimento de um texto dessa área tem muito a ver com o que o leitor já sabe sobre ela e, se ele não possui um marco de conhecimento, a compreensão se torna muito difícil (Moço, 2010).

Essa diferenciação da prática leitora acentua, nessa área, ainda mais a diferença apontada por Lerner entre o “praticante” e o “decifrador”. Por ora, no entanto, salientemos mais essa distinção. Constantino Bértolo nos oferece uma espécie de “arqueologia da formação leitora” de fundamental importância para nosso propósito. Mais do que uma satisfação individual ou restrita a preferências de ordem pessoal, o processo leitor, afirma, se opera sob uma interconexão de quatro principais fatores, que conformam uma verdadeira “trama leitora”.

Argumenta o autor ser capaz de realizar uma eficiente trama leitora quem,

simultaneamente, combina leitura textual competente; uma leitura autobiográfica inquisitiva e sólida; uma leitura metaliterária densa e afinada; e uma leitura política ativa e forte (Bértolo, 2014, p. 62-63). Mais do que um processo que separa quem “gosta” de quem “não gosta”, ou uma sequência de repetições, o tornar-se leitor se opera a partir da congruência de diversos polos que, embora se retroalimentem, possuem especificidades.

Assim que, a formação de um jovem leitor - embora se sujeite a particularismos e acasos -, em linhas gerais, obedece ao desenvolvimento de um conjunto de habilidades que o capacitem a assimilar a complexidade literária. Esta complexidade, por sua vez, nos permite estabelecer algumas aproximações entre essa formação leitora literária e aspectos essenciais na formação histórica de estudantes. Nas sessões subsequentes essas afirmativas serão postas em discussão a partir da análise empírica de uma turma do 8º ano.

Formação leitora e ensino de História: um estudo de caso

Nessa seção, objetivamos explorar possíveis aproximações mediante análise de um estudo de caso de uma turma por meio de entrevistas com a totalidade de seus estudantes e a seleção e análise de algumas produções na área de Ciências Humanas. Antes da apresentação da entrevista e interpretação de seus resultados-chave, convém uma delimitação de natureza metodológica desse tipo de pesquisa.

Em primeiro lugar, situamos aqui o estudo de caso enquanto uma metodologia de pesquisa com profundo e exaustivo estudo de um objeto específico ou, no máximo, de alguns poucos objetos de modo a permitir uma compreensão mais detalhada sobre um determinado fenômeno. Embora com alcance limitado, o estudo de caso se mostra adequado para investigações aprofundadas e detalhadas para estudos que almejem compreender as razões e meios de um objeto de análise em questão (Yin, 1989, p.6). Em outros termos: se o estudo de caso propicia elementos para um exaustivo estudo sobre determinado objeto particular, não é possível, a partir somente dele, extrapolarmos conclusões com pretensões universalizantes. É, dessa forma, imperioso um arcabouço bibliográfico capaz de dialogar com esse estudo para, só assim, dotarmos de maior robustez possíveis conclusões ainda bastante parciais. Como dissemos no início, estudos que correlacionam esses campos nessa faixa etária são ainda raros.

Tendo em vista esse tipo de pesquisa, a escolha por um grupo de alunos particular se explica por duas questões primordiais. Uma primeira é de ordem prática: foi possível acompanhar por um longo período essa turma e desenvolver esse tipo de trabalho com um conjunto de jovens e o grupo de professores e coordenadores. Uma segunda motivação é um recorte previamente já realizado pelos pesquisadores. Na turma em questão há um conjunto de meninas, as alunas 3, 5, 11 e 16, que previamente,

por informações fornecidas pelos profissionais da escola, já se sabia serem leitoras literárias.

A turma em questão – um 8º ano, com faixa etária de 13 a 14 anos – é uma das turmas que compõem uma escola bilíngue na cidade de São Paulo. A escola, situada em um bairro de classe média-alta, atende a um público de elite, tendo em vista que sua mensalidade gira ao redor dos cinco mil reais. Novamente: conforme apontado anteriormente, essa escolha significa uma limitação do alcance de possíveis conclusões generalizantes.

No entanto, o caráter elitista desse objeto de estudo carrega um aspecto interessante, tendo em vista nosso propósito de análise. As despesas médias culturais brasileiras são da ordem de cerca de 8,6% da renda sendo que, desse montante, a despesa com livros físicos (ainda principal canal de leitura literária) ocupa uma ordem de 0,9% dos gastos (Anjos; Passiani; Salom, 2016, p.104). Ora, mais do que uma questão cultural ou de “hábitos brasileiros”, esses dados são mais uma das consequências da gritante desigualdade social que assola o país. Segundo reportagem difundida pelo portal Uol, no ano de 2021, 90% dos brasileiros ganham até R\$3,5mil reais mensais. 70% vivem com cerca de dois salários – R\$1871 (Mota, 2021). Nesse cenário, a opção de um estudo por um segmento de elite da sociedade se manifesta enquanto uma oportunidade de avaliarmos a formação leitora de um grupo com maior capacidade material de adquirir livros impressos, o que, tratando-se do cenário nacional, é uma minoria. Em outros termos: não há, no presente grupo de entrevistados, nenhum estudante que não possua hábito leitor por não ter recursos para comprar livros ou mesmo frequentar bibliotecas⁶.

Por fim, finalizando essa breve introdução metodológica, aponta-se que esse estudo de caso se deu a partir do desenvolvimento de entrevistas junto aos estudantes da turma. (Lozano, 2006, p.16-17) aponta que a consideração do âmbito subjetivo é parte central nesse método de pesquisa, sendo, portanto, necessário, ao realizar entrevistas, proceder com o maior rigor possível. Por extensão, isso significa a escolha de um entrevistado com compatibilidade com o tema, a concordância com a cessão sobre os direitos daquelas informações, a elaboração de um roteiro com um conjunto de perguntas bem delimitado e que, apenas mediante a comparação com outras fontes documentais, podemos produzir interpretações das evidências apresentadas (Alberti, 2013, p.168-190).

Esse rigor, no entanto, não significa um completo apartamento de possíveis influências do entrevistador nas entrevistas. Para evitar ao máximo essa influência, o processo de entrevistas se deu em duplas. O intuito das entrevistas em duplas se justifica para que os estudantes conversassem entre si, de forma que o entrevistador participasse o menos possível, apenas com questionamentos frente às respostas apresentadas.

Na sequência nos debruçamos sobre os dois questionários de pesquisa:

Imagem 1 – Questionário para coordenação de Língua Portuguesa da escola

- 1) Há uma preocupação por parte da disciplina na formação leitora dos seus estudantes? De que forma isso se materializa na prática cotidiana?
- 2) Há uma periodicidade de leitura de livros literários na disciplina? Se sim, qual?
- 3) Quais os livros selecionados para leitura ao longo do EFII?
- 4) Quais os critérios utilizados na escolha dos livros a serem trabalhados com os alunos? E quais os objetivos com a escolha desses livros?
- 5) Quais as metodologias de leitura comumente empregadas? Como é a divisão entre leitura coletiva e individual?
- 6) Essas leituras fazem parte de um mais amplo currículo leitor do estudante? Há uma transversalidade de leituras desde os primeiros anos do EF até os anos finais?
- 7) De que forma visualiza que a leitura desses livros contribui para a formação de estudantes com pensamento crítico?

Fonte: elaboração própria dos autores

Imagem 2 – Questionário para estudantes do 8º ano

- 1) Você se considera uma pessoa que gosta de ler? Se sim, o que?
- 2) Tem lembranças das suas primeiras experiências leitoras? Bibliotecas, salas de aula, sua casa?
- 3) Há algum livro que tenha marcado sua infância?
- 4) Hoje em dia você lê com quais propósitos? E que tipo de livro/textos costuma ler?
- 5) Existe algum “ritual” de leitura seu? Local, horário, cadeira etc.
- 6) A leitura literária em sala de aula te estimula a ler mais? Por que acha isso?
- 7) Que tipos de livro você lê hoje? Tem alguma preferência?
- 8) Você considera que a leitura de livros literários ajuda a ler textos e participar das aulas de História? Por quê?

Fonte: elaboração própria dos autores

O intuito com a aplicação dos dois questionários foi o de estabelecer um diálogo entre o projeto pedagógico formulado pela instituição – e sintetizado na figura da coordenadora de Língua Portuguesa da escola – e a percepção e experiência dos alunos com a leitura literária. Soma-se aos questionários a observação empírica dos docentes sobre o engajamento e empenho desses mesmos alunos na disciplina História. É por meio dessa triangulação que procedemos com a análise das respostas, aventando algumas hipóteses.

A própria escolha da coordenadora de língua portuguesa como entrevistada aponta uma estruturação do currículo leitor bastante comum às escolas, a saber, a quase que responsabilização – em especial a partir do Ensino Fundamental II – de Português enquanto disciplina responsável pela formação leitora. Sobre a compartimentação da leitura literária nas disciplinas de Português retomaremos adiante, por ora apenas salientamos a justificativa para escolha da entrevistada.

Ressalva-se que não visualizamos a escola enquanto espaço único da formação literária, mas, conforme apontado por Colomer, é um espaço privilegiado de análise ao se estruturar enquanto um corpo capaz de garantir uma unidade na formação literária. Argumenta a autora que:

O tipo de conhecimentos, leituras ou intensidades previstas pela escola podem ser distintos, mas qualquer docente deve ter presente que desde a etapa infantil até o final do secundário todos jogam na mesma equipe e que os objetivos perseguidos, inclusive os métodos, apresentam – ou deveriam apresentar – uma grande unidade de ação (Colomer, 2007, p.63).

Partimos, então, do projeto pedagógico leitor. O ponto inicial abordado pela coordenadora de Língua Portuguesa não podia ser diferente: há uma preocupação verbalizada que os alunos da instituição se tornem leitores. E isso, em especial, por três grandes motivações: o entendimento da leitura literária enquanto eixo basilar para a formação de pensamento crítico; o entendimento da importância da leitura literária para a formação de alunos autônomos; e o entendimento da leitura literária enquanto um mecanismo de discutir aspectos socioemocionais dos estudantes.

Para tanto, explica, a Escola desde 2015 passa por um processo de mudança, em que os livros, escolhidos a partir de uma prévia seleção realizada por assessoria contratada, passam a ser selecionados pelo crivo da coordenação de Língua Portuguesa em parceria com os professores da rede. Argumenta que, junto a essa mudança, a instituição tenta optar por livros que valorizem oportunidades pedagógicas, desenvolvimento do letramento e de qualidade literária. Com relação a esse último aspecto, inclusive, explica que o critério da qualidade literária se sobressai a outros que até então vigoravam como, por exemplo, a escolha de livros com letra bastão para educação infantil.

Dessa forma, é pensada uma processualidade na leitura, com o aumento gradativo da quantidade de obras trabalhadas ao longo dos anos – 1º ano com três livros; 2º a 5º quatro; 6º a 9º anos seis livros. Esse número diminui no Ensino Médio devido a demanda gerada pelo currículo IB da escola⁷.

Esse projeto posto em diálogo com a perspectiva dos jovens nos traz algumas questões de grande relevância. Debrucemo-nos sobre as respostas dos jovens

propriamente ditas. Em primeiro lugar, destaca-se que a pesquisa, a partir de suas perguntas, buscou contrapor a autopercepção do “gostar” ou não de literatura da turma com, centralmente, três grandes esferas: suas memórias leitoras, seu hábito leitor e seu repertório de obras. Essa escolha justifica, pois, a simples autodeclaração de “gostar” ou não de ler, somado a sua articulação com as atividades desenvolvidas na disciplina História, não seria suficiente para uma análise mais pormenorizada. Por exemplo: alguns alunos que afirmam “*não gostar de ler*” apresentam, ao fim e ao cabo, boa quantidade de memórias leitoras e repertório amplo. Esses mesmos alunos conseguem participar de atividades de leituras críticas, debates ou produções em História com um bom desempenho.

Dessa forma, a autoidentificação de gostar ou não de ler, embora importante, deve ser relativizada e colocada em perspectiva. Apesar de tratar-se de uma sala com um grupo de meninas leitoras – o que facilita a identificação de outros alunos enquanto leitores -, sabemos o quanto a pressão exercida pelo grupo pode modificar a autoimagem de jovens em um tema escolar.

Sintetizamos essa correlação na tabela 1 (Imagem III). O critério utilizado para definir alunos que gostam ou não de ler foram as respostas dos mesmos a uma questão objetiva; já alunos possuidores de memórias leitoras foram considerados aqueles capazes de se lembrar de livros, espaços, momentos, pessoas que trouxessem lembranças leitoras. Aqui, destaca-se que ocorreram casos de alunos que afirmaram não possuírem memórias, mas que, instigados, listaram casos diversos, o que modificou a resposta de “não” para “sim” na pergunta.

O que nomeamos enquanto ritual leitor nada mais é do que uma tentativa de identificar se os alunos possuem ou não hábito leitor. Explica-se: uma pessoa que lê constantemente, usualmente possui um local, momento do dia, espaço em que prefere ler. E verbaliza essa preferência. Apenas um aluno que afirmou gostar de ler não conseguiu explicar qualquer tipo de “ritual” leitor. Por fim, na última coluna, a partir da resposta sobre gostos leitores e capacidade de dissertar sobre livros lidos recentemente, avaliamos o repertório dos alunos enquanto restrito, médio e amplo.

Imagem 3 – Tabela 1. Sistematização das entrevistas

| | Gosta ou não gosta de ler | Memórias leitoras | Possui ritual leitor | Repertório sobre obras |
|---------|---------------------------|-------------------|----------------------|------------------------|
| Aluno 1 | Não | Não | Não | Restrito |
| Aluno 2 | Sim | Não | Não | Médio |
| Aluna 3 | Sim | Sim | Sim | Amplo |
| Aluno 4 | Não | Não | Não | Restrito |
| Aluna 5 | Sim | Sim | Sim | Amplo |
| Aluno 6 | Não | Não | Não | Restrito |

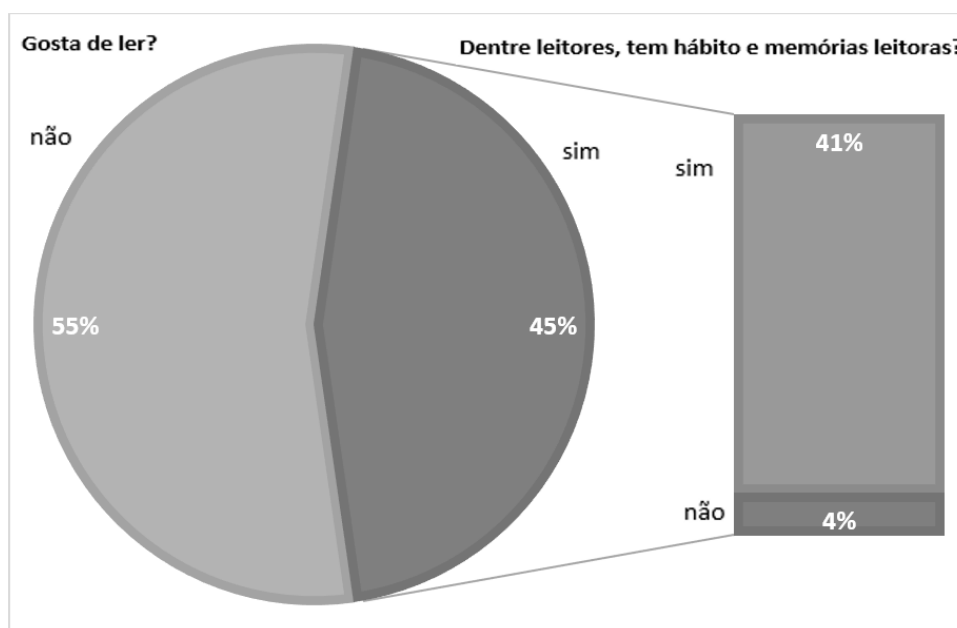


| | | | | |
|----------|-----|-----|-----|----------|
| Aluno 7 | Não | Não | Não | Restrito |
| Aluno 8 | Não | Não | Não | Restrito |
| Aluno 9 | Não | Sim | Sim | Médio |
| Aluno 10 | Não | Não | Não | Restrito |
| Aluna 11 | Sim | Sim | Sim | Amplo |
| Aluna 12 | Sim | Sim | Sim | Amplo |
| Aluno 13 | Não | Sim | Não | Restrito |
| Aluno 14 | Não | Sim | Sim | Médio |
| Aluna 15 | Sim | Sim | Sim | Amplo |
| Aluna 16 | Sim | Sim | Sim | Amplo |
| Aluno 17 | Não | Sim | Sim | Restrito |
| Aluna 18 | Não | Sim | Sim | Médio |
| Aluno 19 | Sim | Sim | Sim | Amplo |
| Aluna 20 | Sim | Sim | Sim | Amplo |
| Aluna 21 | Não | Sim | Sim | Amplo |
| Aluno 22 | Sim | Sim | Sim | Amplo |

Fonte: elaboração própria dos autores

Tomando esse conjunto de 22 entrevistas realizadas e identificados esses enquanto os quatro aspectos elementares, chegamos aos resultados sintetizados no gráfico:

Imagem 4 – Gráfico 1



Fonte: elaboração própria dos autores



Dos 22 estudantes, 12 afirmam que não gostam de ler, ao passo que 10 disseram gostar. Dentro desse universo de dez, apenas um não possui um ritual leitor ou tem memórias bastante vivas da importância da leitura ao longo da sua vida. Adiante analisaremos esse caso de forma mais pormenorizada.

Dos aspectos tratados na entrevista, alguns são centrais. O primeiro deles é que, mesmo em uma sala de aula já previamente selecionada pelo pesquisador – então sabedor da existência de um conjunto de quatro meninas leitoras e que compartilhavam informações sobre o tema entre si e com os professores -, ainda nesse cenário, a maioria dos estudantes afirma não gostar de ler. Em termos percentuais, em uma sala selecionada justamente pelo potencial leitor, 55% afirmam não gostar de ler. Um número elevado, cuja tendência, em outras turmas da mesma escola, seria o de aumentar.

Dentre os alunos que afirmam gostar de ler, nove de dez têm memórias bastante vivas da presença de livros na infância. Sobre essas memórias duas ocupam posições de destaque: os pais e o ambiente escolar. Se, conforme pontuado por Anjos, Passiani e Salom (2016), a ausência de livros físicos é uma questão importante para se pensar nas políticas públicas nacionais, é também curioso como a mera existência e o acesso a livros não significou a formação de crianças interessadas em livros. Embora fosse perene, ao longo das entrevistas, a menção à existência de livros nas casas dos estudantes, jovens que se identificam enquanto leitores pontuam vivamente suas lembranças que relacionam familiares e livros. A leitura antes de dormir ou na cama dos pais é um dos aspectos mais lembrados.

Impossível, aqui, não nos depararmos com a articulação entre desenvolvimento conceitual e o afeto, pontuada por Vigotsky. Se o pensamento tem origem na esfera da motivação – a qual inclui necessidades, inclinações, afeto e emoção -, a compreensão do desenvolvimento do pensamento humano só é possível tendo em vista sua base afetivo-volitiva (La Taille; Oliveira; Dantas, 2019, p. 118).

Já com relação ao ambiente escolar, majoritariamente, foi-se destacado o papel central jogado pela biblioteca escolar. Diversos estudantes pontuam a ida regular a Biblioteca para alugar livros como uma de suas maiores lembranças relacionadas à leitura na infância.

Dentre os estudantes que afirmam gostar de ler e são capazes de destacar memórias de infância relacionadas à leitura de livros literários, todos são capazes de explicitar preferências de como gostam ou não de estar durante o momento da leitura. O questionamento referente ao ritual de leitura dos alunos não buscou criar qualquer tipo de hierarquização entre hábitos “melhores” ou “piores”. Aqui, o que nos interessa é a própria existência dos hábitos: um hábito, uma rotina, só é construída após grande repetição, de forma que não nos surpreende a correlação direta entre ler

mais e detalhar mais como se organiza seu momento de leitura. Ilustremos a partir de uma comparação: a aluna 5, uma jovem que dedica grande parte do seu dia aos livros, afirma que para ler *“tem que ser na minha cama, com o sol se pondo e uma bebida ao lado. Preferencialmente água”*. O excesso de detalhes na descrição contrasta com o exemplo do aluno 10 que, embora não goste de ler, *“consegue ler em qualquer lugar”*. A riqueza ritualística é, ela própria, comprobatória do hábito que, diariamente, é reforçado.

Se, conforme apontado pela tabela, alunos que gostam de ler têm memórias, ritual e mais amplo repertório, um caso parece fugir à regra. O aluno 2 é um aluno que não tem recordações marcantes envolvendo leitura literária, assim como não consegue mostrar um repertório largo de obras ou mesmo detalhar hábitos leitores. No entanto, afirma ser um aluno que gosta de ler. Interessante aqui, ao nosso propósito, uma breve contextualização da entrevista com o aluno. Conforme explicado, as entrevistas foram feitas em duplas que se alternavam em uma sala de aula na qual se encontrava o professor-entrevistador. O aluno 2, segundo da sua dupla a ser entrevistado, iniciou suas respostas no exato momento que entrava uma dupla de meninas que se identificam enquanto leitoras e possuem amplo repertório.

Logo no início de sua entrevista, as meninas intervêm, indagando-o se ele gostava dos livros que elas haviam indicado. Ao que o aluno 2 respondeu afirmativamente. Sequencialmente, os livros que ele aborda como seus preferidos são livros que o grupo de meninas leitoras, que troca experiências literárias entre si, também leram e o indicaram. Ou seja: se, por um lado, temos alunos com hábito leitor já cristalizado desde o início do Ensino Fundamental e, por outro, temos alunos que não gostavam de ler anteriormente e assim continuam hoje, o aluno 2 constitui uma exceção, a saber, um aluno que não gostava de ler, mas que experimenta, nos anos finais do Ensino Fundamental, um gosto pela literatura.

Mais do que um fato curioso, o caso é paradigmático para aventarmos hipóteses da motivação criadora dessa excepcionalidade. E o fato apontado pelo próprio estudante para tanto foi o estímulo e a influência gerada pelo grupo de leitores – ou a “comunidade leitora” – de sua turma. Interessante aqui esmiuçarmos esse aspecto: ao se debruçar sobre a diferença no processo de alfabetização de crianças de comunidades pobres e de classe média, Emilia Ferreiro aponta o ambiente alfabetizador como ponto chave. Permeadas pela cultura escrita – familiares leitores, participação em eventos de leitura, ida a bibliotecas e livrarias, presença de livros na sua casa -, as crianças de classe média, argumenta, chegam à escola, muitas vezes, com hipóteses mais bem elaboradas do que àquelas que não têm acesso a esse ambiente (Ferreiro; Teberosky, 1999, p.8).

Bajour (2012, p. 24-25), reforçando a importância do ambiente e da conformação de uma comunidade de leitores, salienta que a construção de significados com outros sem

precisar concluí-los é condição fundamental para a formação leitora. Os fragmentos de sentido que, individualmente, tomamos a partir da leitura, ao entrar em contato com os fragmentos dos outros podem gerar algo novo, que não conseguiríamos sozinhos.

É daí que autores como Bértolo (2014) e Colomer (2007) apontam que o objetivo da formação de leitores literários não deve ser outro que não a conformação de uma comunidade leitora. Se o aspecto coletivo – influência da família e da biblioteca escolar –, foi apontado enquanto fator determinante para a experimentação leitora na infância desses jovens, é a comunidade de amigos com maior experiência literária que parece ser o elemento capaz de propiciar uma experimentação leitora para os seus colegas.

Muito mais do que a leitura das obras selecionadas pela escola em si – ao menos na visão dos estudantes. Quando indagados sobre a influência das leituras “obrigatórias” – isto é, àquelas apontadas como parte do currículo escolar – na sua experiência leitora, há uma unanimidade de que essas apenas prejudicam o desenvolvimento do gosto pela leitura. Visão essa compartilhada por alunos leitores e não leitores.

Uma possível interpretação dessa percepção, tal qual uma correlação que podemos aventar com as Ciências Humanas – e em especial com a disciplina História – será um dos tópicos que abordaremos na seção seguinte.

Dessa forma, a presente seção buscou abordar alguns dos resultados e possíveis interpretações das entrevistas realizadas. Longe de esgotar o tema da formação leitora – e mesmo as possibilidades abertas pela própria entrevista – o que se buscou foi a apresentação de um panorama possível para interpretar aspectos determinantes para formação leitora de estudantes.

Literatura e História na sala de aula: aproximações possíveis

Assim, não é que as relações entre diferentes níveis de linguagem sejam relevantes apenas na literatura, mas que, na literatura, é mais provável que procuremos e exploremos as relações entre forma e sentido ou tema e gramática e, tentando entender a contribuição que cada elementos traz para o efeito do todo, encontremos integração, harmonia, tensão ou dissonância (Culler, 1999, p. 37).

Um dos objetivos centrais dessa pesquisa era compreender se, e de que forma, a formação leitora literária influencia alunos em outros campos do saber, especialmente na disciplina História. A primeira parte desse propósito pareceu se solucionar logo que as entrevistas foram finalizadas. Há uma correlação direta entre um bom desempenho no curso de História e estudantes que gostam de ler e apresentam amplo repertório de leitura. Mais do que médias finais trimestrais, consideramos alunos com um bom

desempenho no curso de História aqueles em que é observável maior engajamento, maior capacidade de se expressar oralmente e por meio de textos, analisar criticamente situações propostas e participar das aulas em geral com colocações pertinentes.

Voltemos, então, à segunda parte do objetivo: *de que forma* a leitura literária gera essa influência. Sem a pretensão de esgotar o tema, aventamos algumas possibilidades. Iniciemos aqui pela própria resposta dos estudantes sobre a última questão, isto é, se eles próprios enxergam que há uma correlação entre literatura e a disciplina História.

Situamos dois grandes grupos de respostas aqui: parcela significativa aponta que não há relação qualquer. Já outra parcela visualiza essa relação essencialmente em dois pontos: contribuição em ler textos mais rapidamente e o aumento do vocabulário. Uma única aluna – a aluna 18 – afirma que a leitura de alguns mangás contextualizados no Antigo Japão a ajudaram com uma “base” nas aulas sobre estrutura feudal.

Esmiucemos esses dados. Estudantes que não enxergam relação são, via-de-regra, aqueles que afirmam não gostar de ler, que não possuem memórias leitoras, hábito leitor ou amplo repertório. Para esse grupo, portanto, é difícil esperar uma correlação, já que, uma das partes a ser comparada praticamente não faz parte de seu repertório.

Já a maioria dos estudantes que se enxergam enquanto leitores - com memórias, hábito leitor e amplo repertório - identificam uma correlação, mas correlação essa restrita ao desenvolvimento “técnico” de uma leitura mais veloz e da ampliação de repertório de vocabulário, o que os ajuda com a leitura dos mais diferentes textos. Ao nosso entender, esse fato não gera surpresas. Ao retomarmos Bértolo e sua “arqueologia leitora”, temos que a camada mais “superficial” da trama literária é a própria capacidade do leitor em decifrar o texto narrativo enquanto um discurso que encadeia uma sucessão de acontecimentos a partir de códigos linguísticos (Bértolo, 2014, p. 46-47).

Em outros termos: os estudantes dessa faixa etária conseguem, eles próprios, interpretar que, embora diferentes em sua forma e conteúdo, há um elo que interliga os mais diferentes textos, isto é, o fato de explicitarem, mediante códigos linguísticos, algum encadeamento. E a absorção do maior número de códigos – quando pontuamos aqui códigos não falamos exclusivamente de palavras, mas de construções sintáticas, estruturas textuais, elementos narrativos etc. – os capacita a ler outros textos. Uma fala do aluno 14 dois anos antes, quando estava no sexto ano, dá conta desse tipo de correlação. Em um estudo sobre o fenômeno histórico da Guerra do Peloponeso, esse mesmo aluno afirmou, em sala de aula, encontrar uma semelhança com a lenda de Teseu e o Minotauro: uma batalha que se inicia com a vitória de um lado – o Minotauro, na lenda, e Atenas, na guerra -, mas que se finaliza com a vitória do outro lado – Teseu, na lenda, e Esparta, na guerra.

A comparação proposta pelo aluno não traz muitos elos de semelhanças aparentes:

de um lado temos uma batalha fantástica, de outro uma guerra envolvendo exércitos. No entanto, a ideia de uma narrativa que encadeia eventos em uma disputa que termina com um lado vencedor e outro perdedor está presente em ambas. E é esse o tipo de correlação que os alunos verbalizam quando estimulados a responder à pergunta.

Se, para a conformação daquilo que Bértolo trabalha enquanto “trama leitora”, a decodificação seria a camada mais elementar, a mais profunda ou densa camada estaria na interpretação ideológica, o não dito, o entorno “que lhe escapa, mas que, ainda assim e de modo inevitável, se faz presente” (Bértolo, 2014, p.58). Saindo da obra em si, essa camada envolve interpretar para quem o autor escreve; para qual público; em qual espaço; e com qual objetivo o faz. Esse tipo de leitura, quando transposto para a lógica do Ensino de História é impreterível, sobretudo quando pensamos na História problema dos Annales e buscamos uma análise crítica das fontes, atentando, também, para o seu caráter externo (Burke, 1990).

Façamos, aqui, duas ressalvas: em primeiro lugar, tratamos de estudantes de 13, 14 anos. Não é de se esperar, portanto, que na própria resposta da entrevista se explicita qualquer fala próxima das análises de Bértolo. Além disso, tampouco é razoável esperarmos desses mesmos alunos uma crítica de fonte cobrada de um estudante universitário. Dessa forma, apontar para possíveis correlações entre como o componente ideológico da trama literária desses estudantes se articula com seu desempenho na disciplina História apenas é possível a partir de sinais sutis. Um desses possíveis sinais se manifesta em atividades que envolvam a disputa de diferentes grupos sociais em determinados momentos da História.

Explica-se. Dentre as diferenças observáveis entre estudantes leitores literários e não leitores - tomando por base a disciplina História nessa turma em questão - a maior delas se explicitava quando os alunos eram submetidos a atividades que envolviam contraposições críticas de fontes; por exemplo, quando dois grupos sociais com interesses distintos disputavam os rumos políticos de seu país. Melhor ilustrando: quando os alunos eram submetidos a textos que abordavam diferentes posições de grupos sociais – Plebeus e Patrícios - frente à Reforma Agrária em Roma, observamos uma diferença fundamental no desempenho de alunos leitores e não leitores. Os primeiros demonstraram maior desenvoltura e senso crítico na análise das motivações que levavam grupos sociais distintos a se portarem de forma favorável ou contrária à Reforma. É esse mesmo grupo de alunos o mais engajado em participar com comentários críticos, por exemplo, quando se apresentam questões relacionadas a desigualdades latentes em processos sociais.

Debrucemo-nos sobre exemplos concretos. Em determinado momento de uma sequência didática sobre a Idade Média foi solicitado aos alunos a leitura de um trecho de um conhecido historiador:

Mas neste desabrochar da Idade Média Central nem tudo foi um mar

de rosas, como alguns pretendem. A fome era sempre uma ameaça, a violência era onipresente, as lutas sociais ásperas e constantes, mesmo com o aparecimento de formas mais pacíficas e organizadas de resistência das classes e grupos dominados: a greve era constante. [...] Mas é claro que, ao menos a partir do século 11, não se pode mais falar de uma ‘Idade das trevas’ para designar a Idade Média, como se fez entre os séculos 16 e 19, e sim de um período em que nosso tempo prefere reconhecer nossa infância, verdadeiro começo do Ocidente atual - qualquer que tenha sido a importância da herança judaico-cristã, greco-romana, “bárbara” e tradicional que a sociedade medieval recolheu (Le Goff, 2005, p. 11, grifo nosso).

Foi pedido, em um primeiro momento, uma seleção de informações sobre as dificuldades históricas enfrentadas na Idade Média e um comentário sobre elas. O enunciado era: “Identifique e comente quais os aspectos do texto falam das dificuldades históricas enfrentadas durante a Idade Média”. E, em um segundo, foi solicitado que se explicasse o trecho sublinhado: “b) O que o trecho sublinhado quis dizer? Explique”.

Duas alunas – 3 e 5 - que se consideram leitoras e descreveram seus hábitos leitores nas entrevistas para esta pesquisa identificaram essas dificuldades e realizaram um comentário estruturado. A primeira articulou o comentário com os elementos que o próprio texto trazia:

Aluna 3

a) Durante a Idade Média, houve várias dificuldades. Entre as citadas do texto, temos: a fome (falta de comida de várias famílias diferentes); a violência, que era presente em todos os lugares; as lutas sociais, que eram muito comuns, e, mesmo com “formas mais pacíficas e organizadas de resistência das classes e grupos nominados: a greve era constante” como dito no texto. Como podemos observar, as pessoas da época tinham vários obstáculos para sobreviver, e a vida era árdua e difícil, principalmente para as classes mais baixas, que trabalhavam sem descanso para se sustentar.

A segunda aluna retirou as informações centrais e, no comentário, ampliou essas informações com aspectos que não estavam no texto como a peste e a limitação dos conhecimentos sobre doenças:

Aluna 5

a) Durante a Idade Média, muitos passavam fome e pegavam doenças constantes, já que não tinham conhecimento de como evitá-las e viviam em condições precárias. Havia muitas brigas que levavam a lutas e, além de tudo isso, teve a peste negra que matou entre 30 a 60% de toda a população da Europa. E por isso esse tempo também é considerado a ‘Idade das Trevas’.

O primeiro estudante que se declarou como alguém que não gosta de ler se limitou à

primeira parte do enunciado, apenas identificou elementos sem qualquer comentário:

Aluno 6

- a) *a fome, a violência e a greve.*

O segundo também se limitou à primeira parte do enunciado, assinalou em itens os aspectos identificados e, sequencialmente, realizou um breve comentário em que o centro foi a dificuldade que ele teve em entender a palavra “onipresente” e a estratégia que lançou mão para superá-la:

Aluno 8

- a) 1 aspecto a fome ela sempre foi uma ameaça mundial

2 aspecto a violência ela era onipresente (eu pesquisei essa palavra que eu não sabia mas onipresente ela significa estar em todo lugar) então a violência estava no mundo todo que nem a fome ela também é onipresente.

A dificuldade declarada pelo segundo estudante está relacionada, também, às determinações históricas do período que se estava estudando. A maneira como ele formulou a primeira parte de sua resposta possui um “sempre” que deve estar relacionado com a sua tomada de consciência de que a fome existiu em outros momentos históricos. Le Goff escreve no trecho que “A fome era sempre uma ameaça” naquele momento específico que ele estava procurando caracterizar. O pronome “ela”, na recuperação que faz dos aspectos selecionados, marca nos dois momentos da sua resposta o início dos, ao que parece, comentários. No primeiro ele amplia com informações que não estão no texto – “a fome sempre existiu” – mas faz isso sem qualquer determinação do período histórico em questão, promove uma ampliação genérica, não da maneira circunscrita como fez a aluna anterior ao identificar outros aspectos da Idade Média.

No segundo momento da sua resposta, ele comenta, também com a estratégia da recuperação pronominal, apresentando o sentido de onipresente e articulando o “sempre” anterior com o termo – e, com essa estratégia, articula indiretamente fome com violência. Os comentários são mais externos em relação ao contexto histórico estudado do que os das alunas citados antes. Eles, os comentários, estão vinculados com aspectos mais imediatos da, digamos assim, superfície do texto, ou, em outros termos, a preocupação central dele é com o sentido das palavras. O processo de generalização que ele procura realizar no primeiro momento da sua resposta acaba por indeterminar justamente os aspectos que são os relevantes para a compreensão de um determinado período histórico. O “sempre” retira no uso que o aluno faz qualquer

determinação temporal.

No segundo momento das respostas – “b) O que o trecho sublinhado quis dizer? Explique” –, a primeira aluna demonstra, já na abertura, uma naturalidade no uso da escrita por meio da expressão “Por partes”, que é utilizada como uma estratégia para fragmentar o trecho sublinhado e fornecer uma explicação pontual para duas partes dele.

Aluna 3

b) Por partes, o fragmento ‘um período em que nosso tempo prefere reconhecer nossa infância’ quer dizer que, atualmente, reconhecemos esse período como a ‘descoberta’ do lugar onde vivemos, como se fosse a infância do local. O restante, ‘verdadeiro começo do Ocidente atual’, comprova que o trecho fala sobre isso, pois: ‘verdadeiro começo’ é desde que os europeus (principalmente) chegaram, e o ‘Ocidente atual’ é basicamente os locais de exploração deles. Em outras palavras, o trecho fala que não podemos mais nos referir a esse período somente como um todo ruim, e sim também como o começo de uma série de elementos políticos e culturais que impactam o mundo de hoje.

A aluna, como dito, traça uma estratégia para explicar “por partes” o trecho. No primeiro período ela localiza que a voz no texto, a do historiador, está situada em um “atualmente”, no presente, e desse ponto emite um juízo sobre a “nossa” origem. A ampliação da primeira pessoa a ponto de incluir o leitor em um tempo presente é pontuada pela aluna que termina o período com uma construção que fica pouco clara: “como se fosse a infância *do local*” (tempo/espço presente, talvez?). Ela inicia, então, um segundo período para dar conta da parte que ficou de fora até ali - “verdadeiro começo do Ocidente atual” – e “comprova” sua hipótese anterior que fica ainda menos clara nesse trecho pela aparente confusão que ela faz entre a colonização do território e o período histórico circunscrito. Ela, provavelmente percebendo que o trecho anterior ficou confuso, lança mão de um “clarificador” – “Em outras palavras” – para iniciar o terceiro período e faz uma espécie de conclusão bastante precisa em relação ao que está em jogo no texto.

A segunda aluna responde desta maneira:

Aluna 5

b) *O trecho sublinhado está se referindo ao outro lado da Idade Média. Apesar de ser um período de muitas dificuldades é também um momento em que se desenvolveram coisas importantes para o funcionamento da sociedade atual.*

O comentário é muito mais preciso em relação ao movimento do texto de Le Goff. Ela

marca o andamento contraditório da argumentação por meio do “outro lado da Idade Média” que, com efeito, o texto pontua a partir da transformação que o historiador localiza no século XI. De maneira mais econômica, ela percebe e expõe o centro do argumento do historiador e percebe e explicita sua estratégia argumentativa.

Os alunos 1 e 2 não conseguem entender o trecho destacado do texto e procuram estabelecer alguma relação entre infância e Ocidente em chave genérica. O segundo aluno declara que não entendeu.

Aluno 6

[...] que prefere se lembrar da infância, de quando era mais pacífico cheio de brincadeiras do que guerras.

Aluno 8

[...] bom eu não entendi muito mas eu acho que o período que nossa infância prefere acabou e teve o começo do ocidente atual.

As alunas leitoras, nos exemplos acima, demonstram maior capacidade de compreensão do trecho e maior capacidade de formulação de explicações e comentários – trazendo, como vimos, elementos externos ao texto para ampliar esses comentários. Os alunos conseguiram retirar informações pontuais requeridas pelo enunciado, mas não foram capazes de elaborar comentários a partir delas mantendo coerência com as ideias do texto. Em relação ao trecho selecionado, ficou claro – o segundo aluno declara isso – que eles não conseguiram entender o texto a ponto de formular uma explicação satisfatória sobre ele. A estratégia de ambos foi similar, procurar uma relação genérica entre infância e Ocidente.

Impossível com esse estudo de caso afirmar categoricamente que a leitura de livros literários faz desses jovens, necessariamente, estudantes críticos com maior capacidade analítica de fontes históricas. O que tão somente apontamos é a existência de uma correlação entre alunos leitores literários e melhor desempenho nas atividades de História, em especial quando as atividades envolvem componentes críticos de análise de fontes.⁸

Ora, mas aqui temos um ponto: todo e qualquer livro favorece esse tipo de desenvolvimento? De fato, tratando-se do ganho de vocabulário, capacidade de concentração, desenvolvimento de rituais de leitura, gestão de tempo de estudo, o simples fato de ler promove ganhos indiscutíveis. No entanto, chama a atenção a unanimidade dos estudantes ao não identificarem, na leitura de obras selecionadas por professores nos anos finais do Ensino Fundamental, qualquer contribuição para a sua formação leitora. Quando confrontada com essa percepção, a coordenadora traz um aspecto importante: um dos critérios de escolha de livros literários de leitura

obrigatória passa, justamente, por obras que necessitam da mediação do professor. Ao contrastarmos os principais gostos dos estudantes – livros de mistério e fantasia –, vemos o quanto, individualmente, é difícil para esses alunos acessarem obras difíceis.

Sobre essa áspera e difícil etapa na formação leitora, Lerner (2002, p. 69) pontua que:

As dificuldades que os alunos de escola de ensino médio costumam ter para ler textos de ciências sociais ou de ciências naturais – principalmente quando se trata de verdadeiros textos, de artigos produzidos por estudiosos dessas áreas ou de artigos jornalísticos de divulgação científica – foram mostrados com frequência. Essas dificuldades foram, para nós, um sinal de alarme e nos levaram a apresentar, com frequência aos alunos – desde o ensino fundamental – textos difíceis para eles, a pensar como um conteúdo relevante e atrever-se a abordá-los e realizar os esforços necessários para compreendê-los.

Mas não só a dificuldade ou o peso da obrigação afasta alunos – mesmo alunos leitores – de obras mais densas e com reconhecida qualidade literária. A transição do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II nos parece impactar negativamente a atividade leitora.

Quando chamados a apontar elementos escolares que contribuíram para sua formação nota-se como, para os estudantes, as mais vivas lembranças envolvem as práticas coletivas de leitura: rodas, bibliotecas, eventos de leitura. A diminuição desses espaços, derivada em muitos casos de uma pressão pelo cumprimento de “conteúdos” e da responsabilização quase exclusiva da formação leitora pela disciplina Português, cria barreiras que tornam menos atrativas não só a leitura, mas o desafio de ler novas – e mais densas – obras literárias.⁹

Junto a essa demanda quase exclusiva da disciplina Português com a formação leitora caminha uma outra questão: a (não) interdisciplinaridade. Sobre o peso de projetos institucionais e interdisciplinares na formação de comunidades leitoras, Lerner (2002, p. 98) afirma que:

Realmente, os projetos institucionais permitem instalar na escola – e não só na classe – um ‘clima leitor’ que, em alguns casos, se estende para os lares, porque vai envolvendo imperceptivelmente não só as crianças como também as famílias.

Quando abordamos um cenário de fragmentação docente como no Ensino Fundamental II, a interdisciplinaridade não só potencializa como é o único caminho para oferecer unidade para os estudantes, não tratando o conhecimento enquanto caixas

separadas entre si. Chama a atenção, no processo de entrevistas, que só uma única aluna – a aluna 18 – tenha identificado semelhanças do conteúdo da disciplina História com obras já lidas. Evidentemente que estamos abordando a interdisciplinaridade de uma forma bastante elementar, mas a não opção por obras situadas em contextos estudados em História é uma forma de não diálogo que compartimenta o saber.

Portanto, o que se depreende dessas aproximações entre entrevistas e observações empíricas em sala de aula é o quanto há uma potencialidade de complementariedade entre formação de leitores literários e a disciplina História. Complementariedade que já se dá na prática, a despeito de não ser planejada em muitos casos. No entanto, o avanço dessa contribuição e diálogo envolve esforços que objetivem criar uma “comunidade leitora” nos termos propostos por Lerner e Colomer e que busquem “descompartimentar” os saberes, explicitando pontes e diálogos entre literatura e História.

Considerações finais

No presente artigo abordamos a formação leitora literária de jovens e adolescentes, com as lentes voltadas para se e de que forma essa formação colabora para o desenvolvimento desses alunos na disciplina História. Para tanto, procedemos com um estudo de caso de uma turma específica a partir da aplicação de entrevistas com todos os estudantes da turma e da coordenadora de Língua Portuguesa articulados com referenciais bibliográficos que abordam a formação leitora.

A partir desse estudo, chegamos a algumas conclusões. Em primeiro lugar, reafirmou-se a importância da infância no processo formador leitor. A quase totalidade dos estudantes que se identificam hoje – aos 13, 14 anos – como alunos leitores possuem lembranças bem nítidas da importância da leitura na sua infância, ao passo que os não leitores, via-de-regra, não as possuem. Em segundo lugar, pudemos visualizar como o processo de formação de leitores é um processo coletivo: espaços que possibilitem trocas coletivas sobre livros são destacados pelos entrevistados como muito importantes para sua formação, tal qual a formação de comunidades leitoras entre os próprios estudantes.

Por fim, objetivando estabelecer pontes entre a formação leitora literária e o ensino de História, pudemos perceber, ainda que de maneira provisória e dentro do nosso recorte, que há correlações: alunos com maior senso crítico, capacidade de se expressar, posicionar, ler e escrever tópicos relacionados à História foram, também, os alunos leitores. Muito provavelmente isso não constitui uma coincidência, mas uma relação de causa e efeito.

Referências

- ALBERTI, Verena. *Manual de história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.
- ANDRUETTO, María Teresa. *A leitura, outra revolução*. São Paulo: Edições SESC, 2017.
- ANJOS, Gabriele; PASSIANI, Enio; SALOM, Julio Souto. Para um país de leitores: uma análise do Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL). *Indicadores Econômicos FEE*, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 97-110, 2016.
- BAJOUR, Cecília. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
- BÉRTOLO, Constantino. *O banquete dos notáveis: sobre leitura e crítica*. São Paulo: Livros da Matriz Editora, 2014.
- BURKE, Peter. *A escola dos Annales 1929-89: a revolução francesa da historiografia*. São Paulo: Editora Unesp, 1990.
- CHARTIER, Anne-Marie. *Enseñar a lee y escribir: una aproximación histórica*. México: FCE, 2004.
- COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária em sala de aula*. São Paulo: Global, 2007.
- CULLER, Jonathan. O que é literatura e ela tem importância?. In: França, Julio. *Teoria literária: uma introdução*. São Paulo: Beca Produções Culturais, 1999.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa de Lima. *Piaget vygotsky wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus editorial, 2019.
- LE GOFF, Jacques. *A civilização do Ocidente medieval*. São Paulo: EDUSC, 2005.
- LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LOZANO, Jorge Eduardo. Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 16-17.
- MOÇO, Anderson. Beatriz Aisenberg fala sobre leitura em história e geografia. *Nova Escola*, São Paulo, 1 set. 2010.
- MOTA, Camilla Veras. Calculadora de renda: 90% dos brasileiros ganham menos de R\$ 3.500; confira sua posição na lista. *Uol Economia*, São Paulo, 13 dez. 2021. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/bbc/2021/12/13/calculadora-de-renda->

90-brasileiros-ganham-menos-de-r-35-mil-confira-sua-posicao-lista.htm. Acesso em: 14 dez. 2021.

NIERO NETO, Nelson. Ensino fundamental 2: uma etapa quase esquecida. *In*: CATEDRAL DE ESTUDOS BÁSICOS, 3., 2019, São Paulo. *Anais* [...]. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da USP, 2019. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/pesquisa/catedras-e-convenios/catedra-de-educacao-basica/ciclo-acao-e-formacao-do-professor/experiencias-inovadoras-na-formacao-do-professor-da-educacao-basica-18-de-maio/ensino-fundamental-2-uma-etapa-quase-esquecida>. Acesso em: 23 jan. 2022.

YIN, Robert. *Case study research: design and methods*. California: Sage Publications, 1989.

Notas

¹O conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo não está disponível publicamente, por se tratar de entrevistas com estudantes menores de idade. A solicitação de acesso aos dados pode ser feita diretamente aos autores, pelo email pedrogimoura@hotmail.com.

²Doutorando em em História pela UFRRJ. Mestre pela USP. Bolsista pela CAPES, a quem agradece pelo financiamento.

³Professor Adjunto de Literatura Comparada do Departamento de Ciência da Literatura da Faculdade de Letras da UFRJ. Doutor pela USP. Mestre pela USP.

⁴Sobre os particularismos dessa faixa etária, momento de transição na formação de jovens e adolescentes, recomenda-se o texto de Niero Neto (2019).

⁵Chartier trabalha com uma categoria semelhante à de Lerner, ao denominar o que chama de iletrismo, isto é, aqueles que, apesar de seus anos de escolaridade, enfrentam problemas com a leitura e escrita.

⁶No mesmo artigo, Anjos, Passiani e Salom (2016, p. 105) apontam que, apenas em 2012, o número de municípios sem Bibliotecas caiu para menos de 5% do total.

⁷O International Baccalaureate (IB) é um currículo internacional criado em 1968, na Suíça, e hoje oferecido a cerca de quatro mil escolas no mundo. Com o intuito de formar “cidadãos globais”, o currículo busca ofertar uma gama de disciplinas em comum a diferentes países. Na prática, as escolas que o adotam necessitam de uma reformulação curricular que dê conta de abrigar as exigências para o certificado IB com as necessidades nacionais estipuladas pelo MEC. É daí que vem a ideia de diminuição de obras literárias para essa faixa etária, conforme apontado na fala da coordenadora de área.

⁸Um possível caminho de análise seria o caminho inverso: de que forma aulas que abordam a leitura de fontes podem impactar na formação literária dos estudantes.

⁹Ainda sobre a importância da leitura de obras difíceis e o quanto isso acarreta uma não compreensão da literatura enquanto “passatempo”, ver Andruetto (2017, p. 80).

ROCK BRASILEIRO E ENSINO DE HISTÓRIA: O USO DAS CANÇÕES “FÁBRICA” E “CAPITÃO DE INDÚSTRIA” COMO SUPORTE DIDÁTICO

BRASILIAN ROCK AND THE HISTORY TEACHING: THE USE OF THE SONGS “FÁBRICA” AND “CAPITÃO DA INDÚSTRIA” AS TEACHING SUPPORT


ROCK BRASILEÑO Y ENSEÑANZA DE HISTORIA: EL USO DE LAS CANCIONES “FÁBRICA” Y “CAPITÃO DE INDÚSTRIA” COMO APOYO A LA ENSEÑANZA

Fábio Chilles Xavier¹

Resumo: O presente trabalho é resultado de uma pesquisa-ação que buscou identificar possíveis contribuições das canções “Fábrica” (Legião Urbana) e “Capitão de Indústria” (Os Paralamas do Sucesso) para o ensino de História, a partir do trabalho como docente de um colégio particular da região de Itapetininga-SP. A música foi entendida aqui como um importante recurso para o aprimoramento da consciência histórica dos estudantes. Assim, buscou-se analisar as contribuições de uma sequência didática desenvolvida com alunos de segundo ano do ensino médio, sobre os conteúdos “Revolução Industrial” e “Movimentos Operários do Século XIX”. Entre os resultados obtidos está a conclusão de que o trabalho realizado oportunizou profícuas formulações mentais entre os estudantes que demonstraram envolvimento com agentes históricos de outras temporalidades e relevantes apropriações conceituais de temas históricos, valendo-se de canções imbuídas de ricas qualidades alusivas como um dos eixos gravitacionais da aprendizagem.

Palavras-chave: ensino de história; consciência histórica; música; rock brasileiro.

Abstract: This work is the result of action research that sought to identify possible contributions of the songs “Fábrica” (Legião Urbana) and “Capitão de Indústria” (Os Paralamas do Sucesso) to the teaching of History, based on work as a teacher at a private school in the Itapetininga-SP region. Music was understood here as an important resource for improving students’ historical awareness. Thus, we



sought to analyze the contributions of a didactic sequence developed with second-year high school students, on the contents “Industrial Revolution” and “Workers’ Movements of the 19th Century”. Among the results obtained is the conclusion that the work carried out provided fruitful mental formulations among students who demonstrated involvement with historical agents from other temporalities and relevant conceptual appropriations of historical themes, using songs imbued with rich allusive qualities as one of the axes gravitational forces of learning.

Keywords: history teaching; historical awareness; music; brazilian rock.

Resumen: Este trabajo es el resultado de una investigación-acción que buscó identificar posibles contribuciones de las canciones “Fábrica” (Legião Urbana) y “Capitão de Indústria” (Os Paralamas do Sucesso) a la enseñanza de la Historia, a partir del trabajo como docente en una escuela privada en la región de Itapetininga-SP. Aquí se entendió la música como un recurso importante para mejorar la conciencia histórica de los estudiantes. Así, buscamos analizar los aportes de una secuencia didáctica desarrollada con estudiantes de segundo año de secundaria, sobre los contenidos “Revolución Industrial” y “Movimientos Obreros del Siglo XIX”. Entre los resultados obtenidos se encuentra la conclusión de que el trabajo realizado aportó formulaciones mentales fructíferas entre los estudiantes que demostraron involucramiento con agentes históricos de otras temporalidades y apropiaciones conceptuales relevantes de temas históricos, utilizando canciones imbuidas de ricas cualidades alusivas como uno de los ejes gravitacionales de aprendiendo.

Palabras clave: enseñanza de la historia; conciencia histórica; musica; rock brasileño.

Introdução

Este trabalho é produto de uma pesquisa de mestrado realizada entre 2016 e 2018, sob a perspectiva de pesquisa-ação, na qual buscou-se analisar situações de aprendizagem em que a música serviu de elemento de mediação entre os estudantes e os conteúdos curriculares. Apresenta-se aqui os resultados referentes ao uso das canções “Fábrica” (1986) da banda Legião Urbana e “Capitão de Indústria” (1996) da banda Os Paralamas do Sucesso para o aprofundamento dos temas Revolução Industrial e Movimentos Operários do século XIX. Tais obras foram utilizadas como suporte didático no estudo desses conteúdos específicos numa escola particular da região de Itapetininga-SP, com uma turma de segundo ano do Ensino Médio.

Foram, portanto, problematizadas letra e melodia dessas canções, tendo como objetivo instrumentalizá-las para o seu uso em sala de aula. Em seguida, buscou-se identificar como se desenvolveu a interpretação de determinados eventos e processos históricos, com a inserção da escuta direcionada e as análises pontuais por parte dos estudantes sobre os possíveis significados e relações que poderiam ser estabelecidas tendo as canções como eixo gravitacional da aprendizagem.

Em termos de metodologia de análise musical, esse trabalho teve como uma das referências centrais o livro do historiador Marcos Napolitano (2016) *História e Música: história cultural da música popular*, que, a partir de uma abordagem técnica, histórica e ao mesmo tempo epistêmica, esboça os caminhos teóricos e metodológicos que podem ser traçados numa investigação que tenha a canção e sua capacidade de representação social e ideológica por objeto de estudo. Analisando o processo de desenvolvimento da música popular brasileira desde o século XVIII, Napolitano transita por épocas e gêneros musicais diversos a fim de demonstrar que os melhores resultados nas pesquisas com música são alcançados quando se considera sua integralidade, conforme se esforçam por compreender a concatenação entre os elementos estéticos, ideológicos e históricos que compõem as obras.

O *Dicionário Musical Brasileiro* define “canção” como “uma composição em versos” (Andrade, 1989 *apud* Lima, 2011, p. 68). O uso desse termo no artigo se coaduna com o entendimento, mobilizado por Napolitano (2016, p. 95), de que mesmo ao se operar com linhas de linguagem como a música e a poesia, a canção vai além delas para se realizar como um “artefato cultural único” que, em meio a uma série de implicações históricas, estéticas, sociológicas e formalistas, acaba por se apresentar com um estatuto muito próprio no escopo das produções culturais humanas. Se faz fundamental estabelecer, portanto, em que medida esse artefato cultural e o seu uso adequado podem favorecer a apropriação, por parte dos estudantes, de estruturas mentais e conceitos epistemológicos da ciência histórica que se mostram de suma importância para respaldar o estudo e o ensino desse componente curricular. Para discutir essa questão, serão levantados, aqui, dois conceitos importantes no debate

teórico sobre a didática da história: a consciência e a empatia histórica.

O estudo da História, tendo os acontecimentos passados como matéria-prima, estabelece uma ligação inevitavelmente ontológica com o tempo, de modo a ser, potencialmente, o pensamento histórico o principal agente capaz de conferir sentido às experiências humanas e às nossas passagens pelo tempo da vida, proporcionando ferramentas intelectuais que permitam ao ser humano interpretar o mundo e a si mesmo sob uma perspectiva dinâmica de transformação. Em defesa dessa noção, o historiador alemão Jörn Rüsen, entende que uma das mais distintas prerrogativas da disciplina História é contribuir para a formulação, por parte do aluno, da chamada “consciência histórica” que, segundo o autor, se constitui como: “[...] a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal, de seu mundo e de si mesmos de tal forma que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (Rüsen, 2001, p. 57).

A consciência histórica, abordada por Rüsen tem como duplo objetivo, simultaneamente, oferecer uma interação coerente e reflexiva sobre o passado e a experiência, de tal modo que ela possa contribuir, também, para a ação intencional e racional sobre o futuro. Ela, portanto, deve dinamizar a experiência e a intenção/ação no fluxo do tempo. Para o autor, longe de ser uma exclusividade etnocêntrica, o inevitável “pensar historicamente é um fenômeno, antes de qualquer coisa, cotidiano e inerente à condição humana” (Cerri, 2011, p. 29). Assim, essa consciência seria uma das próprias condições da existência do pensamento, considerando que a base mais fundamental do pensar historicamente, antes de ser cultural, é natural.

Sabendo, então, que a consciência histórica é um exercício de pensamento subjacente à própria consciência humana, o papel do ensino de História seria o de mobilizar essa consciência e permitir a sofisticação do trabalho intelectual que a condiciona. A atribuição do ensino de História na escola não é o de criar, mas, o de dinamizar as temporalidades, competências e dimensões do pensar historicamente. Afinal, vários aspectos sociais, cognitivos e filosóficos da consciência histórica podem ser aprendidos ou aperfeiçoados, como a orientação temporal e a coerência narrativa, por exemplo.

O aspecto narrativo adquire significado e importância, especialmente, na construção da identidade: em meio ao movimento contínuo do tempo e da História, ela teria a função de nos lembrar quem somos através da memória individual e coletiva. Assim, a narrativa constitui a consciência histórica na medida em que acessa nossas lembranças, elabora uma representação mental de continuidade (passado, presente e futuro concatenados) tendo a identidade (tentativa de não “perder-se” no fluxo do tempo) como núcleo de sentido individual e coletivo da experiência humana.

Desse modo, para Rüsen (2007, p. 103-104), “essa competência de orientação

temporal no presente, mediante a memória consciente, é o resultado de um processo de aprendizado”, cuja carência poderia se manifestar decisivamente na vida prática dos indivíduos. Ações corriqueiras do nosso cotidiano, são quase imperceptivelmente resultado das nossas ações no tempo histórico. A simples decisão individual de tomar um café pela manhã, remonta a um passado secular do país, por exemplo. No entanto, nossa vida pública depende mais flagrantemente dos níveis de nossa consciência histórica; na hora de escolher uma profissão, de se integrar em um grupo social, simpatizar com um gênero musical, rejeitar ou aderir a um discurso fascista.

Enfim, uma consciência histórica que não alcance elaborações mais complexas de pensamento poderia resultar, em última instância, na incapacidade dos sujeitos de agirem em função dos seus próprios interesses (Cerri, 2011, p. 71). A inaptidão de analisar com clareza a dinâmica dos acontecimentos que se desdobram ao nosso redor nos deixaria vulneráveis e submetidos a decisões e ações aleatórias ou submissas.

Para Cerri (2011), a formação histórica dos alunos depende apenas em parte da escola, assim, considerar e incluir as outras dimensões da experiência social no debate torna-se de fundamental importância para a construção de um pensamento histórico coerente. O ensino de História tem a função de gerenciar a consciência histórica com base nas informações disponibilizadas pela ciência e pela cultura, e nesse ponto fica clara a importância de administrar o sentido de expressões da cultura popular como é o caso da música. Foi identificado, previamente, nas canções utilizadas nessa pesquisa, o potencial de estimular o exercício de alteridade, necessário para contrapor a noção de “presente contínuo”, discutida por Hobsbawm ou a dificuldade em conseguir pensar historicamente resgatando o tempo próprio das coisas sobre as quais se pensa, como levantado por Rüsen (2001) e Cerri (2011).

Assim, frente a necessidade de um método de trabalho que vincule as experiências presentes com as vivências dos homens e mulheres do passado, chegamos ao segundo importante conceito dessa discussão, abordado pelo filósofo e historiador inglês Peter Lee: a empatia histórica. Termo adotado, inicialmente no Reino Unido, embora não esteja livre de controvérsias, representa com eficácia a noção de que para uma mais qualificada interpretação do passado, os indivíduos “devem ser capazes de considerar as ligações entre intenções, circunstâncias e ações” (Lee, 2003, p. 20) das pessoas que nos antecedem no tempo. Ou seja, a empatia histórica consiste na compreensão do universo de ideias e de possibilidades dos personagens históricos, no intuito de evitar uma visão excessivamente superficial, artificial, determinista ou distorcida sobre eles.

E para que o passado não seja, na perspectiva dos estudantes, uma “casa de gente tonta” (Lee, 2003, p. 19), o trabalho com a História na sala de aula deverá considerar um direcionamento de oposição ou desconstrução do senso comum. Afinal, quando estendemos nosso olhar panorâmico sobre a História, devemos ter claro que este não estava disponível para os agentes históricos em questão na iminência e no desenrolar

dos fatos.

Assim, sob a perspectiva da empatia histórica, o uso da canção nas aulas, ao trazer à tona “cenas do passado” aliadas a uma linguagem multissensorial (ligada, inclusive a dispositivos emocionais), tem a prerrogativa de possibilitar a produção de sentidos sobre o passado vivenciado por outros, ou mais do que isso, pode levantar uma maior preocupação entre os estudantes sobre os dilemas enfrentados pelos atores sociais de outros tempos.

A canção aparece aqui, então, como uma profícua ferramenta capaz de romper a rejeição em relação aos agentes históricos, possibilitando que a preocupação e o exercício interpretativo sobre uma voz do passado (mesmo que virtual ou analógica, já que as obras simulam personagens históricos se manifestando em primeira pessoa), proporcione maiores condições para o exercício da empatia e da alteridade, necessárias para pensar o tempo e o passado sob os aspectos mais complexos que caracterizam os estágios mais avançados da consciência histórica.

“Fábrica” e “Capitão de Indústria” em sala de aula

No desenvolvimento do tema Revolução Industrial, considerado pelo historiador Eric Hobsbawm (1987) como o evento “mais importante da história do mundo”, e, portanto, de fundamental relevância para o entendimento do mundo contemporâneo em seus mais variados segmentos: geográfico, econômico, político, ideológico, social e cultural; foram utilizadas duas canções na etapa final do estudo desse conteúdo. Passamos, no entanto, por outros recursos e estratégias anteriores que pretenderam ensejar um arcabouço geral sobre os processos que conduziram ao surgimento do modo de produção industrial, especialmente ao longo dos séculos XVIII e XIX.

Esse conteúdo está previsto, no material da rede onde a pesquisa foi desenvolvida, para o 2º ano do Ensino Médio. Tendo, então, como principais referências no entendimento desse tema, os autores Eric Hobsbawm, Paul Mantoux e Edward Thompson, entende-se nessa proposta de trabalho que a Revolução Industrial não foi propriamente uma revolução tecnológica, mas acima de tudo, um processo de reorganização e sistematização do trabalho a partir de novos pressupostos econômicos, políticos, sociais e culturais (Hobsbawm, 1979, p. 57).

Tal temática foi, assim, abordada com os alunos do segundo ano da escola em questão, a partir de duas aulas expositivas, que sequenciaram o estudo da Revolução Industrial e os Movimentos Operários do Século XIX. O ponto de partida ocorreu com um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, feito de maneira dialogada e com o registro na lousa dos dados elencados por eles, especialmente, sobre os impactos que essa revolução proporcionou às sociedades ocidentais ao longo dos últimos dois séculos. Nessa etapa, sob a perspectiva de combinação das vertentes

historiográficas marxista e cultural, foram abordados conceitos como Revolução Industrial, burguesia, proletariado, manufatura, capital, capitalismo, propriedade privada, tempo, socialismo, anarquismo, luta de classes, mais-valia e alienação.

Em seguida, foi exibido o filme *Modern Times* (1936), escolhido sob o prisma de proporcionar uma projeção do sistema de fragmentação do trabalho como parte fundamental do processo da própria Revolução Industrial. Ao assistir ao filme, escrito, dirigido e protagonizado por Charles Chaplin em 1936, os estudantes identificaram e expuseram verbalmente as várias críticas e reflexões sobre o mundo industrializado, conturbado e urbano que se constituía em princípios do século XX.

O material didático do segundo ano da rede, elaborado em 2012, aborda essa temática no segundo capítulo intitulado “As Revoluções Burguesas, Industrial e Nacionais”, no qual a Revolução Industrial é tida como um dos movimentos revolucionários que, aliado especialmente à Revolução Francesa, viabilizam a “consolidação da burguesia industrial como camada social dominante” (SESI, 2014, p. 40). Nesse material, estão dispostos textos norteadores que conectam textos historiográficos dos autores ingleses Eric Hobsbawm e Maurice Dobb; e alguns documentos históricos como um texto do autor socialista Friedrich Engels, denunciando as condições de trabalho na Inglaterra; um poema contestatório escrito pelo poeta inglês do século XIX, Percy Bysshe Shelley; alguns trechos do preâmbulo dos estatutos da Primeira Internacional e imagens de cenas de trabalho infantil e de trabalhadores organizados em movimentos de contestação. As propostas de trabalho desse material se enquadram no que o “Guia de Livros Didáticos do MEC” de 2011 identifica como História Integrada.

Essa foi a sequência de trabalho que precedeu a utilização das canções sobre tal temática, de modo que elas aparecem num momento em que os estudantes já possuem uma base geral dos processos que constituem a Revolução Industrial. Foi, por conseguinte, solicitado que os estudantes realizassem análises em duplas sobre as duas composições, buscando associá-las com o conteúdo estudado e lançando atenção também aos aspectos sonoros e poéticos das canções. Essas análises foram realizadas pelos estudantes em casa e entregues uma semana depois do trabalho ter sido proposto. Após as entregas aconteceu, então, uma socialização geral sobre os estudos realizados, na qual os alunos falaram sobre suas conclusões.

Os trabalhos entregues pelos alunos foram avaliados, constituíram parte da nota bimestral e trechos de vários desses trabalhos foram selecionados pelo critério da pertinência e da eventual inclinação a demonstrar o aprendizado a partir da associação entre o conteúdo das aulas e a experimentação musical. Para fins de preservação da imagem dos estudantes, eles serão reportados aqui com letras combinadas de maneira aleatória.

A primeira canção apresentada, “Fábrica”, foi composta por Renato Russo e fez

parte do segundo álbum da banda Legião Urbana – *Dois* – lançado em 1986. Seu contexto mais imediato de produção e lançamento é o encalistrado no processo de redemocratização, momento em que, apesar do gradual esmaecimento dos mecanismos restritivos característicos da ditadura, continuavam a valer certos dispositivos como a própria censura, só oficialmente extinta com a Constituição Federal de 1988. “Fábrica” foi aprovada, apesar de outras canções da banda terem sofrido vetos em outros momentos posteriores (Carvalho, 2016, p. 295).

Sendo a décima primeira faixa do disco, a composição é parte importante da concepção geral do álbum, que começa com um chiado radiofônico, simulando o som de uma rádio sendo sintonizada e, no meio do chiado, ouve-se uma execução em russo do primeiro verso do hino da Internacional Comunista composta em 1871 por Eugène Pottier e que se tornou um dos símbolos dos movimentos de esquerda no mundo todo. Essa sutil referência à Internacional Comunista já aparece como uma evidência do caráter político do disco e a intencionalidade de propor reflexões sobre a sociedade a partir de suas faixas. “Fábrica” (penúltima faixa), com seus 25 versos, se apresenta numa batida básica de rock sem rimas e, como veremos ao longo da análise, parece completar o círculo de sentido iniciado pela sutil menção aos ideais socialistas na introdução do álbum.

A segunda canção, “Capitão de Indústria”, composta pelos irmãos Marcos Valle e Paulo Sergio Valle (1996) foi, originalmente, criada sob encomenda para compor a trilha sonora da novela *Selva de Pedra*, da Rede Globo, que seria exibida entre 1972 e 1973. Apesar de ter sido lançada no auge da ditadura, como destaca Cassia Helena Pereira Lima (2011, p. 192), a canção “não sofreu qualquer objeção da censura, mesmo referindo-se a patente Capitão”. O personagem que a música deveria aludir na trama era um rico industrial, dono de um estaleiro a quem caberia a alcunha que dá título à obra musical.

Para o desenvolvimento da sequência didática apresentada nesse trabalho, optamos por uma outra versão da canção, lançada pela banda “Os Paralamas do Sucesso”, em 1996, no álbum “Nove Luas”. A escolha dessa versão se justifica pelo fato de existirem nela algumas adaptações que possibilitam a identificação do personagem da música não apenas como um “capitão de indústria viciado em trabalho” – como seria a premissa de sua composição no início da década de 1970 (Lima, 2011, p. 193) –, mas, também, como um trabalhador comum, vivendo seus dilemas em uma sociedade industrializada e capitalista.

Sobre o disco *Nove Luas*, ele possui algumas faixas com discussões sociais e frequentes referências às identidades culturais do Brasil. Embora “Os Paralamas” se apresentem como uma banda de rock, possuem também uma configuração sonora que os aproximam do reggae e de ritmos latinos, com uma frequente presença de metais, como no caso da obra analisada.

Primeiro aspecto digno de atenção é que as duas canções, declaradamente discutindo questões ligadas à condição do trabalhador no mundo industrial – temática evidente desde a leitura dos títulos –, se iniciam com projeções de um outro mundo possível. Ambas escritas em primeira pessoa reclamam, já nos primeiros versos, a possibilidade de um outro jeito de viver, onde a exploração e a exaustão não seriam parte do cotidiano:

Nosso dia vai chegar
Teremos nossa vez
Não é pedir demais
Quero justiça (Fábrica, 1986, 1ª estrofe)

Eu as vezes fico a pensar
Em outra vida ou lugar
Estou cansado demais (Capitão [...], 1996, 1ª estrofe).

Há a possibilidade de relacionarmos imediatamente essas duas estrofes com os movimentos utópicos ou científicos, que buscaram refletir sobre outras perspectivas estruturais para a sociedade. Seja o Cartismo na Inglaterra do século XVIII, os falanstérios de Charles Forrier, o cooperativismo de Robert Owen, ou a ditadura do proletariado de Karl Marx; é indiscutível que o “próprio espetáculo da atividade industrial, da ampla colaboração organizada que a sustenta [...]”, gerou o socialismo contemporâneo” (Mantoux, 1985, p. 4). Para as estudantes E e N, essas primeiras estrofes poderiam remeter ao desejo dos trabalhadores de voltar ao sistema social anterior à Revolução:

[...] onde os ‘aprendizes’ possuíam condições de moradia, alimentação entre outros, semelhantes ao do seu ‘mestre’, e eram instruídos pelo mesmo, para futuramente se tornarem chefes. Desde a revolução tal instrução foi extinta, e as chances de ‘aprendizes’ atualmente denominados de trabalhadores se tornarem chefes se tornava cada vez mais escassa (E e N, 2º ano, 2017).

Para os alunos L e M, esses trechos podem remeter as propostas revolucionárias marxistas:

Nas duas primeiras estrofes é possível compreender uma visão do trabalhador em conversa com seu patrão. Ele relata todo o espírito revolucionário dentro de si, ao dizer que seu dia vai chegar e que quer justiça diante de tanta exploração, um pensamento que Marx propunha para os trabalhadores que buscassem a revolução (L e M, 2º ano, 2017).

“Fábrica” prossegue num tom intrépido, denunciando as formas de trabalho

vivenciadas pelos personagens da canção e usando o termo “escravidão” para caracterizá-las:

Quero trabalhar em paz
Não é muito o que lhe peço
Eu quero trabalho honesto
Em vez de escravidão (Fábrica, 1986, 2ª estrofe)

Deve haver algum lugar
Onde o mais forte
Não consegue escravizar
Quem não tem chance (Fábrica, 1986, 3ª estrofe)

A utilização desse termo adquire caráter hiperbólico na estrutura da canção, embora o regime de trabalho desencadeado pela revolução industrial fosse fortemente calcado na opressão e exploração podendo ser comparado, segundo Eric Hobsbawm, a uma nova forma de servidão (Hobsbawm, 1979, p. 61). Além das jornadas de até 16 horas de trabalho, das condições insalubres das fábricas, da exploração rotineira do trabalho feminino e infantil e da ausência de qualquer tipo de legislação que os preservasse, os salários passavam a decair ao nível de subsistência. Ao ponderar sobre a margem de lucro de suas empresas, os primeiros industriais se deram conta de que os salários eram a parte mais maleável e possível de ser comprimida para maximizar os custos da produção. Em determinado momento, essa redução poderia ser calculada pelo limite fisiológico dos trabalhadores para que, praticamente, não morressem de fome, “[...] como de fato aconteceu com 500 mil tecelões manuais” (Hobsbawm, 1979, p. 58). É nesse sentido que a palavra “escravidão” poderia ser pensada nessas estrofes, como definição de trabalho degradante, desumano e extremamente distante de uma contrapartida salarial equivalente.

Para os alunos A e V, a noção de escravidão poderia se relacionar com a ligação de dependência que passava a haver entre patrões e empregados no momento da apropriação burguesa dos meios de produção: “*Eram escravos dos burgueses, e não tinham mais escolhas, como antes podiam escolher produzir em pequena escala e vender o excedente*” (A e V, 2º ano, 2017). A dupla A e L, usando como referência o texto de Friedrich Engels, presente no material didático da turma, infere que ele “*Posiciona o trabalhador em uma circunstância tão precária e explorada que pode chegar até ser chamada de escravidão*” (A e L, 2º ano, 2017). Na maioria das análises em que a escravidão é mencionada pelos alunos deu-se a entender que esse novo sistema de trabalho possuía similaridades com a escravidão, mas não se colocava o conceito histórico propriamente dito de efetiva condição de estar submetido à posse

de alguém.

Na estrofe seguinte, a canção faz um questionamento sobre as origens das novas condições impostas aos trabalhadores, ao que, na análise das alunas A e J, é reportado como *“Diferença de classe, uma das características do Capitalismo”* (A e J, 2º ano, 2017):

De onde vem a indiferença,
Temperada a ferro e fogo?
Quem guarda os portões da Fábrica? (Fábrica, 1986, 4ª estrofe).

A “indiferença”, cuja origem é questionada pelo eu lírico da canção, está presente nas análises de Hobsbawm quando destaca que as classes ricas, no decorrer do processo de industrialização, possuidoras dos meios de produção, se viam diante de possibilidades de rendimentos antes inimagináveis. Essa condição da classe burguesa com inédita potência lucrativa, contrastava agressivamente com a penúria e os infortúnios vividos por uma classe de trabalhadores despossuída e desprezada. Para Hobsbawm (1979, p.88), esse cenário tornava cada vez mais generalizada a insatisfação “universal de homens que se sentiam famintos numa sociedade podre de rica, escravizados num país que se orgulhava de sua liberdade, procurando pão e esperança e só recebendo em troca pedras e angústia”.

O mencionado “tempero” de ferro e fogo dessa nova sociedade, cada vez mais tecnológica e indiferente, pode ser claramente interpretado como o maquinário e as estruturas de ferro que, de maneira progressiva, passariam a fazer parte da paisagem das grandes cidades; e as chamas da energia a vapor que movia teares, navios e locomotivas nesse grande esforço de produção mobilizado por industriais, operários e inventores da Inglaterra do século XIX. Nesse sentido, o ferro e o fogo seriam respectivamente, as máquinas e as fornalhas que moviam seus pistões.

E a estrofe se encerra com mais um questionamento importante, afinal, “quem guarda os portões da fábrica?”; para os estudantes L e M, se trata de uma ironia, “[...] já que são os próprios trabalhadores que abrem e fecham a empresa, ou seja, tem o poder de comandar o lugar” (L e M, 2º ano, 2017). Entendendo que na prática quem sustenta de todas as formas o sistema de exploração são os próprios trabalhadores, assim, o autor parece propor uma estrutura interdependente de subordinação.

A questão ambiental e o contraste entre a cidade e o campo, presente na estrofe seguinte e também abordada em “Capitão de Indústria”, foi bastante mencionada nas análises dos alunos; essa discussão apareceu em onze dos quinze trabalhos entregues.

O céu já foi azul
Mas agora é cinza
E o que era verde aqui

Já não existe mais (Fábrica, 1986, 5ª estrofe)

Para os estudantes, de um modo geral, é bastante claro o paralelo que se interpõe entre a industrialização e as transformações do meio ambiente. Na maioria das análises foram destacados os aspectos ligados à degradação: *“Há também uma denúncia dos efeitos negativos para o meio ambiente, onde os recursos foram muito explorados, causando demasiada poluição, pela severa ação do homem”* (E e N, 2º ano, 2017); *“[...] aqui é mostrada a realidade da Fábrica e do que ela pode causar, o céu cinza, as florestas desmatadas”* (B e M, 2º ano, 2017). Não obstante, para a dupla A e J, questões mais profundas estão aludidas nessa estrofe: *“As pessoas sentiram necessidade de saírem do campo. As terras que antes eram de todos e muito importantes para a vida no campo foram cercadas e utilizadas pelos burgueses, o que fez intensificar o êxodo rural”* (A e J, 2º ano, 2017).

Afinal, uma das transformações mais intrínsecas ao processo de industrialização foi a acelerada e abrupta transição da população rural para as cidades ao longo dos séculos XIX e XX. A origem desse êxodo rural, que se verificou a partir do século XVIII, está plenamente associada ao fenômeno dos chamados “cercamentos”. Havia até o século XVIII na Inglaterra, ainda como um dos resquícios do período medieval, terras de uso comum, que serviam de amparo para boa parte dos camponeses que ali viviam. Essas terras passariam, a ser, então, cercadas pela nobreza e pela burguesia para ampliação das pastagens de suas ovelhas, cuja lã era enviada como matéria-prima para as manufaturas; e os camponeses, por decorrência, eram expulsos do campo para buscarem abrigo em cidades que não estavam preparadas para recebê-los.

Como percebemos, os cercamentos, mencionados pelos alunos, iam ao encontro dos interesses dos industriais de duas maneiras muito profícuas: se por um lado aumentava a matéria-prima, por outro, crescia também a mão-de-obra, na medida em que as cidades seriam cada vez mais inundadas por uma massa de camponeses, cujas retinas teriam cada vez menos contato com a cor verde e que, todavia, tinham agora uma maior probabilidade de se encontrar com a cólera, a febre tifoide, a fome e o desemprego. Essa mudança para as cidades provocava também uma grande transformação na identidade desses indivíduos submetidos à urbanização que, segundo Hobsbawm (1979), em meio a esse “deserto de pedra”, passariam a ser reduzidos a uma massa destituída e desmoralizada.

Já na última estrofe da canção, nota-se uma intensificação das posturas frente à realidade que se manifesta:

Quem me dera acreditar
Que não acontece nada
De tanto brincar com fogo

Que venha o fogo então (Fábrica, 1986, 6ª estrofe)

As greves e mobilizações dos trabalhadores estiveram presentes no contexto industrial, praticamente desde o início, na primeira metade do século XVIII (Mantoux, 1985, p. 58). Mas, previsivelmente, esses movimentos radicalizaram suas ações e sofisticaram seus pressupostos ao longo dos séculos que se seguiram. Para os alunos A e L, “*Segundo Marx, a sociedade capitalista é caracterizada pela luta de classes, que é um confronto existente entre os exploradores e os explorados*” (A e L, 2º ano, 2017). A dinâmica que, a partir dos estudos de Karl Marx, se convencionou chamar de “luta de classes”, apareceu em seis das análises feitas pelos estudantes, que associaram os versos dessa estrofe com as agitações, principalmente, ligadas ao Ludismo:

O compositor diz que gostaria de acreditar que nada acontece se eles “desafiarem” os patrões solicitando melhorias. O último verso refere-se aos trabalhadores tomando uma iniciativa contra a “Fábrica” no Ludismo, movimento de operários que quebrava as máquinas como forma de protesto (B e M, 2º ano, 2017).

A estrofe em questão parece oferecer o fechamento de uma perspectiva de sentido cronológico da canção, que vai da reflexão sobre a realidade à denúncia de suas contradições e à ação sobre essa mesma realidade. Com muita sutileza, o autor utiliza o fogo como metáfora, tanto da principal fonte de energia das máquinas, como da ebulição revolucionária que se desenhava; afinal, como propôs Hobsbawm, (1979, p. 81) “[...] a cidade era um vulcão cujos rugidos eram ouvidos com temor pelos ricos e poderosos aos quais assustava a possibilidade de que um dia pudesse entrar em erupção”.

A canção é arrematada por um verso quase perdido e descolado do clima geral:

Esse ar deixou minha vista cansada

Nada demais (Fábrica, 1986, 7ª estrofe).

Esse trecho parece estar vinculado a crítica à “indiferença burguesa” (estrofe 4) em relação aos infortúnios vividos pela classe trabalhadora; afinal, tal fragmento, como interpretam as alunas B e M, aparenta não ser dita pelo personagem que tem voz predominante na canção e sim pelo burguês: “[...] é a parte mais irônica da música, onde Renato diz que sente a vista cansada por causa do ar poluído da fábrica [...] e como descaso de seus patrões recebe a resposta ‘nada demais’”.

A já mencionada “Capitão de Indústria” pode ensejar, dentro da discussão sobre o trabalho no mundo industrial, a abordagem da temática da alienação em seus

desdobramentos econômicos e filosóficos:

É quando eu me encontro perdido

Nas coisas que eu criei

E eu não sei (Capitão [...], 1996, 3ª estrofe).

Eu não vejo, além da fumaça,

O amor e as coisas livres, coloridas,

Nada poluídas (Capitão [...], 1996, 4ª estrofe).

Novamente, ao vislumbrar o sistema de produção imediatamente anterior a Revolução Industrial, Paul Mantoux destaca que o tecelão era senhor de sua produção, “[...] não possuía apenas a sua ferramenta, mas também a matéria prima [...] tecida a peça ele mesmo ia vendê-la no mercado da cidade mais próxima” (Mantoux, 1985, p. 36); e essa condição conferia profundo vínculo entre indivíduo e mercadoria produzida. O trabalhador possuía controle sobre todo o processo produtivo, possuía um envolvimento particular com a mercadoria a ponto de poder ver a si mesmo na conclusão de uma peça ou tarefa realizada. Entretanto, após o processo gradual que deslocou os meios de produção para as mãos da classe burguesa, que coordenaria o trabalho dos operários em direção a sistematização e especialmente à fragmentação; essa dinâmica identitária entre o trabalhador e o produto sofreu profundas transformações. E é a isso que Karl Marx se refere quando, pela primeira vez, utiliza a expressão “alienação” com relação ao trabalho em seus *Manuscritos Econômico-Filosóficos* de 1844.

Entre as análises feitas pelos estudantes, cinco abordaram a alienação sob essa perspectiva. Para a dupla J e G, “*Mesmo participando de todo o processo, ele [o trabalhador] não usufrui do produto final, já que o patrão é o dono das ferramentas*” (J e G, 2º ano, 2017). A dupla A e I escreveu, se referindo a esses trechos, que “*Dá-se a entender que ele fica perdido ao que ele fez em seu trabalho, pois ele não vê o que ajudou a produzir de fato pronto, pois ele só produz uma parte do produto*” (A e I, 2º ano, 2017). Para os estudantes A e L, a questão identitária apareceu como um ponto relevante nessa discussão: “*Isso resume claramente a situação em que o trabalhador se encontra quando alienado; ou seja, não há tempo de ter e nem de ser, então, não há liberdade para exercer nem mesmo a sua identidade*” (A e L, 2º ano, 2017). E a dupla A e V conseguiu sintetizar esse tópico de maneira bastante congruente:

Após a Revolução, perdeu-se o domínio do processo de produção, agora, o trabalhador não vê mais o início do processo e o produto final, ele participa apenas de uma parte, usando as ferramentas que agora pertencem ao patrão, ou seja, no final do dia, nada do que produziram pode ser levado, o

que gerou protestos diante dessa nova visão de mundo para o “ex-artesão” era muito mais gratificante ver seu produto ser vendido e valorizado pois ele dominava a técnica, do que agora fazer parte apenas de uma linha de produção (A e V, 2º ano, 2017).

Essa abordagem sobre a dissociação entre o trabalhador e a mercadoria vai incidir, em outras estrofes da canção, numa reflexão sobre o tempo no mundo industrializado e como a “tirania do relógio” pôde causar um descompasso entre o trabalho e a vida:

Eu não tenho tempo de ter
O tempo livre de ser
De nada ter que fazer (Capitão [...], 1996, 2ª estrofe)

Ah, eu acordo pra trabalhar
Eu durmo pra trabalhar
Eu corro pra trabalhar (Capitão [...], 1996, 5ª estrofe)

Embora o relógio mecânico seja uma invenção medieval de fins do século XIII (Franco Junior, 2008), o seu uso e difusão esteve, também, ligado ao movimento de transformação cultural e técnica provocado pela Revolução Industrial. Afinal, o ritmo intermitente e autocontrolado pelos artesãos independentes de forma generalizada até o século XVIII, era regulado por variáveis naturais (estações, marés, luas) e culturais (dias santos, ou o simples desejo de permanecer mais tempo na cama pela manhã).

Nota-se, portanto, que os novos mecanismos de contagem e controle do tempo adotados nos sistemas de produção, iriam alterar profundamente a visão de mundo das pessoas nessa, relativamente, ligeira transição para o trabalho nas fábricas quando o tempo passou, definitivamente, a se transformar em moeda, dando origem a expressões como “gastar tempo”, “perder tempo”, ou o mais representativo de todos: “*time is money*”. Aludir ao tempo e sobre o seu caráter monopolizador da energia vital numa obra sobre o trabalho nas fábricas é, dessarte, bastante profícuo para propor uma reflexão com os estudantes a respeito desse conceito na era industrial e para estabelecer comparações com outros contextos históricos. Entre as análises dos estudantes, esse foi um dos temas que mais mereceu destaque, aparecendo em treze dos quinze trabalhos entregues pela turma.

Para a dupla B e M, essas estrofes demonstram “*Uma vida que se guia e se normaliza em torno do trabalho, pois ele define a hora de acordar, dormir, etc.*” (B e M, 2º ano, 2017). Em várias análises foram mencionadas as extensas jornadas de trabalho vivenciadas pelos operários e a ausência de tempo para o lazer: “[...] *acabam ficando*

presas a vida inteira ao trabalho e acabando por não aproveitarem a única vida que se tem” (G e L, 2º ano, 2017); “Depois fala como o homem não tem tempo pra nada e vive para trabalhar. As jornadas de trabalho eram de 15-18 horas e houve a introdução do relógio, a forma de ver a vida e o tempo mudou” (A e J, 2º ano, 2017). Já dupla A e V destacou, inclusive, os aspectos musicais que ajudam a atribuir sentido nesses trechos: “[...] parece um relato de pessoas que perderam a vida e agora só acordam pra trabalhar, essas pessoas estão cansadas de tal rotina e é possível perceber pelo ritmo em que é cantado” (A e V, 2º ano, 2017).

Na percepção dos estudantes parece haver, como aponta Eduard Thompson, a noção de que o “trabalho” e a “vida” se encontram dissociados, diferentemente do contexto pré-industrial quando “[...] não há grande senso de conflito entre o trabalho e o ‘passar do dia’”; quando a pressa, segundo (Pierre Bourdieu 1963, *apud* Thompson, 1998, p. 270), era vista como “falta de compostura combinada com ambição diabólica”. Os alunos demonstraram ter entendido essas duas estrofes como representação da monótona rotina e do antagonismo de interesses presente nos grupos sociais que integram o sistema de fábricas.

Em relação aos aspectos propriamente musicais das canções, podemos dizer que as propostas estéticas e as sensações suscitadas em cada uma delas, é bastante diversa. É como se estivéssemos diante de um folheto revolucionário do século XIX com “Fábrica”, e de um desabafo terapêutico do tempo presente com “Capitão de Indústria”. Ambas as canções são construídas em primeira pessoa, elemento importante na sensação de envolvimento que elas produzem no ouvinte; e ambas trazem à tona um desenho da sociedade industrial, esteiras, fumaça e suor; a partir de versos, poesia, guitarras e trompetes. Mas, para chegar nesse ponto em comum, exploram sensibilidades diferentes.

Partindo do “ouvir emotivo” e “intelectualizado” (Moraes, 2000), é possível perceber dentro dos aspectos sonoros/poéticos de “Fábrica”, uma introdução que produz certo descompasso. Há um arpejo brusco de guitarra, que parece concorrer com um arranjo dramático de órgão. Ambos os sons são superados por uma batida de bateria que dá densidade à música e enseja a entrada da voz. O órgão dramático some e dá lugar à predominância de uma escala de guitarra, que atribui clima mais otimista ao arranjo. A dupla A e I, apresentou a seguinte percepção sobre esse trecho:

Uma introdução alucinante, com guitarras e teclados, explodiu ao som da bateria, dando a deixa para Renato iniciar a canção. Tipicamente uma canção de rock, onde conseguimos perceber que eles querem colocar “ordem” na música com um som mais durão (A e I, 2º ano, 2017).

A voz do cantor, então, se impõe de maneira muito afirmativa, com rompantes de fúria em alguns trechos mais proeminentes, como registram em suas análises os

alunos A e V, representa-se a “*Revolta dos trabalhadores no ar de protesto expresso pela voz de Renato*” (A e V, 2º ano, 2017).

No decorrer da composição, é possível notar que os trechos em que se projeta um cenário otimista de futuro quando as coisas seriam melhores, são usados os acordes inteiros Ré e Sol, e, não obstante, nos momentos em que a letra adquire tom reivindicatório é que aparecem as sequências com acordes menores: Dó, Si Menor, Lá Menor, Sol, Ré, Dó, Mi Menor; essa alternância de acordes colabora com a oscilação de sensações que a música vai provocando no ouvinte. E toda essa sequência é acompanhada por um som de bateria que apareceu em algumas das análises dos estudantes comparada ao ruído das linhas de produção: “*A melodia da música remete às constantes batidas das máquinas, que lembra a produção intensa*” (A e V, 2º ano, 2017).

Especialmente o trecho que encerra a canção: “nada demais”, é repetido oito vezes e é, em seguida, suprimido pelo retorno do órgão e do som tétrico que inicia a canção. A impressão causada pelas vozes e arranjos que compõem essa parte, pode remeter à sensação do despertar de um sonho, como se essa fala final trouxesse o personagem central de volta à realidade e como se todo o restante da canção – entre o som de órgão inicial e o final – fosse um obstinado delírio.

Já em relação aos aspectos musicais e poéticos de “Capitão de Indústria”, temos a mobilização de outras sensibilidades e provocações. A música começa com uma introdução de metais, guitarras e bateria que já de início denotam o clima mais leve e conformado em que a letra será ambientada. A marcante oscilação melódica que ocorre especialmente nas partes em que a letra é mais incisiva em sua crítica, ainda fica limitada por uma batida de bateria que permanece constante e sugere a regularidade do “tic-tac” de um relógio.

A música, em acentuada coesão com a letra, oferece ao ouvinte uma sensação de repetição e cansaço; e esse olhar foi a proposta interpretativa de algumas das análises dos estudantes: “*Capitão de Indústria reflete no desabafo emocional, tanto pela suavidade do ritmo, quanto pelo clamor de uma vida diferente*” (E e N, 2º ano, 2017); “*Essas pessoas estão cansadas de tal rotina e é possível perceber pelo ritmo que é cantado*” (A e V, 2º ano, 2017); “*A música se repete várias vezes, assim como os movimentos realizados pelos trabalhadores*” (J e G, 2º ano, 2017). Colabora com essas noções, a própria expressão de lamento do vocalista na interpretação da faixa, a escala de contrabaixo, que fica mais proeminente para dar o tom do refrão e a interjeição exclamativa “Ah” no início da estrofe, que é repetida três vezes, sempre finalizada com o verbo “trabalhar”, que aparece nove vezes na versão dos Paralamas do Sucesso.

Considerações finais

As duas canções, em termos textuais e musicais, se mostraram muito profícuas, cada uma a seu modo, na colaboração com a prática pedagógica e com a aprendizagem dos conteúdos referentes à Revolução Industrial e aos seus desdobramentos. Tanto em referência a seu próprio processo histórico, como também, aos seus desdobramentos no mundo contemporâneo.

Considerando como um dos pontos centrais desse estudo a possibilidade de pensar, particularmente, a canção entre os vastos elementos que, potencialmente, fazem a mediação simbólica entre os humanos e o mundo; foi possível identificar, na prática, diversas demonstrações das contribuições desse artifício na sofisticação da consciência histórica ao oportunizar um exercício mais apreensivo em relação as pessoas do passado, a empatia histórica e as reverberações mentais dessa aprendizagem numa eventual capacidade mais elaborada de autopercepção no fluxo do tempo. Tal possibilidade foi favorecida pela expressividade das canções selecionadas que demonstraram claro potencial de significação, problematização e sensibilização para as questões levantadas no estudo de determinados conteúdos do componente curricular História. Os estudantes, enfim, não leram Thompson, Hobsbawm ou Mantoux, mas se apropriaram de concepções e interpretações feitas pela historiografia, a partir da combinação entre as aulas e um tato mais minucioso com as canções.

Referências

- CAPITÃO da indústria. Intérprete: Herbert Vianna. *In*: NOVE luas. Intérprete: Herbert Vianna. Rio de Janeiro: Emi, 1996. Faixa 5.
- CARVALHO, Carlos Marcelo. *Renato Russo: o filho da revolução*. São Paulo: Planeta, 2016.
- CERRI, Luis Fernando. *Ensino de história e consciência histórica*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2011.
- FÁBRICA. Intérprete: Renato Russo. *In*: DOIS. Intérprete: Renato Russo. Rio de Janeiro: Emi-Odeon, 1986. 1LP, faixa 11.
- FRANCO JUNIOR, Hilário. Somos todos da idade média. *Revista de História da Biblioteca Nacional*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 30, p. 58-61, 2008.
- HOBSBAWM, Eric. *A era das revoluções*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- HOBSBAWM, Eric. *Da revolução industrial ao imperialismo*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1979.
- LEE, Peter. “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: compreensão

das pessoas do passado. In: BARCA, Isabel. *Educação histórica e museus*. Braga: Universidade do Minho, 2003. p. 19-36.

LIMA, Cássia Helena Pereira. *Assim na música como na vida: a representação do trabalho em discursos de canções brasileiras através da análise crítica do discurso*. 2011. 240 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

MANTOUX, Paul. *A revolução industrial no século XVIII*. São Paulo: Hucitec, 1985.

MODERN Times. Direção: Charles Chaplin. Produção: Charles Chaplin. Cinematografia: Ira H. Morgan; Roland Totheroh. United States: United Artists Corporation, 1936. (87 min.).

MORAES, José Geraldo Vinci. História e música: canção popular e conhecimento histórico. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 20, n. 39, p. 203-221, 2000.

NAPOLITANO, Marcos. *História e música: história cultural da música popular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

RÜSEN, Jörn. *A razão histórica: fundamentos da ciência histórica*. Brasília, DF: UNB, 2001.

RÜSEN, Jörn. Teoria da história. *História Viva*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 103–107, 2007.

SESI. *Movimento do Aprender: 2º ano ensino médio*. São Paulo: SESI-SP, 2014.

THOMPSON, Edward Palmer. Tempo, disciplina de trabalho e capitalismo industrial. In: THOMPSON, Edward Palmer. *Costumes em comum*. São Paulo: Schwarcz, 1998. p. 267 – 304.

Notas

¹Mestre em Educação pela UFSCar. Doutorando em História Social pela USP.

**TEMPOS DE SUSPENSÃO: ENSINO DE HISTÓRIA,
NARRATIVAS E PANDEMIA (GOIÁS – 2020)****SUSPENSION TIMES: TEACHING HISTORY,
NARRATIVES AND PANDEMICS (GOIÁS – 2020)****TIEMPOS DE SUSPENSIÓN: ENSEÑANZA DE
HISTORIA, NARRATIVAS Y PANDEMIAS
(GOIÁS – 2020)**

Cristiano Nicolini¹
Adriel de Oliveira Dias²

Resumo: O contexto da pandemia do Coronavírus provocou uma série de alterações no cotidiano de muitas pessoas em todas as partes do mundo. Nesse texto, apresentamos resultados parciais de duas investigações que se cruzam ao analisar os efeitos da suspensão das aulas presenciais no ano de 2020, especificamente no Estado de Goiás, Brasil. Para isso, coletamos narrativas de docentes e estudantes da Educação Básica, através de cartas e questionários. A partir de resultados prévios, buscamos interpretar as evidências considerando os conceitos de consciência histórica, aprendizagem histórica, sofrimentos e angústias frente ao evento estressor que alterou o cotidiano das escolas. Consideramos essas narrativas como evidências a serem compreendidas na perspectiva científica, para que possamos registrar e interpretar o tempo histórico na dimensão do ensino de História e seus efeitos em contextos adversos.

Palavras-chave: pandemia; narrativas de estudantes e docentes; consciência histórica; aprendizagem histórica.

Abstract: The context of the Coronavirus pandemic caused a series of changes in the daily lives of many people all over the world. In this text, we present partial results of two investigations that intersect when analyzing the effects of the suspension of classroom classes in 2020, specifically in the State of Goiás, Brazil. For this, we collected narratives from teachers and students of Basic Education, through letters and questionnaires. Based on previous results, we sought to interpret the evidence considering the concepts of historical awareness, historical learning, suffering and anxieties facing the stressful event that changed the daily life of schools. We consider these narratives as evidence to be understood from a scientific perspective, so that we can record and interpret

historical time in the dimension of History teaching and its effects in adverse contexts.

Keywords: pandemic; narratives from students and teachers; historical awareness; historical learning.

Resumen: El contexto de la pandemia del Coronavirus ha provocado una serie de cambios en la vida cotidiana de muchas personas en todas partes del mundo. En este texto presentamos resultados parciales de dos investigaciones que se cruzan al analizar los efectos de la suspensión de clases presenciales en 2020, específicamente en el Estado de Goiás, Brasil. Para ello, recopilamos narrativas de docentes y estudiantes de Educación Básica, a través de cartas y cuestionarios. Con base en resultados anteriores, se buscó interpretar la evidencia considerando los conceptos de conciencia histórica, aprendizaje histórico, sufrimiento y angustia ante el evento estresante que cambió el cotidiano de las escuelas. Consideramos estas narrativas como evidencias para ser comprendidas desde una perspectiva científica, de modo que podamos registrar e interpretar el tiempo histórico en la dimensión de la enseñanza de la Historia y sus efectos en contextos adversos.

Palabras clave: pandemia; narrativas de estudiantes y profesores; conciencia histórica; aprendizaje histórico.

Introdução

Os primeiros casos de invasão do corpo humano pelo SARS-CoV-2, desencadeador das rupturas narradas em carta pela professora de História Josilda³, de Goiânia, capital do Estado de Goiás, Brasil, são datados de dezembro de 2019, na China, tão longe da cidade onde a professora atua, na rede pública de ensino. Entretanto, rapidamente o vírus se espalhou pelo mundo, por conta da sua elevada velocidade de propagação (Lana; Coelho; Gomes; Cruz; Bastos; Villela; Codeço, 2020). O vírus conseguiu, em curtíssimo período de tempo, tomar os espaços públicos e privados das grandes cidades do mundo, provocando óbitos e desarticulando a consciência histórica das pessoas.

Nas narrativas de ficção científica, é comum encontrarmos rígidos protocolos de segurança quando a tripulação de uma determinada espaçonave entra em contato com algo completamente desconhecido. Normalmente, quando isso ocorre, é feito um relato completo daquele evento e o possível contaminado é posto em quarentena, como a Tenente Ripley tentou fazer no livro *Alien* (Foster, 2015, p. 119):

Ouçá, Ripley, não vimos o que aconteceu. Ele estava no fundo de uma espécie de poço, abaixo de nós. Não sabíamos nem mesmo que alguma coisa acontecera antes de içá-lo para fora. Está claro agora? [...]. Escuta, Ripley, abra a porta.'. 'Você conhece as normas de quarentena – a voz dela tinha uma determinação que Ripley estava longe de sentir. – Vinte e quatro horas para descontaminação. Vocês dois têm ar suficiente nos cilindros, e posso fornecer-lhes tanques extras, se necessário. Vinte e quatro horas não vão bastar, talvez, para provar que a coisa não é mais perigosa, mas isso já escapa à minha responsabilidade. Tenho apenas de impor as normas. Fazê-las obedecer. Aliás, você as conhece tão bem quanto eu.

A Tenente Ripley precisou tomar uma decisão extremamente difícil: expor a tripulação da nave ao possível risco ou oferecer abrigo aos conterrâneos, expondo os tripulantes e, possivelmente, a Terra ao desconhecido. Frente às perspectivas de que aquele evento pudesse desencadear danos à vida humana, a Tenente resolveu manter as portas fechadas, dando início à primeira etapa do plano de quatro fases: (I) contenção, (II) mitigação, (III) supressão e (IV) recuperação. A primeira inicia antes da disseminação intensa e registros de casos em uma região ou país, envolvendo “[...] principalmente o rastreamento ativo dos passageiros vindos do exterior e seus contatantes, visando a evitar ou postergar a transmissão comunitária” (Werneck; Carvalho, 2020, p. 1). Entretanto, o console de Ripley iluminou-se com as inacreditáveis palavras: postigo interno aberto. Postigo externo fechado” (Foster, 2015, p. 120).

Caso a primeira fase do plano tivesse sido aplicada e as portas não fossem abertas, a narrativa fictícia tomaria outros rumos. Na pandemia do SARS-CoV-2, Taiwan, Singapura

e Hong Kong adotaram a primeira fase, de contenção, diminuindo os impactos do vírus mesmo estando próximos da China. No caso do Brasil, as portas permaneceram abertas para as aeronaves de voos internacionais e ao parasita, com período de incubação que varia de “[...] 2 a 14 dias (média de 5,2), onde 90% dos infectados não apresentam sintomatologia clínica relevante, não necessitando de intervenção médica intensiva” (Errante; Santos; Rocha, 2020, p. 149).

No dia 3 de fevereiro de 2020, por meio da Portaria Nº 188, o Governo Federal do Brasil declara Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional, “considerando que o evento é complexo e demanda esforço conjunto de todo o Sistema Único de Saúde para identificação da etiologia dessas ocorrências e adoção de medidas proporcionais e restritas ao risco” (Brasil, 2020). A preocupação no momento era com as pessoas que estavam voltando para o país, mas os critérios técnicos estavam direcionados aos “[...] brasileiros vindos da China [que] ficarão numa base área [...]. O que garantimos é manter todo o cuidado e atenção para a segurança no país”, explicava o então ministro da Saúde, Luiz Henrique Mandetta (Por questão [...], 2020).

Diferente da narrativa de ficção científica, o parasita incubado entrou no país por diversos postigos e de origens diferentes, e não apenas da China, como estava preocupado o Ministro da Saúde. Várias aeronaves saindo dos Estados Unidos da América, da Europa e da Oceania continuaram seu deslocamento em direção ao Brasil e aterrissaram com diferentes variedades do SARS-CoV-2 (Claro *et al.* 2021), contrariando as expectativas de milhares de brasileiros e do Ministro da Saúde, que naquela mesma coletiva de imprensa (11/03/2020) afirmava esperançoso: “Quanto ao cancelamento do Carnaval: é uma festa cultural, que faz parte da identidade do Brasil. Não temos motivos para levantar essa hipótese e esperamos que seja um período em que as pessoas se divirtam e aproveitem com sabedoria e saúde” (Quanto [...], 2020). No dia da afirmação do Ministro, de acordo com o monitoramento feito pelo Ministério da Saúde, havia quatorze casos suspeitos, zero confirmados e treze destacados de SARS-CoV-2.

Nesse artigo, reunimos narrativas de dois segmentos sociais que viveram os efeitos da má condução do enfrentamento à pandemia no Brasil. No ano de 2020, foi realizada uma pesquisa direcionada a estudantes da Educação Básica do Estado de Goiás, acerca das percepções e aprendizagens históricas elaboradas nesse período, e outra investigação que captou narrativas de professores de História da capital, Goiânia, em uma determinada região da cidade. Neste texto, apresentamos resultados parciais de tais projetos, analisando as evidências a partir de referenciais da Teoria da História de Jörn Rüsen (2015) e da Educação Histórica (Barca, 2001; Cainelli, 2019; Gago, 2018; Schmidt, Urban, 2016). Ambas as investigações dialogam com outras discussões que emergiram no referido contexto: tempos pandêmicos e as cronopolíticas (Turin, 2021) e atualismo e pandemia (Pereira; Araújo, 2021).

Narrativas de docentes da educação básica de Goiás

Eventos como a pandemia de Covid-19 podem provocar crises entre os indivíduos que integram o mundo ético (Rüsen, 2014), e não é necessário que para isso estejamos próximos das outras pessoas na dimensão temporal e/ou espacial. Esse impacto tem o poder de ultrapassar muitas fronteiras, o que não acontece com o nosso próprio corpo. Constituem a nossa *pré-consciência histórica*, mesmo depois de séculos ou décadas (Rüsen, 2015). Os eventos têm a capacidade de mudar vários *sentidos* construídos ao longo de muitos anos.

As experiências e os eventos, porém, sempre serão únicos, por mais semelhanças que apresentem. Podem, também, se constituir de roteiros semelhantes aos da ficção científica; são capazes de deixar até os profissionais que trabalham com o passado humano mais antigo – os professores de História – surpresos. No ano de 2020, vivenciamos “[...] *momentos únicos, imagináveis apenas em filmes de ficção científica. Nunca, nos meus sonhos mais loucos, poderia prever que iria deparar com tal situação em minha existência*” (I Carta de Reinilton, 24 de agosto de 2020). O professor Reinilton rememora com perplexidade a invasão de um parasita sem metabolismo próprio nem estrutura celular, considerado por muitos sem vida e com o vigor de acometer 153 milhões de pessoas.

Os eventos no tempo/espaço, mesmo com similaridades interpretadas ou factuais, são únicos. Mesmo com os contatos anteriores com a família *coronaviridae*, em 2020 um vírus RNA desencadeou abruptas mudanças nas condições da vida humana. A professora Josilda, há 32 anos ensinando sobre as experiências humanas em outros tempos, narra que já passou por muitas mudanças: “[...] *certamente [essas experiências] contribuíram para meu crescimento profissional e humano. Mas pela primeira vez, estou enfrentando algo que me faz refletir sobre meu papel como formadora de opinião*” (II Carta de Josilda, 8 de setembro de 2020). O tempo veio constantemente se rompendo: “[...] divide-se em um antes e um depois, em meio aos quais se situa a mudança experimentada. O caráter desafiador de tal experiência reside na carência cultural do homem de orientar sua vida prática [...]” (Rüsen, 2015, p. 45).

No Brasil, ocorreu algo semelhante à ficção: enquanto a Itália passava a ser o epicentro da invasão do parasita, com 322 infectados e onze mortos, o Carnaval no Brasil (2020) ocorria, mesmo estando na fase de contenção. Os brasileiros não viam que os invasores estavam extremamente próximos, transitando de uma pessoa a outra enquanto cantavam e dançavam. Naquela mesma semana, as secretarias estaduais de Saúde divulgaram dados sobre os casos confirmados do SARS-CoV-2 no Brasil: “[...] até 21h20 desta quarta-feira (18), 529 casos confirmados [...] em 20 estados e no Distrito Federal. Em São Paulo, foi registrada a 4º morte pelo Coronavírus no Brasil [...]. A secretaria de Saúde de Goiás confirmou 12 casos do Coronavírus [...]” (Casos [...], 2020).

O quadro de contaminação nos Estados brasileiros sinalizava para a necessidade de aplicação da segunda fase do plano de combate a doenças contagiosas: mitigação. Ela é iniciada quando a transmissão “[...] já está instalada no país. O objetivo aqui é diminuir os níveis de transmissão da doença para os grupos com maiores riscos de apresentarem quadros clínicos, além, claro, do isolamento dos casos positivos identificados” (Werneck; Carvalho, 2020, p. 1). As medidas de isolamento vertical foram acompanhadas pelo cancelamento de grandes eventos, atividades escolares e fechamento de *shoppings*; visando a redução de circulação de pessoas.

Por meio da Nota Técnica nº 1/2020 – GAB-03076, a determinação da Secretaria de Estado da Saúde de Goiás foi de paralisar as “[...] aulas, de preferência por meio da antecipação das férias escolares, em todos os níveis educacionais, públicos e privados, de modo a interromper as atividades por 15 dias preferencialmente a partir de 16/03/2020, com tolerância máxima até 18/03/2020 [...]” (Goiás, 2020a). De acordo a professora Josilda, “[...] o mundo inteiro, se viu refém de um vírus. A comunidade escolar foi pega de surpresa com o decreto do governador suspendendo as aulas presenciais por 15 dias, que viraram um semestre, que poderá virar um ano, sabe lá até quando” (I Carta de Josilda, 24 de agosto de 2020).

O impacto das alterações chocou incontáveis indivíduos do mundo ético, desencadeando crises normais, críticas e catastróficas. A primeira delas ocorre com mais frequência, por estar relacionada com as experiências temporais normais. Os desafios derivados das contingências podem ser respondidos a partir de explicações históricas já disponíveis, mantendo “[...] os modelos interpretativos atuantes em uma cultura histórica estabelecida e conferem-lhe a força de preservação” (Rüsen, 2015, p. 56).

As crises críticas são experiências temporais que questionam e desagregam os sentidos estabelecidos, forçando uma reinterpretação dos significados. Por último, as crises catastróficas, as quais destroem o potencial interpretativo das consciências históricas pois já não são mais capazes de superar os desafios da experiência. “Tais crises não mais admitem a representação do processo temporal em que os eventos desafiadores possam ser inseridos ou integrados, sem conflitos, em uma história significativa coerente” (Rüsen, 2015, p. 57). As três crises aqui parecem simples, separadas e organizadas, mas em nosso cotidiano elas se articulam, imobilizam e desencadeiam angústias profundas, como, por exemplo, as experiências da Pandemia do SARS-CoV-2.

Os sentidos, por mais simples que possam parecer, foram desfragmentados juntamente com uma soma de outros: por exemplo, a movimentação dos professores nos corredores e os discentes nos intervalos. Esse assustador torvelinho que vivemos causou desorientações que dificultam o agir e buscamos satisfazer essas carências produzindo múltiplas ferramentas, como, por exemplo, as aulas no ciberespaço.

Entretanto, a satisfação de “[...] determinadas carências é sempre também um processo de produção de novas carências” (Rüsen, 2001, p. 57) e os professores necessitam dessa compreensão: quais são os sofrimentos gerados por algo tão pequeno quanto um vírus, mas ao mesmo tempo tão avassalador? Pelo que e por que sofrem os professores de História na repentina transição para o ciberespaço, ou seja, Ensino Presencial para o Ensino Remoto Emergencial?

O impulso para a produção do conhecimento histórico e outras ferramentas explicativas que confortam o ser humano nas incertezas do tempo precisa ser construído a partir do campo da vida prática, dos momentos mais íntimos e dos compartilhados socialmente, das vontades de superação e das frustrações. A partir dessa compreensão, solicitou-se que professores de História de uma região da cidade de Goiânia relatassem, através de cartas, as experiências que viviam nesse contexto da pandemia e do Ensino Remoto.

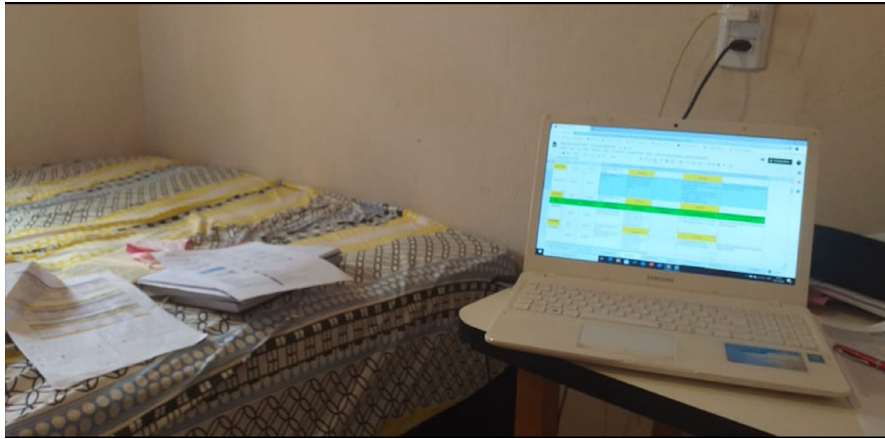
Agosto e setembro de 2020 foram os meses de lamentações e sofrimentos. Momento em que os professores foram forçados a utilizar os seus recursos pessoais, transformando-os “[...] na [...] *principal ferramenta de trabalho. E a internet dos [...] celulares, que nem sempre funciona, muitas vezes [...] apenas com dados móveis*” (I Carta de Josilda, 24 de agosto de 2020). O trabalho passou a ocorrer exclusivamente na residência, forçando uma dupla transição: ao ciberespaço e à amálgama da vida laboral com a vida privada. A aproximação entre a vida privada e o trabalho fez com que múltiplos agentes se entrecruzassem no processo de aprendizagem/ensino - familiares, vizinhos, amigos, animais de estimação, tanto para os discentes quanto para os docentes: “*Me lembro que a minha primeira aula online eu estava falando quase gritando, a ponto de incomodar os meus vizinhos. Foram meus filhos que me disseram que não havia necessidade de gritar que o microfone do computador capta muito bem o som*” (I Carta de Reinilton, 24 de agosto de 2020).

O êxodo para casa, a ocupação dos espaços íntimos dos professores pelos alunos e a utilização das ferramentas pessoais ocorreu em um momento de emergência, de desorientação e precarização das condições de trabalho. O evento foi interpretado como uma “[...] *bomba jogada na cabeça dos mestres e salve-se quem puder porque nem curso para preparar os professores, a fim [de] mexer nas mídias [...] e nem os próprios orientadores ou coordenadores ou diretores sabiam manusear essa engenhoca para ensinar [...]*” (II Carta da Evânia, 3 de outubro de 2020).

Situação de ruptura e desorientação que ofereceu uma condição de trabalho desgastante, pois além da dificuldade de manusear a tecnologia, foi necessário contar “[...] *com o que tenho em casa, uma internet fraca, um celular com pouca memória, tendo que me dedicar mais horas de trabalho com gravações de aulas, ligações para alunos e pais, preenchimento de planilhas etc*” (II Carta de Josilda, 8 de setembro de 2020). A professora Josilda compartilha uma das rupturas mais marcantes: o ambiente

de trabalho e as ferramentas utilizadas para ensinar.

Figura 1 – o trabalho docente na pandemia



Fonte: Acervo da Professora Valdecina, Goiânia (2020)

A cama se transformou em suporte para planilha de notas e planos de aula. Ao lado, uma mesa é adicionada para que seja possível a conexão em outra dimensão: o ciberespaço, que possibilita a interconexão com os educandos, acesso a distância aos diversos recursos utilizados no Ensino Remoto Emergencial, à transferência de dados, troca de mensagens e conferências eletrônicas em tempo real (Lévy, 1996).

O quarto da professora Valdecina expressa a situação do Brasil: os planos anteriores de combate ao vírus SARS-CoV-2 não foram eficazes, sendo necessária a supressão. Na terceira fase foram implementadas medidas mais radicais de distanciamento social e adiaram-se as atividades de aglomeração, com o objetivo de evitar “[...] a explosão do número de casos, por tempo suficiente até que a situação se estabilize no campo da assistência à saúde, procedimentos de testagem possam ser ampliados e, eventualmente, alguma nova ferramenta terapêutica ou preventiva eficaz” (Werneck; Carvalho, 2020, p. 2).

A situação afeta os primeiros minutos do dia e os últimos, pois a docente fez todo esse movimento cíclico ao lado da máquina que possibilita o acesso ao ciberespaço. O ângulo escolhido pela professora, a posição das ferramentas e a luminosidade do quarto lembram as descrições da literatura *cyberpunk*: indivíduos marginalizados em ambientes culturais de alta tecnologia e caos urbano; tecnologia de computadores e meios de comunicação de massa invadindo os espaços mais íntimos (Lemos, 2004).

O cenário construído pela professora foi se formando a partir das necessidades da manutenção do isolamento social e respondendo à necessidade de dar continuidade

ao processo educacional – paralisado desde março (Goiás, 2020a). Com o objetivo de voltar às aulas de forma segura no Estado de Goiás, emitiu-se a Resolução CEE/CP N. 13, de 28 de julho de 2020, determinando que “[...] o regime especial de aulas não presenciais e/ou presenciais realizadas por meio de tecnologia, normatizado pela Resolução CEE/CP n. 02/2020, seja estabelecido até o dia 31 de agosto de 2020”. No dia 10 de agosto de 2020 foi autorizado “[...] às instituições de ensino de Educação Básica, inclusive a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a manterem o Regime Especial de Aulas não Presenciais e/ou presenciais mediadas por tecnologia – REANP, até o dia 19 de dezembro de 2020” (Goiás, 2020c).

Dentro do seu quarto, a Professora Valdecina utilizava múltiplas ferramentas que permitiam a comunicação entre todas as pessoas que estavam conectadas a uma conferência eletrônica simultaneamente, como, por exemplo, as plataformas usadas nas aulas síncronas: *Skype*, *Google Hangout*, *Zoom*, *Microsoft Teams* e *Google Meet*. Também foram mobilizadas plataformas assíncronas para atender às necessidades de comunicação, organização de datas, local para entrega de atividades e disponibilização de material didático: majoritariamente o *Google Classroom*. O aplicativo de comunicação *WhatsApp* também foi utilizado para postar “[...] as atividades e, assim, falar com o aluno” (Professora Josilda, 1º Áudio, dia 22 de setembro de 2020).

A utilização e escolha das plataformas não foi uma padronização da Secretaria Estadual de Educação; a adoção ocorreu de acordo com a realidade da região de atuação dos docentes, como, por exemplo, quando a professora Jéssica aponta que as ferramentas síncronas não foram utilizadas pois os alunos não possuem “[...] os equipamentos de estudo e internet, ficando assim sem comunicação com os professores para esclarecer as suas dúvidas; eles então receberam apenas folhas impressas e tendo assim que se virar da maneira que eles entenderam” (IV Carta da Jéssica, 20 de dezembro de 2020).

O momento de adoção das plataformas virtuais foi marcante na estrutura narrativa dos professores. O que força “o pensamento histórico lança uma ponte entre os tempos, cuja diferença enquanto experiência irrita e necessita ser superada intelectualmente” (Rüsen, 2015, p. 50). A transição para o ciberespaço é um evento de “[...] desespero de milhares de professores que comodamente já tinham o seu traquejo de aula presencial” (I Carta do Reinilton, 24 de agosto de 2020). A afirmativa do professor leva à necessidade de averiguarmos: os outros professores que passaram pela experiência de transição para o ciberespaço também sofreram? Existem aproximações ou discrepâncias nas narrativas dos professores? Registrar e investigar acerca dessas narrativas é um trabalho que requer interpretação histórica, para que possamos situar temporalmente essas experiências provocadas pela pandemia e as suas repercussões na consciência histórica dos sujeitos. E quanto aos estudantes? Como captar essas experiências e narrativas?

Narrativas de estudantes da Educação Básica de Goiás

Dentre todos os grupos afetados pela pandemia de Covid-19, a categoria dos estudantes pode ser compreendida como uma das que sofreu de forma mais intensa as alterações em sua rotina. Muitos setores econômicos mantiveram o funcionamento, mesmo que parcialmente; isso também ocorreu com diversos serviços prestados à população, principalmente na área da saúde, evidentemente. As escolas, nesse contexto, se tornaram centro de debates acalorados sobre a necessidade do retorno presencial ao longo desse período de pandemia.

Além disso, é fundamental destacar que o país viveu, durante esse processo, os ataques à ciência e à educação, promovidos por um governo de extrema direita que, além de negar os riscos do vírus e a eficácia das vacinas, promoveu sistematicamente o desmantelamento das instituições educacionais. Alinhado às políticas neoliberais que já vinham se fortalecendo nos anos anteriores, o governo brasileiro investiu no fortalecimento das “reformas empresariais” da educação. Echalar, Rosa e Libâneo (2023), Arroyo (2013), Silva, Fávero e Silveira (2023), dentre outros pesquisadores, vêm desenvolvendo reflexões sobre esse processo, que é também fortemente discutido em encontros específicos de ensino de História promovidos pela Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH) e pela Associação Nacional de História (ANPUH). Tais movimentos possibilitaram diferentes resistências diante desses ataques, articulando as instituições e sujeitos frente às tentativas de deslegitimação da educação e da ciência na sociedade.

Como protagonistas desse processo, os estudantes se viram diante de inúmeras mudanças bruscas em seu cotidiano, quando a maioria passou a acompanhar as aulas através de plataformas virtuais utilizadas para dar conta do chamado Ensino Remoto Emergencial. Os desdobramentos desse novo e repentino formato ainda não foram mapeados suficientemente no Brasil, mas muitos estudos vêm realizando esse trabalho de conhecer e interpretar as formas através das quais cada região do país lidou com esse desafio. As condições materiais, o acesso aos meios digitais e conectividade, o adoecimento e o número de óbitos, dentre tantos outros fatores secundários gerados pela pandemia alteraram de variadas formas o cotidiano da educação brasileira.

Nesse cenário, analisamos aqui as narrativas de estudantes da Educação Básica coletadas através do projeto de pesquisa *Aprendizagem e Consciência Histórica em tempos de pandemia no Estado de Goiás*. O projeto surgiu a partir da necessidade de acompanhar os efeitos da pandemia do Coronavírus e do consequente distanciamento social sobre as formas de aprendizagem história no contexto de escolarização correspondente à Educação Básica. A investigação pretendeu levantar dados para a posterior análise acerca das ideias históricas e da consciência histórica durante o período em que os estudantes participaram das aulas de História através do ensino remoto. Pretendeu-se reunir informações sobre as experiências e interpretações

do tempo histórico, projetando perspectivas para o futuro dos alunos e alunas que vivenciaram esse estado de suspensão no tempo presente. O projeto partiu dos pressupostos teóricos e metodológicos da Educação Histórica (Barca, 2001; Rüsen, 2015), compreendendo aspectos quantitativos e qualitativos das evidências e narrativas apresentadas por crianças, jovens e adultos que frequentam a rede de ensino pública e privada do estado de Goiás.⁴


O levantamento dos dados e das narrativas de estudantes da Educação Básica do Estado de Goiás ocorreu a partir do mês de agosto de 2020, quando um grupo de pesquisadores elaborou uma primeira versão de um questionário a ser enviado a crianças, jovens e adultos matriculados em escolas municipais, federais, estaduais e privadas.⁵ Uma primeira versão desse instrumental foi enviada em duas modalidades: uma direcionada a estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º Ano) e outra para alunos do Ensino Médio (1º ao 3º Ano). Nessa primeira fase da pesquisa, obteve-se um retorno de 129 respostas para o Ensino Fundamental e 96 respostas para o Ensino Médio (agosto a dezembro de 2020), totalizando 225. Quanto à localização, apesar do formulário ter sido enviado em formato virtual, a abrangência ficou bastante restrita à capital, Goiânia. O quadro 1 sintetiza esses dados:

Quadro 1 – respostas à pesquisa na 1ª etapa (agosto a dezembro de 2020)

| Município | Anos Finais do Ensino Fundamental | Ensino Médio | Total |
|----------------------|-----------------------------------|--------------|------------|
| Goiânia | 91 | 21 | 112 |
| Cidade de Goiás | 21 | 5 | 26 |
| Planaltina | 9 | - | 9 |
| Uruana | 4 | - | 4 |
| Abadia de Goiás | 1 | - | 1 |
| Paraúna | 1 | - | 1 |
| Nova Iguaçu de Goiás | 1 | - | 1 |
| Goianira | 1 | - | 1 |
| Inhumas | - | 41 | 41 |
| Formosa | - | 19 | 19 |
| Faina | - | 1 | 1 |
| Anicuns | - | 1 | 1 |
| Urutaí | - | 5 | 5 |
| Uruana | - | 1 | 1 |
| Nova Crixás | - | 1 | 1 |
| Ipameri | - | 1 | 1 |
| Total | 129 | 96 | 225 |

Fonte: Acervo da Professora Valdecina, Goiânia (2020)

O questionário enviado a essas escolas estava composto por uma parte objetiva



e outra discursiva, cujas questões versavam sobre o tipo de escola e município em que estavam matriculados, gênero, idade, ano de escolarização, condições e recursos utilizados nas aulas durante a suspensão das aulas presenciais e aspectos relacionados à disciplina de História, seu ensino e aprendizagens que vinham acontecendo nesse contexto. No final, era apresentada uma imagem mostrando duas crianças em ambientes de estudo domiciliar, acompanhando as aulas remotas: uma delas com acesso à *internet* e recursos que facilitavam a aprendizagem e outra em condições adversas.

A partir desse roteiro, pode-se constatar algumas evidências sobre as condições em que essas aprendizagens vinham acontecendo na disciplina de História, revelando conexões entre as condições materiais e a consciência histórica que essas crianças, jovens e adultos na condição de estudantes apresentavam nessas narrativas. Conforme já constatado em uma análise anterior do projeto de pesquisa, realizada em outubro de 2020, afirma-se o seguinte:

Numa primeira análise desses dados quantitativos, percebemos a predominância da insatisfação ou frustração dos estudantes de Goiás diante do Ensino Remoto Emergencial, cuja minoria das respostas aponta esse sistema como uma forma mais eficaz de aprendizagem. A partir dessas indicações, podemos projetar possibilidades de interpretação dessas respostas, cuja sequência vai oferecendo alguns dados explicativos através das questões discursivas. Para obter essas informações qualitativas no processo da investigação, foram propostas questões que solicitaram aos estudantes que apontassem quais temas ou assuntos das aulas de História eles haviam aprendido “com mais facilidade” e quais apresentaram ‘mais dificuldade’ para compreensão durante esse período de aulas não presenciais (Nicolini; Medeiros, 2020, p. 6).

A partir desse roteiro, obtiveram-se algumas evidências sobre as condições e conexões entre a dimensão material e a consciência histórica que essas crianças, jovens e adultos estudantes elaboravam nesse tempo de suspensão não somente das aulas, mas de muitos outros aspectos da vida cotidiana. Como esses estudantes que responderam ao questionário viveram e interpretaram essa experiência e como essas narrativas podem apontar para orientações no tempo? Afinal, como destaca Rösen (2015), as pessoas buscam suprir as suas carências de orientação através de respostas às suas inquietações e sofrimentos. O passado é uma das fontes de obtenção dessas respostas, desencadeando narrativas que são ressignificadas a partir das experiências do presente. O ensino de História, portanto, é um dos processos em que estas aprendizagens tomam forma através das estratégias propostas pelos docentes e das diferentes interpretações dos estudantes.

Partindo dessas premissas, foi possível compreender algumas manifestações que

surgiram nesse levantamento realizado durante o segundo semestre do ano de 2020, quando a pandemia ceifava vidas e as expectativas das pessoas nesse tempo de angústia, medo e insegurança sanitária. Além desses aspectos relacionados à pandemia, o país vivia também uma situação política caracterizada pelo negacionismo, pelo ataque à ciência e à educação (Domiciano; Krames; Souza; Campos, 2021). O ensino de História, que já vinha sofrendo ataques em circunstâncias anteriores, agora se encontrava numa situação ainda mais delicada. Como seguir ensinando e aprendendo a pensar historicamente num contexto tão adverso? Essas questões motivaram o registro de narrativas de estudantes da Educação Básica, cujos dados quantitativos podem ser verificados nos quadros 2, 3 e 4:

Quadro 2 – respostas à pesquisa na 1ª etapa (agosto a dezembro de 2020) – gênero

| Nível | Gênero | | |
|-----------------------------------|-----------|------------|----------|
| | Masculino | Feminino | Outro |
| Anos Finais do Ensino Fundamental | 50 | 77 | 2 |
| Ensino Médio | 28 | 68 | - |
| Total | 78 | 145 | 2 |

Fonte: Elaboração dos autores (2020)

Quadro 3 – respostas à pesquisa na 1ª etapa (agosto a dezembro de 2020) – ano de escolarização

| Nível | 6º Ano | 7º Ano | 8º Ano | 9º Ano | Total |
|-----------------------------------|--------|--------|--------|--------|--------------|
| Anos Finais do Ensino Fundamental | 10 | 24 | 38 | 57 | 129 |
| | 1º Ano | 2º Ano | 3º Ano | - | - |
| Ensino Médio | 30 | 28 | 38 | - | 96 |

Fonte: Elaboração dos autores (2020)

Quadro 4 – respostas à pesquisa na 1ª etapa (agosto a dezembro de 2020) – tipo de escola

| Nível | Pública Municipal | Pública Estadual | Pública Federal | Privada | Total |
|-----------------------------------|-------------------|------------------|-----------------|-----------|--------------|
| Anos Finais do Ensino Fundamental | 25 | 100 | - | 4 | 129 |
| Ensino Médio | 3 | 70 | 9 | 14 | 96 |
| Total: | 28 | 170 | 9 | 18 | 225 |

Fonte: Elaboração dos autores (2020)

Uma análise geral sobre o público participante nessa primeira etapa da pesquisa

revela que a grande maioria que aceitou responder ao questionário corresponde a alunos e alunas da rede pública estadual. Aqui destaca-se, como fator de interferência nos resultados, a dificuldade de comunicação que se impôs nas tentativas de contato com as escolas da rede municipal e privada. A rede federal se encontra em menor número de municípios e também não foi incorporada de forma significativa à pesquisa nessa etapa. Outro ponto evidente é que a maioria das respostas foi de pessoas identificadas como do gênero feminino, o que não será analisado nesse momento, mas indica possibilidades de interpretação em uma etapa posterior.

Após essa primeira caracterização geral do público respondente, identificamos os tipos de recursos que esses alunos e alunas utilizavam durante a suspensão das aulas em regime presencial. A partir de uma lista de opções, os participantes podiam assinalar mais de uma delas. O quadro 5 sintetiza essas respostas:

Quadro 5 – respostas à pesquisa na 1ª etapa (agosto a dezembro de 2020) – recursos e meios utilizados para acompanhar as aulas durante a suspensão do regime presencial

| | Anos Finais do Ensino Fundamental (de um total de 129 respostas) | Ensino Médio (de um total de 96 respostas) |
|---|---|---|
| Por videoconferência (Google Meet, Zoom, Skype, Teams ou outros recursos) | 86 | 77 |
| Com atividades enviadas pela escola, de forma impressa. | 22 | 15 |
| Atividades enviadas por email, Whatsapp ou outros recursos. | 98 | 67 |
| Atividades em sites da internet | 24 | 34 |
| Vídeos gravados pelos(as) professores(as). | 26 | 21 |
| Leituras em livros, revistas, jornais, etc. | 9 | 14 |
| Estuda sozinho, pesquisando na internet e em livros, revistas e outros materiais. | 26 | 25 |
| Vídeos do Youtube | 32 | 43 |
| Outras formas | 14 | 9 |

Fonte: Elaboração dos autores (2020)

O quadro 5 revela uma predominância de aulas realizadas através de videoconferências e atividades enviadas pelos professores. Nesse cenário, buscou-se

compreender de que forma as aulas de História vinham ocorrendo, destacando as aprendizagens que esses estudantes estavam conseguindo construir, a partir de sua autopercepção. Essas respostas indicam a predominância de menções aos conteúdos específicos, porém sem relacioná-los ao contexto em que viviam. Essa conexão só ficou evidente quando, após essas questões mais específicas, foi apresentada a imagem para a qual atribuíram significados através de uma explicação narrativa. No quadro 6 é possível visualizar os tipos de respostas predominantes:

Quadro 6 – respostas à pesquisa na 1ª etapa (agosto a dezembro de 2020) – percepção sobre como vinha ocorrendo a própria aprendizagem histórica

| | Anos Finais do Ensino Fundamental | Ensino Médio |
|---|-----------------------------------|--------------|
| Da mesma forma que ocorria antes, nas aulas presenciais | 28 | 25 |
| Melhor que nas aulas presenciais | 6 | 6 |
| Pior que nas aulas presenciais | 59 | 51 |
| Não sei responder | 36 | 14 |
| Total: | 129 | 96 |

Fonte: Elaboração dos autores (2020)

É evidente, nessas respostas, que a maioria dos estudantes não estava considerando a aprendizagem nas aulas de História como satisfatória, conforme a sua autopercepção. O número de alunos que indicou a resposta “melhor que nas aulas presenciais” foi muito inferior às demais respostas, em ambas as etapas da escolarização. Nesse momento, o país vivia uma fase crítica da pandemia, agravada pela má gestão e por ações que dificultavam as medidas de contenção do vírus. Essa situação se refletia na tensão que aumentava na educação, enquanto professores e instituições buscavam reduzir os danos causados pelo prolongamento da suspensão das aulas presenciais. O que no início parecia ser apenas um recesso temporário acabou se transformando em rotina na vida de estudantes, profissionais da educação e das famílias.

Finalmente, o questionário buscou captar as narrativas desses alunos sobre quais eram, afinal, as aprendizagens possíveis e significativas diante de tantas limitações. Ou, antes disso, perguntou-se se as aulas de História, na sua percepção, ainda eram necessárias nesse cenário de tantas suspensões. Pesquisas revelam que a disciplina de História nem sempre foi considerada como um componente importante ou indispensável do currículo, seja na percepção de alunos ou demais sujeitos sociais (Barca, 2001; Cainelli, 2019). Considerando essa relativa fragilidade da História enquanto disciplina escolar em outros contextos, qual seria então a sua situação num

período em que os tempos e espaços para estudo foram reduzidos?

Quando se perguntou aos estudantes o que estavam aprendendo nas aulas de História durante esse período, a maioria afirmou que “não estava aprendendo nada”, “pouco” ou então “algumas coisas”. Essas respostas vagas e sem justificativa, visto que eram abertas e possibilitavam que discorressem sobre os tópicos, indicam que o afastamento da escola e as limitações do ensino remoto provocaram também esse *déficit* de significado nas aprendizagens. Outros responderam citando alguns conteúdos como “aprendizagens”. O quadro 7 apresenta as respostas aos questionários aplicados no Ensino Fundamental. Pode-se identificar que a maioria dos estudantes afirma que não ocorreram aprendizagens nesse formato de aulas. As demais respostas se referem a conteúdos de forma isolada, que provavelmente eram trabalhados naquele contexto ou que tenham marcado de alguma forma as narrativas.

Quadro 7 – respostas à pesquisa na 1ª etapa (agosto a dezembro de 2020) – aprendizagens nas aulas de História no ensino remoto, na percepção dos estudantes do ensino fundamental

| Respostas | Nº de menções |
|--|---------------|
| Nada ou quase nada; não sabe informar; não está estudando | 43 |
| Estudar pela internet, aprender novos recursos, formato online facilitou aprendizagem, aulas interessantes | 22 |
| Belle Époque; Revolução Russa; Crise de 1929; Guerras Mundiais e Regimes Totalitários | 19 |
| Revoltas Nativistas e separatistas no Brasil: Conjuração Mineira, Conjuração Baiana, Guerra dos Emboabas | 8 |
| Governos Oligárquicos no Brasil e Era Vargas | 7 |
| Antiguidade (Grécia, Egito, Creta) | 6 |
| Revolução Francesa e Iluminismo | 5 |
| Renascimento | 4 |
| Idade Média (Peste Negra, Alta Idade Média) | 3 |
| Escravidão na América | 3 |
| Quilombo de Palmares | 2 |
| Processos de independência na América (Brasil, Haiti e outros) | 2 |
| Invasão europeia na América | 1 |

Fonte: Elaboração dos autores (2020)

Quando perguntados sobre a importância de seguirem estudando História no contexto do ensino remoto, a maioria dos estudantes do Ensino Fundamental e Médio sinalizou que concordava com essa continuidade, apesar de alguns dizerem que não compreendiam muito bem o que estava sendo trabalhado e aprenderem de forma

insuficiente. Dentre as justificativas para essas respostas, destacam-se algumas delas:

Sim, pois talvez o momento que a gente tá passando vire história, e história é importante para saber o que aconteceu com a humanidade antigamente (Estudante de Goiânia, 13 anos, masculino, 9º Ano do EF, agosto de 2020).

Sim, é sempre bom ter conhecimento de vários acontecimentos no mundo e não só apenas do Brasil (Estudante de Goiânia, 14 anos, feminino, 9º Ano do EF, agosto de 2020).

Sim, assim como todas as outras matérias a história também é importante, porque precisamos saber o que de fato aconteceu anos antes e a matéria de história nos mostra isso, mostra que pra chegarmos até aqui outras pessoas se sacrificaram por nós em guerras, crises etc (Estudante de Goiânia, 14 anos, feminino, 9º Ano do EF, agosto de 2020).⁶

É possível perceber que, no Ensino Fundamental, as respostas tendem em sua quase totalidade a relacionar História como “conhecimento sobre o passado”, ou que “devemos seguir estudando História na pandemia” para saber mais sobre o que “de fato aconteceu”, ou então como “lições para o presente”. Não identificam-se respostas que associem esse conhecimento à consciência histórica, à autocompreensão como sujeitos desse processo com o qual têm contato através das narrativas acerca do passado. No Ensino Médio já há indicativos que apontam para esse tipo de formulação, quando estudantes sinalizam com respostas mais situadas:

Sim, porque é uma matéria que é sempre antiga e ao mesmo tempo atual, o que reforça nosso pensamento crítico e, obviamente, conhecimento histórico (Estudante de Goiânia, 16 anos, feminino, 2º Ano do EM, outubro de 2020).

Sim, acho muito importante para minha formação como cidadã e para melhorar o senso crítico. Estudar história é muito prazeroso, pra mim e fácil, logo isso me ajudou a entender a história do meu país e a ter argumentação correta além de conhecer a história de outros países (Estudante de Goiânia, 17 anos, feminino, 2º Ano do EM, outubro de 2020).

Apesar de também associarem o estudo de História a uma necessidade do presente, os estudantes do Ensino Médio não fazem relações entre o conhecimento histórico a sua própria subjetividade, compreendendo-o ainda como “algo a ser aprendido”, mas não interpretado ou empregado nas suas relações intersubjetivas. Nenhum estudante dentre os 225 que responderam a essa etapa da pesquisa mencionou o termo

“narrativa” ou “construção” do passado, evidenciando que o ensino de História, seja antes ou durante a pandemia, ainda se associa fortemente a “observar e compreender” narrativas prontas, mas que pouco se relacionam ao protagonismo desses sujeitos na produção de conhecimentos.

Ao interpretarem a imagem disponibilizada no final do questionário, no entanto, pode-se perceber que há capacidade de leitura da realidade, quando muitos estudantes percebem a diferença social, a desigualdade e os condicionamentos históricos nos efeitos da pandemia. Narrativas como essa, a partir do contexto presente, sinalizam que estudantes dessas etapas de escolarização podem e devem contribuir com as suas ideias prévias (Barca, 2001) para a leitura e interpretação do passado, utilizando para isso variados documentos que possibilitem a construção de suas próprias narrativas. Esse trabalho é fundamental quando se pretende que crianças, jovens e adultos valorizem e se situem no processo histórico, identificando-se como sujeitos e não apenas plateia dos acontecimentos.

Considerações finais

As duas investigações aqui apresentadas a partir de resultados parciais não oferecem uma explicação histórica consolidada. São percepções e análises elaboradas enquanto o tempo da mudança ainda segue acelerado, provocando rupturas e novas questões no cotidiano de professores e estudantes nas escolas de Goiás. No momento em que esse texto era escrito, muitos já retornavam às salas de aula. Porém, as experiências vividas no ano de 2020 e parte de 2021 (essas não contempladas nessa etapa da investigação aqui exposta) marcaram profundamente as narrativas e a consciência histórica desses sujeitos.

No Estado de Goiás, especificamente, percebeu-se uma grande crise frente às aprendizagens e significados da disciplina de História nesse conjunto. Um componente que já vinha sofrendo ataques e limitações historicamente se viu diante de novos desafios e suspensões. Estudantes e professores tiveram que enfrentar problemas urgentes, muitas vezes associados à sobrecarga de trabalho e à dificuldade de acesso às aulas. Como exigir que esses profissionais deem continuidade ao seu trabalho no ensino de História e como cobrar aprendizagens de crianças, jovens e adultos em situação escolar? Quais são as prioridades nesse contexto?

As duas investigações buscaram captar justamente o que *permanece* nessas narrativas. A primeira etapa das pesquisas aponta que, apesar das mudanças bruscas, muitos ainda se referem à História como um conjunto de informações a serem *apreendidas*. Não há uma indicação de que o conhecimento histórico potencialize a interpretação do momento vivido, com raras exceções. Professores narram as suas experiências e a sua maior angústia acaba direcionada à precarização do trabalho e ao

sofrimento psíquico.

Além dessa compreensão, os resultados das pesquisas aqui apresentados dialogam com reflexões desenvolvidas por Turin (2021), quando o autor distingue dois tempos fortes revelados pela pandemia: o tempo do Antropoceno, por um lado, e o tempo degradado e acelerado da política em sua versão neoliberal autoritária, por outro. O primeiro nos obriga a repensar a relação humana com a natureza, cuja fragilidade é constantemente evidenciada. O segundo, por sua vez, nos força a ir às ruas, ocupar espaços, seja pelas necessidades econômicas ou pela luta política para frear o autoritarismo e o fascismo. Os estudantes e docentes que narraram as suas experiências no Estado de Goiás, através das duas investigações inter cruzadas neste artigo, registram as suas percepções e consciências neste encontro de temporalidades angustiantes.

Pereira e Araujo (2021, p. 3) analisam o mesmo contexto a partir do conceito de atualismo, uma “historicidade hegemônica, em que o real se confunde com a atualidade experimentada como um presente vazio e autocentrado”. Conforme os autores, essa ideia pode inibir as expectativas de mudança, paralisando-nos diante de telas de computadores com a sensação de que nada mais é viável frente à realidade constantemente atualizada. Novamente, estudantes e docentes que vivenciaram o contexto do Ensino Remoto Emergencial registraram em suas narrativas sinais dessa sensação de impotência, ainda que nos entremeios seja possível identificar resquícios de esperança ou utopia.

Diante dessas limitações e prejuízos gerados pela pandemia - que não se comparam às perdas de vidas humanas no Brasil ao longo desse processo -, como pensar um ensino de História que ainda faça sentido? Como lutar pela permanência desse componente num tempo em que a própria legislação caminha em sentido contrário – vide a *Base Nacional Comum Curricular* e a *Reforma do Ensino Médio*, por exemplo, que reduzem a importância da História nos currículos, inserindo-a num projeto de preparação técnica para o mundo do trabalho (Brasil, 2018; Goiás, 2020d).

Nesse momento da história do ensino de História no Brasil, é preciso que essas experiências sejam registradas para que possamos reunir evidências. As narrativas de estudantes e professores têm um lugar fundamental nesse conjunto de documentos que podemos reunir a partir de investigações como essas que vêm se desenvolvendo no Estado de Goiás. Em seguida, será necessário cruzar esses trabalhos com outros, realizados nos demais estados e regiões do país, para que possamos, numa perspectiva científica, narrar o que muitos tentam apagar: memórias, experiências e acontecimentos que seguiremos tornando História. Para comunicar e ensinar, vislumbrando horizontes e utopias em tempos de incertezas e suspensões.

Referências

- ARROYO, Miguel. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BARCA, Isabel. Educação histórica: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras, Portugal*, v. 2, n. 3, p. 13-21. 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. *Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020*. Declara emergência em saúde pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em: 20 out. 2021.
- CAINELLI, Marlene. Didática da história e a competência de atribuição de sentido: um estudo a partir da metodologia da educação histórica. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 35, n. 74, p. 55-67, 2019.
- CASOS de coronavírus no Brasil em 18 de março. *G1*, São Paulo, 18 mar. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/03/18/casos-de-coronavirus-no-brasil-em-18-de-marco.ghtml>. Acesso em: 31 out. 2021.
- CLARO Ingra Morales; SILVA, Sales Flavia Cristina; RAMUNDO, Mariana Severo; CANDIDO, Darlan S.; SILVA, Camila A. M.; JESUS, Jaqueline Goes; MANULI, Erika R.; OLIVEIRA, Cristina Mendes; OLIVER, Gustavo Campana; PYBUS, Oliver G.; SABINO, Ester Cerdeira; FARIA, Nuno Rodrigues; LEVI, José Eduardo. Local Transmission of SARS-CoV-2 Lineage B.1.1.7, Brazil, December 2020. *Emerging Infectious Diseases*, [Washington], v. 27, n. 3, p. 970-972, 2021.
- DOMICIANO, Derick; KRAMES, Ilisabet Pradi; SOUZA, Marcel Oliveira de; CAMPOS, Sabrina Silva. O ensino de história diante dos discursos negacionistas e revisionistas no contexto da pandemia: desafios e possibilidades. *Fronteiras - Revista Catarinense de História*, Chapecó, n. 37, p. 45-60. 2021.
- ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; ROSA, Sandra Valéria Limonta; LIBÂNEO, José Carlos (org.). *Finalidades educativas escolares e didática: ressonâncias da Pandemia*. Goiânia, GO: IF Goiano, 2023.
- ERRANTE, Paolo Ruggero; ROCHA, Vinicius Santana; SANTOS, Guilherme Simões Pedro. Complicações cardiovasculares associadas à Covid-19. *Revista UNILUS*, Santos, v. 17, n. 49, p. 42, 50, 2020.
- FOSTER, Alan. *Alien*. São Paulo: Aleph, 2015.
- GAGO, Marília. *Consciência histórica e narrativa na aula de história: concepções de professores*. Porto: Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, 2018.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Saúde. *Nota Técnica nº: 1/2020 – GAB - 03076*. Goiânia: Secretaria de Estado da Saúde, 2020a. Disponível em: https://www.saude.go.gov.br/files/banner_coronavirus/notastecnicas_1a4.pdf. Acesso em: 31 out. 2021.

GOIÁS. Conselho Estadual de Educação. *Resolução CEE/CP n. 13, de 28 de julho de 2020*. Dispõe sobre o regime especial de aulas não presenciais no âmbito do Sistema Educativo do Estado de Goiás, como medida preventiva à disseminação da COVID-19. Goiânia: CEE, 2020b. Disponível em: https://www.mpggo.mp.br/portal/arquivos/2020/07/29/10_33_11_631_Resolu%C3%A7%C3%A3o_CEE_CP_13_2020_REANP_at%C3%A9_31_08.pdf. Acesso em: 31 out. 2021.

GOIÁS. Secretaria Geral da Governadoria. Coordenação do Conselho Pleno. *Resolução CEE/CP n. 15, de 10 de agosto de 2020*. Estabelece normas para realização de avaliações, para integralização da carga horária executada durante o Regime Especial de Aulas não Presenciais no âmbito da Educação Básica e dá outras providências. Goiânia: CEE, 2020c. Disponível em: <https://cee.go.gov.br/resolucao-ceecp-n-152020-autoriza-reanp-ate-o-final-do-ano-letivo-e-estabelece-normas-para-realizacao-de-avaliacoes/>. Acesso em: 31. Out. 2021.

GOIÁS. Secretaria Geral da Governadoria. *Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos*. Goiania: SGG, 2021. Disponível em: <https://www.imb.go.gov.br/>. Acesso em: 31 out. 2021.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação de Goiás. *Documento curricular para Goiás - Etapa Ensino Médio*. Goiânia: SEDUC, 2020d. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/files/documentos/PEDAGOGICO/Bimestralizacao%20Formacao%20Geral%20Basica%20DC%20GOEM.pdf>. Acesso em: 31 out. 2021.

LANA, Raquel Martins; COELHO, Flávio Codeço; GOMES, Marcelo Ferreira da Costa; CRUZ, Oswaldo Gonçalves; BASTOS, Leonardo Soares; VILELLA, Daniel Antunes Maciel; CODEÇO, Cláudia Torres. Emergência do novo coronavírus (SARS-CoV-2) e o papel de uma vigilância nacional em saúde oportuna e efetiva. *Caderno de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 36, p. 1-5, 2020.

LEMONS, André. Ficção científica *cyberpunk*: o imaginário da cibercultura. *Conexão – Comunicação e Cultura*, Caxias do Sul, v. 3, n. 6, p. 9-16. 2004.

LÉVY, Pierre. *O que é o virtual*. São Paulo: Ed. 34, 1996.

NICOLINI, Cristiano; MEDEIROS, Kênia Érica Gusmão. Percepções e narrativas de estudantes da educação básica de Goiás sobre o ensino remoto emergencial. In: ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA - PERSPECTIVAS WEB 2020, 2020, Ponta Grossa. *Anais [...]*. Ponta Grossa: ABEH, 2020. p. 1-13.

PEREIRA, Mateus Henrique de Faria; ARAUJO, Valdei Lopes de. Atualismo: pandemia e

historicidades no interminável 2020. *Estudos Ibero-Americanos*, Porto Alegre, v. 47, n. 1, p. 1-16, jan.-abr. 2021.

POR QUESTÃO de segurança os brasileiros vindos da China ficarão numa base área [...]. [Brasília], 3 fev. 2020. Twitter: @minsaude. Disponível em: <https://twitter.com/minsaude/status/1224433875515920391>. Acesso em: 31 out. 2021

QUANTO ao cancelamento do carnaval [...]. [Brasília], 3 fev. 2020. Twitter: @minsaude. Disponível em: <https://twitter.com/minsaude/status/1224445989366292488>. Acesso em: 31 out. 2021

RÜSEN, Jörn. *Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã*. Tradução de Nélio Schneider. Petrópolis: Vozes, 2014.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: UnB, 2001.

RÜSEN, Jörn. *Teoria da história: uma teoria da história como ciência*. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Claudia Urban. Aprendizagem e formação da consciência histórica: possibilidades de pesquisa em Educação Histórica. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 60, p. 17-42, abr./jun. 2016.

SILVA, Monica Ribeiro da; FÁVERO, Altair Alberto; SILVEIRA, Éder da Silva. Entrevista com Monica Ribeiro da Silva: a reforma do Ensino Médio no Brasil. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 30, e14467, 2023.

TURIN, Rodrigo. Tempos pandêmicos e cronopolíticas. In: PELBART, P. P.; FERNANDES, R. M. *Pandemia Crítica*. São Paulo: Edições Sesc: N-1 Edições, 2021.

WERNECK, Guilherme Loureiro; CARVALHO, Sá Marília. A pandemia de COVID-19 no Brasil: crônica de uma crise sanitária anunciada. *Caderno de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 36, p. 1-4, 2020.

Notas

¹Doutor em História (UFSM), Professor da Universidade Federal de Goiás (UFG).

²Mestre em História (UFG), Graduando em Psicologia (UFG).

³Todos os nomes de docentes são mencionados, pois eles autorizaram conforme termos de declaração baseados no parecer consubstanciado de número 4.283.013, de 17 de setembro de 2020, emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Goiás.

⁴O projeto contou com a participação de pesquisadores da Universidade Federal de Goiás, do Instituto Federal de Goiás e da Rede Municipal de Ensino de Goiânia, cujo período se estendeu de agosto de 2020 a outubro de 2021 (etapa de coleta de dados e análise prévia). De novembro

de 2021 a agosto de 2022 será realizada a sistematização final das análises e a elaboração de um dossiê a ser publicado em formato de E-book ou livro impresso.

⁵O Estado de Goiás possui 246 municípios, agrupados em cinco mesorregiões: Centro Goiano, Leste Goiano, Noroeste Goiano, Norte Goiano e Sul Goiano (Disponível em: https://www.imb.go.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=96&catid=32&Itemid=179 Acesso em: 30 out. 2021).

⁶Neste caso, como a pesquisa submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP UFG), sob o parecer consubstanciado número 4.575.520, não incluía o nome dos estudantes, essa informação não é mencionada.

ALÉM DA NORMA: A BNCC E AS REPERCUSSÕES NO ENSINO DE HISTÓRIA

BEYOND THE NORM: THE BNCC AND THE REPERCUSSIONS ON HISTORY TEACHING

MÁS ALLÁ DE LA NORMA: EL BNCC Y LAS REPERCUSIONES EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Cláudia Cristina da Silva Fontineles¹
Marcelo de Sousa Neto²

Resumo: O presente texto visa analisar o contexto da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas repercussões na proposta curricular elaborada pelo estado do Piauí para o ensino de História. Discutimos em que medida este componente curricular, apesar de envolver saberes diretamente relacionados às competências propostas pela BNCC para a Educação Básica, não ocupa um lugar de destaque na organização curricular do estado, além de manter paradigmas curriculares centrados na visão eurocêntrica e nacionalista da história, ao priorizar o estudo das identidades sem a devida articulação com o estudo das alteridades. Para tanto, realizamos uma pesquisa de caráter bibliográfico-documental a partir de referências que discutem o tema e análise de documentos disponíveis nos portais eletrônicos oficiais do governo Federal e do governo do estado do Piauí, em especial, o documento produzido pela Secretaria Estadual de Educação, denominado *Currículo para o Piauí: um marco para a educação do nosso estado*.

Palavras-chave: História; ensino; paradigmas curriculares; BNCC; Piauí.

Abstract: The present text aims to analyze the context of the approval of the Common National Curricular Base (BNCC) and its repercussions in the curriculum proposal elaborated by the state of Piauí for history teaching. We discuss to what extent this curricular component, despite involving knowledge directly related to the competencies proposed by the BNCC for Basic Education, does not occupy a prominent place in the curricular organization of the state, besides maintaining curricular paradigms centered on the Eurocentric and nationalist vision of history, by prioritizing the study of identities without proper articulation with the study

of otherness. For this purpose, we carried out a bibliographic-documentary research based on references that discuss the theme and analysis of documents available in the official electronic portals of the Federal Government and the Piauí State Government, especially the document produced by the State Secretary of Education, called *Currículo para o Piauí: um marco para a educação do nosso estado*.

Keywords: History; teaching; curricular paradigms; BNCC. Piauí.

Resumen: Este texto tiene como objetivo analizar el contexto de la aprobación del Currículo Nacional Base Común (BNCC) y sus repercusiones en la propuesta curricular elaborada por el estado de Piauí para la enseñanza de la Historia. Discutimos en qué medida este componente curricular, a pesar de involucrar conocimientos directamente relacionados con las competencias propuestas por el BNCC para la Educación Básica, no ocupa un lugar destacado en la organización curricular del estado, además de mantener paradigmas curriculares centrados en la visión eurocéntrica y nacionalista de la historia, al priorizar el estudio de las identidades sin la debida articulación con el estudio de la alteridad. Para ello, realizamos un estudio bibliográfico-documental basado en referencias que discuten el tema y analizamos documentos disponibles en los sitios web oficiales del gobierno federal y del gobierno del estado de Piauí, en particular el documento elaborado por la Secretaría de Estado de Educación, denominado *Currículo para Piauí: un hito para la educación de nuestro estado*.

Palabras clave: Historia; enseñanza; paradigmas curriculares; BNCC; Piauí.

Introdução

Será que é o tempo que lhe falta para perceber
Será que temos esse tempo pra perder
E quem quer saber
A vida é tão rara, tão rara.
(Lenine)

O presente texto visa a discutir o contexto de aprovação e as repercussões geradas pela implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em relação ao componente curricular de História, tendo como referência o programa elaborado pela Secretaria Estadual de Educação do Piauí, para a segunda etapa do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Discutimos em que medida este componente curricular, apesar de envolver saberes diretamente relacionados às competências propostas pela BNCC para a Educação Básica, não ocupa um lugar de destaque na organização curricular do estado, semelhante ao que ocorre no cenário nacional.

A escolha desse nível de escolaridade como delimitação para nossa pesquisa deve-se ao fato de ser apenas a partir do 6º ano do Ensino Fundamental que a legislação brasileira estabelece o ensino por áreas específicas de formação e exige aos docentes a qualificação profissional em nível de licenciatura³.

Para tanto, realizamos uma pesquisa de caráter bibliográfico-documental a partir de referências que discutem a respeito do tema e análise de documentos disponíveis nos portais eletrônicos oficiais do governo Federal e do governo do estado do Piauí, em especial, as normas federais referentes à BNCC e o documento produzido pela Secretaria Estadual de Educação do Piauí, que visa adequar o currículo da rede estadual à BNCC, denominado *Currículo para o Piauí: um marco para a educação do nosso estado*.

Em 20 de dezembro de 2017 foi publicada a Portaria n. 1.570, que homologava o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) n. 15/2017, que instituiu e orientava a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao definir “os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”, que deveriam ser observados “obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica” (Brasil, 2017, p. 1).

A BNCC assume, portanto, um caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais em relação ao currículo, “em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)” (Brasil, 2018, p. 7), diferentemente dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – publicados no final dos anos 1990, voltados, respectivamente, para o 1º e 2º ciclos (do 1º ao 5º ano do Ensino

Fundamental), e para o Ensino Médio -, que se apresentavam como orientadores curriculares (Brasil, 1996, 1997, 1999).

A aprovação da Base Nacional Comum Curricular promoveu uma série de reflexões e estudos acerca do significado desse documento para a história do ensino no Brasil, sobretudo em relação a seu papel frente aos desafios impostos à educação e à sociedade brasileira. Como uma referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes de ensino dos estados e municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, “a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação” (Brasil, 2018, p. 8).

Não sendo ela própria o currículo, a BNCC é fundamental para normatizar a sua elaboração pelas redes de ensino e pelas escolas privadas em todo o território nacional, “passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica” (Brasil, 2018, p. 20).

Como dito, a BNCC gerou muitas polêmicas e reflexões. As mais comuns são as que apresentam a BNCC sob uma visão dual, em que ora se reconhecia a necessidade da implantação de uma base curricular, que contivesse elementos comuns à aprendizagem de todos os sujeitos, em cujo teor fossem explicitados objetivos, competências, saberes e habilidades comuns; ora se contestava a viabilidade e validade de uma proposta que fosse capaz de contemplar a diversidade regional e cultural do país, dada a sua extensão territorial e multiplicidade de demandas sociais (Caimi, 2016, p. 86).

Os defensores da BNCC justificam a sua implantação, entre outros argumentos, pela necessidade de um currículo comum mínimo que venha a contribuir para orientar o processo de ensino-aprendizagem no país (Caimi, 2016, p. 86). É importante ressaltar que o currículo não é neutro, apresenta muitas faces e está inserido numa sociedade marcada por relações de poder e interesses presentes no seio social, naquilo que Dominique Julia denominou de “cultura escolar”, entendida como:

[...] um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (Julia, 2001, p. 11).

Dominique Julia esclarece ainda que essas normas e práticas não podem ser

analisadas fora do corpo profissional e social que as constituem, ao adotar dispositivos de ensino como o currículo, entendido muito além do acúmulo de conteúdos, métodos e técnicas, e sim como um modo de produção social.

Entender a cultura escolar que envolve o currículo está diretamente associado à figura do profissional que o implanta, pois, como esclarece Dominique Julia, as normas e práticas “não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores” (Julia, 2001, p. 11).

Nesse sentido, é importante esclarecer que o currículo, em sua manifestação institucionalizada por meio da escrita, que envolve os programas escolares, apresenta tanto um significado simbólico quanto prático. Como observa Ivor Goodson (1997, p. 18):

Simbólico, porque determinadas intenções educativas são, deste modo, publicamente comunicadas e legitimadas. Prático, porque estas convenções escritas traduzem-se em distribuição de recursos e em benefícios do ponto de vista da carreira.

Sendo assim, entendemos ser de fundamental importância analisar as competências propostas na BNCC para o componente curricular de História e como isso repercutiu na proposta pedagógica elaborada pela Secretaria Estadual de Educação do Piauí, para a segunda etapa do Ensino Fundamental.

O ensino de História na história brasileira

Como disciplina ensinável, a história é na maior parte das vezes um passageiro clandestino nos programas oficiais (Furet, 1986, p. 8).

A declaração de François Furet, referente ao contexto escolar e social francês, também pode ser aplicada à história brasileira. Em nosso país, isso se expressa tanto no espaço acadêmico produzido nas universidades, quanto na Educação Básica, e manifesta-se de maneira inequívoca na reduzida carga-horária reservada às aulas de História. No caso da Rede Estadual de Ensino do Piauí, por exemplo, são definidas apenas duas horas-aula semanais para o componente curricular de História nas turmas da 2ª etapa do Ensino Fundamental. O mesmo ocorre na Rede Municipal de Ensino de Teresina, capital do estado.

Isso compromete bastante a abrangência do componente curricular de História

no cotidiano escolar e traz implicações na própria operacionalização da programação proposta no currículo formal e – ousaríamos dizer – na forma com que a sociedade pensa a si mesma, sua história e o lugar reservado a esta área no currículo formal, bem como nos saberes que ele é capaz de produzir. Discutir isso remete a refletir sobre o lugar social atribuído ao conhecimento histórico na sociedade brasileira e como isso retroalimenta posturas tecnicistas frente ao conhecimento, em detrimento da formação humanista que problematiza o próprio conhecimento ensinado.

Desde sua implantação como disciplina escolar no Brasil do século XIX, o ensino de História está intimamente associado aos caminhos percorridos pela sociedade de nosso país, tanto nas dimensões políticas, econômicas e sociais, quanto mantém uma interrelação com as manifestações culturais.

Quando se quis construir a dimensão genealógica para a nação – no esteio do que ocorria no cenário internacional, atendendo às demandas provocadas pela formação dos Estados Nacionais -, esta foi a função atribuída ao ensino de História no currículo escolar no Brasil, bem como às pesquisas desenvolvidas pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). Na implantação de História no currículo escolar passou-se a privilegiar a História da Civilização a partir da ótica europeia em detrimento da História do Brasil. Isso comprometeu a visão que a população brasileira fez sobre si mesma e sobre os outros povos (Baldin, 1989; Bittencourt, 2018; Fenelon, 1982; Schwarcz, 2019).

Algo semelhante se deu quando se procurou eleger os elementos demarcadores da formação da sociedade brasileira, ao estabelecer os agentes culturais centrais na composição do país que mereceriam ganhar destaque e serem lembrados e celebrados pelo presente naquilo que estabeleceria as formações identitárias do Brasil (Silva; Fonseca, 2010).

Quando os governos brasileiros assumiram sua face mais autoritária após o golpe civil-militar de 1964, recorreu-se ao ensino de História para se difundir um patriotismo ufanista e acrítico, com a proposta de uma “depuração” de qualquer conteúdo que se opusesse ao autoritarismo dos governos em questão (Guimarães, 2015, p. 30), assim como procedeu-se ao esvaziamento e à desvalorização dos saberes produzidos pela área das Humanidades (História, Geografia, Sociologia, Filosofia), descaracterizando os saberes específicos de cada área por meio de decisões governamentais que reduzissem os campos de atuação e de prestígio das Humanidades no cenário escolar, procedendo-se ao “estrangulamento das Ciências Humanas e Sociais” (Baldin, 1989, p. 54-55).

Assim, durante a ditadura civil-militar, ocorreu a redução dessas áreas nos currículos escolares, promovida pela imposição de um programa de História nos moldes da perspectiva de narrativa descritiva fundada em uma cronologia linear, o que

dificultava problematizações e suprimia do currículo escolar a visão crítico-analítica. Disso derivou, entre tantos danos, a criação de licenciaturas curtas, a dicotomia entre pesquisa e ensino na graduação, o esvaziamento da dimensão humanística do currículo – expressado sobretudo pela fusão das áreas de História e Geografia nos Estudos Sociais⁴ e pela substituição de Filosofia e Sociologia por Educação Moral e Cívica (EMC) e por Organização Social e Política do Brasil (OSPB), em todos os níveis da Educação Básica, e de Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB), na graduação e pós-graduação.

Essa desvalorização e desmonte das disciplinas da área das ciências humanas como campos autônomos de saber integravam o projeto de descaracterização das humanidades no currículo escolar e isso se dava, segundo Selva Guimarães (2015), articulado ao ideário do Conselho de Segurança Nacional, “que agia no sentido de controlar e reprimir as opiniões e o pensamento dos cidadãos a fim de eliminar toda e qualquer possibilidade de crítica e resistência ao regime autoritário” (Guimarães, 2015, p. 23). A disciplina História, seja na Universidade ou nas cadeiras escolares, era um dos alvos dos ataques autoritários, por ser entendida como fomentadora de questionamentos incômodos à ditadura que se implantara no país. O ensino de História tornou-se um dos principais alvos das medidas tomadas pelos aliados do autoritarismo.

Em relação à História, parecia-se querer “riscá-la completamente do vocabulário”, para usar uma expressão que Marc Bloch (2001, p. 51) usou para advertir os historiadores de seu tempo, nos idos das décadas de 1930 e 1940, acerca dos riscos que o conhecimento histórico estava submetido, dentro e fora do meio acadêmico, com a ascensão do nazifascismo na Europa. Advertências cada vez necessárias e imprescindíveis na discussão contemporânea sobre a relevância do ensino de História para as sociedades contemporâneas.⁵

No Brasil, a Ditadura-Militar promoveu a descaracterização da área de História, atingindo especialmente os cursos de formação de professores em nível superior, o que ampliou ainda mais a já existente dicotomia entre os cursos de Licenciatura e Bacharelado, priorizando – mesmo nos cursos de Licenciatura – a pesquisa em detrimento do ensino e da docência. Essas medidas continuam a repercutir nos currículos dos cursos de História e nas escolas da Educação Básica, mesmo após a redemocratização do país, o que acarreta uma herança muito onerosa à sociedade em relação à sua cultura histórica e ao lugar atribuído no currículo escolar e no fluxograma das redes de ensino em todo o país.

Isso se evidencia nos currículos dos cursos de formação de professores, que passaram a funcionar no Brasil tardiamente a partir da década de 1930 – quando o magistério era assumido ou por leigos ou por bacharéis formados em áreas específicas, sem formação alicerçada em saberes pedagógicos – que mantiveram a lógica e a crença muito difundida no país até os dias hodiernos de que bastava possuir

conhecimentos científicos em cada área para se tornar professor do referido campo de saber, ignorando ou negligenciando que os saberes científicos são fundamentais, mas não podem prescindir dos saberes pedagógicos e dos saberes experienciais que a prática docente exige (Seffner, 2016; Tardif, 2002).

Após a redemocratização, em especial, após a aprovação da Constituição Federal, em 1988, que, em seu artigo 210 prevê que “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988). Nesse contexto, houve muitas mobilizações e polêmicas acerca da necessidade de uma revisão curricular no país, visando propor um currículo que estimulasse o estabelecimento de uma cultura escolar favorável a valores e práticas democráticos. Essas discussões redundaram, entre outras medidas, na aprovação da lei n. 9.394/1996 (LDB) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Os PCN, embora discutissem o currículo, não possuíam a dimensão normativa.

A partir de então, muito foi discutido a respeito de questões que envolviam a implantação de uma Base Curricular para o país, o que ocorreu num momento histórico de forte polarização e tensão política no Brasil, devido às disputas políticas que redundaram no processo de *impeachment* que retirou Dilma Rousseff da presidência do Brasil, no ano de 2016, processo que, embora tenha se revestido de institucionalidade e se travestido de um processo legal de impedimento da presidenta eleita, defendemos ter sido um golpe de Estado, por não ter atendido ao que exige a legislação brasileira sobre o processo legal de *impeachment* – especialmente, por não terem conseguido comprovar a existência de qualquer crime de responsabilidade cometido pelo governo da presidenta apeada do poder⁶.

Essas disputas e tensões também passaram a permear a implantação da BNCC, pois os programas escolares passaram a ser alvo de disputas entre diferentes grupos políticos, sobretudo os de espectro reacionário, que propuseram o projeto denominado de “Escola sem partido”, que visava ao esvaziamento da autonomia docente e ao controle dos programas escolares com pautas “conservadoras”⁷ na dimensão comportamental e política. História esteve entre os componentes curriculares mais visados por esses grupos reacionários, sendo um de seus alvos preferenciais.

Isso contribui para realçar o quanto o currículo escolar, como já dissemos, expressa muito das maneiras como a sociedade vê a si mesma e aquilo que ela decide conservar ou excluir dos programas escolares e do seio social, posto que “para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar, em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades” (Julia, 2001, p. 11).

Portanto, discutir o que consta nos programas curriculares de História significa entender o que envolve e permeia a seleção e efetivação dos programas escolares

propostos como válidos de serem ensinados em cada campo de saber junto à sociedade, estando a educação entre as atividades mais elementares e necessárias à vida humana, sendo o educador, o mediador entre o passado e o futuro no presente, na dupla responsabilidade de desenvolver as novas gerações e de preservar as tradições construídas socialmente (Arendt, 2005).

A BNCC e o currículo de História

História designa ao mesmo tempo o conhecimento de uma matéria e a matéria desse conhecimento (Pierre Vilar)

É importante, então, discutir quais saberes são definidos como necessários de serem estudados nas escolas do país e como isso é normatizado pelos documentos oficiais sob a forma de paradigmas curriculares, em especial na BNCC, objeto do presente estudo, pois na condição de “horizonte de mundos”, a programação curricular contém muito do que a cultura escolar estabelece como necessário de ser mantido e ensinado entre as gerações que estão em fase escolar. Mas isso não ocorre sem acordos e embates, posto que o currículo também se manifesta como fruto das relações de força presentes na sociedade e isso não pode ser ignorado pelos sujeitos envolvidos nesse processo, principalmente os docentes (Ginzburg, 2002).

A BNCC em vigência no Brasil, estrutura o currículo a partir da concepção de competências e habilidades⁸, entendendo competências como “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, 2018, p. 8). Assim, a Educação Básica é pensada como a mobilização dos conhecimentos, denominados de conceituais, procedimentais e atitudinais (Zabala, 1998).

Os componentes do Ensino Fundamental, por sua vez, estão estruturados em cinco áreas do conhecimento, que se propõem – mesmo que resguardadas suas especificidades e saberes – a favorecer a intersecção entre os conhecimentos e saberes trabalhados nos diferentes componentes curriculares, como já proposto no Parecer CNE/CEB nº 11/2010 (Brasil, 2010).

Essas áreas e seus respectivos componentes curriculares estão assim distribuídos: na área de Linguagens inserem-se Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física; a área de Matemática contém o componente curricular de mesmo nome; a área de Ciências da Natureza envolve a disciplina de Ciências; a área de Ensino Religioso dispõe do componente de nome idêntico; enquanto a área de Ciências Humanas é composta pelos componentes curriculares de Geografia e História (Brasil, 2018, p. 27).

Esta última é o centro do interesse desse trabalho.

Ao reconhecer que a legislação exige a atuação de professores especialistas, formados nas áreas específicas do conhecimento em nível de graduação, apenas a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, a BNCC, recorre ao Parecer CNE/CEB nº 11/2010, para defender adaptações pedagógicas entre o 5º e o 6º anos, visando à continuidade entre a primeira e a segunda etapa do Ensino Fundamental, e termina por admitir as dificuldades enfrentadas pelos discentes nessa fase:

[...] os alunos, ao mudarem do professor generalista dos anos iniciais para os professores especialistas dos diferentes componentes curriculares, costumam se ressentir diante das muitas exigências que têm de atender, feitas pelo grande número de docentes dos anos finais (Brasil, 2010 *apud* Brasil, 2018).

O documento reduz as dificuldades enfrentadas pelos estudantes entre a passagem da primeira para a segunda fase do Ensino Fundamental ao número de professores que atuam em cada nível, quando há muitos outros problemas nos âmbitos social e escolar a comprometerem o processo de ensino-aprendizagem, como a falta de condições para o bom desenvolvimento do trabalho docente, problemas sociais e psicológicos enfrentados pelos estudantes, déficits de aprendizagem, evasão escolar, cultura de violência, falta de investimento na formação e qualificação continuada dos profissionais do ensino, a desconexão entre a estrutura escolar e curricular e as principais demandas sociais da comunidade, entre tantos outros problemas.

Fazer isso é simplificar a discussão e limitá-la apenas à estrutura curricular, como se ela fosse restrita ao espaço escolar, sem problematizar em que medida o ponto destacado – que é importante, mas não o único em relação às dificuldades enfrentadas pelo público discente – está interrelacionado ao contexto sociocultural e histórico que estabelece a programação curricular, bem como as formas de sua operacionalização pedagógica nas escolas.

Por isso, consideramos ser fundamental discutir quais os lugares sociais, institucionais e educacionais atribuídos ao componente de História na proposta elaborada pela BNCC. Primeiro, é importante reconhecer que História insere-se na área das Ciências Humanas, cujo objetivo é desenvolver estudos sobre o tempo e o espaço, assim como a crítica à ação humana, às relações sociais e de poder e à produção de conhecimentos e saberes, em diferentes “circunstâncias históricas e espaços geográficos” (Brasil, 2018, p. 351). Os saberes que esse componente aciona visam também ao estímulo à formação ética, à valorização dos direitos humanos, ao fortalecimento da solidariedade, ao respeito ao meio ambiente e ao combate às desigualdades sociais, além de propor o desenvolvimento de habilidades que estimulem a capacidade de pensar diferentes

culturas e sociedades, em seus respectivos tempos históricos, territórios e paisagens (Brasil, 2018, p. 352).

Assim, defendemos que o conhecimento histórico é fundamental para desenvolver as competências e habilidades propostas pela BNCC, mas reconhecemos também que, para que isso ocorra é preciso que ele esteja articulado ao lugar atribuído ao saber histórico no fluxograma e na estrutura curricular do Ensino Fundamental e na cultura escolar, uma vez que a própria Base reconhece que as competências e habilidades pleiteadas não podem ser atingidas sem que se criem condições de ensino para sua manifestação, posto que a aprendizagem em História, como em nenhuma outra área, não ocorre de maneira automática, e sim por meio de referenciais que possibilitem a “inteligibilidade aos objetos históricos selecionados” (Brasil, 2018, p. 395).

Dessa forma, defendemos que tão ou mais importante que analisar os conteúdos e técnicas, é entender como a incorporação desses conteúdos ao currículo escolar carrega consigo interesses e autoriza práticas sociais e escolares, uma vez que “o currículo escrito é o testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares” (Goodson, 1997, p. 18).

Em relação ao ensino de História, isso está diretamente relacionado ao estatuto que se atribui ao passado no presente e ao que, por intermédio dos processos formais de escolarização, pretende-se legitimar como válido de ser preservado ou ignorado, pois, como advertiu Michel de Certeau (2000), a instituição de um saber é indissociável da instituição social que o fabrica e o admite, uma vez que é:

[...] impossível analisar o discurso histórico independentemente da instituição em função da qual ele se organiza silenciosamente, ou sonhar com uma renovação da disciplina, assegurada pela única e exclusiva modificação de seus conceitos, sem que intervenha uma transformação das situações assentadas (Certeau, 2000, p. 71).

Isso vale para todos os ambientes e *locus* de produção do conhecimento histórico, inclusive e, principalmente, aquele produzido e ensinado na Educação Básica, por meio das proposições curriculares que são dispostas, que são aceitas ou enfrentam críticas e resistência em sua implantação.

A BNCC e o currículo de História no Piauí

A BNCC se converteu, em tempos recentes, em objeto de fetiche e de solução para todos os problemas educacionais (Miranda; Almeida, 2020, p. 27).

Surgido como fruto de uma parceria entre a Secretaria de Estado da Educação – SEDUC, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME e a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME, o documento denominado *Currículo para o Piauí: um marco para a educação do nosso estado* visa adequar o currículo da Educação Básica às normativas da BNCC, aprovado pelo Parecer CEE/PI nº 105/2019, de 15/08/2019, e da Resolução CEE/PI nº 097/2019, de 15/08/2019 (Piauí, 2019a). Quando da aprovação desse documento, ainda estava em fase de elaboração o texto referente ao Ensino Médio. Por esse motivo, o presente estudo, nos ateremos às discussões referentes ao Ensino Fundamental e suas relações com o ensino de História. O próprio documento esclarece as condições de sua elaboração e seus propósitos:

[...] o Regime de Colaboração entre estado e municípios, possibilitou a (re)elaboração curricular, resultando em um documento único, o qual abrangesse todo o Sistema Estadual de Educação como Currículo de Referência. O documento tem significância, pois o mesmo contempla tanto as redes que farão sua primeira elaboração curricular, quanto às redes que já possuem currículo e farão uma atualização alinhada à BNCC (Piauí, 2019b, p. 9).

Vale ressaltar que o próprio documento reconhece seu propósito de assumir-se como “currículo de referência” para todo o sistema de educação no estado e seu alinhamento à BNCC, e trata como fundamentais em sua implantação os seguintes aspectos:

(1) a formação de professores como o maior desafio; (2) *desconstrução da resistência existente entre os professores para desenvolverem suas práticas conectadas com a dinamicidade do mundo contemporâneo*; (3) formação de professores e gestores para o uso das tecnologias modernas, enfatizando a cultura digital, ainda não dominada pela maioria dos professores; (4) adoção de um ensino com o foco no desenvolvimento de competências e habilidades proposto pela BNCC; (5) flexibilização curricular contemplando a diversidade regional e cultural, considerando as modalidades de ensino (Educação de Jovens e Adultos, Educação Escolar de Quilombolas, Educação para estudantes em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, Educação de Crianças em Situação de Itinerância, Educação Básica nas escolas do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Básica Especial e Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana) (Piauí, 2019b, p. 10, grifo nosso).

A despeito da importância dos aspectos salientados neste texto, cabe destacar que dos cinco pontos mencionados como mais importantes para o desenvolvimento da educação no estado do Piauí, quatro estão diretamente relacionados aos professores,

sendo que no item dois, os autores dão destaque à necessidade de desconstruir “a resistência existente entre os professores para desenvolverem suas práticas conectadas com a dinamicidade do mundo contemporâneo”. O documento, assim, atribui aos professores uma suposta conduta desatualizada e fora de sintonia com a contemporaneidade, além de lhes imputar uma postura de resistência frente às transformações, como se a ideal conduta fosse a de aceitação das proposições governamentais de maneira acrítica e sem reflexão.

Ao fazer isso, o documento piauiense não contextualiza a configuração histórica, sociocultural e econômica na qual essas questões estão circunscritas, tampouco apresenta qual a parcela de responsabilidade do poder público sobre as dificuldades enfrentadas na educação institucional no estado, revelando uma perspectiva de animosidade em relação aos profissionais do ensino. Essa postura crítica do documento governamental em relação à conduta dos educadores é reiterada em outras partes do texto, mesmo quando trata da necessidade de ações para formar professores:

Dentre as ações, prioriza-se a formação de professores como o maior desafio, seguido de outros como: *desconstruir a resistência que ainda existe entre os professores em manter a ideia de um currículo engessado/ estanque*, preparando-os para desenvolverem suas práticas conectadas com as mudanças propostas pela dinamicidade do mundo contemporâneo; formar os professores e gestores para o uso das tecnologias modernas, uma vez que a BNCC dá ênfase à cultura digital, ainda não dominada pela maioria dos professores; *propor mudanças que superem o ensino pautado na transmissão de conteúdos*, adotando um ensino com o foco no desenvolvimento de competências e habilidades proposto pela BNCC; flexibilizar o currículo, de modo a contemplar a diversidade regional e cultural, promovendo a equidade e a igualdade de oportunidades, considerando as modalidades de ensino” (Piauí, 2019b, p. 39, grifo nosso).

O documento do governo do Piauí atribui aos docentes uma postura de resistência às transformações educacionais, como se se opusessem ao dinamismo necessário ao ensino no mundo contemporâneo, imputa aos docentes o “engessamento” do currículo e o um ensino conteudista, retirando as responsabilidades dos poderes institucionais em relação a isso e ignorando que essas dimensões são fruto de uma construção histórica no cenário brasileiro. Além de generalizar as condutas, generaliza também as dificuldades enfrentadas pelos profissionais do ensino, e não discute o contexto em que elas se manifestam, tampouco os elementos que coadunam para esse resultado, e menos ainda expõe as várias táticas criadas pelos educadores para superarem as dificuldades enfrentadas.

Além disso, o texto oficial do governo do estado ignora o perfil da população atendida nas escolas piauienses. Algo que pode facilmente ser observado pelos dados

apresentados no Censo Escolar de 2018, que expõem um quadro social desafiador em relação ao ensino no Piauí. Segundo os dados do Censo, o estado apresenta o terceiro pior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) médio do país. Num total de 4.651 escolas de Educação Básica no estado, a maioria (51,34%) localiza-se na zona urbana e apresenta a seguinte composição:

Os estudantes atendidos por essas escolas são 64,3% do gênero masculino e 35,7% do gênero feminino, destes 9,2% se declaram brancos, 3,8% pretos, 59,2% pardos, 0,7% amarelos e 0,3% indígena, os 27% restantes não declararam pertencer a nenhuma etnia. Os que residem na zona rural estão distribuídos em áreas de assentamento (1,4%), áreas remanescentes de quilombos (0,7%), unidades de uso sustentável (0,1%) e unidades de uso sustentável área remanescente de quilombos (Brasil, 2018 *apud* Piauí, 2019b, p. 19).

Além disso, o documento oficial do governo do Piauí admite que o estado apresenta índices preocupantes nos exames de avaliação de aprendizagem aplicados pelo Governo Federal:

Considerando os resultados da Prova Brasil no ano de 2017 no Piauí, somente 42% dos alunos (18.128 alunos) da Rede Pública de ensino desenvolveram adequadamente a competência de leitura e interpretação de textos até o 5º ano, e 26% até o 9º ano. Com relação ao ensino de Matemática, os dados são ainda mais preocupantes, somente 30% dos estudantes conseguem aprender adequadamente a competência resolução de problemas até o 5º ano e 12% até o 9º ano (Piauí, 2019b, p. 19-20, grifo nosso).

O reconhecimento do baixo rendimento dos estudantes da rede pública nas competências exigidas pelo exame nacional nos quesitos leitura e interpretação de textos e resolução de problemas matemáticos traz consigo a carga de desafios que envolvem o cenário educacional piauiense, tanto no ambiente escolar, como em seu entorno sociocultural.

Ao observar esse diagnóstico, consideramos necessário reconhecer que esse baixo desempenho dos estudantes não se restringe a dificuldades na aprendizagem somente referente aos componentes de Língua Portuguesa e de Matemática – como muitos tendem a pensar. Disso decorre, no campo institucional, a intensificação quase exclusiva de atenção a esses componentes, o que implica no crescimento de seu prestígio no currículo escolar, em detrimento dos outros componentes de ensino, entre os quais situa-se História.

Mais uma vez, prioriza-se a área da Matemática e das Ciências Naturais – ainda entendidas como o suporte elementar de uma racionalidade instrumental voltada

para o tecnicismo na educação.

Defendemos que todos os componentes curriculares são corresponsáveis por esses desempenhos, assim como acreditamos que todos podem - e devem - contribuir para reverter o quadro desfavorável, uma vez que a aprendizagem ocorre, na prática, de maneira contínua e integrada, devendo o currículo também propor essa integração e estabelecer condições reais para que ela aconteça, e não estabelecer hierarquia de importância entre as áreas do conhecimento por meio do currículo, como tem ocorrido na história brasileira.

A resolução de problemas matemáticos, por exemplo, muito além de acionar apenas as fórmulas e os saberes do campo da aritmética, necessita da leitura e da interpretação de textos, que, por sua vez, devem ser consideradas uma responsabilidade de todas as áreas do saber, inclusive, e sobretudo, da área da História, que é um componente que lida predominantemente com linguagens, e desenvolve habilidades para seu domínio na esfera escolar (Neves *et al.*, 2011).

Assim, defendemos que o conhecimento histórico precisa ser tratado pelos fluxogramas curriculares com a devida relevância que ele possui, uma vez que:

Esta dimensão de despertar de maneira intencional, com ações pedagógicas, a razão sensível nos estudantes deve ser considerada como um ganho para as aulas de História, pois tanto desperta o interesse dos estudantes para o que os professores estão discutindo, quanto amplia o contato dos estudantes com a leitura e com a escrita - algo, aliás, que é considerado como um dos principais entraves, no país, para a aprendizagem de História, e dos demais componentes curriculares, que é a deficiência dos estudantes com estes saberes fundamentais ao aprendizado de qualquer área e que compromete a efetivação da conquista da autonomia dos indivíduos (Fontineles, 2016, p. 154).

É nesse sentido que observamos na BNCC e na proposta curricular do governo do Piauí o quanto o componente de História ainda precisa ser valorizado, uma vez que as competências e habilidades exigidas nesses documentos – mesmo em outros componentes curriculares - estão diretamente imbricadas com a eficiência do processo de ensino-aprendizagem de História.

Afirmamos isso porque a BNCC define como competência 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. 14) e das dez competências elencadas pela Base, todas estão diretamente relacionadas aos saberes que podem ser mobilizados e ensinados no componente curricular de História, senão, vejamos:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, além de produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, suas identidades, suas culturas e suas potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2017, p. 10).

Essas dez competências demandam o envolvimento de todas as áreas do conhecimento, e mantêm, em maior ou menor grau, envolvimento com os saberes e as habilidades (conceituais, procedimentais e atitudinais) acionados pela História, sendo, na maioria das vezes, parte integrante de sua constituição como campo do saber e como disciplina escolar.

Desde a primeira competência, que enfoca a necessidade do domínio dos saberes históricos para a construção de sua própria aprendizagem, passando pela segunda e sétima que tratam de investigação e curiosidade intelectual e de análise crítica – elementos que integram a relação do saber histórico com as fontes e *corpus* documentais que possibilitam o acesso às reminiscências do passado; ou da quarta, quinta e décima que tratam de diferentes linguagens em distintas temporalidades e suas variadas manifestações de tecnologia – que possibilitam a autonomia, a ética e a defesa da democracia; ou mesmo o que propõem a sexta, a oitava e nona competências, que estimulam a valorização da diversidade humana e cultural, bem como a defesa do respeito aos direitos humanos e à valorização do convívio social e ambiental a partir do convívio democrático e cidadão – todas questões direta e indissociavelmente relacionadas aos conteúdos programáticos do currículo de História – que, se trabalhados com eficiência e eficácia, mobilizam saberes que contribuem para a aprendizagem e utilização das competências gerais propostas na Base Curricular.

Essa relação também é observada no documento piauiense quando trata da importância da adoção dos temas integradores no currículo (denominados de Temas Contemporâneos Transversais – TCTs), em que os saberes históricos são utilizados para a articulação e operacionalização do currículo em todas as áreas, como explicitados no texto:

Também é preciso *contextualizar* os componentes curriculares e seus conteúdos para tornar o ensino e a aprendizagem mais significativos, pois a *contextualização conecta a aprendizagem à realidade do lugar e do tempo em que se situa*. Da mesma maneira, a integração dos componentes curriculares fortalece a competência pedagógica das equipes escolares para trabalhar com mais dinamicidade, interação e colaboração (Piauí, 2019b, p. 38, grifo nosso).

A relevância dos conhecimentos históricos exigidos para o desenvolvimento das competências e das habilidades propostas para a Educação Básica não está compatível

com o espaço institucional atribuído ao ensino de História. Um dos indicativos disso é a carga-horária reservada a essa área na estrutura curricular formal e no fluxograma da Rede Estadual de ensino, apenas duas aulas semanais, como já destacamos.

Há que se ressaltar, contudo, que para que essa valorização ocorra formalmente no currículo, os profissionais de História precisam primeiro reconhecer a importância de sua área; depois, deixar explicitada à sociedade a relevância desse campo do conhecimento para a formação humana e para o alcance das competências exigidas neste nível de ensino. Observemos, por exemplo, como História é apresentada no documento oficial do Piauí:

A história é uma ciência que estuda a vida do homem através do tempo, possibilitando entendimento para construir um conhecimento que se possa compreender o passado, assim tornando cidadãos críticos na sociedade capazes de refletir e criticar perante *os fatos históricos ocorridos e que ainda irão acontecer*, pois investiga o que os homens fizeram ao longo do tempo, pensaram e sentiram enquanto seres humanos e sociais. Portanto, o conhecimento histórico ajuda na compreensão do homem enquanto ser que constrói seu tempo e a sua História (Piauí, 2019b, p. 456, grifo nosso).

Apesar de não mencionar as referências que fundamentaram a elaboração do documento, os autores permitem vislumbrar uma forte influência das concepções históricas que defendem a História como ciência. Sem problematizar epistemologicamente sobre os entendimentos que se tem da noção de ciências no seio historiográfico, os autores do texto põem no seu campo de estudo o *devir* em sua dimensão de *a posteriori*, colidindo frontalmente com uma concepção aceita na área de que a produção do conhecimento histórico remete-se ao que passou, ao tempo decorrido, mesmo que em articulação com as demandas do presente.

O futuro – quando ousamos abordá-lo – só pode ser tocado sob a forma de conjecturas, e ainda assim, em sua dimensão restrita e sob suspeição constante. Eric Hobsbawm (1998), inclusive, adverte sobre os riscos que os historiadores correm ao se deixar enredar pela sedução de oráculo. Ele ratifica que a história só pode lidar com o futuro sob a dimensão de “uma advertência útil”, e ainda assim sob a forma de especulação cautelosa, reconhecendo-se como incapaz de se relacionar com ele de outra forma, pois a matéria-prima da história é o passado e seus significados para o presente (Hobsbawm, 1998, p. 42), não “os fatos históricos que ainda irão acontecer”, como informado no documento em apreço.

Outro ponto importante de ser ressaltado na análise sobre a BNCC e sobre o *Currículo do Piauí* é a manutenção do currículo centrado na história europeia – a denominada História da Civilização –, e na História do Brasil a partir da formação e desenvolvimento do Estado Brasileiro. Acreditamos que essa organização pode dificultar

o desenvolvimento das competências propostas pela BNCC. Isso porque a proposta piauiense seguiu no esteio do que foi proposto e aprovado na versão aprovada da Base Curricular, em 2017 e preservou a visão eurocêntrica, pautada em uma temporalidade cronológica linear, centrada na divisão quadripartite da história, suprimindo o fora proposto pela primeira versão⁹, que defendia a incorporação da visão da história que valorizasse mais os elementos da história e da cultura afro-brasileira e indígena no ensino de História do Brasil.

Ao seguirem nessa direção, a BNCC e o Currículo para o Piauí seguiram na contramão do que havia sido determinado pela lei n. 11.645/2008, que alterou o a LDB, em seu artigo 26,

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (Brasil, 2008).

Mesmo a proposta piauiense tendo incluído temáticas referentes à história local na proposta curricular do Ensino Fundamental, nele ainda predominam os temas relacionados à formação do Estado Nacional e sua interface com a cultura europeia. Os temas referentes ao Piauí mais comuns na programação proposta são: descobertas arqueológicas no Piauí, o processo de colonização e o papel da pecuária, formação de Oeiras (primeira capital do Piauí), participação nas lutas pela independência, transferência da capital para Teresina e modernização do estado na 2ª metade do XX, especialmente na década de 1970 – temas de caráter macropolíticos ou econômicos comuns às abordagens tradicionais da História do Piauí.

Sobre o último tema citado, o documento de área de História apresenta algumas considerações contestáveis sob as perspectivas epistemológicas e historiográficas, seja pela ausência de lastro nas evidências históricas ou por realçar a perspectiva linear e teleológica da história, há muito contestada no meio científico-acadêmico:

A década de 70, do século passado, reservou importantes avanços, ainda que de ordem desigual, no sentido de acelerar o desenvolvimento do estado brasileiro e de todas as suas regiões. Foi nesta década que se iniciou a difusão da ideia de desenvolvimento sustentável, de preservação das espécies e principalmente de que o “progresso a qualquer custo” deveria ser substituído por uma solução racional, eficiente e principalmente que não comprometesse as atuais e futuras gerações (Piauí, 2019b, p. 15).

Essas abordagens centram-se em uma concepção marcada pela visão eurocêntrica da história e, mesmo quando abordam a história brasileira e piauiense, priorizam os estudos referentes à formação do Estado Nacional a partir da perspectiva da política institucional e econômica, o que dificulta a abordagem de temas que favoreçam o desenvolvimento da competência do respeito às alteridades, em uma sociedade que tem a multiplicidade como um dos elementos instituintes de sua formação histórica. Aliás, o estudo da alteridade perdeu centralidade na BNCC, uma vez que, diferentemente dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História (PCN), que a estabeleciam como tema central na proposta de ensino, a BNCC só menciona a expressão “alteridade” em uma única vez, quando trata da área de História no Ensino Fundamental (Brasil, 2017, p. 401) e outra vez no Ensino Médio, quando se refere às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Brasil, 2017, p. 561).

Os PCN de História (6º ao 9º ano) propunham um maior destaque ao ensino para a “alteridade”, temática que era abordada junto ao tema “identidade¹⁰”, numa tentativa de incentivar entre os educandos a construção de valores que reconhecem o pertencimento aos grupos socioculturais, na medida em que os ensinasse também a respeitar as diferenças entre os indivíduos e os grupos:

A percepção da alteridade está relacionada à distinção, de modo consciente, das diferenças, das lutas e dos conflitos internos aos grupos sociais ou presentes entre aqueles que vivem ou viveram em outro local, tempo ou sociedade. E está relacionada à construção de uma sensibilidade ou à consolidação de uma vontade de acolher a produção interna das diferenças e de moldar valores de respeito por elas. A percepção do nós, por sua vez, está ligada ao desejo de reconhecimento de semelhanças entre o eu e outros, na busca de identificação de elementos comuns no grupo local, na população nacional ou nos outros grupos e povos próximos ou distantes no tempo e no espaço (Brasil, 1998, p. 35-36).

A BNCC, todavia, não insere o ensino para a alteridade entre as competências que se propõe a desenvolver, inserindo o ensino para a “empatia”, o que desloca a questão relacional entre os sujeitos para a dimensão do agente da ação. Além disso, suprimiu das competências qualquer referência a conflitos e tensões entre os diferentes grupos

sociais, como era proposto antes.

Assim, considerando o lugar institucional do ensino de História, a carga-horária que lhe é reservada no fluxograma oficial e o conteúdo programático previsto no currículo, acreditamos ser muito difícil atingir as competências estabelecidas pela BNCC, sobretudo se prevalecer o discurso oficial de animosidade em relação às práticas docentes, como destacado no documento piauiense. Essas contradições que marcam a cultura escolar e seus significados evocam os ensinamentos de Dominique Julia, quando ele afirma que “no mais intenso de suas esperanças, a escola não pode fazer tudo: a obrigatoriedade escolar colocou-os em presença do êxito, que lhes agrada obviamente evocar; mas também frente ao fracasso” (Julia, 2001, p. 24).

Reconhecer isso, contudo, não significa minimizar o papel das instituições escolares e dos currículos frente às demandas sociais do e no presente. Muito pelo contrário, significa entender a relevância que tem o currículo na construção da cultura escolar e nas relações sociais, em especial, em decorrência do que ele elege para ser abordado, que pode ou não ser evocado no cotidiano escolar à medida que consegue convencer de sua pertinência social. Em qualquer situação, há que se considerar os interesses a que se voltam as propostas como as da BNCC e do *Currículo do Piauí* e qual sociedade ambos visam a constituir e valorizar por meio do que propõem a todos os componentes curriculares, em especial, o de História.

Considerações Finais

A aprovação da BNCC e do *Currículo do Piauí* expressa a mais recente tentativa de reforma no ensino brasileiro – em ambos os casos, visando ao currículo escolar. Reforma que traduz muito do cenário histórico e social vivido no país nos anos 2000, com seus embates e negociações, como as enfrentadas durante as proposições das três versões que originaram a BNCC – que em grande medida expressaram os embates políticos, culturais e econômicos presentes no cenário brasileiro entre os governos de Dilma Rousseff e Michel Temer.

Nesse contexto, as disputas em torno do que é necessário ser estudado em História – componente tratado como central neste estudo, tanto por ser nossa área de formação, quanto por sua relevância e pertinência em relação às competências indicadas nos dois documentos oficiais analisados.

Em meio às proposições feitas pelos documentos oficiais acerca do currículo, percebemos que muitos professores atuaram no campo da resistência contra a implantação da versão final da BNCC. Oposição, em grande medida, derivadas da série de alterações que marcaram a proposta desde sua primeira versão, associadas a problemas conjunturais e estruturais enfrentados pela sociedade brasileira durante a

última década.

Ainda assim, reconhecemos que o componente curricular História é indispensável na conquista das competências estabelecidos pela BNCC, dada a natureza do conhecimento que se dispõe a construir – o que insere História no campo das áreas fundamentais na formação humanitária de nossa sociedade. Contudo, essa percepção colide com o tratamento recebido pela área na disposição curricular, o que agrava as muitas dificuldades demonstradas nos ambientes escolares e no rendimento na aprendizagem dos estudantes das competências que lhe são exigidas pelos exames de aprendizagem, em âmbito nacional e local.

Acreditamos que, associado aos problemas já elencados, isso também se deva à disposição do paradigma curricular proposto no documento nacional – reproduzido pelo documento local – que põe como prioritário o ensino de História centrado na visão eurocêntrica e nacionalista da história, priorizando o estudo das identidades, sem a devida articulação com a compreensão e o respeito às alteridades. Muito ainda há a fazer, mas ter a compreensão sobre esses elementos já indica a possibilidade de redirecionar os caminhos a serem percorridos nesse campo educacional, em especial, os trilhados pela área de História.

Referências

- AB'SABER, Thales. *Dilma Rousseff e o ódio político*. São Paulo: Editora Hedra, 2015.
- ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BALDIN, Nelma. *A história dentro e fora da escola*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1989.
- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchio*. Tradução Carlos Alberto Medeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BITTENCOURT, Circe M. F. Reflexões sobre o ensino de história. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 127-149, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152562/149061> . Acesso em: 23 mar. 2023.
- BLOCH, Marc. *Apologia da história, ou, o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: presidência da República, 1988.
- BRASIL. *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.
- BRASIL. *Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008*. Altera a lei n. 9.394, de 20 de

dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que 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 Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a Base*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n. 11, de 7 de julho de 2010: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 28, 9 dez. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 15/2017: Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 146, 21 dez. 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=78631-pcp015-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC, 1999.

CAIMI, Flávia Eloisa. A história na Base Nacional Comum Curricular. *Revista do Lhiste*, Porto Alegre, v. 3, n. 4, p. 86- 92, 2016. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/revistadolhiste/article/view/65515>. Acesso em: 13 mar. 2023.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

FENELON, Déa R. A formação do profissional de história e a realidade do ensino. *Projeto História*, Campinas, v. 2, p. 1-19, 1982. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12423> Acesso em: 10 mar. 2023.

FONTINELES, Cláudia Cristina da Silva. A autoestima piauiense, os usos políticos e as repercussões na memória. *Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 13, n. 33, p. 1-29, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/>

view/2175180313332021e0210. Acesso em: 30 mar. 2023.

FONTINELES, Cláudia Cristina da Silva. A vitalidade da história em um tempo em ebulição. *Revista de História da Unisinos*, São Leopoldo, v. 23, n. 2, p. 327-331, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/historia/article/view/hist.2019.232.15>. Acesso em: 23 jul. 2023.

FONTINELES, Cláudia Cristina da Silva. As “centelhas da esperança”: o papel da literatura e da música no despertar da consciência histórica. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 131–158, 2016. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/246>. Acesso em: 26 maio 2023.

FURET, François. *A oficina da história*. Lisboa: Editora Gradiva, 1986.

GINZBURG, Carlo. *Relações de força: história, retórica, prova*. Tradução de Jônatas Batista Neto. São Paulo: Cia das Letras, 2002.

GOODSON, Ivor. *A construção social do currículo*. Educa: Lisboa, 1997.

GUIMARÃES, Selva. *Didática e prática de ensino de História*. 13. ed. Campinas: Papirus, 2015.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HOBBSAWM, Eric. *Sobre história*. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, v. 1, n. 1. p. 9-43, jan./jun. 2001. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38749>. Acesso em: 23 fev. 2023.

MATTOS, Hebe; BESSONE, Tânia; MAMIGONIAN, Beatriz G. (org.). *Historiadores pela democracia: o Golpe de 2016 e a força do passado*. São Paulo: Alameda Editorial, 2016.

MIRANDA, Sonia Regina; ALMEIDA, Fabiana Rodrigues de. Passado, presente e futuro dos livros didáticos de História frente a uma BNCC sem futuro. *Escritas do Tempo*, Marabá, v. 2, n. 5, p. 10-38, jul./out. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unifesspa.edu.br/index.php/escritasdotempo/article/view/1364/553>. Acesso em: 29 fev. 2023.

NEVES, Iara Conceição B.; SOUZA, Jusamara; GUEDES, Paulo; SCHAFFER, Neiva; KLUSENER, Renita. *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2011.

PIAUI. Conselho Estadual de Educação. *Resolução CEE/PI nº 097/2019*. Currículo

de Referência para implementação nas escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental do Sistema Estadual de Ensino do Piauí. Teresina: CEE, 2019a. Disponível em: <http://www.ceepi.pro.br/Resolu%C3%A7%C3%B5es%20%20%202019/2019%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20097.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2023.

PIAUI. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo do Piauí: um marco para a educação do nosso estado*. Teresina: SEDUC, 2019b.

PRONER, Carol; CITTADINO, Gisele; TENENBAUM, Marcio; RAMOS FILHO, Wilson. (org.). *A resistência ao Golpe de 2016*. Bauru: Canal 6, 2016. (Projeto Editorial Práxis).

ROVAI, Renato (org.). *O Golpe 16*. São Paulo: Publisher Brasil, 2016.

SCHWARCZ, Lilia M. *Sobre o autoritarismo brasileiro*. São Paulo: Companhia da Letras, 2019.

SEFFNER, Fernando. Escola pública e professor como adulto de referência: indispensáveis em qualquer projeto de nação. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 20, n. 1, p. 48-57, jan./abr. 2016. Disponível em <http://www.revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2016.201.05/5230>. Acesso em: 10 jan. 2023.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. *Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas*. *Revista Brasileira História*, São Paulo, v. 30, n. 60, p. 13-33, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882010000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 jan. 2023.

SINGER, André (org.). *Por que gritamos Golpe?*. São Paulo: Boitempo, 2016.

SOUSA, Jessé. *A radiografia do Golpe*. Rio de Janeiro: Leya, 2016.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, Vozes, 2002.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Notas

¹Doutora em História (UFPE). Professora Associada do Departamento de História da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Bolsista em Produtividade Científica/CNPq.

²Doutor em História (UFPE). Professor Associado do Curso de História da Universidade Estadual do Piauí (UEPI).

³Nesse estudo não analisamos o Ensino Médio porque o documento denominado “Currículo para o Piauí” foi publicado no ano de 2019, antes da reformulação curricular que incluía essa fase escolar.

⁴É importante esclarecer que esta iniciativa de implantação da disciplina dos Estudos Sociais foi tentada inicialmente no município neutro do Rio de Janeiro – quando ainda era capital do país, na década de 1930, mas só foi difundida nacionalmente após as reformas de ensino promovidas

durante o Regime Militar (Baldin, 1989).

⁵A intolerância que ele combatia e denunciava o levou à morte, em 1944, nas prisões nazistas.

⁶Dilma Vana Rousseff foi a primeira mulher eleita à presidência da República do Brasil, no ano de 2010, e reeleita em 2014, tendo sido afastada do cargo sem a comprovação de crime de responsabilidade, como exige a Constituição Federal de 1988, após um tumultuado e polêmico processo de *impeachment*, denominado por muitos estudiosos de golpe parlamentar-empresarial-midiático, aprovado inicialmente na Câmara dos Deputados Federais (367 votos a 137), no dia 17 de abril de 2016, e endossado em 31 de agosto do mesmo ano pelo Senado Federal (61 votos a 20). Após o golpe, Rousseff foi afastada e seu vice-presidente, Michel Temer, que apoiara o golpe, assumiu a presidência da República. Cf.: Mattos, Bessone e Mamigonian (2016), Rovai (2016), Proner *et al.* (2016), Sousa (2016), Ab'Saber (2015), Singer (2016) e Fontineles (2019).

⁷Adotamos essa palavra aqui como sinônimo de reacionário no campo político-comportamental, marcado por interesses da direita ou da ultradireita e até do fundamentalismo religioso, movimentos que avançaram pelo Brasil durante a última década.

⁸Os Parâmetros Curriculares, elaborados nos anos de 1990, já abordavam os saberes escolares a partir de competências e habilidades, que seriam acionadas a partir dos Eixos Temáticos e dos Temas Transversais propostos para a Educação Básica, o que significa que a BNCC não inaugurou tal discussão.

⁹Entre as três versões da BNCC, 1ª versão da área de História enfrentou muitas críticas, em especial, na proposta que visava romper com a visão eurocêntrica do ensino de História, entre tantas outras polêmicas que envolveram esta versão. Aquela versão foi substituída pela atual versão da BNCC, cujo teor apresenta um caráter mais conservador e retomou a perspectiva eurocêntrica da História (Miranda; Almeida, 2020). Observamos que essa organização curricular, pautada na História europeia, influenciou diretamente a proposta curricular elaborada pelo governo piauiense.

¹⁰Sobre identidade e alteridade fundamentamo-nos em estudos desenvolvidos por Hall (2015), Bauman, (2005), Hobsbawm e Ranger (1997) e Fontineles (2021).