

PRÁTICAS, SABERES E EXPERIÊNCIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

história

Ana Paula Squinelo
Azemar dos Santos Soares Júnior
Organizadores

paruna

Ana Paula Squinelo
Azemar dos Santos Soares Júnior
(Organizadores)

PRÁTICAS, SABERES E EXPERIÊNCIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA



São Paulo, SP
2025

© Ana Paula Squinelo; Azemar dos Santos Soares Júnior (Organizadores), 2025.

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

A Paruna segue o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa em vigor no Brasil desde 2009.

Alterações textuais e de normalização bibliográfica são responsabilidades dos/as autores/as.

S774 Squinelo, Ana Paula.

Práticas, saberes e experiências no Ensino de História / Ana Paula Squinelo; Azemar dos Santos Soares Júnior. -- São Paulo: Paruna, 2025.

219f. ; 21 cm

ISBN: 978-65-85106-63-4

1. Educação. 2. História. 3. Desigualdades. 4. Pandemia. I. Título.

CDD: B869.8

Capa, Editoração e Projeto Gráfico:
Candida Bitencourt Haesbaert – Paruna Editorial



Paruna Editorial

Rua Lima Barreto, 29 – Vila Monumento

CEP: 01552-020 – São Paulo, SP

Fone: 11 97958-9312

www.paruna.com.br

Esta obra contou com apoio:



DIÁLOGOS EM TRÂNSITO
GRUPO DE PESQUISA DE HISTORIADURA
E ENSINO DE HISTÓRIA – UNISUS





*“[...] os meus preferidos vinham da biblioteca da escola.
Eram distribuídos nas primeiras classes.
O diretor de turma dizia o meu nome,
e o liuoro começava o seu trajeto sobre as carteiras,
uns passavam-no ao seguinte,
ou então pairava sobre as cabeças
até chegar aquele que o tinha pedido.”*

(Walter Benjamin, 2017, p. 80)

*“[...] no saber da experiência não se
trata da verdade do que são as coisas,
mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece.
E esse saber da experiência tem
algumas características essenciais que o opõem,
ponto por ponto, ao que entendemos como
conhecimento.”*

(Jorge Larrosa, 2016, p. 32)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	6
PARTE 1 ENSINO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DA PANDEMIA DO COVID-19 E O DIREITO À MEMÓRIA	
“É SÓ UMA GRIPEZINHA!” ENSINO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19	12
Ana Paula Squinelo	
PARTE 2 ENSINO DE HISTÓRIA, MEMÓRIA E CURRÍCULO	
COMPREENDER A CONSTRUÇÃO DA EMPATIA HISTÓRICA: UM ESTUDO COM ALUNOS PORTUGUESES SOBRE A TEMÁTICA DA SOCIEDADE E A VIDA QUOTIDIANA NO PERÍODO ROMANO	47
Glória Solé Adriano Garcez	
DESAFIOS ATUAIS DA FUNÇÃO SOCIOCULTURAL DO ENSINO DE HISTÓRIA: O PAPEL DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL	77
Helena Pinto	
CONOCIMIENTO Y COMPRENSIÓN DE LA MEMORIA HISTÓRICA Y DEMOCRÁTICA ESPAÑOLA DESDE EL CURRÍCULO ESCOLAR	97
Carolina Alegre Benítez Antonio Tudela Sancho	
A REFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO E O INDIVIDUALISMO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO DO EMPREENDEDOR DE SI PARA O ENSINO DE HISTÓRIA	116
Wagner de Araújo Rabêlo Azemar dos Santos Soares Júnior	
PARTE 3 ENSINO DE HISTÓRIA E A GUERRA DO PARAGUAI (1864-1870)	
A GUERRA DA TRÍPLICE ALIANÇA/GUERRA GUASU E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PERCEPÇÕES NO LIVRO DIDÁTICO DA EDITORA MODERNA	139
Leandro Mendonça Barbosa	
GUERRA DO PARAGUAI/GUERRA GUASU NA PROVÍNCIA DE MATO GROSSO: A EPIDEMIA DA VARÍOLA E FONTES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA	161
Vera Lúcia Nowotny Dockhorn	
CRIANÇAS COMO SOLDADOS NA BATALHA DE ACOSTA ÑU/CAMPO GRANDE, PERSPECTIVAS ENTRE AS HQ’s ADEUS, CHAMIGO BRASILEIRO E GUERRA CONTRA LA TRIPLE ALIANZA – VENCER OU MORRIR	193
Yara Karolina Santana de Mattos Messias	
SOBRE OS/AS ORGANIZADORES/AS	214
SOBRE OS/AS AUTORES/AS	215

APRESENTAÇÃO

A coletânea “Práticas, saberes e experiências no Ensino de História” foi pensada e proposta no primeiro semestre do ano de 2023. Vale ressaltar que naquele momento histórico, ainda estávamos marcados/as e impactados/as com o contexto recente que havíamos enfrentado e que se referia a pandemia do Coronavírus/Covid-19, que vitimou milhares de brasileiros/as.

Neste período, muitas questões pertinentes ao ensino, e, neste caso em específico, ao Ensino de História, estavam latentes: a implementação do Novo Ensino Médio, o modelo de aulas através do Ensino Emergencial Remoto, as aulas da graduação e pós-graduação que passaram a ser online (síncronas ou assíncronas), assim como, a realização das bancas de qualificação e defesas de trabalho de conclusão de curso, mestrado e doutorado, os desafios tecnológicos impostos tanto a alunos/as, como a professores/as, a suspensão das aulas presenciais, o distanciamento social e o uso das máscaras faciais são alguns aspectos que ainda estavam latentes e presentes em nosso dia a dia como docentes.

Além dos aspectos mencionados outros passaram a integrar a nossa luta diária: o negacionismo histórico, a difusão das *fake news* e a necessidade sistemática de defender o conhecimento científico, o saber acadêmico e as instituições científicas.

Soma-se a esse cenário o fato de que atualmente, o Ensino da História vem sofrendo ataques que visam deslegitimar o espaço historicamente conquistado no currículo escolar, bem como, as contribuições exercidas pela função social do ensino da História na construção de categorias importantes para a formação da cidadania, ao debate sobre a democracia, a alteridade, a diferença, ao discurso étnico-racial e de gênero. As imposições normativas em vigor

que incidiam sobre a produção, a circulação e o uso dos materiais didáticos que podem ser utilizados pelos/as docentes nas aulas de História, que acabaram por limitar o debate que deveria ser político no sentido de formar o/a cidadão/ã consciente.

Nesse sentido, pensar e propor uma reunião de textos cujo eixo central alicerça-se no Ensino de História reforça nosso compromisso com a transformação social e a crença em uma educação engajada e potencializadora das mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais. Essa Coletânea teve por objetivo reunir pesquisadores/as do campo do Ensino da História para refletir por meio de sua prática docente, das experiências vividas e/ou das pesquisas desenvolvidas, textos acadêmicos que possam contribuir com o debate do ensino em suas múltiplas possibilidades na disciplina histórica e com esse intuito o conjunto de textos que ora apresentamos é composto pela escrita de um grupo de historiadores/as que reverberam a crença no ensino de história e na educação e situam-se em distintos lugares do globo: Portugal, Espanha e nos diversos estados brasileiros do Mato Grosso do Sul, Mato Grosso e Rio Grande do Norte, e, vinculados/as a diferenciadas instituições de ensino, tanto o básico como o superior.

A **Coletânea Práticas, saberes e experiências no Ensino de História** é composta por 3 (três) partes, a saber, “Ensino de História no contexto da pandemia da COVID-19 e o direito a memória”, “Ensino de História, memória e currículo” e “Ensino de História e a Guerra do Paraguai (1864-1870)”, que somam 8 (oito) capítulos e abaixo apresentamos:

Na **primeira parte**, intitulada “Ensino de História no contexto da pandemia da COVID-19 e o direito à memória” o/a leitor/a se deparará com o texto: “É só uma gripezinha”! – Ensino de história no contexto da Pandemia da COVID-19”, escrito por Ana Paula Squinelo no qual se tratou da experiência vivenciada em sua instituição de trabalho em tempos de pandemia, desde a implantação da Ensino Remoto Emergencial (ERM), passando pelas aulas ministradas de

forma síncrona, até o retorno das aulas presenciais. Na reflexão registrou as dificuldades enfrentadas enquanto docente, mas sobretudo dos alunos/as, em especial, os/as acadêmicos/as indígenas amplamente afetados pelo isolamento social e de suas aldeias, acesso à internet, falta de equipamentos de proteção, entre outros aspectos.

Na **segunda parte**, batizada de “Ensino de História, Memória e Currículo”, o leitor se depara com 4 (quatro) capítulos: o primeiro de autoria de Glória Solé e Adriano Garcez e intitulado “Compreender a construção da empatia histórica: um estudo com alunos portugueses sobre a temática da sociedade e a vida quotidiana no período romano”, no qual, apresentam o estudo desenvolvido no âmbito do mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, da Universidade do Minho (Portugal); a investigação teve como enfoque desenvolver nos/as estudantes o conceito de “empatia histórica” através da análise de diversas fontes históricas e em relação ao tema sociedade e vida quotidiana durante o período romano; em seguida, o texto “Desafios atuais da função sócio cultural do ensino de história: o papel da educação patrimonial”, sugere-se outro termo, como da pesquisadora Helena Pinto, em que apresenta e analisa o documento intitulado “Aprendizagens Essenciais e suas implicações para o ensino no contexto da educação portuguesa contemporânea”, além de se dedicar a entender como as implementações na educação articulam-se com duas linhas de pesquisa, a saber: a Educação Histórica e a Educação Patrimonial, enfocando os desafios de ensinar-se história nessa perspectiva. O terceiro texto assinado por Carolina Alegre Benítez e Antonio Tudela Sancho é denominado de “Conocimiento y comprensión de la memoria histórica y democrática española desde el currículo escolar” no qual analisam o papel da memória na construção das narrativas históricas e advogam que na atualidade se defende uma memória múltipla, diversa e plural, entretanto esse exercício esbarra em obstáculos de diferenciadas ordens, como a constituição do currículo e a prática de ainda

se insistir na glorificação de heróis, mitos, datas e acontecimentos, problematizando as dificuldades e dialogando com a formação de professores/as, os livros escolares e, também os currículos pertinentes a educação secundária e ao bacharelado, Alegre e Tudela abordam a questão da memória história da Guerra Civil e da ditadura franquista na Espanha, apontando para a necessidade de se modificar a abordagem em torno desses temas visando o exercício do direito à memória histórica, a cidadania, a democracia e a consciência crítica; por fim, o texto de autoria de Wagner de Araújo Rabêlo e Azemar dos Santos Soares Júnior intitulado “A Reforma do Novo Ensino Médio e o individualismo na educação brasileira: implicações da formação do empreendedor de si para o Ensino de História” que tem por objetivo analisar como um discurso voltado para uma educação individualista fez parte da elaboração da última Reforma do Novo Ensino Médio, no Brasil, e quais as possíveis implicações desse discurso para o componente curricular da história.

Na **terceira parte**, chamada de “Ensino de História e a Guerra do Paraguai (1864-1870)” é composta por 3 (três) reflexões que tem como eixo central o conflito platino e enfoques diferenciados: Leandro Mendonça Barbosa assina o capítulo “A Guerra da Tríplice Aliança/Guerra Guasu e a Educação de Jovens e Adultos: percepções no manual didático da Editora Moderna” no qual se dedica a um nível da educação via de regra negligenciado que é a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a partir desse *locus* problematiza o conteúdo Guerra do Paraguai, focando na compreensão das metodologias e abordagens e em um manual didático de história do PNLD-EJA, triênio 2014, 2015 e 2016; seguido do texto de Vera Lúcia Nowotny Dockhorn intitulado “Guerra do Paraguai/Guerra Guasu na Província de Mato Grosso: a epidemia da varíola e fontes para o ensino de história” onde apresenta e analisa a considerada terrível epidemia da varíola que assolou a província mato-grossense sobre tudo no ano de 1867 no contexto da Guerra do Paraguai e aponta

como as fontes específicas pertinentes à doença em foco podem ser utilizadas no ensino de história com vistas a compreensão do passado e presente; para tal apresenta como metodologia uma proposta de Aula-Oficina, e, por fim, o texto “Crianças como soldados na batalha de Acosta Ñú/Campo Grande, perspectivas entre as HQ’s Adeus, Chamigo Brasileiro e Guerra contra la Triple Alianza – Vencer o Morrir” de autoria de Yara Karolina Santana de Mattos Messias analisa as duas Histórias em Quadrinhos (HQ’s) em tela enfocando a participação das crianças na Batalha de Acosta Ñu e a partir da análise a autora propõe uma Aula-Oficina a ser desenvolvida com alunos e alunas do 8º ano das séries finais do Ensino Fundamental.

Assim, propomos (e apresentamos) nessa Coletânea, um debate amplo e diverso, mas que teve por eixo central o Ensino de História preocupado com frentes como: a história do Ensino de História; a produção e usos de materiais didáticos; a aplicação de metodologias diversas; experiências de projetos de ensino e no estágio supervisionado; a utilização no Ensino de História de experiências com temas como democracia, cidadania, memória, grupos étnicos, gênero e sexualidade, a legislação escolar que normatiza o ensino da História, as narrativas didáticas, dentre outros aspectos.

Isto posto, esta reunião de textos que compõe a Coletânea “Práticas, saberes e experiências no Ensino de História” destina-se ao público em geral, em especial, a graduandos/as e pós-graduandos/as dos cursos de História e áreas afins e aos educadores e as educadoras que trabalham com formação de professores/as. Desejamos que todas as pessoas aproveitem a leitura e que ao fazê-la reforcem a crença em uma educação democrática, laica, pública, transformadora e de qualidade.

Ana Paula Squinelo

Campo Grande – MS, primavera de 2024

Azemar dos Santos Soares Júnior

Natal – RN, período chuvoso de 2025

parte 1

**ENSINO DE HISTÓRIA
NO CONTEXTO DA
PANDEMIA DO COVID-19
E O DIREITO À MEMÓRIA**

“É SÓ UMA GRIPEZINHA!” ENSINO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19

Ana Paula Squinelo

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

O direito a memória e a pandemia da Covid-19

Fico triste que a memória tão dura da Covid-19, que deixou tantas cicatrizes, tanto luto, tenha ficado esquecida.

(Margareth Dalcolmo, 2022)

Em entrevista concedida ao *Jornal Folha de São Paulo* em 17 de outubro de 2022 a pneumologista e pesquisadora da Fiocruz Margareth Dalcolmo sinalizou sua preocupação com o que denominou de “desmemória da COVID”, isto é, demonstrou sua aflição diante dos resultados eleitorais daquele ano no qual inúmeros políticos que atuaram contra a população brasileira no contexto da Pandemia da COVID-19, negando a ciência, a eficácia das vacinas, as medidas de isolamento social e a própria pandemia foram eleitos em cargos políticos das esferas municipal e estadual do país. Dalcolmo afirmou que temos a obrigação como cidadãos e cidadãs e em respeito as mais de 700.000 vidas ceifadas ao longo da pandemia de honrar o que vivemos e não deixar que todo o luto e as dores vividas caiam no esquecimento.¹

1 Para conferir a entrevista na íntegra, acessar o link: <https://www1.folha.uol.com.br/equilibriosaudade/2022/10/desmemoria-em-relacao-a-covid-e-muito-perigosa-diz-medica-da-fiocruz.shtml>.

Como professora e historiadora que viveu a pandemia que compreendeu os anos de 2020², 2021 e 2022³ não passei incólume ao processo pandêmico, seja do ponto de vista pessoal, emocional e/ou profissional. Nesse sentido, em 2020 no cenário da implantação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) comecei a refletir sobre os impactos da pandemia e suas distintas facetas no processo educacional, sobretudo aquele que estou inserida que é o da educação superior. Sendo assim, ainda em 2020 comecei a pensar, problematizar e escrever sobre aquele momento e o texto que ora apresento é fruto de momentos distintos de vivência pandêmica, isto é, aborda desde o ano de 2020 quando da implantação do ERE, passando pelas mudanças no formato no ano de 2021 até o retorno as aulas presenciais no ano de 2022.⁴

2 De acordo com a Organização Pan-Americana de Saúde: “Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. O termo ‘pandemia’ se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. A designação reconhece que, no momento, existem surtos de COVID-19 em vários países e regiões do mundo”. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19#:~:text=Em%2011%20de%20mar%C3%A7o%20de,pa%C3%ADses%20e%20regi%C3%B5es%20do%20mundo>, acessado em 04 de outubro de 2024.

3 De acordo com o Portal Gov.br – Ministério da Saúde –, em 22 de abril de 2022 o Ministro da Saúde, Marcelo Queiroga assinou a Portaria que declarava o fim da Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN), causada pela pandemia da Covid-19 no Brasil. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2022/abril/ministerio-da-saude-declara-fim-da-emergencia-em-saude-publica-de-importancia-nacional-pela-covid-19#:~:text=NOVA%20PORTARIA-,Minist%C3%A9rio%20da%20Sa%C3%A7a%C3%BAde%20declara%20fim%20da%20Emerg%C3%A7a%C3%A1ncia%20em%20Sa%C3%A7a%C3%BAde,Import%C3%A2ncia%20Nacional%20pela%20Covid%2D19&text=O%20ministro%20da%20Sa%C3%A7a%C3%BAde%2C%20Marcelo,da%20Covid%2D19%20no%20Brasil>, acessado em 04 de outubro de 2024.

4 Essa reflexão originalmente foi apresentada na 1ª Semana Internacional de História (UFMS/CPCX), na Mesa 1 – *Ensino de História: entre o revisionismo e a prática*, ocorrida no dia 9 de setembro de 2020. Naquele momento o debate foi extremamente profícuo, além do público assistente me inquerir se eu estava pensando em escrever e publicar sobre as reflexões apresentadas. A devolutiva positiva acerca dessa apresentação levou-me a apresentar seus resultados parciais em um segundo momento que foi o ocorrido no IX Simpósio Nacional de História Cultural na mesa-redonda intitulada *Perspectivas modernas da educação: Ensino de História e Diferença* que aconteceu no dia 28 de outubro de 2022. As questões a mim dirigidas nessas duas situações que distavam temporalmente – início e fim da pandemia –, permitiu-me amadurecer os pontos acerca do assunto em tela o que me levou a transformar em texto para esta publicação.

Acredito assim que dessa forma contribuo para que a memória da pandemia da COVID-19 não seja esquecida (como nos alertou e cobrou Margareth Dalcolmo) ao registrar a experiência coletiva vivenciada em um contexto universitário, para que essa não corra o risco de cair no esquecimento, seja de nós professoras e professores, alunas e alunos e a comunidade universitária de forma geral.

O rápido trajeto que se tornou o mundo

Quanto mais a epidemia se estender, mais a moral de tornará elástica.

(Albert Camus. *A peste*, 1947)

Em janeiro de 2020 eu estava em uma viagem ao Paraguai, percorri uma parte do pequeno país – quando comparado ao Brasil – começando do Norte por Concepción e indo até a região de Ñeembucu; janeiro é um período de um calor muito intenso na terra guarani e o choque de temperatura com a mudança de região fez com que eu fosse tomada por uma gripe violenta; muita tosse, uma tosse sem fim. Com medicamentos e pastilhas todos os dias o mal-estar não cedia. Já na cidade de Pilar depois de 10 dias com essa gripe, minha mãe me disse por WhatsApp: “minha filha você teve febre? Vômito? Tome muito cuidado. Está sendo divulgado pela imprensa que um vírus terrível está matando as pessoas lá na China!”⁵.

Lembro de na hora ter pensando: “Minha mãe sempre exagera! Como um vírus da China vai me atacar no Paraguai?!?”.

As férias acabaram e eu regressei a Campo Grande, Mato Grosso do Sul – Brasil, em fins de janeiro; em menos de um mês a imprensa

⁵ De acordo com informações constantes no portal do Ministério da Saúde, o: “SARS-CoV-2 é um beta-coronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019”. (grifos meus). Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/c/covid-19>, acesso em setembro de 2020.

local e os órgãos de saúde estadual noticiavam o primeiro caso de COVID-19⁶ em Mato Grosso do Sul.⁷

Muitas imagens vieram à minha cabeça ao ler as notícias: tentar traçar um mapa mental de como o vírus havia chegado a minha cidade, era algo impossível um tempo atrás, envovia a China, alguém que foi a Europa que veio para o Rio de Janeiro e a pessoa daqui foi encontrar alguém no Rio de Janeiro e voltou contaminada. Era aproximadamente um percurso de 17.324 km feito em tempo recorde! Isso pensando um trajeto China – Campo Grande (MS)!

A velocidade com que o vírus se espalhou mundialmente foi a mesma com que nos espantamos com a capacidade do vírus em deixar o mundo completamente parado, atônito e sem ação diante da devastação que se impunha por onde ele passava. As imagens dos longos cortejos funerários na Itália, os números de mortos na Espanha, assim como a crise funerária sem precedentes no Equador⁸ colocava a humanidade diante de sua pequinês.

Nesse sentido, assim como Schwarcz e Starling (2020) analisaram como a Gripe Espanhola driblou todas os avanços científicos

6 De acordo com o portal do Ministério de Saúde: “A COVID-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. [...]. Pertence ao subgênero Sarbecovírus da família Coronaviridae e é o sétimo coronavírus conhecido a infectar seres humanos. A infecção pelo SARS-CoV-2 pode variar de casos sem sintomas e sintomas com manifestações leves, moderados, graves e críticos. Os sinais e sintomas mais comuns incluem: febre ou calafrios, tosse, fadiga, anorexia, dispneia, miose e dor de cabeça. No entanto, outros sintomas não específicos, como dor de garganta, congestão nasal ou coriza, e dor de cabeça, também foram reportados por casos confirmados de covid-19”. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/c/covid-19>, acesso em setembro de 2020.

7 Para maiores informações, conferir em: RAES, Airton. *Secretaria de Saúde confirma dois casos de coronavírus em Mato Grosso do Sul*. Portal do Governo de Mato Grosso do Sul, 14 de março de 2020. Disponível em: <http://www.ms.gov.br/secretaria-de-saude-confirma-dois-casos-de-coronavirus-em-mato-grosso-do-sul/>, acesso em 21 de abril de 2021.

8 O contexto narrado marcou, sobretudo, o primeiro semestre de 2020, mas uma busca, mesmo que rápida, pelo mundo virtual nos coloca diante de outros cenários catastróficos ocorridos, como por exemplo, a situação de Manaus (Brasil) na qual faltou, inclusive oxigênio. Conferir em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2021-01-15/morrer-sem-oxigenio-em-uma-maca-em-manaus-a-tragédia-que-escancara-a-negligencia-politica-na-pandemia.html>, acessado em 15 de janeiro de 2021.

imbrincados na virada dos séculos XIX para o XX, a SARS-CoV-2 deixou o século XXI e todas as suas conquistas e avanços científicos e tecnológicos perplexos.

O/a historiador/a no/do tempo presente – a experiência de viver o fato histórico: a pandemia da COVID-19

Uma epidemia expõe todo mundo à doença e escancara as desigualdades de uma sociedade.

(Lilia M. Schwarcz e Heloisa M. Starling.
A bailarina da morte, 2020)

Dante dos confrontos os mais simples e complexos possíveis impostos pela realidade pandêmica, pensar o tempo presente é um dos maiores desafios para o historiador/a. Eric Hobsbawm em seu clássico texto *O presente como história* já alertava e chamava a atenção para tal provocação. As preocupações apresentadas em relação ao anacronismo, ao que Hobsbawm denominou de “idade do historiador”, isto é o fato de ter vivido seu próprio tempo, aliado a questão da disponibilidade e acessibilidade às fontes colocam os historiadores/as do tempo presente em constantes encruzilhadas.

Nesse sentido, pensar o ensino de história no contexto da pandemia da COVID-19 é um exercício desafiador ao/a pesquisador/a do tempo presente na medida em que acessamos informações, fontes e interpretações que estão sendo construídas “no calor dos acontecimentos”, em tempo recorde e suscetíveis a todos os meandros da manipulação e construção do saber. Informações sobre a COVID-19 foram amplamente divulgadas pela grande mídia em nível mundial e nacional e, outros meios, como: TV, Jornais impressos e virtuais, documentários, *lives*, congressos, *pappers*, debates, *memes*, caricaturas, charges, *podcasts*, eventos e publicações acadêmicas, são

apenas alguns exemplos de como fomos “bombardeados” com informações acerca do tema.

Soma-se a esse contexto o fato de o período pandêmico coincidir com o governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), presidente que negou⁹ durante toda a sua gestão a pandemia, a eficácia das vacinas, o número de mortos, prescreveu a população brasileira medicamentos e tratamentos ineficazes, como o uso da cloroquina, entre tantas outras questões, divulgando e circulando diariamente nos meios de comunicação informações contrárias a necessidade do isolamento social¹⁰, do cuidado com si e com o outro e negando a própria existência do vírus.

9 Schwarcz e Starling na pesquisa realizada sobre a Gripe Espanhola que assolou o início do século XX apontaram a postura negacionista quando do princípio daquela Pandemia: “No começo, a peste é quase sempre recepcionada com grandes doses de “negação”. Encarar a verdade incontornável da nossa precariedade nem sempre é fácil – e é isso que a epidemia coloca diante dos olhos. As pessoas de início procuraram obstinadamente não ver para escapar ao enfrentamento da onda ascendente do perigo. É um modo de tranquilizarem a si próprias. O medo legítimo da peste leva a sociedade a enganar a si mesma para retardar o máximo possível o momento em que a doença terá de ser confrontada”. (SCHWARCZ; STARLING, 2020, p. 46) No Brasil, mais de um século após a Gripe Espanhola o negacionismo foi o tom adotado pelo então Presidente da República Jair Messias Bolsonaro e grupos de direita e de extrema direita.

10 Soares Junior diferenciou o isolamento da prática da quarentena: “O isolamento previa a separação de pessoas infectadas em espaços fechados, mas dentro do convívio social; a quarentena, restringia a restrição de atividades e circulação de pessoas pelos espaços sociais. Em ambos os casos, a orientação era ficar em casa”. (SOARES JUNIOR, 2020, p. 265) No caso do Brasil alguns municípios viveram o chamado *lockdown*, prática adotada nos primeiros dias da pandemia que consistiu no “fechamento” da cidade por um período de dias, incluindo lojas, comércio, repartição públicas e circulação de pessoas, ficando aberto os chamados serviços essenciais, assim como a prática de isolamento pelas pessoas detectadas positivamente pelo coronavírus.

Imagen: A frase que nomeia essa reflexão “É só uma gripezinha!” foi proferida pelo Presidente da República Jair Messias Bolsonaro ao diminuir os efeitos nefastos da COVID-19.



Fonte: Charge publicada no perfil do *Instagram* @leandro_assis_ilustra no dia 8 de agosto de 2020 com a legenda “100 mil vidas perdidas”.

Com esse cenário e bombardeados por informações, separar o “joio do trigo”, portanto, e pensar as implicações daquele momento histórico para o ensino de história configurava-se, nessa perspectiva, uma empreitada arriscada e audaciosa, mas que não deveria ser negligenciada.

A pandemia que começou a ser divulgada ainda em fins do ano de 2019 e que tomou a China, chegou ao Brasil no início do ano de 2020 e, colocou a nós, professores e professoras, alunos e alunas, familiares, gestores institucionais e representantes governamentais, desafios nunca antes imaginados.

Sendo assim, reflito em relação a algumas questões pertinentes ao ensino de história no âmbito universitário no que tange ao contexto pandêmico e a implantação do Ensino Remoto Emergencial e, em especial, na realidade a qual me insiro: um *campus* do interior do estado de Mato Grosso do Sul, com um número expressivo de licenciaturas, de alunos e alunas de baixa renda oriundos do município de Aquidauana e de municípios vizinhos, como é o caso de Bonito, Miranda, Bodoquena, Anastácio e Dois Irmãos do Buriti, por exemplo, de outros estados da federação, de assentamentos rurais, comunidades quilombolas e, ainda de alunos e alunas indígenas procedentes das aldeias de Nioaque, Anastácio, Miranda, e Aquidauana.

No contexto da eclosão da pandemia a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) por meio da Portaria de nº 405 de 16 de março de 2020, resolveu:

Art. 2º Substituir as atividades presenciais de todos os cursos de graduação e de pós-graduação (lato e stricto sensu) por estudos dirigidos com uso de ferramentas de EAD e TIC, no período de 17 de março a 17 de abril de 2020.

§ 1º A execução do Plano de Ensino das disciplinas deverá ser realizada nesse período por meio de Estudo Dirigido, de acordo com o Calendário Acadêmico.

§ 2º A critério dos Dirigentes das Unidades da UFMS, em conjunto com os coordenadores de curso, a substituição poderá ser aplicada às atividades práticas e estágios.

As determinações dessa Portaria foram ampliadas até o final do semestre letivo do ano de 2020.1. Registramos que no cenário

nacional não houve uma homogeneização das decisões colegiadas universitárias em relação a suspensão ou não do calendário acadêmico; no contexto inicial da pandemia algumas instituições deliberaram pela suspensão das atividades da graduação e da pós-graduação, outras apenas da graduação e, outras mantiveram, as atividades da graduação e pós-graduação em pleno funcionamento.

No semestre de 2020.1 ministrei duas disciplinas, para esta reflexão denominarei de: Disciplina A e Disciplina B; e a partir dessa experiência é que apresento pistas para esta reflexão; a disciplina A possuía no início do semestre letivo 30 (trinta) alunos/as matriculados/as e a disciplina B, 23 (vinte e três) estudantes matriculados/as.

Na disciplina A tivemos 10 (dez) alunos/as concluintes e na disciplina B, apenas 9 (nove) estudantes finalizaram a mesma; em ambos os casos um número bem inferior a metade da sala de aula; aponto que mesmo que a desistência tenha ocorrido por inúmeros motivos e, em alguns casos logo no início das aulas ainda no modo presencial, a maioria dos casos de desistência e/ou trancamento de matrícula ocorreram em meio e durante o processo de Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Desde os primeiros dias da implantação do ensino remoto vários problemas foram se desenhando e, colocando-nos diante de uma situação caótica, desigual e excluente enfrentada pelos alunos e alunas em formação; falta de acesso à internet; a inexistência de condições adequadas para realização dos estudos dirigidos, como não possuir as denominadas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) necessárias para a realização, assim como um espaço físico apropriado; uma única TIC para atender vários membros de uma mesma família, são alguns exemplos.¹¹

¹¹ Em junho de 2020 a imprensa brasileira noticiou a situação vivenciada por uma mãe na cidade de Itumbiara-GO na qual no contexto pandêmico passou a ensinar seus cinco filhos com apenas um celular. Verificar em: <https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2020/06/17/cinco-irmaos-dividem-o-celular-da-mae-para-estudar-apos-a-suspensao-das-aulas-presenciais-em-itumbiara.ghtml>, acessado em 17 de junho de 2020.

Imagen: Charge que representa as questões enfrentadas no contexto do ensino remoto emergencial, como é o caso da falácia de que todos e todas possuem o acesso à internet e as condições adequadas para usufruir de seus recursos.



Fonte: Domínio público.

Ressalta-se que a implantação do ensino remoto afetou também parte dos e das docentes que também não possuíam (possuem) as condições adequadas para a realidade que foi imposta. Naquele cenário foi demandado que os e as docentes adquirissem com recursos próprios equipamentos adequados para o andamento do ensino remoto, como computadores de mesa e/ou com maior capacidade, celulares com maior potência, microfones, câmeras, entre outros. Soma-se a isso o fato que a residência do professor e da professora se fundiram com o ambiente de trabalho, afetando horários de convívio familiar com a rotina laboral e vice-versa. A simbiose imposta entre o espaço do trabalho, o espaço do lar e o espaço do lazer, gerou a perda total da privacidade, sendo que a qualquer hora do dia ou da noite e de qualquer dia da semana o professor e a professora estavam sujeitos/a a receber mensagens via

WhatsApp, facebook, messenger e e-mail. A rotina virou trabalho e, consequentemente ocorreu a penalização do lazer, das relações familiares, do momento do encontro e do riso.

Registra-se ainda que a adaptação do espaço da casa para espaço de trabalho, além da já destacada sobrecarga de trabalho ocasionou aumento no valor da conta de energia elétrica, do fornecimento de água e dos pacotes contratados de internet, por exemplo. Tal realidade transformou a vida cotidiana dos e das docentes impactando a saúde física e mental de inúmeros professores/as.

Imagen: Com a nova rotina laboral imposta, sobretudo as professoras vivenciaram um acúmulo de funções: dar aula, cuidar do/a filho/a, auxiliar nas tarefas de seus filhos e suas filhas, gestar a casa, planejar e corrigir atividades etc, tendo sua vida pessoal amplamente alterada e prejudicada.



Imagen: domínio público.

A pandemia da COVID-19, entre tantas questões, expôs de forma estridente as diferenças sociais que marcam nosso país; ao contrário do que se afirmou no início da crise pandêmica o vírus “não é democrático” e, tampouco afeta a todos e todas de forma igualitária.¹² A título de exemplo foi a situação extremada a qual as populações indígenas se inseriram na realidade pandêmica, tendo inclusive vivenciado o fechamento das aldeias por questões de segurança em relação a circulação e propagação do vírus.

Imagem: A charge expressa a realidade vivenciada pelos povos originários: de um lado um governo negacionista e entregacionista com políticas voltadas ao agronegócio e ao grande produtor e de outro lado a ameaça constante da pandemia.



Fonte: Latuff, 2020, domínio público.

Os e as estudantes indígenas encontraram-se em situação de vulnerabilidade diária e extrema e, somado ao número de mortes e as condições precárias nas aldeias, como a falta de itens básicos de prevenção como álcool gel e EPIs, esses/as estudantes enfrentaram

12 De acordo com dados da Fiocruz a população negra está entre a mais atingida no contexto da pandemia, tanto em número de mortes, como na questão do acesso a vacina. Conferir em: <https://www.epsju.fiocruz.br/podcast/negros-sao-os-que-mais-morrem-por-covid-19-e-os-que-menos-recebem-vacinas-no-brasil>.

a falta de acesso as condições mínimas para acompanhar o disposto pelo ERE, no caso no primeiro semestre de 2020 a realização de estudos dirigidos.

Ser professor/a no contexto do Ensino Remoto Emergencial: os primeiros meses

A Universidade é uma máquina de moer gente.

(Desabafo de uma professora em sua página pessoal de facebook, primeiro semestre de 2020)

Para mapear e investigar a realidade que se impôs de forma brutal em nosso cotidiano e melhor compreender as especificidades que passaram a marcar o processo educacional naquele período elaborei um Instrumento de Pesquisa para que os/as alunos/as respondessem. Tal Instrumento foi encaminhado via e-mail e com um texto explicando o objetivo e que se sentissem à vontade de responder (ou não) as questões e que a identidade de cada um/a seria preservada. Foi informado que o Instrumento de Pesquisa tinha como objetivo levantar dados para subsidiar a compreensão em relação ao tema: *O/a discente em situação de aula remota: o ensino de história no contexto da pandemia do ano de 2020.*

O Instrumento era composto por questões de múltipla escolha e também questões abertas, como:

- Idade; Forma de Ingresso na UFMS;
- Ingressou através do Sistema de Cotas?; Se sim, concorreu em qual a modalidade;
- Ao iniciar o ensino remoto você possuía recursos, como por exemplo celular, computador e acesso à internet, para começar a realizar os estudos dirigidos e acompanhar as atividades?;

- Considera que em sua casa você tem um espaço adequado para realizar as atividades relacionadas ao ensino remoto?; A Internet a que tem acesso é (...);
- Sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), qual da (s) abaixo relacionada (s) você está utilizando no contexto do ensino remoto?;
- Sobre o uso dos aplicativos relacionados a comunicação, qual do (s) abaixo relacionado (s) você está utilizando no contexto do ensino remoto?;
- Sobre as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) que você está utilizando em contexto da aula remota;
- Em relação aos estudos dirigidos solicitados você teve dificuldade de interpretação dos mesmos?;
- Em relação aos estudos dirigidos solicitados você teve dificuldade de realizá-los?;
- Em relação as atividades avaliativas solicitadas você teve dificuldade de realizá-las?;
- Quais eram suas expectativas quando começou a cursar esta disciplina ainda na modalidade presencial?;
- Avalie a disciplina ofertada em contexto de ensino remoto (dificuldades, desafios, aprendizagens etc)...;
- Comentários e Sugestões.

Esse Instrumento de Pesquisa foi respondido por 13 (treze) alunos e alunas no período letivo de 2020.1 e 11 (onze) alunos e alunas no período letivo de 2020.2.

A devolutiva e a análise das respostas ao Instrumento de Pesquisa em questão, permitiu-me elaborar algumas considerações que registro a seguir. Muitos/as alunos/as não conseguiram de imediato o acesso à internet, portanto as atividades que deveriam ser realizadas já no mês de abril de 2020, isto é, decorridas cinco

semanas da implantação do ensino remoto, foram prejudicadas, como evidencia a mensagem recebida de um acadêmico indígena:

Sou YP.¹³ Tenho disciplina com a Sra. na Quarta-feira e na Sexta-feira. Porém não entreguei nenhum exercício que foi pedido!

Mas queria saber se posso entregar? Estou fazendo todos. Os colegas me repassaram os e-mails da sala e estou fazendo cada um que foi pedido.

Tive acesso à internet agora essa semana [mês de abril] devido todo esse movimento da paralisação. Tive problemas técnicos com a internet e não obtive uma resposta imediata devido à restrição de entrada [nas aldeias], pois a região onde moro está totalmente fechada tive que conversar com o cacique daqui para me atenderem, e levou esse longo período, para mim (sic) tentar ficar em dia, com os conteúdos. Mas as datas já se passaram e estou bem atrasado, aguardarei a resposta, da professora. (YP, 2020)

Tal situação foi vivenciada por outro acadêmico que narrou:

Boa tarde professora, eu não consegui acompanhar as atividades, por que estou somente com cel (sic) e consegui por esses dias o e-mail da sala pois não pertenço a mesma, e devidos a outros contra-templos (sic). Mais em fim, quero saber se as atividades posso estar fazendo e enviando ou não será mais valido? E irá ter mais atividades? Por onde começo? Ainda a tempo de fazer algo? (AU, 2020)

¹³ A identidade dos alunos e das alunas será preservada, sendo que para as citações utilizamos iniciais do alfabeto.

Por outro lado, parece-me que a instituição do ensino remoto pressupôs que todos/as os/as estudantes possuíam além do acesso à internet, também as TICs necessárias para realização do estudo dirigido¹⁴; tal suposição foi contestada quando ainda em março de 2020 recebi de uma acadêmica um dos estudos dirigidos e o formato consistia em imagens fotográficas do manuscrito cuja atividade havia sido realizada no caderno; o fato me chamou a atenção e, tentei compreender a situação:

Pergunta enviada:

Gostaria de saber se você não tem computador, pois o estudo dirigido, conforme as instruções, é para ser encaminhado digitado.

Manuscrito, só em caso do aluno ou aluna não tiver acesso a computador.

Aguardo sua resposta. (SQUINELO, 2020)

Resposta:

Olá Professora... Ainda não tenho...

Vou ter q comprar um notebook pra mim. Desculpa a demora pra responder.¹⁵ (SC, 2020)

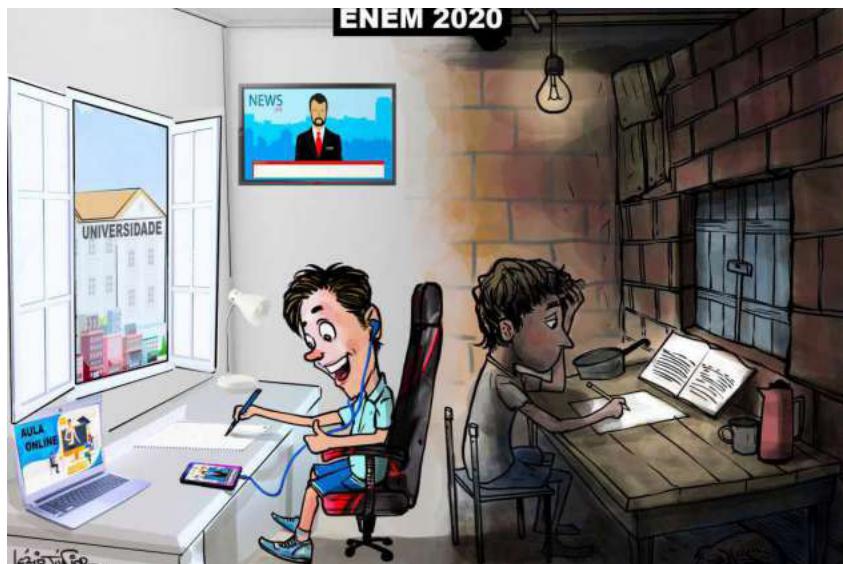
Essa informação tocou-me profundamente e levou-me a tentar compreender a situação que atravessava naquele momento, por exemplo, dos 10 (dez) estudantes que responderam a um questionário ao final das disciplinas 40% apontaram que ao iniciar o ensino remoto não possuíam recursos como o celular, computador e/

14 Ressalta-se no que tange a esses aspectos que a UFMS publicou dois Editais, a saber: 1) o de Auxílio de inclusão digital (EDITAL PROAES/AGETIC/SEAD/UFMS Nº 4, de 28 de abril de 2020) e o 2) Empréstimo de equipamento tecnológico para acadêmico (EDITAL PROAES/AGETIC/SEAD/UFMS Nº 5, de 29 de abril de 2020), entretanto os estudos dirigidos foram instituídos, como já afirmado, na Portaria de nº 405 de 16 de março de 2020, isto é os Editais de apoio foram publicados mais de 30 dias após a implantação dos estudos dirigidos, o que consideramos uma demora que afetou, mais ainda, a realidade estudantil.

15 Registra-se que esse foi um dos casos de desistência ocorridos na disciplina naquele momento.

ou acesso à internet: “Precisei contratar um plano de internet *wifi* em minha residência, também precisei adquirir outro aparelho celular com mais potencialidade para conseguir acompanhar as disciplinas” (EA, 3º período), e, ainda: “Como não tenho internet em casa e o meu notebook não está formatado para usar o *word*, eu fiz as atividades no meu caderno e editava no notebook da minha irmã que mora em outra casa com a minha tia”. (JDSMF, 5º período)

Imagem: O Ensino Remoto Emergencial e, em seguida, as aulas síncronas atingiram a população brasileira de formas distintas, configurando-se em um espelho da própria realidade socioeconômica do país e do acesso à educação, como expressada nessa charge.



Fonte: Lézio Júnior. Domínio Público.

Além das situações narradas acima, tiveram estudantes que estabeleceram contato via e-mail, messenger e WhatsApp informando da dificuldade em acessar a internet, como nos seguintes casos: “Bom Dia Professora. Queria saber se ainda tenho chance da disciplina da senhora? Pois tá (*sic*) complicado a internet daqui da aldeia, tenho que me deslocar da minha casa a noite, até onde tenho

o acesso, sem contar que é muito ruim¹⁶” (MAF, 2020) e, também: “Boa noite Professora Ana Paula Squinelo, não consegui entrar na aula por causa da Conexão. A internet está muito ruim o sinal aqui na Aldeia.”¹⁷ (PY, 2020)

No que se refere a possuir ou não um espaço adequado na residência para realizar as atividades relacionadas ao ensino remoto 50% dos/as alunos/as responderam que não possuem espaço adequado para a realização dos estudos dirigidos: “Procuro realizar em meu quarto, pois minha casa contém apenas sala, cozinha e quarto” (EA, 3º período) e, também: “Não, pois não tenho em casa uma sala particular para realizar os estudos. A maioria das vezes eu faço as atividades em uma mesa na cozinha e para gravar os vídeos eu gravo na varanda, pois a iluminação é melhor”. (JRRM, 5º período)

Em relação as TICs que utilizaram para a realização dos estudos dirigidos em primeiro lugar está o uso do celular (100% dos alunos/as o utilizam), seguido pelo uso do notebook (70%).

Compreendido um pouco desse cenário distópico restava-me buscar entender as questões relacionadas aos conteúdos ensinados no semestre e, obviamente ao aprendizado dos/das alunos/as em relação aos conteúdos ministrados. Muitas questões impuseram-se naquele momento:

- É possível compreender os processos históricos através de estudos dirigidos?
- É possível estabelecer as relações intrínsecas ao processo de ensino-aprendizagem através dos estudos dirigidos?
- É possível desenvolver posturas de alteridade e empatia a partir de estudos dirigidos?

16 Atenta-se que esta mensagem foi enviada no segundo semestre de 2020 e a questão do acesso à internet ainda prejudicava os e as estudantes.

17 Atenta-se que esta mensagem foi enviada no segundo semestre de 2020 e a questão do acesso à internet ainda prejudicava os e as estudantes.

- É possível oportunizar uma aprendizagem significativa e combativa a partir dos estudos dirigidos?

E, por fim:

- É possível o ensino de história RESISTIR e ser RESISTÊNCIA naquele contexto no qual se configurava o ensino remoto?

Sendo assim, no que é pertinente aos obstáculos enfrentados pelos acadêmicos e pelas acadêmicas em relação a interpretação e realização dos estudos dirigidos, algumas dificuldades foram encontradas, sobretudo no início do processo quando tal movimento se apresentava como “novo”, tanto para docentes, como para discentes:

A dificuldade surgiu com os textos que acompanhavam nosso estudo dirigido, a linguagem mais científica de alguns dificultou mais a realização das atividades, nada se compara à aula presencial com a explicação do professor, mais (*sic*) me adaptei e busquei ferramentas, como, por exemplo, um dicionário, ele me ajudou muito! Em relação às atividades que eram pesquisas não tive tantos problemas, apenas a falta de tempo por causa do trabalho. (LDQS, 3º período)

E, também: “[...] tive dificuldade, não tive como questionar e obter as respostas das mesmas no momento que iria cumprir as atividades” (UAC, 5º período), da mesma forma que relatou: “não consegui desenvolver as atividades com muita facilidade e como consequência não me sentia confiante em realizar as atividades avaliativas”. (UAC, 5º período)

Um dos impactos impostos pelos estudos dirigidos foi o de pensar também como seriam e quais seriam as possibilidades de avaliar “conteúdo x” ou “conteúdo y”; algumas alternativas institucionais foram apresentadas: elaboração de áudio, tipo podcast, gravação de pequenos vídeos, realização de estudos dirigidos, pesquisas, entre outros. Em nosso caso as avaliações constituíram-se na

gravação de pequenos vídeos dos conteúdos e textos trabalhados através dos estudos dirigidos. Outras dificuldades se impuseram naquele momento, mesmo o vídeo solicitado sendo o que denominamos popularmente de “vídeo caseiro”, isto é, o vídeo simples, narrado, sem imagens e sem edição, alguns acadêmicos/as não possuíam celulares com capacidade de gravação e envio, por exemplo, outros ainda não possuíam celular e/ou compartilhavam com outros membros da família ou, ainda, não possuíam nenhum domínio desse recurso.

Um depoente registrou impasses e contratemplos vivenciados em uma das etapas de uma das avaliações: “No seminário tive dificuldade devido o grupo não interagir para realização do mesmo. Já é difícil realizar com o grupo podendo se encontrar, imagine agora com a distância e com as dificuldades que todos estão passando devido ao isolamento por causa da pandemia.” (JRRM, 5º período)

Em especial, a conjuntura pandêmica prejudicou ainda mais disciplinas cujo eixo formativo envolvem atividades práticas, como aplicação de Oficinas e desenvolvimento de Projetos de Ensino nas escolas de educação básica, realização de aulas de campo em museus, comunidades quilombolas, aldeias e, efetivação de trilhas urbanas; esse aspecto foi destacado pelos alunos/as. LMF compartilhou que: “Nutria altas expectativas com relação aos conteúdos que seriam abordados, e principalmente se tratando das aulas de campo que foram inseridas no cronograma [Plano de Ensino da disciplina]. Para mim essas experiências *in loco* seriam de substancial importância.” (LMF, 3º período)

Vale registrar que pontos comuns deixaram marcas indeléveis na experiência vivenciada pelos alunos/as: dificuldades de acesso e uso das TICs, frustrações emocionais, como a solidão e a ausência do ato da partilha em sala de aula e, todos foram unânimis em apontar que no processo de ensino-aprendizado tiveram que se “reinventar”:

A dificuldade foi organizar o tempo e tentar ter o máximo de comprometimento com a disciplina, realizar as atividades das disciplinas em geral não foi fácil pela questão do hábito, tive que me dedicar mais a leitura e me atentei mais as coisas relacionadas ao meu curso, foi desafiador ler e interpretar sem o intermédio presencial do professor pensei seriamente em desistir das disciplinas e cursá-las depois, mas *(sic)* existem coisas que não podem ser adiadas e a minha formação é uma delas, dedicação e persistência me acompanharam durante esse final de semestre, é muito bom estar no conforto e ter a oportunidade de estudar em casa só que nada se compara a nossa aula presencial e a presença dos colegas. No meio de tudo isso alguns laços de amizade se estreitaram e eu criei a disciplina de me dedicar ao estudo ou a leitura todos os dias, dediquei pelo menos duas horas do meu dia aos textos ou atividades acadêmicas. E a disciplina ofertada só não foi melhor porque não foi presencial totalmente, mas eu tentei me dedicar e aprender com cada estudo dirigido e atividade avaliativa que a senhora passou. (LDQS, 3º período)

Aliado ao fato da necessidade de todos os envolvidos nesse processo empenharem esforços no ato de “reinvenção” e de “reinventar-se”, um dado que aquece nossa prática enquanto professores e professoras, é constatar nas narrativas dos alunos e das alunas que: “FAZ FALTA A PRESENÇA DO PROFESSOR” (JDSMF, 5º período), ou ainda: “Eu estava bem desanimada, pois é muito difícil estudar assim, nada substitui um professor em sala de aula. Não ter uma explicação do professor desanima muito, pensei em desistir esse semestre. (JRRM, 5º período) (grifo nosso)

Ser professor/a no contexto do Ensino Remoto Emergencial: os meses seguintes

O sol da peste apagava todas as cores e escorraçava qualquer alegria.

(Albert Camus. *A Peste*, 1947)

A entrada no segundo semestre de 2021 foi marcada pela possibilidade de realizarmos as aulas sincrônicas com a utilização de outros recursos, como o uso do googlemeet, zoom, AVA, skype etc, entretanto se por um lado o aceno de novas alternativas amenizava a falta de contato entre docentes e discentes, por outro lado a constante queda da internet vivenciada pelos/as alunos/as, o “entra e cai na sala de aula virtual”, a câmera desligada, pois os dados móveis não comportavam a ação, entre outros elementos surpresa, configuraram-se em desafio diário para nós professores e professoras. Vale registrar que nesse cenário parte significativa dos alunos e das alunas demonstraram pouca familiaridade com o Ambiente Virtual de Aprendizagem oferecido pela instituição, o AVA, o que também gerou a necessidade de novos aprendizados, nem sempre adquiridos em tempo hábil.

A instituição das aulas síncronas, dividiu a opinião dos alunos e das alunas, conforme atestado abaixo:

Em minha opinião, como indígena, moradora de uma Aldeia, onde não temos a internet de boa qualidade, não concordei com os estudos pelo googlemeet, pelo motivo de até mesmo não conseguimos entender o que o professor está explicando, pois, a internet não ajuda e só fica caindo. Pelo Ava até deu uma melhorada, pois não é totalmente só vídeo, contém as atividades que os professores postam. Com toda certeza os estudos dirigidos é (sic) bem melhor, porque podemos baixar em qualquer internet daqui, e enviar. (AFMC, 8º período)

Da mesma forma outro/a estudante emitiu sua opinião no que tange a oferta das aulas pela plataforma googlemeet:

Melhorou em nada por que não adianta ter essas plataformas se não temos uma Internet de qualidade para acessar a plataforma e assistir as aulas. Então nessa questão muitos estudantes foram prejudicados. (VA, 8º período)

E, ainda se registra a percepção de outro/a estudante sobre a realidade remota:

Na minha avaliação o ensino remoto escancarou as diferenças existentes entre os brasileiros, a grande maioria não tem como se conectar adequadamente, não tem equipamento ou mesmo tem dificuldade de compreensão, tivemos muitos colegas que trancaram os semestres pois não conseguiam acompanhar on-line. (KRH, 8º período)

Destaca-se ainda que o segundo semestre de 2021 e o primeiro semestre de 2022 o cenário pandêmico no que tange ao Ensino Remoto Emergencial, além das demandas relacionadas as questões estruturais elencadas acima, o enfoque alterou-se e somou-se à narrativa das dificuldades de acesso à internet, a informação da ausência das aulas remotas ou atraso na entrega das atividades o fato do aluno ou da aluna terem sido testados positivos para a COVID-19. Passamos a receber muitas mensagens de suspeita de COVID-19 e/ou o resultado positivo para o vírus:

Boa noite Professora, estive impossibilitada de participar das aulas nas últimas semanas, pois contrai corona vírus. Estou retornando aos poucos, confesso estar um tanto quanto perdida. Recebi as atividades propostas pela senhora e procurando fazê-las. (TZ, 2020)

E, também:

Boa noite Professora sou esposa do [...] aluno da senhora vi no grupo agora que ia ter uma aula da senhora, estou avisando q hj (sic) ele fez o teste deu positivo do covid 19, e fiz tbm (sic) deu negativo. Aí ele teve que ficar isolado, entre 15 dias o médico pediu e onde ele está não tem internet, por isso estou avisando a senhora! (TD, 2020)

Naquele momento o fato de sermos testados positivamente para o Coronavírus gerava uma onda de sentimentos, pois ainda não tínhamos uma vacina e sabíamos pouco acerca do vírus. Tal insegurança em relação a própria vida abalava o cotidiano das aulas, das relações e do ritmo educacional, o que nos colocou todos os dias em situações de vulnerabilidade emocional e empatia.

Da mesma forma ressalta-se que ainda no segundo semestre de 2020 também começamos a vivenciar a perda de pessoas próximas e de entes queridos/as e os/as alunos/as também enfrentaram essa situação extremada. Em mais de uma aula ocorreu o comunicado de que o/a aluno/a “x” ou o/a aluno/a “y” não estaria presente na sala virtual, pois tinha perdido um ente querido/a. Essa situação estendeu-se ao longo do ano de 2021.

O retorno das aulas presenciais ocorrido no mês de fevereiro de 2022 foi marcado pelo regresso desses alunos/as, muitos/as deles haviam perdido amigos/as, avós/as, pais, mães, irmãos, irmãs, primos e primas, tios e tias, nos anos anteriores. Assim como nós professores e professoras também perdemos. Naquele mês o número total de mortos no Brasil somava 649.443 pessoas e o G1 publicava em 28 de fevereiro daquele ano a seguinte manchete: “Fevereiro chega ao fim como o pior mês de contágio por COVID no país”. (G1, 28/02/2022) Nesse contexto incerto é que ocorreu o retorno as aulas presenciais.

Imagen: A charge publicada no ano de 2020 problematiza o debate que acompanhou todos os anos pandêmicos, isto é, o relacionado a demanda de ficar em casa como uma das soluções de proteger a si e as pessoas do convívio, assim como reduzir a circulação e propagação do vírus. Os interesses econômicos acabaram por prevalecer e foram poucas as pessoas que tiveram a possibilidade de “ficar em casa”, movimento inclusive que tomou o país com a hashtag #ficaemcasa. Nessa charge Helô D’Angelo satiriza a situação a partir da figura do trabalhador – Márcio –, que obrigado a voltar a trabalhar presencialmente acabou por perder sua vida após o contágio pelo coronavírus.



Fonte: Perfil do *Instagram* @helodangeloarte publicado no dia 25 de maio de 2020 com a legenda: “Ah... E não tem auxílio funerário, tá? Trabalhe pra conquistar o seu”.

Naquele semestre em uma disciplina que discutíamos Memória, Patrimônio e Educação Patrimonial, uma das atividades consistiu em trazer um objeto do cotidiano e/ou familiar e relatasse a memória que trazia em si; naquela aula duas alunas indígenas se emocionaram ao acionarem as memórias contidas nos objetos que escolheram e narraram emocionadas que haviam perdido as avós em função da COVID-19. Vale ressaltar que esse foi um caso de duas

alunas num universo de sala de aula que naquele momento conta-va com apenas com 18 alunos/as.

Sendo assim aquele momento foi marcado por sentimentos diversos, um misto de ansiedade, apreensão e medo que se configura em função de uma memória muito recente, latente e não cicatrizada. O luto era coletivo.

Nesse retorno averiguou-se que muitos/as alunos/as apresentaram dificuldade de adaptação ao ensino presencial que se materializava em faltas, atraso, não cumprimento das leituras, atividades e prazos. Além de apresentarem dificuldade de concentração nas atividades e/ou leitura, de escrita e de interpretação. Muitos alunos e alunas até hoje não retornaram ao curso.

Considerações Finais

Tinha de existir uma maneira de deter a doença e ver a vida voltar ao normal.

(Lilia M. Shwarcz e Heloisa M. Starling.
A bailarina da morte, 2020)

Passados os anos de 2020, 2021 e 2022, estando como tantos/as professores/as no “olho do furacão” e após as reflexões que gestaram esse texto tecer algumas considerações é possível e como síntese das ideias apresentadas ao longo deste texto levanto algumas indagações à guisa de reflexão:

No que tange ao campo da vida pessoal e privada do/a professor/a as consequências foram devastadoras, ocorrendo um rompimento com os horários habituais de trabalho, nos impondo uma sobrecarga de trabalho descomunal, afetando nossa saúde mental e, gerando, impactos emocionais, mas também impactos físicos.

A gestão do então Presidente da República Jair Messias Bolsonaro foi pautada pelo ápice das políticas genocidas, elitistas e excludentes e que acabaram por afetar as relações que permeiam o processo educacional brasileiro.

E, devemos – ainda – perguntar:

- Qual aluno e qual aluna sobreviveu a Pandemia? Como foi sua formação naquele período?
- Qual ensino de história sobreviveu a Pandemia? Qual projeto político se destacou no cenário nacional?
- Quais impactos permeiam a vida de nós professores e professoras após a Pandemia?

Nesse sentido, é fundamental apontar à guisa de conclusão sobre a implantação do Ensino Remoto Emergencial no contexto analisado que antes de sua imposição, o ensino remoto deveria ter sido pensado, gerido, debatido e sistematizado coletivamente e pelos órgãos colegiados uma alternativa educativa que fosse sobretudo inclusiva, acolhedora e democrática; que levasse em consideração as especificidades locais; é nossa tarefa assegurar esses postulados.

Em paralelo e após a Pandemia continuamos cobrados como professores e professoras a nos adequar as propostas educacionais tidas como contemporâneas e inovadoras: Pedagogia do Encontro, Pedagogia da Escuta, Metodologias Ativas, são termos que estão pululando em nosso cotidiano, nos documentos oficiais e normativas institucionais.

Ao que indago:

- Como pensar propostas educacionais tidas como contemporâneas e inovadoras em contextos tão adversos e perversos?
- Como pensar propostas educacionais tidas como contemporâneas e inovadoras quando física e emocionalmente estamos exauridos e exauridas e as cicatrizes pandêmicas ainda não cerziram?
- Como pensar propostas educacionais tidas como contemporâneas e inovadoras quando somos atacados diariamente de sermos “doutrinadores”, “comunistas” e “zebra gorda”?

- Como pensar propostas educacionais tidas como contemporâneas e inovadoras quando temos uma carreira sucateada, com salários baixos, carga horária excessiva e baixas perspectivas?

Nesse sentido, é fundamental que problematizemos sobre o que vivemos durante o Ensino Remoto Emergencial e que possamos ouvir a experiência vivenciada pelas alunas e pelos alunos naquele período. Só assim, ao meu ver, poderemos pensar em outras epistemologias que venham a romper com as malfadadas heranças do processo colonizatório, mas também a experiência vivida e partilhada nesses anos de ERE e, só assim será possível promover a descolonização do saber, a não reprodução de modelos excludentes e autoritários e, ainda, promover uma educação que oportunize alternativas para que o aluno e a aluna rompam com as amarras do opressor, como nos ensinou Paulo Freire, é fundamental nesse momento da história.

Para finalizar, registro que mesmo que o universo investigativo apresentado nessa análise seja restrito, é importante ressaltar que se configura como um microcosmo que nos fornece pistas para inúmeros questionamentos e, indícios para compreender aquele momento trágico que afetou profundamente em diversos facetas tanto a população brasileira, como a educação pública e os/as estudantes em maior vulnerabilidade.

Referências

- CAMUS, Albert. **A Peste**. 30. ed. Tradução de Valerie Rumjanek. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Record, 2020.
- FREIRE, Paulo. A concepção “bancária” da educação como instrumento da opressão. Seus pressupostos, sua crítica. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GOMES, Ivan Lima; CAMPOS Youssef D. D.; SADDI, Rafael (orgs.). **Tempos remotos: ensino de história e a pandemia de Covid-19**. 1. ed. Jundiaí (SP): Paco, 2021.
- HOBSBAWM, Eric. **Sobre história**. Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- hooks, bell. A teoria como prática libertadora. In: hooks, bell. **Ensino e transgredir**. A educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2019.
- SANTOMÉ, Furjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz da (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- SCHWARCZ, Lília M.; STARLING, Heloisa M. **A bailarina da morte**: a gripe espanhola no Brasil. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- SOARES JÚNIOR, Azemar dos Santos. “Estamos amontoados e sós”: histórias de isolamento e quarentena na Paraíba. In: SOARES JÚNIOR, Azemar dos Santos; GALDINO, Vivian Galdino de (orgs.). **Escritas do sensível II** – Práticas educativas e História Cultural. São Paulo: e-Manuscrito, 2020, pp. 247-72.
- SQUINELLO, Ana Paula; DOCKHORN, Vera Lúcia Nowotny. A Guerra do Paraguai/Guerra Guasu e a Pandemia do COVID-19: uma abordagem a partir da metodologia da Aula-Oficina. In: SQUINELLO, Ana Paula; SEGATTO, Bruno Félix; QUINTEROS, Marcela Cristina; DOCKHORN,

Vera Lúcia Nowotny. (orgs.). **O que aprendemos sobre a Guerra Guasu 150 anos depois?**: narrativas, leituras e subalternidades. 1. ed. Campo Grande-MS: Life Editora, 2022.

ZIZEK, Slavoj. **Pandemia**: covid-19 e a reinvenção do comunismo. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

BRASIL. UFMS. **PORTARIA Nº 405, DE 16 DE MARÇO DE 2020**.

BRASIL. UFMS. **EDITAL PROAES/AGETIC/SEAD/UFMS Nº 4, DE 28 DE ABRIL DE 2020**. PROCESSO SELETIVO DE ESTUDANTES REGULARMENTE MATRICULADOS NO CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS DA UFMS, PARA RECEBER AUXÍLIO DE INCLUSÃO DIGITAL – ACESSO À INTERNET – EM CARÁTER EMERGENCIAL.

BRASIL. UFMS. **EDITAL PROAES/AGETIC/SEAD/UFMS Nº 5, DE 29 DE ABRIL DE 2020**. CRIAÇÃO DE CADASTRO DE ESTUDANTES REGULARMENTE MATRICULADOS NO CURSOS PRESENCIAIS DE GRADUAÇÃO DA UFMS QUE NECESSITEM RECEBER POR EMPRÉSTIMO EQUIPAMENTO TECNOLÓGICO PARA A REALIZAÇÃO DOS ESTUDOS DIRIGIDOS COM O USO DE TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICS).

MATÉRIAS ONLINE

BRASIL. Ministério da Saúde. **Saúde de A a Z**: Covid-19. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/c/covid-19>, acessado em setembro de 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Ministério da Saúde declara fim da Emergência em Saúde Pública de importância nacional pela Covid-19**. Governo Federal, 22 de abril de 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2022/abril/ministerio-da-saude-declara-fim-da-emergencia-em-saude-publica-de-importancia-nacional-pela-covid-19#:~:text=NOVA%20PORTARIA-,Minist%C3%A9rio%20da%20Sa%C3%BAde%20decla->

ra%20fim%20da%20Emerg%C3%A7a%20em%20Sa%C3%BA-de,Import%C3%A2ncia%20Nacional%20pela%20Covid%2D19&text=0%20ministro%20da%20Sa%C3%BAde%2C%20Marcelo,da%20Covid%2D19%20no%20Brasil, acessado em 04 de outubro de 2024.

COLLUCCI, Cláudia. "Desmemória em relação a Covid é muito perigosa, diz médica da Fiocruz". Jornal Folha de São Paulo, 17 de outubro de 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/equilibrio-e-saude/2022/10/desmemoria-em-relacao-a-covid-e-muito-perigosa-diz-medica-da-fiocruz.shtml>, acessado em 17 de outubro de 2022.

EVANGELISTA, Ana Paula. **Fiocruz**. Negros são os que mais morrem por Covid-19 e os que menos recebem vacina no Brasil. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/podcast/negros-sao-os-que-mais-morrem-por-covid-19-e-os-que-menos-recebem-vacinas-no-brasil>, acessado em 01 de julho de 2025.

OLIVEIRA, Danielli. Cinco irmãos dividem o celular da mãe para estudar após a suspensão das aulas presenciais, em Itumbiara. **G1**. Goiás, 17 de junho de 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2020/06/17/cinco-irmaos-dividem-o-celular-da-mae-para-estudar-apos-a-suspensao-das-aulas-presenciais-em-itumbiara.ghtml>, acessado em 17 de junho de 2020.

OPAS. Organização Pan-Americana da Saúde. **Histórico da emergência internacional de Covid-19**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19#:~:text=Em%2011%20de%20mar%C3%A7o%20de,pa%C3%ADses%20e%20regi%C3%BCes%20do%20mundo>, acessado em 04 de outubro de 2024.

SCHIMIDT, Steffanie. Morrer sem oxigênio em Manaus, a tragédia que escancara a negligência política na pandemia. **El País**. Brasil, Manaus, 14 de janeiro de 2021. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2021-01-15/morrer-sem-oxigenio-em-uma-maca-em-manaus-a-tragedia-que-escancara-a-negligencia-politica-na-pandemia.html>, acessado em 15 de janeiro de 2021.

TITO, Fábio. Fevereiro chega ao fim como o pior mês de contágio por Covid no país. **G1**, 28 de fevereiro de 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/saude/coronavirus/noticia/2022/02/28/fevereiro-che-ga-ao-fim-como-pior-mes-de-contagio-por-covid-no-pais.ghtml>, acessado em 28 de fevereiro de 2022.

QUESTIONÁRIOS¹⁸

BRASIL. UFMS. EA. *Instrumento de pesquisa*. Curso de História, UFMS, CPAq, 1º semestre de 2020, 3º período.

BRASIL. UFMS. EPS. *Instrumento de pesquisa*. Curso de História, UFMS, CPAq, 1º semestre de 2020, 3º período.

BRASIL. UFMS. LMF. *Instrumento de pesquisa*. Curso de História, UFMS, CPAq, 1º semestre de 2020, 3º período.

BRASIL. UFMS. LDQS. *Instrumento de pesquisa*. Curso de História, UFMS, CPAq, 1º semestre de 2020, 3º período.

BRASIL. UFMS. MFP. *Instrumento de pesquisa*. Curso de História, UFMS, CPAq, 1º semestre de 2020, 3º período.

BRASIL. UFMS. JSMF. *Instrumento de pesquisa*. Curso de História, UFMS, CPAq, 1º semestre de 2020, 3º período.

BRASIL. UFMS. FLS. *Instrumento de pesquisa*. Curso de História, UFMS, CPAq, 1º semestre de 2020, 3º período.

BRASIL. UFMS. RTS. *Instrumento de pesquisa*. Curso de História, UFMS, CPAq, 1º semestre de 2020, 3º período.

BRASIL. UFMS. RASF *Instrumento de pesquisa*. Curso de História, UFMS, CPAq, 1º semestre de 2020, 3º período.

BRASIL. UFMS. VMFQ. *Instrumento de pesquisa*. Curso de História, UFMS, CPAq, 1º semestre de 2020, 3º período.

¹⁸ Refere-se aos/as alunos/as matriculados nas supracitadas disciplinas e que responderam ao Instrumento de Pesquisa; a aplicação do mesmo teve como objetivo levar a dados para subsidiar a pesquisa sobre “O/a discente em situação de aula remota: o ensino de história no contexto da pandemia do ano de 2020”.

BRASIL. UFMS. JDSMF. *Instrumento de pesquisa*. Curso de História, UFMS, CPAq, 1º semestre de 2020, 5º período.

BRASIL. UFMS. JRRM. *Instrumento de pesquisa*. Curso de História, UFMS, CPAq, 1º semestre de 2020, 5º período.

BRASIL. UFMS. UAC. *Instrumento de pesquisa*. Curso de História, UFMS, CPAq, 1º semestre de 2020, 5º período.

BRASIL. UFMS. CPM. *Instrumento de pesquisa*. Curso de História, UFMS, CPAq, 2º semestre de 2020, 6º período.

BRASIL. UFMS. IFP. *Instrumento de pesquisa*. Curso de História, UFMS, CPAq, 2º semestre de 2020, 6º período.

BRASIL. UFMS. JBC. *Instrumento de pesquisa*. Curso de História, UFMS, CPAq, 2º semestre de 2020, 6º período.

BRASIL. UFMS. J.MF. *Instrumento de pesquisa*. Curso de História, UFMS, CPAq, 2º semestre de 2020, 6º período.

BRASIL. UFMS. LASB. *Instrumento de pesquisa*. Curso de História, UFMS, CPAq, 2º semestre de 2020, 6º período.

BRASIL. UFMS. PHFN. *Instrumento de pesquisa*. Curso de História, UFMS, CPAq, 2º semestre de 2020, 6º período.

BRASIL. UFMS. SS. *Instrumento de pesquisa*. Curso de História, UFMS, CPAq, 2º semestre de 2020, 6º período.

BRASIL. UFMS. KRH. *Instrumento de pesquisa*. Curso de História, UFMS, CPAq, 2º semestre de 2020, 8º período.

BRASIL. UFMS. ALMO. *Instrumento de pesquisa*. Curso de História, UFMS, CPAq, 2º semestre de 2020, 8º período.

BRASIL. UFMS. AFMC. *Instrumento de pesquisa*. Curso de História, UFMS, CPAq, 2º semestre de 2020, 8º período.

BRASIL. UFMS. VA. *Instrumento de pesquisa*. Curso de História, UFMS, CPAq, 2º semestre de 2020, 8º período.

MENSAGENS: E-MAIL, WHATSAPP E MENSENGER

YP. [Justificativa de atraso de entrega das atividades]. WhatsApp, abril de 2020.

AU. *Justificativa de atraso de entrega das atividades.* Mensagem recebida via e-mail em 15 de abril de 2020.

SQUINELLO, Ana Paula. *Questionamento estudo dirigido manuscrito.* Mensagem enviada via e-mail em 30 de março de 2020.

SC. *Questionamento estudo dirigido manuscrito.* Mensagem recebida via e-mail em 30 de março de 2020.

MAF. *Consulta sobre as atividades a serem desenvolvidas na disciplina.* Mensagem recebida via e-mail em 22 de setembro de 2020

PY. *Informe de dificuldade de acesso à internet.* Mensagem recebida via messenger em 29 de setembro de 2020.

TZ. *Comunicado teste positivo Coronavírus.* Mensagem recebida via e-mail em 22 de setembro de 2020.

TD. [Comunicado teste positivo Coronavírus]. WhatsApp, 24 de agosto de 2020.

parte2

**ENSINO DE HISTÓRIA,
MEMÓRIA E CURRÍCULO**

COMPREENDER A CONSTRUÇÃO DA EMPATIA HISTÓRICA: UM ESTUDO COM ALUNOS PORTUGUESES SOBRE A TEMÁTICA DA SOCIEDADE E A VIDA QUOTIDIANA NO PERÍODO ROMANO

Glória Solé

Centro de Investigação em Educação (CIEd),
Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal

Adriano Garcez

Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal

Introdução

O estudo foi desenvolvido no âmbito da Intervenção Pedagógica Supervisionada (IPS) delineado na unidade curricular de Estágio Profissional, do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, da Universidade do Minho (Portugal).

A partir da IPS pretendeu-se desenvolver o conceito metahistórico de empatia histórica, construída em aula pelos estudantes através da análise de diversas fontes históricas (quanto ao estatuto, suporte e mensagem), possibilitando-lhes construírem e desenvolverem o seu conhecimento e pensamento históricos. A partir de tarefas diversas realizadas individualmente ou colaborativamente, procurava-se potenciar nos estudantes a sua capacidade de interpretação, análise, leitura e o cruzamento de fontes históricas, bem

como a capacidade de escrita; por outro lado, trabalharem as questões de empatia histórica, relacionadas com os conceitos substantivos em estudo (a sociedade e vida quotidiana durante o Império Romano, dando também destaque ao papel da mulher romana), englobando também a evidência histórica.

A definição do conceito de empatia tem vindo a sofrer alterações ao longo do tempo e com diversos significados, de acordo com as várias áreas de investigação como a “(...) psicologia, filosofia, antropologia, biologia (neurociência), educação e no ensino de história” (PEREIRA, 2013, p. 5), entre outros. Assim sendo, não existe uma definição única, pois o seu significado depende da área de investigação que seja utilizada.

Nesta perspetiva, promoveu-se a empatia histórica, na Educação Histórica, relacionada com a sociedade e vida quotidiana durante o período romano, pretendendo-se que os estudantes não vejam o passado com os “olhos” do presente, ou seja, se baseiem no presentismo, mas se coloquem no lugar do outro para compreender o pensamento e as ações dos agentes históricos naquela época (Lee, 2003), de modo a compreenderem como era a sociedade e a vida quotidiana dos diferentes grupos sociais, atendendo ao contexto social, político, social, económico, as suas ações, seus valores, suas crenças, seus pensamentos, seus comportamentos (FERREIRA, 2009).

Assim sendo, comprehende-se que a empatia histórica possibilita aos estudantes que olhem para o passado tendo em consideração um determinado contexto histórico, não fazendo julgamentos ou análises de acordo com os valores e conhecimentos do presente. Neste sentido, para empatizar historicamente, é fundamental compreender o contexto em que determinado acontecimento histórico ocorreu nomeadamente as circunstâncias, os valores, as ideias, as crenças de um período histórico, as motivações que determinaram ações de um agente ou grupo histórico (LEE, 2003). Deste modo, os agentes históricos devem ser compreendidos a partir da posição que

ocupavam, com o entendimento de que estes indivíduos tinham os seus próprios objetivos e limitações (FERREIRA, 2009).

Ademais referir que a discussão do termo empatia histórica se foi intensificando e começaram a existir contributos de diversos investigadores sobre este conceito (SILVA, 2018), principalmente por Denis Shemilt, Peter Lee, Rosalyn Ashby, Alaric Dickinson, entre outros, no sentido de clarificar a definição de empatia histórica (FERREIRA, 2009).

Para Lee (2003), embora não se possa excluir a simpatia, não se deve misturá-la nem partilhar sentimentos ou emoções, pois seria impossível de compreender um acontecimento histórico, não tendo necessariamente de aceitar ou partilhar as mesmas perspetivas ou comportamentos dos agentes históricos. O desenvolvimento da empatia histórica não prevê simpatia, concordância, nem uma reconstrução do passado ou partilha de sentimentos. Trata-se de procurar compreender as ações e práticas dos agentes históricos e os motivos para tal, tendo em conta o seu enquadramento temporal. Embora seja fundamental reconhecer que as pessoas possuem sentimentos, deve-se realçar que a compreensão histórica não é alcançada através da partilha de sentimentos.

Yeager e Foster (2001, APUD Solé, 2009) discutem o papel da empatia histórica no desenvolvimento da compreensão histórica, considerando-a como uma “poderosa ferramenta” para a compreensão histórica, que não se baseia em tarefas de imaginação, mas que envolve os estudantes no processo histórico de investigação e interpretação, encorajando-os a pensar criticamente sobre o passado. Na mesma linha de investigação Perikleous (2014) esclarece que a empatia não significa o mesmo que identificação, simpatia ou imaginação pelos agentes históricos. Em relação à identificação, o autor afirma que os indivíduos não têm a capacidade de se identificarem ou sentirem o que os outros pensam ou sentem e, caso fosse possível seria difícil estabelecer qualquer distinção entre nós e o Outro.

Para além da identificação, Perikleous (2014) alerta-nos para o perigo dos historiadores e os estudantes expressarem sentimentos ou simpatia pelos agentes históricos, uma vez que não vivenciamos a realidade do passado, logo não podemos compartilhar os sentimentos, os valores, as crenças, os desejos ou os medos, tendo em conta que não sabemos se realmente existiram ou não.

Para facilitar a compreensão e explicação das ações dos agentes históricos, é necessário um verdadeiro conhecimento do contexto histórico e da evidência histórica para analisar e interpretar as fontes históricas. Denota-se fundamental o uso da evidência histórica, particularmente da análise e interpretação das fontes históricas, pois ajuda na compreensão e explicação de um determinado acontecimento passado e do próprio contexto histórico em que o mesmo ocorreu. É através da evidência que se torna possível construir narrativas e interpretações do passado (ASHBY, 2003).

A evidência histórica é a capacidade de interpretar e questionar diferentes fontes históricas, podendo dela surgir diversas interpretações de várias pessoas para a mesma fonte histórica acerca de um determinado acontecimento histórico, dependendo das questões que são colocadas (LEE, 2005). De acordo com Veríssimo (2012) “a evidência é, então, constituída a partir dos vestígios do passado a que decidimos aceder, selecionando e interpretando as fontes disponíveis e construindo hipóteses explicativas, inferenciais e adutivas, de forma a construirmos conhecimento histórico” (pp. 53-54).

Com este estudo pretendeu-se alcançar os seguintes objetivos: analisar as ideias prévias dos estudantes acerca da sociedade romana (relacionado com os plebeus, escravos, libertos, ordem equestre, ordem senatorial), vida quotidiana, estratificação social; analisar como os estudantes exploram fontes diversas, com mensagens convergentes e divergentes, com base nas questões empáticas que produzem; analisar os critérios que os estudantes utilizam quando são confrontados, com as questões empáticas sobre esta

realidade histórica; identificar os sentidos e significados que os estudantes atribuem à empatia histórica para compreender a realidade histórica do tema em estudo; avaliar a evolução da compreensão histórica (como a interpretação e reflexão das diferentes fontes e das suas mensagens) que os estudantes desenvolveram ao nível da compreensão empática, com base nas atividades propostas sobre o tema em estudo.

Método

Este estudo foi implementado no âmbito da IPS ancorado numa perspetiva construtivista, relacionada com princípios da Educação Histórica, segundo o modelo educativo de “aula oficina” abordando o conceito metahistórico (empatia histórica) e os conceitos substantivos. Esta abordagem possibilita aos estudantes que sejam os agentes da construção do seu conhecimento histórico, de forma autónoma e progressiva (BARCA, 2004). Para operacionalizá-la, é importante que os professores conheçam os conhecimentos prévios dos estudantes sobre uma realidade histórica (LEE, 2004), e a partir destes, os professores devem orientá-los para desenvolverem as suas aprendizagens, de forma a contruirem o seu conhecimento histórico, sem recorrer à memorização. Ao mesmo tempo, os estudantes devem ser capazes de interpretar, questionar e cruzar diferentes fontes históricas de modo a que compreendam o contexto social, político, económico, cultural, entre outros, sobre um determinado acontecimento do passado histórico (BARCA, 2004).

Descrição do contexto e dos participantes

A Intervenção Pedagógica Supervisionada (IPS) foi implementada numa escola básica no norte de Portugal definida como Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP). A IPS foi realizada numa turma de 7º ano constituída por 21 estudantes, 12 do género masculino e 9 do género feminino. A média de idades é de 12,4 anos. A

turma apresenta 6 casos de problemas de saúde e com necessidades educativas especiais. Destes 6, destacam-se duas estudantes com RTP (Relatório Técnico Pedagógico), sendo que a uma lhe foi atribuída RTP no 3º Período.

Questões de investigação

Pretendeu-se com a IPS responder às seguintes questões de investigação: 1. Quais são as ideias prévias dos estudantes acerca da sociedade e vida quotidiana no período romano?; 2. Como é que os estudantes interpretam e analisam as fontes históricas relacionadas com esta temática e em termos de empatia histórica?; 2.1. Quais são os critérios específicos que os estudantes utilizam quando são confrontados com as questões empáticas sobre esta temática?; 2.2. De que forma é que os estudantes aplicam a noção de empatia histórica e, quando utilizam uma noção deste tipo, que sentidos e significados atribuem às fontes e à temática, na construção do seu conhecimento e pensamento histórico?; e 3. De que forma é que evoluiu a compreensão histórica dos estudantes quanto ao tema em estudo e ao conceito metahistórico, a empatia histórica, resultantes da interpretação e análise deste tipo de fontes históricas?.

Instrumentos

Foram utilizados os seguintes instrumentos para a recolha de dados: Questionário inicial – tarefa para o levantamento de ideias prévias sobre os conceitos substantivos e metahistóricos (F1); Questionário individual sobre a sociedade e vida quotidiana no período romano, com base no excerto do filme do Gladiador (F2); Ficha de trabalho de forma individual sobre a sociedade romana durante o Império Romano (F3); Fichas de trabalho colaborativo sobre a vida quotidiana dos membros dos grupos sociais ricos (a Ordem Senatorial e a Ordem Equestre – F4) e dos membros dos grupos sociais pobres (Plebe Urbana – F5) e sobre o papel da mulher durante o

Império Romano (F6). Os dados recolhidos através destes instrumentos seguiram as propostas de categorização da *Grounded Theory*. As ideias presentes nas respostas dos estudantes às questões focalizadas na empatia histórica foram analisadas e categorizadas inspiradas no modelo de progressão de empatia de Asbhy e Lee (1987).

Procedimento

No 1º momento, pretendeu-se identificar o conhecimento prévio dos estudantes sobre a sociedade e vida quotidiana romana bem como sobre empatia histórica. Num 2º momento, analisou-se como os estudantes interpretam diversas fontes com diferentes mensagens (convergentes e divergentes) relacionadas com a empatia histórica; identificou-se os critérios utilizados pelos estudantes em situações que promovam a empatia histórica sobre este tema; analisou-se ainda, os sentidos e significados desenvolvidos pelos estudantes em relação à empatia histórica e ao tema em estudo. Por fim, num 3º momento, pretendeu-se avaliar a mudança conceptual (conhecimento substantivo e metahistórico) dos estudantes desde o começo até ao final da implementação do projeto relativamente à temática em estudo, assim como, aferir a compreensão empática dos estudantes e a relevância deste conceito para a compreensão histórica.

Resultados

Análise da Ficha de ideias prévias

Através da análise da ficha de ideias prévias (F1) e da ficha de ideias finais (F7) comparou-se as ideias iniciais e as ideias finais, de modo a se poder analisar e compreender melhor a evolução conceptual das ideias e do conhecimento histórico dos estudantes, desde o primeiro ao último momento da IPS.

Neste seguimento, os conceitos substantivos analisados prendem-se com “a sociedade estratificada e hierarquizada”, “Ordem Senatorial”, “Ordem Equestre”, “Plebe”, “Libertos” e “Escravos” e, ainda, o conceito metahistórico de “empatia histórica”. Foram estes os conceitos substantivos selecionados pelo facto de se tratarem de elementos fundamentais na análise da sociedade romana e a sua vida quotidiana.

A tabela 1 apresenta a categorização das ideias dos estudantes, no início e no final da IPS à questão “Com base no documento 1, a sociedade romana durante o império carateriza-se por ser:”. Neste caso, os estudantes teriam de identificar as duas caraterísticas (estratificada e hierarquizada) da sociedade romana durante o Império (questão de escolha múltipla).

Tabela 1 – Categorização das ideias prévias e das ideias finais dos estudantes acerca da caraterização da sociedade enquanto sociedade hierarquizada e estratificada

Categoria	Definição	Ideias prévias (F1)		Ideias finais (F7)	
		Exemplo	Total	Exemplo	Total
Ideias vazias	O estudante não responde	-----	-----	Não responde	1
Ideias incoerente	O estudante apresenta uma ideia pouco consistente, identificando corretamente apenas uma das características da sociedade romana durante o Império.	“Hierarquizada e igualitária”; “Estratificada e igualitária”	7	“Estratificada e justa” “Estratificada e igualitária”	2
Ideias históricas	O estudante demonstra conhecimento científico, historicamente contextualizado.	“Hierarquizada estratificada”	10	“Hierarquizada estratificada”	15
Faltou	-----	-----	3	-----	2
Total	-----	-----	17	-----	18

Fonte: autoria própria

De acordo com a tabela 1, foram identificadas nas respostas dos estudantes três níveis de categorias: ideias vazias, ideias incoerentes e ideias históricas. A categoria das ideias vazias quando o estudante não responde à questão. Na categoria das ideias incoerentes, os estudantes apresentam ideias consideradas contraditórias, identificando corretamente apenas uma das características da sociedade romana durante o Império. Na F1, encontram-se 7 respostas, por exemplo: “Hierarquizada e igualitária” (al.13); na F7 denota-se que diminuiu o número de frequência nesta categoria para 2 respostas, identificando apenas uma característica “estratificada”, por exemplo: “Estratificada e justa” (al.4). Na categoria das ideias históricas, os estudantes demonstram um conhecimento científico e historicamente contextualizado, uma vez que caracterizam historicamente a sociedade romana durante o Império, identificando as duas características (“estratificada e hierarquizada”) da sociedade romana. Na F1, enquadraram-se 10 respostas, por exemplo: “Hierarquizada estratificada” (al.2). Na F7, o número de ocorrências desta categoria aumentou para 15 respostas, por exemplo: “Hierarquizada estratificada” (al.11).

Comparando as ideias iniciais com as ideias finais, verificou-se uma maior evolução conceptual dado que a maioria dos estudantes (de 10 para 15 estudantes) identificam historicamente as duas características da sociedade no Império Romano, demonstrando um maior conhecimento e rigor histórico. Embora tenha havido uma redução do número de estudantes que expressam erradamente as características da sociedade romana, denota-se que 3 estudantes ainda apresentam dificuldades na sua identificação.

De seguida é apresentada a tabela 2 acerca da categorização das ideias dos estudantes à questão: “Justifica a tua resposta.” Esta questão remete para a justificação da resposta dada à questão anterior.

Tabela 2 – Categorização das ideias prévias e das ideias finais dos estudantes acerca da sua justificação da caracterização da sociedade romana

“Justifica a tua resposta.”						
Categoria	Definição	Ideias prévias (F1)		Ideias finais (F7)		
		Exemplo	Total	Exemplo	Total	
Ideias vazias	O estudante não responde ou diz que não sabe.	“Não sei” (al.4) “Não sei como justificar” (al.7)	11	Os estudantes não responderam (al.11)	8	
Ideias incoerentes	O estudante apresenta ideias sem sentido ou confusas e pouco consistentes para o conceito.	“porque não tinham direitos alguns povos” (al.18) “porque é composta por porque tem várias “secções” (al.3)	2	-----	-----	
Ideias tautológicas	O estudante não acrescenta qualquer informação ao conceito, recorrendo ao radical da palavra como sinónimo.	“porque tinha vários estratos” (al.6)	1	“Naquela altura era uma hierarquia” (al.19) “É hierarquizada porque tinha o imperador” (al.13)	3	
Ideias senso comum	O estudante define o conceito de forma muito geral, com base nas ideias que são comuns ao seu quotidiano, experiências pessoais, e da comunidade em que se insere.	“Os escravos não têm os mesmos direitos, por isso, não é uma sociedade igualitária” (al.17) “porque nem todos tinham os mesmos direitos” (al.9)	2	“O império caracteriza-se por ser hierarquizada e estratificada porque nestes tempos haviam escravos e os outros exerciam pelos trabalhos dos outros.” (al.10) “Porque tem importância e privilégios e quando tem dinheiro” (al.21)	4	

Ideias aproximada restrita	O estudante apresenta ideias consistentes e aproximadas à realidade histórica.	-----	-----	“Era feito por grupos sociais e eram divididos por estratos superiores e inferiores.” (al.14) “acho que é a opção a) pois haviam os mais ricos e os mais pobres e era dividida em vários patamares.” (al.23)	3
Ideias aproximadas	O estudante apresenta ideias consistentes e aproximadas à realidade histórica.	“era estratificada porque temos os homens livres e não livres, os romanos, os escravos.....eram todos divididos” (al.23)	1	-----	---
Faltou	-----	-----	3	-----	2
Total	-----	-----	17	-----	18

Fonte: autoria própria

Em termos de distribuição de frequência dos níveis de progressão, verifica-se que o nível de progressão que surgiu com maior frequência no questionário das ideias prévias foram as ideias vazias (11), seguidas das ideias incoerentes (2), das ideias senso comum (2); e por fim as ideias tautológicas e as ideias aproximadas que apresentam o mesmo número de ocorrências, 1 ocorrência respetivamente. No que concerne ao questionário das ideias finais, os resultados revelam uma alteração na frequência dos diferentes níveis, dado que o nível de progressão com maior frequência são as ideias vazias com 8 ocorrências, depois surgem as ideias senso comum com 4 ocorrências; por fim, as ideias tautológicas e as ideias aproximadas restritas, ambas com 3 ocorrências, sendo assim os níveis com menor frequência.

Neste sentido, comparando as ideias prévias com as ideias finais verifica-se uma ligeira evolução conceptual, uma vez que diminuiu a frequência das ideias vazias (de 11 para 8), embora ainda se trate de um número elevado de estudantes que não justificam as suas respostas. Ademais, deparamo-nos com o aumento tanto das ideias tautológicas (de 2 para 3) como das ideias de senso comum (de 2 para 4). Contudo, observa-se o desaparecimento das ideias incoerentes e das ideias aproximadas, e o surgimento do nível de progressão das ideias aproximadas restritas (com 3 ocorrências).

Assim sendo, é possível aferir que os estudantes apresentam dificuldades em desenvolver as suas respostas. Tal decorre do facto de, para além do número elevado de ideias vazias, os próprios estudantes que conseguem identificar as duas características da sociedade romana (hierarquizada e estratificada), não procedem à sua justificação adequada. Ademais, é possível verificar que, na generalidade, os estudantes (sobretudo os que tem mais dificuldades) para justificarem a sua resposta, atribuem palavras-chave na definição do conceito de sociedade estratificada e hierarquizada. Apesar desta análise dos resultados, denota-se que existe algum rigor histórico nas justificações da caracterização da sociedade romana, apesar de pouco fundamentadas.

Análise da tarefa individual

Partiremos agora para a análise da tarefa individual a partir de uma ficha de trabalho (F3) sobre a seguinte temática: a sociedade durante o Império Romano. Esta tarefa tem como objetivo que os estudantes, através da análise, interpretação e cruzamento de fontes históricas, compreendam como é caracterizada e como estava organizada a sociedade romana durante o Império (hierarquizada e estratificada), identifiquem e caracterizem os grupos sociais quanto às suas funções e diferenças entre eles, os critérios/fatores que definem a mobilidade social e a posição social de um indivíduo na época imperial romana.

Nesta tarefa, dar-se-á destaque à questão Q.2.2 do IPS: o “2.2. Se vivesses nesta época, aceitavas, ou não, que a tua posição social fosse definida por estes critérios para pertences a um grupo social? Justifica.”.

Tabela 3 – Categorização das ideias dos estudantes acerca dos critérios que definem a posição social na época romana

“Q2.2. Se vivesses nesta época, aceitavas, ou não, que a tua posição social fosse definida por estes critérios para pertences a um grupo social? Justifica.”			
Categoría	Descriptor	Exemplos	Total
Tarefa explicativa não alcançada	O estudante apresenta ideias confusas, sem especificar a condição social de cada grupo.	“Não aceitava porque não gostaria de” (al.13) “Não porque ninguém tem de ter no conselho.” (al.14)	3
Empatia com ideias estereótipadas	O estudante expressa ideias empáticas mas incorpora na sua justificação ideias estereotipadas e juízos de valor.	“Não aceitava porque naquela época eram “todos” mandados para a Guerra etc...” (al.11) “Plebe porque sim. Eu acho que não precisamos ser ricos ou mais privilegiado para ser feliz” (al.2)	4
Empatia com ideias presentistas	O estudante apresenta ideias contextualizadas à condição social da época, mas invocando sentimentos atuais e ideias presentistas.	“Não eu não aceitaria porque acho que nós devemos ter a Liberdade de poder escolher o grupo social em que pertencer.” (al.6) “Não porque nessa época não havia jogos de telemóvel, não porque não gostaria de ser escravo.” (al.16)	6
Empatia histórica restrita	O estudante comprehende os comportamentos do passado histórico ou de uma situação mas não de forma ampla.	“Sim porque se nasci com a família em um grupo social o mais provável era o ser também.” (al.21) “Não porque nem todos tinham dinheiro para ascender para outro grupo.” (al.9)	6
Faltou	-----	-----	1
Total	-----	-----	19

Fonte: autoria própria

Nesta questão, os estudantes tiveram que associar os 3 critérios que definiam a posição social de membro de um determinado grupo social, sobretudo a riqueza, mas também a origem da pessoa (nascimento) e a nomeação do imperador para cargos importantes no Império. Assim, foram categorizadas as ideias dos estudantes presentes nas suas respostas, em 4 categorias: tarefa explicativa não alcançada; empatia com ideias estereotipadas; empatia com ideias presentistas e empatia histórica restrita.

Verifica-se, primeiramente, que existem duas categorias com igual número de ocorrências com 8 respostas para cada categoria (apresentam maior frequência): Empatia com ideias presentistas e Empatia histórica restrita. Seguidamente a categoria de Empatia com ideias estereotipadas registou 4 ocorrências. Por fim, a categoria associada à tarefa explicativa não alcançada regista menor frequência com 3 ocorrências.

Na categoria, tarefa explicativa não alcançada, os estudantes apresentarem ideias confusas, sem especificar a condição social de cada grupo. Ademais, não identificam os critérios/motivos que definem a posição social de um indivíduo e a possibilidade de mobilidade social.

Na categoria, empatia com ideias estereotipadas, os estudantes expressaram ideias empáticas, mas incorporaram na sua justificação ideias estereotipadas e com juízos de valor. Neste contexto, 3 dos estudantes justificam que a riqueza e os bens adquiridos não deveriam definir a posição social, pois consideram que todas as pessoas têm direito a alcançar as melhores condições de vida possíveis. Por outro lado, há um estudante que justifica que não aceitava estes critérios, uma vez que acredita que tal iria condicionar a sua ida para a guerra, sendo que, na verdade, nem todos as pessoas eram enviados para a guerra (como por exemplo as mulheres e crianças).

Na categoria, empatia com ideias presentistas, os estudantes apresentam ideias contextualizadas à condição social da época, mas invocando sentimentos atuais e ideias presentistas. Neste caso, nenhum estudante não identificou nenhum dos 3 critérios que determinam a posição social de um membro de um grupo social na época romana. Embora tenham referido outros aspectos associados como a Liberdade, Poder/Prestígio e Importância de um membro de um grupo social como características da sua condição social. Neste sentido, um dos estudantes refere não aceitar esta condição, assumindo que estamos perante um mundo livre, em que cada indivíduo pode usufruir da sua liberdade.

Por fim, na categoria empatia histórica restrita, os estudantes compreendem os comportamentos do passado histórico ou de uma situação histórica, mas não de forma ampla. Mais concretamente, referem que a posição social de um indivíduo era definida pelo seu nascimento e pela riqueza que possuíam, sendo que apenas 1 estudante elencou o facto de existir o processo de mobilidade social (particularmente a ascensão social). Ademais, não identificaram a nomeação pelo Imperador para cargos prestados ao próprio Império, como é o caso da Ordem Senatorial e Ordem Equestre.

Análise da tarefa colaborativa

Desenvolver-se-á nesta secção a análise das narrativas do grupo dos ricos (F4), dos pobres (F5) e da mulher romana (F6) realizado em grupo (par ou trio), tendo cada um deles abordado apenas um dos temas anteriores. Teriam de descrever e recriar a vida quotidiana das cidades retratando o ambiente da época romana, personificando na primeira pessoa o agente histórico a que pertencia.

Os grupos com a narrativa sobre os ricos tiveram de escolher um dos dois grupos sociais mais importantes e ricos da sociedade romana: Ordem Senatorial ou Ordem Equestre.

Os grupos com a narrativa dos pobres foram inseridos, automaticamente, na Plebe Urbana, uma vez que seria abordada a vida quotidiana nas cidades. Daí, privilegiou-se a Plebe Urbana em detrimento da Rural ou dos Decuriões.

No caso das narrativas das mulheres, os grupos teriam de analisar a condição da mulher na sociedade romana em traços gerais, sem privilegiar nenhuma das categorias sociais em que as mulheres estavam inseridas podendo, assim, obter-se uma análise global na sociedade romana.

Nesta secção, destacar-se-á a análise das narrativas empáticas sobre a mulher romana.

Para a análise das narrativas teve-se em conta os estudos de Melo (2003) e Rodrigues (2017), que inspiraram algumas categorias e outras emergiram das narrativas empáticas dos estudantes, como apresentado na tabela 4.

Tabela 4 – Categorias de análise das narrativas dos estudantes utilizadas na análise de dados

Categorias	Descritores
Sujeitos	Enunciados que caracterizem os sujeitos que se apresentam. Esta descrição pode contemplar o seu corpo, vestuário, comportamentos, valores, nome do agente histórico, grupo social a que pertence o agente histórico, entre outros.
Espaço	Enunciados que explicitem o espaço a que a narrativa se refere. Neste caso, pode estar presente informação sobre o espaço físico específico, sujeitos presentes e atividades que nele ocorrem (locais de lazer ou de trabalho, personagens, objetos, alimentação/refeições, tipo de habitação) tendo em conta o grupo social em que estão inseridos ou sobre as rotinas diárias da mulher.
Tempo	Enunciados que explicitem o tempo histórico (século, ano, dia) da tarefa, indicando o tempo específico. Podem ser referidos elementos que indiciem uma estação do ano, o mês ou parte do dia em que a ação se desenrolou. Neste caso, vai identificar as partes do dia em que ocorrem as rotinas diárias do grupo social dos ricos, dos pobres e da mulher.

Ações/ comportamentos e sentimentos dos agentes históricos	<p>Enunciados que abordem as ações/acontecimentos ocorridos no espaço específico vivenciados pelo grupo social – explicar as rotinas diárias (locais de lazer ou de trabalho, alimentação/refeições) – ou pela mulher romana (os direitos, deveres, como se divertia, etc.), assim como sentimentos vividos pelos agentes históricos (por exemplo, as suas dificuldades, os seus privilégios, etc.).</p> <p>Deve-se ter em conta que os factos históricos desenvolvidos pelos estudantes foram fornecidos nas fontes históricas e disponibilizadas pelo professor.</p>
Ideias tácitas	<p>Enunciados que explicitem informação oriunda das vivências privadas dos estudantes, das suas crenças, dos seus valores ou adquiridas em artefactos culturais.</p>

Fonte: autoria própria. Adaptada categorização de Melo (2003) e Rodrigues (2017).

A numeração das narrativas é a seguinte: M1: Narrativa da mulher romana número 1; M2: Narrativa da mulher romana número 2.

Num primeiro momento foi proposto darem um título à sua narrativa empática. O grupo com a narrativa (M1) atribuiu o título de “A vida da mulher romana”, enquanto o grupo M2 não identifica o título.

De seguida caraterizar-se-á o sujeito. É importante identificar/ escolher o nome do agente histórico. Todos os grupos atribuíram um nome ao agente histórico, tendo, por isso, atribuído o seu género. Maioritariamente foram escolhidos nomes masculinos: 4 nomes masculinos; 3 nomes femininos – como “Sara” (M1), “Júlia Tavares” (M2) (ter em conta que os grupos com as narrativas das mulheres teriam de escolher, automaticamente, um nome feminino);

Nos grupos mistos, verifica-se que pelo menos um membro se assume do género oposto, enquanto o outro membro não. Por exemplo, no grupo M1 formado por duas raparigas e um rapaz assumiram-se como mulher.

Verifica-se a necessidade de acrescentarem pormenores que possam melhorar a sua narrativa: a presença de pessoas/acompanhantes: “ama” e o “marido” presente no excerto “Eu faço jantar com a

ama, espero o meu marido chegar a casa." (M2); os "pais" e "irmãos" como se verifica na narrativa M1 – "(...) têm de ser mandadas pelos pais, irmãos, ..." (M1); "(...) meus filhos (...)" (M2).

Seguidamente, focar-se-á como os estudantes caracterizam o espaço. Dos espaços apresentados pelos estudantes, nas narrativas das mulheres, apenas a narrativa M1 refere alguns espaços públicos que poderiam frequentar: "(...) os banhos e festas religiosas, (...) ao teatro e ao circo (...)" (M1).

Alguns grupos fazem alusão a outros sujeitos que estão presentes e/ou que são próximos deles.

Nos grupos das narrativas das mulheres (M1 e M2), os sujeitos estão presentes no espaço doméstico: a "ama" (M2) identificada em dois momentos diferentes da casa como "(...) deixo uma ama a cuidar dos meus filhos enquanto vou trabalhar (costureira)" e "Eu faço jantar com a ama (...)" demonstrando a importância da ama (cuidar dos filhos e fazer o jantar com a dona da casa); o "marido" é referido duas vezes na M2 "(...) preparar o almoço, depois de comermos, o meu marido sai para trabalhar (...)" (M2) e "Eu faço jantar com a ama, espero o meu marido chegar a casa." (M2); os "filhos" da mulher (M2); "(...) pais (...)" (M1/2); "irmãos" (M1).

Quanto ao tempo da ação teriam que identificar em que parte do dia ocorre a sua rotina diária existindo uma sequência temporal dos vários momentos do dia (manhã, tarde e jantar): quando acordavam ou se deitavam, quando frequentavam os locais de lazer ou quando tomavam as refeições.

Nas narrativas das mulheres, apenas o grupo que realizou a narrativa M2 desenvolve a sua rotina diária numa sequência temporal do dia (manhã até à hora do jantar) explicando como era a sua condição laboral em diferentes partes do dia.

Relativamente às ações/comportamentos principais remetem ao que faziam durante o seu dia-a-dia, os locais de lazer e ócio que

frequentavam, o tipo de alimentação e as diversões. Também é relevante serem mencionados os direitos, os deveres, as funções da mulher e a sua dependência em relação ao homem.

O grupo com a narrativa M2 não abordou os direitos da mulher romana, os locais/ os espaços públicos que poderiam frequentar e a sua dependência em relação ao homem.

Quanto às funções da mulher os grupos referiram que:

O meu dia-dia é ficar em casa a fazer os trabalhos domésticos (...) (M1)

(...) deixo uma ama a cuidar dos meus filhos enquanto vou trabalhar (costureira). (M2).

O grupo com a narrativa M1 referiu que “(...) algumas mulheres tinham os seus negócios (...)” (M1) sem especificarem a condição social da mulher romana e, por vezes, expressam ideias de presentismo. Neste sentido, não se assumiram como uma mulher romana com alguma influência na sociedade, exercendo alguma função/ profissão relacionada com os negócios, nem recorreram à primeira pessoa para explicar essa profissão. Quanto aos direitos da mulher o grupo com a narrativa M1 refere que:

(...) eu podia herdar, comprar ou vender os meus próprios bens (...) (M1)

(...) mas podia divorciar-me. Era envolvida nos assuntos familiares. (M1)

Relativamente aos locais públicos, o grupo com a narrativa M1 menciona que poderia: “(...) frequentar os banhos e festas religiosas, eu podia ir ao teatro e ao circo (...)” (M1).

No âmbito dos deveres (obrigações) da mulher, em ambos os grupos referem que a mulher se dedicava, essencialmente, aos “trabalhos domésticos” (M1 e M2). Somente a narrativa M2 desenvolve

mais pormenorizadamente esta questão, mencionando que desempenhava trabalhos domésticos (ex: fazer as refeições – auxiliada pela ama na altura do jantar) e ir às compras, interligando estas funções com as de costureira (profissão que exercia fora de casa). Demonstra que era uma digna esposa e dona de casa:

(...) todos os dias acordo cedo para comprar alimentos para preparar o almoço (...) (M2)

Eu faço jantar com a ama, espero o meu marido chegar a casa. (M2)

Neste seguimento, apenas a narrativa M1 faz referência à seguinte proibição das mulheres: “ (...) não podia votar, nem podia servir cargos políticos, nem servir ao exército, (...)” (M1)

Por outro lado, apenas o grupo com a narrativa M1 menciona a dependência da mulher em relação ao homem, referindo que:

(...) temos que ser controladas totalmente pelos nossos pais e podiam vender-nos como escravas. (M1)

Tínhamos muitas dificuldades e obstáculos (...) temos que ser controladas totalmente pelos nossos pais e podiam vender-nos como escravas. (M1)

(...) não podia escolher com quem iria casar (...) (M1)

Nesta sequência, quando o grupo com a narrativa M1 compara a condição da mulher em diferentes tempos históricos, particularmente entre o período imperial e a atualidade, recorre a ideias presentistas pois justifica/explica a sua opinião, com base no seu quotidiano, nas suas experiências e vivências, sem contrastar com o passado. Neste caso, referiram que:

Eu considero que as mulheres da Roma Antiga não tinham os mesmos direito que as mulheres atualmente, porque as mulheres hoje em dia podem tomar as suas

próprias decisões já que não têm de ser mandadas pelos pais, irmãos, ... (M1)

De modo geral, ambas as narrativas se debruçam pouco sobre a dependência em relação aos homens, bem como as profissões/funções que poderiam exercer. Nas narrativas das mulheres não se verifica a existência de ideias tácitas.

Procedendo a uma categorização das narrativas por níveis de progressão de empatia e identificámos 4 categorias sendo apresentada na tabela 5.

Tabela 5 – Categorização das narrativas dos estudantes

Categoria	Definição	Exemplos	Total
Empatia histórica restrita – contrasta o passado com o presente	Os estudantes compreendem que existem mudanças ocorridas na sociedade atual contrastando com a realidade histórica da época passada.	1	M1
Empatia restrita com ideias presentistas	Os estudantes compreendem os comportamentos do passado histórico ou de uma situação mas não de forma ampla, por vezes expressam ideias de presentismo.	1	R2
Empatia histórica restrita	Os estudantes compreendem os comportamentos do passado histórico ou de uma situação mas não de forma ampla.	5	R3, P1, P2, P3, M2
Empatia histórica Contextualizada	Os estudantes compreendem os comportamentos, os pensamentos, as emoções dos agentes históricos da realidade histórica que estão a abordar, cujas justificações/explicações contextualizam, de forma abrangente, essa realidade histórica.	1	R1

Fonte: autoria própria. Legenda: M1- narrativa da mulher n.º 1; M2- narrativa da mulher n.º 2; R1- narrativa do rico 1; R2-narrativa do rico n.º 2; R3- narrativa do rico n.º 3; P1- narrativa do pobre n.º 1; P2- narrativa do pobre n.º 2.

Seguidamente serão descritas as narrativas e respetiva categorização, particularmente das narrativas M1 e M2.

A narrativa M1 é categorizada de Empatia histórica restrita – contrasta o passado com o presente, uma vez que os estudantes compreendem que existem mudanças ocorridas na sociedade atual contrastando com a realidade histórica da época passada. Tal verifica-se quando afirmaram o seguinte:

Eu considero que as mulheres da Roma Antiga não tinham os mesmos direito que as mulheres atualmente, porque as mulheres hoje em dia podem tomar as suas próprias decisões já que não têm de ser mandadas pelos pais, irmãos, ... (M1)

O grupo com a narrativa M1 abrangeu de forma resumida, a condição da mulher romana, personificando-a na primeira pessoa. Não se verifica uma sequência temporal da sua rotina diária tal como fez o grupo com a narrativa da mulher M2.

A narrativa M1 é dividida em diferentes ações. Num primeiro momento, identificam o nome do seu agente histórico, que será uma mulher. Num segundo momento dão a sua opinião acerca das diferentes condições da mulher em distintos tempos históricos, comparando a mulher romana com a da sociedade atual, tendo recorrido ao seu pensamento atual. Num terceiro momento descrevem algumas das dificuldades da mulher romana, alguns dos seus direitos, alguns dos seus deveres e indicam algumas situações de dependência dela em relação ao homem. Contudo, por vezes, não recorrem à primeira pessoa (tanto no segundo momento – já explicado anteriormente; como em determinados ocasiões no terceiro momento da narrativa).

Ao mesmo tempo, na narrativa M1, por vezes, não é explícito o uso da empatia ou então apresenta ideias confusas, como por exemplo:

— Eu, Sara, considero ser diferentes os trabalhos domésticos e profissões. (M1)

— (...) algumas das mulheres tinham os seus negócios (...) (M1)

A narrativa M2 enquadra-se na categoria de Empatia Histórica Restrita, uma vez que os estudantes compreendem os comportamentos do passado histórico ou de uma situação, mas não de forma ampla.

Abordaram a condição da mulher romana de forma muito geral, personificando-a na primeira pessoa.

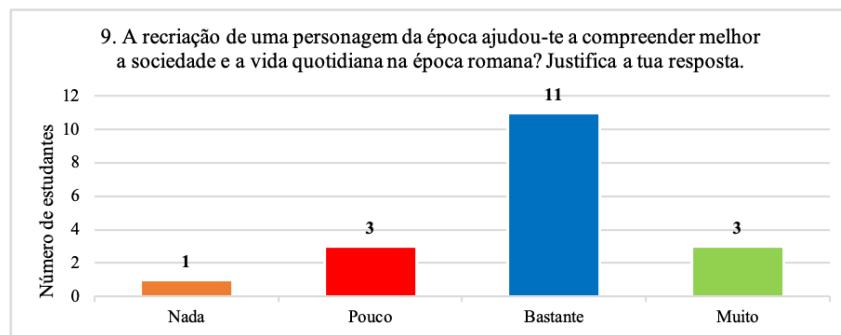
A narrativa M2 está dividida em diferentes momentos. Num primeiro momento, identifica o nome do seu agente histórico (uma mulher). Num segundo momento desenvolve uma sequência temporal da sua rotina diária (desde a manhã até à noite) referindo alguns dos seus deveres como por exemplo, desempenhar trabalhos domésticos (ex: fazer as refeições – auxiliada pela ama na altura do jantar) e ir às compras. Na sua narrativa, são referidas algumas funções exercidas pela mulher, simultaneamente domésticas e exercendo uma outra profissão como costureira. Também se encontra outra profissão exercida pelas mulheres, a de ama (ex: cuidava dos filhos da dona de casa e ajudava nas lides diárias – como no caso de fazer o jantar).

De forma geral, não foram abordados os direitos das mulheres e a sua dependência em relação ao homem.

Análise da ficha de metacognição

Por fim, analisar-se-á a ficha nº 7 (F7), relativa às questões de metacognição. Serão analisadas as questões que possibilitam recolher conclusões sobre o processo de aprendizagem dos estudantes durante a IPS e também proporciona aos mesmos que possam avaliar as suas aprendizagens. Destaca-se a questão “Q.9. A recriação de uma personagem da época ajudou-te a compreender melhor a sociedade e a vida quotidiana na época romana? Justifica a tua resposta”.

Gráfico 2 – Categorização das ideias dos estudantes sobre de que forma a recriação da vida quotidiana permitiu ajudar a compreender a sociedade e vida quotidiana



Fonte: autoria própria

Primeiramente, 11 estudantes mencionam que a recriação da personagem da época ajudou “bastante” para a compreensão da sociedade e vida quotidiana na época romana, sendo a categoria com o maior número de ocorrências. Neste sentido, 3 estudantes referiram que esta tarefa ajudou “muito” a compreender a temática em estudo. De igual modo, 3 estudantes consideram que a recriação da personagem da época ajudou “pouco” na compreensão da sociedade e vida quotidiana. Por fim, 1 estudante entendeu que esta tarefa de “nada” ajudou para perceber a temática em estudo.

Discussão e conclusão

Realizar-se-á uma reflexão final sobre o estudo em questão e das aprendizagens dos estudantes. Comparando as ideias iniciais e as ideias finais, constata-se que existiu uma progressão conceitual de todos os conceitos substantivos e do conceito metahistórico. Por isso, a maioria dos estudantes assimilaram um maior rigor e conhecimento histórico. Todavia, verificou-se, por um lado, que uma pequena parte ainda teve dificuldades em defini-lo; por outro lado, os estudantes apresentaram dificuldades em elaborar as suas respostas, sendo curtas e pouco fundamentadas recorrendo a palavras-chave para explicá-los.

A possibilidade de trabalharem com fontes históricas diversas, não só de forma individual, mas também colaborativamente, permitiu uma reflexão mais rica e partilhada, levando aos resultados apresentados, em que a maioria demonstrou uma progressão no uso da empatia histórica, mas também em termos substantivos quanto à temática do estudo. Neste sentido, a partir da análise e interpretação das fontes históricas e da construção da evidência, os estudantes tiveram a possibilidade de desenvolver uma melhor compreensão do passado histórico e uma consciência temporal, uma vez que demonstram que na História o passado deve ser visto “à luz da época”, promovendo o desenvolvimento da empatia histórica pelos estudantes. Realça-se o facto de alguns estudantes terem identificado a utilização de fontes como um fator preponderante para o desenvolvimento desta competência.

Contudo, denotou-se que alguns estudantes apresentaram dificuldades em analisar, cruzar e interpretar fontes históricas, pois, algumas vezes, tinham a necessidade de perguntarem ao professor orientações sobre os conteúdos abordados ou então não desenvolviam muito a sua resposta, verificando-se que alguns destes limitaram-se a copiar na sua resposta a informação das fontes escritas sem refletirem sobre o que pedia na questão em causa. Nesta perspetiva, os estudantes não estão habituados a entrarem em contato direto com as fontes históricas. Isto denota-se sobretudo na tarefa individual (F3) constatando que algumas respostas são mais curtas e pouco elaboradas, ao passo que na tarefa de grupo, as narrativas apresentam-se mais elaboradas e contextualizadas historicamente.

Embora os estudantes recorram às fontes para justificar as suas respostas, demonstraram dificuldades em explorar as mesmas fontes nas tarefas realizadas, por forma a desenvolver a sua capacidade empática com os acontecimentos/agentes históricos. Esta situação vai ao encontro com o estudo de Asbhy (2003), afirmando que:

Para muitos alunos, não é fácil fazer distinções entre o passado e a História. Distinguir entre o que o passado deixou para trás e evidência também não é, para eles, uma questão de fácil compreensão. Muitos alunos tratam as fontes que usam na aula como se oferecessem acesso direto ao passado e pudessem falar por elas mesmas. (p. 42)

A partir dos resultados obtidos a maioria das ideias dos estudantes presentes nas suas respostas apresentaram diferentes níveis de progressão nas diversas tarefas da IPS. Neste sentido, denota-se que os estudantes melhoraram a sua construção do conhecimento (tanto em termos substantivos como metahistóricos) como aperfeiçoaram o seu pensamento histórico e a sua compreensão histórica a partir da análise, interpretação e cruzamento de fontes históricas diversas, promovendo o uso da empatia histórica. É perfeitável que os estudantes apresentaram nas suas respostas ideias agrupadas em vários níveis de progressão nas diversas tarefas, não se verificando uniformidade nos níveis de progressão atingidos, variando de acordo com as tarefas realizadas. Tal vai ao encontro com o estudo de Asbhy e Lee (1987) citado por Barca (2001) que verificaram que os estudantes apresentavam “(...) uma progressão irregular, parecendo desenvolver-se gradualmente mas com oscilações, desde de níveis mais simples até mais sofisticados.” (cit. Barca, 2001, p. 15). Neste sentido, os dados mostram a importância de se promoverem tarefas que desenvolvam gradualmente a capacidade empática dos estudantes.

Neste seguimento, conseguimos evidenciar que uma parte dos estudantes demonstraram uma progressão do uso de empatia histórica nas diversas tarefas, tanto individualmente como colaborativamente, já que apresentaram ideias mais sofisticadas e contextualizadas, alcançando com alguma frequência, os níveis de progressão mais elevados, empatia histórica restrita e empatia histórica

contextualizada – esta última categoria foi alcançada apenas uma vez. Neste caso, podemos concluir que os estudantes explicaram as ações dos agentes históricos ou acontecimentos do passado sem recorrerem aos valores e experiências do seu quotidiano. Ou seja, compreendem o passado histórico e os comportamentos dos agentes históricos, por vezes de forma contextualizada ou por vezes não de forma ampla.

Todavia, ainda se constatou que alguns estudantes desenvolveram uma compreensão do passado histórico e expressaram ideias empáticas, mas incorporaram na sua justificação ideias e sentimentos atuais, ideias estereotipadas e com juízo de valor ou ideias com base no seu quotidiano; em outros casos, verificou-se que surgiram ideias que indicam que os estudantes têm ideias pouco sofisticadas em termos de empatia histórica pois exprimiam ideias vazias ou ideias confusas sem especificar a condição social a que pertence um membro de um grupo social. Consequentemente, estes estudantes demonstraram mais dificuldades em atingir os níveis mais sofisticados, nomeadamente a “Empatia histórica restrita” e a Empatia histórica contextualizada”. Estas respostas vão ao encontro ao estudo de Asbhy e Lee (1987a) (citado por Solé 2009), cujos autores reconhecem que é difícil elaborar uma reconstrução empática sobre o passado a partir da evidência, sobretudo para os estudantes pois “(...) implica ter em mente todas as estruturas das ideias que são diferentes das deles, com as quais podem até estar em desacordo, mas serem capazes de as trabalharem no seu real contexto, requerendo para isto um nível de pensamento elevado.” (p.78).

Estas dificuldades afiguram-se transversais em outros trabalhos deste âmbito, sendo que no estudo de Ferreira (2009) nenhum estudante apresentou ideias mais sofisticadas que apontam para uma empatia histórica contextualizada. Ademais, Ferreira (2009) e Lee (2003), concluíram através dos seus estudos, que é recorrente

os estudantes explicarem o passado com ideias do quotidiano e estereotipadas, algo que também se constatou ao longo deste estudo.

Constata-se que o uso da empatia histórica foi mais contextualizada historicamente pelos estudantes quando desenvolveram a tarefa colaborativa apresentando níveis de progressão mais elevados – embora 2 grupos tenham tido mais dificuldades em utilizar este conceito metahistórico (os grupos com as narrativas R2 e M1). Na tarefa individual, os estudantes demonstraram compreender as ações dos agentes históricos e o passado histórico, apesar de evidenciarem mais dificuldades em recorrer à empatia histórica, apresentando níveis de progressão menos sofisticados.

De forma muita geral, a maioria dos estudantes recorreu à empatia histórica para salientar as diferenças sociais no Império Romano. De salientar também que algumas das dificuldades evidenciadas pelos estudantes (sobretudo naqueles que detêm mais dificuldades de aprendizagem) prende-se com a componente da escrita, uma vez que frequentemente utilizaram respostas curtas, recorrendo a palavras-chave para justificar as questões apresentadas.

Referências

ASHBY, R.. O conceito de evidência histórica: Exigências curriculares e concepções dos alunos. In: BARCA, I. (Org.). Educação Histórica e Museus. **Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, 2003, pp. 37-57.

ASHBY, R.; LEE, P.. **Children's Concepts of Empathy and Understanding in History**. In The history curriculum for teachers. London: Falmer Press, 1987, pp. 62-88.

BARCA, I.. Educação histórica: uma nova área de investigação. **Revista da Faculdade de Letras**. Historia, 2, 13-21, 2001. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/historia/article/view/5126/4784>

BARCA, I.. Supervisão Pedagógica – Aula Oficina: Do projecto à avaliação. In: BARCA, I. (Org.) **Para uma Educação Histórica de Qualidade:** Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Centro de Investigação em Educação (CIEd). Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho, 2004, pp. 131-146. Disponível em: <https://lapeduh.files.wordpress.com/2018/04/para-umaeduca-c3a7c3a3o-histc3b3ricade-qualidade.pdf>

FERREIRA, C.. O papel da Empatia História na compreensão do outro. In: BARCA I.; SCHIMDT, M. A. (Orgs.). **Atas das 5º Jornadas Internacionais de Educação Histórica.** Universidade do Minho, 2009, pp. 115-130. Disponível em: <https://lapeduh.wordpress.com/arquivos/jornadas/>

LEE, P.. Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: Compreensão da vida no passado. ('We're making cars, and they just had to walk': unde r standing people in the past). In: BARCA, I. (Org.). Educação Histórica e museus. **Atas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica.** Centro de Investigação em Educação – Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2003, pp. 19-36. Disponível em: <https://lapeduh.wordpress.com/arquivos/jornadas/>

LEE, P.. Putting Principles in Practice. In: DONOVAN, M. S.; BRANSFORD, J. D. (Eds.). **How students learn:** History, Mathematics and Science in the Classroom. The National Academies Press, 2005, pp. 33-61.

PEREIRA, J.. Algumas reflexões sobre o conceito de empatia e o jogo de RGP no Ensino da História. **Anais do XXVII Simpósio Nacional de História.** Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2013. Disponível em: http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364641045_ARQUIVO_ALGUMASREFLEXOESSOBREOCONCEITODEEMPATIAEJOGODERPGNOENSINODEHISTORIA.pdf

PERIKLEOUS, L.. Deanna Troi e a TARDIS: A empatia histórica tem um lugar na educação?, **Revista Internacional de Ensino e Pesquisa de Aprendizagem Histórica**, 12 (2), 2014, pp. 22-30.

SILVA, M.. **A Empatia como estratégia para o Ensino-Aprendizagem em História** (Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no 13º Ensino Secundário). Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2018. Disponível em: <https://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/116540/2/297035.pdf>

SOLÉ, G.. **A História no 1º Ciclo do Ensino Básico:** a Concepção do Tempo e a Compreensão Histórica das Crianças e os Contextos para o seu Desenvolvimento (Tese de Doutoramento, Universidade do Minho). 2009. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10153>

VERÍSSIMO, M. H.. **A avaliação de competências históricas através da interpretação da Evidência:** um estudo com alunos do Ensino Secundário. (Tese de Doutoramento em Ciências da Educação especialidade de Educação em Ensino de História e Ciências Sociais). Braga: Universidade do Minho, 2012.

Este trabalho é financiado pelo CIEd – Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, projetos UIDB/01661/2020 e UIDP/01661/2020, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.”

DESAFIOS ATUAIS DA FUNÇÃO SOCIOCULTURAL DO ENSINO DE HISTÓRIA: O PAPEL DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

Helena Pinto

CITCEM, Universidade do Porto e FLUC, Universidade de Coimbra, Portugal

Introdução

A publicação em Portugal, pelo Ministério da Educação, do “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (MARTINS, 2017), veio completar um processo que se vinha desenhandando, com avanços e recuos, desde finais do século passado, de forma a criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico.

O documento Perfil dos Alunos apresenta-se estruturado em Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências. [...] As Áreas de Competências agregam competências entendidas como combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados. São de natureza diversa: cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática. Importa sublinhar que as competências envolvem conhecimento (factual, conceitual, processual e metacognitivo), capacidades cognitivas e psicomotoras, atitudes associadas a habilidades sociais e organizacionais e valores éticos. (MARTINS, 2017, p. 5).

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória é um documento estruturante, pois passou a constituir a orientação curricular de referência, em função do qual foram homologadas as Aprendizagens Essenciais, ainda sem revogar, nessa data, os programas e as metas curriculares anteriormente estabelecidos, mas reconhecendo a sua extensão. Entretanto, já se tinha salientado a importância, não só dos conhecimentos a adquirir, identificados como os “conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado”, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de “capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina” em cada ano/nível de escolaridade. Orientadas pelo Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, nas suas diversas áreas de competências, e articuladas entre si no plano horizontal e vertical, as Aprendizagens Essenciais constituem a matriz das orientações curriculares do sistema para a planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, procurando “garantir um corpo comum de aprendizagens para todos os alunos, nos diferentes ciclos de ensino e áreas do saber” (COSTA, 2022, p. 21). Apresentam também ações estratégicas de ensino orientadas com vista ao desenvolvimento das áreas de competências referidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. As Aprendizagens Essenciais são, assim, definidas como

o conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação (Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho, cit. COSTA et al, 2022, p. 21)

Atualmente, as Aprendizagens Essenciais constituem a matriz das orientações curriculares do sistema educativo português para a planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem. Constatava-se a necessidade de uma atualização dos documentos curriculares, uma vez que as anteriores orientações curriculares se aplicaram em justaposição a outras ainda vigentes, gerando acumulação de conteúdos e, por vezes, contradições (LAGARTO ; PINTO, 2022). Tal situação era limitadora de uma “efetiva apropriação do currículo por parte daqueles que são (ou devem ser) os seus principais agentes ao nível da gestão e contextualização das práticas educativas: os professores e os seus alunos” (COSTA, 2022, p. 20). Esta renovação surgiu num contexto de implementação de processos de autonomia e flexibilidade curricular nas escolas em que se pretendia, simultaneamente, atingir o “emagrecimento curricular” que vinha sendo expresso em muitas recomendações e estudos, nomeadamente da OCDE no que se refere ao Projeto Educação 2030, a par da “racionalização em torno do essencial a adquirir” (COSTA, 2022, p. 21) em contraste com a amplitude dos programas e outros documentos curriculares.

As Aprendizagens Essenciais expressam conhecimentos, capacidades e atitudes, referentes a(o): 1) que os alunos devem saber (os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceitualmente, relevantes e significativos); b) processos cognitivos que devem ativar para adquirir esse conhecimento (operações/ações necessárias para aprender); c) saber fazer a ele associado (mostrar que aprendeu). Apresentam-se por ano de escolaridade, em documento autónomo e, no caso das disciplinas de História do ensino básico e do ensino secundário, incluem uma introdução, o esquema das áreas de competência do Perfil dos Alunos e uma grelha de operacionalização das aprendizagens. São elencadas as competências específicas em História, assim como as respetivas articulações com as áreas de competência do Perfil dos Alunos.

Estas competências específicas remetem para três grandes domínios – a interpretação, a compreensão histórica e a comunicação em História – que desde a implementação do Currículo Nacional do Ensino Básico constituíam as bases dos processos cognitivos fundamentais para desenvolver o pensamento histórico dos alunos e para construir aprendizagens com sentido que lhes permitam compreender a complexidade da História (LAGARTO; PINTO, 2022).

O cumprimento das Aprendizagens Essenciais não implicou, de imediato, a impugnação dos programas das disciplinas, documentos que, juntamente como os das metas curriculares, em vigor desde 1991 e 2013 respetivamente, seriam, entretanto, revogados pelo Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho.

As Aprendizagens Essenciais foram implementadas no primeiro ano de cada ciclo de ensino (1.º, 5.º, 7.º e 10.º anos de escolaridade) em 2018/19 e, faseadamente até 2022. No entanto, a carga horária da disciplina continua a correr riscos de redução, em virtude da gestão flexível das matrizes curriculares-base, feita pelas escolas no exercício da sua autonomia, para organizar o trabalho de integração e articulação curricular, com vista ao desenvolvimento das áreas de competência do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. A redução horária destas disciplinas acaba por pôr em causa a exequibilidade das Aprendizagens Essenciais, dado que o «emagrecimento curricular» efetuado pressupunha libertar tempo para o desenvolvimento dos processos cognitivos e não que se reduzissem conteúdos, assim como a carga horária das disciplinas (LAGARTO; PINTO, 2022).

Mais recentemente, foi introduzida na grade curricular do ensino secundário, mas com carácter opcional, a disciplina de História, Culturas e Democracia (DGE, 2019), que surgiu de uma parceria entre a Direção-Geral de Educação, a Associação de Professores de História e o CITCEM. Foi elaborada a pensar nos alunos dos cursos Científico-Humanísticos de Ciências e Tecnologias, de Ciências

Socioeconómicas, de Artes Visuais, embora possa ser escolhida por todos os alunos do 12.º ano, a partir do ano letivo de 2020/2021. A disciplina proposta possuiria uma estrutura diferente do habitual: não cronológica, dividida em quatro temas e com características muito diversas das de História A e B e de História da Cultura e das Artes, tendo em conta o público alvo. Pretendia-se que fosse apelativa para os alunos que a escolhessem, centrando-se no desenvolvimento de competências de reflexão crítica, consistente e autónoma sobre a contemporaneidade, baseando-se na multiperspetiva, em análises constraintuitivas e de forma a combater o senso comum (DGE, 2019). O documento, após algumas alterações efetuadas pela tutela, foi aprovado e disponibilizado na página Web da Direção-Geral da Educação, em outubro de 2019, surgindo no item “Disciplinas de Oferta de Escola”. Os temas propostos – A História faz-se com critério; “Glocal” e consciência patrimonial; Passados dolorosos na História; e História e tempo presente – foram estruturados em torno de três eixos organizadores: construção do conhecimento histórico com base em metodologias específicas; compreensão do mundo atual a partir da exploração do local, do regional e do global; problematização de temas da História recente, integrando as relações passado-presente, pensados em articulação com princípios, visão e valores identificados no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Está implícito, na proposta acima descrita, o cruzamento de duas linhas de pesquisa que se complementam – a Educação Histórica e a Educação Patrimonial – sendo que ambas colocam o enfoque na problematização constante e na criação de possibilidades de interpretação de fontes de tipologias diversas e com diferentes perspetivas pelos alunos. Neste contexto, é fundamental proporcionar aos alunos experiências educativas desafiantes, que os levem a implicar-se no processo de aprendizagem e a desenvolver a sua compreensão dos contextos históricos.

Ensino de História e Educação Patrimonial: desafios e possibilidades de aprendizagem

Os conhecimentos fornecidos pela investigação em Educação Histórica sobre as ideias dos alunos, em diversos países, têm revelado que crianças e adolescentes em vários níveis de escolaridade, operam com argumentos mais ou menos sofisticados em relação à natureza da História (PINTO, 2016). A partir desta linha de exploração das ideias dos alunos, é possível constatar algumas convergências nas suas conclusões e daí inferir lógicas e estratégias de aprendizagem, uma vez que esta se processa em contextos concretos – os alunos utilizam as suas experiências para dar sentido a um passado que nem sempre se ajusta às suas ideias prévias. É necessário que os conceitos históricos façam sentido para quem os aprende.

O enfoque coloca-se, portanto, na aprendizagem que, além de situada, deve ser significativa. A interação cognitiva entre conhecimentos existentes na estrutura cognitiva do aprendiz e novos conhecimentos a serem nela incorporados com significado, é a essência da aprendizagem significativa – aprendemos a partir do que já sabemos. Num processo interativo, conhecimentos prévios especificamente relevantes funcionam como ancoradouros cognitivos para novos conhecimentos.

A aprendizagem é, segundo Rüsen (2004) uma qualidade específica dos procedimentos mentais da consciência histórica. A aprendizagem histórica envolve mais do que a simples aquisição de conhecimentos do passado e o aumento desse conhecimento. Vista como um processo em que se adquirem progressivamente competências, emerge como um “processo de mudança das formas estruturais através das quais utilizamos e lidamos com a experiência e o conhecimento da realidade passada, progredindo de formas tradicionais de pensamento para as ontogenéticas” (RÜSEN, 2004, p. 81). A aprendizagem de História modifica-se à medida que o conteúdo

da consciência histórica é reconhecido como produto da atividade mental, perdendo o cariz recetivo inicial e assumindo qualidades produtivas.

A aprendizagem histórica apoia-se, assim, numa relação dialógica entre as experiências históricas do educando e o que ele aprende no ambiente escolar. No desenvolvimento da consciência histórica, mediado pela historicidade (consciência da temporalidade, da relação passado-presente-futuro), há uma relação dialética do individual com a realidade social mais ampla e na qual “consciência e mundo se dão simultaneamente” (FREIRE, 1987, p. 37). Ainda nesta perspectiva, Francisco Régis Ramos revela a abordagem pedagógica do “objeto gerador”, que surge da proposta de trabalho com a “palavra geradora” (RAMOS, 2004, p. 14). Tais palavras seriam utilizadas como matéria-prima para a descoberta da forma pela qual as palavras seriam escritas. A ideia era gerar um movimento de leituras de palavras com leituras do mundo, com a escrita e a reescrita do mundo. (RAMOS, 2020, p. 21). O trabalho com o objeto gerador parte de exercícios que enfocam a experiência quotidiana. A partir do vivido, é gerado o “debate de situações desafiadoras”. Nas próprias “situações existenciais” são germinadas “situações-problemas” (RAMOS, 2004, p. 34). Assim, também o trabalho com o objeto gerador suscita reflexões sobre as tramas entre sujeito e objeto: “perceber a vida dos objetos, entender e sentir que os objetos expressam traços culturais, que os objetos são criadores e criaturas do ser humano” (RAMOS, 2020, p. 23). Trata-se de uma prática que parte da experiência vivida e com a qual dialoga o novo conhecimento, daí surgindo novas leituras.

O desenvolvimento do pensamento histórico pressupõe o uso de fontes diversas, nomeadamente primárias, a atenção à significância, à mudança e continuidade, à explicação contextualizada, assim como a compreensão ética das interpretações históricas (SEIXAS; MORTON, 2013). No caso da aula de História, seja em espaços formais

ou não, é essencial que se parta da cultura material ligada a um problema histórico. Aprender a refletir a partir da “cultura material” em sua dimensão de experiência socialmente engendrada (RAMOS, 2004, p. 28). Tal poderá ser potenciado por meio da “pedagogia da pergunta”, seguindo Freire, isto é, com perguntas que tenham sentido de análise da historicidade. Deste modo, é possível aprender a “História nos objetos”, interpretando-os no contexto da exposição de um museu ou na sala de aula, pois se “aprendemos a ler palavras”, também é possível “exercitar o ato de ler objetos, de observar a história que há na materialidade das coisas” (RAMOS, 2004, p. 22).

Daí a importância de se começar este trabalho na sala de aula, a partir de materiais do quotidiano, pelo que é fundamental “despertar os professores para o potencial educativo do uso de objetos, não só em museus e sítios históricos, mas também no meio próximo, pois essa abordagem permite levar os jovens a questionar e a interpretar diversas fontes materiais – desde um edifício a um objeto do mobiliário urbano, por exemplo (PINTO, 2016) – contribuindo para abrir novas perspetivas metodológicas aos educadores, nomeadamente no ensino de História. Além disso, será desejável que os professores, na sua formação inicial, experimentem situações de aprendizagem desafiadoras (BARCA, 2006) com vista à construção de uma consciência histórica avançada.

Também a educação patrimonial, centrada inicialmente na educação sobre o património, com função de transmitir conteúdos patrimoniais, ou ainda na educação através do património, utilizado como um recurso interdisciplinar para o ensino, começa a ser compreendida como um processo vinculativo, relacional e experiencial entre o bem cultural e a pessoa (FONTAL, 2013) que é capaz de atribuir valor aos bens culturais a fim de os transformar em património, e que procurará cuidar, desfrutar e transmitir.

O próprio património é um conceito polissémico e, por vezes, difícil de definir. Na sua origem latina, o termo referia-se ao legado

paterno, que era recebido por herança e transmitido em prol da continuação da linhagem. Mas o património também pode ser entendido como o que é socialmente considerado digno de conservação, independentemente do seu interesse utilitário. Assim, considerar algo como património, tangível ou intangível, significa que essa sociedade lhe atribui algum valor. O património não existe em si mesmo, nem é um fenómeno espontâneo; o que existe são políticas, instituições, pessoas que o valorizam. É um processo criado através da interação entre os seres humanos, a sociedade e o seu ambiente, uma vez que é uma construção viva dos seres humanos e, por isso, é concebido e tratado de diferentes formas em diferentes tempos e espaços, e de diferentes maneiras, em diferentes lugares e, por vezes, até ignorado. Alguns autores, acrescentam a função identitária à polissemia do conceito, salientando que o património cultural é uma seleção de bens e valores de uma cultura, que fazem parte da propriedade simbólica ou real de determinados grupos que, além disso, permitem processos de identidade individual e coletiva, e contribuem para a caracterização de um contexto (FONTAL, 2003). Trata-se, por isso, de uma criação e de uma construção social identitária, que requer um processo de seleção e ativação para ser valorizado.

Esta perspetiva de valorização dos bens culturais, e que pode evoluir em função das experiências educativas (COPELAND, 2006), conduz a uma nova abordagem de carácter integrador e simbiótico que coloca a ênfase na dimensão relacional existente não só entre os dois termos, mas também entre os elementos que compõem ou constituem cada um deles. Assim, se os bens culturais, que fazem parte do património, são considerados como tal em virtude do ato de patrimonialização realizado pela sociedade que os detém, ou seja, em virtude da relação existente entre estes bens e as pessoas que os dotam de valores culturais (CARRIÓN-GÚTIEZ, 2015), a educação preocupa-se com as relações entre as pessoas e a aprendizagem.

Esta abordagem aproxima-se de uma conceção construtivista do processo de ensino-aprendizagem, mas também dá lugar a propostas centradas em atitudes e valores – e não apenas ligadas a aspectos conceptuais e elementos patrimoniais específicos ou a capacidades do recetor – incorporando a experiência que as pessoas têm do património.

Definido ao longo do tempo pela ação humana, o património cultural, longe de se submeter a uma visão estática e imutável, passa a ter de ser considerado como um conjunto de recursos herdados do passado, testemunha e expressão de valores, crenças, saberes e tradições em contínua mudança (MARTINS, 2020). É fundamental uma compreensão mais ampla do património cultural em relação com a sociedade, dos significados e usos que as pessoas atribuem ao património cultural e dos valores que representa. Há, por isso, um enfoque centrado no humano, incorporando aspectos intangíveis na definição de património: a sua valorização pelas pessoas, apelando ao respeito pela diversidade de interpretações, tendo em consideração as identidades específicas das comunidades patrimoniais e o diálogo associado com vista à resolução de conflitos. O património é variado na sua natureza (tangível e intangível) e na sua tipologia (arqueológico, histórico, documental, artístico...), mas os valores nele projetados são também variados (identitários, sociais, políticos, históricos, económicos, emocionais...) e se não houver diversidade na conceção e desenhos educativos relacionados com o património, não poderemos garantir a diversidade das aprendizagens.

Os alunos precisam de oportunidades que desafiem as suas preconceções sobre o passado, para aprenderem a lidar com interpretações diferentes e para darem sentido ao passado. Tal pode ser feito por meio de atividades de aprendizagem de história dentro ou fora da sala de aula, usando uma diversidade de fontes, incluindo as materiais e/ou imateriais.

Compreender como as pessoas, e os jovens em particular, dão sentido aos diferentes tipos de património, às suas identidades e à temporalidade, o que é ignorado e o que é apreciado, são aspetos relevantes para a investigação sobre a consciência histórica, em termos sociais e culturais, e também sobre o desenvolvimento do pensamento histórico. As práticas tradicionais de educação já não são adequadas por não fornecerem, numa sociedade multicultural, formas de abordagem com base na evidência e em argumentos que discutam diferentes perspetivas. Prevaleceram, muitas vezes, narrativas nacionais, também transmitidas pelos meios de comunicação social, reforçando a memória coletiva e a identidade (frequentemente simbolizadas por monumentos), assim como as orientações morais.

A investigação sistemática em Educação Histórica (ASHBY; LEE; SHEMILT, 2005) e vários estudos construtivistas sobre a aprendizagem em museus (HEIN, 1998; HOOPER-GREENHILL, 2007) têm sustentado que o envolvimento ativo dos indivíduos no processo de exploração e análise das fontes históricas, e o questionamento das mesmas como evidência, pode melhorar a compreensão histórica e o pensamento crítico, promovendo também a consciência histórica e o desenvolvimento pessoal.

Proporcionando aos estudantes a exploração e interpretação direta de fontes patrimoniais, as suas respostas podem fornecer dados significativos para analisar a forma como compreendem o passado, se perceberem a ligação entre a história local, nacional e internacional. As ações locais são, muitas vezes, resultado de conceitos e ideias produzidas noutros lugares e podem até ter circulação global (MACDONALD, 2009), o mesmo acontecendo com aspetos jurídicos, políticos e económicos, que ultrapassam a dimensão local.

Do mesmo modo, compreender como estudantes e professores, e as pessoas em geral, usam o passado em termos de orientação temporal, é central para a investigação em Educação Histórica,

assim como em Educação Patrimonial, pois ao abordar o património como fonte histórica procura-se, através da sua interpretação, compreender o passado e o presente, e considerar posicionamentos futuros. Além disso, a compreensão desse legado instiga uma consciência mais reflexiva em relação às nossas crenças e identidades, e mesmo à cultura dos outros, nomeadamente através da partilha de valores com outras sociedades. O desafio para o professor é ajudar os alunos a colocar questões que os conduzam a indagações com significado (BARTON; LEVSTIK, 2004), nomeadamente analisando edifícios e objetos como evidência histórica.

Alguns estudos comparativos lembram que os alunos do ensino secundário não pareceram estar acostumados a colocar questões e, possivelmente, terão diminuído esse sentido inquiridor que os alunos do 3.º ciclo do ensino básico ainda demonstram, o que poderá estar relacionado com espertos da cultura escolar e, nomeadamente, com o facto de a obtenção de informação e sua contextualização ser o foco principal nas suas aulas de História (PINTO, 2016). Assim, os educadores precisam ter em consideração as implicações do ensino e da aprendizagem através do património, tanto em termos curriculares como nas práticas educativas. Por vezes, salientam apenas o respeito pelo património, isto é, pelas “marcas do passado”, através de objetos específicos que podem “evocar” o passado – de acordo com Nora (1997) – e devem ser preservados para uso no presente, o que parece implicar o comprometimento com uma determinada identidade coletiva que condiciona o indivíduo aos seus ancestrais, sensibilizando, por outro lado, para a preservação do património local, considerando que esse materializa a identidade da comunidade, como depositário de casos “exemplares” relevantes para a resolução dos problemas do presente, considerando, por vezes, que aquele seria ignorado pelos alunos (PINTO, 2016). É menos frequente a consciência de que é possível ensinar a partir da observação do

local para um quadro interidentitário, revelando sentido de identidades múltiplas em termos de consciência patrimonial.

Quanto ao principal objetivo do contacto com as fontes patrimoniais, é frequente que os professores admitam explicitamente a consolidação de conhecimentos e, sobretudo, a motivação, preocupação que conheceu grande vigor há quatro décadas, suscitando propostas de ensino ativo através de atividades mais ou menos lúdicas, dentro e fora da sala de aula, ainda se fazem sentir e sugerem observações de tipo impressionista. Muitos professores, quando questionados sobre as visitas de estudo a locais históricos, ainda entendem os “monumentos” visitados como ilustração da informação já transmitida, e não como fontes históricas e patrimoniais a analisar (PINTO; SQUINELLO, 2017). Nesse sentido, admitem implicitamente o reforço do conhecimento como o principal objetivo do contato com fontes patrimoniais, sempre posterior à sua contextualização em termos de conteúdos lecionados.

Na prática, ocasionalmente, os professores usam fontes primárias para estimular a curiosidade ou para ilustrar casos particulares, mas com enfoque nas fontes escritas, pelo que a utilização de fontes patrimoniais em contexto não é tão frequente como seria desejável (PINTO; MOLINA, 2015). Além disso, a execução de atividades no exterior da sala de aula e da escola está condicionada por vicissitudes de vária ordem. Mesmo que os museus apresentem as condições necessárias para uma aprendizagem socialmente mediada e construtivista, tal não significa que inevitavelmente aconteça. A aprendizagem pode ser afetada por diferentes fatores, incluindo a estrutura da visita, a novidade do cenário-museu, as necessidades, expectativas e interesses pessoais, conhecimentos e preparação anterior dos estudantes, o contexto social da visita e a interação social que proporciona, as pressões curriculares, as agendas dos professores e a sua atuação durante a visita (SEMEDO, 2022).

De acordo com Semedo (2022), desde há décadas que as escolas organizam regularmente visitas de estudo a museus e outros lugares do património, enquadrando-as na sua missão educacional e na perseguição do objetivo de promover um ensino de qualidade para todos, num quadro de valorização da igualdade de oportunidades, como condição natural da escola. No entanto, a visita é ainda compreendida como um evento isolado, separado da escola, sem continuidade e sem se mostrar uma oportunidade para criativamente ser aproveitada para outros questionamentos ou experiências. Esta visão parece concordar que a aprendizagem ocorre dentro dos limites da escola, de maneira planeada, sequencial e intencional, na prática não reconhecendo que pode ocorrer em diferentes contextos e de diversas formas, nomeadamente em museus (SEMEDO, 2022).

Diversos estudos argumentam que o trabalho com a cultura material é particularmente poderoso para a compreensão histórica e que o património local é especialmente acessível aos alunos (PINTO; PONCE, 2020) que são capazes de ver traços da história na sua vida quotidiana.

É importante que os professores compreendam que, analisando as evidências do património histórico e cultural, e orientando os seus estudantes a fazê-lo (PINTO; ZARBATO, 2017), estes poderão experimentar oportunidades para explorar e problematizar questões sobre identidade, de modo a que as narrativas dominantes ou alternativas (enraizadas em mitos sobre o passado) possam ser verificados, validadas ou refutadas, promovendo uma consciência mais sofisticada acerca do passado (PINTO; SQUINELLO, 2017).

Ao nível da Educação Patrimonial, a concretização de atividades de contacto direto com fontes patrimoniais permite despertar nos jovens sentidos de responsabilidade em relação ao património cultural e, ainda, a reflexão crítica e construtiva face às memórias das comunidades e seus contextos.

A implementação de atividades de Educação Patrimonial é fundamental, se desenvolvida de forma sistemática e segundo critérios metodológicos. Quando esta surge em articulação com a Educação Histórica, é essencial que se proporcionem:

- recursos e atividades desafiadoras das conceções prévias dos alunos;
- conteúdos relacionados com a história local, introduzindo de forma interessante e adequada ao currículo a abordagem do património, recorrendo a um museu ou a um sítio histórico na área próxima da escola;
- fontes patrimoniais de forma a desenvolver a compreensão dos conceitos históricos pelos alunos e a interpretação dos contributos culturais, sociais e económicos de diversos grupos nas suas comunidades.

Desta forma, a aprendizagem torna-se mais significativa, porque mais próxima e situada, como um processo em que os alunos mobilizam conceitos históricos, constroem conhecimento e tomam decisões fundamentadas, bases para uma consciência histórica e crítica voltada para a ação e a participação responsável nas comunidades em que se inserem. Assim, as questões da história e da educação patrimonial repercutem-se também nas questões da cidadania, o que implica reconhecer que, enquanto cidadãos, temos o direito à memória, mas também o dever de contribuir para a manutenção do valioso património cultural (ORIÁ, 2005), entendendo-o como uma construção com múltiplos contributos.

Breves considerações

Se o património é uma realidade multifacetada, são também multíplices os olhares ou abordagens que a ele se podem dirigir. Apesar de serem escassas as referências à dimensão local no currículo, é possível a análise de várias dimensões da realidade, a nível

económico, social, político, cultural e a articulação entre espaços históricos distintos, relacionando-os com problemáticas inerentes ao grupo, à localidade, e às sociedades a nível regional, nacional e mundial. Por isso, é fundamental dar relevo à cultura material que indicia dimensões culturais, sociais e económicas em inter-relação e às suas funções na vida quotidiana (PINTO, 2016).

Se um objeto encerra em si acontecimentos sociais, também é suscetível de proporcionar informação de carácter tecnológico, ideológico, estético e religioso, entre outros. No entanto, o valor dos objetos reside sempre no seu significado (SANTACANA MESTRE; LLONCH MOLINA, 2015) e não apenas na sua materialidade. Isso é particularmente evidente quando se aborda o património imaterial ou intangível, ou seja, as criações da cultura que se baseiam na tradição de uma determinada comunidade e se expressam através da língua, da música, da dança, dos jogos, das festas, dos desportos, das tradições culinárias, os rituais, os mitos, os conhecimentos tecnológicos, as cosmovisões e, inclusivamente o saber artesanal. E muitos destes elementos constituem boa parte do património cultural de países e Estados jovens, surgidos da descolonização, como referem Santacana Mestre e Llonch Molina (2015, p. 15).

Através da educação patrimonial os alunos têm a oportunidade de conceber o património como algo baseado na interação com as pessoas, passando a compreendê-lo numa perspetiva crítica e comprometida socialmente, explorando um património que não conheciam realmente e aprendendo a (re)significá-lo.

A forma como entendemos o património e o enfoque em uma ou outra dimensão, influencia a forma como educamos sobre ele. No entanto, verifica-se uma falta de formação dos professores, que tendem a trabalhar apenas a perspetiva monumental do património, ou mesmo, evitam abordá-lo por não se enquadrar nas rotinas escolares.

Afigura-se claro que o papel do professor deve ser o de proporcionar aos alunos a orientação necessária para que estes interpretem as fontes patrimoniais, reconhecendo, em geral, que o conhecimento não é recebido passivamente nem pelos sentidos nem através da comunicação, mas é construído ativamente pelo sujeito cognitivo, pelo que não basta ensinar para que o aluno aprenda. Por isso, a aprendizagem só é significativa se os alunos puderem dar sentido ao que aprendem.

Assim, é pertinente o enfoque em fontes patrimoniais situadas no meio próximo e exploradas com tarefas cuidadosamente planeadas. Mas essas atividades beneficiariam se os professores pudessem ter contacto com metodologias específicas nesta área, experimentando procedimentos metodológicos que permitam aos alunos a interpretação de diferentes fontes e a realização de inferências com maior complexidade, nomeadamente pela formação continuada na área da educação histórica, enriquecida pela área da educação patrimonial e em articulação com diversas instituições culturais.

Referências

- ASHBY, R.; LEE, p. ; SHEMILT, D. Putting principles into practice: teaching and planning. In: Donovan, M. S. & Bransford, J. D. (eds.), **How students learn: History in the classroom**. Washington DC: The National Academies Press, 2005, p. 79-178.
- BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. **Educar em revista**, número especial, p. 93-112, 2006.
- BARTON, K.; LEVSTIK, L. **Teaching History for the Common Good**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2004.
- CARRIÓN-GÚTIEZ, A. (coord.). **Plan Nacional de Educación y Patrimonio**. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015.
- COPELAND, T. **European democratic citizenship, heritage education and identity**. Strasbourg: Council of Europe, 2006.

COSTA, F. (coord.). **Relatório de avaliação da implementação das aprendizagens essenciais**. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2022.

DGE. **História, Culturas e Democracia**. Aprendizagens Essenciais, 12.º Ano/Ensino Secundário, Direção-Geral da Educação, 2019. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/ae_hcd_12.o.pdf

FONTAL, O. Enseñar y aprender Patrimonio en el museo. En Roser, Calaf (Coord). **Arte para todos**: miradas para enseñar y aprender el Patrimonio. Gijón: Ediciones Trea, 2003, p. 49-78.

FONTAL, O. **La educación patrimonial**. Del patrimonio a las personas. Gijón: Trea, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**, 17.ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários para à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

HEIN, G. **Learning in the Museum**. New York: Routledge, 1998.

HOOPER-GREENHILL, E. **Museums and Education**: Purpose, Pedagogy, Performance. London, Routledge, 2007.

LAGARTO, M; PINTO, M. H. **Mudanças, continuidades e as vicissitudes do ensino de História em Portugal no século XXI**. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 18, n. 49, p. e10875, 2022. DOI: 10.22481/praxiesedu.v18i49.10875

MARTINS, G. O. (coord.) **Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória**. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência, 2017. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

MARTINS, G. O. **Património cultural**. Realidade viva. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2020.

NORA, P. Mémoire et Histoire. In Nora, p. (Dir.), **Les Lieux de Mémoire**: la République, la Nation, les France. Paris: Gallimard, 1997, p. 23-43.

ORIÁ, R. **Ensino de História e diversidade cultural**: desafios e possibilidades. *Cadernos Cedes*, 25(67), p. 378-388, 2005.

PINTO, H. **Educação histórica e patrimonial**: conceções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente. Porto, CITCEM, 2016.

PINTO, H.; MOLINA, S. La educación patrimonial en los currículos de ciencias sociales en España y Portugal. **Educatio Siglo XXI**, 33(1), p. 103-128, 2015. DOI: <https://doi.org/10.6018/j/222521>

PINTO, H.; SQUINELO, A. P. O uso do património cultural no ensino de história: perspectivas da formação docente em Portugal e Brasil. *Pulso. Revista de Educación*, 40, 35-52, 2017. Disponível em <http://revistas.cardenalcisneros.es/index.php/PULSO/article/view/253/206>

PINTO, H.; PONCE, A.I. Dar sentido al patrimonio local: ideas de los estudiantes portugueses y españoles sobre historia. *Clío. History and History Teaching*, 46, p. 148-162, 2020. https://doi.org/10.26754/ojs_clio.clío.2020465328

PINTO, H.; ZARBATO, J. Construyendo un aprendizaje significativo a través del patrimonio local: prácticas de Educación patrimonial en Portugal y Brasil. **Estudios Pedagógicos**, 43 (4), p. 203-227, 2017

RAMOS, F. R. L. **A danação do objeto**: o museu no ensino de História. Chapecó: Argos, 2004.

RAMOS, F. R. L. **Em nome do objeto**: museu, memória e ensino de história. Fortaleza: Imprensa Universitária UFC, 2020. ISBN eletrônico: 978-65-88492-17-8.

ROLDÃO, M. C.; PERALTA, H.; MARTINS, I.; ORVALHO, L. **Curriculum do ensino secundário – cursos profissionais e cursos artísticos especializados**. Para a Construção de Aprendizagens Essenciais Baseadas no Perfil dos Alunos. Lisboa: ANQEP, 2018. Disponível em

https://anqep.gov.pt/np4/?newsId=609&fileName=Documento_Esquadrador_Elabora_o_Aprendi.pdf

RÜSEN, J. Historical Consciousness: narrative structure, moral function, and ontogenetic development. In Seixas, p. (Ed.), **Theorizing Historical Consciousness**. Toronto: University of Toronto Press. 2004, p. 63-85.

SANTACANA MESTRE, J.; LLONCH MOLINA, N.. Historia y definición del concepto de patrimonio cultural inmaterial. In Santacana Mestre, J.; Llonch Molina, N. (eds.). **El patrimonio cultural inmaterial**, Gijón: Ediciones Trea, 2015, p. 11-17.

SEIXAS, P. ; MORTON, T. **The Big Six Historical Thinking Concepts**. Toronto: Nelson Education Ltd. 2013.

SEMEDO, A. A visita a museus: perspetivas docentes. In Semedo, A.; Pinto, H. (coords.), **Educação Patrimonial em ação**: Tecendo relações entre museus, escolas e territórios. Lisboa: Caleidoscópio, 2022, p. 379-425.

CONOCIMIENTO Y COMPRENSIÓN DE LA MEMORIA HISTÓRICA Y DEMOCRÁTICA ESPAÑOLA DESDE EL CURRÍCULO ESCOLAR

Carolina Alegre Benítez

Universidad de Granada, Espanha

Antonio Tudela Sancho

Universidad de Granada, Espanha

Introducción

La escuela siempre ha transmitido una memoria, recordemos que desde la organización de los estados nacionales la historia escolar se ha ocupado de elaborar relatos nacionales convertidos pronto en “memorias oficiales”, glorificando gestas y mitificando héroes de la patria para reforzar el sentimiento de identidad nacional. Sin embargo, en la actualidad es posible encontrar diversas memorias que conviven en el espacio escolar y lo cierto es que cada vez existen mayores esfuerzos en la búsqueda de una narrativa más plural capaz de aglutinar sin borrar o invisibilizar las diferencias (GONZÁLEZ; PAGÈS, 2014).

Muchas cosas han pasado desde que Raimundo Cuesta (2011), contra la tradicional escisión académica entre historia y memoria, definiera el papel actual de esta última como resultado de los trágicos acontecimientos del siglo XX, acuñando el sintagma “historia con memoria” para reclamar una enseñanza crítica de la historia que tuviera en cuenta la plural riqueza educativa de la memoria, con vistas a desarrollar una ciudadanía crítica y democrática.

En el transcurso de los últimos años, tal propuesta, equivalente a una “educación histórica” capaz de evaluar los “usos del pasado” (AMÉZOLA, 2008), la memoria como objeto de disputa (JELIN, 2002), ha ido adquiriendo peso y carácter de urgencia, dados los contextos que evidencian la enorme complejidad social y política de buena parte de las sociedades del planeta, con democracias atravesadas por derivas que avanzan desde el aparato político y económico neoliberal consagrado en las últimas décadas hasta los recientes embates ideológicos de movimientos ultraconservadores, involucionistas o reaccionarios.

Hoy más que nunca, el profesorado universitario dedicado a la formación de las y los docentes de historia y ciencias sociales, ha de tomar partido: ha de tener en cuenta tanto el currículo como las trabas con que choca la práctica docente, además de las representaciones sociales, las creencias y actitudes del profesorado en formación (PAGÈS, 2000). Como bien ha dicho Joan Pagès (2011a, p. 78), si el deseo estriba en la difícil tarea de lograr que los jóvenes comprendan los conflictos del mundo en que viven y puedan crear una opinión propia al respecto, las y los docentes que pretendan rigor tratarán de dar “respuestas relevantes para la formación de una ciudadanía crítica y comprometida con los problemas de la democracia y del mundo”.

Ahora bien, en el contexto actual la tarea formativa descrita choca con diversos obstáculos, de los que al menos se pueden apuntar cinco: 1) Decisiones y contradicciones del currículo escolar. 2) Presencia en el escenario político y social diario de controversias sobre el pasado inmediato. 3) Pervivencia ambiental de mitos, errores, confusión, ignorancia, etc. 4) Asignación al espacio escolar (a partir del concepto de “Educación” entendido de manera hiperbólica) de una misión heroica, mesiánica... 5) que descansa sin casi discusión sobre los hombros voluntaristas de las y los docentes.

No es la finalidad del presente trabajo recorrer en extenso cada uno de estos obstáculos, entendidos como problemas a la par que retos para la enseñanza y aprendizaje de la historia. Si acaso, estas líneas se ajustarán al primero, el cual permea sin embargo los restantes: nos centraremos en la indagación de los problemas y contradicciones existentes en el currículo de ciencias sociales de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato, evidenciándolo metodológicamente a partir del contraste entre las intenciones legislativas, la realidad del aula y, fundamentalmente, lo que supone la llamada Prueba de Acceso a la Universidad, conocida también como selectividad, obligatoria para el alumnado de Bachillerato o con títulos equivalentes que pretenda acceder a una carrera universitaria.

Para llevar adelante la propuesta, y con la intención de aportar una mirada heterogénea, se ha contado con la reflexión y el debate en clase con un grupo de estudiantes del MAES, Máster Universitario en Profesorado de ESO, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Especialidad de Ciencias Sociales (Itinerario Geografía e Historia) en la Universidad de Granada (curso 2018/2019), así como la experiencia en diversos tribunales de Prueba de Evaluación de Bachillerato para el Acceso y la Admisión a la Universidad (PEvAU) en la ciudad de Granada, participación que implica las tareas de vigilancia y corrección de las pruebas.

Enseñar Historia: qué enseñar, para qué enseñar

Dada la creciente complejidad del mundo actual, con énfasis en la realidad social propia de las sociedades avanzadas y los peligros a que ciertas derivas globales parecen abocarnos, resulta más urgente que nunca la pregunta por la raíz de lo que se debe enseñar: la radicalidad como concepto, como indagación o reflexión primera acerca de la práctica docente se impone a consecuencia de la evidencia cotidiana. En la actualidad desde el ámbito de estudio de la enseñanza de las ciencias sociales y la historia se subraya la

importancia de la educación histórica para el desarrollo de la ciudadanía global (SANTISTEBAN; GONZÁLEZ, 2019).

En este marco, resulta constatable el interés de los docentes en formación por los modos y medios de intervención en aula conectados con el compromiso con los valores democráticos y la ética propia del conocimiento social, histórico y ciudadano. Desde la raíz misma de la cuestión, cobra especial pertinencia la necesidad expresada hace casi una década por Joan Pagès (2011a, p. 73) de que el profesorado construya sus propios marcos teóricos de referencia, sobre la premisa básica de que “Enseñar supone elegir, entre aquellos conocimientos históricamente construidos, una pequeña parcela para facilitar a las nuevas generaciones su inserción en la sociedad”.

Si enseñar, y especialmente enseñar historia y ciencias sociales, supone elegir, situarse histórica y socialmente, reivindicar cierto compromiso con el tiempo vivido y el tiempo que vivimos, pasa a un primer plano la pregunta clave para la formación de futuros docentes: ¿qué historia enseñamos?, ¿la historia que preocupa a los historiadores, a la historiografía, la que se investiga, enseña y debate en el ámbito universitario?, ¿o la historia escolar?, y en este segundo caso, de verdad complejo, ¿qué historia escolar?, ¿la del currículo establecido, la de las fechas, personajes y acontecimientos consagrados?, ¿o tal vez otra soñada en el más amplio horizonte utópico de un deseable cambio o renovación del sistema educativo básico y medio? Gonzalo de Amézola (2008) lo ha señalado de manera insuperable a partir de su concepto de “esquizohistoria”, con ecos que partirían del deseo del recientemente fallecido Josep Fontana de hacer bascular la tarea del profesional de la enseñanza de la historia sobre la capital urgencia de introyectar conciencia en el estudiantado.

Evidentemente, no se trata de adquirir la pose de un docente positivista, ligado a una enseñanza supuestamente neutra, ajustada al dictado del currículo, sino de perseguir algo más allá o subyacente

a la educación social e histórica avanzado ya el siglo XXI. De nuevo en palabras de Joan Pagès (2011b, p. 140):

Frente a una historia escolar pensada y diseñada durante muchos años al servicio de la patria, de la nación, la historia escolar que hoy se requiere ha de ser una historia abierta a la diversidad, a todos los grupos y personas que conviven en un mismo territorio y que habitan el planeta tierra.

Memoria histórica y enseñanza de la Historia

A partir de tales términos introductorios, esbozados rápida y casi esquemáticamente, combinar con precisión conceptual y rigor analítico las nociones de memoria histórica y educación crítica resulta, sin duda, una de nuestras tareas pendientes y más urgentes. Tarea sostenida en la evidencia de la enorme complejidad social y política de la mayor parte de las sociedades del planeta, singularmente las del amplio ámbito geocultural “occidental”, cuyos sistemas democráticos se hallan atravesados por derivas que avanzan desde el aparato político y económico neoliberal, consagrado en las últimas décadas, hasta los recientes embates ideológicos de movimientos ultraconservadores o reaccionarios, cuyo apoyo popular pone en riesgo sensibilidades y conquistas que hasta hace poco creíamos seguras.

Plantear la cuestión de cómo educar para una ciudadanía crítica, exigente, cívica y democrática, preparada para recuperar en la memoria histórica del pasado las claves para abordar de manera reflexiva la realidad social y política del presente y a partir de ahí, en consecuencia, construir un futuro con sentido colectivo y reivindicación plena de valores democráticos (PAGÈS, 2000), implica hacer frente sin excusas a la múltiple noción de “conflicto” que atraviesa los cuerpos sociales. Reconocer la existencia de tales conflictos o

fracturas, desentrañar la lógica de sus raíces sociohistóricas, señalar sus diversas vinculaciones con acontecimientos del presente y tratar, en definitiva, de imaginar en educación nuevos modos críticos para resolverlos, constituye un ejercicio intelectual determinante si deseamos la promoción democrática de una ciudadanía dispuesta, remedando al clásico, a lograr su mayoría de edad.

Con relación a esta tarea, hay que subrayar que el pasado no nos llega como una estructura monolítica, cerrada, acabada, terminada en un sentido de “totalidad”, como alguna vez se pensó en clave identitaria. Por el contrario, el pasado se crea y recrea en el tiempo actual, se articula en la memoria viva de la población, se debate y se pone en valor en las construcciones y luchas de diversos colectivos por mantener a flote la dignidad, la justicia y la memoria social (JELIN, 2017), se (la) juega y dinamiza en las prácticas y reflexiones de aula. Conviene señalar, aun esquemáticamente, algunas herramientas posibles para pensar las presencias y sentidos actuales del pasado, que tomaremos de la gran pensadora memorialista argentina Elizabeth Jelin (2002). Situemos tres al menos:

1. Entender las memorias como procesos subjetivos, anclados en experiencias y en marcas simbólicas y materiales.
2. Reconocer las memorias como objeto de disputas, conflictos y luchas: el papel activo de los participantes en esas luchas se enmarca siempre en relaciones de poder.
3. Resulta indispensable “historizar” las memorias: reconocer que existen cambios históricos en el sentido del pasado, así como en el lugar asignado a las memorias en diferentes sociedades, culturas y espacios de lucha política e ideológica.

Historia y memoria histórica en el currículo escolar

En términos tanto curriculares como atinentes a las prácticas escolares y los manuales escolares, podemos constatar en la realidad nacional española la consolidación del esquema que hemos simplificado bajo el término de Amézola, “esquizohistoria”: importantes trabajos a inicios de la segunda década de nuestro siglo constatan cómo un complejo sistema de cosas a múltiples niveles (político, social, académico, formativo, editorial, etc.) consagra hasta el momento en la formación escolar y las prácticas docentes de secundaria la preeminencia de la mirada historiográfica sobre el avance didáctico (VALLS; LÓPEZ FACAL, 2011), situación que se agrava notablemente a la hora de situar bajo la mirada la enseñanza de la historia española contemporánea y, más en concreto, el período correspondiente a la Guerra Civil y la dictadura franquista.

Pese a la necesidad subrayada en múltiples ocasiones de ligar la historia a la memoria (MATE, 2008) para así tratar de equilibrar la balanza de la historia, cambiar la suerte de los vencidos y reparar lo irreparable por medio de la palabra, la reflexión y el debate social, la reconciliación (sin paliativos) al fin, nos hallamos ante el silencio o el olvido voluntario de los libros de texto, similar a la tradicional falta de voluntad política en las fuerzas políticas del país, incluidas las progresistas, con la excepción modesta de la etapa actual y su antecedente en 2007, cuando se dictó la aún polémica Ley de Memoria Histórica. Por situar un ejemplo, con relación a aquel momento de hace más de una década, hoy absolutamente necesario de reedición reflexiva, ya afirmaba Rafael Valls (2007, p. 68) lo siguiente:

Sólo una parte de los historiadores contemporáneístas y una parte de la sociedad civil, especialmente a través de la Asociación por la Recuperación de la Memoria

Histórica, ha destacado en esta reivindicación: los primeros mediante su renovado y muy meritorio trabajo historiográfico, los segundos mediante sus campañas de denuncia del olvido respecto de los perdedores de la Guerra Civil y de las víctimas de la represión franquista, a través de sus acciones de recuperación de las víctimas abandonadas en las aún persistentes fosas comunes. Todo ello sin apenas ningún apoyo institucional.

Como fácilmente se apreciará, poco ha cambiado el panorama una década después. Y ello se constata aún en las condiciones que aún establece el currículo de la enseñanza secundaria. A este respecto, y partiendo de un contexto formativo como el ofrecido por el MAES, consideramos pertinente señalar a seguido la duda (razonable, en un contexto discursivo con guiño irónico) de un estudiante que trata de plantear un Trabajo Fin de Máster (TFM) relativo a la Guerra Civil española; dicha duda se la dirige a su tutor por escrito en un correo electrónico y en los siguientes términos:

[...] estoy realizando el TFM sobre la Guerra Civil para cuarto curso de ESO; no recuerdo bien, pero en algún momento del Máster nos dijeron que podía extraerse un contenido, como es el caso, y realizar la unidad sobre el mismo. Mi duda es la siguiente: trabajando la legislación, la Guerra Civil aparece en bloques más amplios, por ejemplo, en el BOE aparece junto al crack del 29, nazismo, fascismo y II República... y en los libros de texto me encuentro que la incluyen junto al Desastre del 98, la crisis de la Restauración y la II República... Mi duda es si he de seguir trabajando exclusivamente la Guerra Civil o si incluyo los demás contenidos.

La falta actual de apoyo institucional comienza por el currículo, que no puede menos que suscitar confusión y dudas, del tipo

que sean, si no estupor. Ciñéndonos a la norma curricular de la Comunidad Autónoma de Andalucía, que es la que afectaba directamente al autor del anterior comentario, la Guerra Civil aparecería de manera fugaz y mezclada con otros muchos y muy diversos acontecimientos en un segmento mínimo de la enseñanza reglada, tratada siempre además con rigor historicista, por decirlo de algún modo: así, en la Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA, 144, pp. 108 y ss.), la Guerra Civil aparece en el Bloque 5 (de un total de 10) en el temario de Geografía e Historia, 4º. Curso de ESO, del modo siguiente:

Bloque 5. La época de “Entreguerras” (1919-1945).
La difícil recuperación de Alemania. El fascismo italiano.
El crack de 1929 y la gran depresión. El nazismo alemán.
La II República en España. La guerra civil española. La II República y la Guerra Civil en Andalucía.

Asimismo, en la Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente al Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA, 145, pp. 220 y ss.), la Guerra Civil aparece en el Bloque 10 (de un total de 12), en la materia de Historia de España, en 2º. Curso de Bachillerato, en otro contexto:

Bloque 10. La Segunda República. La Guerra Civil en un contexto de Crisis Internacional (1931- 1939).
El bienio reformista: la Constitución de 1931; la política de reformas; el Estatuto de Cataluña; las fuerzas de oposición a la República. El bienio radical-cedista: la política restauradora y la radicalización popular; la revolución de Asturias. El Frente Popular: las primeras actuaciones del gobierno; la preparación del golpe militar. La Guerra Civil: la sublevación y el desarrollo de la guerra;

la dimensión internacional del conflicto; la evolución en las dos zonas; las consecuencias de la guerra. La Edad de Plata de la cultura española: de la generación del 98 a la del 36. Conflictividad en Andalucía, Blas Infante y el movimiento autonomista andaluz. Guerra civil en Andalucía y sus consecuencias.

Lo demás, es silencio. Como se apreciará, en el escaso espacio de estudio que el currículo concede en esta Orden a la Guerra Civil (nuestro ejemplo de acontecimiento ligado a la memoria histórica), se da predominio a la enseñanza historiográfica sobre otros aspectos didácticos, además de desplazar o neutralizar el tema incorporándolo a contextos internacionales de cuño y valor memorialista diverso.

De forma reciente se han introducido modificaciones en la normativa educativa española, actualmente rige la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, conocida como LOMLOE, que afecta las enseñanzas correspondientes a Educación Secundaria y Bachillerato en Andalucía. En la vigente Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA, pp. 104 y ss.) la asignatura de Geografía e Historia se ubica en el bloque de materias comunes obligatorias en los cuatro cursos que componen la enseñanza secundaria. En este documento desaparecen las menciones a la Segunda República y la Guerra Civil.

En todo caso, la memoria democrática sí aparece entre los Saberes básicos del 4º. Curso: “La memoria democrática. Experiencias históricas dolorosas del pasado reciente y reconocimiento y reparación de las víctimas de la violencia. El terrorismo de ETA. El principio de Justicia Universal”. De forma complementaria, en el apartado de Competencias específicas, en el contexto de la puesta en valor de la

Constitución Española, se indica lo siguiente: “Supone, por tanto, el reconocimiento de la memoria democrática y el análisis de los distintos momentos históricos que la conforman, en especial, la perdida de las libertades y derechos tras el golpe de estado del 1936 [...]”.

En lo que respecta al actual desarrollo del currículo de la etapa de Bachillerato, conformada por dos cursos, la asignatura Historia del Mundo Contemporáneo es una materia específica del 1º. Curso de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, mientras que en el 2º. Curso la asignatura Historia de España es una materia Común que se cursa en la totalidad de modalidades. El contenido de la Guerra Civil se sitúa entre los Saberes básicos:

Militarización y carrera armamentística. Diplomacia de la amenaza y de la disuasión: ententes, alianzas y bloques. El mundo en guerra: las guerras mundiales y los grandes conflictos internacionales. La Guerra Civil española, su internacionalización y el exilio republicano español. Holocausto, Holodomor y otros genocidios y crímenes de lesa humanidad en la historia contemporánea.

En el contexto del desarrollo de la materia Historia de España, uno de los Saberes básicos integra el contenido de la siguiente manera: “El golpe de estado de 1936, la Guerra Civil y el Franquismo: aproximación a la historiografía sobre el conflicto y al marco conceptual de los sistemas totalitarios y autoritarios”. Como se puede apreciar, los contenidos se introducen de forma explícita y sin ambages. Además, ligado a este contenido se mencionan los fundamentos ideológicos del régimen franquista, así como la represión, la resistencia, el exilio y los movimientos de protesta contra la dictadura.

Conviene señalar que la Ley 2/2017, de 28 de marzo, de Memoria Histórica y Democrática de Andalucía (BOJA nº 63 de 3 de abril y BOE nº 95 de 21 de abril de 2017), claramente consciente de todo lo que venimos exponiendo, obliga a la inclusión de la materia de la

memoria democrática en el currículo de la ESO, del bachillerato y de la educación permanente de personas adultas, así como en los planes de formación del profesorado y en los estudios universitarios que proceda. Otra cuestión (por desgracia latente en el actual panorama político andaluz) sería considerar por qué no se aplica en el terreno educativo la inquietud del legislador.

Un ejemplo más allá (no tanto) del currículo: la prueba de selectividad

En una investigación llevada a cabo hace algo más de una década (DÍEZ, 2012) el profesorado que impartía la asignatura de Historia de España en 2º. Curso de Bachillerato consideraba insuficiente el tiempo disponible para abordar en el aula contenidos como la Guerra Civil o la represión franquista. De igual manera, otro de los aspectos que destacaba el profesorado tiene que ver con la presión que supone desarrollar un temario denso orientado a la superación de las pruebas de selectividad, una peculiaridad del sistema educativo español que imprime un matiz específico al quehacer docente principalmente en el 2º. Curso del Bachillerato.

A continuación, situaremos un segundo ejemplo que también nos ha servido para análisis en las aulas del MAES tanto como para discusión en otros espacios de reflexión académica. Nos referimos a la prueba de acceso a la Universidad, tradicionalmente conocida como “selectividad”, por más que cambien sus nombres con los años y la diversidad regional (actualmente en Andalucía, PEvAU, antes PAU, PEBAU etc.).

Los exámenes de Historia de España referidos al período contemporáneo, y más en concreto a la Guerra Civil, han solidado incorporar diversas opciones en las que el estudiantado debía analizar tanto documentos históricos como figurativos. De las pautas recurrentes de la prueba podríamos destacar tres:

1. El análisis siempre remite al conocimiento historiográfico del momento escogido, sin que se pida otro tipo de análisis más proclive a la didáctica de la memoria histórica y la relación del acontecimiento con el presente.
2. Se tiende a cierto maniqueísmo en el tratamiento de imágenes y documentos: se trata de mantener desde cierta neutralidad o equidistancia (término actualmente en boga en cierta literatura comprometida con la actitud del rápido paso de página) la contraposición entre las tradicionales “dos Españas”, sin mayor intención reflexiva.
3. Se procede mediante clichés, tanto icónicos como de documentación histórica, existiendo muy escaso margen de variación, lo que acaba creando a menudo repeticiones en las pruebas, harto predecibles.

Para entenderlo a simple vista, bastará comparar dos ejercicios, correspondientes uno a la PAU (Prueba de Acceso a la Universidad) de junio del curso 2011/2012 (ver imagen 1) y otro a la prueba del mismo mes del curso siguiente, 2012/2013 (ver imagen 2):

PRUEBAS 2012
UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA
PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD
CURSO 2011-2012

HISTORIA DE ESPAÑA

Instrucciones:

- a) Duración: una hora y treinta minutos
- b) El alumno ha de elegir una de las dos opciones
- c) La prueba consistirá en el desarrollo de un tema y en el análisis y justificación de la relación con el mismo de los dos documentos.
- d) La prueba se valorará de 0 a 10 puntos atendiendo a los siguientes criterios: el conocimiento del tema que se plantea se valorará entre 0 y 7 puntos, y el análisis y justificación de la relación con el mismo de los dos documentos entre 0 y 3 puntos.

OPCIÓN B

Responda al tema **La sublevación militar y Guerra Civil (1936-1939)**, y analice y justifique la relación con el mismo de los siguientes documentos:

Documento 1:



Entrega de fusiles a la población de Madrid por el gobierno de la República, 18 de julio de 1936



Los generales Franco, Mola y Cavalcanti en Burgos

Documento 2:

"La guerra es, pues, como un plebiscito armado. La lucha blanca de los comicios de febrero de 1936, en que la falta de conciencia política del gobierno nacional dio arbitrariamente a las fuerzas revolucionarias un triunfo que no habían logrado en las urnas, se transformó, por la conciencia cívico-militar, en la lucha cruenta de un pueblo partido en dos tendencias: la espiritual, del lado de los sublevados, que salió a la defensa del orden, la paz social, la civilización tradicional y la patria, y muy ostensiblemente, en un gran sector, para la defensa de la religión, y de la otra parte, la materialista, llámese manista, comunista o anarquista, que quiso sustituir la vieja civilización de España, con todos sus factores, por la novísima "civilización" de los soviets rusos...

La Iglesia no podía ser indiferente en la lucha. De una parte, se suprimía a Dios, cuya obra ha de realizar la Iglesia en el mundo y se causaba a la misma un daño inmenso, en personas, cosas y derechos; de la otra estaba el esfuerzo por la conservación del viejo espíritu, español y cristiano. [...]"

Carta colectiva del episcopado español sobre la guerra (1 de julio de 1937)

 <p>Universidades Públicas de Andalucía</p>	<p>JUNIO 2013</p> <p>UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA</p> <p>PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD</p> <p>CURSO 2012-2013</p>	<p>HISTORIA DE ESPAÑA</p>
<p>Instrucciones:</p> <ul style="list-style-type: none">a) Duración: una hora y treinta minutosb) El alumno ha de elegir una de las dos opcionesc) La prueba consistirá en el desarrollo de un tema y en el análisis y justificación de la relación con el mismo de los dos documentos.d) La prueba se valorará de 0 a 10 puntos atendiendo a los siguientes criterios: el conocimiento del tema que se plantea se valorará entre 0 y 7 puntos, y el análisis y justificación de la relación con el mismo de los dos documentos entre 0 y 3 puntos.		

OPCIÓN B

Responda al tema **La sublevación militar y Guerra Civil (1936-1939)**, y analice y justifique la relación con el mismo de los siguientes documentos:

DOCUMENTO 1

La guerra es, pues, como un plebiscito armado. La lucha blanca de los comicios de febrero de 1936, en que la falta de conciencia política del gobierno nacional dio arbitrariamente a las fuerzas revolucionarias un triunfo que no habían logrado en las urnas, se transformó, por la conciencia cívico-militar, en la lucha cruenta de un pueblo partido en dos tendencias: la espiritual, del lado de los sublevados, que salió a la defensa del orden, la paz social, la civilización tradicional y la patria, y muy ostensiblemente, en un gran sector, para la defensa de la religión; y de la otra parte, la materialista, llámosela marxista, comunista o anarquista, que quiso sustituir la vieja civilización de España, con todos sus factores, por la novísima "civilización" de los soviets rusos...

La Iglesia no podía ser indiferente en la lucha. De una parte, se suprimía a Dios, cuya obra ha de realizar la Iglesia en el mundo y se causaba a la misma un daño immense, en personas, cosas y derechos; de la otra estaba el esfuerzo por la conservación del viejo espíritu, español y cristiano. Afirmamos que el levantamiento cívico-militar ha tenido en el fondo de la conciencia popular un doble arraigo: el del sentido patriótico, que ha visto en él la única manera de levantar a España y evitar su ruina definitiva; y el sentido religioso, que lo consideró como la fuerza que debía reducir a la impotencia a los enemigos de Dios, y como la garantía de la continuidad de su fe y de la práctica de la religión [...].

Carta colectiva del episcopado español sobre la guerra (1 de julio de 1937)

DOCUMENTO 2



Entrega de fusiles a la población de Madrid por el gobierno de la República, 18 de julio de 1936

Los generales Franco, Mola y Cavalcanti en Burgos

Fuente: <https://www.examenesdepau.com/andalucia/>

Como fácilmente se advertirá, el ejercicio que se propone en ambas pruebas es el mismo, pese a corresponder a dos convocatorias anuales distintas, sucesivas. Lo único que varía es el orden de los dos documentos que la opción propone, alternándose entre el documento que parte de la comparación de sendas imágenes bélicas de la Guerra Civil (correspondientes a la actividad de uno y otro “bando” en conflicto: el reparto de armas por parte de la República a los habitantes de un Madrid sitiado por un lado, y por otro el desfile de las tropas sublevadas en una improvisada capital alternativa, Burgos, con un primer plano que muestra a tres de los máximos generales golpistas), y el documento consistente en fragmentos de texto extraídos de una misma fuente documental (una carta del episcopado español fechada en 1937).

Evidentemente, el ejercicio recurre a clichés, a relatos polarizados y a una fácil representación visual de las partes en litigio, ahondando de este modo en la idea tradicional (creada y alentada en la etapa franquista, es decir, después del conflicto bélico) de una confrontación maniquea, neutra, fraternal o “cainita”, tendente a normalizar el acontecimiento histórico, presentándolo como un “episodio nacional” (por recurrir a las antiguas estampas galdosianas) que hay que conocer, comprender y saber relatar sobre la base de unos libros de texto y unas clases de historia conformes a determinadas pautas curriculares, sin excesivo margen para la crítica y la memoria.

En conclusión

Simplemente señalaremos que queda aún por delante un largo camino que recorrer en relación a la enseñanza y la didáctica de la historia y las ciencias sociales en Andalucía (y por extensión, en España), si hablamos desde claves de educación en valores democráticos, en desarrollo de la conciencia crítica, en educación para la ciudadanía global y en recuperación de la memoria histórica. Nos

hemos referido, como dijimos en las primeras líneas, tan solo a un aspecto del problema: el relativo a la confrontación de la enseñanza memorialista y crítica con la norma y los procedimientos del currículo, y ello de manera esquemática y ejemplificadora siempre ajustada al contexto español. Quedan muchas otras facetas por analizar y mucho que discutir para superar en la formación docente reglada las secuelas de lo que Amézola denomina esquizohistoria.

Referencias bibliográficas

AMÉZOLA, G. de. **Esquizohistoria**. La Historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2008.

CUESTA, R. **Historia con memoria y didáctica crítica**. Conciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales, Salamanca, v. 15, p. 15-30, 2011.

DÍEZ, E. **La memoria histórica en los libros de texto escolares**. León: Foro por la Memoria de León y Ministerio de la Presidencia, 2012.

GONZÁLEZ, p. ; PAGÈS, J. Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas. **Historia y Memoria**, Boyacá, v. 9, p. 275-311, 2014.

JELIN, E. **Los trabajos de la memoria**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2002.

_____. **La lucha por el pasado**. Cómo construimos la memoria social. Buenos Aires: Siglo XXI, 2017.

LEY 2/2017, de 28 de marzo, de Memoria Histórica y Democrática de Andalucía, **BOJA**, nº. 63, 03-04-2017.

LEY ORGÁNICA 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, **BOE**, nº. 340, 30-12-2020.

ORDEN de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente al Bachillerato en la Comunidad Autónoma de

Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, **BOJA**, nº. 145, 29-07-2016.

ORDEN de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, **BOJA**, nº. 144, 28-07-2016.

ORDEN de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, **BOJA**, nº. 104, 02-06-2023.

ORDEN de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre las diferentes etapas educativas, **BOJA**, nº. 104, 02-06-2023.

PAGÈS BLANCH, J. **Un punto de vista sobre la Didáctica de las Ciencias Sociales**. Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, Valencia, v. 14, p. 3-21, 2000.

_____. **¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales?** La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras. Edetania, Valencia, v. 40, p. 67-81, 2011a.

_____. Las relaciones entre investigación y práctica en la enseñanza de la Historia. In: LÓPEZ FACAL, R.; VELASCO, L.; SANTIDRIÁN, V.; ARMAS, X. (Eds.), **Pensar históricamente en tiempos de globalización**.

Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 2011b, p. 123-146.

MATE RUPÉREZ, M. R. **La herencia del olvido.** Ensayos en torno a la razón compasiva. Madrid: Errata naturae, 2008.

SANTISTEBAN, A.; GONZÁLEZ, N. Education for Citizenship and identities. In: PINEDA, J. A.; DE ALBA, N.; NAVARRO, E. (Eds.). **Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity.** Hershey: IGI Global, 2019, p. 551-567.

VALLS MONTÉS, R. **La Guerra Civil española y la dictadura franquista:** las dificultades del tratamiento escolar de un tema potencialmente conflictivo. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, Barcelona, v. 6, p. 61-74, 2007.

VALLS MONTÉS, R.; LÓPEZ FACAL, R. ¿Un nuevo paradigma para la enseñanza de la historia?: Los problemas reales y las polémicas interesadas al respecto en España y en el contexto del mundo occidental. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, Barcelona, v. 10, p. 75-86, 2011.

Este trabajo es resultado parcial de los proyectos: “Memoria, educación crítica y ciudadanía democrática: hacia un nuevo modelo formativo del profesorado en competencias sociales” (PP2019-EI-04), financiado por el Vicerrectorado de Investigación y Transferencia UGR y “Educar hoy en la memoria histórica y democrática. Aportes pedagógicos para una ciudadanía crítica” (148-MD-2021), financiado por la Secretaría de Estado de Memoria Democrática (SEMD) del Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática de España.

A REFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO E O INDIVIDUALISMO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO DO EMPREENDEDOR DE SI PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Wagner de Araújo Rabêlo

Professor da rede básica de ensino do município de Monte Alegre/RN

Azemar dos Santos Soares Júnior

Professor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil

Introdução

Esse texto tem como objetivo analisar como um discurso voltado para uma educação individualista fez parte da elaboração da última Reforma do Novo Ensino Médio, no Brasil, e quais as possíveis implicações desse discurso para o componente curricular da história. Trata-se de um recorte de uma pesquisa maior, que está sendo desenvolvida no curso de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEd) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). A pesquisa está situada no amplo campo dos estudos foucaultianos e a educação, o qual entende que:

[...] suas genealogias do sujeito humano, suas histórias de subjetividades e sua análise de como as relações de poder e os discursos moldam os processos de auto constituição ética têm provado ser abordagens poderosas

para o estabelecimento de histórias críticas da infância, dos estudantes e das escolas, e para o auxílio de pesquisadores na problematização de conceitos, categorias e instituições educacionais (PETERS, 2008, p. 189).

Dentro desse leque de possibilidades que os estudos foucaultianos e a educação nos oferecem, escolhemos trabalhar com a análise de um determinado discurso que foi de suma importância para o processo de reformulação do Ensino Médio brasileiro mais recente. Em nossa análise, o referido discurso produziu significados pautados em uma perspectiva educacional próxima ao neoliberalismo, que entendemos serem a favor de uma educação voltada para o atendimento de interesses individuais, de forma a criar a figura do aluno empreendedor de si. Na esteira disso, decidimos também refletir quais os possíveis efeitos que esse determinado discurso pode produzir para o processo de ensino-aprendizagem no componente curricular da história.

A materialização desses significados se deu, principalmente, a partir de uma disciplina chamada “Projeto de Vida” e da criação dos “Itinerários formativos”, criados e institucionalizados no currículo escolar do Ensino Médio, durante o processo de reformulação desse segmento de ensino. Na seção seguinte do texto, explicaremos com mais detalhes do que se trata essa disciplina e a sua relação com os significados mencionados anteriormente.

Para dar conta desta investigação, utilizamos as seguintes categorias de análise, a saber: o discurso, a partir de Michel Foucault (2014); A relação entre Neoliberalismo, educação e sociedade, a partir das teorizações de Silva (2015), Harvey (2015), Han (2018) e Laval (2019); A ideia de educação como questão pública segundo Masschelein & Simons (2023); por fim, a função formativa da história a partir de Felgueiras (1994); Bittencourt (2008) e Dosse (2012). A metodologia utilizada foi a análise do discurso com base em Michel

Foucault (2014) e o *corpus analítico* analisado foi composto pelas seguintes fontes: *Documento Orientador para os Seminários Estaduais (2013)*; *A Base Nacional Comum Curricular (2018)* e a discussão legislativa acerca da *Medida Provisória 746/2016*.

Para compor essa análise, organizamos o texto em duas (2) partes, para além dessa introdução. Na segunda parte, intitulada *O individualismo na educação e o Ensino de História: a formação do empreendedor de si no Ensino Médio*, iremos contextualizar a Reforma do Novo Ensino Médio brasileira relacionando-a com outros movimentos reformistas de cunho neoliberal de outros países. Logo em seguida, falaremos um pouco sobre como o discurso que estamos analisando está envolvido na reformulação do segmento de ensino em questão. Adiante, iremos estabelecer quais as possíveis implicações desse discurso para o Ensino de História. Por fim, na terceira parte, serão apresentadas as considerações finais, na quais serão discutidos alguns dos resultados obtidos nessa investigação.

O individualismo na educação e o Ensino de História: a formação do empreendedor de si no Ensino Médio

[...] a história atual versa sobre talentos, potenciais e necessidades, e não mais os relaciona às classes sociais, mas a indivíduos, estabelecendo sua própria configuração como uma classificação encapsuladora de indivíduos. Todos têm o direito ao seu lugar, o lugar onde sua habilidade e sua necessidade são adequadas, e por meio do qual a desigualdade na ordem escolar torna-se uma norma para a sociedade (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 104).

Escolhemos começar este tópico com as palavras de Masschelein e Simons (2014), pois eles desenham um quadro interessante sobre as mudanças que estão ocorrendo na educação nas últimas

décadas, em diversos países do mundo. Em grande parte, essas mudanças são frutos de reformas que derivam da crise de legitimidade que a escola vive desde, pelo menos, a segunda metade do século XX. Atualmente, é comum termos e ouvirmos críticas que atacam o modelo escolar moderno a partir de dizeres como: a escola não prepara o aluno para a “vida real”; a escola está totalmente deslocada das necessidades dos jovens; a escola é enfadonha; a escola atual não está conseguindo acompanhar a velocidade das mudanças do mundo.

Diante de palavras tão duras, mas ao mesmo tempo tão atraentes para certos ouvidos, movimentos reformistas emergiram em diversos países, em busca de conquistar espaços no campo educacional em crise. Ao analisar alguns desses movimentos reformistas pelo mundo Laval (2019, p. 17) advertiu que

[...] quando algumas das principais evoluções dos últimos vinte anos são postas em relação, que se trata da lógica gerencial, do consumerismo escolar ou das pedagogias, e ligadas às transformações econômicas e culturais que atingem as inspiradas no individualismo, sociedades de mercado, é possível ver por que e como a instituição escolar vem se amoldando cada vez mais ao conceito – do qual queremos mostrar a configuração geral – de escola neoliberal.

É comum pensarmos no neoliberalismo somente como um regime político que luta em torno da distribuição dos recursos da sociedade. Na perspectiva de Silva (2015), o neoliberalismo vai muito além disso. Segundo ele, o regime neoliberal se constitui enquanto um tipo de governo, e, em seu processo de legitimação, ele cria as suas “[...] próprias categorias, noções e termos através dos quais se pode nomear a sociedade e o mundo” (SILVA, 2015, p. 16), em outras palavras, ele visa se tornar um discurso hegemônico, no qual pensamos a partir dele as subjetividades e as práticas sociais.

Sabemos que o neoliberalismo é um regime que promove as Liberdades: a liberdade política, a liberdade individual e a liberdade de mercado. A liberdade política se materializou nas cartas constitucionais dos regimes de democracia representativa, espalhados e consolidados por quase todo o mundo. A liberdade individual, desde a vitória das chamadas “Revolução Burguesas” dos séculos XVII-XVIII, tornou-se um valor central da civilização, à medida em que serviu de instrumento na luta contra o fascismo, as ditaduras, o comunismo e todas as “[...] formas de intervenção do Estado que substituíssem os julgamentos de indivíduos dotados de livre escolha por juízos coletivos” (HARVEY, 2014, p. 15). Já a liberdade de mercado, essa é a ideia mais cara ao neoliberalismo, pois o neoliberalismo é

[...] em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser mais bem promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. Na medida em que julga a troca de mercado “uma ética em si capaz de servir de guia a toda ação humana, e que substitui todas as crenças éticas antes sustentadas”, o neoliberalismo enfatiza a significação das relações contratuais no mercado. Ele sustenta que o bem social é maximizado se se maximizam o alcance e a frequência das transações de mercado, procurando enquadrar todas as ações humanas no domínio do mercado (HARVEY, 2014, p. 12-13, grifo nosso).

Na esteira disso, no neoliberalismo, o mercado tornou-se um parâmetro para as relações dos indivíduos com a sociedade. Quais as implicações disso? Bom, é consenso dizer que o regime neoliberal promove o individualismo, ou uma atomização das pessoas, em várias frentes: no trabalho, desarticulando as organizações sindicais

e promovendo a ideia do indivíduo auto-empreendedor, deixando de lado os antigos espaços de produção (fábrica), os quais acabavam não só confinando os sujeitos, mas agregando-os em torno de um objetivo em comum; na saúde, pela implantação dos hospitais abertos, do atendimento à domicílio e do monitoramento do paciente individual por meio da medicação controlada; nas prisões, a partir da busca por penas alternativas e do controle do detento por meio das tornozeleiras eletrônicas; na escola, por meio da introdução da prática empresarial em todos os segmentos de escolaridade, a qual é fundamentada pela ideia da “formação permanente” que constitui as modalidades de Educação à Distância, *Homeschooling* etc. (DELEUZE, 2010).

Todas essas mudanças implicam na promoção de uma liberdade individual enquanto valor máximo da sociedade, livrando os indivíduos das antigas instituições que os agregavam em pequenas comunidades (fábrica, escola, prisões, hospitais, etc.). No fim, é possível que o indivíduo passe a ser um átomo social, “livre” de quaisquer amarras sociais, a não ser as do capital.

Para além da desarticulação dos laços comunitários, há outro efeito do regime neoliberal o qual gostaríamos de destacar nessa investigação: a ideia de desaparecimento do outro. O filósofo Byun-Chul Han afirma que o neoliberalismo é um regime de positividade. A positividade é o que diz sim, é o que conduz, é o lugar onde a liberdade está livre do dever, das regras, da negatividade, da crítica etc. No regime neoliberal, os fluxos de mercadoria e informações precisam dessa positividade excessiva para poder transitar livremente pela sociedade, sem barreiras, sem entraves, sem bloqueios, para que a acumulação do capital imaterial seja cada vez mais intensa. Para que isso aconteça, o velho antagonismo entre capital e força de trabalho é deixado de lado, para a emergência de uma outra dinâmica mais individual: a do empreendedor de si mesmo.

O neoliberalismo, como mutação do capitalismo, torna o trabalhador um empreendedor. Não é a revolução comunista, e sim o neoliberalismo que elimina a exploração alheia da classe trabalhadora. Hoje, cada um é um trabalhador que explora a si mesmo para a sua própria empresa. Cada um é senhor e servo em uma única pessoa. A luta de classes também se transforma em uma luta interior consigo mesmo. [...] Com efeito, no regime neoliberal não existe um proletariado ou uma classe trabalhadora que seria explorada pelo proprietário dos meios de produção. Na produção imaterial, de um jeito ou de outro, cada um possui seu próprio meio de produção. O sistema neoliberal não é mais um sistema de classes em sentido estrito. Ele não se constitui por estratos antagônicos da sociedade. É aí que reside a estabilidade do sistema (HAN, 2018, p. 14-15).

Em outras palavras, o capital é deixado livre para transitar e reproduzir, enquanto os indivíduos se ocupam em competir consigo mesmos e explorar a si mesmos no mercado. O excesso de positividade não se resume apenas a reconfiguração destas forças da nossa sociedade, ele traz uma outra consequência, levantada por Han, que é crucial para este estudo, a saber: o desaparecimento do outro. Como foi dito anteriormente, o neoliberalismo é um regime de excesso do positivo em detrimento da negatividade.

A negatividade, na prática, é a força que restringe os fluxos, estabelece barreiras, bloqueios, críticas, entraves etc. É a energia que constitui o outro do *ser*, a partir da sua alteridade, em outras palavras, existe o *ser e*, do lado oposto, o *não ser* que nega o *ser e*, ao mesmo tempo, o define. Nesta linha de raciocínio, a identidade e a alteridade dependem uma da outra para existir. Não devemos confundir a alteridade com a diferença, pois a diferença é uma positividade em contraposição à alteridade, ou seja, coisas podem ser

diferentes, mas não exatamente opostas. O neoliberalismo suporta a diferença, e até mesmo a “abraça”, basta observar como ele vem se adaptando às diversas identidades que emergiram ultimamente em nosso meio social (negro, gay, mulher, transexual etc.), criando mercados específicos para os mais variados nichos de consumo. Entretanto, o que o capitalismo não admite é a alteridade. E como o capitalismo atua para solapar de vez a negatividade que dificulta os fluxos de mercadorias e informações? Vejamos adiante

Uma das grandes revoluções do capitalismo foi, segundo Karl Marx (HARVEY, 2013), a mudança do valor de uso para o valor de troca das mercadorias. Foi a partir do capitalismo, que todas as coisas do mundo passaram a ter como parâmetro de valor, o dinheiro. Essa mudança não atingiu somente as mercadorias, mas também os sujeitos e as relações sociais. E hoje, com o capitalismo financeiro e a ideologia do *empresário de si mesmo* em alta, esse quadro se agrava ainda mais.

Com o auto-empreendimento, a transformação em trabalho (*mise en travail*) e a redução a um valor (*mise en valeu*), de toda a vida e de toda pessoa, podem finalmente ser realizadas. [...] Toda atividade deve poder tornar-se um negócio e, como escreve Dominique Méda, ‘a relação consigo mesmo e a relação com os outros serão exclusivamente concebidas de modo financeiro’. [...] Tudo se torna mercadoria, a venda de si se estende a todos os aspectos da vida; tudo é medido em dinheiro. A lógica do capital, da vida tornada capital, submete todas as atividades e espaços nos quais a produção de si era originalmente considerada como gasto gratuito de energia, sem outra finalidade senão a de levar as capacidades humanas ao seu mais alto grau de desenvolvimento (GORZ, 2005, p. 25).

Portanto, se todas as relações passam a ser quantificadas em dinheiro, não há mais a necessidade de interação dialética entre os indivíduos, pois o único movimento do dinheiro é o acumular-se, assim como passará a ser a relação entre os indivíduos. Desta forma, o outro tende a desaparecer, cada vez mais, da nossa sociedade em prol do triunfo do sujeito da história: o capital. O desenvolvimento das tecnologias agrava ainda mais esse quadro do que Han chama de “desaparecimento do outro”. O Facebook, Twitter e o Instagram, são ferramentas utilizadas para vencer a distância entre as pessoas, mas que as isola ainda mais em um mundo de curtição do próprio eu. Afinal de contas, hoje nos tornamos meros números quantificados em contas de *Instagram* ou *likes/dislikes* na rede social *Facebook*. Narcisista, pois, criamos redes sociais para a adoração de nossa própria imagem, de forma a empreender a nós mesmos. (HAN, 2019). Mas enfim, como essas transformações promovidas pelo neoliberalismo chegam na educação? Vejamos adiante.

Na educação, o discurso neoliberal encontrou um espaço estratégico de disseminação dessas verdades ao ponto de ser utilizado como “[...] técnica de governo, regulação e controle social” (Silva, 2015, p. 13). Uma das verdades que o discurso neoliberal visa instituir, a qual está no bojo das discussões que mencionamos acima e que nos interessa aqui é a ideia da educação enquanto uma prática cada vez mais individual e individualista, sendo o seu objetivo maior o atendimento de supostos interesses particulares dos alunos em seus processos de formação.

Um dos efeitos, dentre vários outros, que vislumbramos na legitimação desse discurso na educação é a formação de sujeitos dentro de uma “cultura do empreendedorismo”. Segundo Gadelha,

[...] os indivíduos e coletividades vêm sendo cada vez mais investidos por novas tecnologias e mecanismos de governo que fazem de sua formação e de sua educação,

num sentido amplo, uma espécie de competição desenfreada, cujo “progresso” se mede pelo acúmulo de pontos, como num esquema de milhagem, traduzidos como índices de produtividade. E são avaliados de acordo com os investimentos que são permanentemente induzidos a fazer para valorizarem-se como microempresas num mercado cada vez mais competitivo. o novo empreendedor já não é mais nem mesmo um ativo, senão um investidor, uma espécie de sócio que investe o seu capital humano na empresa em que trabalha. (2016, p. 156)

Esse novo direcionamento dado à educação configura-se em uma transformação bastante impactante, pois, como afirmam Masschelein e Simons (2023), a educação e a escola emergiram no Ocidente a partir de sentidos e significados que podem ser considerados opostos aos cultuados pela racionalidade neoliberal.

A escola, e consequentemente a educação, tem seu começo nas cidades-estado gregas, sob o nome de *skolé*. Essa terminologia, segundo Masschelein e Simons (2023, p. 9), significa “tempo livre para o estudo e a prática oferecida às pessoas que não tinham nenhum direito a ele de acordo com a ordem arcaica vigente na escola. Ela era, portanto, uma fonte de conhecimento e experiência disponibilizada como “bem comum”. A ideia do “bem comum” é algo que gera incômodo ao discurso do individualismo na educação.

Isso ocorre, pois, na racionalidade neoliberal, ideias como: o interesse coletivo, o bem comum, a coisa pública existem; porém o que deve estar em primeiro plano são os desejos individuais de cada átomo social. Na relação entre o neoliberalismo e a educação, e, especificamente, no discurso que estamos analisando, a primazia do indivíduo empreendedor em detrimento da coletividade deve se estabelecer como verdade última, independentemente das consequências. Uma das consequências levantadas por Gadelha (2016, p. 158) é que esse tipo de configuração educacional, do empreendedor de si,

[...] permite que cada indivíduo, cada capitalista em relação de dependência, gerencie seu próprio *business* dentro da corporação: ‘seu projeto’, para o qual, conforme a necessidade do momento, vai se associar com outras pessoas nos efêmeros ‘teams’. Isso concorre para tornar as relações de sociabilidade frágeis, fugazes e movidas pela concorrência e por cálculos racionais frios, haja vista que implicam investimentos.

Na órbita dessas reflexões, a última reforma brasileira do Novo Ensino Médio organizou o segmento de ensino em questão para atender essa nova demanda por uma educação mais “personalizada”, fundamentada no discurso da formação de sujeitos empreendedores de si. Ela fez isso, em nossa análise, a partir de dois movimentos: a criação da disciplina projeto de vida e a formulação dos chamados itinerários formativos. A justificativa para a criação desses componentes curriculares foi de os alunos exercerem uma maior autonomia em seus processos formativos, a partir de estruturas curriculares mais “flexíveis” (Base Nacional Comum Curricular – BNCC).

A materialização desse discurso dos reformistas emerge em uma disciplina chamada “Projeto de Vida”. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o projeto de vida é

[...] o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos (BRASIL, 2018 p. 472-473, grifo nosso).

Atente o leitor para o fato de que a materialização desse discurso individualista da educação não surge apenas no documento curricular citado acima. Afinal, para Michel Foucault, os discursos não

são obras de um sujeito, ou de um documento ou de uma instituição. É certo dizer que o discurso necessita dessas instâncias para se materializar em nossa sociedade, mas é importante entender que eles são compostos de “[...] um conjunto de enunciados que se apoiam em um mesmo sistema de formação” (FOUCAULT, 2014, p. 143), e atuam na composição de uma rede conceitual sobre o que devemos falar de verdadeiro e legítimo sobre um determinado assunto.

Portanto, não há um ponto fixo na sociedade onde podemos localizar a origem do discurso que desejamos investigar, ele está a todo momento se deslocando e se atualizando na medida em que ele é controlado, selecionado, organizado e redistribuído por certos procedimentos (FOUCAULT, 2012) ao circular nas instâncias de poder da sociedade. Apesar desse caráter dinâmico do discurso, é possível analisá-lo, na medida em que descrevemos suas regras mais gerais a partir da observação de suas recorrências enunciativas. No caso dessa investigação, o discurso que estamos analisando se repete na documentação, não com as mesmas palavras, mas os sentidos e significados veiculados por ele obedecem a uma mesma ordem discursiva: a do discurso individualista na educação.

Ainda segundo Foucault (2014, p. 60), os discursos são “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam”, em outras palavras, os discursos não representam as coisas e eles não estão apenas no campo do pensamento, na verdade, eles são ações que constituem as coisas do mundo a partir de relações de poderes e saberes que podem ou não instituir verdades sobre o que falam.

Em um outro caso em que o discurso individualista da educação circula está escrito no *Documento Orientador para os Seminários Estaduais* (2013).

[...] § 3º A organização do percurso formativo, aberto e contextualizado, deve ser construída em função das peculiaridades do meio e das características, interesses e

necessidades dos estudantes, incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas outros, também, de modo flexível e variável, conforme cada projeto escolar (BRASIL, 2013, p. 116, grifo nosso).

Ou mesmo nos dizeres da *Medida Provisória 746/2016*.

[...] §6º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida, para a ampliação de suas perspectivas culturais, para ampliação de sua compreensão da realidade circundante e para a sua formação nos aspectos cognitivos e socioemocionais, conforme diretrizes definidas pelo Ministério da Educação, ouvida a sociedade civil (BRASIL, 2016, p. 510, grifo nosso).

Perceba o leitor o quanto as propostas normativas da reforma estão focadas na ideia de centralizar os objetivos educacionais na perspectiva individual dos alunos. Sabemos que, o caráter particular do aluno, suas especificidades, sua individualidade, seus desejos, seus anseios, sua trajetória histórica devem ser considerados, mas isso não pode, em nossa análise, nuclar as perspectivas da coletividade e da alteridade da educação. Até porque,

[...] a educação individual, ou que foca exclusivamente nos chamados caminhos de aprendizagem individual, não é uma forma de educação escolar. Isso acontece porque, como escreveu Quintilianus há séculos, o professor não pode se expressar com tanta força, habilidade e inspiração para uma plateia de uma só pessoa como pode fazê-lo para um grupo. A razão para isso é simples, mas profunda: é só por abordar o grupo que o professor é obrigado, por assim dizer, a estar atento a todos e a

ninguém em particular. [...] Uma relação puramente individual não é possível, ou é constantemente interrompida, e o professor é obrigado a falar e agir publicamente. Essas são as regras do jogo; é a disciplina escolar imposta pelo grupo ao professor, e garante que tudo o que ele oferecer torna-se um bem comum. E isso também significa que a experiência escolar típica da parte dos alunos – a experiência de “ser capaz de....” – é uma experiência compartilhada desde o início (MASSCHELEIN; SIMONS, 2023, p. 84-85).

Seguindo adiante na análise do *corpus analítico*, temos também outra forma de enunciação do discurso individualista na educação a partir dos chamados itinerários formativos. Segundo o documento da Base Nacional Comum Curricular, em sua seção *Curriculos: BNCC e itinerários*, é dito que

[...] os itinerários formativos, previstos em lei, devem ser reconhecidos como estratégias para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, possibilitando opções de escolha aos estudantes. Aliás, a flexibilidade deve ser tomada como princípio obrigatório pelos sistemas e escolas de todo o País, asseguradas as competências e habilidades definidas pela BNCC do Ensino Médio, que representam o perfil de saída dos estudantes dessa etapa de ensino. Cabe aos sistemas e às escolas adotarem a organização curricular que melhor responda aos seus contextos e suas condições: áreas, interáreas, componentes, projetos, centros de interesse etc. [...] Para tanto, podem ser criadas situações de trabalho mais colaborativas, que se organizem com base nos interesses dos estudantes e favoreçam seu protagonismo (BRASIL, 2018, 471-472, grifo nosso).

Observamos o discurso em questão circular também no documento *Documento Orientador para os Seminários Estaduais* (2013), o qual menciona como e porque os itinerários serão inseridos no processo de reformulação do segmento de ensino em questão.

[...] XI – a organização curricular do Ensino Médio deve oferecer tempos e espaços próprios para estudos e atividades que permitam itinerários formativos opcionais diversificados, a fim de melhor responder à heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento (BRASIL, 2013, p. 143, grifo nosso).

É possível encontrar a operacionalização do discurso individualista da educação também no documento da *Medida Provisória 746/2016*, espaço no qual o Sr. Mendonça Filho foi também enredado na teia discursiva, no momento em que argumenta para o presidente da República, Michel Temer, sobre as necessidades urgentes da reforma do segmento de ensino.

[...] 4. Atualmente o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI. Uma pesquisa realizada pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento – Cebrap, com o apoio da Fundação Victor Civita – FVC, evidenciou que os jovens de baixa renda não veem sentido no que a escola ensina (BRASIL, 2016, p. 10, grifo nosso).

[...]

[...] 13. Isso é reflexo de um modelo prejudicial que não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências, pois são forçados a cursar, no mínimo, treze disciplinas

obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho, situação esta que, aliada a diversas outras medidas, esta proposta visa corrigir, sendo notória, portanto, a relevância da alteração legislativa (BRASIL, 2016, p. 11).

[...]

[...] 23. Na perspectiva de ofertar um ensino médio atrativo para o jovem, além da liberdade de escolher seus itinerários, de acordo com seus projetos de vida, a medida torna obrigatória a oferta da língua inglesa, o ensino da língua portuguesa e da matemática nos três anos desta etapa, e prevê a certificação dos conteúdos cursados de maneira a possibilitar o aproveitamento contínuo de estudos e o prosseguimentos dos estudos em nível superior e demais cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja obrigatória (BRASIL, 2016, p. 12, grifo nosso).

Note o leitor a repetição dos valores e significados do discurso individualista da educação nos ditos do ministro, só que com um adendo. Ao mencionar que o Ensino Médio à época não estava de acordo com as necessidades dos jovens, no passo seguinte, o ministro também deixa muito claro que o modelo do segmento é prejudicial aos jovens por não estar alinhado ao mundo do trabalho, ou mais especificamente falando, às demandas do mercado.

Em nossa análise, temos dois problemas nesses trechos da fala do ministro: Um deles é o de reduzir os objetivos do Ensino Médio às demandas particulares dos estudantes, questão que estamos falam continuamente neste artigo, e que consideramos algo grave; o outro problema que é, talvez tão ou mais questionável, é o de deixar transparecer que as demandas educacionais dos jovens se resumem a uma formação mais voltada para o mercado de trabalho. Esse direcionamento do discurso, para além de marginalizar tantas outras questões importantes para a formação integral humana

dos alunos, oferece apenas uma ilusão de escolha a eles, pelo fato de que os itinerários formativos e o projeto de vida já estão fundamentados desde o início nos ditames do mercado de trabalho. Em outras palavras, nem mesmo a promessa da liberdade de escolha dos estudantes é cumprida.

Dito tudo isso, passamos agora a refletir sobre quais os possíveis efeitos do discurso individualista na educação para o componente curricular da história no Ensino Médio. Ao trazer à reflexão o conjunto de transformações sociais e educacionais que discutimos até agora, pensamos em três implicações do discurso que entram em conflito com objetivos importantes no processo de ensino-aprendizagem do saber histórico dos jovens brasileiros. Vejamos adiante.

O primeiro deles é o objetivo de aprendizagem referente a compreensão do outro em diferentes temporalidades. Sabemos que o saber histórico promove o estudo de diferentes sociedades humanas ao longo do tempo. A finalidade dessa aprendizagem não se resume a levar o aluno à mera curiosidade de conhecer as idiossincrasias dos grupos humanos que vieram antes de nós, mas à luz das propostas mais atuais do ensino de história, esse objetivo de aprendizagem busca “[...] tornar relativos princípios e ações, promovendo a compreensão e a tolerância” (FELGUEIRAS, 1994, p. 70).

Em outras palavras, a compreensão, e não o julgamento, em relação ao outro e a outras comunidades diferentes da nossa, respeitando as suas temporalidades, nos leva a desenvolver sentimentos e comportamentos cada vez menos praticados nos dias de hoje como o da empatia, da tolerância, da convivência harmoniosa em sociedade e de respeito a pontos de vista e opiniões diferentes dos próprios, enfim de compreensão da alteridade. Desta forma, quando a educação, por meio do discurso individualista, busca formar jovens mais centrados em si mesmos, seus gostos e suas necessidades, tais aprendizados fundamentais no ensino da história, calçados na ideia do “bem comum”, são marginalizados.

O segundo objetivo da disciplina de história que gostaríamos de destacar é o do desenvolvimento da capacidade crítica dos estudantes. Segundo Bittencourt (2008, p. 122), um dos objetivos centrais do estudo da história é o da formação política, ligada à formação intelectual do aluno. Esta, “[...] ocorre por intermédio de um compromisso de criação de instrumentos cognitivos para o desenvolvimento de um ‘pensamento crítico’”, quando o estudante é capaz de construir interligações capazes de compreender a complexa relação dos aspectos econômicos, políticos, sociais, culturais e tecnológicos de diferentes sociedades ao longo do tempo.

Esse exercício é importante para que o aluno tenha uma visão crítica ao seu próprio tempo, pois ele percebe que o presente em que ele vive foi construído historicamente. Entretanto, quando o discurso individualista da educação, como vimos nas nossas análises, direciona o aluno para uma perspectiva focada apenas em si, em sua época e em seus problemas, o exercício crítico de seu presente torna-se uma tarefa cada vez mais difícil.

Por fim, trazemos aqui outro objetivo de aprendizagem fundamental para o componente curricular da história que é a compreensão do homem enquanto um ser social, em diferentes temporalidades. É certo que, durante muitos anos, o saber histórico e a prática do Ensino da disciplina estiveram preso ao que François Simiand chamou de “ídolo individual”. Tal terminologia refere-se ao

[...] hábito inveterado de conceber a história como uma história dos indivíduos e não como um estudo dos fatos, hábito que ainda leva comumente a ordenar as pesquisas e os trabalhos ao redor de um homem e não de uma instituição, de um fenômeno social, de uma relação a estabelecer (SIMIAND *apud* DOSSE, 2012, p. 64).

Entretanto, no início do século XX esse princípio da história dos ídolos foi bastante criticado pelo surgimento da escola dos *Annales*.

Ao levar a sério a ideia durkheimiana de que “[...] a história só pode ser uma ciência com a condição de se elevar acima do individual” (DOSSE, 2012, p. 62), os *Annales* estabelecem uma dimensão social ao saber histórico. Uma função que visa compreender os aspectos particulares dos indivíduos, mas também o de saber analisar os diferentes tensionamentos e conciliações entre os grupos sociais, permitindo com que os interessados no saber histórico possam formular quadros mais amplos e complexos das das sociedades em que vivem. Diante disso, o discurso individualista da educação, em nossa análise, torna essa dimensão social do aprendizado da história algo irrelevante, pois o que deve ser considerado são apenas os aspectos individuais do ser humano, e não de suas práticas sociais ao longo do tempo.

Considerações Finais

É certo dizer que a escola já sofreu críticas das mais diversas, no decorrer de sua história, ao ponto de, no século XX, sugerirem até mesmo a sua extinção. Desde a sua criação, no tempo das cidades-estado gregas, a escola foi “uma fonte de ‘tempo livre’ – a tradução mais comum da palavra grega *skolé* [...] a escola era, portanto, uma fonte de conhecimento e experiência disponibilizada como um ‘bem comum’.” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2023, p. 9). Em outras palavras, ao longo de sua existência, a educação e a escola foram fundamentadas a partir de diferentes projetos coletivos de sociedade, visando finalidades, inclusive de mudança do *status quo* vigente nas suas respectivas épocas.

Entretanto, a partir da emergência do neoliberalismo enquanto discurso hegemônico ao pensarmos a sociedade e os indivíduos, estamos observando uma mudança radical do princípio do bem comum, cada vez mais, em prol de uma educação projetada para os indivíduos. Para além do problema de desconsiderar a educação enquanto prática social, vimos, a partir de Silva (2015), que um dos

efeitos do discurso que analisamos é o de enquadrar todas as possibilidades de se pensar a sociedade dentro dos moldes dos ditames neoliberais. Portanto, nem mesmo a promessa de se ampliar a autonomia dos alunos por meio da escolha das suas trajetórias de formação se efetiva. Afinal, as possibilidades já se apresentam prontas aos estudantes antes de qualquer coisa.

Dito isso, lançamos mão de dois questionamentos importantes sobre o futuro da nossa educação, e mais especificamente sobre a prática do ensino de história no Brasil: Será que devemos nos render à ideia de que o objetivo central da educação é contemplar as necessidades do mercado neoliberal?; será que é possível vivermos em uma “sociedade de indivíduos”, mesmo que por mais contraditória que possa parecer essa ideia?; diante de mudanças tão impactantes para o Ensino de história, é possível que o componente curricular em questão deixe de ser importante para nós enquanto sociedade, já que alguns dos seus objetivos de aprendizagem se contradizem frontalmente ao discurso que está se tornando cada vez mais hegemônico na educação?

Acreditamos que são questões pertinentes para refletirmos, especialmente pelo fato de que essas mudanças estão cada vez mais velozes, e elas podem acabar nos negando a possibilidade de reagir a elas definitivamente.

Referências

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

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Documento orientador para seminários estaduais**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Medida Provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Brasília, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio**. Brasília: MEC: SEB, 2018.

BUENO, Alana Lemos. **Trajetória da política de reforma do ensino médio no Brasil** (2013-2017). Maceió: Editora Café com Sociologia, 2022.

DELEUZE, Gilles. **Conversações** (1972-1990). São Paulo: Ed. 34, 2010.

DOSSE, François. **A história**. 1 ed. São Paulo: UNESP, 2012.

FELGUEIRAS, Margarida Louro. **Pensar a história, repensar o seu ensino**. Porto: Porto Editora, 1994.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2012.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. 8 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

GORZ, André. **O imaterial**: conhecimento, valor e capital. São Paulo: Annablume, 2005.

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica**: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder. Belo Horizonte: Âyiné, 2018.

HAN, Byung-Chul. **A sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2019.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Loyola, 2014.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2014.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2023.

PETERS, Michael. Pesquisa educacional: os “jogos de verdade” e a ética da subjetividade. In: PETERS, Michael; BESLEY, Tina (orgs.). **Por que Foucault?**: novas diretrizes para a pesquisa educacional. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo Antonio Amadeo; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 15^a ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2015.

parte3

**ENSINO DE HISTÓRIA
E A GUERRA DO
PARAGUAI (1864-1870)**

A GUERRA DA TRÍPLICE ALIANÇA/ GUERRA GUASUE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PERCEPÇÕES NO LIVRO DIDÁTICO DA EDITORA MODERNA

Leandro Mendonça Barbosa

Docente da Educação de Jovens e Adultos -SEMED/Campo Grande-MS

Como definir um Livro Didático? Seria sua qualidade física – tipo de papel e acabamento gráfico? A força de mercado e o poder das editoras? A adequação ao PNLD e às diretrizes governamentais? Ou talvez seu apelo visual, com imagens atraentes e ilustrações que capturam o olhar dos estudantes? Pode ainda ser aquele que facilita o dia a dia do professor em sala de aula? O conjunto de todos esses elementos?

Para Circe Bittencourt, o Livro Didático é uma produção cultural difícil de ser conceituada: “(...) obra bastante complexa, que se caracteriza pela interferência de vários sujeitos em sua produção, circulação e consumo” (BITTENCOURT, 2004, p. 296). A partir dessa perspectiva, propomos compreendê-lo como uma ferramenta que estabelece diálogo com estudantes e professores/as, carregando intencionalidades discursivas e narrativas. Dialogicamente, observar como os sujeitos percebem e são representados nesse material é essencial para compreender seus propósitos e impactos no conhecimento escolar.

Bittencourt identifica duas categorias de materiais com fins didáticos: os que são concebidos especificamente para o ensino e documentos, que, embora não criados originalmente com essa finalidade, são apropriados por educadores, (BITTENCOURT, 2004, p. 296). André Mendes Salles (2020) destaca entre os primeiros utensílios confeccionados pelos próprios Livros Didáticos e Paradidáticos – apostilas, CD-ROM e atlas – enquanto dos segundos filmes, músicas e literatura, por exemplo.

Neste estudo¹, embora cientes de que tais classificações podem levar a uma excessiva sistematização, adotamos a proposta de Bittencourt ao considerar o Livro Didático como um material produzido intencionalmente para fins educativos. A análise se concentrará na complexidade de sua elaboração e nas influências científicas, pedagógicas, mercadológicas, culturais e políticas que o permeiam. Como parte da cultura escolar – sem deixar de se atentar que também se trata de uma peça de lucro nos mercados, sendo um claro produto econômico, o que não exclui seu caráter cultural – o Manual Didático é um repositório de saberes escolares, uma tradução do que se espera ensinar (MUNAKATA, 2016, p. 123)².

Mas para quem se destina o Livro Didático? Ele varia conforme o nível de ensino. E quando falamos de modalidades diferenciadas, como a Educação de Jovens e Adultos – EJA³ – Educação no Campo, Educação Especial, Ensino Profissional ou Educação em Medidas Socioeducativas de Internação? O manual deve ser o mesmo, uma adaptação ou ainda uma versão reduzida dos livros regulares?

1 Colaboraram com esta pesquisa a Profª. Ms. Sintia Fabiana Alves de Mello Câmara, do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos, e a Divisão de Educação e Diversidade (DED) da Secretaria Municipal de Educação-Campo Grande/MS.

2 Itamar Freitas de Oliveira (1999) atribui diversas funções aos Manuais Didáticos, entre elas: a reprodução de ideologias, a divulgação do currículo oficial, a síntese de princípios e fatos das ciências de base, a orientação dos processos de ensino-aprendizagem e a promoção da formação continuada dos educadores.

3 Abreviação de “Educação de Jovens e Adultos”.

Neste trabalho, focaremos nas metodologias e abordagens para um conhecimento escolar específico, dentro de uma modalidade específica: a Guerra da Tríplice Aliança/Guerra Guasu⁴ na Educação de Jovens e Adultos⁵ no nível equivalente ao Ensino Fundamental II, por meio de um Livro Didático desta especificidade de ensino, levando em conta as epistemologias específicas e a relação entre os sujeitos e as narrativas.

É importante destacar que não buscamos abarcar todas as possibilidades. Nosso foco é uma fonte específica – um manual de grande circulação nacional e de editora conhecida – para, a partir das epistemologias da EJA, entender como um conhecimento escolar é apresentado. Nessa análise, observaremos a seleção de conteúdos, a forma de abordagem e as ideologias envolvidas.

Afinal, os Livros Didáticos são também produtos de mercado, elaborados para atender às diretrizes governamentais e, portanto, carregam concepções, valores e visões dos/das autores/as e editoras, e também para o consumo, elaborados para serem comprados. Longe de um “mito de neutralidade”, estes carregam uma

4 A terminologia empregada para se referir ao conflito platino tem sido objeto de debates e controvérsias historiográficas desde o século XIX, sendo polissêmico conforme o país e o contexto. Termos como “Guerra do Paraguai”, “Guerra contra o Paraguai”, “Guerra Grande”, “Guerra da Tríplice Aliança contra o Paraguai” e “Guerra dos 70”, entre outros — inclusive os utilizados neste estudo — aparecem em documentos oficiais, memórias, pesquisas acadêmicas e livros didáticos, variando conforme os objetivos narrativos de quem os utiliza. Neste trabalho, optamos por adotar essa nomenclatura com o propósito de englobar múltiplas perspectivas, que reconheceremos, de forma consciente, como construções históricas sobre o conflito.

5 Conforme o artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, em conformidade com a Constituição Federal de 1988, temos a seguinte definição para a Educação de Jovens e Adultos: “Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. § 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.” (BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: Ministério da Educação, 2017).

carga de percepções e conceitos que são próprios dos sujeitos que os produziram⁶.

Assim, é essencial considerar os diversos agentes envolvidos na produção desses materiais: interesses econômicos das editoras, diretrizes político-pedagógicas do Estado, discussões da sociedade civil, dos conselhos educacionais e políticas públicas (SALLES, 2020, p. 90). Tudo isso influencia a estrutura e os conteúdos dos livros, desde a escrita e escolha de temas, até os elementos visuais e culturais utilizados.

Esses elementos precisam ser considerados em todas as fases relacionadas ao Livro Didático. Desde a escolha e hierarquização dos conteúdos, passando pela forma como o texto é escrito, as abordagens pedagógicas utilizadas, os conceitos educacionais que embalam o material, até as imagens e os recursos culturais incorporados. Além disso, é fundamental observar quais temas são ocultados ou negligenciados em favor de outros. Compreender essa lógica e suas implicações é essencial na análise crítica dos materiais didáticos:

Além de ser entendido como depositário de conteúdos escolares e de métodos de ensino, o livro didático pode ser analisado (...) como um veículo portador de sistemas de valores e ideologias carregados de concepções, de ideias, de conceitos e de preconceitos de uma determinada época. O livro didático (...) passa a ser entendido como um produto cultural, produzido por grupos sociais que, intencionalmente ou não veiculam suas formas de pensar e agir, além de suas identidades culturais e tradições, ultrapassando (...) a questão puramente ideológica, apresentando “implicações políticas, econômicas, ideológicas e teóricas”. (SALLES, 2020, p. 90)

6 O Livro Didático representa a principal parcela do mercado editorial no Brasil, sendo o tipo de obra mais comercializado no país dentro da categoria "Livro", segundo Denise Bandeira (2009).

No contexto dos Livros Didáticos voltados à Educação de Jovens e Adultos no Brasil, a seleção e a priorização dos conteúdos assumem um papel central. Como os saberes são apresentados de forma condensada e os temas são tratados de maneira mais direta, com o objetivo de permitir que os/as educandos/as tenham acesso a uma variedade de assuntos em um tempo reduzido, a escolha do que é enfatizado no currículo revela muito sobre a lógica que orienta a produção da obra. Enxergar o manual da EJA como um instrumento de síntese torna fundamental compreender os critérios e caminhos adotados nesse processo de sintetização.

Nos debates sobre Livros Didáticos – em universidades, conselhos, escolas, ministérios e secretarias – reconhece-se que este não é a única solução pedagógica, e que seria um auxílio na *práxis* docente. O caso é que, por falta de recursos nas escolas públicas, de dificuldades de acesso por parte dos sujeitos educandos e, muitas vezes, docentes, no uso das tecnologias, ou ainda por ser um instrumento facilitador para as aulas, muitas vezes é o principal instrumento disponível. Isso reforça sua centralidade na prática docente.

Por isso, estudar o Livro Didático é crucial. Mesmo quando não utilizado diretamente em aula, ele serve como referência de conteúdo para muitos/as professores/as (SILVA, 1999, p. 808). A facilidade de acesso aos manuais em relação a outros recursos também contribui para seu papel estratégico no Planejamento Pedagógico.

No contexto da Educação de Jovens e Adultos, essa análise se torna ainda mais necessária. A heterogeneidade dos sujeitos – englobados de forma simplificada sob a expressão “jovens e adultos” – demanda uma abordagem sensível e diferenciada, pois a própria concepção da modalidade carrega uma carga abstrata que insere esses sujeitos em certos conjuntos de características e lugares sociais, similarizando grupos educacionais que por origem são heterogêneos. A categorização homogeneizante parte de uma visão das classes médias escolarizadas, distante da realidade dos sujeitos da

EJA, majoritariamente oriundos de camadas populares (SANTOS; LAFFIN; HARACEMIV, 2021, p. 06).

O/a adolescente que não se adaptou a nenhuma escola; o/a jovem em medida socioeducativa de internação; o/a trabalhador/a que busca requalificação; a mulher vítima de violência doméstica; o/a estudante que pretende ingressar no Ensino Superior; o/a idoso/a que deseja ler e compreender a Bíblia: todos esses são exemplos concretos dos sujeitos da EJA. Compreender essa diversidade é essencial na construção do saber escolar.

Apesar dos avanços nas políticas públicas, os/as estudantes da Educação de Jovens e Adultos ainda são, em grande parte, colocados à margem pelo Estado, pela mídia, pelo mercado e até mesmo por setores da sociedade civil. Muitas vezes, são vistos por uma ótica elitista e de viés neoliberal, que os enxerga como sujeitos com “particularidades” que justificariam uma abordagem assistencialista de sua educação (FÁVERO, 2011, p. 34).

Como resultado, a EJA historicamente se desenvolveu afastada dos debates educacionais centrais, sem uma base sólida em epistemologias próprias ou métodos específicos, nem na construção de parcerias estruturadas. Essa modalidade passou a ser tratada quase como um favor do Estado, fundamentando-se, na prática, em uma versão resumida dos conteúdos dos Ensinos Fundamentais I e II e do Ensino Médio.

No que se refere aos Livros Didáticos destinados à Educação de Jovens e Adultos, é fundamental que esses materiais reconheçam e considerem os sujeitos aos quais se dirigem e com os quais estabelecem diálogo. Eles devem, ou ao menos deveriam, valorizar os saberes prévios dos educandos, especialmente os de natureza empírica, assim como respeitar os trajetos escolares interrompidos ou abandonados (FÁVERO, 2007, p. 60). Se há tempos a educação superou a ideia de que os alunos são “tábulas rasas”, na EJA esse princípio deve ser levado ao seu ápice. Tanto o/a educador/a quanto o próprio manual precisam partir desse reconhecimento inicial.

Dessa forma, essa compreensão ainda está ausente em grande parte das coleções didáticas desenvolvidas e comercializadas para as redes municipais e estaduais, responsáveis por oferecer e financiar a Educação de Jovens e Adultos. Com base em estudos anteriores, Pollyana dos Santos, Maria Hermínia Laffin e Sonia Maria Haracemiv destacam exatamente a problemática que aqui discutimos: os Livros Didáticos voltados à EJA muitas vezes são versões resumidas ou compilações de materiais originalmente concebidos para os Ensinos Fundamental e Médio regulares, voltados a estudantes em idade escolar padrão. Esses materiais, portanto, não contemplam de forma adequada as especificidades e singularidades dos sujeitos da modalidade:

A adaptação desses materiais pode ser entendida a partir de uma concepção de educação destinada a jovens e adultos baseada na ideia de suplência e os sujeitos da EJA, como aqueles que “correm atrás do tempo perdido”. Justificando-se, assim, o material resumido, “recortado” de livros didáticos destinados a outros níveis de ensino da educação básica. (SANTOS; LAFFIN; HARACEMIV, 2021, p. 19)

O Livro Didático analisado⁷ integra a Coleção de Livros Didáticos da Editora Moderna⁸. Trata-se do EJA Moderna: Educação de Jovens e Adultos – 8º ano. Esse material está alinhado ao PNLD-EJA do

-
- 7 Às reflexões metodológicas apresentadas neste artigo, somamos a proposta de Tânia Regina de Luca (2009), que sugere compreender o material didático a partir de um quadrilátero analítico composto por quatro vértices fundamentais: o autor, a obra, o público e o poder público.
- 8 A Editora Moderna foi fundada em 1968 por Ricardo Feltre, professor de Química. A partir da década de 1980, a editora passou a se especializar na produção de Manuais Didáticos e livros infantis, consolidando-se, ao longo dos anos, como uma das principais referências nesse segmento editorial. Feltre foi um crítico da instabilidade jurídica relacionada aos direitos autorais no uso de imagens, argumentando que tal incerteza comprometia a qualidade dos manuais e a construção do conhecimento escolar. Em 2001, a Editora Moderna foi incorporada ao Grupo Santillana, conglomerado editorial com sede na Espanha e forte atuação tanto nesse país quanto em diversos territórios da América Latina.

triênio 2014-2016⁹ e contempla as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte e Língua Estrangeira Moderna – Inglês e Espanhol.

Com um total de 423 páginas, a obra apresenta conteúdos de forma visivelmente abreviadas. Os textos e atividades predominam em páginas com fundo branco, com exceção de alguns boxes destacados em azul. A fonte dos textos principais é preta, enquanto títulos e subtítulos aparecem em cores variadas. À exceção dos “Textos Complementares”, o conteúdo é organizado em coluna única.

Como é característico das publicações da Editora Moderna, trata-se de uma obra coletiva, elaborada por especialistas de diferentes áreas do conhecimento. É relevante conhecer o histórico e os vínculos acadêmicos desses autores, uma vez que tais aspectos influenciam diretamente nas escolhas temáticas e nas abordagens pedagógicas adotadas. Soma-se a isso a lógica de adequação ao mercado editorial e às exigências do Guia de Livros Didáticos (ARAÚJO, 2020, p. 425). Na obra analisada, a editora responsável é Virginia Aoki e participam 29 autores/as, sendo a maioria da área de Letras — compreensível, considerando-se a presença de três disciplinas relacionadas. Entre eles, cinco possuem apenas o Bacharelado em suas áreas de atuação, enquanto os demais são licenciados ou possuem ambos os títulos¹⁰.

9 A escolha recaiu sobre a versão mais recente deste manual, por estar alinhada ao Programa Nacional do Livro Didático-EJA, cuja última distribuição ocorreu no triênio mencionado. Em 2025, ano em que este capítulo é publicado, já foi aprovada, por meio do Pacto EJA do Governo Federal, a distribuição de uma nova edição de livros referente a um triênio atualizado, embora esses materiais ainda não tenham sido entregues às escolas.

10 Aqui especificaremos os autores da área de História, com dados retirados da página onde consta a Ficha Catalográfica da obra. São eles: Adriano Gama de Oliveira – Licenciatura em História pela Universidade Federal Fluminense, Especialização em História do Brasil e em História Contemporânea pela mesma instituição, Especialização em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade Estácio de Sá, atua como Professor das Redes Municipal e Estadual de Ensino na cidade do Rio de Janeiro – Carla Rafaela Monteiro – Licenciatura e Bacharelado em História pela Universidade de São Paulo, com Mestrado em História Social pela mesma instituição – Denis Rafael Pereira – Licenciatura em História pela Faculdade de Ciências e Letras da Fundação Municipal de Ensino Superior de Bragança Paulista (SP) e Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário de Araras “Dr. Edmundo Ulson”, atua como Assessor Técnico-Pedagógico da Prefeitura de Itatiba (SP) – e Silvia Maria Comege Bus-

Na seção de História do Sumário, na página 08, constam as duas unidades que compõem a divisão, cada uma com dois capítulos:

“Unidade 1 – O País

Capítulo 1 – As origens do Estado brasileiro

Capítulo 2 – Brasil: da monarquia à república

Unidade 2 – A Sociedade Brasileira

Capítulo 3 – O Brasil republicano

Capítulo 4 – Democracia e ditadura no Brasil”

(EJA MODERNA, 2014, p. 08)

O conhecimento escolar “Guerra do Paraguai”¹¹ aparece no Capítulo 2, em um tópico intitulado “O Império do Brasil”, mais especificamente em um subtópico cujo título é “O Segundo Reinado (1840-1889)”, da forma que vemos abaixo:

“Capítulo 2 – Brasil: da monarquia à república

1. A Consolidação do Estado Brasileiro

2. O Império do Brasil

 O Período Regencial (1831-1840)

 O Segundo Reinado (1840-1889)

3. A caminho da República

 Viva a República!

 Atividades

 Texto complementar: “15 de novembro”

(EJA MODERNA, 2014, p. 08)

so – Licenciada em História pela Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí (PR). Por meio destas informações é possível aferir que todos possuem formação na área de História, metade possui experiência no Ensino Básico – seja como Professor ou Técnico – somente uma possui Pós-Graduação em nível *Stricto Sensu* – Mestrado – dois possuem Pós-Graduação Lato Sensu e uma possui somente Graduação.

11 É essa a terminologia adotada pela Base Nacional Comum Curricular, sendo a mais conhecida e utilizada no Brasil.

Na página 172, o conflito platino é abordado em um boxe de fundo azul que ocupa cerca de um terço da página, separado do texto principal. Ao longo da obra, observa-se que esses apartes são utilizados para apresentar discussões complementares ou inserir trechos de documentos históricos que ajudam a esclarecer os temas tratados.

A Guerra da Tríplice Aliança/Guerra Guasu é um dos assuntos mais sensíveis e polêmicos, justamente por mobilizar emoções e memórias profundas. As narrativas sobre o conflito carregam sentimentos, deixaram um legado duradouro (SQUINELLO, 2020, p. 243) e deram origem a discursos diversos, permeados por nacionalismos, identidades e paixões. Este, afinal, foi o maior conflito armado da América do Sul.

Na EJA, tanto os/as professores/as quanto os manuais devem redobrar a atenção, pois o público adulto geralmente já traz algum conhecimento prévio, seja por experiências escolares anteriores, mídias, tradições orais, ou até mesmo pela vivência em regiões afetadas pela guerra, como é comum nos estados de Mato Grosso do Sul – de onde o autor escreve – e Rio Grande do Sul.

Desde o final do século XIX, a forma como o conflito era tratado pela historiografia moldava também os Livros Didáticos¹². Inicialmente, as narrativas eram construídas a partir de memórias e relatos de protagonistas, com as versões memorialístico-militar-patrióticas, exaltando o ufanismo nacional em um momento de afirmação dos Estados Nacionais¹³. Até os anos 1960, predominava uma visão que glorificava heróis, o Exército e o Brasil como

12 Para refletir sobre as diferentes correntes historiográficas que tratam da Guerra da Tríplice Aliança/Guerra Guasu e como essas interpretações foram sendo incorporadas ao longo do tempo nos diversos contextos dos Manuais Didáticos, Cf. QUEIROZ, Silvânia de. *Revisando a Revisão: Genocídio americano: a Guerra do Paraguai*, de J. J. Quivenato. Porto Alegre: FCM, 2014.

13 Cf. Evangelista de Castro Dioniso Cerqueira ([s.d.]), Alfredo d'Escragnolle Taunay (1869; 1871), José Bernardino Borman (1897) e André Rebouças – organização de seus diários de guerra publicada em 1938.

nação, ao mesmo tempo que retratava o Paraguai como um inimigo cruel e sanguinário.

No final dos anos 1960, com a ascensão de interpretações revisionistas influenciadas pela Guerra Fria, pela tese do imperialismo e pelas críticas às ditaduras civis-militares sul-americanas, surgiu uma nova leitura da guerra. Como forma de desacreditar as Forças Armadas e marcar a América do Sul como vítima de interesses dominantes internacionais, estes autores, entre 1970 e 1990, passaram a defender a ideia de que a Tríplice Aliança¹⁴ teria sido manipulada pelos interesses britânicos, enquanto o Paraguai seria uma potência emergente, que ameaçava a hegemonia inglesa na região e foi injustamente abatida.

Essa visão revisionista não surgiu do nada; já no início do século XX havia interpretações que elogiavam, ainda que de forma limitada, a figura de Solano López, retratado como um ditador inteligente, estrategista e popular (QUEIROZ, 2014, p. 283). A intenção parecia ser valorizar ainda mais a vitória brasileira ao reconhecer a força do adversário. Fruto da historiografia republicana brasileira, as versões mais “elogiosas” a López traziam para o centro o próprio republicanismo paraguaio, sendo uma forma indireta de fortalecer o republicanismo brasileiro em formação, bastante associado ao Exército (QUEIROZ, 2014, p. 286).

Nos anos 1990, uma nova abordagem mais científica buscou superar a visão maniqueísta de culpados e inocentes, focando em interesses regionais enraizados desde a colonização como principais fatores da guerra¹⁵. No entanto, algumas análises, ao seguirem tendências neoliberais com as quais a América do Sul comungou a

14 Cf. León Pomer (1968; 1979; 1985), Julio José Chiavenatto (1979; 1983; 1990; 1994) e Joel Rufino dos Santos (1979).

15 Cf. Ricardo Salles (1990), Francisco Doratioto (1991; 1996; 2002), Maria Eduarda Magalhães Marques (1995), Wilma Peres Costa (1996), Moniz Bandeira (1998), Alfredo da Mota Menezes (1998), André Toral (2001), Ana Paula Squinelo (2002; 2015) e Maria Teresa Garritano Dourado (2005; 2014).

partir dos noventa, chegaram a minimizar a presença de influências externas no conflito, apresentando, em alguns momentos, uma “visão pacífica” da guerra, em um painel mais individualizado.

Algumas destas interpretações, chamadas de “restauracionistas”, voltaram a colocar o Brasil imperial como ator responsável, dando mais ênfase a documentos políticos e diplomáticos. Por outro lado, a de se reconhecer, muitos/as autores/as vêm, desde então, investigando novas documentações e perspectivas (SQUINELLO, 2011, p. 25-26).

Atentando-se a esta realidade e retomando Circe Bittencourt (2004), lembramos que os Livros Didáticos refletem as ideologias de seus/suas autores/as e das editoras, sendo produtos do seu tempo. Longe de serem neutros, eles tanto rompem com visões antigas quanto mantêm certas permanências. Para analisar esta guerra em Livros Didáticos, é essencial fazer questionamentos metodológicos: os textos acompanham os avanços historiográficos? Dialogam com visões distintas? Superam a estrutura tradicional de causas-percurso-consequências? Apresentam documentos variados? Tratam dos papéis de grupos historicamente subalternizados como mulheres, negros, indígenas e crianças? (SQUINELLO, 2020, p. 248)? A proposta é refletir sobre esses aspectos ao avaliar o discurso presente nos manuais.

A bibliografia de História da obra inclui livros que tratam transversalmente sobre a Guerra da Tríplice Aliança/Guerra Guasu, mas não há nenhum título dedicado exclusivamente ao tema, o que contribui para sua abordagem tímida na coleção da Editora Moderna. Os livros são: os oito volumes de *História da América Latina*, organizados por Leslie Bethell, *Da Monarquia à República – momentos decisivos*, de Emília Viotti da Costa e *História do Brasil*, de Boris Fausto.

A obra utiliza o termo “Guerra do Paraguai”, mais comum nas narrativas brasileiras e mais acessível pedagogicamente, e ignora

a existência de outras denominações usadas nos países envolvidos, uma discussão que seria incompatível com a proposta de um currículo mais compacto. O boxe sobre o conflito não inclui imagens como mapas ou obras de arte, frequentemente exploradas nos manuais de outras modalidades de ensino, o que empobrece o uso de documentos históricos e a interdisciplinaridade com áreas como Geografia e Arte¹⁶.

O texto inicia com uma frase que destaca a relevância da guerra: “Durante o governo de D. Pedro II ocorreu um importante conflito militar envolvendo o Brasil: a Guerra do Paraguai.” (EJA MODERNA, 2014, p. 172). Chama atenção que apenas D. Pedro II seja citado, omitindo outros líderes dos demais países protagonistas, como Bartolomé Mitre, Domingo Sarmiento da Argentina e Venancio Flores do Uruguai.

O silêncio mais marcante, no entanto, é quanto ao presidente paraguaio Francisco Solano López, figura central e alvo de interpretações contrastantes. Demonizado no Brasil e glorificado no Paraguai – tanto pela esquerda quanto pela direita – desde o período pós-guerra, o século XX e atualmente¹⁷, sua ausência impede uma compreensão mais ampla do conflito.

Retratado como vilão pela narrativa militar-patriótica brasileira e exaltado como herói pelas correntes revisionistas, aqui sem nenhum receio de incorrer em positivismo, Solano López ocupa posição central na compreensão do conflito. Nesse ponto, torna-se evidente a escolha editorial do Livro Didático: ao mencionar apenas D. Pedro II entre os líderes envolvidos, fica clara a intenção de apresentar a

16 É importante destacar que, ao longo da obra, há uma variedade de imagens de diferentes tipologias. No entanto, no trecho sobre o conflito esse recurso foi deixado de lado, provavelmente com o intuito de resumir determinados conteúdos.

17 Para uma análise sobre as representações de Solano López e o papel simbólico que essa figura desempenhou na construção da identidade nacional, especialmente ao longo do século XX, Cf. CAMPOS, Herib Caballero. *Entre el Recuerdo y la Reivindicación: apoteosis, el Álbum Conmemorativo de la inauguración del Panteón Nacional de los Héroes. Folia Histórica del Nordeste*, Resistencia, dez/2015, pp. 115-130.

guerra sob uma ótica exclusivamente brasileira. Entretanto, mesmo se a intenção é apresentar a guerra sob a ótica brasileira, é essencial incluir os movimentos políticos, diplomáticos e militares de Solano e seu pai, Carlos Antonio López. Sem isso, o/a aluno/a perde a oportunidade de entender os diferentes interesses que motivaram o embate.

Um ponto positivo na obra é a tentativa de oferecer uma análise mais plural das causas do conflito, ligando-o aos contextos sul-americanos de controle comercial, disputas econômicas e fronteiriças: “O conflito teve início devido a disputas pelo controle da Bacia do Prata, formada pelos rios Paraná, Paraguai e Uruguai” (EJA MODERNA, 2014, p. 172).

Boris Fausto, citado na bibliografia, da década de noventa reconhece a tese do imperialismo inglês, mas não a adota como explicação principal¹⁸. Para ele, a luta por hegemonia no Prata tem raízes desde a independência dos países sul-americanos (FAUSTO, 2012, p. 209). A presença dessa visão mais atualizada mostra uma ruptura com a narrativa revisionista popularizada por autores como León Pomer (1968) e Júlio José Chiavenato (1979), que culpava a Inglaterra pelo conflito devido à resistência paraguaia a seus interesses econômicos, versão que alguns Livros Didáticos brasileiros insistem em apregoar, apesar deste número cair em cada novo PNLD.

O mito do Paraguai moderno que ameaçava a hegemonia inglesa no continente, aliado à imagem da Tríplice Aliança como simples reproduutora dos interesses britânicos, reflete mais o contexto de sua formulação do que o período da guerra em si. Essa narrativa servia para mostrar que a América Latina apenas teria mudado de dominador – da Inglaterra para os Estados Unidos. A obra da EJA da Editora Moderna atribui as causas do conflito principalmente a

¹⁸ No entanto, foi também nos noventa que Moniz Bandeira (1998) se destacou como uma das primeiras a investigar com profundidade as disputas platinas.

fatores internos, alinhando-se ao consenso historiográfico recente de que os lucros ingleses foram consequência, e não causa, da guerra.

No entanto, há trechos problemáticos, como quando o manual afirma: “O Paraguai, sem saída para o mar, queria conquistar terras na região para garantir o escoamento de seus produtos para o exterior” (EJA MODERNA, 2014, p. 172). Embora válida do ponto de vista econômico, a frase sugere que o Paraguai foi o único responsável pelo conflito, o que distorce a realidade.

O havia era um embate econômico de interesses entre o Paraguai e as potências Brasil e Argentina, bem como um jogo de interesses na política do Uruguai. O Paraguai buscava alianças regionais, como com os *caudillos* do norte argentino – sobretudo as províncias de Corrientes e Entre Ríos – essencialmente federalistas e antiunitários de Buenos Aires, e o partido *blanco* uruguai, em uma tentativa de romper o isolamento. O texto também coloca os aliados como passivos diante da agressividade paraguaia, ignorando as tensões diplomáticas, como a intervenção brasileira no Uruguai e os conflitos internos na Argentina. Essa abordagem unilateral obscurece a complexidade do contexto.

Em outro ponto, o livro menciona: “Diante das investidas paraguaias, em maio de 1865 o Brasil fez uma aliança com a Argentina e o Uruguai, denominada Tríplice Aliança, para lutar contra o Paraguai. Para isso, contaram com a ajuda da Inglaterra” (EJA MODERNA, 2014, p. 172). Aqui, há um erro factual e mais um ponto de divergência quanto à interpretação do papel da Inglaterra no conflito.

Não há respaldo documental nem evidências históricas que sustentem a participação inglesa na formação da Tríplice Aliança. Na verdade, o Brasil — principal potência entre os aliados — mantinha, à época, relações tensas com o governo britânico, sobretudo em razão do tráfico de pessoas escravizadas. A ruptura diplomática se concretizou com a Questão Christie, em 1863, quando o Brasil exigiu arbitragem internacional diante das pressões inglesas.

A resolução do impasse ocorreu apenas após o início da guerra e a formalização da Tríplice Aliança, quando o diplomata britânico Edward Thornton foi até Uruguaiana, no *front* de batalha, para se encontrar com d. Pedro II (DORATIOTTO, 2002, p. 255). Por isso, é frágil a afirmação de que a Inglaterra teria contribuído para a formação da aliança. Na verdade, sua origem está nos interesses regionais e na busca de hegemonia, principalmente por parte do Brasil e da Argentina.

O parágrafo final prioriza novamente a visão militarista do conflito. Isto é compreensível, pois obviamente se trata de uma guerra, todavia mais uma vez a visão de conjunto desaparece, uma vez que simplesmente é narrada a superioridade militar da Tríplice Aliança e como o Paraguai foi derrotado e invadido, sem considerar as dificuldades enfrentadas pelos envolvidos, como fome, doenças e desafios de ordem climática e geográfica: A narrativa favorece uma perspectiva centrada no Brasil, deixando de lado uma análise mais equilibrada e completa da guerra:

Juntos, Brasil, Argentina e Uruguai eram muito mais fortes. Assim, em abril de 1866 o Paraguai foi invadido e, em 1869, sob a liderança de Duque de Caxias, os brasileiros tomaram a cidade de Assunção. A guerra chegou ao fim em 1870. (EJA MODERNA, 2014, p. 172)

Neste trecho, é mencionado o segundo e último personagem histórico, o comandante das tropas brasileiras até 1869, o duque de Caxias. Figura emblemática do ufanismo nacional, Caxias foi construído dentro de um modelo patriótico que buscava consolidar heróis nacionais, tendo como pilar a ideia de “pacificação”. Sua inclusão neste conteúdo escolar específico revela uma escolha por uma determinada narrativa histórica.

Outros personagens relevantes do lado brasileiro, como o conde d’Eu – responsável pela captura de Solano López e de seus familiares na Batalha de Cerro Corá – sequer são citados. Caxias, símbolo

de um projeto de nação e patrono do Exército brasileiro, é exaltado neste manual como representação da vitória e do heroísmo nacional.

Como esta Unidade e Capítulo tratam da História do Brasil, a perspectiva permanece centrada no país, mesmo ao abordar o Paraguai. A única exceção ocorre no final do último parágrafo. Inicialmente, o foco recai sobre as consequências da guerra para os brasileiros:

Para o Brasil, além do elevado número de mortes de civis e militares, os gastos com a Guerra foram muito altos e causaram prejuízos ao país, que teve que recorrer a empréstimos, principalmente ingleses. Para o Paraguai, além de arcar com uma pesada dívida de guerra, o país perdeu 1/5 de sua população. (EJA MODERNA, 2014, p. 172)

A Inglaterra é mencionada novamente, desta vez em relação às conexões econômicas que estabeleceu tanto com os vencedores quanto com o derrotado da guerra, e de forma mais discreta.

Um ponto relevante é que, logo na primeira frase, o texto inclui os civis no “elevado número de mortes”, o que, num conteúdo que precisa ser resumido, funciona como uma maneira sutil, porém eficaz, de indicar que os envolvidos no conflito não se restringiram ao universo militar. Isso abre espaço para que o/a professor/a aborde, em sala, temas como os Voluntários da Pátria, a participação de pessoas escravizadas e libertas, indígenas, mulheres, crianças e outros grupos sociais. Embora o texto não contemple diretamente esses sujeitos subalternos nem adote uma visão plural da guerra, cabe ao docente, em sua prática pedagógica, promover essa ampliação do debate.

No que diz respeito ao Paraguai, o texto aponta como consequências uma grande dívida de guerra e a morte de um quinto da população. Contudo, o número de mortos paraguaios é objeto de controvérsias. Chiavenato (1979) afirma que cerca de 75,75% da população foi dizimada, um índice elevadíssimo mesmo para os padrões de guerras modernas. Já Leslie Bethell, com base em pesquisa

documental, considera que entre 15% e 20% seria uma estimativa mais plausível (BETHELL, 1995, p. 12), o que foi reforçado pelas pesquisas de Historiadores posteriores – dado este reforçado por historiadores posteriores. Bethell está citado na bibliografia do material *EJA Moderna: Educação de Jovens e Adultos – 8º ano*, embora não na mesma obra que fundamenta essa informação específica, mas em outra também dedicada à análise da guerra. Isso demonstra a preocupação dos autores com o uso de dados bem fundamentados e sustentados por pesquisas científicas.

O boxe que trata da Guerra da Tríplice Aliança/Guerra Guasu segue a narrativa tradicional de “causas – desenvolvimento – consequências”¹⁹. Há ausência de análises conjunturais mais profundas e uma invisibilidade quase total dos sujeitos envolvidos no conflito. Nota-se que a intenção do manual é apresentar uma visão panorâmica, limitada pelo espaço disponível.

Esse panorama é construído a partir de uma perspectiva exclusivamente brasileira. Apesar de ser possível identificar certa tentativa dos/das autores/as de incorporar novas abordagens, o manual ainda transmite, de maneira sutil, a ideia de que o Paraguai foi o principal responsável pelo início da guerra, por meio de um projeto expansionista. Com isso, atribui aos aliados um papel passivo antes e no início do confronto, o que não se alinha às fontes históricas nem à historiografia contemporânea.

19 Entretanto, a controvérsia em torno do número total da população paraguaia e das mortes decorrentes da guerra não teve origem entre os revisionistas. Como aponta Silvânia de Queiróz (2014), já desde meados do século XX – muitas vezes impulsionada por setores da historiografia de cunho memorialístico-militar-patriótico – circulava a ideia de que 80% dos paraguaios haviam sido mortos. Livros Didáticos mencionavam cifras como 1 milhão de habitantes e 800 mil mortos, ou 800 mil habitantes e 600 mil mortes. Tanto o memorialístico-militar-patriótico quanto o revisionismo inflaram esses dados conforme seus interesses: o primeiro para exaltar a força nacional, o segundo para destacar a violência do Império Brasileiro. Na obra de Chiavenato (1979) chega-se a afirmar que 99,5% da população masculina do Paraguai teria morrido – dado que não encontra respaldo documental. Até hoje, não há consenso sobre o tamanho da população paraguaia à época do conflito; no entanto, pesquisadores desde a década de 1990 vêm recorrendo a fontes históricas que apontam para uma estimativa mais realista de cerca de 400 mil habitantes, sendo o número de mortos paraguaios em decorrência da guerra provavelmente entre 50 e 80 mil.

Fora do boxe temático, há uma última referência à Guerra da Tríplice Aliança/Guerra *Guasu*. No tópico “A Caminho da República”, os autores relacionam o conflito ao enfraquecimento da Monarquia e ao fortalecimento do Exército.

Também os oficiais se opunham à monarquia, pois se vieram esquecidos durante o governo de D. Pedro II. Após a Guerra do Paraguai, o exército saiu fortalecido como corporação, fato que levou muitos oficiais a quererem participar da vida política do país. (EJA MODERNA, 2013, p. 173)

A historiografia há mais de um século aponta a contenda como um dos elementos centrais na derrocada da Monarquia brasileira.

Esse impacto não se deu apenas pelo fortalecimento das corporações militares, muitas delas influenciadas por ideias republicanas e dispostas a substituir o imperador para conquistar espaço político, mas também pela crise econômica vivida pelo país, agravada pelos altos custos da guerra. Soma-se a isso o movimento abolicionista, que via na Monarquia e na elite escravocrata brasileiras símbolos do atraso em relação ao mundo moderno.

A análise deste estudo revela as particularidades de um Livro Didático voltado para a Educação de Jovens e Adultos, especificamente no que diz respeito à abordagem da Guerra da Tríplice Aliança/Guerra *Guasu*. Enfrentando o desafio de abordar múltiplos conhecimentos em um currículo enxuto, e diante de uma Base Nacional Comum Curricular pouco clara quanto às competências prioritárias para essa modalidade de ensino, o manual da Editora Moderna acaba por omitir conceitos fundamentais. Embora o objetivo legítimo de oferecer uma visão panorâmica do conflito esteja presente, percebe-se a predominância de uma narrativa de viés brasileiro e militarista – ainda que haja esforço em incorporar elementos da historiografia mais atualizada.

A partir da reflexão de Circe Bittencourt (2004), compreendemos que essa obra tem como função principal trabalhar, de forma sintetizada, os diversos conteúdos de História voltados ao público da EJA, sem negligenciar temas centrais. Atendendo às exigências do PNLD-EJA, da BNCC e das editoras, a condensação de conteúdos deve seguir critérios pedagógicos que garantam ao aluno um repertório mínimo necessário para compreender o processo histórico em suas múltiplas dimensões. Isso inclui o entendimento de diferentes narrativas e suas intenções, o domínio de métodos e fontes variados da pesquisa histórica e a superação de uma visão linear dos acontecimentos, em favor de uma leitura dialética e abrangente do passado, contemplando os diversos sujeitos históricos envolvidos.

É importante reconhecer que um Livro Didático, enquanto produto cultural e ideológico, inevitavelmente incorpora discursos e visões de mundo. O objetivo deste estudo não foi atribuir erros ou responsabilizar a obra ou seus autores e suas autoras, mas sim compreender qual discurso ela transmite sobre o tema. Afinal, não se pode ignorar a complexa rede de fatores que envolve a produção, o uso pelos/as docentes e alunos/as, as condições estruturais das escolas, além das influências da mídia e do mercado editorial – elementos que escapam ao controle direto dos/das autores. Por isso, analisar é fundamental.

Referências bibliográficas

- ARAÚJO, Tiago Gomes de. Um Conflito e seus Manuais: a Guerra do Paraguai (1864-1870) no PNLD-EM (2018-2020). In: SQUINELLO, Ana Paula (org.). **Livro Didático e Paradidático de História em Tempos de Crise e Enfrentamento**: sujeitos, imagens e leituras. Campo Grande: Life: 2020, pp. 413-437.
- BANDEIRA, Denise. **Materiais Didáticos**. Curitiba: IESDE, 2009.
- BETHELL, Leslie. A Guerra do Paraguai: História e historiografia. In: MARQUES, Maria Eduarda Castro Magalhães. **A Guerra do Paraguai**: 130 anos depois. 2^a edição. Rio de Janeiro: Relume – Dumará, 1995, pp. 11-26.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília: Ministério da Casa Civil, 1996.

CAMPOS, Herib Caballero. **Entre el Recuerdo y la Reinvindicación**: apoteosis, el Álbum Commemorativo de la inauguración del Panteón Nacional de los Héroes. Folia Histórica del Nordeste, Resistencia, dez/2015, pp. 115-130.

CHAUÍ, Marilena. **O que é Ideologia?** 2ª edição. São Paulo: Brasiliense, 2008.

CHIAVENATO, Júlio José. **Genocídio Americano**: a Guerra do Paraguai. 2ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1979.

DORATIOTTO, Francisco. **Maldita Guerra**: nova história da Guerra do Paraguai. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

EJA Moderna: Educação de Jovens e Adultos – 8º ano. São Paulo: Moderna, 2014.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 14ª edição. São Paulo: EdUSP, 2012.

FÁVERO, Osmar. Materiais Didáticos para a Educação de Jovens e Adultos. **Cadernos Cedes**, v. 27, n. 71, Campinas, jan/abr 2007, pp. 39-62.

_____. Políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. In: SOUZA, José dos Santos; SALES, Sandra Regina. **Educação de Jovens e Adultos**: políticas e práticas educativas. Rio de Janeiro: Nau Editora/EDUR, 2011, pp. 29-49.

LUCA, Tânia Regina de. Livro Didático e Estado: explorando possibilidades. In: ROCHA, H. A.; RESNIK, L; et.al. **A História na Escola**: autores, livros e leituras. Rio de Janeiro: FGV, 2009, pp. 151-172.

MUNAKATA, Kazumi. Livro Didático como indício da cultura escolar. **Hist. Educ.**, v. 20, n. 50, Porto Alegre, set/dez 2016, pp. 119-138.

OLIVEIRA, Itamar Freitas. Livro Didático de História: definições, representações e prescrições de uso. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; OLIVEIRA, Almir Félix Batista de (orgs.). **Livros Didáticos de História**: escolhas e utilizações. Natal: EdUFRN, 2009, pp. 12-19.

QUEIROZ, Silvânia de. **Revisando a Revisão**: Genocídio americano: a Guerra do Paraguai, de J. J. Quivenato. Porto Alegre: FCM, 2014.

SALLES André Mendes. Livros Didáticos, Práticas Pedagógicas e Professores de História. In: SQUINELÓ, Ana Paula (org.). **Livro Didático e Paradidático de História em Tempos de Crise e Enfrentamento**: sujeitos, imagens e leituras. Campo Grande: Life: 2020, pp. 85-113.

SANTOS, Pollyana dos; LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes; HARACEMIV, Sonia Maria Chaves. As percepções sobre os sujeitos da EJA e os materiais didáticos utilizados na mediação pedagógica na Educação de Jovens e Adultos. **Educação**, v. 46, Santa Maria, jan/dez 2021, p. 01-24.

SILVA, Marco Antônio. A Fetichização do Livro Didático no Brasil. **Educação e Realidade**, v. 37, n. 3, Porto Alegre, set/dez 2018, pp. 803-821.

SQUINELÓ, Ana Paula. **A Guerra do Paraguai, essa desconhecida**: ensino, memória e história de um conflito secular. 2^a edição. Campo Grande: EdUCDB, 2003.

_____. O que as narrativas didáticas de história contam sobre a Guerra Guasu 150 anos depois? Mulheres, crianças, negros e indígenas em uma mirada comparada: Brasil, Paraguai e Uruguai. **Diálogos**, v. 24, n. 3, Maringá, set/dez 2020, pp. 242-264.

_____. Revisões historiográficas: a guerra do Paraguai nos livros didáticos brasileiros – PNLD 2011. **Diálogos**, v. 15, Maringá, 2011, pp. 19-39.

GUERRA DO PARAGUAI/GUERRA GUASU NA PROVÍNCIA DE MATO GROSSO: A EPIDEMIA DA VARÍOLA E FONTES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Vera Lúcia Nowotny Dockhorn

Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, Brasil

O contexto da escrita deste capítulo insere-se num momento especial e delicado de retorno às aulas presenciais nas escolas públicas de todo estado brasileiro, após meses de isolamento social imposto pela condição pandêmica causada pelo Coronavírus (Covid-19) e suas variantes. E, ainda nesse contexto, as escolas de Ensino Médio começavam a implementar a reforma aprovada pela lei federal 13.415 de 2017, por meio da reformulação dos currículos estaduais, orientados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Para contemplar as inovações da lei, foram realizadas reduções nas cargas horárias dos diferentes componentes curriculares da base comum. Nesse cenário, ao refletir sobre o ensino de história e o papel da História dentro da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, entendo que cada vez mais este componente curricular deve aproximar-se dos/as estudantes, possibilitando discussões e análises acerca do mundo que os cerca.

Nessa perspectiva, refleti sobre o conteúdo da Guerra do Paraguai que, apesar de ter envolvido diretamente o império brasileiro num dos maiores conflitos da América Latina, é um tema, em grande medida, distante e incompreendido pelos nossos estudantes da

Educação Básica. Essa falta de assimilação pode ser constatada em importante pesquisa de campo realizada pela historiadora Squinelo (2021) com estudantes do estado de Mato Grosso do Sul – Brasil.

Ficou evidente, em diferentes relatos dos estudantes entrevistados por Squinelo, que narrativas superadas pela historiografia atual continuam permeando os conteúdos da Guerra ensinados aos estudantes. É possível que uma das razões para isso seja a intrincada trama geopolítica e econômica que existiu entre as nações envolvidas, tornando a história atual do conflito complexa para os jovens estudantes, entretanto é um indicador de que ainda temos muito a avançar quando se trata do ensino da Guerra do Paraguai.

Além disso, temáticas que abordam os sujeitos subalternos do conflito (mulheres, negros, indígenas) parecem ainda ser raramente exploradas, uma vez que os entrevistados possuíam poucos argumentos a respeito, conforme constatado pela pesquisadora supracitada. Tais situações vêm contribuindo para interpretações equivocadas e parciais por parte dos estudantes.

Preencher essas lacunas do ensino da Guerra do Paraguai são fundamentais para que os estudantes possam não somente compreender o passado, mas especialmente se posicionar criticamente com relação ao presente. À vista disso, propomo-nos a trazer à baila um dos temas da Guerra pouco estudados nas escolas de Educação Básica, a saber a ocorrência da varíola e o seu alastramento até a região de Cuiabá, provocando nesta capital uma epidemia no ano de 1867.

A escolha deste tema se deu num contexto em que os estudantes retornavam para as escolas após um longo período pandêmico, no qual muitos sofreram diretamente as consequências da Covid-19, seja nos seus círculos familiares, seja entre seus amigos e seus colegas. Conviveram com notícias sobre a falta de leitos, a falta de medicamentos e suprimentos, com o número de mortos

que aumentavam a cada dia e com as informações e desinformações em torno da vacina anti-Covid-19 que veicularam nos diversos meios de comunicação.

Não com o objetivo de rememorar tais fatos ou realizar comparações entre a pandemia da Covid-19 e a epidemia da varíola, mas sim o de propor que o estudo do passado nos possibilite refletir sobre questões do tempo presente.

Província de Mato Grosso: A Guerra e a doença

A Guerra do Paraguai, como comumente é denominada nos livros didáticos de História do Brasil, eclodiu em fins de 1864 e找到了 em 01 de março de 1870 após o assassinato do presidente paraguaio Francisco Solano Lopez pelos aliados. Esse conflito – que envolveu o Brasil, a Argentina e o Uruguai contra o Paraguai – teve como motivos imediatos para sua eclosão a intervenção brasileira no Uruguai, derrubando o então presidente Atanasio Cruz Aguirre, do partido *Blanco*, em favor de Venancio Flores partidário *Colorado*.

Tal ação brasileira provocou a reação paraguaia. O Paraguai agiu em 11 de novembro de 1864, aprisionando o navio brasileiro Marques de Olinda, que trafegava pelo rio Paraguai. As próximas movimentações paraguaias foram a ocupação das terras litigiosas localizadas na fronteira da província do Mato Grosso, atualmente estado do Mato Grosso do Sul, e o envio de tropas em direção ao sul, resultando nas ocupações de Corrientes na Argentina e Uruguaiana no Brasil.

Para a província de Mato Grosso, deslocaram-se duas expedições enviadas por Solano López em 12 de dezembro de 1864. Uma delas, a esquadra denominada de División Expedicionaria del Norte, comandada pelo coronel Don Vicente Barrios, com a missão de alcançar o Forte de Coimbra e avançar sobre Albuquerque e Corumbá. A outra força a tropa terrestre do General Francisco Isidoro Resquín a Coluna de Operação sobre a vila de Miranda e o rio Mbotetey

(Miranda), que se lançou na conquista dos vilarejos da parte sul: Nioaque, Dourados, Miranda (WHIGHAM, 2010).

No dia 26 de dezembro, a esquadra do comandante Barrios alcançou o Forte Coimbra e no dia 29 a tropa do general Resquín chegou à colônia de Miranda. As forças saíram vitoriosas no seu intento de conquistar as áreas, além de obterem embarcações e um considerável arsenal bélico que havia sido abandonado pelos moradores e pelos soldados imperiais ao evacuarem os vilarejos e os postos de defesa. Estes armamentos e barcos seriam utilizados nas batalhas que se sucederam ao longo da Guerra.

No momento da eclosão da contenda, o império brasileiro encontrava-se militarmente despreparado para um conflito que exigia um exército mais numeroso, mais bem treinado e equipado. E essa realidade era ainda mais grave nos lugares longínquos como era a então província de Mato Grosso. A parca defesa de Mato Grosso e o avanço das forças paraguaias sobre as fronteiras fizeram com que o medo e o pavor se espalhassem entre a população local que empreendeu fuga, quando pode. De outra parte, o império convocou homens para compor tropas que pudessem marchar em direção ao Mato Grosso e restaurar a posse das terras.

A província de Mato Grosso, por sua vez, transformou o seu Batalhão de Caçadores de Mato Grosso, originado em Vila Maria (atual Cáceres), no 19º Batalhão de Infantaria de Linha, de acordo com as pesquisas de Faria (2015). Esse batalhão atuou especialmente na capital Cuiabá, com o propósito de protegê-la em caso de ataque. Contudo, nos momentos finais da Guerra, companhias desse batalhão foram enviadas ao sul da província para fazer frente no combate.

Os homens que seguiram para o confronto sejam os saídos de Cuiabá, sejam aqueles vindos de São Paulo e Minas Gerais, enviados pelo império, enfrentaram dificuldades de toda sorte. As longas

jornadas por caminhos tortuosos, travessias por largos rios, os mantimentos que iam escasseando com o passar dos dias e meses, as vestimentas que se estragavam e não havia outras para substituí-las, a temporada das chuvas que alagavam áreas, tornando a passagem pelos rios ainda mais difícil e prejudicando a instalação dos acampamentos, são alguns dos desafios apontados pelo pesquisador Farias. Entretanto, as doenças – quando somadas a todas essas condições sanitárias precárias – e a má nutrição poderiam ser mortais, mais do que a própria guerra.

Em pesquisa realizada a partir de documentos produzidos pelo Hospital Militar de Matto Grosso nos tempos da Guerra, a historiadora Squinelo (2013) trouxe à tona os diversos casos de doenças atendidos e registrados naquela ocasião. São casos de úlceras, reumatismos, doenças venéreas, hepatites, febres, bronquite e varíola ocorridos ao longo dos anos de 1864 e 1870.

As informações levantadas constam nas papeletas preenchidas pelos agentes do hospital e preservadas até os dias atuais. Elas contêm informações sobre as doenças diagnosticadas, número de casos, origem dos doentes e medicações aplicadas. Todavia, no ano de 1867 a pesquisadora verificou um aumento considerável nos casos de varíola, sendo possível dividir as papeletas em duas categorias: as que apresentaram somente casos de varíola e as que apresentaram as demais enfermidades. Esse aumento nos registros da doença corresponde à epidemia ocorrida nos meses de agosto e setembro.

A varíola, popularmente denominada de bexigas, chegou a Cuiabá por meio de soldados contaminados que, ao atuarem na campanha de libertação de Corumbá, teriam entrado em contato com a doença. Quando estes soldados retornaram à capital, disseminaram a enfermidade entre os habitantes. No Relatório apresentado à Assembleia Legislativa Provincial pelo General Presidente Barão de Melgaço, em 20 de setembro de 1869, é possível averiguar esse fato:

A varíola reinava em Corumbá, motivo por que o Exm. Presidente mandou que se recolhesse toda a força expedicionária. Esta, já infectada, trouxe para o interior da Província a terrível epidemia que tantas vidas ceifou. [...] Concebe-se quanto divião alterar a guarda nacional as cenas de luto, nas quais era a principal vítima, por ser muito pequeno o número de oficiais e guardas, preservados do contagio pela vacina. Muitos, extraviados, não chegarão á Capital e forão para as suas casas, levando a infecção as suas famílias (A SITUAÇÃO, 10 de outubro de 1869, p. 1).

Durante o retorno das tropas de Corumbá, houve ainda um ataque por parte de um vapor paraguaio na altura do rio Alegre, fazendo com que muitos homens se espalhassem e seguissem por barcos menores, embrenhando-se em pântanos alagadiços e sofrendo de fome e das doenças. Essa ocorrência acabou contribuído para a dispersão dos soldados, fazendo com que alguns regressassem para seus lares. Infelizmente essa ação favoreceu o surgimento de focos da varíola em vários pontos diferentes, dificultando o seu controle.

Desse modo, na capital da província a luta não foi contra as forças paraguaias, mas sim contra a epidemia. Maria Aparecida Borges de Barros Rocha escreveu em sua tese de doutoramento: “Em consequência desse conflito, dá-se a invasão de Cuiabá, capital da Província de Mato Grosso, não pelos soldados paraguaios, mas pela varíola, [...]” (ROCHA, 2013, p. 96). A mortandade causada pela doença repercutiu de tal maneira que pôde ser comparada a uma invasão inimiga.

Apesar da epidemia ter se alastrado com maior intensidade na capital, Rocha enfatizou que toda a província pereceu, foram ao menos quatro frentes que a população precisou enfrentar:

[...] a guerra, representada pelo enfrentamento do conflito armado com o Paraguai; a peste, representada pela varíola, ceifadora inexorável de vidas e trazida à cidade pelos soldados que defendiam a Província no conflito; a fome gerada pela carestia e pelo desabastecimento; e as intempéries naturais, como as enchentes do Rio Cuiabá, descritas pelos cuiabanos como a maior inundação até então vista (ROCHA, 2013, p. 97).

Além do infortúnio da guerra, que aterrorizou a população e trouxe consigo as suas mais árduas consequências como as doenças e a falta de abastecimento do interior da província, as intempéries naturais agravaram consideravelmente as condições de vida na região cuiabana. Em consequência do desabastecimento e das enchentes, houve falta de alimentos e a elevação dos preços, dificultando ainda mais a vida dos habitantes. Joaquim Ferreira Moutinho, médico português que residia em Cuiabá naquele contexto, relatou sobre a falta de mantimentos, água potável e lenha:

Eramos forçados a toda sorte de serviços, e tanto o rico como o pobre gemião sob o peso da mesma miséria; por quanto não havia assucar por preço algum, nem vélas, nem gallinhas, e nem ao menos a lenha indispensável para coser-se os medicamentos e acudir-se às necessidades urgentes como caldo para os doentes. Mesmo a agua faltou, pois não se encontrava quem fosse buscal-a ás fontes (MOUTINHO, 1869, p. 102).

De acordo com o memorialista Moutinho, pobres e ricos sofreram com o desabastecimento, já que determinados produtos estavam em falta e não era possível obtê-los, mesmo com a possibilidade de pagar mais por eles. Com essa situação, ficou ainda mais difícil atender aos doentes, sem contar que a condição epidêmica afe-tava também a prestação de serviços, como o de abastecimento de

água potável. Assim como em uma corrente, onde um elo se liga ao outro, também uma adversidade agravava a outra, formando uma corrente de desventuras.

Desde que as notícias da ocupação paraguaia ao sul da província chegaram à capital, o medo passou a ser a principal companhia da população cuiabana. Segundo a pesquisadora Rocha, “Parecia a todos que os inimigos poderiam adentrar a capital da Província e que nada poderia ser feito para impedir seu avanço” (ROCHA, 2013, p. 99). Apesar da invasão não ter ocorrido, os reflexos da Guerra se fizeram vivos no cotidiano da capital.

Contudo, para o contemporâneo Moutinho a propagação das bexigas poderia ter sido evitada pelas autoridades locais. Em seu livro publicado em 1869, onde pretendeu dar notícias da sua viagem para o interior relatando sobre seu período de dezoito anos vividos na província de Mato Grosso, o médico não deixou de lançar críticas sobre o comportamento das autoridades com relação à epidemia. Para ele, nenhuma medida preventiva foi tomada, como a de estabelecer cordões de segurança sanitária para evitar a entrada de infectados na cidade e a de retirar os doentes do convívio local para se tratarem em áreas afastados, conforme é possível constatar no trecho a seguir:

A policia, longe de tomar providencias tão energicas quanto urgentes erão as circunstancias e desesperadora a situação, mandando, por exemplo, que todos os doentes sahissem promptamente da cidade, e collocando cordões sanitarios para impedir a entrada de mais pessoas vindas de Corumbá, não fez mais do que prohibir o enterramento dos corpos em lugar sagrado, officiando a esse respeito á presidencia. A consequencia foi o aumento gradual da epidemia, que desde então tomou proporções assustadoras. O terror era geral (MOUTINHO, 1869, p. 100).

A medida de estabelecer cordões sanitários e de afastar os doentes, de acordo com Moutinho, foi adotada em Vila Maria, o que teria contribuído significativamente para os poucos casos da doença naquela localidade, enquanto a capital e demais áreas da província teriam perecido por falta de ações preventivas.

Conforme Moutinho, em 1º de julho de 1867 teria dado entrada no hospital um praça que acompanhou o alferes Hortencio Augusto de Seixas Coutinho, para trazer à capital notícias sobre o êxito na expedição de Corumbá. Ele estava infectado pela varíola e, ainda no estágio incubado, acabou morrendo e enterrado no campo. Talvez este tenha sido o primeiro caso da doença antes mesmo da chegada do restante dos soldados e oficiais da campanha, se assim o foi, precauções de segurança sanitárias poderiam ter sido efetivadas.

Uma outra crítica realizada pelo escritor esteve relacionada à vacinação, pois, segundo sua narrativa, os soldados não eram vacinados contra a varíola e da mesma forma a grande maioria dos habitantes. Por conseguinte, todos que haviam entrado em contato com os soldados infectados também teriam caído doentes.

A vacina somente passou a ser uma opção quando o contágio pelas bexigas já havia tomado proporções descontroladas. Para Moutinho, a vacinação naquelas circunstâncias agravou o surto, pois promoveu um clima de tranquilidade, encorajando os moradores. Com o vírus já no seu auge, a vacinação não teria mais surtido o efeito esperado, ao contrário, contribuiu para agravar a contaminação, uma vez que o ar de despreocupação inibiu ações preventivas.

Além dos baixos índices de vacinados, mais um fator que teoricamente contribuiu para a disseminação das bexigas foram as más condições higiênicas daquele contexto, em especial durante a viagem do retorno de Corumbá. De acordo com a pesquisa de Vilela:

Possivelmente as condições, precárias de transporte dos civis e militares que, durante toda viagem, ficaram

mal acomodados em embarcações insuficientes para o transporte de todos, impondo uma proximidade e ao mesmo tempo submetendo-os a condições de higiene e limpeza, também insatisfatórias, provavelmente facilitou o contágio e tornou uma grande maioria dos que fizeram parte da expedição agentes de disseminação do vírus da varíola (VILELA, 2001, p. 61).

O retorno de Corumbá, como já retratado, foi de reveses, marcadão por perseguição paraguaia, fugas por pântanos e, conforme Vilela, com acomodações precárias coadjuvando para o contágio da doença.

De outra parte, em Cuiabá uma junta médica, após constatar o primeiro caso de varíola, seguido de falecimento da vítima, concluiu que era necessário decretar o isolamento dos soldados que estavam por chegar de Corumbá. Mas Vilela constatou que tal orientação não apenas não foi empregada, como havia um movimento contrário por parte do Comandante Interino Hermenegildo Portocarrero. Para este oficial, o período da viagem já se configurava como uma quarentena.

A pesquisadora avaliou que, para as autoridades daquele contexto, isolar o soldado não era uma atitude benéfica para o andamento da Guerra. Era preciso valorizar o heroísmo e manter os ânimos daqueles que se dispunham a lutar, e isso influenciou na decisão da autoridade provincial em não decretar o isolamento dos soldados:

À autoridade instituída, o presidente da Província, cabia uma opção, mas, comprometido com uma guerra em curso, e possivelmente não podendo prever a extensão da epidemia que se avizinhava, ele assumiu uma postura de aparente contradição ao que o saber médico propunha e defendia. Atender o saber médico e decretar o isolamento implicaria, naquele momento, em isolar o herói, o soldado, que naquele momento regressava, não como emissário da peste, mas como filho da Pátria (VILELA, 2001, p. 66).

Por fim, a varíola se propagou de tal maneira na cidade de Cuiabá que foi necessário que as autoridades orientassem que os soldados de outros batalhões não retornassem à capital, a não ser que fossem vacinadas ou que já tivessem contraído a doença, a fim de preservá-los do contágio. Desse modo, Vilela (2001, p. 65) concluiu que a própria Cuiabá se tornou um “*grande lazareto*”.

Assim, num curto espaço de tempo, já nos meses de agosto e setembro, Cuiabá atingiu o pico epidêmico, confirmado pelo alto número de mortes, exposto pela pesquisadora Vilela por meio dos registros dos autos paroquiais e policiais daquele período.

O número exato de mortos pela varíola é difícil precisar, pois é possível que haja falhas nos registros. Para Moutinho, metade dos mais de 12 mil habitantes da capital teriam perecido, contudo os autos investigados por Vilela levam a números inferiores, algo em torno de 20% da população. Não é uma porcentagem exata, pois a pesquisadora verificou lacunas nos registros, possivelmente nem todos os óbitos tiveram seus atestados realizados. Entretanto, é um número aproximado do que teria sido a repercussão da epidemia entre a população cuiabana e certamente é um quantitativo bastante expressivo.

Para Moutinho, que viveu naqueles dias sombrios em meio à mortandade, os números anunciados pelas autoridades locais eram inferiores ao que seus olhos presenciavam:

A polícia apresenta um quadro muito inferior a este no ponto da mortalidade, mas porque não percorreu como nós todos os recantos da cidade, onde é incalculável o número de sepulturas que se encontra a cada passo.

No morro da Prainha, na Santa Cruz, no caminho do Coxipó, no cruseiro do Bom Despacho no adro da Boa Morte, no Rosário, nas estradas que seguem para a Bandeira, finalmente todos os arredores da cidade estão crivados de sepulturas sem conta, além da imensa quanti-

dade de corpos que estão sepultados dentro das próprias casas, ou nos quintais (...) (MOUTINHO, 1869, p. 118).

Moutinho chamou a atenção para a existência de muitos sepultamentos que se deram em espaços alheios aos cemitérios, portanto podemos concluir que foram realizados sem os registros oficiais, contudo não é possível precisar quantas pessoas teriam sido enterradas dessa forma.

Mas é possível presumir a dor e o sofrimento causados pelo flagelo da varíola. O próprio memorialista conviveu com a dureza da morte em sua família e no seu círculo de convívio, conforme se lê no trecho seguinte: “Em poucos dias perdemos um cunhado, duas escravas, duas agregadas, e finalmente um filho, na tenra idade de quatro meses, e, o que é ainda mais doloroso, talvez fosse a fome a causa principal da sua morte!” (MOUTINHO, 1869, p. 103). Nas demais casas da cidade, a cena se repetia:

O anjo da morte continuava – incançável – a sua obra de destruição. A polícia mandou arrombar as portas de muitas casas para proceder-se ao enterramento de famílias inteiras que erão encontradas já em estado de putrefacção. O numero dos mortos, crescendo extraordinariamente, montou a mais de duzentos por dia (MOUTINHO, 1869, p. 103).

Os acometidos pela doença em geral ficavam acamados entre 15 a 20 dias. Os sintomas foram relatados pela pesquisadora Squinelo como sendo:

[...] febres altas e quando essa abaixava apareciam erupções avermelhadas que se manifestavam na garganta, boca, rosto e se espalhavam pelo corpo inteiro. Essas erupções evoluíam e se transformavam em Pústulas, que eram bolhas cheias de pus e causavam coceira e dor intensas ao enfermo (SQUINELLO, 2013, p. 174).

A infecção da varíola se dava por meio do contato com o vírus, podendo ser o contato direto com uma pessoa infectada ou com objetos contaminados, como aqueles utilizados pelo doente. O vírus poderia sobreviver até 24 horas nesses pertences, portanto ele era altamente transmissível. Os curados da doença passavam a apresentar cicatrizes resultantes das bolhas que começavam a secar no estágio final da enfermidade.

Apesar de haver a possibilidade de cura, o percentual de mortandade era bastante elevado. Vilela constatou que entre os indigentes hospitalizados em Cuiabá houve o registro de 60% de óbitos e das praças que deram entrada no Hospital Militar Provisório chegaram a falecer 50%.

O medo do contágio e o número expressivo de mortos exigiram novas medidas sanitárias, em especial relacionadas aos enterramentos. Foi necessário delimitar novos espaços distantes da cidade, os cemitérios urbanos por sua proximidade foram considerados impróprios e enterros passaram a acontecer no campo e em um novo cemitério que ficou conhecido como Cai Cai. Mas, mesmo com os recentes espaços, havia falta de gente que pudesse cavar as covas, e os cadáveres ficavam amontoados, conforme os relatos de Moutinho:

Não havendo pessoal sufficiente para abrir vallas que podessem conter centenares de cadáveres, sobrepuñhão uns aos outros e lançavão-lhes fogo que os não queimava, mas assava, para depois servirem de pasto aos corvos, aos porcos e aos cães, que cevavão-se n'esse estranho banquete de carne humana (MOUTINHO, 1869, p. 103-104).

Soma-se, ainda, a essa cena terrível relatos do cronista sobre o mau cheiro que pairava sobre a cidade, sobre as ruas desertas onde se podiam encontrar defuntos e cães que arrastavam partes de corpos, crianças abandonadas que vagavam pedindo misericórdia, moças procurando abrigo e esmolas, e velhos buscando

alguém que pudesse enterrar seus filhos para não os verem ser comidos pelos vermes.

A população desolada e desassistida já não confiava nos preceitos médicos, restava se apegar à misericórdia divina e esperar que as preces pudessem acalantar a cólera de Deus e cessar o castigo que prevalecia sobre os humanos. A crença em uma suposta cólera divina foi a explicação que muitos encontraram para o que estavam vivendo.

A pesquisadora Rocha analisou que a situação que se estabeleceu implicou mudanças nas crenças e no trato com a morte: os rituais de encomenda do defunto, as visitas, os cortejos e despedidas deixaram de existir, pois os corpos não podiam mais ser tocados, a distância era o mais seguro. De acordo com a pesquisadora:

Em Cuiabá costumava se suceder uma sequência de cuidados especiais, que incluíam a preparação do corpo do falecido e de sua casa para o velório, que deveria ser longo, envolvendo todos os familiares e conhecidos, além da participação de representantes da Igreja e da irmandade religiosa a que o falecido pertencia. As irmandades exerciam nesses momentos seus principais objetivos de compromisso, quando os irmãos dedicavam-se à preparação do cadáver e ao atendimento da família enlutada, atos que antecediam a inumação. Concomitantes às lágrimas, às lembranças e às palavras de conforto aos familiares, desenvolviam-se a arrumação da câmara mortuária, do cortejo fúnebre, e o enterro se fazia diante dos olhos de parentes, amigos e irmãos, com todos os elementos constitutivos do rito de passagem do mundo dos vivos ao mundo dos mortos (ROCHA, 2013, p. 103).

Claramente, todo o ceremonial exposto deixou de ser realizado, e os enterramentos passaram a ser da responsabilidade das autoridades policiais. A ausência dos rituais sagrados e dos familiares nos enterros fez com que os mortos perdessem sua áurea sagrada para se tornarem perniciosos e impuros.

O memorialista Moutinho, quando mencionou sobre a perda do seu filho de quatro meses de idade, passou pela experiência de não poder enterrar o seu próprio filho, foi obrigado e deixar nas mãos do chefe de polícia a recomendação para o sepultamento da criança, mas, segundo o escritor, o jazigo nunca foi localizado no Cai Cai: “Ah! procuramos a sepultura de nosso inocente filho, e não foi-nos possível encontrá-la. Seria elle enterrado?” (MOUTINHO, 1869, p. 106).

Finalmente, a partir do mês de outubro, os casos de varíola parecem ter diminuído consideravelmente, tendo em conta os dados fornecidos pela pesquisadora Vilela, por meio dos autos oficiais. Encaminhava-se para a recuperação da normalidade, se é que isso é possível. Mas, se não fosse pela ajuda do 2º batalhão de artilharia a pé, cujos soldados eram vacinados e oriundos de diferentes províncias onde a bexiga era conhecida, na visão de Moutinho toda a população teria sucumbido.

A epidemia da varíola marcou profundamente a população da província, em especial a da capital Cuiabá. Anos após o ocorrido, ainda se mantinha viva a memória daqueles dias trágicos. No ano de 1869, o Tenente Coronel Comandante – José Felix, ao convocar os soldados da província para se juntarem ao Exército e atuar na Guerra, oportunamente elogiou a atuação do Batalhão e chamou especial atenção para as inúmeras dificuldades que enfrentaram até então, entre elas a da epidemia da varíola, conforme se lê nesse trecho:

(...) fostes obrigados a uma retirada por caminhos quazi intransitáveis e campos desertos, onde nenhum recurso havia; soffrestes inúmeras privações ajudadas de um excessivo inverno, como sem igual n'esta Província até então vistos,

fostes horrivelmente disimados pela epidemia da varíola, que infelizmente assolou a população d'esta Cidade, tudo foi matyrio; (...) (A SITUAÇÃO, 22 de agosto de 1869, p. 4).

Com o intuito de valorizar a atuação dos homens no batalhão, o comandante relembrou os infortúnios passados e, entre as várias dificuldades citadas, a varíola foi mencionada como aquela que dizimou soldados e afetou toda a cidade.

As lembranças eram duras e o medo de um novo surto da doença perdurou por muitos anos. No ano de 1869, o jornal A Situação deu notícias de uma nova epidemia de varíola em Corumbá, portanto as canoas que de lá viessem deveriam ser examinadas e desinfetadas. O texto também alertou para a importância da vacinação como única forma de prevenir a enfermidade:

BEXIGAS – Graça novamente esta epidemia em Corumbá; as canoas procedentes d'aquele logar são, á requisição do Inspector de saúde, sujeitas a um exame e desinfectadas antes de chegarem no porto d'esta cidade.

Bem triste foi a quadra por que passamos em 1867, a experiência foi dolorosa, e por isso não haverá desculpa para aquelles que tendo atravessado incolume tão luctuosa época continuem ainda hoje a despresar a vacina, único preservativo de tão tremenda enfermidade (A SITUAÇÃO, 24 de outubro de 1869, p. 1).

O texto é enfático ao emitir que não haveria desculpas para quem viveu a experiência da epidemia de 1867 continuar desprezando a vacina. Conforme disposto pelo Decreto nº 464, de 17 de agosto de 1846, a vacinação antivariólica já era exigência para os adultos no Brasil desde aquele ano, mas não havia cumprimento da determinação. A província de Mato Grosso, por sua vez, em 1868, elaborou lei própria prevendo a obrigatoriedade da vacina, ainda assim é possível inferir que muitos não a cumpriram.

Entretanto, para algumas situações específicas poderia ser exigido comprovante de vacinação, a exemplo daqueles ou daquelas que fossem realizar matrícula no Curso Normal da Província de Mato Grosso. O Curso Normal, que tinha por finalidade habilitar professores e professoras para o magistério da instrução primária da província, exigia, por meio de seu Regulamento Interno Provisório, de 1873, para o ato da matrícula, comprovação de já haverem recebido a vacina ou de já terem sofrido a doença.

Evidentemente, na segunda metade do século XIX ainda havia muita dúvida, por parte da população, quanto à eficácia da vacina e poucos estabelecimentos disponíveis para realizar a imunização. O próprio imunizante ainda estava em processo de aperfeiçoamento. Mas, na província de Mato Grosso, depois da epidemia de 1867, a vacina passou a ser mais frequentemente mencionada como o principal preventivo para evitar novos flagelos.

Fontes para o estudo da epidemia da varíola, de 1867, na província de Mato Grosso

Apresento nesta seção a sugestão de fontes diversas para o estudo da epidemia da varíola ocorrida nos meses de agosto e setembro de 1867, na província de Mato Grosso, mais especificamente na capital de Cuiabá. A princípio, objetivo apresentar tais fontes como propostas de trabalho com estudantes da Educação Básica, em especial do Ensino Médio. Entretanto, visto que são fontes diversas, elas podem ser utilizadas também em outros contextos de interpretação e análise histórica.

Não pretendo apresentar planos de aula prontos ou sequências didáticas acabadas e sim possibilidades abertas e dinâmicas, dando espaço ao/à professor/a para que, de acordo com seu plano de aula ou contexto de ensino, possa utilizá-las da forma que lhe for mais produtiva.

O trabalho com fontes é indicado pela pesquisadora Isabel Barca como um dos meios para a instrumentalização em história tanto para estudantes de todos os níveis de escolaridade quanto para professores, historiadores e pessoas comuns. Portanto, consideramos ser de grande valia utilizar-se dessa ferramenta nas aulas de história. A interpretação de fontes na perspectiva de Barca perpassa por:

“ler” fontes históricas diversas – com suportes diversos, com mensagens diversas; cruzar as fontes nas suas mensagens, nas suas intenções, na sua validade; selecionar as fontes com critérios de objetividade metodológica, para confirmação ou refutação de hipóteses descriptivas e explicativas (BARCA, 2004, p. 131-144).

Partindo dessa concepção, procuramos apresentar fontes diversas que permitam ao/a professor/a realizar um trabalho de cruzamento de fontes, por meio do qual os/as estudantes possam levantar hipóteses, confirmando-as ou não a partir de suas análises.

Elencamos, na sequência, as vertentes indicadas por Barca como sugestão para orientar o/a professor/a na elaboração dos passos metodológicos da sua aula:

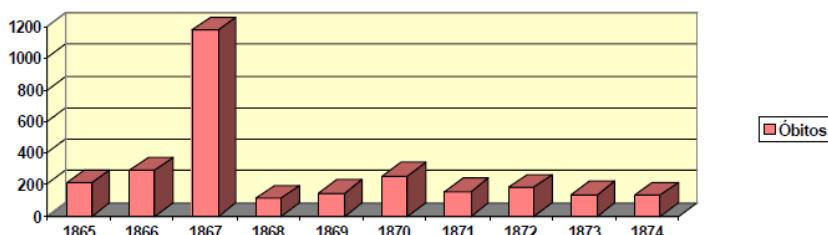
1. Verificar e trabalhar de forma diferenciada as ideias prévias que os/as estudantes manifestam, mantendo a atenção para a diversidade das ideias que poderão ser concisas ou vagas.
2. Propor questões orientadoras que problematizem o tema, que constituem desafios cognitivos capazes de tornar a temática significativa aos/às estudantes e não um mero percorrer por conteúdos.
3. Propor atividades adequadas ao desenvolvimento das habilidades desejadas indo além da interpretação linear das fontes ou da compreensão simplista dos fatos históricos.
4. Integrar as tarefas em situações diversificadas, para serem realizadas em grupos, individualmente, oralmente ou por escrito, considerando as potencialidades dos estudantes.

5. Avaliar qualitativamente a progressão da aprendizagem e o nível conceitual dos estudantes, em vários momentos da aula.

Portanto, as fontes que seguem devem ser inseridas dentro de um contexto previamente planejado, e um roteiro de estudos claramente definido orientando o trabalho com os estudantes. Conforme o planejamento do/a professor/a, as fontes poderão ser utilizadas em conjunto com outros materiais a fim de complementar os estudos ou poderão ser pontos de partida para discussões com os estudantes.

Fonte 1: Gráfico que apresenta o número de óbitos na Paróquia Senhor Bom Jesus de Cuiabá, no ano de 1867.

ÓBITOS NA PARÓQUIA SENHOR BOM JESUS DE CUIABÁ



Fonte: VILELA, Marlene Menezes. Quando o dedo de Deus apontou a nossa província ao anjo da morte: a ocasião da varíola em Cuiabá (1867). Dissertação. Programa de Pós-Graduação em História do Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Mato Grosso, 2001, p. 69.

O gráfico acima apresenta o número de óbitos levantados pela pesquisadora Vilela, registrados pelos párocos da Paróquia Senhor Bom Jesus de Cuiabá. Do total de 1776 mortes, 971 teriam sido em decorrência da varíola. É possível verificar no gráfico que os registros caíram consideravelmente em 1868, logo no ano seguinte à epidemia, fato este possível de questionamentos, como salientou Vilela, pois pode haver lacunas nos registros ocasionados pela falta de párocos.

Possibilidades de problematização da fonte 1:

- Por meio do gráfico, os/as estudantes poderão analisar os números de óbitos anteriores e posteriores a 1867, realizando comparações nos quantitativos e levantando hipóteses.

- O/a professor/a poderá suscitar nos/nas seus/suas estudantes questionamentos referentes aos impactos causados pelo grande aumento da mortalidade em 1867 na cidade de Cuiabá. Podem ser discutidas questões relacionadas a aspectos sociais (saúde pública, saneamento básico, por exemplo), econômicos (prestação de serviços, abastecimento da cidade, entre outros) e culturais (como as crenças sobre a morte, os rituais de passagem etc.).
- Caso tenha a possibilidade, poderá se fazer uma pesquisa de campo na cidade ou localidade dos estudantes, com relação à mortalidade causada por doenças da atualidade ou recorrentes em sua região: Covid-19, dengue, malária, entre outras.

Fonte 2: Tabela sobre o número de óbitos ocorridos mensalmente, compreendendo aos meses de junho a dezembro de 1867, na Paróquia do Senhor Bom Jesus de Cuiabá.

ÓBITOS POR MÊS NA OCASIÃO DA VARÍOLA

Paróquia do Senhor Bom Jesus de Cuiabá

(1867-1868)

Mês/Ano	Causa morte variola	Porcentagem
Jun/67	20	2,05%
Jul/67	184	18,94%
Ago/67	476	49,02%
Set/67	287	29,55%
Out/67	3	0,30%
Nov/67	1	0,10%
Dez/67	0	0,00%
TOTAL	971	100,00

Fonte: Livro de Registro de Óbitos, ACMC - Caixa nº 97.

Fonte: VILELA, Marlene Menezes. Quando o dedo de Deus apontou a nossa província ao anjo da morte: a ocasião da varíola em Cuiabá (1867). Dissertação. Programa de Pós-Graduação em História do Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Mato Grosso, 2001, p. 70.

Na tabela acima, elaborada por meio de documentos da época, a pesquisadora Vilela apresentou o número de mortes por varíola que teriam ocorrido em cada um dos meses que vão de junho a dezembro de 1867 na comunidade da Paróquia do Senhor Bom Jesus de Cuiabá. É possível verificar 971 óbitos, complementando assim as informações da tabela da fonte 1.

Dessa forma, o/a professor/a poderá apresentar as fontes 1 e 2 para os/as seus/suas estudantes com o fito de realizar um cruzamento de fontes para análise das informações. É presumível que os/as estudantes avaliem que houve grande mortandade no ano de 1867 (por meio da fonte 1) e de que uma das maiores causas foi a ocorrência da varíola (por meio da fonte 2).

Assim como no gráfico, a tabela também apresenta um número consideravelmente pequeno de óbitos nos meses de outubro a dezembro, podendo-se inferir que houve falhas nos registros oficiais, pois certamente não seria possível uma queda tão expressiva em tão curto espaço de tempo, questão que suscita ser abordada com os/as estudantes.

Possibilidades de problematização da fonte 2:

- Por meio da tabela os estudantes poderão verificar quais foram os meses de maior incidência da varíola, incluindo a observação da porcentagem referente a cada mês.
- Por meio dos números apresentados pela tabela, os estudantes poderão verificar porque a doença da varíola se tornou uma epidemia.
- Por meio do cruzamento das informações da tabela com a fonte 3, os/as estudantes poderão avaliar os motivos pelos quais a partir do mês de junho passaram-se a registrar óbitos por varíola.
- Os estudantes poderão realizar cálculos sobre o percentual que o montante de 971 mortos representou para a comunidade da Paróquia do Senhor Bom Jesus de Cuiabá, considerando

que o número de habitantes teria sido em torno de 7.500 (de acordo com o memorialista Moutinho).

Fonte 3: Recorte do jornal *A Situação*, de Cuiabá, sobre a expedição militar para a libertação de Corumbá e o contágio dos oficiais e guardas pela varíola.

Effectuou-se a expedição sob as vistas do Illustre Presidente que pessoalmente tomou n'ella distinta parte. Escuso recordar-vos que, no dia 13 de Junho, a vanguarda da dita expedição, sob o commando do Tenente Coronel Antônio Maria Coelho, apoderou-se à viva força de Corumbá, libertou as famílias brazileiras que ali existião e exterminou a guarnição paraguaya, cujos destroços retirarão-se, agora abaixos, em dous vapores que estavão no porto, em cuja defensão activamente cooperarão.

Infelizmente á este brilhante feito de armas succederão imprevistas desgraças.

A varíola reinava em Corumbá, motivo por que o Exmº Presidente mandou que se recolhesse toda á força expediçãoaria. Esta, já infectada, trouxe para o interior da Província a terrível epidemia que tantas vidas ceifou. Por cumulo de infartos, um vapor paraguayo veio no encalço da mesma força e, com quanto pagasse caro a ousadia, pela valente resistência que encontrou no Alegre, foi causa da expedição deixar as embarcações miudas e continuar a viagem, por espaço de cem legoas e mais, por pantanos e alagadiços, sofrendo da fome, da doença e da inclemência do tempo e succumbindo muitos á tantos males.

Concebe-se quanto divião alterar a guarda nacional scenas de luto, nas quaes era a principal vítima, por ser muito pequeno o numero dos officiaes e guardas, preservados do contagio pela vaccina. Muitos, extraviados, não chegarião á Capital e forão para as suas casas, levando a infecção ás suas famílias.

Em taes circunstancias é natural que o Governo da Província, a vista de tanta calamidade, deixasse de cuidar na re-organisação da dita Guarda e concedesse grande numero de dispensas e licenças.

Fonte: A SITUAÇÃO. Relatório apresentado à Assembleia Legislativa Provincial pelo General Presidente Barão de Melgaço em 20 de Setembro de 1869. Editor Joaquim da Costa Teixeira. Cuiabá, domingo 10 de outubro de 1869. Edição 00054. Anno II, p. 01. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=366250&pesq=variola&pasta=ano%20186&hf=memoria.bn.br&pagsis=30>. Acessado em 08 de julho de 2025.

A fonte 3 constitui-se num recorte do jornal *A Situação*, de Cuiabá, veiculado no dia 20 de setembro de 1869. Trata-se de um relatório apresentado à Assembleia Legislativa Provincial pelo General Presidente Barão de Melgaço. Nele, Melgaço relembra a expedição organizada pelo então presidente da província, o senhor Couto de Magalhães, que atuou na expulsão das tropas paraguaias na região de Corumbá.

Barão de Melgaço elogiou a atuação das forças na libertação de Corumbá, mas ao mesmo tempo relembrou o infortúnio que viveram com o contágio pela varíola e, em vista da calamidade ocasionada pela doença, teriam sido concedidas várias licenças e dispensas aos soldados.

O texto traz as informações sobre quando e onde a varíola acometeu as tropas de Mato Grosso e consequentemente a população da província, em especial da capital. Ademais, por se tratar de um relato realizado três anos após a epidemia, é possível refletir sobre o quanto e como a epidemia da varíola marcou a memória da população que conviveu com o trauma.

Possibilidades de problematização da fonte 3:

- Por meio do recorte de jornal, os/as estudantes poderão levantar informações sobre o local, o período e a forma como se deu o contágio pela varíola que acabou culminando na epidemia de 1867.
- Sugere-se que os/as estudantes verifiquem a fonte e data do documento e reflitam sobre as memórias preservadas sobre a batalha de Corumbá e a epidemia da varíola.
- O texto possibilita trabalhar com questões relacionadas a saneamento básico, saúde pública e prevenção.
- O/a professor/a poderá avaliar a viabilidade em propor aos/as estudantes uma reflexão a respeito da memória que vem sendo construída da pandemia da Covid-19.

Fonte 4: Recorte do livro *Notícia sobre a província de Matto Grosso seguida d'um roteiro de viagem da sua capital a'S. Paulo*, do memorialista Joaquim Ferreira Moutinho, sobre a escassez durante a epidemia da varíola.

Eramos forçados a fazer toda a sorte de serviços, e tanto o rico como o pobre gemião sob o peso da mesma miseria; porquanto não havia assucar por preço algum, nem vélas, nem gallinhas, e nem ao menos a lenha indispensável para coser-se os medicamentos e acudir-se às necessidades urgentes como o caldo para os doentes. Mesmo a agua faltou, pois não se encontrava quem fosse buscar-a ás fontes.

Não havião mais lençóis, toalhas, panno branco qualquer, e só com o morim que rasgava-se em tiras podia-se cobrir os leitos.

Fonte: MOUTINHO, Joaquim Ferreira. *Notícia sobre a província de Matto Grosso seguida d'um roteiro de viagem da sua capital a'S. Paulo*. São Paulo. Typographia De Henrique Schroeder, 1869, p. 102. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/221713>. Acessado em: 24 de abril de 2021.

A fonte 4 é um trecho do livro de Moutinho publicado em 1869. O referido autor era morador da cidade de Cuiabá no contexto da epidemia e viveu as dificuldades e o flagelo dos tempos de guerra e de doença. Nesse fragmento, faz menção às privações vividas durante a Guerra do Paraguai relacionadas à falta de abastecimento da região de Cuiabá e que nos meses da epidemia da varíola foram agravadas, especialmente pela falta de pessoas para prestar serviços essenciais, como abastecer os moradores com água potável.

Possibilidades de problematização da fonte 4:

- Por meio do fragmento de Moutinho, os/as estudantes poderão analisar as consequências da Guerra do Paraguai e da epidemia no cotidiano da população da capital Cuiabá.
- Sugere-se que os/as estudantes avaliem como a falta de abastecimento agravou a condição epidêmica.
- O/a professor/a poderá propor aos/às estudantes relatarem sobre como a pandemia da Covid-19 afetou o abastecimento das suas casas e da sua cidade.

Preconiza-se ao/a professor/a instigar seus estudantes a refletir e levantar hipóteses sobre como a epidemia da varíola e a pandemia da Covid-19 afetaram as diferentes classes sociais.

Fonte 5: Lei nº 1 de 1868 que determinava a obrigatoriedade da vacina antivariólica na capital da província de Mato Grosso.

—1868—N.º 1—

O Barão de Aguapehy, Coronel Commandante Superior da Guarda Nacional e Vice-Presidente da Província de Mato Grosso: Faz saber a todos os seus Habitantes que a Assembléa Legislativa Provincial, sob proposta da Câmara Municipal desta Capital, Decretou a Lei seguinte:

Artigo 1º.º Ficão aprovados os cinco artigos adicionaes ás posturas da Cidade de Cuiabá, propostos pela Câmara Municipal da mesma: e revogadas as disposições em contrario.

POSTURAS.

Artigo 1.º Nenhuma pessoa, ainda mesmo com residencia temporaria dentro do Municipio da Capital, é isenta da vacina. Exceptuão de desta regra:

§ 1.º Os individuos que já houverem sido vacinados, e provarem a sua vacina com atestado do respectivo comissario.

§ 2.º Os que tiverem soffrido de **varíola**, e os que pelo seu estado voluntário não quizerem sujeitarse a essa operação.

Artigo 2.º Os pais da familia são responsaveis não só pela vacina de suas mulheres e filhos, como também pela dos seus domesticos.

Artigo 3.º A disposição do artigo antecedente entende-se também com os tutores e curadores de menores puéras e impúberes.

Artigo 4.º A pessoa que for encontrada sem ser ainda vacinada, e aquella que tendo sido não se apresentar no oitavo dia, depois de verificada a vacina, ao respectivo comissario para a extração do pós, fica sujeita á multa de 108000, que será cobrada na forma dos Regulamentos fiscaes, além da pena de prisão por tres dias, que será imposta, mediante as formalidades legaes, pela autoridade competente.

Artigo 5.º O Commissario vacinador será obrigado a fornecer aos vacinados o atestado de que trata o artigo 1.º

Manda portanto a todas as Autoridades, a quem o conhecimento e execução da referida Lei pertence que a cumprão e faço cumprir tão inteiramente, como nella se contém. O Secretario desta Província a faça imprimir, publicar e correr.

Palacio do Governo de Mato Grosso em Cuiabá aos dezesseis de Junho de mil oitocentos e sessenta e oito, quadragésimo setimo da Independencia e do Imperio.

(L. S.)
Barão de Aguapehy.

Foi sellada e publicada a presente Lei nesta Secretaria do Governo de Mato Grosso aos dezesseis de Junho de 1868.

No impedimento do Secretario,
O Oficial maior—João Bueno de Sampaio.
Registrada a f. 88 do Livro 5.º de Leis.—Secretaria do Governo de Mato Grosso em Cuiabá 18 de Junho de 1868.
O Oficial, Egydio Angelo Bueno Mamoré.

Fonte: COLLECÇÃO DAS LEIS PROVINCIAES DE MATO GROSSO SANCCIONADAS E PROMULGADAS NO ANNO DE 1868. Typografia da Imprensa de Cuiabá. Rua Augusta, nº 52, Cuiabá, 1868, p. 2-3. Disponível em: <https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=800058&pesq=varíola&pasta=ano%201868&hf=memoria.bn.br&pagsfis=1252>. Acessado em 08 de julho de 2025.

A fonte 5 trata-se de Lei nº 1 de 1868, aprovada pela Assembleia Legislativa Provincial sob a proposta da Câmara Municipal, pela qual ficava obrigatória a vacinação contra a varíola.

Sabe-se que já havia lei aprovada no âmbito nacional relacionada à obrigatoriedade da vacina antivariólica, entretanto havia muita descrença e desconfiança quanto à eficácia e ao método de vacinação. Com isso, grande parte da população deixou de aderir à imunização. É visto que este fato contribui não apenas para a epidemia

de 1867, como também para surtos da doença em outras regiões do país, a exemplo da capital do Império, a cidade do Rio de Janeiro.

Por meio da fonte 5, é possível verificar que um ano após a terrível experiência da epidemia, as autoridades de Cuiabá tomam a medida de aprovar uma lei específica para a capital da província, determinando a obrigatoriedade da vacina.

A lei demonstra que o flagelo da doença estava vivo na memória da cidade e, portanto, havia uma preocupação em evitar novas catástrofes como aquela vivida. Além disso, a escrita da lei deixa a mostra alguns aspectos culturais como o patriarcalismo, pois nota-se que o homem era considerado o chefe da família, uma vez que era responsável pela vacinação da esposa, filhos e de seus escravos domésticos.

Outro aspecto possível de ser observado é a técnica utilizada para a vacinação que consistia na aplicação do pus extraído das pústulas provocadas pela varíola, a fim de que o receptor produzisse anticorpos. Naquele contexto, o método de vacinação ainda se encontrava em estudos na busca por melhores soluções.

Possibilidades de problematização da fonte 5:

- Por meio da fonte 5, os/as estudantes poderão avaliar sobre as marcas deixadas pela epidemia e as atitudes das autoridades em evitar novas experiências semelhantes.
- Sugere-se que os/as estudantes reflitam sobre a importância da vacinação como meio de prevenção para doenças infecciocontagiosas e analisem posicionamentos diversos sobre as vacinas e a imunização.
- Propõe-se que os/as estudantes analisem a escrita da lei com vistas a identificar características culturais daquele contexto e discutam a respeito.
- Os/as estudantes também poderão levantar hipóteses sobre os reais efeitos da lei aprovada quanto à adesão ou não da população.

- O/a professor/a poderá orientar seus estudantes para a realização de uma pesquisa sobre os métodos de vacinação para aquele contexto. Sugestões de textos para pesquisa:
 - *Escravos viabilizaram primeiro plano de vacinação do Brasil*, texto do jornalista Edison Veiga, que aborda como foi trazido para o Brasil o material que serviria para a vacinação antivariólica, enfatizando a participação de escravizados nesse processo. O Texto está disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/escravos-viabilizaram-primeiro-plano-de-vacina%C3%A7%C3%A3o-do-brasil/a-56537547>
 - *Edward Jenner (1749-1823)*: publicado pela Revista da Vacina, conta a história de como Edward Jenner teria descoberto a vacina contra varíola. Essa era a forma de vacinação utilizada no Brasil no século XIX, conhecida como vacina jenneriana. Disponível em: <http://www.ccms.saude.gov.br/revolta/personas/jenner.html>
 - *Instituto Vacínico do Império*: o texto que aborda o histórico do Instituto e a trajetória para a confecção das vacinas no Império. Disponível em: <http://www.dichistoriasaude.coc.fiocruz.br/iah/pt/verbetes/instvacimp.htm>

Considerações Finais

O tema da epidemia da varíola na província de Mato Grosso em 1867 certamente não se esgota com a proposição das fontes aqui apresentadas. Buscou-se abordar alguns aspectos relacionados a forma como se sucedeu a contaminação dos civis e militares, a memória da epidemia nos anos seguintes ao flagelo, as consequências da guerra e da doença para a população local e a importância da vacinação como meio de prevenção para doenças infectocontagiosas. Entretanto, essas são apenas algumas questões possíveis de serem discutidas com os/as estudantes dos ensinos médio e fundamental.

Outros pontos importantes passíveis de serem trabalhados são os relacionados ao tratamento dos doentes, à assistência médica, aos hospitalares e lazaretos, às práticas fúnebres e cemitérios, às crenças religiosas, às ações e às medidas das autoridades. Portanto, o tema da epidemia da varíola continua aberto para novos textos e novas propostas de trabalho para as escolas.

Saliento a importância de trabalhar com questões históricas que possam ser pontos de partida para suscitar reflexões acerca da realidade vivida no presente, proporcionando um ensino de História mais significativo para os/as estudantes.

De outra parte, as fontes acima apresentadas são sugestões para a sala de aula que permitem ao/a professor/a autonomia no planejamento da sua aula, pois, entende-se que os documentos podem ser utilizados simultaneamente com outros materiais selecionados pelo/a professor/a, permitem ser utilizados isoladamente ou em conjunto, realizando cruzamento de fontes, possibilitam elaboração de questionários com questões diversas e proposição de trabalhos como produções de texto, pesquisas, desenhos entre outros.

Outrossim, as temáticas e as fontes também permitem trabalhos interdisciplinares, em especial com as disciplinas de Ciências, Biologia, Língua Portuguesa e Matemática, por exemplo.

Considerando a atual conjuntura do Ensino Médio, cujo componente curricular História perdeu parte da sua carga horária, atividades interdisciplinares podem ser de grande valia, assim como preparar aulas mais sucintas passam a ser uma necessidade.

Referências

- BANDEIRA, Luiz Alberto Moniz. **A Expansão do Brasil e a Formação dos Estados na Bacia do Prata**: Argentina, Uruguai e Paraguai, da colonização à Guerra da Tríplice Aliança. 4^a ed., rev. e ampl. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2012.
- BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. **Para uma educação de qualidade**: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131-144. Disponível em: <https://lapeduh.com/wp-content/uploads/2018/04/para-uma-educac3a7c3a3o-histc3b3rica-de-qualidade.pdf>. Acessado em 08 de julho de 2025.
- BETHELL, Leslie. A Guerra do Paraguai: história e historiografia. In: MARQUES, Maria Eduarda Castro Magalhães (org.). **A Guerra do Paraguai**: 130 anos depois. 2^a ed. rev. Rio de Janeiro, Relume-Dumará, 1995.
- DOCKHORN, Vera Lúcia Nowotny. A Guerra do Paraguai: historiografia e imagens na coleções didáticas História Global, História Sociedade & Cidadania e História (PNLD 2018). In: SQUINELLO, Ana Paula (org.). **Livro Didático e Paradidático de História em Tempos de Crise e Enfrentamento**: sujeitos, imagens e leituras. Campo Grande, MS: Life Editora, 2020.
- DOCKHORN, Vera Lúcia Nowotny. **O ensino da Guerra do Paraguai através das Imagens**: uma proposta para o uso da fotografia e da pintura como fonte de ensino. Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, Campus da Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT, Cuiabá – MT, 2020.
- DOCKHORN, Vera Lúcia Nowotny; SQUINELLO, Ana Paula. **Oficinas de História**: Temas para o ensino da Guerra do Paraguai – sujeitos, cotidiano e Mato Grosso. EdUFMT, Cuiabá, 2021.
- DORATIOTO, Francisco. **Maldita Guerra**: Nova história da Guerra do Paraguai. 2^a ed. São Paulo, Companhia das Letras, 2002.

FARIAS, Aluísio Gonçalves de. **Infantaria de Mato Grosso**: Soldados, Oficiais e Justiça Militar (1864-1914). Tese (doutorado). Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em História, Cuiabá, 2015.

CASA DE OSWALDO CRUZ / FIOCRUZ. Instituto Vacínico do Império. **Dicionário Histórico-Biográfico das Ciências da Saúde no Brasil (1832-1930)****Casa de Oswaldo Cruz / Fiocruz**. Disponível em: <http://www.dichistoriasaude.coc.fiocruz.br/iah/pt/verbetes/instvacimp.htm>. Acessado em 08 de julho de 2025.

MOUTINHO, Joaquim Ferreira. **Notícia sobre a província de Matto Grosso seguida d'um roteiro de viagem da sua capital a'S. Paulo**. São Paulo. Typographia De Henrique Schroeder, 1869. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/221713>. Acessado em 08 de julho de 2025..

REVISTA DA VACINA. Edward Jenner (1749-1823). Ministério da Saúde – Centro cultural da Saúde. Disponível em: <http://www.ccms.saude.gov.br/revolta/personas/jenner.html>. Acessado em 08 de julho de 2025.

ROCHA, Maria Aparecida Borges de Barros. **Atitudes diante da morte em Cuiabá – 1860 a 1926**: A guerra, a doença e a secularização dos cemitérios da cidade. Tese. Programa de Pós-Graduação em História, Faculdade de História da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013, p. 96. Disponível em: <https://pos.historia.ufg.br/up/113/o/T2013-02.pdf>. Acessado em 08 de julho de 2025.

SANTOS, Ana Claudia Martins dos. **O Exército nas fronteiras do Império**: Mobilização militar e defesa da Província de Mato Grosso (1850-1864). Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em História, Cuiabá – MT, 2011.

SQUINELLO, Ana Paula. 150 ANOS DEPOIS: narrativas históricas de jovens estudantes brasileiros/as sobre a Guerra do Paraguai/Guerra Guasu a partir das aulas de história. CLIO: **Revista de Pesquisa**

Histórica – CLIO (Recife. Online), vol. 39, p. 153-185, Jul-Dez, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22264/clio.issn2525-5649.2021.39.2.2>. Acessado em 04 de julho de 2025.

SQUINELO, Ana Paula. O Hospital Militar de Matto Grosso na Guerra do Paraguai: Cotidiano médico-hospitalar em tempos sombrios. In: CASAL, Juan Manuel. **Paraguay: Investigaciones de historia social y política.** III Jornadas Internacionales de Historia del Paraguay em la Universidad de Montevideo / Edición de Juan Manuel Casal, Thomas Whigham – Asunción: Tiempo de Historia/Universidade de Montevideo, 2013.

SQUINELO, Ana Paula. O Hospital Militar de Matto Grosso na Guerra do Paraguai: Doenças, dietas e tratamentos. **Anais Eletrônicos do X Encontro Internacional da ANPHLAC**, 2012. Disponível em: http://antigo.anphlac.org/sites/default/files/ana_squinelo2012.pdf. Acessado em 20 de fevereiro de 2022.

VEIGA, Edison. **Escravos viabilizaram primeiro plano de vacinação do Brasil**. Made for Minds, 11 de fevereiro de 2021. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/escravos-viabilizaram-primeiro-plano-de-vacina%C3%A7%C3%A3o-do-brasil/a-56537547>. Acessado em 08 de julho de 2025.

VILELA, Marlene Menezes. **Quando o dedo de Deus apontou a nossa província ao anjo da morte**: a ocasião da varíola em Cuiabá (1867). Dissertação. Programa de Pós-Graduação em História do Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Mato Grosso, 2001.

WHIGHAM, Thomas. La Campaña de Mato Grosso. In: **La guerra de la Triple Alianza**: causas e inicios del mayor conflicto bélico de América del Sur. Vol. I. Asunción, Santillana, 2010.

Fontes:

A SITUAÇÃO. Editor Joaquim da Costa Teixeira. Cuiabá, domingo 10 de outubro de 1869. Edição 00054. Anno II. Disponível em: <http://>

memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=366250&pesq=variola&pasta=ano%20186&hf=memoria.bn.br&pagfis=30. Acessado em 08 de julho de 2025.

A SITUAÇÃO. Editor Joaquim da Costa Teixeira. Cuiabá, domingo 22 de agosto de 1869. Edição 00047. Anno II. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=366250&pesq=variola&pasta=ano%20186&hf=memoria.bn.br&pagfis=8>. Acessado em 08 de julho de 2025.

A SITUAÇÃO. Editor Joaquim da Costa Teixeira. Cuiabá, domingo 24 de outubro de 1869. Anno II, número 56. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=366250&pesq=be-xigas&pasta=ano%20186&hf=memoria.bn.br&pagfis=38>. Acessado em 08 de julho de 2025.

A SITUAÇÃO. Relatório apresentado à Assembleia Legislativa Provincial pelo General Presidente Barão de Melgaço em 20 de Setembro de 1869. Editor Joaquim da Costa Teixeira. Cuiabá, domingo 10 de outubro de 1869. Edição 00054. Anno II, p. 01. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=366250&pesq=variola&pasta=ano%20186&hf=memoria.bn.br&pagfis=30>. Acessado em 08 de julho de 2025.

COLLECÇÃO DAS LEIS PROVINCIAES DE MATTO-GROSSO PROMULGADAS NO ANNO DE 1874. 1^a ed. Cuiabá, Typ. De Souza Neves & C.ª, Rua 1º de Maio, nº 24, 1874. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=800058&pesq=variola&hf=memoria.bn.br&pagfis=1670>. Acessado em 08 de julho de 2025.

COLLECÇÃO DAS LEIS PROVINCIAES DE MATO GROSSO SANCCIONADAS E PROMULGADAS NO ANNO DE 1868. Typografia da Imprensa de Cuiabá. Rua Augusta, nº 52, Cuiabá, 1868, p. 2. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=800058&pesq=variola&pasta=ano%20186&hf=memoria.bn.br&pagfis=1253>. Acessado em 08 de julho de 2025.

CRIANÇAS COMO SOLDADOS NA BATALHA DE ACOSTA ÑU/CAMPO GRANDE, PERSPECTIVAS ENTRE AS HQ's ADEUS, CHAMIGO BRASILEIRO E GUERRA CONTRA LA TRIPLE ALIANZA – VENCER OU MORRIR

Yara Karolina Santana de Mattos Messias

Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, Brasil

A historiografia sobre a guerra do Paraguai/*Guasu* tem se desenvolvido em constante diálogo interdisciplinar, incorporando perspectivas e temáticas, anteriormente ignorados ou silenciados pelos (as) historiadores (as), como a participação de crianças e mulheres no conflito. Com essa ampliação no campo dos estudos históricos, novas fontes, como as histórias em quadrinhos (HQs), passaram a ocupar um espaço mais relevante, consolidando-se como objetos de pesquisa. Nesse contexto, apresento uma análise comparativa sobre a representação da participação de crianças na Guerra *Guasu*, ocorrida entre 1864 e 1870, nos quadrinhos: *Adeus, Chamigo Brasileiro: Uma História da guerra do Paraguai*, de André Toral (2008) e *Guerra contra la Triple Alianza: vencer o morir* de Pertile Enzo (2011). A partir dessa análise comparativa, desenvolvemos aulas-oficina para o 8º ano do ensino fundamental, onde os alunos poderão refletir sobre o papel das crianças nos conflitos bélicos.

As Histórias em Quadrinhos (HQs) selecionadas para essa análise, são exemplos de novelas gráficas latino-americanas que abordam a Guerra do Paraguai/*Guasu* de forma inovadora. Ao escolherem narrativas gráficas para tratar um tema tão complexo e doloroso, os autores demonstram a importância da linguagem visual para a construção de narrativas mais plurais e a promoção de reflexões sobre o passado da guerra.

As Histórias em Quadrinhos (HQs) foram gradualmente incorporadas como recurso pedagógico nas bibliotecas escolares brasileiras. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997 já reconheciam a importância das HQs como material de apoio à leitura para crianças e jovens. Em 2006, os PCNs de Linguagens e suas Tecnologias ampliaram essa recomendação, sugerindo o uso das HQs também no ensino médio.

A relação entre os quadrinhos e a educação foi marcada por um acirrado debate ideológico, impulsionado principalmente pelas ideias do psicanalista Fredric Wertham com a publicação de “The Seduction of the Innocent”, em 1954, que culminou em uma campanha de demonização dos quadrinhos, associando-os à delinquência juvenil e a outros problemas sociais. As consequências dessa campanha foram devastadoras para a indústria, resultando em autocensura, exclusão e silenciamento de autores e obras em quadrinhos.

Apesar desse contexto adverso, a partir dos anos 1990, observa-se uma mudança de paradigma no Brasil, com a inclusão das HQs como material pedagógico nas escolas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997 e 2006 reconheceram o potencial pedagógico das HQs, destacando sua importância para o desenvolvimento da leitura, da escrita e do pensamento crítico (BRASIL, 1997). Essa mudança de postura reflete uma maior compreensão do papel social e cultural dos quadrinhos, além de uma revisão crítica das ideias de Wertham.

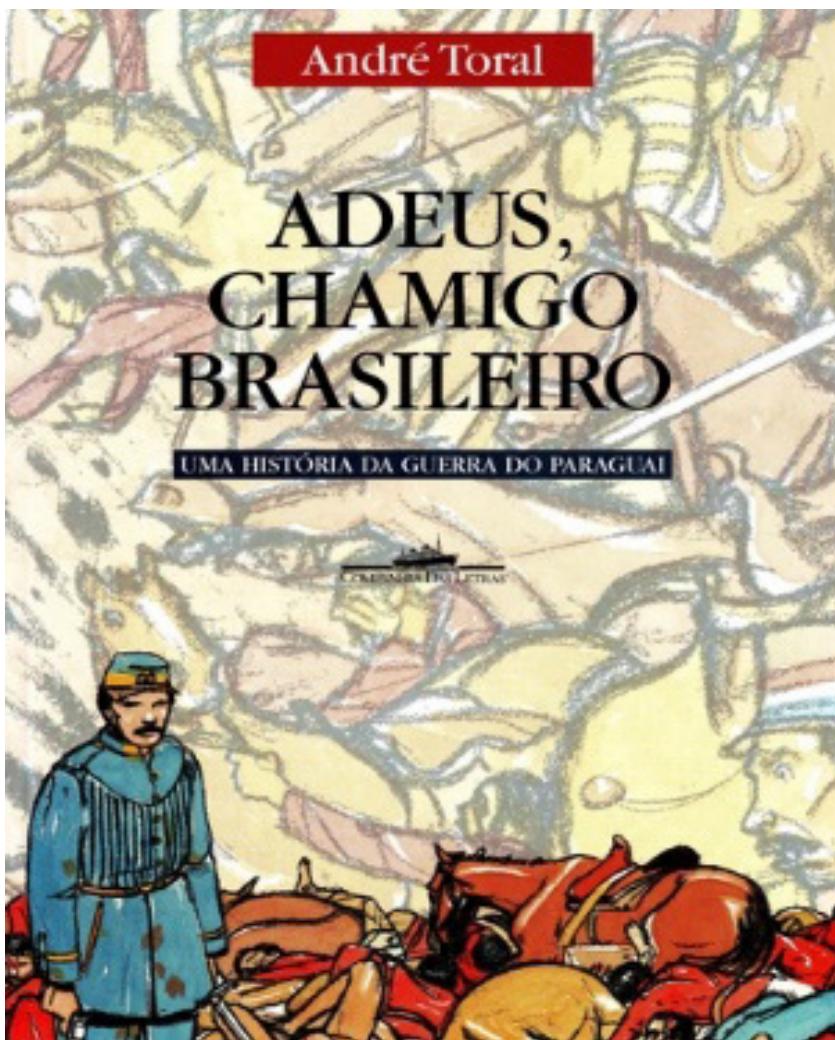
Os debates em defesa dos quadrinhos podem ser compreendidos à luz dos Estudos Culturais, que se consolidaram a partir da década de 1960. Pesquisadores ligados a esse campo de pesquisa questionaram as distinções tradicionais entre “alta” e “baixa cultura”, bem como o conceito de “cultura de massas”, defendendo a importância de se analisar a cultura popular em suas diversas manifestações. Ao contrário dos discursos que desvalorizavam os quadrinhos, os Estudos Culturais destacam o papel da cultura popular na construção de identidades e na formação social.

Nesse contexto, a HQ nacional do autor André Toral, produzida como parte da tese de doutoramento, intitulada: *Adiós, xamigo brasileiro: um estudo sobre a iconografia da guerra da Tríplice Aliança contra o Paraguai (1864-1870)*, aprovada pelo Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP), foi publicada de forma independente em formato de livro pela editora companhia das Letras, em 2008.

A HQ paraguaia do autor Pertile Enzo, publicada inicialmente em jornais semanais em forma de fascículos, posteriormente, foi lançada em formato de livro compilado pela editora ServiLibro em 2011. Enzo Pertile utilizou como referência no primeiro subcapítulo a obra do brasileiro Júlio José Chiavenato *Genocídio Americano: a guerra do Paraguai*. Nos enredos do segundo e terceiro subcapítulos da HQ se referenciou na obra *Memorias o Reminiscencias Históricas sobre la Guerra do Paraguay*, do autor paraguaio Juan Crisostomo Centurion.

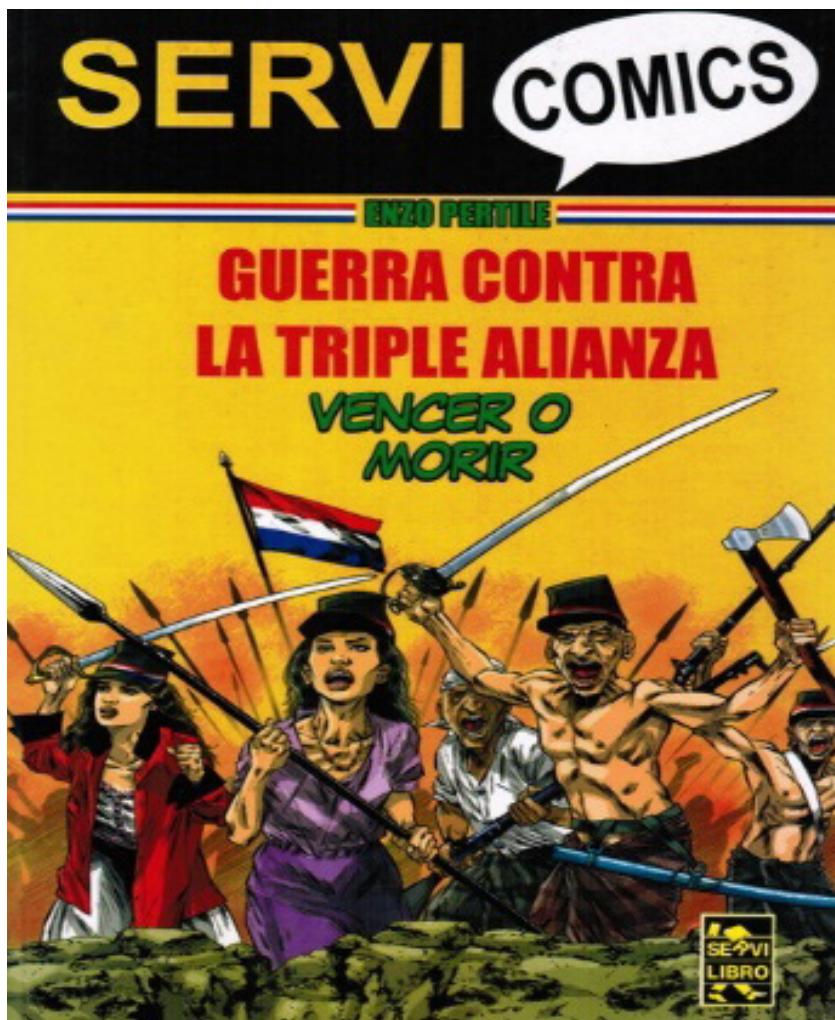
A partir de uma análise aprofundada dos quadrinhos, desenvolvemos uma proposta de aula-oficina que visa estimular a participação ativa dos estudantes. A oficina explorará os conhecimentos prévios dos alunos, estabelecendo conexões com as temáticas abordadas nos quadrinhos. Para auxiliar na condução das atividades, apresentamos as capas das obras analisadas, bem como uma série de quadros e questionamentos que podem ser utilizados como ponto de partida para as discussões e reflexões com os estudantes.

Imagen 1: Capa da HQ brasileira



Fonte: TORAL, André. Adeus, chamigo brasileiro: Uma história da Guerra do Paraguai. Editora: Companhia das Letras, 2008. Capa comum, possui 128 páginas. 2º Edição colorida. Dimensões: 27.94 x 21.08 x 1.02 cm. Idioma: Português

Imagen 2: Capa da HQ paraguaia



Fonte: PERTILE, Enzo. Guerra contra la Triple Alianza: vencer o morir. Asunción (PY): Editora: ServiLibro, 2011. Capa comum, 200 páginas. Edição compilada em preto e branco. Dimensões: 27.94 x 21.08 x 1.02 cm. Idioma: Espanhol.

As HQs latino-americanas, ao refletirem o contexto social em que foram produzidas, apresentam narrativas e personagens que dialogam com as diferentes fases da historiografia brasileira e paraguaias sobre o conflito.

No Brasil, a historiografia vigente sugere pelo menos três momentos historiográficos sobre a Guerra do Paraguai/Guerra Guasu, considerada pelos (as) pesquisadores (as) brasileiros (as) como primeira Fase: Memorialística-Militar-Patriótico (1870-1960). A segunda fase, conhecida como o período Revisionista ou Imperialista da guerra (1960-1980), e o terceiro momento, identificado como Neorevisionista e que se estende até os dias atuais (1980-2022). (SALLES, 2015, p. 3) No Paraguai, as discussões historiográficas apresentam de forma sucinta dois momentos: como no pós-guerra, em fins do século XIX, onde houve uma campanha revisionista que teve reflexo nos periódicos nacionais, jornais, revistas, filmes, quadros e esculturas, entre outras. Esse período ficou conhecido na historiografia paraguaias como Lopizmo, fazendo referência a exaltação da imagem de López como “mariscal” soberano. Essa historiografia começou a ser questionada no século XX, sobretudo com os eventos do centenário e bicentenário da independência do Paraguai. Atualmente, os (as) pesquisadores (as) paraguaios buscam outras fontes de investigação, rompendo com essa versão dualista sobre o conflito.¹

1 A queda da ditadura de Stroessner em 1989, com a consequente democratização, e o processo de integração regional, que originou o Mercosul, reduziram a influência do pensamento autoritário e do populismo xenófobo no país. O novo ambiente de liberdade e de abertura externa foi enriquecedor para a historiografia paraguaias, que diversificou seus temas; foi a arquivos buscar documentação para corroborar fatos e interpretações e preocupou-se com a objetividade. (YEGROS; BREZZO, 2013. p. 11).

A Guerra do Paraguai/Guerra Guasu e a Batalha de Acosta Ñu ou Batalha de Campo Grande

O conflito armado que culminou na Batalha de Acosta Ñu, um dos capítulos mais trágicos da Guerra do Paraguai, teve um impacto devastador na sociedade paraguaia. A mobilização de crianças para a guerra, uma prática cruel e desumana, expõe a gravidade da situação e as consequências de um conflito de tal magnitude. As cicatrizes deixadas por essa guerra continuam a marcar a história da América do Sul.

Durante os aliados concentraram suas forças nas proximidades da Fortaleza de Humaitá, um dos principais redutos defensivos paraguaios. A partir desse ponto estratégico, os aliados buscavam cercar e isolar o exército paraguaio, comandado por Solano López.

No entanto, o terreno pantanoso e a densa vegetação da região dificultaram o avanço das tropas aliadas, que enfrentaram forte resistência nas linhas de defesa de Curuzu e Curupaiti. As desavenças entre os comandantes aliados, embora tenham gerado atritos, não foram o fator determinante para o desenrolar dos combates.

A vitória aliada na batalha de Humaitá representou um ponto de inflexão na guerra, enfraquecendo significativamente as forças paraguaias. A perda de homens e material de guerra, combinada com a superioridade numérica e bélica dos aliados, acelerou o declínio do Paraguai e aproximou o fim do conflito. A derrota paraguaia a partir desse conflito teve resultados decisivos no decorrer do conflito, as baixas humanas e o contra-ataque dos aliados, destruíram a organização paraguaia.

Outro combate de grande impacto foi a batalha do Riachuelo, considerada a maior batalha naval do conflito, ocorrida em 1865. Contando com uma marinha organizada, uma artilharia e conhecimento do local de guerra, a frota imperial tinha mais integrantes e uma superioridade tecnológica. No entanto, o conflito deixou

resultados calamitosos tanto para o Brasil como para o Paraguai. A batalha foi tema para as telas artísticas do pintor Víctor Meirelles.

Nos confrontos finais da batalha denominada de Campo Grande (no Brasil, seria a tradução de Acosta Ñu) ou Acosta Ñu² no Paraguai, ocorrida em agosto de 1869, crianças de várias idades, foram envolvidas na batalha, lutaram como soldados e nas últimas fases, foram mortas pelas tropas aliadas formada naquele momento majoritariamente por tropas brasileiras (FUENTES, 2021, p. 67).

Em 1869, as tropas paraguaias já haviam sofrido várias baixas humanas e apresentavam evidências da desestruturação pelos locais onde ocorriam os conflitos. O Paraguai já apresentava dificuldades na formação de grupos para comporem seus exércitos de defesa. Os aliados em vantagem conseguiram tomar a capital Assunção. Nesse momento, o comandante Duque de Caxias, considerou que a guerra já havia acabado e se retirou. Assumindo o posto vago, o conde d'Eu, genro do imperador, coordenou a guerra até a captura e morte do presidente paraguaio, Solano López.

As crianças em contexto de Guerra e sua presença na Batalha de Acosta Ñu ou Batalha de Campo Grande

Durante as colônias portuguesa e espanhola na América Latina, a situação de miséria e exploração em que as crianças e suas famílias eram expostas nos trabalhos informais no campo, demonstram que os abusos já ocorriam mesmo antes da guerra. O processo de educação das crianças era realizado a base de castigos físicos, imposição de autoridade e princípios da igreja católica. Havia também repressão as crianças que falavam à língua materna o guarani. O Brasil imperial, sobretudo em Pernambuco, realizou recrutamento

2 No Brasil, o Dia das Crianças é comemorado em outubro, ouvi dizer. No Paraguai, não. Aqui temos nossa própria data, o 16 de agosto. Para relembrar o massacre de Acosta Ñu. O senhor veja como o seu país tem problemas com esta guerra: sequer conseguem pronunciar direito no nome da batalha. (LABES, 2021, p. 132).

forçado, abusivo e impopular de adultos, jovens e crianças, para servirem durante a guerra³.

No século XIX, no processo da Revolução industrial, os registros documentais, como por exemplo o filme *Oliver Twist* (2005), dirigido pelo diretor Roman Polanski, discutem a história dos órfãos que viviam no contexto da Revolução Industrial e passavam por diversas casas e orfanatos, revelando que as crianças viviam em condições precárias e insalubres, junto as suas famílias de trabalhadores industriais em extrema pobreza.

Na América Latina do século XIX, fora os casos de escravidão infantil⁴, as crianças viviam em um contexto de conflitos entre diversos grupos, como os latifundiários, comerciantes, traficantes de escravos, com interesses diversos e disputas na região Platina. Quando eclodiu a guerra *Guasu*, a situação das crianças degradou ainda mais, foram expostas aos horrores do conflito pelos países beligerantes, sobretudo no Paraguai, atuando na linha de frente como soldados.

Antes de assumirem o papel de protagonistas no conflito, algumas crianças trabalhavam para manterem os abastecimentos de comida, roupa e armamentos para os soldados. No pós-guerra, as crianças que sobreviveram junto as mulheres e mães, ficaram responsáveis com a difícil tarefa de reerguer o país⁵.

3 Los aliados también reclutaron niños y adolescentes en sus filas durante la Guerra contra la triple Alianza. (FUENTES, 2021. p. 26).

4 En primer término se trata un fenómeno especialmente triste de la historia de los niños que continuaba vigente en los países latinoamericanos a comienzos del siglo XIX y que an hoy subsiste en otras regiones del mundo: la esclavitud infantil. (POTTHAST; CARRERAS, 2005. p. 12).

5 La Guerra del Paraguay, o Guerra de la Triple Alianza (1864/5-1870) tiene la triste fama de haber sido una de las más sangrientas de América Latina: Brasil, Argentina y Uruguay tardaron cinco años en vencer al país vecino, que perdió con ella más de la mitad de la población y gran parte de su territorio al tiempo que su peculiar sistema político, económico y social terminó por hundirse. Quienes más sufrieron las consecuencias en la última fase del conflicto y durante la pos guerra fueron las mujeres y los niños. (POTTHAST; CARRERAS, 2005. p. 90).

No início da Guerra Guasu as convocações para o exército paraguaio eram de pessoas com idade entre 16 e 44 anos, considerados aptos. Com as grandes baixas, principiante dos soldados, jovens de 14 anos foram obrigados a assumirem o serviço militar. Em todas as fases do conflito houve a presença de crianças. No estágio final do conflito esse aspecto tornou-se mais acentuado. Havia um enorme desequilíbrio de forças, entre os paraguaios contra os aliados, o que não demoraria muito para pôr fim ao conflito naquele momento.

A incorporação das crianças na guerra ocorreu de forma gradual, no início do conflito o exército era composto majoritariamente por homens. No entanto, com os desfechos da guerra, como deserção de soldados, tropas mal alimentadas, sem aparato bélico, esperanças na vitória e as baixas humanas, principalmente nas primeiras fases do conflito, fizeram com que Solano López e os comandantes utilizassem as crianças nas fileiras de combate como soldados.

Dessa forma, ao pesquisarmos histórias em quadrinhos que tratam sobre a temática, procuramos observar qual (is) grupos sociais são representados no enredo da obra. Na HQ paraguaia, o contexto de guerra se passa em Pirebebuy, que ao longo do conflito, tornou-se a terceira capital provisória do Paraguai. Foi atacada pelas tropas aliadas em meados de agosto de 1869. Naquele contexto, o Marques de Caxias⁶, decidiu por retornar a corte imperial e declarar o fim da guerra. Esse hiato temporal, possibilitou uma pequena organização do exército paraguaio na região fazendo resistência. O discurso que ainda mantivera os últimos combatentes girava em prol da independência nacional do Paraguai. Essa iniciativa durou pouco tempo, até o local sucumbir diante dos aliados.

6 O Marques de Caxias (Luís Alves de Lima e Silva), foi nomeado marechal do exército e comandante chefe das tropas brasileiras em guerra contra o Paraguai, em 1866. Permaneceu em luta até a tomada da capital Paraguai, (Assunção em 1869), quando ele deixa o cargo, sob o argumento de que a partir daquele momento a guerra havia chego ao final. (SOUZA, 2009, p. 93).

Nos quadrinhos paraguaios, Enzo Pertile enfatiza a figura de López num tom romântico suavizando alguns aspectos como a violência, opressão, tirania, arbitrariedades na condução da guerra pelo Mariscal Solano López. No contexto de retirada para o norte e captura pelas tropas aliadas, os quadrinhos retratam de forma evidente o desespero da população frente a invasão, a morte do Mariscal, a dor pelas perdas humanas e a hecatombe nacional. Enfatiza também o caráter sanguinário e sádico do Conde d'Eu, chefe das tropas brasileiras.

Nos momentos finais da guerra, esperava-se que a Batalha de Acosta Ñu, deveria ser rápido por parte dos aliados, que eram maiores em tropas e armamentos em relação ao Paraguai, com um exército de crianças, feridos, e idosos, que faziam resistência como se fossem uma muralha sangrenta. No final do conflito em Acosta Ñu, o desejo das crianças ficou expresso, como afirma o autor Fuentes: “Los niños paraguayos quisieron morir como hombres, y lo conseguieron. Al día siguiente no quedaban de ellos más que cenizas”. (FUENTES, 2021, p. 69) As crianças precisavam de proteção de suas famílias e do Estado.⁷

A ideologia de guerra total do governo de López pode ser entendida como uma situação que envolve a maior parte de uma população no conflito. Para movimentar grupos de mulheres, homens, crianças e idosos, o governo López, construiu um aparato ideológico, durante anos a fim de convencer e obrigar a população a lutarem no conflito contra os aliados⁸. Em alguns momentos havia uma espécie de propaganda discursiva da vitória e uma suposta felicidade da população com os encaminhamentos da guerra. Assim como,

7 Lamento decir que más de la mitad del ejército paraguayo estaba compuesto de niños de diez a catorce años de edad. (POTTHAST; CARRERAS. 2005, p. 89).

8 La guerra total es cuando el conflicto involucra al mayor espectro de la población que habita el territorio en donde se desarrolla el conflicto bélico, abarcando este espectro ambos sexos, el masculino y el femenino; así como también las edades infanto-juveniles, adultas y la ancianidad. (POTTHAST; CARRERAS. 2005, p. 30).

envolvimento e esforços para compor o Estado Paraguaio, para empreender a defesa do país. Na conjuntura de guerra, não era fácil desertar ou se posicionar contra a política do governo. Os acusados sofriam retaliações e perseguições do governo⁹.

O autor Claudio Fuentes Armandans, salienta que o caso do Paraguai, não foi isolado na América latina, o que não exime o papel dos aliados, que também utilizaram crianças no exército. Acosta Ñu se tornou um relato de uma tragédia, compõe uma memória coletiva, com traumas e representações desse passado histórico de guerra. As memórias do conflito passaram de uma geração a outra, com uma carga afetiva tão grande quanto à memória nacional forjada sobre o conflito, como aponta a pesquisadora Squinelo:

[...] no Paraguai a questão concernente a presença de crianças no front da Guerra é abordada; tal fato tem uma outra dimensão histórica e uma memória latente, sobretudo pela questão da Batalha de Acosta Ñu ocorrida em agosto de 1869; até os dias atuais a data é rememorada no Paraguai e reporta-se ao Dia das Crianças em celebração aos ñinos paraguaios que lutaram na Batalha de Acosta Ñu, conhecida também por Batalha de Los Niños ou Batalha de Campo Grande. (SQUINELLO, 2020, p. 14)

Nesse contexto, observamos que a Batalha de Acosta Ñu/Campo Grande, é abordada e descrita sob diferentes aspectos em ambos países. No Paraguai a questão tem um significado tão latente que é rememorada em data específica.

Diante das narrativas abordadas nas HQs, e as análises sobre a representação das crianças durante o conflito, elaboramos uma

9 [...] no era nada fácil desobedecer ao desetar. Además, López aplicaba una corresponsabilidad familiar si un miembro de la familia desertaba o manifestaba su oposición a la política del presidente, sus familias también sufrían represalias. (POTTHAST; CARRERAS. 2005, p. 307.

proposta de aula-oficina que possa ser trabalhada junto os/as estudantes, destacando sobretudo o protagonismo das crianças durante todo o conflito.

Proposta de Aula-Oficina utilizando as HQs

A partir das discussões levantadas sobre as condições das crianças no *front* de guerra, propomos uma aula-oficina¹⁰ que segundo a pesquisadora Isabel Barca possibilita ao (a) professor(a) acompanhar a progressão do (da) estudante, no desenvolvimento de competências como mobilização dos saberes dialogados e expostos em aula. Essa experiência pedagógica pode ser desenvolvida na etapa do Ensino Fundamental nos anos finais, na área de ciências humanas e sociais, de forma interdisciplinar. A aula oficina está organizada em quatro momentos: iniciando com o planejamento; a apresentação da oficina; o desenvolvimento das atividades propostas e avaliação da oficina.

No primeiro momento, busca-se organizar as etapas de desenvolvimento da oficina. Para isso, é importante realizar o planejamento didático, seja ele diário, quinzenal, mensal, semestral ou anual, precisa estar relacionado ao Projeto Político Pedagógico (PPP) escolar, norteando as ações do (da) professor (a), prevendo a organização didática e contextualização dos temas a serem abordados.¹¹

10 1. Recolha inicial de dados sobre as ideias prévias dos alunos acerca de um conceito substantivo, selecionado dentro de uma determinada unidade em estudo. 2. Análise das ideias prévias dos alunos segundo um modelo (simplificado) de progressão conceptual: categorização das ideias de alunos desde ideias incoerentes e alternativas até às relativamente válidas. 3. Desenho, planeamento e implementação de uma unidade temática tendo em conta um refinamento progressivo das ideias históricas dos alunos previamente diagnosticadas. 4. Recolha de dados sobre as ideias dos alunos a posteriori, aplicando o mesmo instrumento do momento inicial. 5. Aplicação de um instrumento de metacognição aos alunos para monitorizar o processo de ensino e aprendizagem. (BARCA, 2012, p. 47).

11 O planejamento é um exercício de pensamento analítico, estratégico e exige uma reflexão sobre a realidade, sobre suas práticas, porque se trata de uma preparação reflexiva e antecipada de uma ação a fim de atingir determinados objetivos. (DIAS; DE LIMA SEVERO, 2020, p. 137).

Esse exemplo de práxis pedagógica, constitui-se um desafio ao/a docente no processo de desenvolvimento do planejamento, haja vista, que o/a professor/a planeja para uma turma heterogênea, de acordo com o contexto escolar e dos/as educandos/as nas condições em que se encontram. (SÁBOIA; BARBOSA, 2020, p. 10) Nesse sentido, é importante realizar um levantamento/sondagem desses aspectos antes de iniciar o planejamento, prevendo possíveis ajustes quando for necessário. Dessa forma, sugerimos um planejamento diário, composto de quatro aulas, destinadas ao desenvolvimento da oficina. Abaixo, registramos um modelo de planejamento alinhado a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que pode servir como exemplar ao/a docente.

1º Momento – Apresentação da Oficina aos (as) estudantes

Na apresentação da oficina aos (as) estudantes, é importante que o (a) professor (a) dialogue com os (as) discentes, a fim de observar a recepção dos mesmos, em relação aos quadrinhos propostos, as referências sobre quadrinhos que eles possam conhecer e apresentar as HQs que serão fonte de estudos. Nessa conjuntura, é importante realizar o diagnóstico sobre os conhecimentos prévios dos alunos (as), registrar o diálogo realizado em aula, os dados poderão ser comparados ao final da oficina. Nesse contexto, sugerimos um roteiro de estudos como modelo para o (a) professor (a) e estudantes.

- a. O (a) professor (a) deve iniciar a aula, promovendo um diálogo junto aos (as) estudantes sobre as duas temáticas norteadoras da oficina: A guerra do Paraguai/Guasu e Histórias em Quadrinhos.
 - Sobre a guerra do Paraguai/Guasu – Em qual contexto ocorreu o conflito?
 - Quem eram os países envolvidos?
 - Quais foram as principais batalhas durante a guerra?

- Quem eram os grupos sociais envolvidos no conflito?
 - Por que o conflito é denominado de Guerra *Guasu* no Paraguai?
- b. O (a) professora, depois de apresentar a temática da aula, deve relacionar os temas, apresentados aos (as) estudantes promovendo uma breve apresentação e contextualização histórica das HQs.
- Sobre as HQs, quem são autores?
 - Quais aspectos são abordados nas HQs?
 - Com qual HQ você mais se identificou?
- c. Após o dialogo o (a) professor (a), pode solicitar aos (as) estudantes que registrem na folha de atividades aspectos discutidos em aula.
- Você já tinha estudado a temática sobre a Guerra do Paraguai/*Guasu*?
 - Você sabia que existia História em Quadrinhos com a temática sobre a Guerra do Paraguai/*Guasu*?

2º Momento – Desenvolvimento das atividades propostas

No segundo momento, quando ocorrerá o desenvolvimento da oficina é de suma importância o acompanhamento pelo (a) professor (a) junto aos (as) estudantes, sanando possíveis dúvidas. Sugerimos também o registro fotográfico da realização da atividade.

Observe os quadrinhos abaixo, eles fazem parte da Aula-oficina: Crianças na Guerra do Paraguai/*Guasu*. Com base no texto discutido em sala de aula. Responda as questões a seguir:

Quadro 1:	Questões reflexivas	Apontamentos do estudante
<p>Fonte: PERTILE, Enzo. Guerra contra la Triple Alianza: vencer o morir. Asunción (PY): Editora: ServiLibro. 2011. p. 11.</p>	<p>a) qual era o papel das crianças no trabalho antes da guerra? Em que condições elas trabalhavam?</p> <p>b) O quadrinho parece contar uma história. Qual é essa história? Que detalhes visuais nos ajudam a reconstruir essa narrativa?</p>	

Fonte: Elaborada pela autora, 2024

Quadro 2:	Questões reflexivas	Apontamentos do estudante
<p>Fonte: TORAL, André. Adeus, chamigo brasileiro: Uma história da Guerra do Paraguai. Companhia das Letras, 2008, p. 03.</p>	<p>c) Os figurinos dos personagens neste quadrinho transmitem quais informações sobre suas identidades sociais, papéis e condições de vida?</p>	

Fonte: Elaborada pela autora, 2024

Quadro 3:	Questões reflexivas	Apontamentos do estudante
 <p>Fonte: PERTILE, Enzo. Guerra contra la Triple Alianza: vencer o morir. Asunción (PY): Editora: ServiLibro. 2011. p. 11.</p>	<p>d) O diálogo presente na vinheta revela quais aspectos da relação entre os personagens?</p> <p>e) Como a linguagem utilizada por cada um reflete sua posição social e seu papel na guerra?</p>	

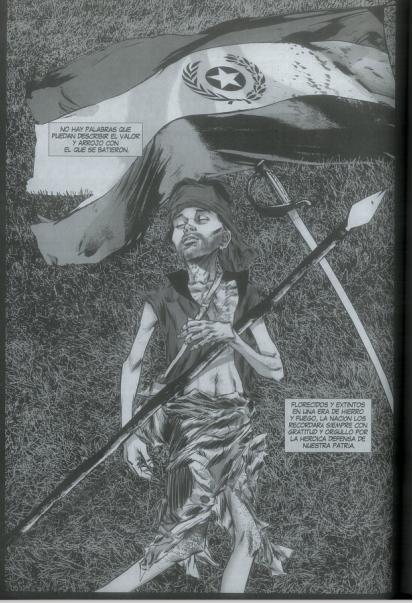
Fonte: Elaborada pela autora, 2024

Quadro 4:	Questões reflexivas	Apontamentos do estudante
 <p>SILVINO FALOU A VERDADE, ALÉM DE JAGUNCO, ERA TRABALHADOR: DEIXOU MULHER GRAVIDA E A VACA MOCHA PARIDA, AINDA VEREMOS ISSO MULHERES QUE FICAM, SAUDADES...</p> <p>Fonte: TORAL, André. Adeus, chamigo brasileiro: Uma história da Guerra do Paraguai. Companhia das Letras, 2008, p. 03.</p>	<p>e) Qual a importância de se representar a perspectiva das mulheres em um contexto tão violento?</p>	

Fonte: Elaborada pela autora, 2024

Quadro 5:	Questões reflexivas	Apontamentos do estudante
 <p>Fonte: TORAL, André. Adeus, chamigo brasileiro: Uma história da Guerra do Paraguai. Companhia das Letras, 2008, p. 03.</p>	<p>f) Qual a importância de se representar a perspectiva infantil em um contexto de guerra, e como isso pode enriquecer a narrativa?</p>	

Fonte: Elaborada pela autora, 2024

Quadro 6:	Questões reflexivas	Apontamentos do estudante
 <p>Fonte: PERTILE, Enzo. Guerra contra la Triple Alianza: vencer o morir. Asunción (PY): Editora: ServiLibro. 2011, p. 11.</p>	<p>g) De que forma os símbolos nacionais são utilizados para enfatizar a vulnerabilidade e a precariedade da situação das crianças e jovens?</p>	

Fonte: Elaborada pela autora, 2024

3º Momento – Avaliação da oficina

Nesse momento os registros das discussões são importantes para que o/a professor/a tenha condições de acompanhar a progressão das discussões entre os/as estudantes. É importante ressaltar na roda de conversa após a aplicação da oficina que no Brasil assim como no Paraguai, comemora-se o dia das crianças. No entanto, no Paraguai essa data é rememorada com destaque para as crianças que lutaram e morreram no conflito. Escreva sobre como comemoramos essa data no Brasil e o sentido diferente que a data tem para os paraguaios, usando como exemplo o tema da oficina, a Batalha de Acosta Ñu/Campo Grande. Também é importante depois da leitura dos quadrinhos destacados, podemos observar algumas diferenças nas condições em que as crianças eram submetidas? Em quais quadrinhos a criança é representada como uma criança soldado, protagonista ao lado de outros personagens da Guerra do Paraguai/Guasu?

Conclusões parciais

A análise das HQs *Adeus, chamigo brasileiro* e *Guerra contra la Triple Alianza – Vencer ou Morrir* revelou diferentes perspectivas sobre a Guerra do Paraguai. Enquanto a obra de André Toral apresenta uma visão mais ampla e complexa do conflito, abordando aspectos sociais, políticos e culturais, a HQ de Enzo Pertile adota uma perspectiva mais nacionalista e heroica. A representação das crianças, em particular, evidencia essas diferenças, com a obra brasileira colocando-as em um segundo plano e a obra paraguaia exaltando seu papel como combatentes.

A proposta de aula-oficina, ao explorar essas diferentes representações, busca promover uma leitura crítica das HQs e estimular a reflexão sobre a construção da memória histórica. Ao comparar as duas obras, os alunos poderão identificar os vieses presentes

em cada uma e compreender como a história pode ser contada de diferentes maneiras, dependendo dos interesses e perspectivas de quem a narra.

A oficina contribui para o desenvolvimento de habilidades como análise textual, pensamento crítico e capacidade de argumentação. Além disso, ao abordar um tema tão relevante para a história da América Latina, a oficina contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e críticos. Nesse sentido, acreditamos que por meio do desenvolvimento da aula-oficina, possamos construir uma prática didática exitosa e significativa junto aos (as) estudantes.

Referências

- BARCA, Isabel. **Ideias chave para a educação histórica**: uma busca de (inter) identidades. História Revista, Goiânia, v. 17, n. 1, 2012.
- BAHIA, Marcio. **A legitimação cultural dos quadrinhos e o Programa Nacional Biblioteca da Escola**: uma história inacabada. Educação, v. 35, n. 3, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Língua portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- BARROS, José D.'Assunção. História comparada: um novo modo de ver e fazer a história. **Revista de História comparada**, 2007.
- FUENTES, Armandans, Claudio. **Acosta Ñu**. Relato de uma tragédia. Asunción: Grupo Editorial Atlas, 2021.
- GELLER, Odair Eduardo. **José Bernardino Bormann, José Ignacio Garmendia e Juan Crisóstomo Centurión e a constituição narrativa da guerra contra o Paraguai**. 2018.
- PERTILE, Enzo. **Guerra contra la Triple Alianza**: vencer o morir. Asunción (PY): Edi-tora: ServiLibro. 2011.

POTTHAST, Bárbara; CARRERAS, Sandra. **Entre la familia, la sociedad y el Estado**. Niños y jóvenes en América Latina (siglos XIX-XX), 2005.

SABÓIA, Valquíria Soares Mota; BARBOSA, Rozilda Pereira. Base nacional comum curricular: competências, habilidades e o planejamento escolar. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades – Rev. Pemo**, v. 2, n. 1, 2020.

SALLES, André Mendes. A Guerra do Paraguai na historiografia brasileira: algumas considerações. **Cadernos do Aplicação**, v. 28, 2015.

SOUZA, Adriana Barreto de. **Experiência, configuração e ação política**: uma reflexão sobre as trajetórias do duque de Caxias e do general Osório. Topoi (Rio de Janeiro), v. 10, n. 19, 2009.

SQUINELO, Ana Paula. O que as narrativas didáticas de história contam sobre a Guerra Guasu 150 anos depois? Mulheres, crianças, negros e indígenas em uma mirada comparada: Brasil, Paraguai e Uruguai. **Diálogos**, v. 24, n. 3, 2020.

SQUINELO, Ana Paula; MARIN, Jérri Roberto. 150 anos da Guerra do Paraguai: projetos, comemorações e apropriações em torno da retirada da Laguna. **Revista História: Debates e Tendências**, v. 15, n. 2, 2015.

TORAL, André. **Adeus, chamigo brasileiro**: Uma história da Guerra do Paraguai. Companhia das Letras, 2008.

YEGROS, Ricardo Scavone; LILIANA M. BREZZO. **História das relações internacionais do Paraguai**. Fundación Alexandre de Gusmão, 2013.

SOBRE OS/AS ORGANIZADORES/AS

Ana Paula Squinelo – Professora Titular na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/Brasil), no Programa de Mestrado e de Doutorado Profissional em Ensino de História (UFMT) e no Programa de Mestrado Interdisciplinar em Estudos Culturais (UFMS). Realizou estágio Pós-Doutoral em Ciências da Educação (UMinho/Portugal) e em Humanidades (Universidade Nova de Lisboa/Portugal). Fez o Doutorado em História Social (USP/Brasil). Líder do Grupo de Pesquisa Historiografia e Ensino de História: Diálogos em Trânsito (CNPq/HEH). Integra a ÑANDE – Rede de pesquisadoras e pesquisadores sobre o Paraguai e é Associada Correspondente do Comitê Paraguayo de Ciencias Históricas (CPCH). Autora dos livros *A Guerra do Paraguai, essa desconhecida... Ensino, memória e história de um conflito secular* (2002), *A Guerra do Paraguai – ontem e hoje: Mato Grosso e Mato Grosso do Sul -1868-2003* (2015) e *Mulheres e a(s) independência(s) do Brasil: uma proposta de Aulas-Oficina para o ensino de História* (2024). Coautora do livro *Aulas-Oficina de História: temas para o ensino da Guerra do Paraguai/Guerra Guasu – sujeitos/as, cotidiano e Mato Grosso* (2024) e Coorganizadora e coautora da Coletânea *150 anos após – a Guerra do Paraguai: entreolhares do Brasil, Paraguai, Argentina e Uruguai – 3 volumes* (2016 e 2019). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4490-5111>.

Azemar dos Santos Soares Júnior – Professor do Departamento de Práticas Educacionais e Currículo (DPEC) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Doutor em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa Observatório das Heterotopias. e-mail: azemar.soares@ufrn.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0015-415X>.

SOBRE OS/AS AUTORES/AS

Adriano Garcez – Mestre em Ensino de História no 3.º CEB e no Ensino Secundário, pela Universidade do Minho. Professor de História do Ensino Básico e Secundário (grupo 400).

Antonio Tudela Sancho – Doctor en Filosofía por la Universidad de Murcia. Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación por dicha universidad, Máster en Ciencia Jurídica y Máster en Género, Feminismos y Ciudadanía por la Universidad Internacional de Andalucía. Profesor Titular de Universidad en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Granada, con cuatro tramos de investigación, transferencia e innovación (CNEAI/ANECA), cuatro tramos de docencia (UGR) y cinco tramos autonómicos de docencia e investigación (CAECA/AAC) reconocidos. Ha sido miembro del Programa de Estudios Avanzados en Prácticas Críticas: Somateca 2013. Vivir y resistir en la condición neoliberal, del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. Además de su faceta literaria, sus principales intereses de investigación recorren los vínculos entre la ciudad, la memoria histórica y la cultura democrática, así como la crítica del cuerpo, la identidad y la pedagogía desde el postfeminismo y las teorías queer.

Carolina Alegre Benítez – Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada (España). Licenciada en Historia por la Universidad Nacional de Asunción (Paraguay), Máster en Investigación en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas y Máster en Género, Feminismos y Ciudadanía por la Universidad Internacional de Andalucía (España). En la actualidad, profesora del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Granada. Participa en grupos y programas de estudio en instituciones académicas de Argentina,

Paraguay y España. Sus líneas de investigación se centran en la enseñanza de historia, memoria y la construcción de identidades, los aportes del postfeminismo y las teorías queer a la crítica del cuerpo, la identidad y la pedagogía.

Glória Solé – Professora Auxiliar do Departamento de Estudos Integrados de Literacias, Didática e Supervisão (DEILDS), do Instituto de Educação, da Universidade do Minho. Tem-se dedicado à investigação em Educação Histórica, ao nível da cognição histórica, com foco na compreensão do tempo pelas crianças e jovens, consciência histórica e patrimonial. Publicou mais de uma centena de artigos, capítulos de livros e comunicações relacionadas com o ensino da História. Pertence ao Centro de Investigação em Educação (CIEd) da Universidade do Minho e ao Centro de Didactica de las Ciencias Sociales ((DICSO) da Universidade de Múrcia. Membro do grupo History Educational International Research Network (HEIRNET). Membro de l'Association Internationale de Recherche en Didactique de l'Histoire et des Sciences Sociales – AIRDHSS. Membro da Associação de Professores de História (APH). Membro do Comité Científico da Colección de Manuales de Museística, Patrimonio y Turismo Cultural editada por Ediciones Trea. Membro do Comité Acessor da revista Her&Mus e da Revista Clío. Coordenadora científica da revista Estudos Regionais do Centro de Estudos Regionais (CER), Portugal. Membro do Conselho Científico da Associação Ibero Americana de Educação Histórica (Sede Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil). Participa em vários projetos internacionais no âmbito do ensino da História.

Helena Pinto – é Investigadora Integrada do Centro de Investigação Transdisciplinar “Cultura, Espaço e Memória” (CITCEM), no grupo de investigação “Educação e Desafios Societais”, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Doutora em Ciências da Educação, especialidade de Educação em História e Ciências Sociais (Universidade do Minho, 2012) e Mestre em Património e Turismo. Licenciada

em História, área educacional, pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Docente de História e formadora de professores, dinamizando, desde 2006, formação para professores/educadores. Membro de Comissão Científica e Organizadora de diversos congressos no âmbito da Educação Histórica, da Educação Patrimonial e da Didática das Ciências Sociais. Autora de artigos científicos em revistas internacionais nas áreas da Educação Histórica e da Educação Patrimonial.

Leandro Mendonça Barbosa – Doutor em História pela Universidade de Lisboa. Pós-Doutor em Estudos Culturais pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Mestre em História pela Universidade Federal de Goiás e Graduado em História pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. É Professor efetivo da Prefeitura Municipal de Campo Grande, atuando na Educação de Jovens e Adultos. Foi docente do curso de História da Universidade Católica Dom Bosco-MS, do curso de Serviço Social-EaD da Universidade Anhanguera-Uniderp e Docente substituto do curso de História da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/CPTL. Foi Diretor do Grupo de Trabalho em História Antiga da ANPUH-MS (biênio 2018-2020), GT em que atualmente atua como Vice-Diretor (biênio 2024-2026), e membro do Conselho Consultivo da Direção da ANPUH-MS (biênio 2019-2021). Foi Conselheiro Municipal de Cultura de Campo Grande (biênio 2012-2014) e é Coordenador do “Fórum das Entidades em Defesa do Patrimônio Cultural Brasileiro – Seção MS”. Atualmente integra os Grupos de Pesquisa “ATRIVM-Espaço Interdisciplinar de Estudos da Antiguidade” (UFMS) e “Historiografia e Ensino de História: diálogos em trânsito” (UFMS). Orcid: 0000-0001-5563-1238.

Vera Lúcia Nowotny Dockhorn – Doutoranda em Ensino de História pelo ProfHistória – núcleo de Cuiabá – Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Licenciada em História pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Possui especialização em Psicopedagogia e Coordenação Pedagógica. Mestra em Ensino

de História pelo Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), Campus da UFMT. Atualmente é professora de História da educação básica da rede estadual de ensino do Estado de Mato Grosso (Brasil). Coautora do livro *Aulas-oficina de História: temas para o ensino da Guerra do Paraguai/Guerra Guasu – sujeitos/as, cotidiano e Mato Grosso* (2024) I e coorganizadora da obra *O que aprendemos sobre a Guerra Guasu 150 anos depois?: narrativas, leituras e subalternidades* (2022). Pesquisadora no Grupo de Pesquisa Historiografia e Ensino de História: Diálogos em Trânsito (CNPq/ HEH). As principais linhas de investigação são o Ensino de História e a Guerra do Paraguai/Guerra Guasu e seus sujeitos/as. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5495-6134>.

Wagner de Araújo Rabêlo – Licenciado em História, Mestre em Educação e Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGED/UFRN/Natal/RN). Professor de história do Ensino Fundamental (anos finais), da rede básica de ensino do município de Monte Alegre/RN. e-mail: wagnerhist@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-6022-3608>.

Yara Karolina Santana de Mattos Messias – Licenciada em História pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS (2016). Pós-Graduada em Relações étnico-raciais, gênero e diferenças no contexto do ensino de História e culturas brasileiras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS (2019). Mestra em Estudos Culturais pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais PPGCult/CPAQ (2022). Tem experiência como docente na área de História, com atuação na Educação Básica e como Professora Tutora em Cursos de Graduação a distância da Agência de Educação Digital e a Distância da UFMS. É pesquisadora no Grupo de Pesquisa Historiografia e Ensino de História: diálogos em trânsito (CNPq/ HEH). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1715-333X>.



A coletânea “Práticas, saberes e experiências no Ensino de História” foi pensada e proposta no primeiro semestre do ano de 2023. Vale ressaltar que naquele momento histórico, ainda estávamos marcados/as e impactados/as com o contexto recente que havíamos enfrentado e que se referia a pandemia do Coronavírus/Covid-19, que vitimou milhares de brasileiros/as.

Esta reunião de textos que compõe a coletânea “Práticas, saberes e experiências no Ensino de História” destina-se ao público em geral, em especial, a graduandos/as e pós-graduandos/as dos cursos de História e áreas afins e aos educadores e as educadoras que trabalham com formação de professores/as.

Esta obra contou com apoio:

