

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DANIELA MOLINA

**Narrativa e produção de conhecimento histórico  
no Ensino Fundamental no contexto da pandemia**

SÃO PAULO

2024

DANIELA MOLINA

**Narrativa e produção de conhecimento histórico  
no Ensino Fundamental no contexto da pandemia**

(versão corrigida)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Elizabeth dos Santos Braga

Área de concentração: Educação, Linguagem e Psicologia

SÃO PAULO

2024

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)  
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

MM722n  
n MOLINA, DANIELA  
Narrativa e produção do conhecimento histórico no  
Ensino Fundamental no contexto da pandemia /  
DANIELA MOLINA; orientador Profa. Dra. Elizabeth  
dos Santos Braga. -- São Paulo, 2024.  
200 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação  
Educação, Linguagem e Psicologia) -- Faculdade de  
Educação, Universidade de São Paulo, 2024.

1. Ensino de História . 2. Narrativa. 3.  
Consciência histórica . 4. Temporalidade. 5.  
Pandemia. I. Braga, Profa. Dra. Elizabeth dos  
Santos , orient. II. Título.

## **AGRADECIMENTOS**

À minha querida orientadora Elizabeth dos Santos Braga, por tudo que aprendi nesses anos de convivência e por acreditar sempre que esta pesquisa seria possível e nunca, nem por um instante, soltar a minha mão.

Aos colegas do GPLIMES (Grupo de Pesquisa Linguagem, Memória e Subjetividade) por toda a generosidade e todo aprendizado de nossos encontros e, principalmente, pela partilha de tantas dores e alegrias em nossas trajetórias como educadores.

A todos os professores da Faculdade de Educação da USP, com os quais tanto aprendi sobre o ensinar.

A todos aqueles que foram meus alunos nesses 26 anos de magistério, com os quais tanto aprendi ao ensinar.

À direção do Colégio Bandeirantes e do Projeto Ismart, por acreditarem neste trabalho e abrirem os caminhos para que ele fosse realizado.

À equipe de professores de História do Colégio Bandeirantes, pelas trocas afetuosas das lutas e glórias em nosso fazer cotidiano.

Aos alunos do CP1 do Projeto Ismart (turma 2021), por se disporem, de maneira tão generosa, a participar desta pesquisa.

Aos meus queridos pais, Rosa e José, pelo amor e carinho de uma vida inteira.

Ao meu marido e companheiro de todas as horas, Renato, pelo amor, parceria e compreensão em todos os momentos.

Às minhas filhas amadas, Bia e Isa, pelo apoio e paciência por tantas horas de ausência.

***O amanhã enviou pássaros para ontem:  
quando a gente conhece o passado,  
trabalha para que haja futuro. No  
presente, a gente faz, a gente se  
assenta.***

*(trecho do texto do espetáculo teatral  
"Uma leitura dos búzios" – 2022)*

## RESUMO

MOLINA, Daniela. **Narrativa e produção de conhecimento histórico no Ensino Fundamental no contexto da pandemia**. 2024. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

Como as narrativas produzidas por alunos de 12 e 13 anos, a partir das experiências vividas no contexto da pandemia do Coronavírus, podem expressar a forma como esses sujeitos articulam as diferentes temporalidades e mobilizam o pensamento histórico na construção do conhecimento? Esta pesquisa, procurando aproximar a narrativa de experiências vividas com o conhecimento histórico, foi norteada no sentido de responder a essa indagação. Nos últimos anos, o estudo da narrativa tem se tornado objeto de um grande número de investigações, o que sugere a emergência de um novo paradigma nas ciências humanas no qual o entendimento das questões que envolvem os sujeitos está intimamente ligado à forma como organizamos nossas experiências, memórias e identidades (pessoais e sociais) em bases narrativas. Dentro das práticas escolares, a narrativa vem cada vez mais perdendo seu papel como mero recurso didático para tornar-se o elemento no qual o ensino passa a se estruturar e se materializar, por meio do qual professores e alunos vão atribuindo sentidos e construindo significados ao conhecimento, a partir da organização e da reelaboração de histórias pessoais e sociais. A partir desse pressuposto, esta pesquisa dedica-se à análise do desenvolvimento da “consciência histórica”, por meio do saber narrativo, como uma forma de compreender a maneira como os alunos, no contexto da pandemia, organizaram suas experiências no tempo (relações entre as vivências passadas, seus influxos no presente e expectativas futuras), os sentidos que atribuem a elas e os efeitos que essas experiências puderam produzir nos sujeitos. Conceitos como linguagem, narrativa, tradição, experiência e consciência histórica constituem os pilares teóricos desta pesquisa. Na construção do *corpus* documental são utilizadas, como métodos de investigação, a técnica do questionário e do grupo focal. Cruzando a análise indiciária e a investigação narrativa, a pesquisa busca compreender os significados históricos produzidos e vivenciados pelos sujeitos em suas experiências no contexto pandêmico. Diante de um cenário tão complexo e profundamente desafiador, esta pesquisa visa fortalecer a consideração na importância do desenvolvimento do saber narrativo como meio para que os sujeitos possam dar novos sentidos à temporalidade vivida e ampliar o espectro de possibilidades futuras, que neste momento (pós)pandemia nos parece tão necessário.

**Palavras-chave:** Ensino de História. Narrativa. Consciência histórica. Temporalidade. Pandemia.

## ABSTRACT

MOLINA, Daniela. **Narrative and production of historical knowledge in Elementary Education in the context of the pandemic.** 2024. 200 p. Thesis (Doctorate in Education) – Faculty of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2024.

How can the narratives produced by 12- and 13-year-old students, based on their experiences in the context of Coronavirus pandemic, express how these subjects articulate different temporalities and mobilize historical thinking in the construction of knowledge? Seeking to bring the narrative of lived experiences closer to historical knowledge, this research aimed to answer this question. In recent years, the study of narrative has become a subject of a large number of investigations, which suggests the emergence of a new paradigm in Human Sciences. According to it, the understanding of subjective issues is closely linked to the way we organize our experiences, memories, and identities (personal and social ones) on a narrative basis. Within school practices, narrative is increasingly losing its role as a mere didactic resource to become the element in which teaching is structured and materialized, through which teachers and students make sense and construct meanings to knowledge, based on the organization and re-elaboration of personal and social stories. Based on this assumption, this research aims to analyze the development of "historical consciousness", through narrative knowledge, as a way of understanding how students, in the context of Coronavirus pandemic, organized their experiences in time (relationships between past experiences, their influences on present and future expectations), the meanings they attributed to them and the effects that these experiences could produce in these subjects. Concepts such as language, narrative, tradition, experience, and historical consciousness are the theoretical foundations of this research. In the construction of the documentary corpus, the questionnaire and focus group techniques were used as research methods. Crossing evidentiary paradigm and narrative investigation, the research seeks to understand historical meanings produced and lived by the subjects in their experiences in Coronavirus pandemic context. Faced with such a complex and deeply challenging scenario, this research aims to strengthen the importance of developing narrative knowledge as a means for new meanings attribution by the subjects to the lived temporality and broaden the spectrum of future possibilities, which in this (post)pandemic moment seems so necessary.

**Keywords:** History teaching. Narrative. Historical consciousness. Temporality. Coronavirus pandemic.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Idade dos alunos .....	119
Gráfico 2 - Identidade étnico-racial.....	120
Gráfico 3 - Identidade religiosa .....	122
Gráfico 4 - Continuidade dos estudos após o Ensino Médio .....	123
Gráfico 5 - Escolaridade do pai.....	125
Gráfico 6 - Pai empregado atualmente.....	125
Gráfico 7 - Escolaridade da mãe .....	126
Gráfico 8 - Mãe empregada atualmente .....	126
Gráfico 9 - O que é História para você?.....	128
Gráfico 10 - Você acha que História é uma matéria importante? Por quê? .....	133
Gráfico 11 - História é uma matéria que você gosta de estudar?.....	134
Gráfico 12 - Por quê? (Para os alunos que responderam SIM na questão anterior) .....	134
Gráfico 13 - Por quê? (Para o aluno que respondeu NÃO na questão anterior) .....	134
Gráfico 14 - Você tem alguma dificuldade com essa matéria? .....	136
Gráfico 15 - Quais? (Para aqueles que responderam sim na questão anterior).....	137
Gráfico 16 - Qual(is) tema(s) da História você acha que todo mundo deveria saber?.....	139
Gráfico 17 - Qual(is) tema(s) da História você gostaria de aprender?.....	140
Gráfico 18 - Qual tema você mais lembra da aula de História dos anos anteriores?.....	141
Gráfico 19 - Você acha que o conhecimento da História pode nos ajudar a compreender melhor todas as consequências geradas pela pandemia do Coronavírus?.....	143
Gráfico 20 - Você acha que toda a população brasileira foi impactada da mesma forma durante a pandemia? .....	156
Gráfico 21 - Que expectativas você tem para o futuro? Como você acha que sua vida estará daqui a uns 10 ou 15 anos?.....	170
Gráfico 22 - E com relação ao Brasil e ao mundo, quais são suas expectativas para os próximos anos?.....	173

## **LISTA DE MAPAS/ TABELAS**

Mapa 1 - IDH – dimensão Educação – Município de São Paulo – 2010.....	27
Mapa 2 - Localização da escola e das regiões onde residiam os participantes da pesquisa.....	39
Tabela IDH – dimensão Educação – Município de São Paulo – 2000/2010.....	28

## **LISTA DE SIGLAS**

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

SMUL - Secretaria Municipal de Urbanismo e Licenciamento

CP - Curso Preparatório

ISMART - Instituto Social para Motivar, Apoiar e Reconhecer Talentos

CPG - Convivência de Processo em Grupo

FEUSP - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	12
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	18
<b>CAPÍTULO 1: Os meandros da pesquisa</b> .....	21
1.1. Os pressupostos e os objetivos da pesquisa.....	22
1.2. A escola e os sujeitos da pesquisa .....	26
1.3. O Projeto Ismart .....	31
1.3.1. As frentes do Projeto Ismart.....	33
1.3.2. O Ismart no Colégio Bandeirantes.....	35
1.3.3. Os alunos da turma de CP1 de 2021 .....	37
1.3.4. As mudanças no Projeto Ismart no Colégio Bandeirantes em 2022 .....	40
1.4. Métodos de pesquisa .....	44
1.4.1. Formas de análise dos dados .....	48
<b>CAPÍTULO 2: História e Narrativa: o encontro da linguagem com a experiência</b> .....	52
2.1. O sentido da História no tempo.....	54
2.2. A narratividade da História: entre a ciência e a ficção .....	58
2.3. Linguagem e configuração narrativa: a concepção histórico-cultural da aprendizagem em Vigotski e Bruner .....	60
2.4. Tradição e experiência na reconfiguração do passado: contribuições de Hannah Arendt e Walter Benjamin para se pensar a educação contemporânea .....	74
<b>CAPÍTULO 3: Da História acadêmica à História escolar: a narrativa como construtora de sentidos</b> .....	93
3.1. A constituição da Didática da História como campo de investigação.....	102
3.2. A consciência histórica na perspectiva de Jörn Rüsen .....	109
3.2.1. O ato narrativo e a aprendizagem histórica .....	112
<b>CAPÍTULO 4: Narrar a pandemia e construir sentidos históricos - o encontro das temporalidades</b> .....	117
4.1. A realidade que constitui os sujeitos que narram.....	118
4.2. Os sentidos da História para aqueles que narram .....	128
4.3. Narrativas em tempos de pandemia .....	144
4.3.1. Convivência familiar.....	145
4.3.2. Ensino remoto .....	148
4.3.3. Desigualdade social.....	155
4.3.4. Sofrimento psíquico .....	160
4.3.5. Crueldade humana .....	163
4.3.6. Racismo .....	166
4.3.7. Expectativa em relação ao futuro .....	169
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	175
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	178
<b>APÊNDICES</b> .....	189

## APRESENTAÇÃO

*Uma peripécia, uma reviravolta nas circunstâncias, de uma hora para outra transforma uma sequência rotineira de acontecimentos numa história.*  
(Bruner, 2014, p. 15)

Esta pesquisa é fruto de uma inquietação que me acompanha desde que iniciei minha atividade no magistério, há 26 anos. Como professora de História, parto do pressuposto que a compreensão do passado pelos sujeitos encontra-se organicamente enredada com as formas como esses sujeitos se apropriam do tempo a partir das experiências por eles vividas. Para que o conhecimento histórico se efetive, conhecer o passado não basta; é necessário que os sujeitos desenvolvam o que Rüsen (2010) chama de “consciência histórica”, cuja função é nos apontar as mudanças temporais às quais nossas vidas estão ligadas de modo que possamos compreender que fazemos parte de um todo temporal muito mais extenso do que o espaço de uma existência. No entrecruzamento do “espaço de experiência” com o “horizonte de expectativas” (Koselleck, 2006), as formas de se sentir e se conceber o tempo vão se orquestrando e conformando nossos modos de vivenciar e discorrer sobre nosso próprio tempo (Hartog, 2003).

Trago em minhas memórias a velada angústia, envolta no irresistível entusiasmo, dos primeiros tempos de magistério. A condição de recém-formada criava-me a falsa ilusão de que eu estava empoderada de todos os aportes teóricos, conquistados ao longo de minha formação acadêmica, que seriam necessários para lidar com qualquer dificuldade que a docência pudesse me trazer. Mais tarde vim a descobrir que o espaço da sala de aula é um universo atravessado de afetos, onde o ensinar e o aprender são gestados em íntima relação de empatia entre aquele que ensina e aquele que aprende, num constante e desejável intercâmbio de papéis. A sala de aula é uma empreitada para a qual nunca estaremos totalmente preparados. Nela, em todo canto, os desafios

estão à espreita, sempre prontos a demolir as certezas daqueles que ousam carregá-las.

Tive o imenso privilégio de adentrar pela primeira vez como professora, nesse universo que é a sala de aula, em uma escola pública, a Escola de Aplicação da FEUSP<sup>1</sup>, na qual trabalhei durante 5 anos (de 1997 a 2001). A experiência ímpar obtida nessa instituição abriu muitos caminhos em minha trajetória profissional. Anos depois, passei a lecionar também em escolas particulares e, entre tantas idas e vindas pelo ensino público, dedico-me, já há alguns anos, exclusivamente ao trabalho na rede privada de ensino. Apesar disso, sempre tive plena convicção de que as bases de tudo o que me constitui hoje como professora tenha vindo do chão dessa primeira escola pública em especial.

Desde os tempos da Escola de Aplicação, sempre lecionei no Ensino Fundamental. Minha trajetória no magistério já me permitiu experienciar o trabalho com alunos do Ensino Médio, mas confesso que, ao contrário da maioria de meus colegas de profissão, pelo menos daqueles pertencentes ao meu círculo de relações, tenho nutrido nesses anos todos uma forte predileção em lecionar para os alunos menores. São “os pequenos” em idade (embora muitos deles grandes em tamanho) os que até hoje mais me encantam e mais me desafiam como profissional. Os motivos do encantamento são vários: como ainda são crianças (pelo menos dentro de minha compreensão) eles parecem conservar uma certa admiração pelo ambiente escolar, pelo menos quando visto a partir da realidade de uma instituição privada e elitista, como é o caso da escola pesquisada. Minha vivência nessa escola, e onde hoje atuo, me leva a afirmar que tal instituição constitui-se, para a maioria de seus alunos, como um espaço em que, invariavelmente, eles gostam e querem estar, em grande parte devido às relações e interações sociais, sejam elas amistosas ou, por vezes, conflituosas, que são construídas dentro desse ambiente. E por quererem estar ali, percebo que encaram os desafios propostos em sala de aula com maior motivação.

---

<sup>1</sup> Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

No entanto, como em todo início de ano, ao estabelecer os primeiros contatos com meus novos alunos, percebo que se instala uma certa inquietação na sala de aula quando declaro a matéria que irei lecionar. História, normalmente, está no rol das matérias menos prestigiadas; logo, considerada uma das mais entediantes para eles. Quando os indago sobre quais motivos os levam a nutrir essa imagem da disciplina, constantemente ouço queixas em relação à ausência de sentido em se estudar algo que ficou no passado, pessoas que já morreram ou situações que não têm nenhuma relação com o tempo vivido por eles. Sobre essa relação dos alunos com o saber histórico, o historiador Jörn Rüsen (2007), tendo como horizonte o atual contexto escolar alemão, mas que também se aplica à nossa realidade, declara:

[...] o saber histórico pode vir a ser percebido pelas alunas e pelos alunos como um ramo morto de sua árvore do conhecimento. Aparece, assim, como massa de informações a serem decoradas e repetidas para satisfazer os professores, com o mero objetivo de tirar boas notas. Perde qualquer valor relativo no modo como as crianças e os jovens pensam seu tempo, sua vida e seu mundo [...] (Rüsen, 2007, p. 30 *apud* Saggi, 2016, p. 120).

Diante dessa recorrente situação, sempre coloco como desafio da minha prática pedagógica, ao longo do trabalho desenvolvido durante o ano, fazer os alunos compreenderem o significado do que é a aprendizagem da História e construir sentidos diante daquilo que estudam, a partir dos dramas e conflitos vividos no presente, já que é o tempo presente o elemento articulador do passado e do futuro, e é somente o tempo vivido, o agora, o que justifica e dota de significado a nossa busca pelo entendimento do que se passou. Benjamin (1996) nos lembra que todo o legado da experiência é capaz de transcender o tempo e se configurar como sabedoria de vida, que pode (e deve) ser transmitida de geração em geração, e é o direito a essa sabedoria e ao conhecimento de toda uma tradição culturalmente herdada (Arendt, 2011) o que pode garantir a possibilidade de os alunos transformarem o mundo e a si próprios, dotando assim de sentido a aprendizagem da História.

Portanto, meu maior desafio profissional, todos os anos, é fazer os alunos enxergarem o conhecimento histórico, por meio de minhas práticas pedagógicas, como um ramo vivo de sua árvore do conhecimento, da qual poderão coletar seus frutos e se alimentar por toda a vida.

Embora essa percepção, por vezes insípida e disfuncional, que os alunos trazem das séries anteriores a respeito da disciplina de História merecesse uma investigação mais aprofundada, para entender que elementos das práticas escolares e dos programas curriculares favorecem a construção de uma visão por vezes negativa da dinâmica e logicidade dessa disciplina nas séries iniciais, nosso foco será, especificamente, a investigação do trabalho realizado com a turma do curso preparatório (CP) do Projeto ISMART<sup>2</sup>, no ano de 2021, no Colégio Bandeirantes (São Paulo).

Esse grupo específico de alunos, do qual esta pesquisa se ocupou, frequentava regularmente, no ano de 2021, o 8º ano do Ensino Fundamental, no período da manhã, em diferentes escolas públicas da cidade de São Paulo e se deslocava para o Colégio Bandeirantes, todas as tardes, onde participava de um curso preparatório (CP), voltado ao ingresso no Ensino Médio da própria instituição, por meio de uma parceria estabelecida entre o Colégio com um projeto social (o Projeto ISMART). Portanto, as inquietações surgidas a partir de meu exercício docente e a necessidade premente de investigar as formas como os alunos articulam as diferentes temporalidades e constroem sentidos ao pensamento histórico, bem como em que medida transformam a consciência histórica por meio do desenvolvimento de um saber narrativo, direcionaram minha atenção para o espaço da sala de aula de um grupo específico, privilegiando as questões apontadas como foco de investigação desta pesquisa.

Sendo assim, se já havia um desejo que sempre me acompanhava por investigar e compreender como os alunos se orientam no tempo, como ressignificam as experiências do passado humano por meio de suas narrativas, como compreendem a

---

<sup>2</sup> As considerações acerca do Projeto ISMART serão apresentadas mais adiante.

si próprios, como compreendem o mundo à sua volta e quais expectativas projetam para o futuro diante dessa relação com o passado e com a temporalidade vivida, o ano pandêmico de 2020 veio potencializar ainda mais esses anseios frente ao rompimento abrupto que vivemos a partir daí em relação ao fluxo no qual nossas existências, bem ou mal, estavam inseridas e diante ainda dos profundos desafios que passamos a enfrentar em nossas práticas escolares, por conta, sobretudo, da necessidade do isolamento social, com a consequente suspensão das aulas presenciais e a emergencial adaptação de nossas atividades pedagógicas para as plataformas virtuais.

A capacidade disruptiva gerada pela pandemia da COVID-19 certamente provocou uma alteração na forma como estruturamos e operamos nossa experiência no tempo e, conseqüentemente, na forma como atribuímos sentido às nossas experiências. A vida em “um tempo saturado de agoras”, constatado por Benjamin (1996, p. 229), no contexto dos anos 40 do século XX, nunca nos foi tão precisa para definirmos o momento histórico que a humanidade atravessou. Esse tempo difuso e descontínuo nos oprimia (e muito ainda nos oprime) entre um passado que parecia ter se encolhido e um futuro que se configurava distante demais.

Diante da sensação de um eterno presente, fomos, e continuamos sendo cotidianamente atravessados por imprecisões e incertezas de toda ordem. Os efeitos de todo esse processo na aprendizagem escolar e na formação dos sujeitos, seguramente, serão temas de muitas investigações acadêmicas que, decerto, encontrará nas narrativas das experiências vividas durante a pandemia uma fonte histórica privilegiada para a compreensão das subjetividades evidenciadas nesse contexto.

A análise das narrativas produzidas pelos alunos se apresenta nesta investigação como uma forma de compreender a maneira como esses sujeitos organizaram suas experiências no tempo (relações entre as vivências passadas, seus influxos no presente e as expectativas futuras) e os sentidos que atribuem a elas. Entendemos que ao narrarem as experiências vivenciadas no contexto pandêmico de 2020/2021 os alunos

foram confrontados com sua própria consciência histórica e puderam desenvolvê-la no contato com outras histórias vividas.

Diante de um cenário tão complexo e profundamente desafiador que a pandemia do Coronavírus nos impôs, acreditamos na importância do desenvolvimento do saber narrativo como meio para que os sujeitos possam dar novos sentidos ao tempo vivido e ampliar o espectro de possibilidades futuras, abrindo caminhos para que os indivíduos possam agir mais livremente e, rompendo com os limites da previsibilidade, possam introduzir o novo no mundo (Arendt, 2011). Como educadores, temos o compromisso de tornar menos áspera a formação de nossas crianças e acreditar na construção de uma sociedade em que todos possam se realizar; e para que os sujeitos se realizem é preciso preservarmos a capacidade humana de contar, interpretar e reelaborar as experiências, de modo que as reminiscências do passado possam despertar as “centelhas de esperança” (Benjamin, 1996), o que, no contexto feroz da pandemia vivida, tornou-se urgente e necessário.

Certamente a forma como nós, adultos, lidarmos com o presente (pós)pandêmico e todos os desafios que ele nos traz, e ainda nos trará, do ponto de vista ético e humano, certamente deixará marcas profundas nas próximas gerações. As escolhas que fizermos agora e os caminhos que propusermos trilhar serão decisivos para que nossas crianças tenham preservada a capacidade de poderem “inventar” novos e necessários mundos, principalmente diante de tão grande impasse na trajetória histórica da humanidade, ao qual nos encontramos submetidos, frente às incertezas de toda ordem acentuadas pelo processo pandêmico.

## INTRODUÇÃO

*Na realidade de cada dia, situar-se na posição vantajosa do estrangeiro é poder olhar com perplexidade e interrogativamente o mundo em que se vive. É como voltar para casa depois de um longo período em qualquer outro lugar. O que regressa à casa percebe em seu ambiente detalhes e formas que nunca tinha visto antes: descobre que tem que pensar novamente os rituais e os costumes de seu povo para poder entendê-los [...].*  
(Greene, 1995, p. 83, tradução nossa)

O historiador François Furet (1986), um dos grandes nomes da historiografia francesa contemporânea, afirmou certa vez que: “fazer História é contar uma história”, ou seja, a despeito da forma como a contamos, haverá sempre uma relação inseparável e intransponível entre o fazer e o narrar a História, para além dos nossos desejos ou intenções. Disso decorre o caráter essencialmente narrativista do conhecimento histórico, o que nos permite vislumbrar que o trabalho com a narrativa histórica em sala de aula carregue a potencialidade de se constituir como um meio no qual professores e alunos sejam capazes de estabelecer conexões entre o passado e o presente, aproximando, dessa forma, os sujeitos de seus contextos sociais por meio da partilha de experiências vividas, de modo a conferir maior sentido e inteligibilidade ao saber histórico.

Acreditamos que o saber narrativo oferece aos sujeitos em geral (e mais especificamente aos estudantes da disciplina de História) meios para uma construção interpretativa do tempo, na qual diversas temporalidades possam ser entrelaçadas, permitindo a atribuição de sentidos ao conhecimento histórico e tornando-o um saber dinâmico, ao problematizar questões relacionadas ao cotidiano, ao vivido e às tensões e conflitos colocados pelo tempo presente (na contramão de uma concepção mecanicista de aprendizagem histórica que privilegia a simples memorização de cronologias, fatos e eventos), habilitando os sujeitos a passarem de um contexto a outro, reconhecendo semelhanças e diferenças, rupturas e continuidades nos

movimentos produzidos pela História e, principalmente, permitindo a esses estudantes que se reconheçam como sujeitos a partir da valorização das experiências vividas no presente e da compreensão da constituição do seu próprio ser, o que, em última instância, significa a capacidade de vincular a experiência temporal com suas próprias subjetividades, dotando de sentidos a vida prática desses sujeitos.

Nos últimos tempos, é patente o aumento no uso do termo “narrativa”, tanto no meio acadêmico quanto nos mais diversos espaços sociais. Isso se justifica muitas vezes pela necessidade de relativizarmos a verdade, uma vez que os discursos calcados na enunciação do valor da objetividade como propósito científico e a crise da própria noção de certeza e de verdade, atrelada ao modelo racional, criado e sustentado pela modernidade, começa a dar sinais claros de exaustão<sup>3</sup>. Dessa forma, o termo narrativa, passa a ocupar um lugar de destaque nos mais diferentes contextos sociais, uma palavra quase que obrigatória a todos que desejam estar conectados aos termos linguísticos em voga na contemporaneidade.

À parte os modismos, percebemos que nos últimos anos o estudo da narrativa se tornou objeto de um grande número de investigações (e. g. Brockmeier; Harré, 2003; Clandinin; Connelly, 2015; Lima; Geraldi; Geraldi, 2015; Cunha, 2016) o que sugere a emergência de um novo paradigma nas ciências humanas no qual o entendimento das questões que envolvem os sujeitos está intimamente ligado à forma como organizamos nossas experiências, memórias e identidades (pessoais e sociais) em bases narrativas (Bruner, 1997). Configurando-se como uma nova abordagem teórica e um novo gênero de filosofia da ciência, a narrativa se insere num quadro mais amplo de transformação cultural do conhecimento e de aprimoramento do método científico pós-positivista (Bruner, 1997).

Nas práticas escolares, por sua vez, a narrativa vai perdendo seu papel como mero recurso didático para tornar-se o elemento no qual o ensino passa a se estruturar e se materializar, constituindo-se como um instrumento interpretativo a partir do qual

---

<sup>3</sup> Ver: Adichie, 2019; Costa, 2020a, 2020b.

professores e alunos vão atribuindo sentidos e construindo significados no processo de produção de conhecimento, por meio da organização e da reelaboração de histórias pessoais e sociais, reconhecendo-se como contadores e personagens de suas próprias histórias (Connelly; Clandinin, 1995).

A estrutura narrativa vem emergindo como um caminho para se garantir a aprendizagem histórica não a partir de seus conceitos ou tramas conceituais, mas a partir da conexão com a própria experiência dos sujeitos, com o conhecimento de si e do mundo, com o movimento de apropriação e transmissão de saberes, com o “ter o que contar”, como na imagem benjaminiana d’*O Narrador*, sem que isso comprometa o caráter científico desse conhecimento, mas que, pelo, contrário, possa se constituir, se afirmar e se reconhecer como parte dele (Benjamin, 1996).

Dessa forma, tendo como horizonte a narrativa produzida pelos alunos no contexto da pandemia da COVID-19, procurei me colocar na “posição vantajosa de estrangeira” (Greene, 1995), conforme sugere a epígrafe desta introdução, para tentar olhar de maneira perplexa para o ano de 2021 e tentar capturar os sentidos produzidos por jovens de 12 e 13 anos sobre o tempo e a história, diante de uma nova forma do viver imposta pela pandemia.

O texto a seguir foi organizado em quatro capítulos. No primeiro apresento o ponto de partida da pesquisa, o pressuposto da investigação, a instituição e os sujeitos pesquisados, os caminhos percorridos e as condições estruturais do estudo realizado. No segundo e terceiro capítulos apresento as sínteses teóricas produzidas a partir do estudo de algumas obras que puderam nos situar quanto ao objeto estudado e quanto aos sentidos que a investigação proposta produz em relação ao meu exercício docente. Finalmente, no capítulo 4 busco entrelaçar os anteriores por meio da análise das narrativas produzidas pelos alunos em diálogo com o aporte teórico-metodológico proposto neste estudo.

## **CAPÍTULO 1: Os meandros da pesquisa**

*O passado não reconhece o seu lugar:  
está sempre presente...  
(Mário Quintana)*

Este projeto de pesquisa parte de uma concepção de História, alinhada com a perspectiva de Rüsen (2001), que a entende como uma prática social, resultante do diálogo das diversas temporalidades (as experiências do passado, as interpretações do presente e as orientações para a vida futura), estruturada dentro de uma lógica narrativa que possibilita a construção de sentidos e a atribuição de novos significados às mudanças temporais na vida prática dos sujeitos. Sendo assim, o entendimento acerca do processo de ensino e aprendizagem da História, no interior desta pesquisa, parte da perspectiva de que não existe compreensão histórica desvinculada das referências temporais (Schmidt, 2017) e, a partir desse entendimento, procuramos enfatizar a importância da formação de um pensamento histórico, por meio da valorização das experiências pessoais e coletivas e da mobilização da consciência histórica no sentido de favorecer a orientação dos sujeitos no tempo.

Busca-se, com isso, possibilitar aos alunos que adquiram condições de se apropriarem e de produzirem conhecimentos, a partir do contato com diversas narrativas, que se construiram em torno das tramas tecidas nas mediações entre passado, presente e futuro, para que, munidos desse aporte, consigam utilizá-lo como instrumento de interpretação de diversas realidades sociais em diferentes tempos e espaços, e construam a bagagem necessária para que possam “farejar as marcas”, “ler os sinais”, “decifrar as pistas” (Ginzburg, 1990) na compreensão do mundo, num constante e desejável processo de (re)elaboração do presente vivido diante da consciência das diversas perspectivas do tempo.

## 1.1. Os pressupostos e os objetivos da pesquisa

Tendo como contexto a sala de aula<sup>4</sup> e, como foco, o processo de ensino e aprendizagem da História, a proposta desta pesquisa é investigar a relação estabelecida pelos alunos com o conhecimento histórico (escolar ou extraescolar) por meio de narrativas por eles construídas, buscando identificar como estes entendem o conhecimento da História e como articulam as diversas temporalidades na produção dessas narrativas em torno das experiências vividas no contexto da pandemia do Coronavírus. Pretende-se, assim, tentar compreender a maneira como os sujeitos investigados organizam essas experiências no tempo (relações entre passado, presente e futuro) e os sentidos que atribuem a elas.

Em diálogo com a epistemologia da História, analisamos o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos, tendo como cenário o contexto pandêmico, para identificar como esses alunos articulam as experiências do passado com o presente por eles vivido e como elaboram as expectativas de futuro, a partir das narrativas por eles construídas. Essa análise é feita dentro da perspectiva ruseniana, que toma a consciência histórica como lugar e propósito da aprendizagem da História e a narrativa como forma e função dessa aprendizagem (Rüsen, 2001).

A pesquisa foi realizada no contexto das aulas remotas de História com uma turma do Curso Preparatório (CP1), do Projeto ISMART (que será detalhado mais adiante), correspondente ao 8º ano do Ensino Fundamental, para a qual eu lecionei a disciplina de História no ano de 2021, em um colégio particular na zona sul da cidade de São Paulo, o Colégio Bandeirantes. Dando continuidade aos estudos teóricos realizados no curso de Mestrado, quando foram analisados aspectos em torno da potencialidade do saber narrativo no processo de construção do conhecimento, sobretudo do conhecimento histórico, investigamos nesta pesquisa como os alunos

---

<sup>4</sup> É importante salientar que esta pesquisa, embora inicialmente orientada para desenvolver-se no contexto da sala de aula presencial, teve de adaptar-se, em função da realidade apresentada pela situação pandêmica, ao formato virtual, encontrando no uso das tecnologias digitais a única alternativa viável para a sua realização.

constroem significados às experiências individuais e coletivas, vivenciadas durante a pandemia, por meio de narrativas por eles produzidas, bem como buscamos analisar o desenvolvimento da consciência histórica e do saber narrativo dos alunos como meio capaz de expressar a relação estabelecida por esses estudantes com as experiências do passado e o modo como eles compreendem o diálogo entre as diferentes temporalidades e também como articulam os significados dessa experiência aos quadros de orientação do viver.

Esta investigação, portanto, encontra-se circunscrita no âmbito da própria sala de aula na qual a pesquisadora atua, de modo que as condições essenciais para sua realização residem no registro intencional e sistematizado das próprias práticas, a fim de produzir sentidos ao fazer pedagógico diário e gerar novos significados às ações pedagógicas no cotidiano escolar. Nessa perspectiva, o professor, como ator e autor da atividade docente, é capaz de construir sua identidade profissional a partir do entendimento de que essa atividade não se conforma à aplicação de modelos pedagógicos previamente estabelecidos, mas que, dentro de um processo formativo, constrói-se cotidianamente em suas práticas (Pimenta, 2002).

Acreditamos que a investigação de questões ligadas ao nosso exercício profissional diário pode nos propiciar uma reflexão mais constante, uma escuta mais ativa frente às demandas dos nossos alunos e, conseqüentemente, uma atuação mais assertiva em relação aos processos de ensino e aprendizagem<sup>5</sup>. Como partilha de experiência docente, tal investigação pode ainda contribuir para que outros professores se reconheçam diante de alguns desafios enfrentados no ensino de História ao tentarem tornar o conhecimento histórico mais compreensível e dotado de significado no entendimento do presente vivido, levando-os a considerar a estratégia narrativa como uma possibilidade de ação pedagógica. Além disso, a pesquisa como resultado da reflexão, sistematização e registro da própria prática torna-se importante

---

<sup>5</sup> Os processos de ensino e aprendizagem são entendidos aqui não como a simples transmissão de conteúdo pelo professor que ensina para o aluno que aprende, mas como “[...] uma relação recíproca na qual se destacam o papel dirigente do professor e a atividade dos alunos, onde o ensino visa estimular, dirigir, incentivar, impulsionar o processo de aprendizagem dos alunos” (Libâneo, 1994, p. 90).

na medida em que coloca o professor como investigador social (Barca, 2012) e produtor de conhecimento<sup>6</sup>.

A análise do potencial da narrativa no processo de ensino e aprendizagem da História, como proposto nesta investigação, encontra-se alinhada com a ideia de construção de uma concepção de conhecimento escolar que reconheça professor e aluno como produtores de saberes, na medida em que esses saberes permitem que as experiências humanas possam ser organizadas e transmitidas (Benjamin, 1996). Partindo-se da concepção benjaminiana da atividade narradora como elemento de transmissão de saberes, na qual a experiência individual ou coletiva é rememorada e comunicada através do tempo<sup>7</sup>, buscamos investigar em que medida o trabalho com a narrativa na sala de aula, e a articulação das interpretações históricas daí apreendidas, podem contribuir, em alguma medida, no desenvolvimento da cognição temporal (sobretudo diante das mudanças trazidas pelo contexto pandêmico em nossa forma de perceber a passagem do tempo) e da consciência histórica, a fim de que o conhecimento histórico possa dialogar com as questões e inquietações vividas no tempo presente e, com isso, viabilizar uma possível transformação na relação dos alunos com as aulas de História, e com o conhecimento histórico de modo geral, que muitas vezes acaba sendo visto por eles como desprovido de sentidos, conforme afirmado anteriormente.

---

<sup>6</sup> Entendemos o professor como produtor de conhecimento, a partir da própria investigação da sala de aula em que atua, de acordo com o pensamento de Pimenta (2002, p. 43) em que “[...] o professor pode produzir conhecimento a partir da prática, desde que na investigação reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria”.

<sup>7</sup> Ao tratar do tema da experiência e de seu processo de transmissão, Benjamin (1996) aponta para a indissociabilidade existente entre ela e o conceito de narrativa. A sociedade industrial e urbana, com seu apelo pelo imediato, teria eclipsado a narrativa, por meio do advento da informação, esvaziando sua capacidade de estabelecer conexões com a coletividade e de intercambiar experiências. Diferentemente da informação, que só tem valor quando é nova, a narrativa nunca se esgota, pois está sempre aberta à produção de novos sentidos. Desse modo, entendemos que o relato das experiências vividas pelos alunos, no contexto da pandemia, abre possibilidades não só para que esses sujeitos sejam capazes de ressignificar o vivido, como também de estabelecerem novas relações com a temporalidade, na medida em que “permitimos que a história faça parte do passado, no entanto, ao mesmo tempo, lhe concedemos outro futuro (Rüsen, 2010c, p. 69).

Destaco que a presente pesquisa busca romper com uma lógica instrumental, por vezes presente em muitos discursos escolares, de que o conhecimento histórico deva produzir sujeitos críticos e plenamente conscientes de suas ações. O conhecimento histórico produzido em sala de aula é sempre resultante das interpretações de sujeitos que chegam à escola com crenças, ideias, valores e saberes previamente construídos, mesmo antes do processo de escolarização, em diferentes espaços sociais. Como professores devemos assegurar que a escola possa se constituir como o espaço do debate e do respeito à diferença.

Os sujeitos devem ser livres (e assim seguimos desejando fortemente) para refletirem sobre o mundo e nele agirem; e promover o exercício da liberdade deve estar entre os nossos maiores desígnios como educadores. Nesse sentido, esta pesquisa tem como seu propósito final promover e compreender o uso da narrativa por um grupo de estudantes para a construção e afirmação de sua identidade e singularidade, na medida em que propõe a abertura para que se possa falar, ouvir, ser ouvido, rever percursos e projetar caminhos, frente às indefinições quanto às perspectivas futuras, sobretudo em função dos novos e dolorosos desafios impostos pela pandemia.

É preciso apontar ainda a dificuldade vivenciada no período em que a pesquisa de campo se realizou, diante das incertezas em relação aos rumos que a política educacional vinha tomando no Brasil, apresentando-se cada vez mais comprometida com interesses privatistas e neoliberais, principalmente a partir do governo de Jair Bolsonaro (2018-2022) e de toda uma onda conservadora que já vinha se instalando no país. Esta expressou-se na educação sobretudo através do Projeto de Lei "Escola sem Partido" (2004), que afetou diretamente a autonomia do professor ao julgar que o trabalho docente se fundamentaria por meio da doutrinação ideológica. Neste sentido, este estudo objetiva, mesmo que de maneira bastante modesta, contribuir para manter a crença na educação como único caminho possível para combater qualquer forma de barbárie e para buscar o pleno exercício do pensar, do aprender e do ensinar.

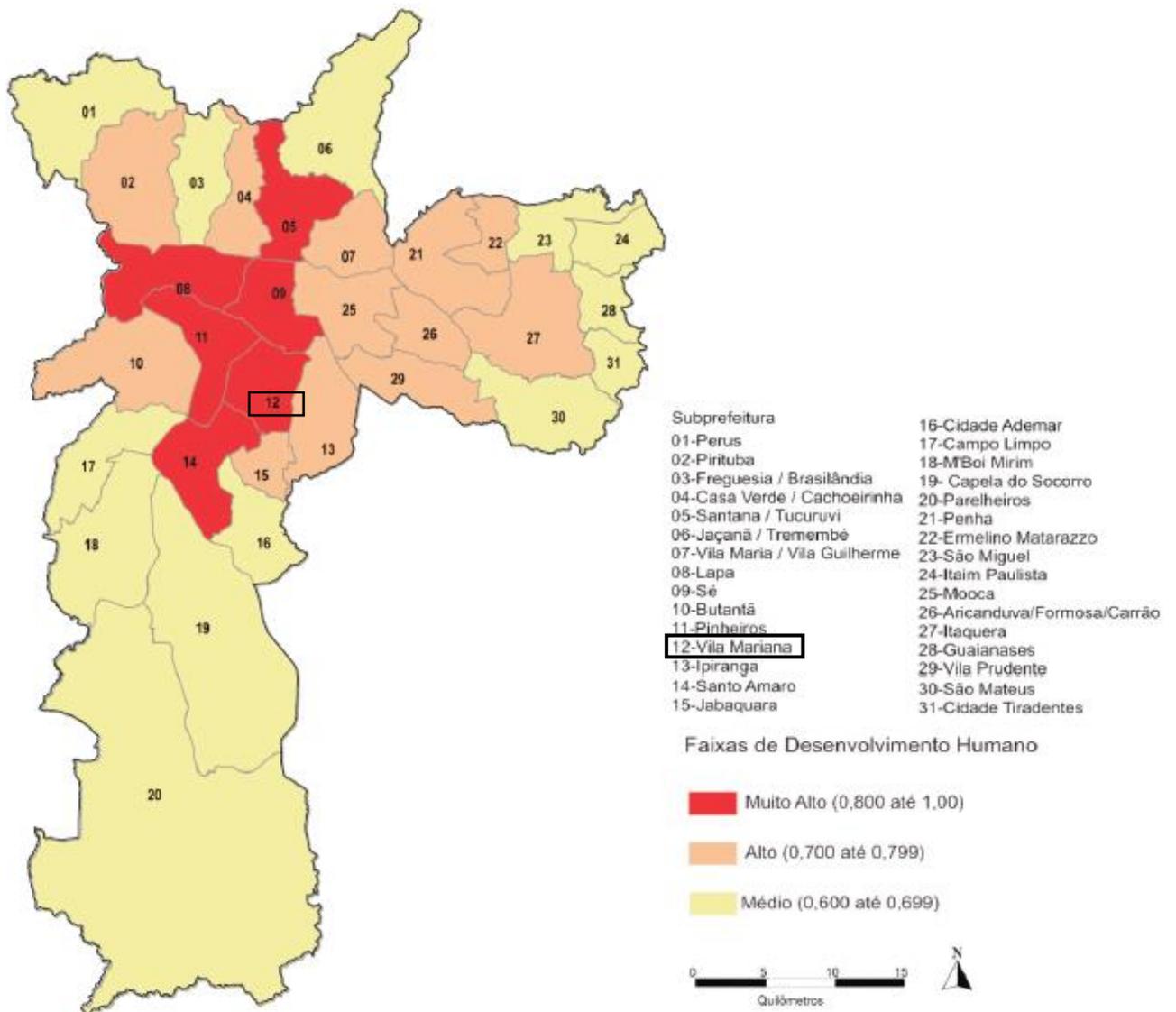
## **1.2. A escola e os sujeitos da pesquisa**

É consenso que a cidade de São Paulo apresenta enormes disparidades socioeconômicas. Embora se configure como a capital brasileira de maior produção e concentração de riquezas, existem aqui graves problemas estruturais, sobretudo no que diz respeito à forma como a riqueza nela produzida se distribui por entre a população que habita o município. A assimetria entre as diversas áreas da cidade, resultante de um sistema econômico baseado na produção e distribuição desigual da riqueza, e as condições sociais de seus moradores caracterizam a cidade de São Paulo como lugar de expressão de graves e profundas desigualdades de toda ordem.

Desse modo, a educação insere-se nesse contexto como um elemento que corrobora para que essa desigualdade se acentue. Não cabe a este estudo discutir a complexidade que envolve as diferenças entre as escolas do município (públicas e privadas), que perpassam por questões como infraestrutura, salários dos funcionários, projetos políticos pedagógicos, formação e qualificação do corpo docente, condição de vida dos alunos, e tantas outras questões, mas achamos importante situar esta pesquisa dentro do seu contexto mais geral: trata-se de um estudo cujo *locus* de investigação situa-se numa posição claramente privilegiada em relação ao Índice de Desenvolvimento Humano (mais especificamente no recorte educacional), conforme podemos observar no mapa e na tabela a seguir:

## Mapa 1 – IDH – dimensão Educação – Município de São Paulo – 2010

(Em destaque, a localização do bairro onde a investigação empírica foi realizada)



Fonte: GONÇALVES; MAEDA, 2017. Elaboração: SMUL/Geoinfo. Disponível em: [https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/licenciamento/desenvolvimento\\_urbano/noticias/?p=248759](https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/licenciamento/desenvolvimento_urbano/noticias/?p=248759). Acesso em 27/01/2021

**Tabela 1 – IDH – dimensão Educação – Município de São Paulo – 2000/2010**

(Em destaque, o bairro da Vila Mariana onde localiza-se a escola em que a pesquisa foi realizada)

Subprefeitura	IDH-M educação		Variação %
	2000	2010	
Pinheiros	0,851	0,885	4,00
Vila Mariana	0,834	0,878	5,28
Lapa	0,763	0,826	8,26
Santo Amaro	0,794	0,822	3,53
Santana / Tucuruvi	0,736	0,810	10,05
Sé	0,721	0,805	11,65
Mooca	0,727	0,797	9,63
Aricanduva / Vila Formosa	0,668	0,754	12,87
Penha	0,656	0,750	14,33
Ipiranga	0,645	0,750	16,28
Butantã	0,665	0,746	12,18
Ermelino Matarazzo	0,617	0,738	19,61
Casa Verde	0,616	0,730	18,51
Pirituba / Jaraguá	0,598	0,724	21,07
Vila Prudente	0,617	0,721	16,86
Jabaquara	0,633	0,720	13,74
Vila Maria / Vila Guilherme	0,624	0,718	15,06
Itaquera	0,596	0,709	18,96
Jaçanã / Tremembé	0,583	0,699	19,90
Freguesia do Ó / Brasilândia	0,551	0,692	25,59
Perus	0,515	0,689	33,79
São Miguel Paulista	0,537	0,687	27,93
Itaim Paulista	0,534	0,683	27,90
Capela do Socorro	0,521	0,677	29,94
Campo Limpo	0,546	0,670	22,71
São Mateus	0,553	0,668	20,80
Cidade Tiradentes	0,538	0,664	23,42
Guaianases	0,496	0,660	33,06
Cidade Ademar	0,526	0,658	25,10
M'Boi Mirim	0,499	0,646	29,46
Parelheiros	0,436	0,610	39,91

Fonte: GONÇALVES; MAEDA, 2017. Elaboração: SMUL/Geoinfo. Disponível em: [https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/licenciamento/desenvolvimento\\_urbano/noticias/?p=248759](https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/licenciamento/desenvolvimento_urbano/noticias/?p=248759). Acesso em 27/01/2021

Situado no bairro da Vila Mariana, na zona sul da cidade de São Paulo, o Colégio Bandeirantes, onde a pesquisa foi realizada, encontra-se justamente na área de maior índice de desenvolvimento humano do município, sendo o segundo bairro a apresentar o melhor índice educacional entre os anos de 2000 e 2010, de acordo com os dados apresentados na tabela anterior. Portanto, a grande maioria dos estudantes da referida instituição representa uma parcela muito diminuta da população do município; aquela que tem à sua disposição as maiores possibilidades de acesso à educação, seja pela alta renda das famílias, seja pelos equipamentos culturais disponíveis nas regiões habitadas pelas elites, o que, via de regra, tende a ser muito escasso ou praticamente inexistente nas áreas periféricas. No entanto, como será explicitado mais adiante, os sujeitos participantes desta pesquisa, muito embora sejam alunos dessa instituição, constituem-se como um grupo cuja realidade socioeconômica encontra-se totalmente distante daquela vivenciada pelos alunos regularmente matriculados no colégio.

Fundado em 1944, o Colégio Bandeirantes é considerado um dos colégios mais tradicionais da cidade de São Paulo. Desde sua inauguração, sua sede situa-se no mesmo local e a direção do colégio permanece sob gestão da família Aguiar. A criação do colégio insere-se num momento de grandes mudanças pelas quais a cidade de São Paulo atravessava, impulsionadas sobretudo pelo acelerado processo de industrialização e urbanização. Os impactos das grandes transformações econômicas eram sentidos nos mais diversos setores. Num contexto de efervescência cultural, protagonizada pela inauguração da Universidade de São Paulo em 1934, a família Aguiar objetivava oferecer uma educação de qualidade para a ascensão social dos filhos de imigrantes, que naquele momento compunham a maioria da população urbana, e atender às demandas educacionais de uma classe média em forte expansão na cidade de São Paulo desde os anos de 1930 (Canuto, 2016).

Os pressupostos das teorias tradicionais de ensino orientaram a trajetória da instituição desde sua fundação. A preocupação com uma formação acadêmica balizada na transmissão de conteúdos e fortemente centrada na aprovação de seus alunos nas

grandes universidades só muito recentemente passou a perder espaço para uma visão mais humanista, concretizada por mudanças curriculares mais comprometidas com valores éticos e sociais.

Defendendo como princípios o pioneirismo, a inovação e a educação de excelência (Canuto, 2016), o Colégio entende a meritocracia como elemento legítimo e desejável entre seus alunos, dentro de um ambiente de respeito e solidariedade. Atenta às novas demandas do mundo contemporâneo e com o propósito de desenvolver uma educação transformadora, nos últimos anos a escola vem investindo maciçamente em tecnologias digitais voltadas à educação e direcionando suas preocupações para o desenvolvimento do espírito crítico e humanista de seus alunos.

O investimento na formação permanente dos educadores que trabalham na instituição é uma outra marca muito defendida pela direção da escola, com apoio financeiro e institucional na continuidade do aprimoramento acadêmico de seus professores e coordenadores, por meio de cursos de pós-graduação, participações em palestras, eventos, simpósios, congressos nacionais e internacionais ligados à educação ou às questões relevantes na contemporaneidade, e também de viagens culturais periódicas e rotativas da equipe de diretores, coordenadores e professores, pelo Brasil ou fora dele.

O colégio, desde sua fundação, sempre atuou nos segmentos do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. O Ensino Fundamental I é um projeto muito recente do colégio e seu funcionamento passou a se efetivar a partir de 2023. Ao mesmo tempo em que busca a aprovação de seus alunos nas melhores universidades (nacionais e internacionais), o modelo curricular do colégio procura cada vez mais abrir espaço para o desenvolvimento de "habilidades socioemocionais", como civilidade, empatia, valores éticos e trabalhos sociais. Os dois segmentos (Fundamental II e Médio), por exemplo, contam com aulas de CPG (Convivência de Processo em Grupo) que tem como proposta o debate, junto aos alunos, de questões ligadas à sexualidade, ao *bullying*, às drogas, à cidadania, à ética, entre outras. A escola dispõe de diversas salas com equipamentos de alta tecnologia, ambulatório, refeitórios, quadras poliesportivas,

salas de convivência e de estudos e uma biblioteca que conta com um acervo robusto, constantemente atualizado. Além disso, todos os alunos possuem computadores portáteis, os *tablets*, que são utilizados como ferramentas pedagógicas nas mais variadas disciplinas.

Até o ano de 2022 a escola contava com aproximadamente 2.700 alunos e 137 professores divididos em dois turnos: o matutino para os alunos do Ensino Médio e o vespertino para os alunos do Ensino Fundamental II. A partir de 2023 foram inauguradas as primeiras turmas do Ensino Fundamental I, no período da manhã e da tarde. Para abrigar o novo segmento, o Colégio investiu na construção de um novo prédio com 12 pavimentos, composto por amplas salas de aulas com flexibilidade para mudanças de *layout*, biblioteca, refeitório, auditório, espaços de convivência e quadra poliesportiva. Com a abertura das turmas do Fundamental I a escola passou a contar com aproximadamente 3.300 alunos e com um corpo docente que atinge a marca de 200 professores.

Desde 2007, o colégio mantém parceria com o Projeto ISMART, disponibilizando anualmente bolsas de estudos para alunos da escola pública que apresentem um bom rendimento escolar.

### **1.3. O Projeto ISMART**

A partir do final do século XX um intenso processo de privatização da educação começou a se efetivar no Brasil, dentro do contexto de expansão de um capitalismo fortemente alicerçado em seu viés neoliberal. A redução da esfera de atuação do Estado, dentro desse novo modelo político-econômico, tem seu impacto sentido nos mais diversos setores da vida social, sobretudo no campo da educação. Com um discurso fortemente calcado na ineficiência dos serviços públicos, os setores privados passam a se apresentar como saída possível para o encontro de soluções que possam

favorecer a melhoria da educação, ao mesmo tempo em que o Estado busca reduzir cada vez mais a sua responsabilização nesse âmbito.

Nesse sentido, as políticas educacionais passam a ser propostas e adotadas tendo nos recursos da iniciativa privada seu principal agente de financiamento. Ideias como eficiência, modernização (sobretudo tecnológica) e democratização do acesso a uma educação de qualidade apresentam-se como justificativa para que a esfera privada promova um crescente processo de mercantilização da educação. A “parceria” entre o setor público e o setor privado, na área de educação, resultou na fundação, em 2005, por um grupo de empresários, do movimento *Todos pela Educação*, com o objetivo de elaborar e financiar projetos e programas educacionais voltados para a educação pública. Saviani (2007) aponta que os pressupostos que embasam esse movimento estão relacionados à lógica empresarial aplicada à educação, traduzida pelo autor como uma espécie de “pedagogia de resultado”, cujos efeitos são medidos pelo Estado, por meio de instrumentos de avaliação, objetivando adequar o processo educativo às exigências impostas pelas empresas.

A formação de uma mão de obra qualificada em harmonia com a visão de mundo do setor empresarial orientam as ideias de uma “pedagogia da competência” e de uma “qualidade total” aplicadas à educação, que visam, de acordo com Saviani (2007), obter a satisfação máxima do cliente (o aluno e a família), a transformação dos professores em prestadores de serviço e a educação em um mero produto, muito embora os verdadeiros clientes, dentro dessa lógica, sejam as próprias empresas, pois são elas, ao final das contas, que de fato lucram com todo esse processo de mercantilização da atividade educativa.

Dentro desse contexto de entrecruzamento dos interesses dos setores empresariais e da sociedade civil com as políticas públicas educacionais, foi criado, em 1999, o ISMART (Instituto Social para Motivar, Apoiar e Reconhecer Talentos). Sem fins lucrativos e mantido por doações de pessoas físicas e de empresas, o objetivo do projeto é dar oportunidade aos jovens estudantes de escolas públicas (que se destacam academicamente, mas que pertencem a famílias de baixa renda), por meio

de bolsas de estudos, de frequentarem um curso preparatório para o ingresso no Ensino Médio em escolas privadas de elite, onde o nível de serviços prestados mostra-se bastante superior em relação ao contexto geral das escolas públicas.

Buscando garantir uma formação acadêmica de qualidade e que possa permitir uma emancipação futura a alunos considerados “jovens talentos”, esse sistema, ainda que possa proporcionar (e certamente proporciona) uma real abertura no leque de oportunidades futuras na vida profissional desses jovens, com uma consequente possibilidade de melhoria nas suas condições sociais e econômicas, acaba, ao nosso ver, por reforçar valores tão caros ao neoliberalismo, como a meritocracia, e evidenciar a dicotomia estabelecida na sociedade brasileira entre os setores público e privado.

### **1.3.1. As frentes do Projeto ISMART**

Contando atualmente com mais de 3000 alunos ativos, distribuídos nas cidades de São Paulo, Cotia, São José dos Campos, Sorocaba, Rio de Janeiro e Belo Horizonte, o ISMART tem sua atuação estruturada em quatro grandes projetos: Alicerce, Bolsa Talento, ISMART *Online* e Programa de Desenvolvimento de Universitários. Apresento a seguir uma breve descrição de cada um desses projetos<sup>8</sup>:

#### Projeto Alicerce:

O objetivo desse projeto é selecionar os alunos que cursam o 7º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas e particulares, oriundos de famílias de baixa renda, para participarem de um curso preparatório para o Ensino Médio em colégios particulares, parceiros do ISMART, ao longo do 8º e 9º ano, em turmas formadas especificamente para atender aos alunos do projeto.

---

<sup>8</sup> Para mais informações sobre o Projeto Ismart ver: [www.ismart.org.br](http://www.ismart.org.br)

Esse curso ocorre sempre no contraturno da escola pública, ou seja, os alunos cursam meio período na escola onde estão regularmente matriculados e no outro período frequentam o curso preparatório no colégio parceiro do projeto, o que exige uma jornada dupla desses alunos que, em sua grande maioria, vêm de regiões distantes e periféricas, uma vez que as escolas parceiras se localizam em áreas mais centrais e abastadas das cidades. Além de um exame de seleção, os candidatos ao projeto passam por um processo seletivo que conta com entrevistas individuais, algumas dinâmicas realizadas em grupo e ainda visitas domiciliares.

Nesses dois anos de curso preparatório, os alunos da Fundação ISMART são acompanhados por coordenadores do projeto, a fim de manterem sua organização com a dupla jornada de estudos, bem como a responsabilidade em relação às exigências acadêmicas e o bom desempenho escolar.

Os alunos do ISMART que participaram desta pesquisa estão ligados ao segmento do Projeto Alicerce.

### Projeto Bolsa Talento

Findos os dois anos do curso de preparação do Projeto Alicerce e tendo concluído o Ensino Fundamental na escola pública, os alunos do ISMART podem se candidatar ao processo seletivo do Projeto Bolsa Talento para concorrerem a uma bolsa de estudo integral, como alunos regularmente matriculados, no colégio onde realizaram o Curso Preparatório. Também podem se inscrever nesse projeto alunos do 9º ano do Ensino Fundamental que não frequentaram o curso preparatório, mas que, uma vez aprovados no processo seletivo, tornam-se alunos bolsistas nas escolas parceiras. Além da isenção do pagamento da mensalidade escolar do colégio, a bolsa de estudos do Projeto garante a cobertura das despesas com o material escolar, o uniforme e os custos com o transporte e alimentação dos alunos. Além disso, durante todo o período que permanecem no Ensino Médio os estudantes são acompanhados pela equipe do projeto, que os assessoram com suporte psicológico e material.

### Projeto ISMART Online

Uma outra possibilidade para os alunos com alto desempenho, oriundos de escolas menos favorecidas, se prepararem melhor para os exames vestibulares é o acesso a uma plataforma de estudos *online* voltada para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. A inserção nesse projeto também ocorre por meio de um processo seletivo aplicado aos alunos de escolas públicas que cursam o 7º ou o 9º ano do Ensino Fundamental. A plataforma foi desenvolvida para se adequar aos vários níveis de dificuldades que os alunos possam apresentar nessas duas disciplinas. Contando com uma série de aulas explicativas, vídeos, atividades e avaliações validadoras para analisar o desempenho dos alunos, os estudos pela plataforma também são realizados no contraturno do período no qual os alunos encontram-se regularmente matriculados, de acordo com a disponibilidade de cada um deles.

### Programa de Desenvolvimento dos Universitários

Outra frente de atuação do projeto volta-se para os alunos do ISMART que já estão inseridos na vida universitária. O objetivo do programa destinado a esse público é o apoio material, por meio da concessão de bolsas-auxílio, para que esses alunos consigam custear os gastos durante a graduação e se manter estudando durante todo o curso. Além disso, o programa desenvolve uma série de atividades para promover o crescimento profissional e pessoal dos alunos para que conquistem oportunidades no mercado de trabalho.

#### **1.3.2. O ISMART no Colégio Bandeirantes**

Em 1997, o Colégio Bandeirantes tornou-se uma das escolas parceiras do Projeto ISMART. Desde então, vinha mantendo duas turmas anuais dedicadas ao programa: o

Curso Preparatório 1 (CP1), e o Curso Preparatório 2 (CP2), correspondendo aos alunos de 8º e 9º ano, respectivamente. A quantidade de alunos por turma variava entre 15 e 25. Muito embora a grade curricular dessas turmas fosse muito semelhante à do curso regular, de acordo com cada uma das séries, o tempo em que o aluno do ISMART permanecia na escola era um pouco menor em relação aos alunos regularmente matriculados no 8º e no 9º ano; daí a necessidade de adequação na distribuição de aulas para essas turmas. Desse modo, os alunos do projeto tinham semanalmente 2 aulas de História, ao passo que as turmas das séries regulares contavam com 3 aulas de História por semana.

Apesar dos alunos do CP1 terem condições materiais bastante distintas dos alunos das turmas regulares do colégio, é preciso salientar que dentro de uma realidade social e econômica tão estratificada, como a do nosso país, o fato desses alunos poderem frequentar o Projeto no contraturno escolar (por maiores que sejam suas dificuldades para cumprirem a dupla jornada de estudos e por maior o esforço pessoal para se manterem engajados com os compromissos e exigências escolares), já é um indicativo de que se trata de um grupo mais favorecido dentre tantos outros estudantes que, por exemplo, precisam estudar no período noturno para poderem trabalhar durante o dia e contribuir assim com a renda familiar. Só o fato, portanto, de poderem se manter como estudantes em dois turnos, durante os últimos anos do Ensino Fundamental II, já os caracteriza como um grupo de alunos em situação diferenciada em relação a outros grupos que, por condições materiais ainda mais impeditivas, são obrigados precocemente a ingressar no mercado de trabalho.

O contexto aqui apresentado, portanto, indica tratar-se nesta pesquisa de uma realidade bastante incomum da maioria das escolas brasileiras, mas que, nem por isso, contradiz sua relevância enquanto objeto de uma investigação científica. Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, sabemos que os dados aqui gerados não devem ser aplicados a outros contextos, dada a especificidade das condições estruturais, materiais e pedagógicas oferecidas pelas escolas parceiras do Projeto ISMART aos alunos integrantes do Curso Preparatório (CP1) em comparação à realidade escolar

vivida pela maioria dos estudantes das escolas públicas brasileiras. Embora não seja possível a aplicação direta dos dados desta pesquisa a uma realidade diferente da aqui investigada, acreditamos que ela possa estimular a reflexão, sobre muitos aspectos e sob muitos ângulos, por parte de professores e coordenadores pedagógicos atuantes em outros contextos.

A decisão de realizar esta pesquisa com os alunos do Curso Preparatório 1 do Projeto ISMART foi impulsionada por duas razões: a primeira é por se tratar de uma das turmas do colégio para as quais a pesquisadora lecionava em 2021, o que abria possibilidades para que pudéssemos refletir, aprimorar e ressignificar nossa própria ação docente, a partir de um percurso investigativo em torno da aprendizagem histórica; e a segunda é por entendermos o CP1 como um grupo privilegiado para a realização desta investigação em função de toda a especificidade que o compõe, o que pode favorecer a compreensão da complexidade e da singularidade desta pesquisa. Além dessas razões, é importante salientar que o fato da pesquisadora ser professora dessa turma favoreceu a viabilização das questões práticas para que a pesquisa pudesse ser realizada, sobretudo em relação à construção dos dados, que pôde ser planejada para se desenvolver como parte das atividades pedagógicas relativas ao curso previamente planejado.

### **1.3.3. Os alunos da turma de CP1 de 2021**

A turma do CP1 de 2021 no Colégio Bandeirantes era composta por 21 alunos (11 meninos e 10 meninas), com idades entre 12 e 13 anos.

Naquele ano, a pesquisadora também exerceu a função de professora de História da turma do CP1 e contava com duas aulas semanais para desenvolver os conteúdos previamente planejados. Durante o ano inteiro, as aulas do projeto foram todas realizadas por meio de plataformas digitais, o que dificultou o estabelecimento das relações de afeto tão necessárias entre aluno, professor e conhecimento. Além disso,

durante as aulas remotas muitos estudantes não abriam as câmeras, algumas vezes por vergonha da exposição, outras vezes por estarem com problemas de conexão, já que muitos tinham acesso limitado à rede de internet. Assim, alguns alunos sem rosto atravessaram aquele ano de 2021.

Na primeira aula virtual do ano, a pesquisadora convidou os alunos da turma a participarem desta pesquisa. Foi criado um grupo no *WhatsApp* e o convite à participação foi reiterado por meio de uma mensagem de texto. Dos 20 alunos da turma, 14 responderam à mensagem enviada se dispondo a participar da pesquisa. A partir da elaboração de um questionário (composto por três partes)<sup>9</sup> e aplicado de maneira remota (Plataforma *Google Forms*) foi primeiramente traçado um breve perfil socioeconômico dos 14 alunos participantes da pesquisa. Esse perfil objetivava situar a especificidade desse grupo dentro do contexto mais geral das condições de ordem social e material da grande maioria dos alunos regularmente matriculados no colégio.

Por ora, a partir de um dado obtido do questionário, interessa-nos aqui localizar os bairros de origem desses estudantes, para termos uma noção da distância que esses alunos percorreriam para chegarem ao colégio e frequentarem o Curso Preparatório, caso as aulas estivessem acontecendo de maneira presencial:

---

<sup>9</sup> Cada uma das partes que compõem o questionário aplicado será apresentada e analisada no capítulo 4 deste texto.

## Mapa 2 – Localização da escola e das regiões onde residiam os participantes da pesquisa



Fonte: <https://pt.saopaulomap360.com/mapa-bairros-sao-paulo>

Em relação aos bairros em que residiam em 2021, podemos perceber que nenhum dos alunos participantes da pesquisa morava próximo ao colégio. Ao contrário, a grande maioria deles vivia em regiões bastante afastadas da escola, o que exigiria desses estudantes um tempo maior no transporte coletivo para poderem frequentar as aulas do CP1 no modelo presencial. Sabemos, por experiência de anos anteriores (já que em 2021 todos estavam frequentando o curso por meio das aulas remotas), que muitos desses alunos se deslocavam da escola pública diretamente para o colégio, sem que tivessem tempo para almoçar, o que os obrigava, muitas vezes, a se alimentarem com algo trazido de casa durante o próprio trajeto escolar. Esse dado parcial é um indício que demonstra a especificidade desse grupo, já que o fato da maioria morar distante do colégio e cumprir uma dupla jornada escolar acaba por exigir desses estudantes um esforço maior para manter-se engajados no projeto e comprometidos com a aprendizagem nas duas escolas que frequentavam.

#### **1.3.4. As mudanças do Projeto ISMART no Colégio Bandeirantes em 2022**

No final do ano de 2021, a direção do Colégio Bandeirantes, juntamente com os coordenadores do Projeto ISMART decidiram não mais manter as turmas de CP1 e de CP2 que, desde 1997, ininterruptamente, estavam em atividade na instituição. Com a disseminação da pandemia do Coronavírus e com todas as incertezas que ela acarretou em relação ao retorno a uma rotina escolar pré-pandêmica, as direções do Colégio e do Projeto avaliaram que a manutenção dos dois turnos escolares poderia gerar sérios custos pessoais em relação à saúde dos alunos, sobretudo devido à dificuldade de deslocamento para duas instituições diferentes, em função das longas distâncias percorridas por muitos deles para chegarem às escolas, com o consequente aumento do risco de contaminação pelo vírus da COVID-19, pela maior exposição às aglomerações nos transportes urbanos.

Diante de tal circunstância, a direção do colégio anunciou, no final do mês de setembro de 2021, que, a partir de 2022, o Colégio continuaria recebendo os alunos bolsistas, por meio do Projeto ISMART, porém, não mais como turmas específicas (CP1 e CP2), mas como alunos regulares da instituição. Ou seja, a partir de 2022 os alunos não teriam mais uma dupla jornada nas escolas (a pública, pela manhã, e a privada, no período da tarde), pois passariam a ser admitidos como alunos do Colégio Bandeirantes e distribuídos nas turmas regulares de 8º e 9º anos da instituição ficando, automaticamente, dispensados dos exames de vestibulinho para a admissão no Ensino Médio, como normalmente acontece com todos os alunos regulares ingressantes na instituição.

Dessa forma, os alunos provenientes das escolas públicas, selecionados pelo Projeto, ganhariam uma bolsa de estudos integral e passariam a frequentar as salas de aula já existentes no colégio, abolindo-se assim as turmas de CP1 e CP2 – como tradicionalmente existiam desde a implantação do Projeto na instituição, em 1997. Como a escola mantém regularmente por volta de 8 a 10 salas para cada uma das séries (8º e 9º ano), e como a média de alunos ingressantes no Projeto sempre foi em torno de 20 alunos, a partir de 2022, cada uma das salas das respectivas séries citadas, passaria a contar com 2 ou 3 alunos bolsistas, oriundos do ISMART.

O comunicado dessa decisão foi enviado por *e-mail* a todos os orientadores e professores do colégio no dia 30 de setembro de 2021. A comunicação da nova configuração das turmas aos alunos participantes do projeto e seus responsáveis ficou a cargo da própria equipe do ISMART, também por meio de mensagem eletrônica, nesse mesmo dia. No comunicado recebido a instituição fez questão de enfatizar que se comprometia a assegurar que os alunos do projeto continuariam recebendo o mesmo amparo e o mesmo “olhar cuidadoso”, tanto da equipe do colégio quanto da equipe do ISMART, nesse novo formato que o projeto passaria a adquirir a partir de 2022.

Após essa decisão, durante as aulas remotas da pesquisadora com essa turma, foram inevitáveis os comentários dos estudantes sobre a nova configuração que o

Projeto passaria a ter em 2022. De modo geral, os alunos receberam a notícia da mudança de maneira bastante positiva, pois não teriam mais que cumprir a exaustiva dupla jornada escolar. No entanto, era perceptível, em diversos comentários, a apreensão de muitos deles em relação ao fato de não mais comporem uma turma única, pois agora estariam distribuídos entre os grupos regulares do colégio. Na visão da maioria dos alunos, a existência de uma turma específica para os integrantes do Projeto moldava a própria identidade do grupo, no qual podiam partilhar as mesmas experiências, vivências e desafios. Nesse sentido, de acordo com a perspectiva de Bruner (1997), pertencer a um grupo específico seria, portanto, uma maneira dos sujeitos construir suas experiências interpessoalmente e produzirem significados, pessoais e coletivos, a partir de narrativas (co)construídas e compartilhadas, que exerceriam uma função organizadora da identidade do grupo.

Com a dissolução daquela configuração do projeto e não tendo uma sala específica para o grupo do ISMART, a hesitação entre os alunos agora era em relação à convivência, dos 2 ou 3 alunos (bolsistas) do projeto, oriundos de uma realidade socioeconômica totalmente distinta do restante dos alunos do grupo regular (não-bolsistas). De fato, essa nova configuração do Projeto ISMART, a partir 2022, e a consequente integração e relacionamento dos alunos vindos da escola pública com os alunos regulares do colégio, sugere reflexões importantes, podendo constituir um quadro de interesses para o desenvolvimento de futuras pesquisas, até mesmo acadêmicas, em relação a esse objeto específico.

Quanto à construção dos dados empíricos que constitui o escopo desta pesquisa, a mudança da configuração do Projeto ISMART no Colégio Bandeirantes teve um impacto significativo quanto à estruturação dos dados, pois apesar de grande parte do material empírico ter sido coletado junto à turma do CP1 de 2021, havia a expectativa de dar continuidade à pesquisa com a volta às atividades presenciais em 2022. A intenção era promover mais uma ou duas sessões do grupo focal para aprofundar as discussões em torno das vivências dos estudantes ao longo da pandemia.

Além disso, havia a expectativa de conhecê-los pessoalmente, de estabelecer contatos para além de uma tela de computador, de olhar nos olhos, de nos aproximarmos de suas vivências, de partilharmos a escuta, de darmos um retorno dos caminhos percorridos e das reflexões obtidas por esta pesquisa a partir da contribuição dada pelos estudantes, enfim, de buscar humanizar o percurso da investigação e da construção dos dados aqui analisados. Como esses encontros presenciais não foram possíveis, torna-se fundamental o reconhecimento do limite quanto ao processo de construção dos dados desta pesquisa.

Com isso, não estamos afirmando que a mudança repentina e inesperada da configuração do Projeto ISMART tenha se tornado um fator impeditivo quanto à viabilidade do estabelecimento de contatos com os sujeitos participantes desta pesquisa, a partir do retorno às aulas presenciais, em 2022, para que nós pudéssemos dar continuidade à construção dos dados da investigação. Alguns encontros foram possíveis, mas, nas poucas vezes que ocorreram, se deram sempre ao acaso, nos corredores do colégio durante as trocas de aulas ou nos intervalos, além disso, alguns dos alunos participantes desta pesquisa, inclusive, acabaram saindo do Projeto ISMART, depois da nova configuração<sup>10</sup>.

De qualquer maneira, os poucos contatos sempre foram muito individualizados; aquele grupo original, tão caro a esta pesquisa, já não existia mais. Sendo assim, mesmo assumindo essa limitação e os riscos que ela acarreta quanto à robustez do material empírico, resolvemos dar continuidade à pesquisa com os dados anteriormente construídos, acreditando que os mesmos pudessem fornecer elementos significativos quanto aos objetivos desta investigação.

---

<sup>10</sup> Os motivos da saída de alguns alunos do Projeto ISMART são desconhecidos por parte da pesquisadora.

#### **1.4. Métodos de pesquisa**

Para a construção do problema proposto neste estudo e na busca de reflexões significativas entendemos como válido, frente aos objetivos desta pesquisa, o emprego de uma abordagem qualitativa.

Os dados aqui construídos serão analisados dentro do universo de questionamentos e interpretações da pesquisadora, visto tratar-se aqui de uma pesquisa predominantemente qualitativa, em que o aspecto relacional entre o pesquisador, seu contexto histórico e seu material empírico é parte integrante do processo de objetivação do conhecimento.

Entendemos ainda que, para pensar a narrativa como possibilidade de construção efetiva da relação do aluno com o conhecimento histórico, por meio da leitura e compreensão de diversas realidades, inclusive de sua própria, é necessário, em primeiro lugar, uma escuta atenta da parte central desse processo: o próprio aluno. Acreditamos que os referenciais teóricos não devem ser os únicos instrumentos norteadores das práticas pedagógicas; as percepções e concepções dos alunos podem e devem ser levadas em consideração, pois revelam muitas vezes aspectos intrínsecos do processo que necessitam de uma maior atenção por parte dos professores e pesquisadores.

Dessa forma, iniciamos nossa investigação ouvindo o que os alunos têm a dizer sobre a disciplina de História. Esse questionamento inicial tem por objetivo, portanto, servir como porta de entrada para olharmos o ensino de história a partir da ótica do aluno. Levar em consideração a relação que o aluno estabeleceu com a disciplina de História ao longo das séries anteriores pode nos trazer elementos para compreendermos a leitura que o aluno faz dessa disciplina e evidenciarmos os desafios a serem enfrentados.

Para desenvolvermos essa etapa da investigação, o questionário foi utilizado como procedimento metodológico com o objetivo de produzir, reunir e ordenar os dados iniciais da investigação. Entendemos o questionário, na perspectiva de Gil (1999,

p. 128), “[...] como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”

Foram formuladas e aplicadas 31 questões para os 14 alunos da turma do CP1 de 2021 que se dispuseram a participar da pesquisa. O questionário foi dividido em 3 partes: na Parte I (Sobre você) foram coletadas informações pessoais dos alunos; na Parte II (Sobre a História) as questões objetivaram apreender a relação dos alunos com o conhecimento histórico; na Parte III (Sobre a Pandemia do Coronavírus) os alunos narraram algumas experiências vividas no contexto pandêmico. O questionário foi disponibilizado na Plataforma *Google Forms*. A Parte I foi composta por questões fechadas; já a Parte II e III tratam de tópicos abertos, em que, de acordo com Lakatos e Marconi (2003), o informante respondeu livremente, utilizando linguagem própria e emitindo opiniões. É importante salientar que a aplicação de um questionário no início do ano letivo configura-se como uma ação recorrente de minha prática pedagógica, como forma de diagnosticar, de modo bastante geral, a compreensão, a receptividade e a motivação das turmas em relação à disciplina de História. Esse mesmo questionário (com fins pedagógicos), a partir de cuidados éticos e científicos de seu uso, foi incorporado nesta pesquisa como parte do *corpus* documental.

Apesar da pesquisa não ter como foco a investigação dos métodos e práticas pedagógicas envolvidas na construção da disciplina de História como componente curricular ao longo das séries iniciais, acreditamos na importância de começar este estudo partindo das percepções e do envolvimento dos alunos com a História e o que essa relação pode nos revelar quanto às concepções construídas dentro do contexto escolar, e também fora dele, em torno dessa disciplina, para podermos atingir uma melhor compreensão de tais concepções frente às narrativas construídas pelos alunos, na segunda etapa desta investigação, a partir de experiências vivenciadas durante a pandemia. Tais narrativas são entendidas neste estudo como elementos capazes de evidenciar as relações estabelecidas pelos estudantes com as diversas temporalidades,

bem como oferecer indícios importantes para a compreensão da consciência histórica desses sujeitos.

Num segundo momento, por meio de uma análise qualitativa do mesmo material, buscamos apreender as visões dos alunos sobre a História ao ingressarem no CP1, o grau de importância que eles atribuem ao estudo dessa disciplina, a forma como concebem a relação entre o passado, o presente e o futuro e, sobretudo, o valor social da História diante das experiências vividas no contexto pandêmico. É importante lembrar que o questionário aplicado como parte da construção dos dados desta pesquisa teve um caráter diagnóstico, constituindo-se como um ponto de partida da investigação e entendido como um instrumento capaz de nos trazer indícios para (re)pensarmos, num segundo momento da análise, o potencial da produção de narrativas para uma possível transformação da relação dos alunos com a disciplina de História e para o desenvolvimento de suas consciências históricas, a partir dos relatos das experiências por eles vividas.

A própria natureza do estudo proposto, em que pesquisador tem contato direto com o ambiente pesquisado e estabelece uma relação face a face com os sujeitos da pesquisa, para obter informações necessárias desses sujeitos e do contexto observado, fazendo ele próprio (pesquisador) parte desse contexto (Minayo, 2001), sugere a nossa aproximação a um outro procedimento metodológico importante da investigação: a observação participante.

Como apontam Marconi e Lakatos (2003), a observação participante consiste na participação real do pesquisador com o grupo pesquisado, sendo classificada pelos autores de "natural" quando o pesquisador pertence à mesma comunidade que investiga, como é o caso deste estudo, em que o professor e o pesquisador do grupo estudado são a mesma pessoa. Segundo Ludke e André (1986), o observador, por partilhar as experiências vividas pelos sujeitos, consegue, nesse modelo de abordagem, apreender melhor os sentidos e significados atribuídos por eles à realidade na qual estão inseridos e, dessa forma, chegar mais perto das perspectivas e visões de mundo desses sujeitos.

A influência exercida e sofrida entre o pesquisador e o grupo pesquisado, no entanto, é um elemento que merece bastante atenção do pesquisador ao trabalhar com essa técnica, para que isso não comprometa a objetividade de seu trabalho, em virtude de antipatias ou simpatias pessoais que podem decorrer do estabelecimento desse tipo de observação (Marconi; Lakatos, 2003). No entanto, apesar da observação participante estar ligada às subjetividades, isso não implica, necessariamente, no comprometimento da validade da pesquisa e numa suposta adesão ao subjetivismo (Marques, 2016).

Acreditamos que uma das vantagens da observação participante é que o convívio diário (mesmo que reduzido por conta do isolamento social imposto pela pandemia) com o grupo pôde flexibilizar a construção dos dados e até mesmo a reorientação dos caminhos da pesquisa, permitindo-nos perceber aspectos que foram aflorando durante o processo de investigação, situação essa que seria dificultada caso o pesquisador não fizesse parte do contexto de sua observação. Outro dado importante da observação participante é seu potencial de não só modificar a realidade estudada, já que o pesquisador nela interfere, mas ele próprio, em última instância, também ser transformado por essa realidade (Minayo, 2001). Para viabilizar a observação participante algumas aulas *online* da disciplina foram gravadas, ao longo do ano de 2021, com o fim específico de análise nesta investigação.

Numa segunda etapa deste estudo, a técnica da entrevista em grupo focal, entendida como um procedimento metodológico qualitativo, foi utilizada como meio de construção e interpretação dos dados desta pesquisa. Segundo Gatti (2005), a utilização do grupo focal, como técnica de pesquisa, permite que diferentes pontos de vista e situações emocionais possam aflorar na dinâmica grupal, em virtude das interações e trocas que ocorrem entre os participantes.

Morgan e Krueger (1993 *apud* Gatti, 2005) apontam que o grupo focal não é a soma das individualidades de seus integrantes, pois alguns aspectos que emergem dessa dinâmica poderiam não acontecer sem a interação grupal. É justamente nessas interações, tônica do trabalho com grupos focais, que o pesquisador poderá encontrar

os elementos mais significativos para aprofundar sua análise. A perspectiva interacionista do grupo focal emerge como potencialidade para o pesquisador compreender o processo de encadeamento e a lógica da sequência das falas dos participantes. Desse modo, compreendemos que na dinâmica das trocas, a utilização da técnica do grupo focal possibilitou nossa aproximação junto às múltiplas representações contidas nas narrativas dos alunos, além de abrir os caminhos na captura dos significados revelados de maneira explícita nas falas, ou por meio de sinais e indícios, presentes nas entonações, expressões, gestos e até mesmo nos silenciamentos dos sujeitos participantes desta pesquisa.

Assim sendo, entendemos que o diálogo entre os referenciais teóricos e o material produzido a partir dos procedimentos propostos neste estudo podem encontrar ancoragem na análise das variáveis obtidas de um conjunto de indícios, dentro de uma perspectiva microanalítica, aqui entendida não como estreitamento de horizontes ou valorização de elementos menos pertinentes, mas antes, como tentativa de lançar um olhar aos processos de ensino e aprendizagem de forma complexa, resultante de uma multiplicidade de determinações (nem sempre explicitadas) e de diferentes dimensões das experiências dos sujeitos, tornando possível uma releitura de fenômenos mais amplos, para além das observações particulares.

#### **1.4.1. Formas de análise dos dados**

Partindo-se da premissa de que no processo de construção do conhecimento histórico é preciso levarmos em conta aspectos que, num primeiro momento, podem parecer negligenciáveis ou de relevância secundária, como elementos substanciais para o entendimento das variáveis que atuam na complexa rede em que a cultura humana é tecida, buscaremos analisar os dados dentro da perspectiva do paradigma indiciário, discutida pelo historiador italiano Carlo Ginzburg (1990).

Em seu texto *Sinais – raízes do paradigma indiciário* (1990), Ginzburg analisa o indiciarismo como um saber ligado à ancestralidade humana, construído não a partir dos aspectos mais evidentes de uma dada realidade, mas a partir daqueles elementos que, num primeiro momento, nos podem parecer menos significativos. De acordo com Rodrigues,

[...] na sua defesa do paradigma indiciário Ginzburg destaca que o método subjacente é uma forma de saber que tendencialmente trabalha com indícios mudos, que não se prestam a formalizações, são imponderáveis. Trata-se de um método onde o faro, o golpe de vista, a intuição - que pertence a todos os homens sem distinção e une estreitamente o animal homem às outras espécies animais - ganha uma importância inusitada. Sua força está na concretude da experiência e sua fraqueza na incapacidade de servir-se do poderoso e terrível instrumento da abstração, tão caro à ciência moderna. O método indiciário fundar-se-ia num rigor flexível, onde as regras não se prestam exclusivamente a ser formalizadas ou ditas. Nesse sentido, ao mesmo tempo que o paradigma indiciário aproxima o gênero humano de outras espécies animais e da própria natureza, não implica na naturalização da reflexão histórico-social (Rodrigues, 2005, p. 217).

O referido paradigma será utilizado para analisarmos como “indícios”, “sintomas”, “sinais” podem revelar aspectos importantes das narrativas históricas. O método indiciário foi tomado, portanto, como referência para a análise dos materiais produzidos nesta pesquisa (textos e áudios). A análise microscópica e o estudo mais minucioso dos dados construídos não estão relacionados a qualquer noção de grandeza do objeto pesquisado, mas sim, a uma prática que se ocupa de uma análise mais pormenorizada das referências, afastando o pesquisador de pretensões generalizantes e procurando buscar nas particularidades os elementos capazes de revelar contextos mais amplos. Segundo Ludke e André (1986), podemos encontrar nos materiais analisados elementos implícitos, não intencionais ou até mesmo contraditórios que podem nos revelar aspectos importantes da situação investigada.

Consideramos, portanto, valiosa a escolha do indiciarismo (Rodrigues, 2005) como método de análise por tratar-se da investigação de situações pouco

consistentes, devendo ser observadas por meio de pistas diluídas no cotidiano, que podem evidenciar os movimentos espontâneos dos sujeitos pesquisados. Ressaltamos que a microanálise, no entanto, longe de recusar qualquer estatuto de cientificidade, como sugere Vainfas (2002), caracteriza-se, em nossa perspectiva, como uma concepção teórico-analítica renovadora, na medida em que permite ao pesquisador um novo tratamento das fontes, redimensionando sua atuação no campo científico.

Dessa forma, tomando como base o método indiciário, inclinamos nosso olhar para aspectos menos evidentes nas narrativas dos alunos, mas que puderam nos oferecer elementos essenciais na compreensão das questões que nos propomos a investigar. Como num rastrear de pistas (Ginzburg, 1990), a análise dos dados construídos neste estudo se orientou em busca das minúcias, dos detalhes, das entrelinhas e mesmo dos silenciamentos presentes nos relatos dos alunos a partir da análise do material empírico construído. Esses elementos, que poderiam passar despercebidos, ou ser considerados de importância secundária numa visão mais geral da sala de aula, aqui muito nos interessou na medida em que puderam contribuir para a construção de hipóteses explicativas das experiências narradas em torno da aprendizagem histórica e permitiram nossa aproximação ao universo de representações que o conhecimento histórico, bem como o cruzamento das diversas temporalidades a partir das experiências narradas, adquiriram para o grupo pesquisado.

Góes (2000) afirma que, a partir do exame dos aspectos indiciais e das minúcias das relações intersubjetivas e das práticas sociais, é possível “[...] construir uma micro-história de processos, interpretável somente numa perspectiva semiótica e numa remissão a condições mais amplas da cultura e da história” (Góes, 2000, p. 22). Sendo assim, a construção dos dados a partir da atenção conferida aos detalhes das ações, interações e condições sociais dos sujeitos na situação pesquisada, nos permitiu a articulação entre os elementos intersubjetivos com as condições histórico-culturais que orientaram a construção das narrativas analisadas. A possibilidade de convergência do nível microanalítico, orientado pela valorização do singular, à

perspectiva histórico-cultural, na qual a unidade é entendida não como um elemento isolado, mas como parte integrante e dinâmica do todo, é apontada por Góes (2000) como caminho para investigações guiadas por uma visão indicial dos sujeitos, relacionada aos processos interativos e dialógicos nos quais esses sujeitos encontram-se inseridos.

Dessa forma, cruzando a análise indiciária com a perspectiva histórico-cultural, buscamos neste estudo compreender os significados históricos produzidos e vivenciados pelos sujeitos em suas experiências no contexto da pandemia, interessando-nos aqui não só apreender as articulações temporais que os sujeitos da pesquisa fizeram em relação ao contexto histórico pandêmico, mas, sobretudo, compreender a forma como os alunos foram construindo as narrativas analisadas.

## **CAPÍTULO 2: História e Narrativa: o encontro da linguagem com a experiência**

*Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo “como ele de fato foi”. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo [...]. O dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer.  
(Benjamin, 1996, p. 224-225)*

As relações entre História e narrativa sempre foram objetos de inúmeros debates ao longo do tempo. As discussões de caráter epistemológico trouxeram importantes desafios para a historiografia. Ora sendo evidenciada como destituída de qualquer traço científico, ora valorizada pela possibilidade de ampliação dos olhares em torno dos questionamentos e preocupações das quais as ciências humanas se ocupam, as inter-relações entre o modo de se pensar a História e a forma de escrevê-la sempre foram responsáveis por produzir diversas interrogações e desafios para o campo da História, e os desdobramentos desse processo implicaram muitas vezes até mesmo em novas formas de se olhar a própria História<sup>11</sup>.

Considerando que as formas de se escrever a História estão profundamente relacionadas aos modos de se perceber o tempo, torna-se fundamental entender a especificidade da construção da narrativa histórica e a pluralidade de significados que esta adquire em relação às releituras que fazemos do passado.

Desse modo, o conteúdo do presente capítulo aborda os pressupostos teóricos que orientam esta tese. Tendo como ponto de partida a (re)significação da História ao longo do tempo e as discussões que envolvem História e Narrativa, procuramos apresentar os avanços e recuos em torno dos debates envolvendo o caráter narrativista do conhecimento histórico, bem como as contradições e as especificidades da

---

<sup>11</sup> Ver: Rüsen, 2001.

construção da narrativa histórica. Essas discussões em torno da narrativa histórica adquirem importância para a compreensão do lugar ocupado por esse tema dentro da historiografia atual e, conseqüentemente, para a legitimação das narrativas produzidas pelos estudantes investigadas nesta pesquisa, no processo de construção da aprendizagem histórica.

Em seguida, apresentamos os principais conceitos da teoria histórico-cultural, sobretudo aqueles relacionados às interações entre aprendizagem e desenvolvimento por meio das operações facultadas pela linguagem e pela narrativa, na perspectiva dos escritos de Lev Vigotski e Jerome Bruner.

Reconhecendo a densidade dos estudos de Vigotski sobre a psicologia do desenvolvimento humano, buscamos nos aproximar da perspectiva histórico-cultural na compreensão dos alunos como sujeitos sociais que aprendem e apreendem os significados de suas vivências a partir das relações e interações com outros sujeitos e no contato com a cultura na qual se inserem.

Pretendemos abordar neste capítulo a narrativa enquanto elemento de expressão e constituição da experiência humana a partir da perspectiva de Jerome Bruner, cuja produção acadêmica encontra-se fortemente influenciada pelos estudos de Vigotski. O saber narrativo, como resultante das mediações culturais estabelecidas entre os sujeitos e o contexto no qual se inserem, constitui-se, para Bruner (1997), num modelo de aprendizagem que leva em conta a ressignificação das experiências vividas e que aqui nos interessa na medida em que a narrativa permite redimensionar as relações que os alunos podem estabelecer com as diversas temporalidades.

Também será discutido neste capítulo o pensamento de Hannah Arendt e Walter Benjamin em relação aos conceitos de experiência, tradição e narrativa, numa tentativa de abordar as fragilidades e vicissitudes do mundo contemporâneo e os caminhos, apontados por esses autores, na superação de tais impasses.

As discussões de Arendt (2019) sobre a crise na educação recolocam a necessidade de preservarmos o potencial dos que chegam de renovar o mundo, ao mesmo tempo em que problematizam como a perda da tradição impossibilita uma

educação comprometida com um mundo compartilhado. As reflexões de Benjamin (1996) sobre a ausência de experiências que se possam comunicar apontam para nossa perda na capacidade de “dar conselhos”, de transmitir sabedoria.

A respeito da relação das sociedades contemporâneas com seu passado, o historiador inglês Eric Hobsbawn afirma que:

A destruição do passado - ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas - é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isto os historiadores, cujo ofício é lembrar o que outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca no fim do segundo milênio. Por este mesmo motivo, porém, eles têm de ser mais que simples cronistas, memorialistas e compiladores (Hobsbawn, 1995, p. 13).

Um passado destituído de autoridade e experiências narráveis, tal como concebeu Arendt (2019) e Benjamin (1996), no contexto social/educacional no século XX parece atualizar-se, portanto, na versão do “presente contínuo”, formulada por Hobsbawn (1995). Dessa forma, diante da perda cada vez mais constante de referências comuns, como podemos compreender o mundo e nele agir?

## **2.1. O sentido da História no tempo**

Falar de História é falar de tempo. É no tempo que os acontecimentos vão se reconfigurando e ganhando novos significados de maneira a se tornarem compreensíveis. Em meados do século XX, historiadores como Marc Bloch afirmavam que a História é “[...] a ciência que estuda os homens no tempo” (2001, p. 55), ou seja, é no tempo que entendemos os acontecimentos históricos e mudamos nossa forma de conhecer o passado.

Para os historiadores, a questão temporal é ainda mais decisiva visto que lidam não com o tempo físico ou cronológico, muito embora se utilizem dele em suas análises, mas com um tempo que é essencialmente humano, que não está nos fatos e nos acontecimentos, mas que se configura justamente no enredo tramado entre esses eventos, o tempo que é permeado pela sensibilidade e pelas experiências dos indivíduos e das sociedades, pelo movimento de como cada um de nós percebe e elabora os acontecimentos, o tempo do vivido e do narrado, como na perspectiva de Paul Ricoeur em que “[...] o tempo torna-se tempo humano na medida em que está articulado de modo narrativo; em compensação, a narrativa é significativa na medida em que esboça os traços da experiência temporal” (Ricoeur, 1994, p. 15).

A relação entre tempo, narrativa e produção histórica deu origem a um amplo debate a respeito da própria epistemologia da História, ao suscitar questionamentos em torno de problemáticas como a subjetividade implícita no fazer historiográfico, as limitações das representações históricas e a relação entre história e ficção. Sobre essa discussão destacam-se os estudos de Todorov (1973), na área da análise literária, que chamam a atenção para o fato da narrativa ser ao mesmo tempo uma história, por ser construída a partir de uma dada realidade, e um discurso que se produz sobre ela, porque há um narrador que conta a história e um leitor que a significa<sup>12</sup>.

Na tradição grega as narrativas de Heródoto (séc. V a.C.) aparecem ligadas à ideia de História como testemunho, dando início a uma transformação na relação dos gregos com seu passado mítico, pois os testemunhos, na visão desse historiador, só podem ser alcançados dentro de um período cronológico delimitado (de algumas gerações), pois, à medida que o passado vai se tornando mais longínquo, mais difícil torna-se também a sua compreensão pela impossibilidade da existência de quem o possa relatar. Apesar de não romper totalmente com a tradição oral é possível afirmar

---

<sup>12</sup> Todorov (1973) propõe o termo “Narratologia” para designar os estudos sobre as narrativas, a partir de suas estruturas e elementos. Segundo Todorov, o foco da Narratologia consiste em criar uma teoria geral da narrativa, construindo uma espécie de gramática universal dos textos narrativos, distinguindo esse tipo específico de texto dos outros e investigando, por um lado, o que as narrativas têm em comum e, por outro, o que as diferenciam.

que a busca do conhecimento do passado, via testemunho, denota em Heródoto o início de um processo de racionalização da escrita desse conhecimento. Mesmo não utilizando o termo História em sua obra, Heródoto acaba inaugurando uma nova disciplina, que somente mais tarde será assim designada (Gagnebin, 2005).

O historiador grego Tucídides (séc. V a.C.) irá inaugurar na tradição historiográfica grega aquilo que Hartog (2001) chama de "ruptura instauradora", ao se desvencilhar definitivamente, em sua *História da Guerra do Peloponeso*, dos elementos míticos que ainda norteavam os relatos, como os de Heródoto, e imprimir um certo rigor à narrativa histórica. A constatação de Tucídides de que não devemos confiar na exatidão da memória e tampouco na sua objetividade (pois as lembranças daqueles que testemunharam os mesmos acontecimentos históricos muitas vezes são diferentes), estabelece uma relação de oposição à tradição histórica anterior, pois, para ele, a memória, ao contrário de Heródoto, não é confiável e, por isso, a narrativa histórica não pode ser construída orientada nesse recurso.

O modo de se fazer História em Tucídides, pautado no registro imparcial dos fatos, visa atingir uma compreensão racional daquilo que nos é narrado, em que todo e qualquer aspecto emocional implícito nos relatos históricos possa ser substituído por uma visão clara e distinta dos fatos, cuja exemplaridade serviria para guiar as ações dos homens no futuro (Hartog, 2001). Se Heródoto narrava inúmeras histórias para perpetuar a memória dos grandes feitos heroicos, Tucídides funda um discurso racional (*logos*) da História, capaz de legitimar a veracidade dos fatos narrados a partir da compreensão lógica dos eventos ocorridos (Gagnebin, 2005). No entanto, como observa Hartog (2001), é importante lembrar que tanto em Heródoto quanto em Tucídides, ou em qualquer outra narrativa histórica, a construção da escrita é sempre feita de escolhas e sempre são produzidos esquecimentos, deslocamentos e reformulações.

O filósofo romano Cícero (séc. I a.C.) via a História como um relato exemplar para nortear as ações dos homens, por acreditar na existência de uma natureza humana imutável. Para ele, essa natureza era o que movia a História e, portanto, o

registro dos eventos seriam aquisições que deveriam sempre servir de exemplo para o futuro (*Historia magistra et vitae est*), pois estariam repletos de preceitos pedagógicos.

A persuasão pela palavra e a preocupação com a arte do falar bem é o grande objetivo da narrativa de Cícero, para quem o orador deve emprestar sua voz à História de forma que os fatos verdadeiramente ocorridos no passado possam ser rememorados na posteridade e o conhecimento histórico possa cumprir sua função de exemplaridade às ações humanas (Hartog, 2001). Nesse sentido, a tarefa do historiador seria de estabelecer um fluxo permanente com os exemplos do passado, a fim de que estes não se perdessem no tempo. Essa ideia de uma história exemplar e imutável, dotada de um sentido de imortalidade e que serve como meio de transmissão de valores morais, configurou-se como base de praticamente todas as narrativas históricas até o século XVIII (Koselleck, 2006), quando uma nova forma de se conceber o tempo exigirá um novo olhar sobre a escrita da História.

Dessa forma, a partir do século XIX, na esteira da tradição positivista, o conhecimento histórico receberá um novo tratamento, passando a ser construído sob critérios rigorosamente científicos, comprometidos com a revelação dos fatos que (e como) realmente aconteceram. De acordo com a concepção de Ranke<sup>13</sup>, o historiador deveria construir uma grande narrativa dos acontecimentos passados, a partir de um trabalho sistemático e cuidadoso com os documentos históricos, entendidos como portadores da verdade histórica, desde que comprovadas sua autenticidade, cabendo ao historiador o papel de deixar essas fontes falarem por si mesmas. Escrever a História seria, portanto, ordenar cronologicamente os fatos do passado e organizá-los numa grande narrativa.

Nessa perspectiva, o conhecimento histórico verdadeiro só poderia ser alcançado a partir do momento em que o historiador conseguisse se livrar de qualquer

---

<sup>13</sup> Leopold Van Ranke (1795-1886) é considerado o fundador da historiografia moderna alemã e da História como uma disciplina específica. Em 1810, foi criada a primeira cátedra de História na Universidade de Berlim sob sua direção. Segundo Koselleck (2006), o historicismo alemão, cujo principal representante foi Ranke, logrou elevar a História, compreendida como um conhecimento que tem o passado como objeto, à categoria de uma ciência da reflexão.

paixão que pudesse comprometer sua investigação. Essa perspectiva historicista surgida na Alemanha e difundida por Ranke, na qual o trabalho do historiador deveria guiar-se pelos princípios da objetividade e da imparcialidade diante do objeto estudado, percorreu praticamente todo o século XIX, influenciando os círculos universitários da França, e institucionalizando-se nas universidades de língua inglesa ainda no final século XIX e no início do século XX (Burke, 2010).

## **2.2. A narratividade da História: entre a ciência e a ficção**

Especialmente a partir da segunda metade do século XX, a ideia de narrativa passou a ser objeto de discussão e de reflexões teórico-metodológicas por parte de linguistas, filósofos e historiadores. Esse debate tornou-se acirrado a partir dos anos 70, quando o historiador americano Hayden White passou a defender que toda a escrita da História é uma narrativa, um “artefato verbal”, na medida em que toda explicação histórica só existe por meio da textualidade da narrativa. Na visão de White (2001), o conhecimento histórico estaria muito mais próximo da arte do que da ciência e, dessa forma, a escrita historiográfica não se diferenciaria da escrita literária no plano da construção narrativa.

De acordo com White (2001), o passado só ganha existência na forma como ele é escrito pelos historiadores, por isso, as narrativas históricas se constituem como ficções verbais, de conteúdos inventados ou não, cuja forma tem mais em comum com a literatura do que com a ciência. A respeito da relação entre História e Literatura, Costa (2013) afirma que a historiografia

[...] por mais que busque vestígios do passado e trate do passado, prendendo-se a acontecimentos que, de fato, ocorreram não pode deixar de recorrer à referência metafórica, por excelência constituinte do regime referencial próprio aos textos líricos [...]. A reconstrução do passado por meio de seus vestígios, depende da imaginação e, para imaginar o passado, a metáfora é essencial (Costa, 2013, p. 63).

Essa natureza literária da qual White compreende a narrativa histórica foi responsável por gerar uma forte polêmica entre os historiadores a respeito do caráter científico em que se estruturou a historiografia moderna.

Diante do acirrado debate instalado no final do século XX em torno da cientificidade da narrativa histórica, as reflexões desenvolvidas por Paul Ricoeur<sup>14</sup>, no campo da hermenêutica, colocaram a questão da narrativa histórica sob novos patamares, permitindo a emergência de uma nova perspectiva teórica em relação à escrita historiográfica. Ricoeur (1994) demonstra o entrecruzamento existente entre a narrativa história e a narrativa ficcional, já que o discurso do historiador é um discurso narrativo guiado por uma intencionalidade histórica e a consciência dessa narratividade teria contribuído decisivamente para o retorno, ao campo historiográfico, de elementos como o sujeito, as experiências do tempo vivido e a imaginação histórica. Por abstrair-se desses elementos durante tanto tempo, a historiografia pareceu abstrair-se do próprio homem. A narrativa histórica, de acordo com Ricoeur (1994), ao permitir a construção do enredo, anula o determinismo histórico, pois, ao operar com as dimensões do humano, ela recupera elementos que vão muito além do caráter puramente lógico e objetivo que também a constitui.

Percebemos, portanto que a escrita da História na atualidade tende a se aproximar cada vez mais de questões ligadas aos aspectos narrativos. Sobre o estabelecimento de relações cada vez mais estreitas entre a História, a Literatura e o conceito de verdade científica no mundo contemporâneo, Diehl afirma que

[...] a época é das reconstituições de memórias individuais, coletivas e, conseqüentemente, essa perspectiva exige do historiador (também como leitor) uma posição quanto às infinitas leituras possíveis do

---

<sup>14</sup> "A partir das reflexões de Ricoeur, a compreensão da especificidade da narrativa, sobretudo da narrativa histórica, ganhou novos contornos. Ao articular conhecimentos da teoria da história, da hermenêutica e da teoria literária, Ricoeur deu novo significado à ideia de narrativa, trazendo uma nova dimensão ao caráter narrativo do conhecimento histórico, o que permitiu pensá-lo como um conhecimento híbrido, que integra elementos tanto da história ciência quanto da história relato. Os estudos de Ricoeur fizeram com que o velho dilema historiográfico da objetividade versus subjetividade, no qual a narrativa estava mergulhada, encontrasse uma solução" (Molina, 2014, p. 37).

passado a partir dos diversos sistemas de referência. Esse é o momento de revigoração cultural e de inserção da hermenêutica na compreensão do passado, rompendo dessa forma com o exclusivismo de uma verdade científica (Diehl, 2006, p. 393).

Em discussão recente, o historiador francês Ivan Jablonka (2017), ao problematizar a relação da literatura com as ciências humanas, sugere a emergência de uma nova topografia literária e científica para a compreensão da realidade. Segundo Jablonka (2017), tanto os textos literários quanto os textos científicos permitem a compreensão do real pois ambos, longe de imitarem a realidade, são resultantes de um processo de investigação na tentativa de decifrar o mundo. Assim, o autor propõe uma “literatura do real”, na qual a ficção deixaria de ser entendida como constitutivamente literária e a investigação, por outro lado, não se definiria mais como “não-ficção”, mas seria concebida a partir do reconhecimento da sua capacidade literária e cognitiva. Desse modo, Jablonka propõe uma terceira via, ou um “terceiro continente”, na relação entre ficção e investigação. Nem ficcional, nem documental, a literatura do real seria “uma literatura que não pode ser estabelecida pela sua factualidade, mas por sua relação com o mundo, por sua vontade de compreender aquilo que os homens fazem” (Jablonka, 2017, p. 16).

Diante das novas possibilidades que se abrem de se “escrever o real” ou diante de “um novo espaço que permite inscrever o verdadeiro em formas renovadas” (Jablonka, 2017, p. 17), a aproximação entre a História e narrativa aponta para novas configurações do passado e para a emergência de temporalidades diversas e entrecruzadas, em que a dimensão do simbólico e do imaginário passam a ser vistas como parte da ciência histórica e não, simplesmente, como uma ameaça a ela.

### **2.3. Linguagem e configuração narrativa: a concepção histórico-cultural da aprendizagem em Vigotski e Bruner**

As premissas teóricas das teses de Vigotski partem do pressuposto de que o processo de aprendizagem da criança inicia-se muito antes de sua inserção formal no

ambiente escolar. Para esse autor, a aprendizagem não se conforma dentro de perspectivas inatistas, ou que sejam resultantes de operações derivadas das influências ou incentivos externos, mas se constitui a partir da “[...] interação dialética do homem com seu meio sociocultural” (Rego, 1995, p. 41). Nesse sentido, Vigotski (2007) entende que, ao transformar o mundo exterior, por meio de sua ação, o ser humano acaba por transformar a si próprio. O desenvolvimento humano, na perspectiva vigotskiana, não é pensado de forma linear e previsível, e sim como um processo dialético, no qual o indivíduo transforma o mundo, e por ele é transformado, a partir da apropriação dos elementos culturais disponíveis.

Profundamente influenciado pelo materialismo histórico-dialético, Vigotski vai buscar nas condições e contextos sociais da vida dos indivíduos as origens da constituição das formas superiores do psiquismo humano (Braga, 2010). Entendendo a cultura como parte constitutiva da vida humana, Vigotski (2007) compreende que o desenvolvimento mental dos sujeitos se processa em consonância com o desenvolvimento histórico e com as formas sociais da vida humana, rompendo assim com qualquer ideia apriorística da existência de uma realidade imutável, universal e passiva que o psiquismo humano estaria condicionado (Rego, 1995). Dessa forma, a cultura, no pensamento de Vigotski, assume o sentido da totalidade das experiências e produções humanas e é por intermédio dela que o funcionamento psíquico humano pode ser constituído e definido (Braga, 2010).

Muito embora não desconsidere os fatores condicionantes da estrutura biológica do indivíduo, Vigotski (2007) não a toma como elemento central no processo de compreensão do desenvolvimento humano. Ao contrário, seus estudos propõem um novo olhar para as relações estabelecidas entre o desenvolvimento e a aprendizagem, a partir de suas constituições históricas, sociais e culturais. Nessa perspectiva, a potencialidade de desenvolvimento dos seres humanos encontra-se intimamente ligada ao contexto sócio-histórico no qual os sujeitos encontram-se inseridos. Logo, para Vigotski, as relações entre desenvolvimento e aprendizagem se antecipam à vivência escolar dos sujeitos, muito embora ele reconheça que as

experiências vividas no interior da escola introduzem novos elementos nesse processo (Rego, 1995).

Ancorado nas teses de Marx e Engels, nas quais o trabalho ocupa o lugar de centralidade nas relações que os homens estabelecem com o mundo social, a psicologia vigotskiana vai buscar nas condições sociais de vida dos sujeitos as origens das formas superiores de comportamento consciente (Braga, 2010). Nesse sentido, os fenômenos psíquicos devem ser compreendidos enquanto processos emergentes das mediações possibilitadas pela vida concreta dos seres humanos, do mundo social no qual estão inseridos. O entendimento de que os sujeitos não agem de forma direta sobre o mundo, sobre o outro ou sobre si mesmos, mas sim de forma indireta e mediada, torna a função mediadora em Vigotski um dos elementos centrais de sua perspectiva histórico-cultural (Braga, 2010).

O conceito de mediação em Vigotski encontra estreita relação com o pensamento de Hegel e Marx (Braga, 2010). Para Hegel, a mediação é o elemento fundamental da razão humana. Por meio do trabalho, entendido como uma ação tipicamente humana e humanizadora, os seres humanos se distinguem de outros animais. Marx compreendia o trabalho em dupla dimensão: como produção resultante da transformação da natureza em cultura e como transformação do próprio homem (Braga, 2010).

Vigotski (2007) concebe a função mediadora a partir do uso de instrumentos e signos. Os instrumentos, voltados para a atividade externa, como meio de controle e domínio da natureza, provocam transformações nos objetos, já os signos não modificam em nada o objeto da operação psíquica, pois são orientados para a atividade interna, sendo responsáveis pela alteração do próprio psiquismo humano.

No entanto, o uso de instrumentos e signos não ocorre de modo isolado e tampouco se limita à experiência pessoal dos indivíduos; ao contrário, são processos intrinsecamente relacionados, pois as transformações na natureza, mediadas pelos instrumentos, modificam não só o meio externo, mas também o próprio homem,

ampliando, desse modo, o desenvolvimento das funções psíquicas<sup>15</sup>. Tal transformação, por sua vez, gera uma alteração na forma como o homem se relaciona com o mundo, modificando sua atividade psíquica (Vigotski, 2007). Nesse sentido, por meios dos signos podemos controlar e dominar nosso próprio comportamento, inclusive em relação aos instrumentos produzidos para o controle da natureza.

Para Vigotski (2007), além dos signos e instrumentos, o *outro* constitui-se como elemento fundamental no processo de mediação da relação dos sujeitos com o mundo, com os outros sujeitos e consigo mesmos. Segundo o autor: “[...] o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa por outra pessoa” (Vigotski, 2007, p. 20). O *outro*, na perspectiva vigotskiana, não necessariamente pressupõe uma presença física, podendo estar incorporado nos usos e nas relações que estabelecemos com os objetos, enquanto produtos sociais (Braga, 2010).

Além da mediação, o conceito de internalização é um outro princípio fundante da teoria de Vigotski, e os dois conceitos encontram-se intimamente relacionados. A internalização constitui-se como um processo fundamental da atividade psíquica, pois as características essencialmente humanas desenvolvem-se cultural e historicamente por meio do processo de mediação e internalização (Braga, 2010). Para Vigotski, o elemento característico da psicologia humana se constituiu a partir da “[...] internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas” (Vigotski, 2007, p. 58).

Para Smolka (2000), a ideia de internalização das funções psíquicas constitui-se como o elemento central da perspectiva histórico-cultural no processo de desenvolvimento da aprendizagem humana. A ideia de incorporação dos modos de

---

<sup>15</sup> O desenvolvimento histórico-social do indivíduo, que emerge das interações sociais culturalmente construídas, leva ao conseqüente desenvolvimento das funções psíquicas superiores (FPS), tal como Vigotski (1995, 2007) denomina as funções especificamente humanas. Segundo o autor, mediadas pelo uso dos signos e instrumentos existentes nas culturas, as funções psíquicas transformam-se de elementares em superiores. Para Vigotski (1995), a cultura, entendida como produto do trabalho humano e construída sob condições históricas concretas determinadas, é responsável pela transformação do homem de um ser biológico para um ser sócio-histórico. Nessa perspectiva, o homem, ao mesmo tempo em que produz cultura, é produzido por ela, por meio de relações sociais que foram internalizadas e que produzem o desenvolvimento das FPS.

pensar, agir e relacionar-se consigo mesmo e com o mundo, muito embora se apresente contrária à perspectiva inatista, ainda sugere, no uso do termo “internalização”, a oposição entre indivíduo e sociedade, “[...] como se o individual não fosse, em sua natureza, social” (Smolka, 2000, p. 28). A internalização, nessa perspectiva, pressupõe a existência de algo externo (a cultura) que é recebido e assimilado pelo indivíduo. Nesse sentido, Smolka (2000) ressalta que o deslocamento do termo “internalização” para o termo “apropriação” (também utilizado por Marx)<sup>16</sup>, encontra-se ancorado no estatuto teórico do signo, segundo a perspectiva vigotskiana, dado que a ideia de apropriação, no sentido de tornar próprio, de tornar seu aquilo que é social, acaba por incorporar o problema da significação, o que faz da apropriação uma categoria essencialmente relacional, com diferentes possibilidades de produção de sentido.

Essa ideia de apropriação se coaduna nesta pesquisa com nosso propósito de buscar compreender, no processo de aprendizagem histórica, a significação que os sujeitos participantes deste estudo atribuem às experiências temporais de vida (de outros e de si próprios), por meio da narrativa histórica, de modo a se orientarem no tempo em relação à vida prática, conforme a perspectiva de Rösen (2010), para o qual a aprendizagem histórica somente se efetiva quando os sujeitos apreendem os processos de apropriação de suas experiências.

Entendida como um movimento contínuo que se constrói no plano das interações, o processo de ensino-aprendizagem (*obutchênie*)<sup>17</sup> é concebido por Vigotski (2007) como fonte do desenvolvimento humano e sua efetivação ocorre quando se exige do sujeito a utilização de funções emergentes, que ainda estão em processo de formação, ou seja, a aprendizagem acontece no interior daquilo que

---

<sup>16</sup> Em relação à noção de *apropriação* elaborada por Marx e Engels, Smolka lembra que: “[...] o tornar próprio implica ‘fazer e usar instrumentos’ numa transformação recíproca de sujeitos e objetos, constituindo modos particulares de trabalhar/produzir” (Smolka, 2000, p. 28).

<sup>17</sup> De acordo com Priscila Marques, a tradução para o termo russo *obutchênie*, na obra de Vigotski, seria “processo de ensino-aprendizagem”. Ver: Vigotski, 2023.

Vigotski conceitua como Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP)<sup>18</sup>. Tanto o nível de desenvolvimento real (relacionado a funções psíquicas consolidadas) quanto o nível de desenvolvimento próximo (referente às funções emergentes que podem se consolidar em desenvolvimento real no futuro) são criados e transformados por meio das relações sociais (Góes, 1997).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento é compreendido como um processo evolutivo em que as funções psíquicas superiores se originam a partir de relações estabelecidas pelos sujeitos com o mundo e com outros sujeitos e se desenvolvem por meio da internalização/apropriação de formas culturais de comportamento. Aquilo que o indivíduo já sabe, e que faz parte do desenvolvimento já consolidado, constitui apenas uma parte do que deve ser considerado como desenvolvimento (Góes, 1997); a outra diz respeito àquilo que está em construção (com o outro) e que, posteriormente, será transformado em desenvolvimento consolidado. Desse modo, as experiências de aprendizagem tornam-se geradoras do desenvolvimento ao permitirem a abertura de novas zonas de desenvolvimento próximo (Góes, 1991). Nesse sentido, Góes (1991, p. 20) afirma que “[...] a ‘boa’ aprendizagem é aquela que consolida e sobretudo cria zonas de desenvolvimento proximal sucessivas”.

Nas interpretações contemporâneas sobre o conceito de ZDP, postulado por Vigotski, Góes (1997) enfatiza o papel atribuído ao outro. O conceito de ZDP, segundo a autora, faz parte de um esforço para explicar a tese de que os processos individuais

---

<sup>18</sup> Vigotski (2007) reconhece a existência de dois níveis de desenvolvimento: o real, relacionado ao conjunto de atividades que a criança já consegue desenvolver sozinha, a partir daquilo que ela já se apropriou nas relações sociais, resultante de um ciclo de desenvolvimento no qual os processos psíquicos já se encontram consolidados; e o potencial, que corresponde ao conjunto de atividades que a criança ainda não consegue realizar sozinha, mas que, com a intervenção de um adulto, ou mesmo de uma outra criança mais experiente, ela poderá realizar. A diferença entre aquilo que uma criança consegue fazer de maneira independente e o que ainda necessita de orientação de outros sujeitos constitui o que o autor denomina de Zona de Desenvolvimento Próximo. Segundo Vigotski, “[...] a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário [...]” (Vigotski, 2007, p. 98).

se constituem a partir das relações sociais. Segundo a autora, em termos específicos, esse conceito

[...] contribui para redefinir o desenvolvimento psicológico, como um curso dinâmico e socialmente constituído de transformação que abrange, de um lado, a consideração do passado, do presente e, prospectivamente, do futuro e, de outro lado, o necessário envolvimento do funcionamento intersubjetivo, que se concretiza pelos processos de linguagem (Góes, 1997, p. 26).

Para Vigotski (2007), a linguagem se caracteriza como o mais significativo dos sistemas de representação simbólica pois é por meio dela que os indivíduos elaboram, organizam e compartilham as experiências pessoais e sociais. Ao fornecer os meios necessários para o desenvolvimento do pensamento e da consciência humana a linguagem cumpre um papel fundamental na conformação das funções psíquicas superiores.

Apontando para uma lei geral do desenvolvimento cultural das funções psíquicas superiores, desenvolvidas primeiramente pela interação com outros homens e depois por meio de recursos que foram internalizados, Vigotski (2007) afirma que

[t]odas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica).

[...]

A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos (Vigotski, 2007, p. 57-58).

De acordo com Pino (2000), a transformação dos processos psíquicos elementares em processos psíquicos superiores não pressupõe, na perspectiva vigotskiana, que as funções elementares desapareçam com a emergência das funções superiores, ao contrário, as funções elementares adquirem uma nova forma de existência ao serem incorporadas na história humana, num processo dialético, no qual o homem, ao agir sobre a natureza, acaba também agindo sobre si mesmo. Dessa forma,

[a]firmar que o desenvolvimento humano é cultural equivale, portanto, a dizer que é histórico, ou seja, traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza. Isso faz do homem o artífice de si mesmo (Pino, 2000, p. 51).

Na perspectiva de Vigotski (2007), a internalização/apropriação das “formas culturais de comportamento” passa, necessariamente, pelas relações sociais por meio das quais os indivíduos se constituem, evidenciando, dessa forma, que o desenvolvimento humano segue uma direção que vai do social para o individual, de modo que a construção do conhecimento implica numa ação compartilhada, na qual o plano social torna-se o elemento mediador das relações estabelecidas entre o sujeito e o objeto do conhecimento (Rego, 2000).

Como um processo dinâmico, a aprendizagem (e mais especificamente a aprendizagem histórica) está diretamente ligada ao desenvolvimento das operações cognitivas de interpretação e apropriação das experiências vividas no tempo. Em referência a Vigotski, Pino (2000) afirma que a história pessoal, sem deixar de expressar a singularidade da pessoa, faz parte da história humana. Desse modo, a singularidade das experiências vividas, confrontadas com a multiplicidade das experiências sociais, evidencia que a aprendizagem histórica é um processo cognitivo complexo, que envolve ambiguidades, discontinuidades e rupturas, processo este que se expressa nos sujeitos, como um exercício de linguagem, sob forma narrativa.

Rüsen (2010) formula um conceito de narrativa que se aproxima do conceito de linguagem em Vigotski (2007) enquanto um elemento decisivo na estruturação do pensamento. Ao transformar-se em linguagem, afirma Vigotski (2001), o pensamento se reestrutura e se modifica. Narrar, sob o ponto de vista da aprendizagem histórica, é o resultado de um processo psíquico próprio da constituição de sentidos, a partir do cruzamento das experiências pessoais com as sociais. Como atividade psíquica, a narrativa exige o recrutamento de várias funções psíquicas superiores como o pensamento, a memória e a consciência para que o sujeito consiga se expressar historicamente e compreender-se como sujeito histórico ou, como afirma Schmidt

(2008), na medida em que aprendem História os sujeitos têm a possibilidade de aumentar seu potencial para encontrar significados, transformando as experiências em modelos de interpretação capazes de integrar as diversas formas de conhecimento do passado humano em um todo compreensível.

Entendemos a narrativa, portanto, como um elemento singular de convergência de várias funções psíquicas superiores, como uma atividade capaz de organizar e permitir contínuos rearranjos dessas funções tipicamente humanas. A perspectiva vigotskiana, como nos lembra Pino (2000, p. 70), “[...] concebe o psiquismo como algo dinâmico, que está sempre se (re)fazendo e em perpétuo movimento [...]” e, nesse sentido, a narrativa, por produzir-se nas interações dos sujeitos, por meio da partilha das experiências vividas, e por tratar das “vicissitudes das intenções humanas” (Bruner, 2002, p. 17), impulsiona uma re(construção) e uma (re)ordenação constante dos significados das experiências compartilhadas, onde várias funções são mobilizadas, atuando no desenvolvimento psíquico dos indivíduos. A esse respeito, Pino salienta que

[o] que nós pensamos, o que nós dizemos, o que nós rememoramos depende das condições concretas em que isso ocorre. Se isso não impede que ideias, discursos ou lembranças possam ser reproduzidas no tempo com uma certa persistência, elas têm de ser cada vez (re)pensadas, (re)ditas ou (re)memoradas [...]. Em cada instante algo novo está prestes a emergir. Assim, as funções de pensar, de falar, de rememorar concretizam no ato de pensar, de falar ou de rememorar alguma coisa cuja significação pode não ser a mesma em cada instante [...] (Pino, 2000, p. 70).

A perspectiva histórico-cultural de Vigotski entende o conhecimento como resultado de uma construção social, na qual os sujeitos partilham suas experiências. Influenciado por esse pensamento, Bruner (1997) defende que a narrativa exerce uma função primordial no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem da criança ao instrumentalizá-la a se situar como um sujeito social, permitindo a sua entrada na esfera da cultura humana. Segundo Bruner:

A construção da realidade é o produto da produção de significados moldada pelas tradições e pelo conjunto de ferramentas de formas de pensamento de uma cultura. Nesse sentido, a educação deve ser concebida como algo que auxilie o ser humano a aprender a utilizar as ferramentas de produção de significado e de construção de realidade, a adaptar-se melhor ao mundo em que ele se encontra, ajudando no processo de modificá-lo quando necessário [...] (Bruner, 2001, p. 28-29).

Conforme Vigotski (2007), a consciência humana, que se constituiu ao longo do processo de evolução sócio-histórica da humanidade, deve ser compreendida a partir da relação entre o pensamento e a linguagem e seu desenvolvimento não está circunscrito às experiências pessoais, mas encontra-se intimamente ligado às condições materiais vividas pelos sujeitos e às interações e interesses culturais estabelecidos historicamente entre eles. Logo, a consciência, nessa perspectiva, não se configura como um dado estático e imutável, mas supõe uma constante atividade de construção do psiquismo humano.

Muito influenciadas pelos estudos desenvolvidos por Vigotski, as ideias propostas por Bruner referendam os pressupostos da psicologia histórico-cultural, sobretudo em relação à linguagem como um modo fundamental de significação<sup>19</sup> (Smolka, 1995), essencial no processo de desenvolvimento humano. Preocupado em investigar o papel da cultura na aprendizagem escolar e nos processos de desenvolvimento mental, Bruner é um dos estudiosos responsáveis por aproximar os preceitos da Psicologia Cultural<sup>20</sup> ao contexto educacional, preceitos esses que tratam

---

<sup>19</sup> Smolka (1995) aponta que a linguagem, na perspectiva de Vigotski, é mais que um meio ou um instrumento de comunicação e transmissão de informação, uma vez que: “[...] conhecimentos e sentidos se produzem com/por ela, nela e ‘fora’ (ou além) dela. Com isto, admitimos que os processos de significação transcendem a linguagem falada, mas indagamos se e como haveria significação (conhecimento, história, sentido) sem linguagem (Palavra/Verbo)” (Smolka, 1995, p. 20).

<sup>20</sup> Bruner (1997) propõe uma Psicologia Cultural a partir da questão do si-mesmo (*self*). Reconhecendo aspectos dos processos cognitivos universais, a teoria do *self*, na perspectiva de Bruner, acentua os sistemas de significados. Assim, o *self* é moldado a partir dos significados construídos pelos indivíduos e pela cultura na qual se inserem. Os sujeitos seriam, portanto, o resultado de um processo de produção de significados nos contextos culturais vividos. O conceito *self*, em Bruner, assume um lugar central na educação. A natureza cultural do conhecimento e de seu processo de aquisição atesta que não existe conhecimento isolado no sujeito, pois “[...] assim como o conhecimento se prende à rede da cultura, do

da necessidade de: “[...] equipar as mentes com habilidades para compreender, sentir e agir no mundo cultural [...]” (Bruner, 2001, p. 46).

Na perspectiva de Bruner (2002), o homem é resultado de um jogo dialético entre a natureza e a história, entre suas qualidades como ser biológico e como produto da cultura humana, indicando assim que a compreensão do ser humano e de suas ações passa, necessariamente, pelo conhecimento dos processos biológicos e culturais aos quais os indivíduos encontram-se vinculados. Sem negar os condicionantes biológicos, Bruner entende que a cultura não pode ser apreendida como um elemento adicional na compreensão da mente humana, já que esta encontra na própria cultura a base para sua constituição. Para Bruner (2002), as mentes são resultado da ação da cultura e da história e, nesse sentido, nada do que é humano pode ser interpretado sem levar em conta esses elementos. Assim,

[e]mbora os significados estejam ‘na mente’, eles têm suas origens e sua importância na cultura na qual são criados. É esta localização cultural dos significados que garante sua negociabilidade e, no final das contas, sua comunicabilidade [...] (Bruner, 2001, p. 16).

Bruner (1997) considera a teoria histórico-cultural como uma teoria educacional na medida em que a educação se encontra intimamente relacionada com processo de produção de significados, a partir do contexto cultural onde os seres humanos estão inseridos, tendo uma implicação muito forte no desenvolvimento da própria cultura humana. Conforme Bruner (2001, p. VIII), “[...] a cultura molda (educa) a mente [...]” e os sujeitos, nesse sentido, são resultado do processo de produção de significados em contextos culturais determinados<sup>21</sup>.

---

mesmo modo o si-mesmo se enleia em uma rede de outros si-mesmos, num círculo de cumplicidade e confiança” (Bruner, 1997, p. 99).

<sup>21</sup> Muito embora Bruner concorde com Vigotski que a interação é uma das bases do desenvolvimento da linguagem, os estudos de Bruner apresentam-se por vezes ligados a uma concepção inatista da linguagem, entendida como uma predisposição natural dos indivíduos de organizarem suas experiências em uma forma narrativa (Braga, 2002), enquanto Vigotski compreende o desenvolvimento da linguagem em sua constituição dialética entre os indivíduos.

Ao situar a narrativa como elemento central no processo de evolução cultural humana, Bruner (2002) justifica que é por meio dela que os sujeitos organizam suas experiências ao longo do tempo e constroem significados a partir dos sistemas simbólicos já dados pela cultura. A narrativa em Bruner (1997) é compreendida, portanto, como uma forma não só de representar a realidade, mas, principalmente, de constituí-la. Segundo ele, existem dois modos cognitivos distintos de se atribuírem significados às experiências vividas e compartilhadas: o modo narrativo e o modo lógico-científico. Sem estabelecer nenhum tipo de hierarquia entre ambos, o autor reconhece que, embora cada um à sua maneira, os dois modos possibilitam a ordenação das experiências no processo de construção da realidade.

O modo lógico-científico estaria associado a um pensamento paradigmático, circunscrito a categorias e conceitos, fundamentados em premissas, nas quais os cientistas se apoiam para formular suas hipóteses e definir as coisas como são, isto é, demonstrá-las como verdadeiras a partir de conhecimentos empíricos ou deduções formais. Esse modo estaria associado às explicações ligadas ao mundo físico, mais preservado das intencionalidades e inconstâncias constituintes das paixões humanas (Bruner, 2002).

O modo narrativo, por sua vez, como dimensão das subjetividades, encontra nas situações cotidianas e nas intenções humanas sua fonte de inspiração, uma vez que as experiências particulares se tornam localizáveis num tempo e num espaço definidos. Sua forma de convencimento, ao contrário da verdade argumentativa, se dá por aproximação à verdade (verossimilhança), na medida em que o modo narrativo está associado à interpretação do contexto e da intencionalidade humana, do qual podemos extrair sentidos para as situações vividas de maneira a compreender tais processos (Bruner, 2002).

Muito embora Bruner identifique distintamente cada um desses modos de apreensão da realidade, o autor não considera que exista uma relação hierárquica entre os dois modos de pensamento, ao contrário, defende que podemos estruturar nossa

experiência de maneira complementar por meio desses dois modelos de funcionamento cognitivo.

Em estudo mais recente, Bruner (2014), embora siga sua argumentação em torno da existência desses dois modos de pensamento, propõe uma revisão em torno da ideia de separação entre eles, sugerida em obra anterior (2002). Não seriam dois modos, como acreditava no passado, mas reconhece se constituírem numa unidade de convivência, uma vez que o pensamento narrativo abarca o paradigmático. Narrativa e facticidade não estariam assim situadas em lados opostos, sendo possível à experiência humana “[...] conceber um mundo real de modo que caibam nele as histórias que contamos a seu respeito [...]” (Bruner, 2014, p. 113).

Para Bruner (1997), a habilidade de narrar não pode ser circunscrita apenas a uma conquista mental da criança e sim a uma conquista engendrada nas práticas sociais, a partir da interiorização e interpretação dos significados inerentes a determinada cultura. A aquisição da linguagem pelo bebê é regulada pela sua interação com as pessoas à sua volta. Apesar de não conseguir interpretar os significados, rapidamente a criança aprende como fazê-lo na interação com o mundo social, por meio de gestos, hábitos e, posteriormente, de palavras, como modos de narrar sua atividade mental.

Assim sendo, os significados estariam organizados, em seus primórdios, de modo narrativo, mais próximos de uma interpretação intuitiva do que analítica, ligada ao nosso passado evolutivo, indicando uma pré-disposição comunicativa da criança, mesmo antes dela desenvolver a linguagem formal para expressar-se, mas é o elemento cultural que a torna hábil para contar, interpretar e participar das histórias. Desse modo, a criança vai aprendendo não só a contar histórias, mas também a justificar suas ações por meio delas, a partir de seu ponto de vista e de seus interesses (Bruner, 1997).

Muito embora algumas concepções de Bruner se distanciem dos pressupostos teóricos de Vigotski, sobretudo em relação à tendência cognitivista e inatista, nos quais algumas ideias de Bruner estão ligadas, a perspectiva interacionista dos dois autores,

de que o indivíduo não se constrói sozinho, mas sim através de uma intencionalidade compartilhada, na qual a cultura exerce um papel central na constituição dos sujeitos, nos aproxima da compreensão da aprendizagem histórica enquanto um pensamento reflexivo de si e do mundo, por meio de uma consciência histórica que se desenvolve a partir de sua inter-relação com o contexto social. Assim como as outras funções psíquicas, a consciência (e mais especificamente, a consciência histórica) é construída nas relações estabelecidas entre os indivíduos com o contexto histórico-cultural vivido, a partir de uma unidade dialética entre indivíduo e sociedade.

Seguindo essa mesma perspectiva, Rüsen (2010) entende a consciência histórica como algo que se origina na historicidade e na intencionalidade própria da vida dos indivíduos, em diálogo com a natureza, com os demais sujeitos e consigo mesmos que, por meio da narrativa, como elemento organizador das experiências humanas (Bruner, 1997), consegue extrair sentidos das experiências passadas ao presente vivido e orientar as ações futuras. Sobre isso, Schmidt afirma:

No aprendizado histórico, a “história” é obtida porque fatos objetivos, coisas que aconteceram no tempo, tornam-se uma questão de conhecimento consciente, ou seja, eles tornam-se subjetivos. Eles começam a fazer um papel na mente de uma pessoa, porque a aprendizagem da história é um processo de, conscientemente, localizar fatos entre dois polos, caracterizado como um movimento duplo, ou seja, primeiramente é a aquisição de experiência no decorrer do tempo (formulado de maneira abstrata: é o subjetivismo do objeto); em segundo lugar é a possibilidade do sujeito para analisar (ou seja, o objetivismo do sujeito). Isso não significa que essa aprendizagem seja empiricamente apresentada de uma forma fragmentada e seca (objetiva) e simplesmente reproduzida conscientemente – ou seja, simplesmente objetiva. Isso não significa também que a pessoa que está aprendendo seja simplesmente entregue ao que a história está ensinando a ele ou ela, mas que ocorre um movimento de autoconhecimento, o qual pode ser expresso por meio da narrativa histórica (Schmidt, 2008, p. 82).

Portanto, a condição essencial para que a aprendizagem histórica aconteça é a relação que ela estabelece com a vida prática, com a existência concreta exterior. A constituição de sentido histórico é um processo que deve acontecer no diálogo

estabelecido entre os sujeitos com a cultura na qual estão inseridos. Somente dessa forma é possível pensarmos no desenvolvimento de uma consciência histórica que seja capaz de interpretar o mundo em direção à emancipação humana.

#### **2.4. Tradição e experiência na reconfiguração do passado: contribuições de Hannah Arendt e Walter Benjamin para se pensar a educação contemporânea**

*Tudo isso era a obra de Gilgamesh, o rei que  
conheceu os países do mundo. Ele era sábio, viu os  
mistérios e conheceu as coisas secretas.  
Transmitiu-nos uma história dos dias antes do  
dilúvio. Fez uma longa jornada, conheceu o  
cansaço, esgotou-se em trabalhos e, ao regressar,  
gravou numa pedra toda a história.  
(Tamen, 1992, p. 89-90)*

Diversas camadas de tempo nos separam da grande epopeia do rei de Uruk, Gilgamesh, na antiga Mesopotâmia. Nela, o desejo de se perpetuar na memória leva o herói a partir em busca da planta da eterna juventude, nas profundezas do oceano. Quando de posse de seu bem maior, depois de vencidas tantas dificuldades, Gilgamesh se permite um descanso. Enquanto repousa, uma serpente rouba-lhe a planta. Depois de chegar tão perto da imortalidade o herói reconhece a força implacável do destino humano e desiste da luta vã contra aquilo que não se pode ter.

Gilgamesh não era, e nem seria, diferente dos outros homens. Mas toda essa experiência o transformou profundamente. Quando volta para o seu reino, Gilgamesh já não era o mesmo, ele percebe que está mais velho, mas também mais sábio. O final da aventura nos reconduz ao princípio: depois de uma grande jornada, ao chegar tão perto da busca quase alcançada, retornamos ao ponto inicial e nos damos conta de que só podemos viver para sempre na memória dos outros. Gilgamesh finalmente compreende que talvez tivesse procurado a imortalidade no lugar errado. Fadado ao desaparecimento do corpo, o herói percebe que só se perpetuaria na transmissão das histórias que viveu. Seus feitos continuariam a viver na memória do povo após o desaparecimento do seu corpo: eis aí a tão desejada imortalidade!

As pedras gravadas em que Gilgamesh tratou de narrar sua história são expressões da luta diante da ameaça do esquecimento. Ao colocarem as futuras gerações em contato com as experiências humanas que atravessaram o tempo, elas tornam-se elos que nos ligam às tradições. Essa dimensão narrativa presente na história de Gilgamesh, contada por Tamen (1992), é um convite para refletirmos sobre os vínculos que o mundo moderno estabelece com o passado e sobre o papel exercido pela educação diante de um constante afrouxamento de laços construídos a partir das experiências partilhadas com o mundo comum.

Aproximando essa reflexão da crise atravessada pela humanidade, gerada pela COVID-19, podemos nos indagar sobre as experiências individuais e coletivas que ficarão gravadas para as próximas gerações. Que legados deixaremos dessa cruel e dolorosa realidade vivida pela pandemia do Coronavírus como aprendizado para os que virão depois de nós? Que possibilidades, nós como educadores, poderemos oferecer aos jovens de habitarem novos e melhores mundos?

Ao descrever a peste que assolou Atenas no século V a. C., em sua *História da Guerra do Peloponeso* (Livro Segundo, 53), Tucídides relata que diante da imensa catástrofe, as pessoas perderam suas referências morais; o medo decorrente do desconhecimento da doença teria desencorajado qualquer perspectiva de futuro e, como reação à tamanho sofrimento, muitas pessoas passaram a se entregar aos prazeres mundanos, sem preocupações com o amanhã. Será dessa forma, tal como descrita por Tucídides, que iremos enfrentar a crise que nos assola?

Hannah Arendt nos desafia a pensar essas questões. No mundo contemporâneo, em que a crescente perda dos valores compartilhados torna frágil o movimento das novas gerações como possibilidade da erupção do novo, o pensamento de Arendt será aqui tomado para analisarmos a relação da educação com as experiências transmitidas no tempo. Partindo das principais concepções elaboradas por Arendt (2019) em seu *texto A crise na educação*, escrito no final dos anos 1950, que faz parte da coletânea intitulada *Entre o passado e o futuro*, propomos fazer alguns apontamentos sobre o papel que a educação exerce no compartilhamento das

tradições herdadas aos que chegam no mundo. A concepção de narrativa em Walter Benjamin (1996), autor com o qual Arendt estabeleceu um importante diálogo, também será tratada aqui em conexão com a ideia de experiência e os laços por ela estabelecidos com a tradição. O significado da transmissão das experiências do passado será tomado como ponto de convergência entre os dois autores.

A crise na educação, a qual Hannah Arendt (2019) se propôs analisar, deve ser compreendida, segundo a autora, dentro de um contexto mais amplo de situações ocorridas e vivenciadas no mundo contemporâneo. Podemos afirmar que os vínculos estreitos entre a crise na educação com uma crise mais ampla no mundo se revelam, de acordo com uma perspectiva benjaminiana (1996), na perda de nossa capacidade de compartilhar experiências, principalmente após os horrores vivenciados na Primeira Grande Guerra, da qual os soldados voltavam mudos, já que não eram mais capazes de transmitir o que viveram, tamanha a brutalidade dos acontecimentos. A perplexidade teria nos emudecido e do passado nada mais nos restou a não ser esquecê-lo. A partir daí, é como se passássemos a mergulhar intensamente, como Gilgamesh, num oceano escuro e profundo, em busca de soluções mágicas que pudessem garantir algum sentido à nossa existência. Dessa forma, fomos nos desvencilhando da imperiosa jornada de pensarmos o mundo, e entendermos sua complexidade, ao mesmo tempo em que fomos abdicando de nossa responsabilidade de apresentar esse mundo para os que nele chegam (Arendt, 2019).

Para Arendt (2019), pensar a educação é pensar a natalidade, que para além de significar o ato de nascer, como uma repetição orgânica e biológica, encontra seu sentido em torno da ideia do surgimento do novo, pois, ao nascer, uma criança carrega em si a potencialidade de transformar o mundo e assim salvá-lo de sua ruína e destruição, do qual estaria inexoravelmente condenado, caso a semente do novo não germinasse. Nesse sentido, cada nascimento traz ao mundo, portanto, a possibilidade de sua própria renovação.

O acolhimento dos novos num mundo que aí já estava quando chegaram e que continuará existindo depois que dele partirem, constitui-se, por excelência, na mais

nobre função da educação, de acordo com o pensamento de Arendt (2019). Aos que aqui estão colocam-se o cuidado e a responsabilidade com os recém-chegados na transmissão de tudo aquilo que nos liga às gerações que nos antecederam, ou seja, com todo o legado de uma tradição constituída. Cada nascimento, portanto, desperta a tensão entre o novo e o estabelecido pela tradição, e a escola, nesse contexto, assume seu lugar como mediadora entre o mundo privado, da família, com o mundo público, da vida adulta.

Logo, transmitir o passado memorável, repleto de experiências humanas, é inserir os novos num mundo já existente e garantir a possibilidade de renovação desse mundo, por meio da atividade política na vida adulta. Paradoxalmente, a ideia de educação em Arendt (2019) adquire uma dupla dimensão: a de conservar, para preservar o que é novo e revolucionário em cada criança, e a de transformar, para que a novidade preservada possa ser introduzida no mundo. Analisando a forma como Arendt refere-se ao fenômeno educativo, no ensaio *A crise na educação*, Carvalho afirma que

[e]mbora faça referências recorrentes às instituições escolares e às relações que nelas se travam, o objeto de suas reflexões ultrapassa esse âmbito específico em favor da análise de um fenômeno mais amplo: a natureza das relações entre adultos e crianças ou, mais precisamente, o caráter específico das relações entre aqueles que, já iniciados em um mundo comum, têm a responsabilidade política de nele acolher os novos (Carvalho, 2014, p. 815-816).

Para Arendt (2019) não cabe à educação antecipar a renovação do mundo, pois o novo não existe *a priori*. A potência dessa renovação só pode ser garantida por meio do conhecimento de uma tradição culturalmente herdada, do qual a educação deve se ocupar. O ato de educar é a forma pela qual os adultos assumem a responsabilidade e demonstram seu amor pelo mundo. Ao educar, os adultos cultivam o cuidado com o mundo, que sempre será uma novidade para a criança. A possibilidade de transformação do mundo, por meio da ação política, só estará garantida se a complexidade que o integra for apresentada aos mais jovens. Nesse sentido, para que

possa ser modificado ou transformado, é preciso garantir a permanência do mundo comum, uma vez que só é possível modificar aquilo que foi conservado. A respeito da dimensão conservadora da educação, Arendt esclarece:

A fim de evitar mal-entendidos: parece-me que o conservadorismo, no sentido de conservação, faz parte da essência da atividade educacional, cuja tarefa é sempre abrigar e proteger alguma coisa – a criança contra o mundo, o mundo contra a criança, o novo contra o velho, o velho contra o novo (Arendt, 2016, p. 242).

A escola, de acordo com Arendt (2019), é a instituição que se interpõe entre o domínio da esfera privada (o lar) e a esfera pública (o mundo). Apesar de não se constituir como o próprio espaço público, a escola assume um papel pré-político<sup>22</sup> ao exercer sua função de colocar os mais novos em contato com as experiências comuns e as tradições herdadas. O mundo público, como lugar de pessoas que já foram educadas, sucede a educação, pois a participação política pressupõe igualdade de condições para que se possa assumir a responsabilidade pelo mundo, o que, de modo algum, pode acontecer no âmbito da escola, uma vez que ela envolve uma relação entre desiguais: adultos e crianças. Desse modo, cabe aos pais e aos professores, em situação de igualdade, introduzir as crianças no mundo comum, do qual elas não são responsáveis, dado que o mundo aí já estava quando chegaram.

A educação, portanto, precede a atividade política. Para Arendt (2019), não compreender a separação entre política e educação é negar o próprio papel da

---

<sup>22</sup> Carvalho (2014) ressalta que na esfera pré-política da relação pedagógica, de acordo com a reflexão de Arendt, “[...] pode-se admitir, por exemplo, o postulado da igualdade das inteligências [...] não o da igual responsabilidade política pelo mundo [...]” (Carvalho, 2014, p. 820), pois cabe aos educadores e à instituição escolar apresentar o mundo para aqueles que nele chegam. Desse modo, enquanto o caráter político, em Arendt, pressupõe o estabelecimento de uma relação de igualdade, há que se reconhecer, segundo Carvalho, que o âmbito pedagógico admite uma relação de assimetria entre professores e alunos, em função do grau de responsabilidade pelo mundo de cada um desses agentes, assimetria “[...] cujo destino é o progressivo e inexorável desaparecimento, mas cuja manutenção temporária é a própria condição de proteção daqueles que são recém-chegados à vida e ao mundo” (Carvalho, 2014, p. 821).

atividade educativa e transformá-la num campo de constantes tensões e disputas, sujeito a crises contínuas.

Carvalho (2014) alerta que essa separação entre o domínio da política e da educação, assumida por Arendt, necessita de uma melhor compreensão quanto ao sentido e à abrangência do termo 'política' em suas reflexões. Segundo Carvalho (2014), a separação entre educação e política não deve ser tomada como compreensão apolítica da escola e das práticas educacionais. O termo 'política' é utilizado por Arendt numa acepção restrita, não abrangendo qualquer relação de poder ou de dominação, mas como um princípio regulador das relações estabelecidas pelos indivíduos dentro de um espaço comum, capaz de abrigar a pluralidade dos seres que o integram.

De acordo com Carvalho (2014), a política inaugura para Arendt “[...] uma ruptura das práticas de dominação fundadas na desigualdade e representa a rejeição da violência em favor do predomínio da palavra [...]” (Carvalho, 2014, p. 820). Política para Arendt, nesse sentido, é uma referência ao espaço do mundo público, onde os indivíduos tornam-se igualmente responsáveis pelo mundo comum. Como espaço de pluralidade entre os seres humanos, o domínio da política deve salvaguardar o convívio das diferenças. Sendo assim, Carvalho (2014) salienta que o princípio da igualdade em Arendt se diferencia em relação ao domínio do público e do político, pois embora a atividade educativa possa se pautar, em determinadas situações, pelo princípio da igualdade,

[n]o quadro de uma relação pedagógica mediada pela instituição escolar, cabe ao professor assumir a responsabilidade pelo processo de iniciação de seus alunos nessa herança pública de práticas, linguagens e saberes que uma comunidade política – ou uma sociedade – escolheu preservar por meio da transmissão escolar. Apossar-se dela significa criar laços de pertencimento a um mundo comum e desenvolver qualidades e talentos por meio dos quais cada novo ser que vem ao mundo pode revelar sua singular unicidade (Carvalho, 2014, p. 821).

O caráter conservador que Arendt atribui à atividade educativa deve ser compreendido, na análise de Carvalho (2014), apenas no sentido de conservação do

mundo para aqueles que nele chegam, sem que se confunda o termo com a defesa de qualquer preservação de uma estrutura de dominação. A ideia de conservação em Arendt diz sobre nossa relação com o passado e com o futuro, sobre nossa capacidade de manter e perpetuar um legado comum de realizações históricas que possibilite, aos que se iniciam no mundo, romper com qualquer automatismo do passado e começar algo de novo. "É desse apreço pelo mundo e pela natalidade que emana a esperança como uma das categorias fundamentais do pensamento político de Arendt" (Carvalho, 2014, p. 822).

A responsabilidade dos educadores em apresentar o mundo aos que nele chegam torna-se fonte legítima da autoridade do educador diante dos mais jovens. Sendo assim, a ideia de autoridade encontra-se intimamente relacionada com a responsabilidade pelo mundo, segundo a concepção de Arendt (2019), para quem o professor, diante da criança, é aquele que representa os adultos do mundo, devendo indicar a ela o caminho a seguir. Para a autora, a crise na educação possui um estreito vínculo com a crise da autoridade no mundo moderno, na medida em que os adultos, ao renunciarem à tarefa de educar (acreditando que a criança é capaz de compreender sozinha seu lugar no mundo), acabam prescindindo da responsabilidade de transmitir a elas os conhecimentos necessários para se situarem num lugar desconhecido.

Em nome de uma pretensa emancipação, as sociedades contemporâneas entregam as crianças à tirania do mundo infantil (Arendt, 2019). Portanto, é por meio da autoridade que o legado do mundo pode e deve ser transmitido aos recém-chegados. Dessa forma, o professor, investido de sua autoridade, torna-se o narrador das experiências humanas ao longo do tempo, trazendo novas possibilidades às crianças de compreenderem e se relacionarem com o mundo.

Apesar da educação não ter se constituído como foco do pensamento de Arendt, sua reflexão a esse respeito, apresentada sobretudo no ensaio *A crise na educação*, ultrapassa as fronteiras do contexto educacional nos EUA, origem de sua preocupação em relação ao tema, e problematiza a crise em uma dimensão mais ampla, marcada pela crescente desconexão do mundo moderno com as experiências

do passado, com o saber da tradição e com a ideia de autoridade, que no mundo contemporâneo tende a ser cada vez mais confundida com o exercício da opressão e da violência<sup>23</sup>

Diante desse contexto de crise, Arendt (2019) nos alerta sobre a necessidade de assumirmos a responsabilidade para com os mais jovens e para com o mundo. Adultos desprovidos de autoridade, segundo a autora, falham ao privar os mais novos dos conhecimentos necessários para o estabelecimento das conexões entre o passado e o presente.

Portanto, a educação, na reflexão de Arendt (2019), consiste em ensinar à criança o que o mundo é e a importância de conservá-lo para garantir a possibilidade de nele se agir livremente e começar algo novo, dado que cada ser humano é singular, o que significa que ele se distingue de todos os seres humanos que aqui estiveram, estão ou estarão, carregando consigo o potencial de irromper algo de novo no mundo. Nessa perspectiva, Arendt afirma que é

[e]xatamente em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança é que a educação precisa ser conservadora; ela deve preservar essa novidade e introduzi-la como algo novo em um mundo velho, que por mais revolucionário que possa ser em suas ações, é sempre, do ponto de vista da geração seguinte, obsoleto e rente à destruição (Arendt, 2019, p. 243).

Sendo assim, para se mover no mundo, segundo Arendt (2019), é preciso que se cultive nas novas gerações o sentimento de pertencimento a ele, e cabe ao educador

---

<sup>23</sup> Em relação à diferença entre autoridade e autoritarismo, Freire (1996) declara que: “[...] a verdadeira autoridade não se afirma como tal, na pura transferência, mas na delegação ou na adesão simpática. Se se gera num ato de transferência, ou de imposição antipática sobre as maiorias, se degenera em autoritarismo que esmaga as liberdades. Somente ao existenciar-se como liberdade que foi constituída em autoridade, pode evitar seu antagonismo com as liberdades. Toda hipertrofia de uma provoca a atrofia da outra. Assim como não há autoridade sem liberdade e esta sem aquela, não há autoritarismo sem negação das liberdades e licenciosidade sem negação da autoridade. Na teoria da ação dialógica, portanto, a organização, implicando em autoridade, não pode ser autoritária; implicando em liberdade, não pode ser licenciosa. Pelo contrário, é o momento altamente pedagógico, em que a liderança e o povo fazem juntos o aprendizado da autoridade e da liberdade verdadeiras que ambos, como um só corpo, buscam instaurar, com a transformação da realidade que os mediatiza” (Freire, 1996, p. 178).

a responsabilidade de estabelecer o contato dos mais jovens com a herança cultural que constitui e preserva o mundo comum, por isso, a atividade educativa não pode abrir mão nem da tradição nem da autoridade, elementos centrais da concepção de educação para a autora.

A perda da tradição no mundo moderno não se confunde, no pensamento de Arendt, com a perda do passado, mas sim, no desenlace do “[...] fio que nos guiou com segurança pelos vastos domínios do passado” (Arendt, 2019, p. 130), o que nos distancia de um mundo comum, histórico e culturalmente constituído no âmago da existência humana, colocando-nos diante da ameaça do esquecimento em função de uma tradição que já não mais se encontra em bases sólidas.

O crescente distanciamento do indivíduo com o mundo comum aparece em Benjamin (1996) como a perda da capacidade humana de partilhar experiências dotadas de sentido. O contexto de guerra e violência, da primeira metade do século XX, teria provocado um rompimento no modo comum de se articularem os acontecimentos no tempo e de transmiti-los às gerações futuras. A perda da nossa capacidade de transmitir experiências, por meio de uma sabedoria partilhada, teria comprometido a forma como nos relacionamos com o passado, uma vez que a experiência já não nos vincula mais com nossa herança cultural (Benjamin, 1996).

Em relação às heranças culturais legadas pelo passado, Arendt (2019) aponta que o mundo cultural se constitui pela durabilidade e eventual imortalidade dos elementos que o compõem e que, tal como a educação, a cultura vive uma crise na medida em que as obras do passado, como um convite à contemplação, introspecção e reflexão, convertem-se, numa sociedade de massas, em bens de consumo dedicados à diversão e ao entretenimento, já que são modificados e alterados em sua essência, para adaptarem-se à racionalidade do processo de produção e de consumo, seguindo a mesma lógica dos bens materiais.

Nesse fluxo, no qual a cultura é descaracterizada e destruída para se converter em objeto da indústria do entretenimento e tornar-se “espetáculo”<sup>24</sup>, perdem-se os elos com o passado humano, pois os bens culturais passam a exercer uma função utilitarista para a satisfação das necessidades da vida cotidiana, em que a lógica do consumo e do descarte ditam o ritmo da produção. Dessa forma, a preservação da transmissibilidade das experiências humanas, representada pelos objetos culturais, encontra-se ameaçada ante a urgência da vida prática do consumo que “[...] condena à ruína tudo em que toca” (Arendt, 2019, p. 264).

Reinhart Koselleck (2006) em suas investigações sobre a Teoria da História, elaborou duas categorias meta-históricas que nos ajudam a compreender a relação das sociedades contemporâneas com seu passado: “espaço de experiência” e “horizonte de expectativa”. Essa urgência da vida prática, da qual se refere Arendt, aliada à percepção de aceleração do tempo com advento da Modernidade, pode ser compreendida, segundo Koselleck (2006), a partir da dissociação entre o espaço de experiência, entendido como o passado ressignificado e transmitido a cada nova geração, e o horizonte de expectativas, relacionado ao conjunto das projeções que fazemos do amanhã. O tempo histórico, nesse sentido, seria constituído justamente na tensão entre essas duas categorias. Nas sociedades modernas, o afastamento em relação às experiências do passado acaba por expandir infinitamente nosso horizonte de expectativas e nos orientar cada vez mais em direção a um futuro desvinculado de qualquer relação orgânica com o passado. Nessas sociedades, as tradições passam a ter um espaço cada vez mais restrito, e o novo vira sinônimo de progresso. Esse par de

---

<sup>24</sup> Em relação ao domínio do espetáculo sobre os bens culturais na sociedade capitalista, Debord (1997) afirma que: “Considerado em sua totalidade, o espetáculo é ao mesmo tempo o resultado e o projeto do modo de produção existente. Não é um suplemento do mundo real, uma decoração que lhe é acrescentada. É o âmago do irrealismo da sociedade real. Sob todas as suas formas particulares – informação ou propaganda, publicidade ou consumo direto de divertimentos –, o espetáculo constitui o ‘modelo’ atual da vida dominante na sociedade. É a afirmação onipresente da escolha ‘já feita’ na produção, e o consumo que decorre dessa escolha. Forma e conteúdo do espetáculo são, de modo idêntico, a justificativa total das condições e dos fins do sistema existente. O espetáculo também é a ‘presença permanente’ dessa justificativa, como ocupação da maior parte do tempo vivido fora da produção moderna” (Debord, 1997, p. 14-15).

categoria na compreensão da temporalidade histórica nos ajuda a compreender a preocupação de Benjamin com o declínio da experiência e de Arendt com a perda da tradição.

Arendt e Benjamin reconhecem, portanto, que determinadas formas pelas quais os seres humanos se relacionam com o passado estão em declínio. Os dois autores constroem uma visão de história que rompe com a ideia de linearidade e de orientação em direção ao progresso. No prefácio do livro *Magia, técnica, arte e política*, Gagnebin afirma que a questão da escrita da História em Benjamin remete: “[...] às questões mais amplas da prática política e da atividade da narração [...]” (Gagnebin, *In*: Benjamin, 1996, p. 7). Em Arendt (2019), o caminho percorrido pelo tempo é sinuoso e lacunar, já que para ela o próprio tempo “[...] não é um contínuo, um fluxo e ininterrupta sucessão; é partido ao meio, do ponto onde ‘ele’ está; e a posição ‘dele’ não é o presente, na sua acepção usual, mas, antes, uma lacuna no tempo [...]” (Arendt, 2019, p. 37).

O ritmo desenfreado de transformações, característico das sociedades modernas, com seu frágil apreço pelo passado, em função da valorização de um presente imediatista guiado pelo imperativo do consumo, colocou em risco a atividade narrativa e o processo de transmissibilidade de experiências partilháveis (Benjamin, 1996), do qual os narradores se ocupavam. A narrativa guarda, portanto, uma íntima relação com a memória, dado que são as experiências e as histórias vividas e rememoradas as pedras lapidares do ofício do narrador. Benjamin (1996) nos lembra que no contexto da modernidade, cuja dinâmica raramente admite o tempo necessário para o ouvir, o contar e o recontar histórias, são raras as pessoas que ainda preservam a capacidade de narrá-las, pois há muito deixamos de comungar nossas experiências, sejam elas individuais ou coletivas.

Benjamin (1996) constata que a extinção da narrativa é um processo que ocorreu de maneira gradual ao longo da História. No mundo contemporâneo as narrativas foram sendo substituídas por outras formas de se contar histórias, cada vez mais destituídas de sabedorias e ensinamentos que caracterizavam as histórias antigas. O romance constitui para Benjamin essa nova forma de se contar histórias, já que sua

origem “[...] é o indivíduo isolado, que não pode mais falar exemplarmente sobre suas preocupações mais importantes [...]” (Benjamin, 1996, p. 201). Enquanto o narrador retira de sua própria experiência (ou de experiências partilhadas) aquilo que ele conta, o romancista se aparta dessas experiências, pois “[...] já não recebe conselhos, nem sabe dá-los [...]” (Benjamin, 1996, p. 201).

Outra forma de comunicação que se consagrou com o advento da sociedade burguesa, tão estranha à narrativa quanto o romance, foi a informação. Solapando as velhas histórias na nova ordem capitalista, a informação substituiu aqueles saberes que vinham de longe, espacial e temporalmente, carregados de sabedoria, por uma forma de comunicação que encontra aderência somente àquilo que está próximo e que está a serviço de demandas da ordem do corriqueiro e do imediato, destituída, assim, de qualquer autoridade que lhe possa conferir credibilidade (Benjamin, 1996).

Comentando as reflexões de Benjamin a respeito do declínio da narrativa no mundo contemporâneo, Larrosa (2002) declara que informação não é experiência, mas quase uma “antiexperiência”, já que o conhecimento só se efetiva por meio de um saber construído a partir daquilo que “nos acontece e nos toca”. Nesse sentido, para Larrosa:

[o] sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de ‘sabedoria’, mas no sentido de ‘estar informado’), o que consegue é que nada lhe aconteça (Larrosa, 2002, p. 22).

Em Arendt (2019), a ideia de experiência aparece ligada à elaboração de uma dada realidade a partir daquilo que os indivíduos recebem por meio de seus sentidos e os significados que a ela atribuem. Para a autora, o que está em declínio no mundo moderno não é propriamente a experiência, mas o mundo comum no qual essa experiência possa ser partilhada e dotada de sentido, o que resulta no esquecimento

daqueles que nos antecederam, privando-nos “[...] de uma dimensão, a dimensão de profundidade na existência humana [...]” (Arendt, 2019, p. 131).

Para Benjamin (1996), o conceito de experiência está ligado ao acúmulo de conhecimento que uma geração transmite e o empobrecimento da experiência no mundo moderno é revelado por nossa incapacidade de comunicar experiências. Esse cenário de crise e ruína das experiências torna-se o *locus* de uma “nova barbárie”, que nos é apresentada como uma marcha sempre progressiva em direção a um futuro que se acredita cada vez melhor. Conforme Benjamin (1996):

A ideia de um progresso da humanidade na história é inseparável de sua marcha no interior de um tempo vazio e homogêneo. A crítica da ideia de progresso tem como pressuposto a crítica da ideia dessa marcha (Benjamin, 1996, p. 229).

Em *O narrador* (1996), Benjamin constata que a arte de narrar, e a própria figura do narrador, foram perdendo sua função nas sociedades modernas em virtude da ausência de experiências que pudessem ser compartilhadas, sobretudo a partir do trágico contexto da Primeira Grande Guerra. A fragilização da “faculdade de intercambiar experiências” (Benjamin, 1996, p. 198) teria colocado à prova a capacidade humana de se apropriar de seu passado para compreender toda uma cadeia que nos liga às antigas gerações.

Benjamin (1996) distingue dois grupos de narradores: “o camponês sedentário” e o “marinheiro comerciante” que “se interpenetram de múltiplas maneiras” (Benjamin, 1996, p. 198), já que a fonte primordial que os abastece são as histórias transmitidas de pessoa a pessoa. O narrador, como transmissor de uma sabedoria antiga, pode fazê-lo seja por aquilo que conhece, seja pelo que ouviu dizer. Desse modo, a figura do narrador conjuga-se, harmonicamente, com essas duas figuras arcaicas, pois carrega consigo as duas experiências: a do viajante, cuja sabedoria está ligada a um conhecimento que vem de longe (no espaço), e por isso carregado de diversidade e de multiplicidade de olhares, e a do camponês, cujo saber também vem de longe (no tempo), carregado da profundidade dos conhecimentos ligados à tradição.

Para Benjamin (1996), o narrador é resultado, portanto, da interpenetração dessas duas figuras, metaforicamente representativas do saber sobre o espaço e do saber sobre o tempo, e são esses saberes que dotam o narrador da autoridade que lhe é característica, tornando-o alguém capaz de dar e receber conselhos. A narrativa, portanto, adquire uma dimensão utilitária e atribui o narrador de uma função, “[...] essa utilidade pode consistir num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida – de qualquer modo o narrador é um homem que sabe dar conselhos” (Benjamin, 1996, p. 200).

Benjamin (1996) nos lembra ainda da dificuldade do narrador de manter vivo seu propósito de narrar num mundo inundado pela informação. O saber da experiência e a partilha de uma temporalidade comum, elementos tão característicos da narrativa tradicional, teriam encontrado seu limite espaço-temporal diante do esfacelamento dos modos artesanais de produção e, junto deles, os de comunicação, a partir das transformações trazidas pela modernidade.

A insurgência de um indivíduo solitário, destituído de referências coletivas, gestado na interface das formas produtivas e das relações sociais impostas pelo capitalismo, foi aniquilando nossa capacidade de intercambiar experiências, pois o ritmo frenético imposto pela produtividade constante nos não admite o tempo de “[...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar [...]” (Larrosa, 2002, p. 24). O declínio da experiência no mundo moderno, por extensão, comprometeu a nossa potencialidade de agir para iniciar algo novo (Arendt, 2019), uma vez que, desprovidos de uma memória comum, perdemos a capacidade de guiar nossas ações.

Gagnebin (2013) constata, nas reflexões de Benjamin, a impossibilidade da narrativa no mundo moderno ao mesmo tempo que sua necessidade para que os indivíduos isolados possam estabelecer laços no contexto de solidão coletiva:

Nos textos fundamentais dos anos de 1930 [...] Benjamin retoma a questão da ‘Experiência’, agora dentro de uma nova problemática: de um lado demonstra o enfraquecimento da *Erfahrung* no mundo

capitalista moderno em detrimento de um outro conceito, a *Erlebnis*, experiência vivida, característica do indivíduo solitário; esboça, ao mesmo tempo, uma reflexão sobre a necessidade de sua reconstrução para garantir uma memória e uma palavra comuns, malgrado a desagregação e o esfacelamento do social. O que nos interessa aqui, em primeiro lugar, é o laço que Benjamin estabelece entre o fracasso da *Erfahrung* e o fim da arte de contar, ou dito de maneira inversa (mas não explicitada em Benjamin), a ideia de que uma reconstrução da *Erfahrung* deveria ser acompanhada de uma nova forma de narratividade (Gagnebin, 2013, p. 56).

O declínio da narrativa em Benjamin e a perda da tradição em Arendt apontam para o apagamento de um passado comum que pudesse garantir a possibilidade de preservação do mundo. Mas o passado para esses dois autores, longe de representar uma linha contínua e deliberada em direção ao progresso, tal como acreditavam os pensadores positivistas, constitui-se em seu constante diálogo com o presente, na medida em que as experiências do passado carregam consigo o potencial de iluminar o entendimento do vivido e inspirar a construção do novo. Por essa perspectiva, a história, para esses autores, é concebida como descontínua, pois o passado é constantemente redefinido em função do presente e a coexistência dessas temporalidades distintas aponta para um futuro em aberto, a ser definido pelas ações humanas.

O lugar de fragilidade ocupado pela tradição e pela experiência no mundo moderno atinge sobremaneira a educação. Como ensinar às crianças o que o mundo é na medida em que nos sentimos cada vez menos responsáveis por ele? E como transmitir saberes e experiências, por meio das narrativas, num mundo que inutiliza o tempo do contar e do ouvir, diante do imediatismo da informação?

Essas questões colocam-nos diante do desafio de educar na dupla dimensão que esse conceito assume no pensamento de Arendt: a da preservação do mundo, na medida em que a educação, e mais especificamente a educação escolar, conserva e transmite as histórias e saberes daqueles que nos antecederam; e a da renovação do mundo, ao permitir que os mais novos, ao adquirirem os conhecimentos sobre ele, possam, se assim o quiserem, transformá-lo na vida adulta por meio da ação política.

Quando não temos mais saberes a comunicar e experiências a transmitir já não nos sentimos parte do mundo. Diante de um passado cada vez mais opaco, a educação deve reiteradamente insistir no seu papel de estabelecer os vínculos da criança “em relação a um mundo que existia antes dela, que continuará após sua morte e no qual transcorrerá sua vida” (Arendt, 2019, p. 235).

O acolhimento dos recém-chegados no mundo e o estabelecimento de laços de pertencimento com esse mundo são tarefas das quais a educação (e a escola especificamente) não pode e nem deve renunciar. Se “[...] a aprendizagem se volta inevitavelmente para o passado [...]” (Arendt, 2019, p. 246), a figura do professor-narrador assume um importante papel na transmissão das tradições herdadas. Assim como “os mestres e os sábios”, dos termos benjaminianos, o professor-narrador é herdeiro do ritmo de trabalho do artesão que, ao contrário dos narradores tradicionais, conhecedores daquilo que narravam, não por meio dos livros, mas pela tradição oral, ainda podem fiar e tecer histórias aprendidas nas escrituras e nas “experiências que passam de pessoa em pessoa” (Benjamin, 1996, p. 198).

Ao professor, o ato de narrar histórias permite que se partilhem com as crianças as experiências que atravessaram o tempo que, por constituírem-se como testemunhos humanos, dialogam com a temporalidade vivida. Essa ação possibilita a abertura de caminhos para que cada criança reconstrua, a seu tempo e ao seu modo, as experiências narradas, permitindo a manifestação da singularidade de cada indivíduo no interior de um mundo compartilhado. A história singular de cada criança está inserida numa história de todos os seres humanos, e essa percepção é fundamental para que as crianças, como adultos no futuro, possam agir livremente e, de modo completamente imprevisível, possam transformar o mundo e começar algo novo nele.

Tal como compreende Arendt (2016), somente a ação é capaz de romper com o movimento previsível do mundo, mas a capacidade de agir só pode ser garantida se o indivíduo que aqui chega experimentar a sensação de pertencimento a um passado comum a todos. E esse passado só pode ser alçado por meio das experiências

rememoradas e partilhadas. Porém, o resgate das experiências humanas no tempo está em constante diálogo com a realidade presente e para que a narrativa cumpra sua função, de acordo com a perspectiva de Benjamin (1996), o narrador precisa retirar da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros, e incorporar as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes.

Ao evocarem o passado como forma de elucidar os impasses e os problemas humanos vividos no tempo presente, as reflexões de Arendt e Benjamin sugerem uma abertura para a possibilidade de transformação do mundo, visto que esses autores, ao romperem com uma visão linear do tempo histórico, acabam nos apresentando o futuro como um caminho em aberto. A possibilidade e imprevisibilidade da ação humana, a partir da elaboração de um sentido partilhado do passado e da necessidade de novas formas de narratividade no mundo contemporâneo, apontam que o caminho em direção ao futuro não é único.

O trabalho com narrativas na sala de aula pode se configurar como um exercício de "escovar a história a contrapelo"<sup>25</sup>, como sugeriu Benjamin (1996), de desvelar histórias constituídas a partir das experiências vividas pelos sujeitos, de tornar os alunos os narradores de suas próprias histórias.

A renovação do mundo através da ação humana e a consequente afirmação da singularidade de cada indivíduo só se abre como possibilidade plausível se o conhecimento do passado estiver garantido, caso contrário a frágil existência humana estará condenada à lei da mortalidade. O passado se apresenta em cada uma das marcas de vida que os homens deixaram sobre a terra. Arendt e Benjamin nos ensinam

---

<sup>25</sup> No pensamento de Benjamin, "escovar a história a contrapelo" sugere, aos historiadores ligados ao materialismo histórico, redescobrir outras possíveis histórias escondidas na herança cultural, buscando as narrativas daqueles que foram silenciados na História pela prevalência de uma visão linear e causal na historiografia, fortemente comprometida com os interesses das classes dominantes. Nas palavras de Benjamin: "Nunca há um documento da cultura que não seja, ao mesmo tempo, um documento da barbárie. E assim como ele não está livre da barbárie, também não o está o processo de sua transmissão, transmissão na qual ele passou de um vencedor a outro. Por isso, o materialista histórico, na medida do possível, se afasta dessa transmissão. Ele considera sua tarefa escovar a história a contrapelo" (Benjamin, 1996, p. 225).

que são essas marcas que nós, como professores, temos que cotidianamente manter vivas junto às nossas crianças e jovens.

Gilgamesh levou uma vida inteira para perceber que a imortalidade não está no corpo físico, mas nas marcas que deixamos no mundo a partir das nossas ações. A epopeia de Gilgamesh, como centelha de toda uma tradição herdada, avança os limites do tempo cada vez que alguém a narra. Como ouvintes, vamos atualizando e reinventando as tradições e experiências de outrora a tal ponto que já não sabemos mais o que é nosso e o que é do outro; tudo se funde numa grande narrativa e somente quando dela nos apropriamos o mundo poderá estar a salvo, pois só assim a semente da novidade estará preservada.

Benjamin (1996) via laços estreitos entre a rememoração e a narrativa porque ambas são capazes de tecer uma rede onde se entrelaçam todas as histórias existentes.

A narrativa,

[...] tece a rede que em última instância todas as histórias constituem entre si. Uma se liga à outra, como demonstraram todos os grandes narradores, principalmente os orientais. Em cada um deles vive uma Sherazade, à qual ocorre uma nova história em cada passagem da história que está contando (Benjamin, 1996, p. 211).

Assim, narrar é uma forma de nos organizarmos internamente, de acomodarmos o velho ao novo, de emendarmos e remendarmos os sentidos que nossas experiências vão adquirindo ao longo do tempo, de projetarmos mundos, de entrelaçarmos o individual e o coletivo.

Muito embora o declínio da narrativa e da experiência vinculada à tradição, anunciado por Benjamin no contexto da primeira metade do século XX, seja um processo irreversível nas grandes metrópoles<sup>26</sup>, acreditamos que outros modos de

---

<sup>26</sup> Mesmo diante da impossibilidade de narrar, no sentido tradicional, a necessidade de narrar se faz presente no mundo contemporâneo. A esse respeito, Gagnebin afirma: As reflexões de Benjamin conduzem-nos assim a uma conclusão paradoxal. Com a perda da experiência (*Erfahrung*) comum na modernidade, o narrador tornou-se uma atividade sempre mais despojada de um sentido universal; a narração é confinada hoje à narrativa solitária do romance ou à reportagem falsamente coletiva da

narrar possam sobreviver nas novas histórias que serão contadas por aqueles que por muito tempo permaneceram silenciados, a começar pelos nossos estudantes. Desse modo, preservar a capacidade de contar histórias em nossos alunos é nosso dever como educadores.

---

informação jornalística. Em contrapartida, a exigência de uma retomada atenta do passado só aumenta, por interesse de compreensão deste presente que não se inscreve mais em nenhum sistema explicativo; interesse igualmente de questionamento, de agitação, e mesmo de revolução deste dado que a falta de referências transcendentais induziriam facilmente a uma autossuficiência cega. É por isso que nós podemos afirmar que a narração tornou-se mais impossível e mais necessária, como se a memória tentasse ansiosamente parar esta dispersão de esquecimento característica na nossa modernidade (Gagnebin, 1994b, p. 378 *apud* Braga, 2002, p. 106).

### **CAPÍTULO 3: Da História acadêmica à História escolar: a narrativa como construtora de sentidos**

*Os tempos mudam, no devagar  
depressa dos tempos.  
(Guimarães Rosa)*

Durante o processo de reconhecimento e consolidação da História como um discurso científico, conforme discutido no início do capítulo anterior, a preocupação com o ensino dessa disciplina ocupou um lugar secundário. Uma das razões deveu-se ao fato da prática pedagógica, de modo geral, ter sido encarada, durante muito tempo, como uma atividade menos importante diante da produção de conhecimento que ocorria nos meios acadêmicos. Dessa forma, a atividade docente se resumia basicamente na decodificação e divulgação, em linguagem apropriada, de saberes produzidos por aqueles que se ocupavam da pesquisa acadêmica, esperando-se, portanto, que os alunos adquirissem um conhecimento pronto, muitas vezes destituído de qualquer relação com a realidade dos sujeitos envolvidos no processo, o que transformou a disciplina de História num claro instrumento de dominação ideológica (Abud, 2005).

Os debates atuais em torno das questões que envolvem o ensino de História, no entanto, tendem a superar essa separação outrora criada entre o saber histórico (concepção do conhecimento) e o fazer histórico (ensino do conhecimento) e cada vez mais a atividade docente, bem como o processo de ensino e aprendizagem, passaram a ser admitidos como campos de investigação e seus sujeitos como produtores de saberes. Muito embora exista uma especificidade epistemológica na constituição do conhecimento produzido pelos historiadores e dos saberes e práticas docentes em relação ao ensino de História, bem como toda uma discussão em torno do processo de transposição desses conhecimentos, é notória a crescente preocupação acadêmica nos últimos anos em reconhecer a Educação Histórica como um campo científico específico de estudo (Barca, 2012).

Nas últimas décadas, o ensino da disciplina de História na educação básica tem sido objeto de inúmeros debates e pesquisas acadêmicas<sup>27</sup>. Uma série de mudanças importantes apontam a definitiva superação de um ensino de História marcado pela memorização de fatos produzidos por discursos oficiais. As grandes e rápidas transformações vividas pela sociedade contemporânea, somadas às novas perspectivas historiográficas alicerçadas num forte movimento de revisão da própria História como ciência, amplificaram as discussões em torno do processo de ensino e aprendizagem do conhecimento histórico.

Como disciplina escolar, a História encontra sua origem no contexto francês do século XIX, na esteira da tradição positivista, para a qual o retorno ao passado se justificava a partir da necessidade de identificação de elementos comuns que pudessem contribuir para a constituição e consolidação do Estado nacional (Nadai, 1993), de modo a escamotear conflitos e desigualdades sociais, garantindo a perpetuação do livre exercício de poder de uma burguesia em franco processo de ascensão.

Seguindo os passos do modelo francês, no Brasil, a constituição da História como disciplina escolar, também ocorrida nas primeiras décadas do século XIX, obedeceu a essa concepção positivista, voltada para a formação cívica.

Nadai (1993) aponta que o discurso histórico escolar se constitui na França a partir de duas tradições europeias do século XVIII: uma ligada às aspirações de uma cultura enciclopédica, pautada na ideia de progresso, e outra de caráter metodológico, associada ao desenvolvimento de um conjunto de saberes históricos específicos. Essas duas tradições serão remodeladas no século XIX, segundo Nadai (1993), a partir da adoção de pressupostos científicos, oriundos das ciências naturais, que buscavam uma reconstrução exata do passado.

---

<sup>27</sup> Segundo Bittencourt (2018, p. 144), “[...] as pesquisas sobre história do ensino de História têm ampliado muito conforme balanços apresentados em eventos da área de ensino: Encontro Nacional do Ensino de História (ENPEH), Perspectivas do Ensino de História e GT de Ensino de História da Associação Nacional de Professores de História (ANPUH Brasil e regionais)”.

Dessa forma, os referenciais franceses serão totalmente assumidos quando da inserção dos estudos históricos no currículo das escolas brasileiras e esse traço civilizatório fundante do ensino de História na França prevalecerá como elemento norteador na organização dessa disciplina no território nacional, onde o lugar da História do Brasil permanecerá como um “anexo inferiorizado” (Bittencourt, 2018) perante uma História da Civilização, cujo protagonismo é exercido pelos países da Europa Ocidental.

Muito embora, num primeiro momento, a principal referência dos programas curriculares brasileiros tenha sido a história europeia, a incorporação das questões nacionais ao currículo escolar, sobretudo a partir da implantação do regime republicano, no final do século XIX, tornava-se o caminho natural na consolidação do ideário de nação e de cidadão (Nadai, 1993), a partir da construção de uma identidade comum entre os mais diversos grupos étnicos e classes sociais que compunham a sociedade brasileira naquele momento, que pudesse justificar a continuidade das elites oligárquicas no poder (Bittencourt, 2018), com todos os seus privilégios garantidos, principalmente a manutenção da grande propriedade rural, a partir da abolição da escravidão.

Essa concepção de ensino de História, baseada na ocultação das desigualdades sociais, em nome da construção de uma ideia de nacionalidade a serviço da dominação das elites, esse “país irreal” como afirma Nadai (1993), torna-se a base para a construção dos programas curriculares sobre a história nacional. Assim, os conceitos que deveriam ser introduzidos, ou ocultados, no currículo escolar seriam determinados pelos ideais de nação e de cidadão que se pretendia construir naquele contexto histórico, cabendo à escola o papel de legitimá-los (Nadai, 1993). Essa abordagem, entendida desde sua origem como a própria história da nação brasileira, tornou-se praticamente hegemônica e foi fortemente reproduzida nos currículos de História do Brasil durante a maior parte do século XX.

Dessa forma, as discussões em torno do ensino e aprendizagem da História irão ganhar uma força expressiva somente no contexto pós ditadura civil-militar. O

processo político de redemocratização vivido naquele momento evidenciava a necessidade de se repensar a cultura e, principalmente, a educação. Tornava-se fundamental reconhecer o ensino de História, outrora portador de um discurso unívoco sobre o passado da sociedade brasileira, como resultante de múltiplas forças e interesses que agem no tecido social, suplantando a crença numa suposta neutralidade da educação, em geral, e do ensino de História, em particular (Cerri, 2017).

O novo contexto, portanto, anunciava mudanças sensíveis àquela perspectiva de ensino que impregnou praticamente todo o século XX e, desse modo, uma nova compreensão acerca do conhecimento histórico escolar passa a ser construída a partir da década de 1980. Dois fatores contribuíram decisivamente nesse processo: o primeiro está ligado à retomada dessa disciplina como um campo específico de conhecimento, decorrente das críticas em torno do ensino da disciplina de Estudos Sociais, que havia sido oficializada pela ditadura civil-militar a partir de 1971 (Cainelli; Schmidt, 2004) e que ainda vigorava nas escolas brasileiras até então; e o segundo relaciona-se com os debates inspirados no movimento de renovação historiográfica, que vinham ocorrendo na Europa e que passavam a questionar, entre diversos aspectos, a problemática do ensino de História.

Dessa forma, o reconhecimento de uma história mais plural, comprometida com a incorporação de novos temas, agentes sociais e uma multiplicidade de culturas, passa a ser a tônica de um movimento de revisão dos programas de ensino de História no Brasil. Um ensino crítico, voltado para a discussão de aspectos ligados ao cotidiano de um aluno visto agora não mais como mero espectador, mas sim, ele próprio, como um sujeito produtor da História (Cainelli; Schmidt, 2004) passa a ocupar o centro das novas práticas educativas.

Numa tentativa de incorporar novas produções historiográficas que apontassem caminhos mais assertivos em relação aos problemas e necessidades vividos na sociedade contemporânea, uma série de propostas curriculares para o ensino de História foram surgindo com grande força no Brasil, sobretudo a partir da década de

1990, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1996, e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1998.

Respeitadas as particularidades de cada uma dessas novas diretrizes curriculares acima citadas, tais propostas objetivavam fundamentalmente favorecer a interação dos alunos com a realidade vivida e incentivá-los a exercitarem a capacidade crítica na construção do conhecimento. Professores e alunos passavam a ser reconhecidos como sujeitos da História e como produtores de conhecimento histórico. Segundo Bittencourt (2018), nos currículos produzidos a partir dessas propostas “[...] constata-se que houve mudanças significativas pela introdução de novos conteúdos históricos com base em seu compromisso de formação de uma cidadania democrática” (Bittencourt, 2018, p. 142). Como exemplo desses novos conteúdos podemos citar a introdução no currículo escolar de temas como: História da África, História dos povos indígenas, História dos movimentos sociais, História das mulheres e ainda questões ligadas à ética, ao meio ambiente, à orientação sexual, à pluralidade cultural. A incorporação desses novos conteúdos aos programas curriculares foi resultante de um amplo movimento de mobilização e de lutas sociais de grupos representantes ou diretamente ligados a essas temáticas.

As propostas contidas nesses documentos, embora passíveis de debates e críticas, representavam um avanço em relação a um ensino de História pautado, até então, na centralidade da cultura europeia, masculina, branca e cristã. Além disso, as orientações dos PCNs, no sentido de uma reorganização da estrutura dos conteúdos a partir de eixos temáticos, sinalizavam a superação de uma História predominantemente linear, cronológica e evolutiva, que marcou (e, em alguns casos, ainda marca) o ensino dessa disciplina na maioria das escolas brasileiras.

Entendendo a educação como um campo de tensões e disputas, assistimos recentemente à construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada no final de 2017, pelo Conselho Nacional de Educação. Com um discurso fortemente calcado na garantia dos direitos de aprendizagem a todos (Giroto, 2019), a BNCC sugere a valorização das novas tecnologias como forma de modernizar os conteúdos

e os métodos de ensino (Bittencourt, 2018), sustentada pela crença de que a melhoria da educação se traduz em modernização tecnológica, como se a formação dos alunos se baseasse, necessariamente, “em uma aprendizagem eletrônica” (Bittencourt, 2018, p. 144).

As propostas apresentadas pela BNCC, especificamente no campo das humanidades, foram alvo de duras críticas por parte de professores e pesquisadores da área, principalmente em sua terceira versão<sup>28</sup>, pela ausência de um processo amplo de debates junto aos professores na sua elaboração e pelo sentido político e ideológico presente nesse documento, que claramente visa atender aos interesses do Estado e de grupos empresariais ligados à educação. Uma dessas críticas relaciona-se ao teor ideológico de premissas que justificam que o processo de modernização dos conteúdos visa atender às demandas de um jovem consumidor, desejoso de integrar-se ao sistema capitalista globalizado, tornando-se necessário para ele a aquisição constante de novas tecnologias (Bittencourt, 2018), para que alcance êxito como cidadão (consumidor). Como crítica a esses pressupostos da BNCC para a área de humanidades, Bittencourt declara:

Pelas propostas atuais, em âmbito internacional, muitos dos pressupostos humanistas estão sendo relegados e considerados implicitamente retrógrados. Pelos projetos do moderno capitalismo a educação deve se submeter exclusivamente à constituição de identidades integrantes do mundo globalizado, com total diluição das diferenças. E sob essa concepção de “todos iguais” torna-se possível estabelecer formas de avaliação internacional com pretensões de controle sobre conteúdos, métodos em escala internacional. Assim, a formação das futuras gerações deve, necessariamente, basear-se em uma aprendizagem eletrônica que exige uma reorganização pedagógica para que se possa elevar o capital humano ao status do capital financeiro. O controle dos currículos pela lógica do mercado é, portanto, estratégico e proporciona o domínio sobre o tempo presente e futuro dos alunos (Bittencourt, 2018, p. 143-144).

---

<sup>28</sup> As três versões da BNCC foram apresentadas, respectivamente, nos anos de 2015, 2016 e 2017.

Longe de enfrentar os reais problemas da educação brasileira, os pressupostos da BNCC vão ao encontro de interesses de grupos ligados ao capital (Giroto, 2019), que se beneficiam cada vez mais de uma lógica mercantil aplicada à educação. Além disso, a mensuração da qualidade da educação a partir de avaliações externas, modelo no qual se apoia a Base Nacional, legitima que os conteúdos e os métodos de ensino sejam definidos a partir de determinações externas (Bittencourt, 2018), limitando o espaço de atuação dos professores na organização de suas aulas. O resultado disso é que, em nome de um discurso de igualdade de oportunidades, estamos assistindo à precarização do ensino brasileiro, que afasta cada vez mais a educação das reais necessidades da grande maioria dos estudantes e transforma o professor num elemento facilmente substituível, uma vez que toda a elaboração dos conteúdos, métodos e avaliações passa a ser determinada por agentes alheios ao cotidiano escolar.

Entendemos que esse processo de modernização tecnológica pelo qual a organização curricular passa a ser pautada, de acordo com as propostas da BNCC, suscita uma discussão em torno da legitimidade científica do conhecimento, já que os meios digitais vêm alterando a imagem pública da ciência (e aqui especificamente a da ciência histórica). Se no século XIX, o discurso do historiador era tido como verdade incontestável, ao longo do século XX a objetividade radical do fazer historiográfico, ligada à concepção rankeana<sup>29</sup> de “apenas mostrar exatamente como é que as coisas aconteceram”, foi deixando de ser um método imperativo na abordagem histórica, abrindo espaço para discursos cada vez mais plurais, a partir de análises documentais que, longe de encarnarem a verdade sobre os fatos, passam a ser compreendidas como produções intencionais dos sujeitos no tempo.

Portanto, se quando do surgimento da História como ciência, no século XIX, o historiador detinha o monopólio do discurso sobre as experiências humanas ao longo

---

<sup>29</sup> Considerado um dos fundadores da historiografia moderna no século XIX, o historiador Leopold Van Ranke (1795-1886) procurou imprimir um caráter eminentemente científico ao conhecimento histórico. Para Ranke, a História deveria ser concebida a partir de critérios rigorosamente objetivos como garantia de sua veracidade e validade científica. Nessa perspectiva, a escrita da História deveria obedecer à ordenação cronológica dos fatos, cabendo ao historiador organizá-los em uma grande narrativa. Ver: Wehling, 1973.

do tempo, no século XX, destituído desse monopólio, o discurso do historiador torna-se reconhecido pelo seu estatuto de autoridade perante o passado humano. No entanto, a partir do século XXI, com o processo de multiplicação dos lugares de produção do saber histórico<sup>30</sup>, a narrativa do historiador passa a concorrer com uma profusão de vozes elaboradas para além do espaço acadêmico, o que implica admitirmos que o conhecimento histórico não pertence ao historiador, como outrora chegou-se a acreditar, mas que emerge dentro de um campo de tensões e disputas, no qual as mais diversas narrativas históricas, sejam elas científicas ou não, são elaboradas e difundidas, passando a ocupar a centralidade dos debates públicos.

Essa espécie de novo fazer historiográfico, impulsionado pelas novas tecnologias, suscita duas questões fundamentais para o cotidiano da sala de aula: a primeira, ligada à emergência de uma multiplicidade de narrativas, indica que o aluno chega à escola com uma percepção histórica do mundo que precisa ser considerada pelo professor no processo de construção do conhecimento histórico escolar, para que o estudante seja capaz de se reconhecer como agente social na elaboração de um pensamento histórico cientificamente estruturado. Assim, segundo Rovai:

O desafio que se coloca é o de nos propormos não mais a 'traduzir' a história a um público passivo, tratado apenas como audiência, mas nos relacionarmos com o mundo de forma humilde e politizada, levando em conta a necessidade de escuta e interação com outras narrativas e saberes (Rovai, 2020, p. 3-4).

A segunda questão relaciona-se justamente à necessidade de atentarmos para que essa multiplicidade de narrativas, que emerge no contexto da sala de aula, não seja produtora de ideias simplistas sobre o passado ou de ideias que reforcem aspectos que possam desqualificar, silenciar ou excluir pessoas ou grupos, por isso, é

---

<sup>30</sup> A multiplicação dos lugares de produção do saber histórico constitui-se como campo de debates da História Pública. O interesse dessa área de estudo é a História produzida para além do ambiente acadêmico, compreendendo o saber histórico de maneira mais ampla, a partir de sua produção e circulação, sob práticas históricas não institucionalizadas. Ver: Rovai, 2020.

fundamental que os alunos sejam levados a interpretar essas ideias a partir de diferentes pontos de vista e das mais diversas explicações historiográficas possíveis, dentro de contextos históricos determinados, para que consigam dotar o passado, e a temporalidade vivida, de novos sentidos ou diferentes significados na compreensão das narrativas históricas.

Dessa forma, compreendemos neste estudo que a pluralidade de narrativas que desponta na cena histórica, longe de representar a supressão dos pressupostos científicos na prática historiográfica, redefine as formas pelas quais o passado é apropriado e transmitido, promovendo o necessário diálogo entre os profissionais ligados à produção do saber científico com um público mais amplo e conferindo novas funções sociais ao conhecimento histórico na medida em que os sujeitos possam refletir sobre sua própria história, dotando-a de novos significados. Entendemos que esse movimento também se faz necessário no interior da sala de aula por se tratar de um espaço privilegiado onde as mais diversas narrativas (academicamente reconhecidas ou não) se entrelaçam.

O ensino e aprendizagem da História que contempla uma pluralidade de narrativas, construídas a partir de saberes acadêmicos e não acadêmicos, se inscrevem na contramão de uma concepção empresarial de educação, cuja qualidade é medida pelos resultados de avaliações padronizadas e pelo nível de tecnologia empregada (que por si só não garante nem a aquisição nem a democratização do conhecimento) que não levam em conta o contexto da aprendizagem, muito menos os aspectos subjetivos envolvidos. Portanto, entendemos que o conhecimento histórico só cumpre sua função quando rompe o círculo acadêmico e passa a dialogar com os reais conflitos e as aspirações de uma comunidade que se encontra fora dos espaços de circulação restritos aos historiadores profissionais.

Por mais que reconheçamos as contribuições que a modernização tecnológica possa trazer para a educação, há uma dimensão no contexto do ensino e da aprendizagem que só se efetiva a partir de processos intersubjetivos estabelecidos entre os atores envolvidos.

Parafraseando Benjamin (1996), para quem a narrativa é uma forma artesanal de comunicação, entendemos o processo de ensino e aprendizagem da História como uma forma artesanal de construção, de cuja riqueza e complexidade nenhum recurso tecnológico ou sistema apostilado de ensino consegue dar conta.

Isso pôde ser facilmente verificável no momento da pandemia no qual iniciamos a escrita deste texto, em que, por melhores e mais sofisticados que fossem os meios tecnológicos e midiáticos que éramos levados a utilizar na elaboração de aulas virtuais, carecíamos do contato social e das trocas afetivas.

Portanto, acreditamos que a figura do professor (e mais especificamente a do professor que conta histórias) ocupa um papel central e imprescindível no processo de ensino e aprendizagem e é justamente contra essa crescente lógica empresarial-mercantil aplicada à educação, e o conseqüente esvaziamento da personalidade do professor, que o presente estudo busca encontrar seu sentido.

### **3.1. A constituição da Didática da História como campo de investigação**

Entre as décadas de 1980 e 1990, a questão em torno do ensino e aprendizagem da História tornou-se tema de várias discussões acadêmicas na Alemanha, na Inglaterra, na França e, posteriormente, no Brasil. A mobilização em torno desse debate representava um esforço coletivo de se romper com um ensino de História que até aquele momento era alimentado pelos pressupostos tradicionais que o originaram, no final do século XIX, que, dentre outros aspectos, compreendiam a História escolar como uma simplificação da História produzida dentro da academia.

É inegável a importância da articulação entre ensino e pesquisa na formação dos professores e na atividade docente. No entanto, a pesquisa na área de História, como um campo científico específico de conhecimento, é muito mais recorrente do que as pesquisas realizadas na área de ensino e aprendizagem da História, pois há um entendimento de que o conhecimento histórico escolar seria uma mera reprodução,

numa linguagem apropriada aos alunos, dos conhecimentos produzidos pela academia ou por outras instituições de pesquisa (Abud, 2005). Ao ato de ensinar e ao resultado dele, portanto, não se reconhecia, até muito recentemente, qualquer estatuto científico, dado o entendimento de seu caráter secundário em relação ao conhecimento produzido pelos historiadores dentro das universidades (Schmidt, 2019).

Contrariando essa concepção, André Chervel (1990), em seus estudos sobre a história das disciplinas escolares, situa a escola como local de produção de um saber específico e de uma cultura ímpar e original<sup>31</sup>, opondo-se à ideia de uma hierarquização dos saberes, na qual o saber escolar ocuparia uma posição inferior em relação aos conhecimentos produzidos nas universidades, estando a eles subordinado. Influenciados sobretudo pelos trabalhos de Chervel, várias pesquisas, a partir da década de 1990, passam a investigar a cultura escolar na compreensão do fenômeno educativo.

Essa mudança paradigmática, na qual a escola passa a ser entendida como produtora de saberes, acaba por evidenciar a necessidade de uma reestruturação no próprio ensino da História. De acordo com Schmidt (2019), no processo de institucionalização da História como ciência, no final do século XIX, a Didática da História acabou sendo excluída das reflexões do historiador. As questões relativas ao ensino e à aprendizagem dessa disciplina deixaram de ser consideradas como um fenômeno da cultura humana, como ocorria até então, passando a ser entendidas como temas exteriores à Ciência da História.

---

<sup>31</sup> Sobre as contribuições das disciplinas escolares na conformação da cultura escolar, Chervel afirma que “[...] o estudo dessas leva a pôr em evidência o caráter eminentemente criativo do sistema escolar e, portanto, a classificar no estatuto dos acessórios a imagem de uma escola encerrada na passividade, de uma escola receptáculo dos subprodutos culturais da sociedade. Porque são criações espontâneas e originais do sistema escolar é que as disciplinas merecem um interesse todo particular. E porque o sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado até aqui é que ele desempenha na sociedade um papel que não se percebeu que era duplo: de fato ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global” (Chervel, 1990, p. 184).

Todo esse processo levou os historiadores a se distanciarem, de acordo com Rüsen (2006), do princípio fundante da própria disciplina, qual seja o de orientar a vida humana dentro da estrutura do tempo. Desse modo, a consolidação de uma História científica, pautada nos princípios da racionalidade moderna, teria estreitado seus propósitos e finalidades, acarretando o que Rüsen (2006) denomina de “irracionalização da História”.

Esse movimento de separação entre a História e a Didática da História teve como consequência direta a ideia de que só o historiador profissional seria produtor de conhecimento, ficando relegado à Didática da História o papel de adaptação e transmissão dos saberes produzidos academicamente, ou sua simples “reprodução didática”, conforme afirmação de Rüsen (2006), sem o reconhecimento de qualquer participação dos sujeitos envolvidos (professores e alunos) na produção desse conhecimento.

A historiografia alemã dos anos 70 do século XX, passou a questionar essa separação e a aproximar cada vez mais o campo da pesquisa e do ensino da História, como uma resposta à crise de legitimidade no ensino dessa disciplina, que já não conseguia oferecer respostas às demandas e questões colocadas pela sociedade alemã daquele período, necessitando ser dirigida por interesses fundados na práxis social (Bergmann, 1990). Uma reorientação cultural e uma mudança no sistema educacional passam a ocorrer na Alemanha a partir daí, direcionando a reflexão histórica para as necessidades, os interesses e os propósitos como fatores determinantes do pensamento histórico, ou seja, para a compreensão dos usos da História na vida prática dos indivíduos (Rüsen, 2006).

Essa nova compreensão do pensamento histórico colocava a Didática da História em outro patamar, ultrapassando a discussão à qual permaneceu relegada durante muito tempo sobre os métodos e técnicas para a melhor atuação do professor, propondo-se agora a fazer uma reflexão sobre a própria epistemologia da História, ampliando assim seu campo de ação e de análise sobre “[...] o que é apreendido no ensino de História, o que pode ser apreendido e que poderia ser apreendido”

(Bergmann, 1990, p. 29). A Didática da História, dentro dessa nova concepção como campo da ciência que investiga as questões ligadas ao ensino e à aprendizagem da História, passava, portanto, a se interessar por todas as formas de elaboração, recepção e modos de se imaginar a História (Bergmann, 1990).

O ensino e a aprendizagem da História nesse contexto passam a ser entendidos como portadores de uma especificidade em relação às outras disciplinas, o que torna necessário pensar em teorias e reflexões especialmente voltadas para essa área do conhecimento. Nessa perspectiva, a História apresenta-se como dotada de uma didática que lhe é própria, ao pressupor o conhecimento daquilo que é específico do pensamento histórico e da forma como ele se expressa.

Nos últimos anos, a Didática da História vem se consolidando cada vez mais como um campo de pesquisa em torno das noções e conceitos históricos que os sujeitos elaboram dentro e fora do contexto escolar, ancorado nas discussões ligadas à própria Teoria da História. Autores como Cardoso (2008), Saddi (2010) e Cerri (2017) concordam que a Didática da História se preocupa em extrapolar a realidade escolar para compreender como a cultura histórica se expressa em outros espaços.

Embora mantenha um forte vínculo com as questões que dizem respeito à História escolar, para Cardoso (2008), a Didática da História busca uma compreensão mais ampla da cultura histórica na sociedade como um todo; ela não é, portanto, “[...] uma reflexão apenas sobre a História escolar, mas sobre todas as elaborações da História sem forma científica” (Cardoso, 2008, p. 158).

Saddi (2010) concorda com Cardoso que a Didática da História ultrapassa as preocupações com a história escolar, mas defende que as elaborações científicas da História também devam fazer parte dos estudos da Didática da História.

Cerri (2017) entende as questões relacionadas com o ensino e a aprendizagem da História como um campo fronteiro da pesquisa histórica, já que a complexidade dos fenômenos que envolve essa temática não pode ser apreendida apenas com os recursos teórico-metodológicos da ciência da História, mas aponta para um importante e necessário diálogo com outras disciplinas.

De qualquer modo, as ideias dos autores citados convergem quanto ao reconhecimento do forte vínculo que a Didática da História mantém com a própria História enquanto disciplina, mas que a ela não está circunscrita, pois os fenômenos com os quais se ocupa não conseguem ser compreendidos utilizando-se apenas os aportes da ciência histórica.

É necessário esclarecer que existe uma diferença entre o que denominamos de nova Didática da História e Educação Histórica. Apesar de ambas concentrarem seus esforços em torno das questões epistemológicas, teóricas e metodológicas da cognição em História e da formação da consciência histórica, a Educação Histórica, surgida a partir da tradição anglo-saxônica, constitui-se, de acordo com Saddi (2014), como um campo de pesquisa que investiga a formação histórica dos sujeitos dentro do ambiente escolar, enquanto que o novo conceito de Didática da História procura ampliar essa reflexão para além da sala de aula, interessando-se por pesquisar como a sociedade se relaciona com o conhecimento histórico, ou seja, dedica-se a compreender a “consciência histórica da sociedade” (Cardoso, 2008).

Portanto, embora a Educação Histórica e a Didática da História possam se relacionar de maneira bastante produtiva, isso não significa afirmar, de acordo com Saddi (2014), que se tornem a mesma coisa, mas mostra como, principalmente no Brasil, não existe uma única compreensão da Didática da História, uma vez que os caminhos para a definição e a construção dos pressupostos dessa disciplina ainda se encontram em discussão (Saddi, 2014).

Dentro do contexto de produção didático-histórica alemã, os trabalhos do historiador Jörn Rüsen (2001, 2007, 2010a, 2010b, 2010c, 2010d) acabaram despertando um grande interesse dos pesquisadores ligados ao campo da História e de seu ensino como disciplina escolar, principalmente em relação à teoria da consciência histórica sistematizada por Rüsen. Segundo esse historiador, a consciência histórica seria a relação estrutural entre as diferentes temporalidades, por meio da qual o conhecimento histórico passa a ter uma aplicabilidade na orientação temporal da vida prática. Rüsen (2001) aborda o caráter narrativo do pensamento histórico que, ao

vincular-se à experiência do tempo, atribui sentido ao passado, tornando-o presente nos quadros que norteiam a vida contemporânea. Para o autor, a aprendizagem que constitui a consciência histórica passa pela narrativa, ou seja, pelo ato de contar histórias, e essas histórias, por sua vez, são construtoras de sentidos porque as narrativas são produtos da mente humana (Rüsen, 2001).

No entanto, como alerta Saddi (2014), é preciso situar os trabalhos desse autor junto a uma produção teórica muito mais ampla, que ocorria na Alemanha no mesmo período e, sobretudo, compreender que o conceito de “consciência histórica”, tão caro ao pensamento de Jörn Rüsen, não é uma criação sua (muito embora ele a tenha analisado de uma forma mais profunda), mas o resultado de reflexões e contribuições de diferentes autores contemporâneos a ele<sup>32</sup>. Outro elemento importante a se considerar, ainda segundo Saddi (2014), é que, pelo pouco conhecimento que se tem da produção desses outros teóricos alemães (sobretudo no Brasil), existe a falsa ideia de uma homogeneidade de pensamento entre eles, que evidentemente não leva em conta as diferenças na forma de conceberem e de pensarem as questões que dizem respeito à nova Didática da História.

Assim, é preciso destacar que muito embora os estudos dos teóricos alemães sobre a Didática da História sejam anteriores aos trabalhos de Jörn Rüsen, foi a partir das análises desse historiador que os debates em torno das questões que envolvem o ensino e aprendizagem da História ganharam maior destaque, sobretudo no Brasil.

Os estudos desenvolvidos especialmente por Isabel Barca e Marília Gago<sup>33</sup>, em Portugal (Universidade do Minho), e no Brasil, pelas pesquisadoras Maria Auxiliadora Schmidt<sup>34</sup> (Universidade Federal do Paraná) e Marlene Cainelli<sup>35</sup> (Universidade Estadual de Londrina), são responsáveis pela divulgação dos vários conceitos formulados pela Didática da História alemã, principalmente o conceito de “consciência histórica”, a

---

<sup>32</sup> Saddi defende que a grande contribuição de Jörn Rüsen para os estudos na área de Didática da História não teria sido possível sem os trabalhos de teóricos alemães como: Schörken, Bergmann, Pandel e, especialmente, Jeismann. Ver: Saddi, 2014.

<sup>33</sup> Ver: Barca, 2000, 2006; Barca; Gago, 2001.

<sup>34</sup> Ver: Schmidt, 2016, 2019.

<sup>35</sup> Ver: Cainelli, 2006; Cainelli; Barca, 2018.

partir da matriz epistemológica de Jörn Rüsen, e têm influenciado diversas pesquisas na área de ensino e aprendizagem histórica nos dois países. Na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo também se destacam as pesquisas orientadas pela Professora Kátia Abud<sup>36</sup> em torno das questões que envolvem o ensino de História e a formação do pensamento histórico a partir da matriz epistemológica da consciência histórica de Rüsen.

Não é nosso objetivo aprofundar a discussão em torno das convergências ou divergências que envolvem os diferentes autores alemães, mas achamos importante reconhecer a complexidade da produção literária desses teóricos em relação à problemática que envolve o ensino e a aprendizagem da História. No entanto, é preciso ressaltar que, devido à grande influência exercida pelos estudos de Rüsen nas pesquisas realizadas na área da Didática da História, as reflexões a seguir se deterão em torno das sistematizações propostas por esse historiador, sobretudo as que se relacionam ao conceito de consciência histórica por ele desenvolvido, que:

[...] ao trazerem o pressuposto da Didática como a ciência da aprendizagem histórica, sinalizam que a questão central é compreender como o pensamento histórico contribui para orientar, temporalmente, a vida humana para dentro (identidade) e para fora (práxis) [...] (Schmidt, 2017, p. 62).

A mudança paradigmática da qual a Didática da História vem atravessado nos últimos anos, portanto, amplia as pesquisas sobre os processos de ensino e aprendizagem da História para além das discussões em torno da aquisição de conhecimento histórico, incorporando também uma reflexão a respeito do modo como esse conhecimento se relaciona com a vida prática e os usos que os sujeitos (em situação escolar ou não) fazem da História para se orientarem no tempo. Entendemos que as articulações e estruturações propostas por Rüsen, a respeito da formação

---

<sup>36</sup> Entre essas pesquisas podemos destacar: Resende, 2008; Alves, 2011; Ribeiro, 2012; Reis, 2019.

histórica, vêm alicerçando os caminhos para o enfrentamento dos desafios que o século XXI tem trazido para a historiografia e para o ensino de História.

### **3.2. A consciência histórica na perspectiva de Jörn Rüsen**

Articulando o campo do ensino e da aprendizagem com a ciência da História, os trabalhos de Rüsen vêm contribuindo para aproximar cada vez mais a Teoria da História à vida prática dos sujeitos. Ao pleitear que a reflexão teórico-metodológica do ensino e aprendizagem da História deva ser realizada dentro da própria ciência histórica, os estudos de Rüsen e dos teóricos alemães como um todo vêm consolidando cada vez mais a Didática da História como a ciência da aprendizagem histórica, e afirmando seu lugar como uma subdisciplina da ciência da História (Saddi, 2010).

A centralidade do pensamento de Rüsen situa-se nos vínculos estabelecidos entre o conhecimento histórico academicamente produzido e o saber histórico escolar, por meio da valorização de uma consciência histórica construída a partir das representações sociais dos alunos, ao articular a aquisição do conhecimento com a vida prática dos sujeitos. Pensar a aprendizagem histórica, na perspectiva de Rüsen, seria pensar em caminhos teórico-metodológicos que favoreçam o desenvolvimento dessa consciência histórica.

Como teoria da aprendizagem histórica, a Didática da História, longe de negar sua dimensão instrumental, entende essa aprendizagem como um processo significativo, de uso para a vida prática, no sentido de tornar o indivíduo consciente da realidade em que ele vive e, por isso, a ela interessa não só a aprendizagem da História no ambiente escolar, mas em todos os espaços sociais nos quais a História se faz presente como elemento configurador da consciência histórica dos sujeitos.

As noções e conceitos que os alunos constroem sobre a História derivam não só de um aprendizado adquirido de maneira sistematizada, no contexto da sala de

aula, como também daquele constituído a partir de relações informalmente estabelecidas com a cultura contemporânea, por intermédio dos mais diversos meios de comunicação e entretenimento, para os quais as temáticas relativas à História têm despertado grande interesse. Disso decorre que, ao chegar na sala de aula, o aluno traz consigo determinadas visões e ideias sobre a História, independentemente se elas estão ou não alinhadas com concepções cientificamente consensadas. A formação histórica dos alunos é resultante, portanto, de uma série de representações construídas na escola, mas também fora dela (Abud, 2005).

Não cabe à história ensinada na sala de aula, portanto, a formação da consciência histórica dos sujeitos, já que todos chegam à escola com algum nível de consciência desenvolvido no contato com o mundo. Desconsiderar esse fato seria anular não só os conhecimentos prévios que todo estudante carrega quando adentra o espaço escolar, mas também sua própria condição de sujeito histórico. Assim,

[...] não compete ao trabalho da História na escola formar a consciência histórica dos alunos – eles já chegam com suas consciências formadas em seus traços fundamentais –, mas possibilitar o debate, a negociação e a abertura para a ampliação e complexificação das formas de atribuir sentido ao tempo que os alunos trazem com eles (Cerri, 2011, p. 116).

A escola, nesse sentido, poderá contribuir para o desenvolvimento dessa consciência histórica previamente construída pelo estudante de modo que ele possa articular o conhecimento do passado com sua própria vida e, desse modo, atribuir sentido e significado ao tempo vivido e perspectivar o futuro.

Assim, é na intersecção das representações históricas, construídas em diferentes contextos da vida humana, com o aprendizado constituído no ambiente da escola, onde se cruzam o conhecimento científico com o conhecimento escolar, que o aluno estrutura sua consciência histórica (Abud, 2005). Quer tenham sido adquiridas de modo formal ou informal, as noções que o aluno constrói sobre o passado são compreendidas a partir da realidade humana e social por ele experienciada (Barca; Gago, 2001), moldando assim sua consciência histórica, entendida aqui não apenas

como um conhecimento sobre o passado, mas como a forma do sujeito interpretar a experiência humana ao longo do tempo (Rüsen, 2010). O conhecimento histórico em diálogo com as múltiplas temporalidades, que articula o passado com as orientações do presente e as expectativas futuras, torna-se, portanto, a principal ferramenta na construção dessa consciência histórica (Abud, 2005).

Para Rüsen (1994), a consciência histórica estrutura-se não apenas sob uma base individual, mas também por meio das práticas culturais, das tradições, das memórias coletivas e até mesmo do senso comum, constituindo o que o autor denomina de “cultura histórica”. A necessidade de partilhar as experiências vividas e os sentidos que essas experiências adquirem encontram na narrativa sua forma de expressão. A cultura histórica, segundo Rüsen,

[...] pode ser definida como a articulação prática e operante da consciência histórica na vida de uma sociedade. [...] A cultura histórica contempla as diferentes estratégias da investigação científico-acadêmica, da criação artística, da luta política pelo poder, da educação escolar e extraescolar, do ócio e de outros procedimentos da memória histórica pública (Rüsen, 1994, p. 4, *apud* Schmidt, 2011, p. 111).

Ao indagar por que a consciência histórica é condição necessária para que os sujeitos possam se orientar no tempo presente e, a partir daí, agir no mundo, Rüsen (2010) afirma que:

[...] a consciência histórica funciona como um modo específico de orientação em situações reais da vida presente: tem como função ajudar-nos a compreender a realidade passada para compreender a realidade presente [...] (Rüsen, 2010, p. 55-56).

Dessa forma, a consciência histórica, ao tratar o passado como experiência, estabelece um diálogo com o tempo presente porque nos orienta em relação às transformações temporais nas quais a vida humana está inserida e, conseqüentemente, promove a abertura de perspectivas futuras à realidade vivida. Ainda de acordo com o pensamento de Rüsen,

[a] história é um nexu significativo entre o passado, o presente e o futuro – não meramente uma perspectiva do que foi, *wie es eigentlich gewesen*. É uma tradução do passado ao presente, uma interpretação da realidade passada via uma concepção de mudança temporal que abarca o passado, o presente e a perspectiva dos acontecimentos futuros [...] (Rüsen, 2010, p. 57).

Mas como favorecer um processo de ensino e aprendizagem no qual a consciência histórica, ao mesmo tempo em que possa se revelar, torne-se, ela própria, objeto da aprendizagem histórica? Como promover uma educação histórica pautada na compreensão da experiência temporal de modo que os sentidos dessa experiência possam ser ressignificados na vida prática? Para Rüsen (2010), a resposta para essas indagações pode ser buscada na narrativa, pois, segundo ele, o pensamento histórico está intrinsecamente ligado ao ato de narrar, o que significa que as operações mentais mobilizadas pela consciência histórica se expressam, essencialmente, por meio da narrativa histórica.

### **3.2.1. O ato narrativo e a aprendizagem histórica**

Como visto anteriormente, a aprendizagem da História, muito além da aquisição de conteúdos, constitui-se como um processo no qual o indivíduo produz sentidos a partir de suas experiências no tempo presente e de suas interações com outros sujeitos. Aprender História, nessa perspectiva, portanto, deve ser um processo significativo, de uso para a vida prática no sentido de tornar o indivíduo consciente da realidade em que vive.

Para Rüsen (2010), existem três operações básicas da aprendizagem histórica e essas devem estar presentes na organização do ensino da História para que os sujeitos sejam capazes de produzir sentidos relacionados a essa aprendizagem:

- Experiência: é a capacidade de compreensão da existência de outros tempos em que os sujeitos viveram experiências diferentes das nossas. Essas experiências humanas do passado devem ser investigadas a partir da realidade social do

aluno, da sua práxis social, pois só assim é possível construir a noção de diferentes temporalidades.

- Interpretação: é o processo subjetivo de apropriação do passado, em que os sujeitos passam a atribuir significado às transformações ocorridas no tempo, a partir da análise de aspectos de sua vida prática.
- Orientação: é uma "competência prática"<sup>37</sup> que transforma o conhecimento em ação. O aluno, plenamente consciente de seu papel, passa a tornar útil o conhecimento do passado, com um propósito prático em sua vida diária. É quando ele se percebe como sujeito histórico e consegue definir sua identidade histórica, passando a ter conhecimento de si, do outro e do mundo.

Segundo Rüsen (2010, p. 59), é no ato narrativo que a consciência histórica realiza sua função, que é dar sentido ao passado. Essa competência<sup>38</sup> se explicita na narrativa histórica pela sua forma ("competência para a experiência histórica"), seu conteúdo ("competência para a interpretação histórica") e função ("competência para a orientação histórica"). Rüsen (2010) traça uma tipologia das narrações históricas correspondentes às formas de expressão da consciência histórica, agrupando-as em quatro categorias: narrativas tradicionais, exemplares, críticas e genéticas.

As narrativas tradicionais são caracterizadas pela continuidade incondicional do passado, sem qualquer preocupação em compreendê-lo e problematizá-lo no interior

---

<sup>37</sup> Em Rüsen, o termo competência encontra-se relacionado com a ideia de formação histórica e adquire o sentido de capacidade narrativa da consciência histórica. Ver: Rüsen, 2010.

<sup>38</sup> É importante salientar que o conceito de "competência", em Rüsen, difere da noção que esse termo adquiriu no campo educacional, a partir dos estudos de Perrenoud (2000) que o relaciona à capacidade de "[...] mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações" (Perrenoud, 2000, p. 19). No Brasil, essa noção de competência vem exercendo uma forte influência na organização e nas reformas curriculares da educação básica. A adoção da ideia de competência como fundamento pedagógico do ensino de História, pela Base Nacional Comum Curricular (2017), suscitou, nos últimos anos, uma série de debates quanto ao sentido que a História adquire nesse documento. Na perspectiva de Santos (2021), por exemplo, a noção de competência, presente no contexto discursivo da BNCC, ao incorporar sentidos calcados numa pedagogia tecnicista, acaba por destituir o ensino de História de sua relação intrínseca com o conhecimento histórico (em virtude de sua transformação em técnica, decorrente da primazia do como-fazer na estruturação do currículo), aproximando-o, desse modo, de uma concepção que tende a ser mais pragmática e esvaziando-o, conseqüentemente, de sua dimensão formativa e política. Ver: Santos (2021).

de sua temporalidade. Rösen (2010) aponta que o mais importante nesse tipo de narrativa é manter vivas as tradições e reconstruí-las, quando necessário, para que possam conservar a estabilidade da vida prática. Nessas narrativas, o passado, por constituir-se como uma referência ao presente, se reatualiza constantemente, pois nelas o tempo se traduz na ideia de totalidade e continuidade (Rösen, 2010).

Nas narrativas exemplares, não é a tradição, e sim a validade das regras que determina a ação humana. Os princípios que orientam aquilo que deve ou não ser feito são modelados a partir de exemplos situados no passado. Essas narrativas pressupõem que sempre temos algo a aprender com a História (*Historia magistra et vitae est*), pois os fatos históricos estariam repletos de exemplos pedagógicos. Pela crença de que a História “[...] nos ensina as normas, sua derivação de casos específicos e sua aplicação [...]” (Rösen, 2010, p. 65), o conjunto de regras e valores morais é generalizado e o tempo nas narrativas exemplares se expande porque a moral é entendida como dotada de uma validade atemporal (Rösen, 2010).

Como uma espécie de contranarrativa, a perspectiva crítica caracteriza-se, segundo Rösen (2010), pela negação das tradições, das regras e dos valores morais como elementos condutores e norteadores da vida humana, dada a condição de relatividade cultural das ideias morais em contraste com as supostas tentativas de universalizá-las. O pensamento crítico, por desafiar a moral e apresentar o seu contrário, propõe um rompimento estrutural com a própria História, ao negar qualquer tipo de orientação temporal predeterminada. Reconhecidas como sujeitas a constantes mudanças, as experiências temporais do passado perdem seu efeito na tentativa de explicar o presente, levando a um rompimento com a ideia de totalidade e continuidade temporal, sendo assim, nas narrativas críticas, a História “[...] funciona como a ferramenta com a qual se rompe, ‘se destrói’, se decifra tal continuidade – para que perca seu poder como fonte de orientação no presente” (Rösen, 2010, p. 67).

Dialogando com o fluxo das temporalidades, a narrativa genética reconhece a História em sua dinâmica temporal, e entende as mudanças como elementos que a dotam de sentido. Presente e passado se intercambiam na tentativa de explicar a

complexidade social e a História ganha abertura para aceitação de diferentes pontos de vista "[...] porque se integram em uma perspectiva que abrange a mudança temporal" (Rüsen, 2010, p. 69).

De acordo com essa tipologia, Rüsen (2010) afirma que as duas primeiras (tradicional e exemplar) constituem-se como formas menos desenvolvidas de narração por meio das quais a consciência histórica se manifesta, ao contrário das duas últimas (crítica e genética), entendidas como formas mais complexas e elaboradas da consciência histórica.

Na sequência lógica dos diferentes tipos de narrativa histórica, cada uma delas se constitui como pré-condição para que a seguinte se desenvolva, o que revela a própria forma na qual a consciência histórica vai se estruturando ao longo do tempo, num constante e contínuo processo de complexificação em relação às formas de apreensão das experiências do passado e da resignificação histórica. Nesse sentido, segundo Rüsen,

[u]tilizando a tipologia, a aprendizagem histórica pode explicar-se como um processo de mudança estrutural na consciência histórica. A aprendizagem histórica implica muito mais que o simples adquirir de conhecimento do passado e a expansão do mesmo. Visto como um processo pelo qual as competências se adquirem progressivamente, emerge como um processo de mudança de formas estruturais pelas quais tratamos e utilizamos as experiências e conhecimento da realidade passada, passando de formas tradicionais de pensamento aos modos genéticos (Rüsen, 2010, p. 75).

Dentro dessa tipologia de narrativas proposta por Rüsen (2010), é necessário entender a consciência histórica dos sujeitos (aqui, no caso, dos estudantes) em dois momentos distintos: o primeiro, relacionado ao que vem espontaneamente na narrativa do aluno, derivado do contato com o mundo e, num segundo momento, o que acontece com a consciência histórica dos alunos quando o trabalho com as mais diversas narrativas é realizado na sala de aula.

Portanto, as questões que se colocam ao final deste percurso a respeito da narrativa e sua relação com a aprendizagem histórica são as seguintes: em termos

empíricos, qual o papel da narrativa como elemento constituidor de sentido no processo de formação histórica dos sujeitos, frente aos desafios da educação no século XXI? Qual a potencialidade da narrativa em alterar a forma como os alunos se relacionam com o passado, com suas próprias memórias, com uma memória coletiva, na medida em que eles são confrontados com novas possibilidades de compreender o tempo vivido sob diversas lentes?

No Brasil, muitos estudos têm se debruçado sobre essa temática, na tentativa de investigar essas e outras questões, sobretudo as pesquisas ligadas à área de Educação Histórica desenvolvidas, principalmente, em universidades da região Sul do país<sup>39</sup>. Essas pesquisas partem do pressuposto de que a aprendizagem histórica deva estar comprometida com a aquisição de experiências significativas para os sujeitos, levando-os a uma compreensão mais ampla e complexa das diversas temporalidades e da vida humana. Mas sejam quais forem os desdobramentos de tais pesquisas, acreditamos que aprendizagem histórica e o saber narrativo estão intrinsecamente ligados quando se assume que o sentido mais geral do ensino de História é orientar a vida prática dos sujeitos no tempo, uma vez que é impossível

[...] negar o fato de que existe uma atividade criadora da mente humana funcionando no processo de pensamento e do reconhecimento históricos. A narrativa é a maneira como esta atividade é produzida e 'História' – mais precisamente uma história – é produto dela (Rüsen, 2010, p. 94).

---

<sup>39</sup> No Brasil, as pesquisas na área de Educação Histórica têm sido amplamente desenvolvidas por um grupo de pesquisadores no Paraná, através do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), da Universidade Federal do Paraná (UFPR), sob a coordenação da Profa. Maria Auxiliadora Schmidt, e também pelo Grupo de Pesquisa História e Ensino de História, da Universidade Estadual de Londrina (UEL), coordenado pela Profa. Marlene Cainelli. Ver: Ramos; Cainelli, 2015.

## **CAPÍTULO 4: Narrar a pandemia e construir sentidos históricos - o encontro das temporalidades**

*A arte de narrar é uma relação de alma, olho e mão: assim transforma o narrador sua matéria, a vida humana.*  
(Bosi, 1994, p. 91)

Neste capítulo serão apresentados e analisados os dados construídos ao longo da pesquisa a partir dos dois instrumentos propostos para a realização deste estudo: o questionário e a entrevista em formato de grupo focal<sup>40</sup>. Esses dados serão tomados aqui como base para a sistematização das narrativas elaboradas pelos alunos, tendo como objetivo compreender a forma como esses estudantes interpretaram as experiências vividas no contexto da pandemia dentro de um quadro mais amplo de re(elaboração) da consciência histórica.

É importante salientar que tanto a aplicação do questionário quanto a entrevista em grupo focal ocorreram de forma remota, por meio da utilização de plataformas virtuais como o *Google Forms* (no caso do questionário) e o *Google Meet* (no caso da entrevista em formato de grupo focal). Após a suspensão das aulas presenciais durante a pandemia e diante das incertezas quanto às previsões de retomada dessas atividades, o desenvolvimento do estudo proposto, por meio de ambientes virtuais, apresentou-se como alternativa viável para a continuidade da pesquisa.

A utilização da entrevista em grupo focal, conforme discutido no capítulo 1 deste texto, mostrou-se como modalidade mais adequada para a construção dos dados desta pesquisa porque, segundo Gatti (2005), ela permite que diferentes pontos de vista e situações emocionais possam aflorar. Certamente, o contexto pandêmico,

---

<sup>40</sup> O projeto que orientou o desenvolvimento desta pesquisa foi aprovado pela Comissão de Ética da Faculdade de Educação da USP, em fevereiro de 2021. Antes da aplicação do questionário e da realização da entrevista em formato de grupo focal, foi enviado aos pais dos alunos participantes um Termo de Consentimento, em setembro de 2021, para que autorizassem a participação de seus filhos neste estudo. Sendo assim, todos os dados aqui apresentados são de minha total responsabilidade e serão utilizados apenas para fins educacionais e científicos, de acordo com a ética na pesquisa.

com toda a sobrecarga emocional dele decorrida, facultaria, ao nosso ver, a manifestação de falas que pudessem revelar as percepções e sentimentos de sujeitos envolvidos diretamente com a experiência histórica da pandemia. Sabemos, no entanto, que em grupos focais realizados de maneira presencial, a disposição subjetiva dos participantes pode ser melhor apreendida e interpretada do que quando conduzido no formato *online*, mas, diante da impossibilidade do contato físico, durante o isolamento social, reconhecemos a existência de uma certa (e inevitável) limitação quanto a esse aspecto.

Todos os gráficos que serão apresentados neste capítulo foram construídos a partir dos dados obtidos do questionário<sup>41</sup> aplicado por meio da plataforma *Google Forms*, conforme citado anteriormente, em março de 2021. O questionário ficou disponível na plataforma durante duas semanas para que os alunos pudessem se organizar e respondê-lo no momento que julgassem mais adequado, diante da demanda de trabalho a qual estavam submetidos em função da dupla jornada de estudos (o período regular na escola pública, pela manhã, e o Projeto ISMART, no contraturno). O questionário foi respondido por todos os 14 alunos que se dispuseram a participar da pesquisa e cujos pais autorizaram tal participação. O questionário aplicado foi dividido em 3 partes, com o objetivo de melhor organizarmos a construção dos dados, sendo elas:

- Parte I – Sobre você
- Parte II – Sobre a História
- Parte III – Sobre a pandemia do Coronavírus

#### **4.1. A realidade que constitui os sujeitos que narram**

Para atender aos propósitos desta investigação julgamos importante iniciar a discussão compreendendo melhor quem são os sujeitos da pesquisa para, em seguida,

---

<sup>41</sup> A íntegra do questionário aplicado pode ser consultada no APÊNDICE A deste texto.

entender como, a partir de suas vivências e experiências, esses sujeitos articulam em suas narrativas as diferentes temporalidades, fazendo emergir fragmentos de suas consciências históricas.

Desse modo, o objetivo da Parte I do questionário anteriormente mencionado foi caracterizar a realidade socioeconômica e obter alguns dados de modo a traçar um perfil da situação familiar na qual estão inseridos os alunos participantes da pesquisa. Entendemos que a análise do aspecto socioeconômico se constitui num elemento de identificação das condições sociais desses estudantes, podendo trazer subsídios concretos para a compreensão dos eventos, fatos e processos estudados (Gatti, 2004). Os dados oriundos dessa etapa da pesquisa foram organizados em gráficos, de acordo com as perguntas realizadas<sup>42</sup>. A análise desse material forneceu-nos alguns indicativos do perfil desses estudantes, conforme veremos a seguir.

### **Gráfico 1 - Idade dos alunos**

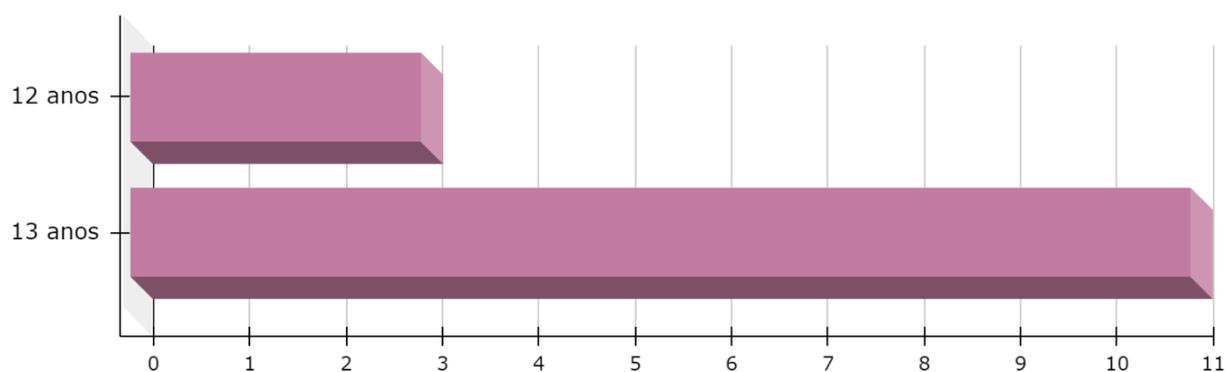


Gráfico elaborado pela autora

Em relação à faixa etária, podemos observar que os alunos que participaram desta investigação tinham entre 12 e 13 anos de idade, no momento da aplicação do questionário (março de 2021), e todos eles frequentavam o 8º ano do Ensino Fundamental II na escola pública, no período da manhã, e cursavam, no contraturno,

---

<sup>42</sup> As respostas individuais dos participantes dessa etapa da pesquisa podem ser consultadas no APÊNDICE B deste texto.

as aulas do Projeto ISMART, no Colégio Bandeirantes. Todas as aulas oferecidas pelo Projeto buscavam manter uma correspondência com os conteúdos estudados pelos alunos na escola pública, de maneira a reforçar a aprendizagem desses conteúdos.

A idade dos alunos, quando contrastada com a série a qual pertenciam, no momento da construção dos dados, demonstra a ausência da distorção idade-série<sup>43</sup>, ou seja, todos eles estavam na idade apropriada para a série que cursavam (pelo menos até naquele momento), denotando que esses alunos tiveram uma trajetória escolar aparentemente bem-sucedida, fato este corroborado pelo ingresso desses alunos no Projeto ISMART, que tem como um de seus critérios de seleção a excelência acadêmica de seus bolsistas.

## **Gráfico 2 - Identidade étnico-racial**

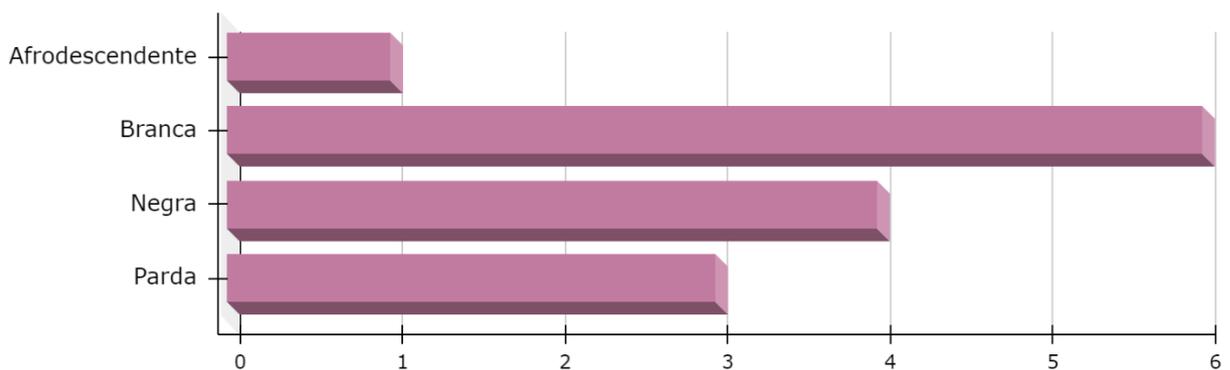


Gráfico elaborado pela autora

---

<sup>43</sup> Segundo dados da UNICEF, 7 milhões de estudantes da educação básica no Brasil estão em situação de distorção idade-série, ou seja, têm dois ou mais anos de atraso escolar. A maioria desses estudantes são adolescentes que passaram pelo processo de reprovação escolar, ou que abandonaram os estudos em algum momento e depois voltaram à escola em uma série que já não correspondia à idade que possuíam. Segundo documento da UNICEF, “[...] a distorção idade-série imobiliza milhões de meninas e meninos brasileiros, deixando-os atados ao ciclo do fracasso escolar. Esse fenômeno atinge, principalmente, quem vem das camadas mais vulneráveis da população e corre sério risco de exclusão, estando mais propenso a abandonar a escola para ingressar no mercado de trabalho de modo prematuro e precário, sem concluir os estudos. São crianças e adolescentes já privados de outros direitos constitucionais, que não têm assegurados os direitos de aprender e de se desenvolver na idade apropriada.” In: Panorama da distorção idade-série no Brasil, UNICEF, 2018. Disponível em: [https://www.unicef.org/brazil/media/461/file/Panorama\\_da\\_distorcao\\_idade-serie\\_no\\_Brasil.pdf](https://www.unicef.org/brazil/media/461/file/Panorama_da_distorcao_idade-serie_no_Brasil.pdf)

Em relação à identidade étnico-racial, o gráfico acima destaca um maior quantitativo de alunos, dentro do espectro pesquisado, que se autodeclararam brancos (6 alunos). Mas quando somadas a quantidade daqueles que se autodeclararam afrodescendentes, negros e pardos temos um total de 8 alunos.

A discussão sobre a identidade étnico-racial no Brasil, como sabemos, é bastante complexa, pois a forma como as pessoas se reconhecem e como constroem relações de pertencimento racial, no interior de uma sociedade racializada como a nossa, vincula-se historicamente a processos marcados pela desvalorização, estigmatização e negação das culturas negras, tendo como resultado a produção de preconceitos e discriminações de toda ordem. A esse respeito, Munanga indaga:

Como formar uma identidade em torno da cor e da negritude não assumidas pela maioria cujo futuro foi projetado no sonho do branqueamento? Como formar uma identidade em torno de uma cultura até certo ponto expropriada e nem sempre assumida com orgulho pela maioria de negros e mestiços? (Munanga, 2004, p. 137)

A discussão a respeito da construção dos marcadores que indicam o pertencimento étnico-racial dos indivíduos na sociedade brasileira envolve, portanto, questões amplas e complexas. Conceitos como raça, racismo, identidade, etnia, afrodescendência adquirem uma enorme importância dentro desse debate, sobretudo quando compreendidos como produtos sociais e culturais, sustentados por ideologias excludentes e discriminatórias em relação às populações afrodescendentes.

Muito embora esta seja uma discussão de enorme importância na construção da identidade étnico-racial, sobretudo de uma identidade negra positiva no contexto de ambiguidade do racismo brasileiro, onde “quanto mais se nega, mais ele se propaga”<sup>44</sup> e de naturalização da desigualdade social, o aprofundamento desse debate

---

<sup>44</sup> Frase proferida em 20/07/2015, pela então ministra da Secretaria de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (Seppir), Nilma Lino Gomes, ao discutir uma das características mais marcantes do racismo brasileiro: a sua ambiguidade. Fonte: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/quanto-mais-se-nega-a-existencia-de-racismo-mais-ele-se-propaga-diz-ministra-2416/>.

fugiria aos limites desta investigação. O que se pretendeu aqui foi apenas permitir que esses alunos, como sujeitos históricos e sociais, pudessem livremente expressar a pertença racial a qual se reconhecem e se identificam.

### **Gráfico 3 - Identidade religiosa**

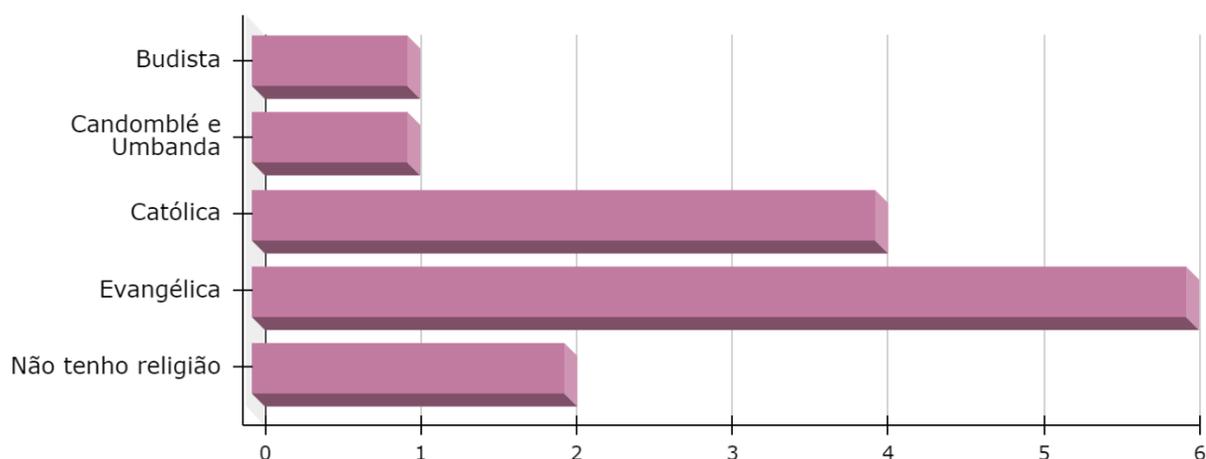


Gráfico elaborado pela autora

Os dados apresentados no gráfico 3 revelam que o grupo pesquisado é marcado pelo pluralismo religioso. Podemos notar um grande número de alunos que se autodeclararam evangélicos (6 alunos), superando aqueles se reconhecem como católicos (4 alunos), o que demonstra uma correlação com os dados nacionais que apontam uma tendência de redução no número de católicos e uma expansão das correntes evangélicas<sup>45</sup>, sobretudo nas periferias, nas quais vive a maioria dos alunos participantes desta pesquisa, onde é maior a ausência do Estado e da própria Igreja Católica, o que abre espaço para a atuação dos pentecostais como figuras centrais do assistencialismo na superação dos problemas sociais ali existentes.

---

<sup>45</sup> Os resultados do Censo Demográfico de 2010 mostraram o crescimento da diversidade de grupos religiosos presentes na sociedade brasileira. Esses resultados indicaram ainda que a proporção de católicos, embora tenha permanecido majoritária, seguiu a tendência de redução observada nas duas décadas anteriores. Em paralelo, consolidou-se o crescimento da população evangélica, que passou de 15,4% em 2000 para 22,2% em 2010. Fonte: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/9662-censo-demografico-2010.html>

Como podemos ainda observar no gráfico anterior, são poucos os alunos que se identificam com outras práticas religiosas, como também são poucos aqueles que não têm uma filiação religiosa específica e se autodeclaram sem religião.

#### **Gráfico 4 - Continuidade dos estudos após o Ensino Médio**

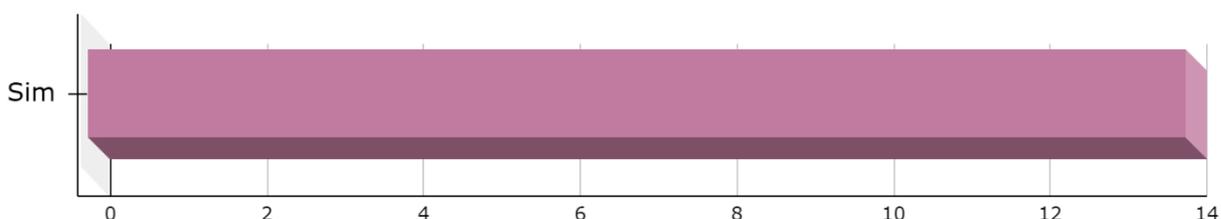


Gráfico elaborado pela autora

O acesso ao Ensino Superior é uma aspiração de todos os alunos participantes da pesquisa, como podemos observar no gráfico acima. Certamente, para os estudantes de baixa renda, como é o caso dos sujeitos participantes deste estudo, a possibilidade de uma formação superior representa a perspectiva futura de uma vida melhor. Esse horizonte seguramente é o que justifica a motivação desses estudantes, em específico, a cumprirem uma dupla e árdua jornada escolar. A valorização da educação, como instrumento de ascensão social, parece ser o caminho para a superação das dificuldades enfrentadas por esses estudantes.

É preciso reconhecer o grande esforço e investimento que esses alunos (e suas famílias) fazem para conseguir cumprir cotidianamente uma série extensiva de compromissos escolares, a fim de superar as desvantagens educacionais em relação aos estudantes de famílias abastadas, como aqueles que compõem a quase totalidade do corpo discente do Colégio Bandeirantes, mas não podemos tomar isso apenas como mérito desses estudantes, pois dessa forma correríamos o risco de reproduzir uma visão que está na base da proposta política neoliberal, generalizada ideologicamente pelo senso comum, que entende que as oportunidades são dadas igualmente a todos, e que responsabiliza individualmente o sujeito pelo sucesso ou

fracasso em sua trajetória de vida a partir de seu esforço pessoal, isentando toda uma estrutura social, historicamente construída de maneira desigual e injusta, como a verdadeira responsável por perpetuar e legitimar as enormes disparidades econômicas e as desigualdades sociais existentes em nosso país.

É sobretudo por termos uma estrutura social extremamente desigual que projetos educacionais como o ISMART se justificam. A relação cada vez mais íntima entre os interesses do capital e da educação está longe de combater tal estrutura, muito ao contrário, tal relação acaba por reafirmar a desigualdade na medida em que se busca construir sujeitos adequados às necessidades do sistema econômico, transferindo a eles a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso de suas vidas.

Sabemos que ter como perspectiva a continuidade dos estudos, principalmente quando se trata de alunos pertencentes às camadas sociais menos favorecidas, é um dado bastante positivo no horizonte de expectativas futuras desses estudantes, mas, por certo, somente por meio de políticas públicas comprometidas com o combate à desigualdade educacional será possível garantir o acesso, a permanência e a formação desses alunos no ensino superior. Tais políticas em nosso país, no entanto, ainda são compreendidas muito mais como instrumentos de reprodução de interesses de grupos minoritários, do que como mecanismos de justiça e igualdade de oportunidades (Giroto, 2019).

### **Gráfico 5 - Escolaridade do pai**

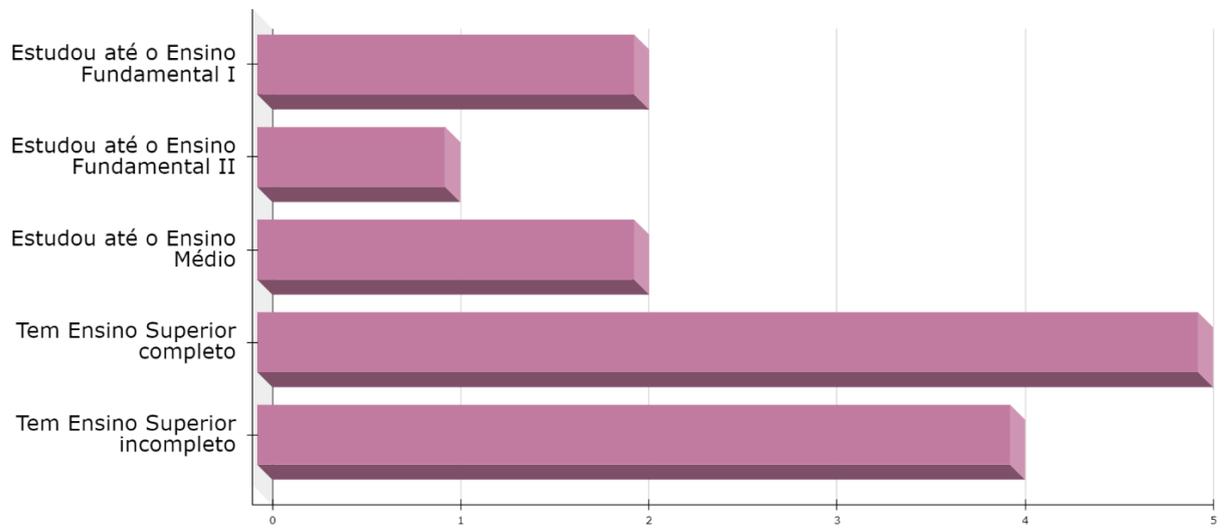


Gráfico elaborado pela autora

### **Gráfico 6 - Pai empregado atualmente**

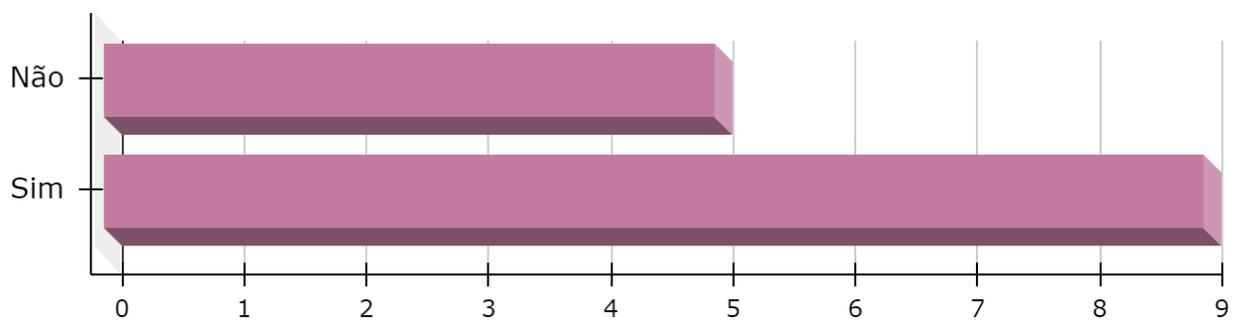


Gráfico elaborado pela autora

### **Gráfico 7 - Escolaridade da mãe**

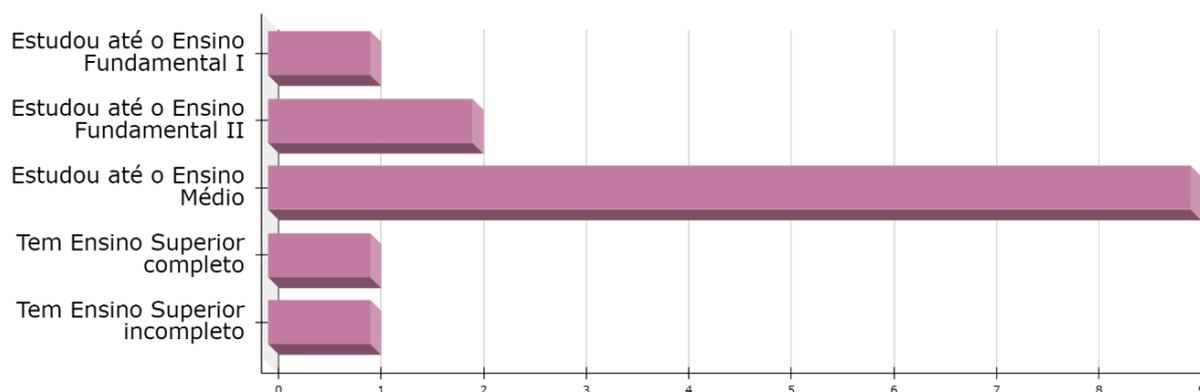


Gráfico elaborado pela autora

### **Gráfico 8 - Mãe empregada atualmente**

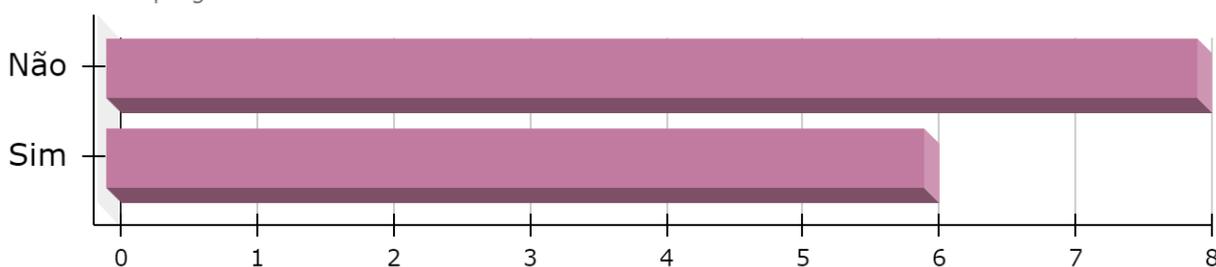


Gráfico elaborado pela autora

Os dados acerca da escolaridade dos pais e mães podem ser vistos nos gráficos 5 e 7 por meio dos quais podemos constatar que a maior parte dos responsáveis frequentou apenas a educação básica (completa ou incompleta), demonstrando que o ingresso em uma instituição de ensino superior, bem como a conclusão de um curso universitário, escapou às possibilidades da grande maioria dessas famílias, especialmente em relação às mulheres<sup>46</sup>.

<sup>46</sup> Um estudo do IBGE de 2019 apontou que, em relação à educação, houve uma tendência geral, nos últimos anos, de aumento do nível de escolaridade das mulheres em relação aos homens. Segundo o estudo, tomando como base a população com 25 anos ou mais, 15,1% dos homens têm ensino superior completo. Já entre as mulheres, na mesma faixa etária, 19,4% completaram o ensino superior. O estudo aponta ainda que embora as mulheres sejam mais escolarizadas, elas são minoria no mercado de trabalho e na vida pública em geral, indicando que garantir às mulheres a igualdade de oportunidades

Quando observamos o nível de empregabilidade dessas famílias (gráficos 6 e 8), percebemos que a taxa de ocupação dos pais é maior do que a das mães, indicando uma maior dificuldade das mulheres quanto à inserção no mercado de trabalho. Muito embora uma série de avanços em relação às mulheres tenha ocorrido nos últimos anos, ainda vivemos sob o reflexo de uma persistente desigualdade de gênero, que não foi capaz de suplantar as tradicionais funções sociais atribuídas à figura feminina. É importante lembrar que uma dificuldade adicional nas análises quanto à inserção das mulheres no mercado de trabalho certamente se acentuaria caso fizéssemos um recorte racial dos dados analisados<sup>47</sup>.

Em relação à profissão dos pais e mães, obtivemos uma diversidade de respostas, tais como: motorista de aplicativo, motorista de ônibus, porteiro, diarista, balconista, servidor público, auxiliar de limpeza, operadora de caixa, entregador, cuidadora de idosos, trabalhador da construção civil, vendedor, cabelereira, eletricitista, auxiliar de enfermagem, metalúrgico. Tais ocupações profissionais estão diretamente ligadas ao nível de escolarização desses pais e mães que reduzidos, em sua maioria, à condição de trabalhadores braçais, acabam sendo impedidos de alcançarem oportunidades no mundo do trabalho que a continuidade dos estudos lhes poderia proporcionar. Esse dado acaba por explicitar a distância social que separa os alunos do projeto em relação aos alunos economicamente privilegiados que compõem a quase totalidade<sup>48</sup> dos estudantes do Colégio Bandeirantes. É justamente diante desse contexto que o Projeto ISMART se afirma no sentido de oferecer as mesmas

---

ainda é uma meta a ser alcançada em nosso país. Fonte: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf).

<sup>47</sup> De acordo com o documento: "Estatística de gênero – indicadores sociais das mulheres no Brasil – IBGE – 2019", as mulheres pretas ou pardas, com crianças de até 3 anos, apresentaram os menores níveis de ocupação, inferiores a 50%, enquanto as brancas registraram um percentual de 62,6%. Fonte: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101784\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101784_informativo.pdf).

<sup>48</sup> A quase totalidade, nesse caso, refere-se aos poucos alunos da escola oriundos de famílias menos abastadas. Esses alunos constituem o grupo formado pelos filhos de professores e funcionários do colégio que, conforme a legislação, têm direito a bolsas integrais de estudo na instituição cujos pais trabalham.

oportunidades educacionais, dentro do sistema de ensino, para alguns alunos oriundos de uma condição de desfavorecimento econômico e social.

#### 4.2. Os sentidos da História para aqueles que narram

O objetivo da segunda parte do questionário aplicado (“Sobre a História”) é a busca de indícios para nos aproximarmos da relação que os estudantes estabeleceram com a disciplina de História, não só por meio da experiência escolar, mas de concepções elaboradas a partir de sua própria cultura histórica. Ao expressarem as ideias construídas sobre o conceito de História, sua função e sua importância, os estudantes podem nos fornecer elementos importantes de como eles se relacionam com o passado e como, a partir dele, compreendem e atribuem significados ao presente vivido e projetam as expectativas futuras.

Os gráficos que serão apresentados a seguir serão tomados como base para compreendermos as concepções formuladas pelos alunos sobre o que é a História e sobre as relações estabelecidas por eles com essa disciplina.

#### **Gráfico 9 - O que é História para você?**

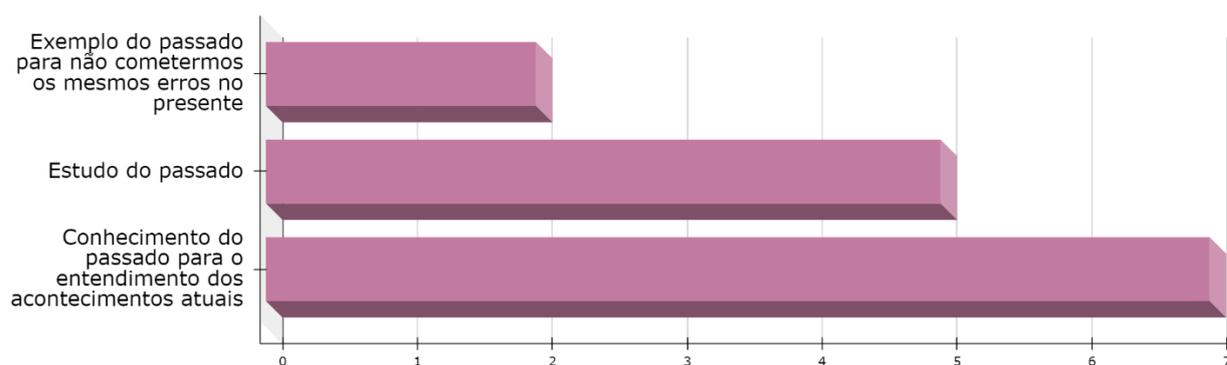


Gráfico elaborado pela autora

Quando indagados sobre o conceito de História, 2 estudantes a compreendem como exemplo de feitos ou situações do passado, capazes de servir como modelo para

guiar as ações no presente, podendo até mesmo, por essa perspectiva, serem repetidos ou abolidos, dependendo das circunstâncias, como forma de evitar os erros que possamos cometer no presente. Dentro dessa concepção, o passado, ao instruir os sujeitos a pensarem sobre o presente vivido, os tornaria mais hábeis para projetarem melhor as ações futuras. Tucídides, ao registrar a Guerra do Peloponeso, apresenta o acontecimento narrado como uma “aquisição para sempre”. Ao contrário de Heródoto, para quem não há história verdadeira a não ser a do presente, pois a verdade dos fatos só pode ser alcançada via testemunho, Tucídides compreende que um evento exemplar deve ser narrado para o futuro, propondo “[...] simplesmente fazer de seu presente um ‘exemplo’ para sempre, esse presente que jamais foi tão ‘grande’ (Hartog, 2001, p. 98).

Essa visão da História, em que o conhecimento do passado teria uma função pedagógica, visto que a História seria considerada como mestra da vida, tal como compreendia o pensador romano Cícero, que definia a História, segundo Hartog, como “testemunha dos séculos, luz da verdade, vida da memória, mestra da vida, mensageira do passado” (Hartog, 2001, p. 181), apesar de muito desprestigiada e considerada anacrônica, sobretudo a partir do século XIX com todo o processo de cientificação da História e com uma nova forma de compreensão do tempo e da própria História (Koselleck, 2016)<sup>49</sup>, costuma ainda aparecer com certa frequência no imaginário de muitos estudantes.

---

<sup>49</sup> Para Koselleck (2006), o advento da Modernidade teria levado a uma ruptura com o modelo da História como mestra da vida (*Magistra vitae*). A concepção da História como uma coleção de exemplos do passado teria como base uma concepção temporal em que passado, presente e futuro estariam articulados dentro de um espaço contínuo, no qual as ações e eventos do passado poderiam ser repetidos ou analogamente interpretados no presente, servindo como um guia de orientação para ações futuras, uma vez que, por essa perspectiva, o futuro se assemelharia ao passado. A modernidade, no entanto, teria inaugurado uma concepção temporal própria na qual as dimensões de tempo seriam entendidas como unidades separadas. Nessa nova concepção de tempo, o futuro é compreendido como algo em aberto, não mais determinado a partir das experiências do passado. Se até o século XVII era possível pensar num “futuro do passado”, na modernidade “[...] a diferença entre experiência e expectativa aumenta progressivamente, ou melhor, só se pode conceber a modernidade como um tempo novo a partir do momento em que as expectativas passam a distanciar-se cada vez mais das experiências feitas até então” (Koselleck, 2006, p. 314).

Tal visão, em que cabe ao passado oferecer um repertório de exemplos, do qual poderíamos extrair lições que teriam aplicabilidade no presente e que poderiam nortear as ações humanas no futuro, está associada a um modelo de consciência histórica exemplar, de acordo com a tipologia estabelecida por Rüsen, anteriormente apresentada neste texto, no qual o modo de orientação está focado na regra pois “[...] implica a aplicação de regras comprovadas e derivadas historicamente de situações atuais” (Rüsen, 2019, p. 65).

Um outro grupo (5 alunos) entende a História como o estudo do passado. Tal entendimento apresenta aspectos discutíveis. Em primeiro lugar, essa ideia revela uma percepção linear e evolutiva do tempo. A representação do passado como um tempo estanque cria uma distância aparentemente irreconciliável entre os tempos humanos, pois anula a possibilidade de pensarmos o passado e o presente como tempos coexistentes, uma vez que o passado é sempre pensado a partir do presente, não havendo, portanto, duas ordens temporais radicalmente diversas e distintas. Como criações humanas, as categorias de tempo, no entanto, se constituem e se relacionam a partir das experiências e das necessidades objetivas vividas pelos sujeitos.

Um segundo aspecto problemático de se entender a História apenas como o estudo do passado relaciona-se à própria aprendizagem da História. De acordo com Rüsen (2007), o aprendizado histórico é resultado de um processo no qual os dados objetivos são apropriados subjetivamente. Isso significa que a aprendizagem histórica não consiste numa acumulação metódica de conhecimento científico, mas num movimento no qual o sujeito, ao interiorizar experiências acerca do passado, é capaz de refazer-se no presente, na medida em que ele amplia seu espectro interpretativo sobre o mundo e sobre si próprio e passa a aplicar esses saberes nos quadros de sua orientação temporal. Nesse processo de aprendizagem histórica, portanto,

[...] um dado objetivo, um acontecimento, que ocorreu no tempo passado, torna-se uma realidade da consciência, torna-se subjetivo. Passa, assim, a desempenhar um papel no ordenamento interno do sujeito. O aprendizado histórico é um processo da consciência que se

dá entre os dois pontos de referência seguintes. De um lado, um dado objetivo da mudança temporal do homem e de seu mundo no passado. De outro, um sujeito determinado, uma autocompreensão e uma orientação da vida no tempo. O aprendizado histórico caracteriza-se, pois, como um movimento duplo: algo objetivo torna-se subjetivo, um conteúdo da experiência de ocorrências temporais é apropriado; simultaneamente, um sujeito confronta-se com essa experiência que se objetiva nele (Rüsen, 2007, p. 107).

Ao contrário das concepções tradicionais que buscavam ensinar o passado pelo passado, nas últimas décadas o ensino de História busca conectar esse conhecimento aos problemas do nosso tempo e possibilitar aos indivíduos reconhecerem-se como sujeitos capazes de analisar e atuar sobre o presente vivido, a partir dos acontecimentos do passado.

O tempo presente precisa do passado para ser explicado; ele é, portanto, o resultado de processos que se desenvolveram na passagem do tempo e ele próprio condiciona a forma como olhamos para o passado. Sendo assim, a relação entre as temporalidades torna-se central e estruturante no desenvolvimento do raciocínio histórico. O interesse pelo passado e pelo presente não se contradizem e não reproduzem a perspectiva da História como mestra da vida (Hartog, 2003). O aprendizado histórico exige que se opere com as diferentes temporalidades para que ele possa se efetivar e produzir sentidos sobre os fatos estudados.

Para Rüsen (2006), há uma conexão intrínseca entre passado, presente e futuro e é justamente o reconhecimento dessa conexão entre as temporalidades que pode evitar a ideia errônea de que a história lida unicamente com o passado. Na aprendizagem histórica a questão básica é como o passado é experienciado e interpretado de modo a compreender o presente e antecipar o futuro. Segundo o autor, em relação ao processo de ensino e aprendizagem da História nas escolas, há que se considerar que História é a matéria da experiência e da interpretação. Há uma relação indissociável entre a História, a vida prática e o aprendizado histórico e é somente o reconhecimento dessa relação que poderá conferir um novo significado à frase *Historia vitae magistra* (Rüsen, 2006).

O entendimento da História como estudo do passado, muito embora se distancie da concepção rüseriana de conectividade entre as temporalidades, revela um dado bastante positivo pois, a ideia de "estudo" associada à História, demonstra a compreensão, por parte de alguns estudantes, do caráter científico desse saber. O reconhecimento da cientificidade do conhecimento histórico, com suas técnicas e métodos próprios de investigação, evidencia a superação de visões que limitam a História a uma narrativa da qual nos apropriamos como forma de passatempo ou de distração, por meio da qual podemos satisfazer nossa curiosidade sobre o passado.

Dos 14 alunos pesquisados, 7 compreendem que a História é o conhecimento do passado para o entendimento dos acontecimentos atuais. Essa perspectiva apresenta-se como um avanço em relação à ideia de que a História é meramente o simples estudo do passado, pois implica uma percepção da historicidade do tempo, apontando em direção a uma consciência histórica mais elaborada a partir do reconhecimento de uma relação entre presente e passado, na medida em que a apreensão do passado é regulada pela necessidade de se entender o presente e, conseqüentemente, antecipar o futuro. Nesse sentido, tal entendimento aparece mais de acordo com as ideias de Rüsen para quem a História:

[...] é exatamente o passado sobre o qual os homens têm de voltar o olhar, a fim de poderem ir à frente em seu agir, de poderem conquistar seu futuro. Ela precisa ser concebida como um conjunto ordenado temporalmente, de ações humanas, no qual a experiência do tempo passado e a intenção com respeito ao futuro são unificadas na orientação do tempo presente (Rüsen, 2001, p.74).

### **Gráfico 10 - Você acha que História é uma matéria importante? Por quê?**

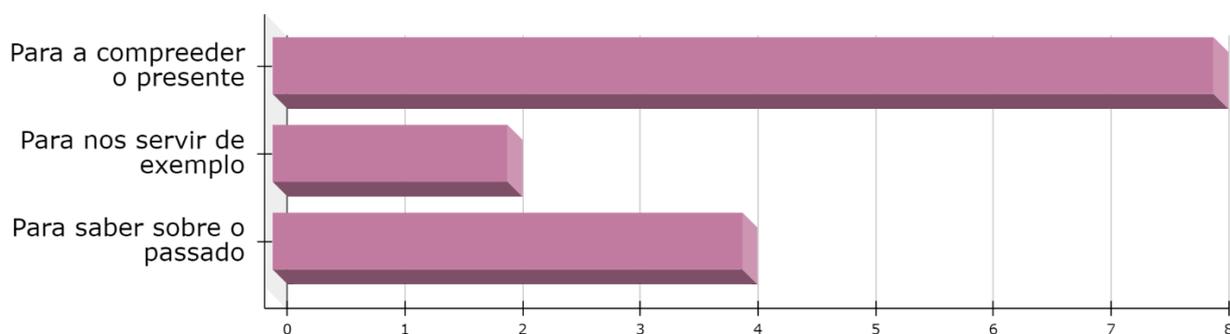


Gráfico elaborado pela autora

Como observado anteriormente, a maioria dos alunos entende a importância da História na compreensão do presente vivido. A percepção da História como relevante para a interpretação dos desafios colocados pelo tempo presente evidencia um nível de consciência histórica na qual teria ocorrido, de acordo com Rüsen (2010), um aumento qualitativo da experiência no trabalho de interpretação histórica. De acordo com o que foi postulado pelo autor, cada fase do desenvolvimento da consciência histórica necessita da fase anterior. Somente a consciência tradicional não pressupõe outras formas de consciência histórica por ser a fonte e a base de todas as outras. A partir desta consciência primeira começa a haver um crescimento em complexidade, de acordo com as experiências vividas pelos sujeitos e o conhecimento da realidade passada. Essa crescente complexidade também se encontra relacionada com as formas de significação histórica, na medida em que os sujeitos aplicam o conhecimento do passado na análise, no julgamento e no tratamento dos problemas do presente (Rüsen, 2010).

### **Gráfico 11 - História é uma matéria que você gosta de estudar?**

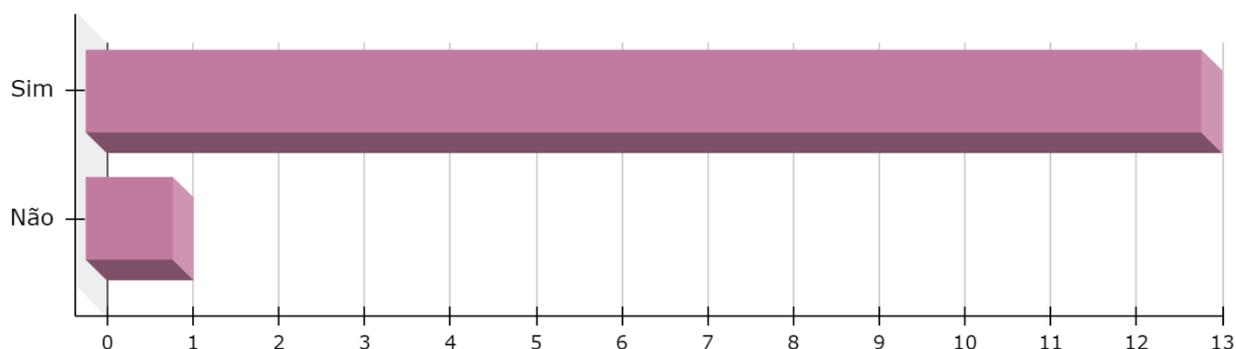


Gráfico elaborado pela autora

### **Gráfico 12 - Por quê? (Para os alunos que responderam SIM na questão anterior)**

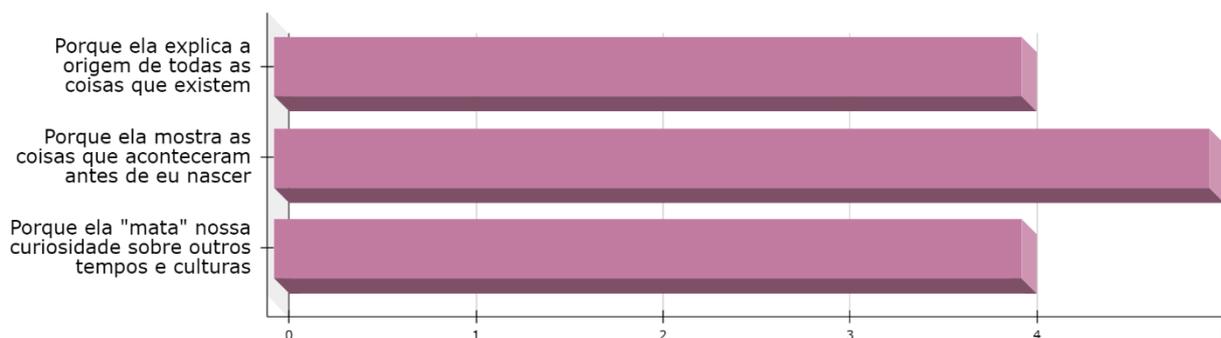


Gráfico elaborado pela autora

### **Gráfico 13 - Por quê? (Para o aluno que respondeu NÃO na questão anterior)**

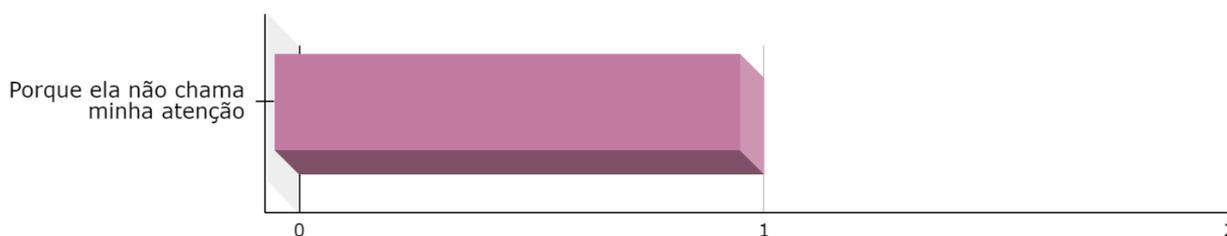


Gráfico elaborado pela autora

Ao expressarem a inclinação pela disciplina de História, vemos que a quase totalidade dos estudantes afirma gostar de estudá-la. Esse é um dado importante

quando consideramos a influência das emoções em todas as fases do processo educativo. Vigotski (2014) afirma que o pensamento “[...] não nasce de si mesmo, nem de outros pensamentos, mas sim da esfera motivacional de nossa consciência que abrange nossas inclinações e necessidades, nossos interesses e impulsos, nossos afetos e emoções” (Vigotski, 2014, p. 314). Por isso, é relevante considerar que um vínculo afetivo estabelecido com a disciplina é um componente importante no processo de ensino e aprendizagem.

Quando indagamos sobre os motivos pelos quais os estudantes gostam da disciplina, a maioria destaca a importância de se conhecer um mundo no qual não viveram. Mesmo que de uma maneira velada, esses alunos compreendem a existência de diferentes temporalidades. Há um antes (“de eu nascer”) e um depois; portanto, há um passado que é estranho ao tempo vivido, cabendo à História a função de revelar esse passado considerado importante (ou mesmo revelar “a origem de todas as coisas”) e, por isso, digno de ser lembrado no presente. Assim, a História torna-se interessante para esses estudantes, na medida em que ela mostra que o mundo nem sempre foi do jeito que é.

Embora não exista uma formulação teórica desses estudantes sobre a questão, pois as respostas contidas no questionário derivam dos conhecimentos prévios dos alunos, há aqui um elemento importante que entende a História não apenas como um conhecimento factual sobre o passado, mas que coloca esse passado numa relação dinâmica com o presente, deixando em aberto os caminhos para que esses sujeitos tenham condições de mobilizar o conhecimento do passado na construção de sentidos ao presente vivido.

Há ainda um número expressivo de estudantes (4) que nutrem o gosto pela História por enxergá-la como uma disciplina destinada a servir de passatempo, de distração, na medida em que seu objetivo é reduzido à sua capacidade de “matar” nossa curiosidade a respeito dos acontecimentos do passado.

É inegável que o lúdico na sala de aula é um fator potente no processo de ensino e aprendizagem. Cainelli e Alegro (1998) apontam, inclusive, que a falta de

encantamento dos alunos pelo ensino de História está relacionada com a desconexão da escola com mundo, pois o que normalmente acontece na escola é a interrupção, por algumas horas, da vida cotidiana dos estudantes. Para as autoras, é preciso “trazer o mundo para dentro da sala de aula”, de modo que o ensino possa ser articulado com as necessidades dos tempos atuais. As atividades lúdicas são elementos facilitadores desse processo, sobretudo no ensino de História, em que o conteúdo ensinado deve criar condições de aprendizagem para que os estudantes possam relacionar o passado com suas vivências cotidianas. Desse modo, quando os alunos enxergam a História como uma disciplina que “mata” nossa curiosidade, isso não significa uma renúncia quanto a seu potencial de criticidade, pois tudo depende da forma como o professor conduz a reflexão e o debate na sala de aula.

Dos 14 alunos entrevistados, apenas 1 declarou que não gosta de estudar História pois ela não “chama” a sua atenção. Para esse aluno, possivelmente, o conteúdo aprendido não foi capaz de fazê-lo se reconhecer como participante da realidade histórica. Destituído de uma função prática, o saber histórico perde sua função de dotar o sujeito de uma identidade e de atribuir à realidade vivida uma dimensão temporal, o que acaba por comprometer o desenvolvimento da própria consciência histórica desse sujeito.

#### **Gráfico 14 - Você tem alguma dificuldade com essa matéria?**

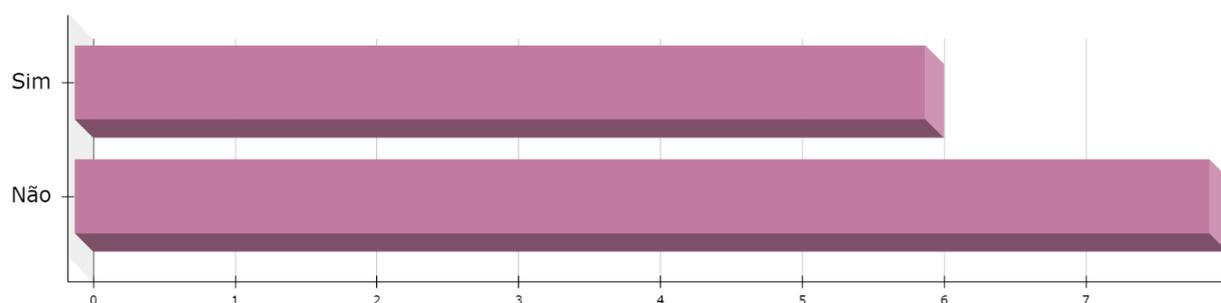


Gráfico elaborado pela autora

### **Gráfico 15 - Quais? (Para aqueles que responderam sim na questão anterior)**

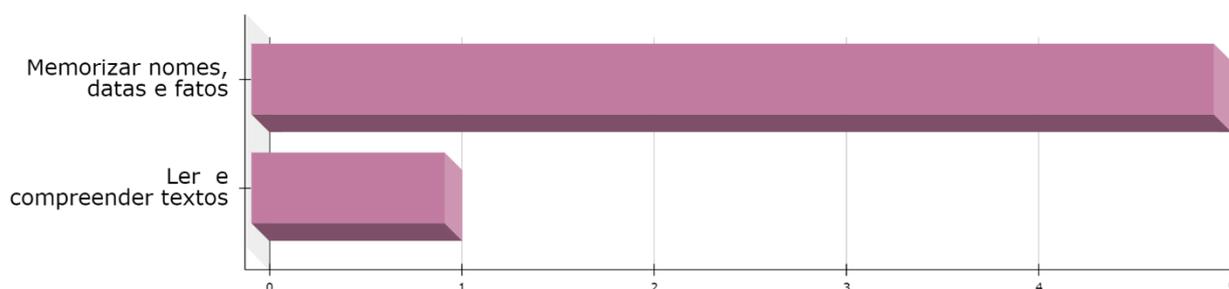


Gráfico elaborado pela autora

Quanto à dificuldade em relação ao estudo da História, 8 alunos afirmaram não a ter, enquanto 6 assumiram enfrentar problemas em relação a essa disciplina. O que nos chama atenção aqui é o motivo principal alegado por 5, desses 6 alunos, quanto ao estudo da História: a dificuldade, assumida por eles, em memorizar nomes, datas e fatos.

A atividade de memorização, embora rejeitada pela maioria das metodologias modernas de educação, por sua identificação com um ensino cumulativo e acrítico é, sem dúvida, uma operação mental que contribui para o processo de aprendizagem histórica, na medida em que é necessário o resgate de conceitos, imagens e processos para a compreensão dos eventos históricos. Entretanto, a memorização é etapa de um processo que envolve operações cognitivas complexas no desenvolvimento do pensamento histórico e, desse modo, o ensino de História não pode ficar reduzido a essa etapa porque essa disciplina

[...] não é um campo neutro, é um lugar de debate, às vezes de conflitos. É um campo de pesquisa e produção do saber que está longe de apontar para o consenso. No ensino de História o principal objetivo é compreender e interpretar as várias versões do fato, e não apenas memorizá-lo. Sem que se identifique, preserve, compreenda, sem que se indique onde se encontram outros fatos e qual o seu valor, não pode haver continuidade consciente no tempo, mas somente a eterna mudança do mundo e do ciclo biológico das criaturas que nele vivem (Borges; Braga, 2012, p. 3).

Percebemos que a atividade da memorização ainda se faz presente em algumas práticas escolares, pelo menos em relação às experiências de alguns dos alunos aqui pesquisados, o que coloca para eles uma certa “dificuldade” em apreender o conhecimento histórico. De fato, há um certo grau de dificuldade na construção do conhecimento, sobretudo quando esse conhecimento é complexo, abstrato e interlaçado dialeticamente, como é o caso do saber histórico. Tais dificuldades são legítimas e estão intrinsicamente ligadas aos objetivos da disciplina, ao contrário da memorização que se constitui como etapa do processo de aprendizagem e não no propósito final do ensino da História.

Bittencourt (2018) alerta para as novas políticas educacionais estabelecidas a partir de 2016, com a BNCC, nas quais, entre outros problemas, o currículo brasileiro fica submetido às avaliações externas, facilitando o controle dos conteúdos e dos métodos em escala internacional. Esse controle dos currículos, empreendido por gestores empresariais ligados aos interesses do Banco Mundial, para atender a uma lógica de mercado, torna a avaliação do ensino um elemento externo à sala de aula, já que passa a ser exercida por meio de sistemas avaliativos internacionais que limitam a atuação do professor.

Na avaliação de Bittencourt (2018), tal perspectiva indica um retorno “[...] aos métodos instrucionais catequéticos uma vez que se torna fundamental treinar, sistematicamente, os alunos para que tenham êxito nas respostas aos testes de múltipla escolha” (Bittencourt, 2018, p. 144). Não sem preocupação, é possível concluir que as respostas dos alunos entrevistados parecem apontar que métodos como memorização estão se tornando o fim último do ensino de História em algumas práticas escolares.

### **Gráfico 16 - Qual(is) tema(s) da História você acha que todo mundo deveria saber?**

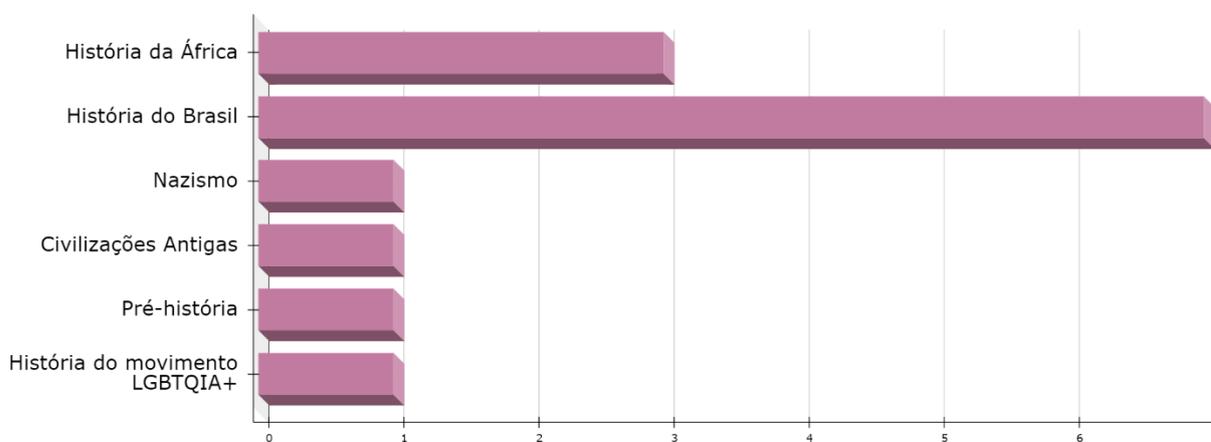


Gráfico elaborado pela autora

Os alunos reconhecem que a História nacional deveria ser um tema conhecido por todos. Em relação aos conteúdos escolares da disciplina de História, é importante salientar que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), implantados em 1997, deram grande ênfase ao ensino de temas da História do Brasil, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental; além disso, o texto curricular dos PCNs reforçou a dimensão formativa do ensino de História quanto às questões ligadas à constituição da identidade e da cidadania e o respeito à pluralidade cultural, diante das demandas e das lutas de grupos sociais historicamente invisibilizados na sociedade brasileira como as mulheres, os negros e os indígenas.

Sabemos que a construção e a organização dos currículos escolares não são processos neutros, visto que eles se dão dentro de um campo de disputas políticas e ideológicas. Conforme Apple (2013):

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (Apple, 2013, p. 71).

Todo currículo resulta, portanto, de escolhas, visões e concepções de todos envolvidos em sua construção, sejam eles professores ou aqueles que estão à frente das políticas educacionais.

Assim sendo, é expressiva a consciência manifestada pelos estudantes em torno da importância de todos os cidadãos conhecerem a História, sobretudo a da nação brasileira, mas a pergunta que nós fazemos é: Qual História do Brasil vamos ensinar aos nossos estudantes diante do avanço, sobretudo no campo educacional, de políticas neoconservadoras? Nos últimos anos, os grupos conservadores e neoliberais vêm ampliando seus interesses quanto às definições curriculares e aos rumos da agenda educacional do país. Diante do crescimento e da abrangência do neoconservadorismo, somos cada vez mais desafiados a resistir a todo tipo de retrocesso que se anuncia no país e a nos comprometermos cada vez mais com a defesa das práticas democráticas e com o exercício da cidadania e da justiça social.

### **Gráfico 17 - Qual(is) tema(s) da História você gostaria de aprender?**

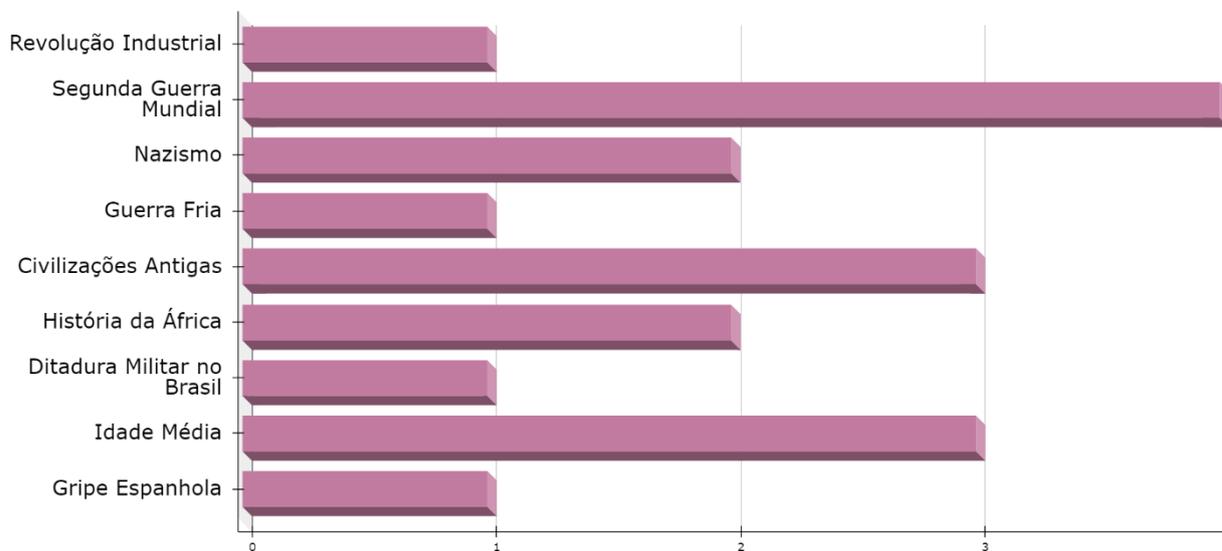


Gráfico elaborado pela autora

No conjunto de conteúdos elencados pelos estudantes há uma incidência de temas ligados à História mundial. A grande maioria desses marcadores históricos,

privilegiados pelos estudantes, estão relacionados aos assuntos considerados canônicos na historiografia escolar (Segunda Guerra Mundial, Civilizações Antigas, Idade Média, Nazismo) e reflete a experiência cultural que esses sujeitos construíram não só no espaço escolar, mas também a partir de ideias e imagens do senso comum, elaboradas a partir das experiências cotidianas fora da escola.

**Gráfico 18 - Qual tema você mais lembra da aula de História dos anos anteriores?**

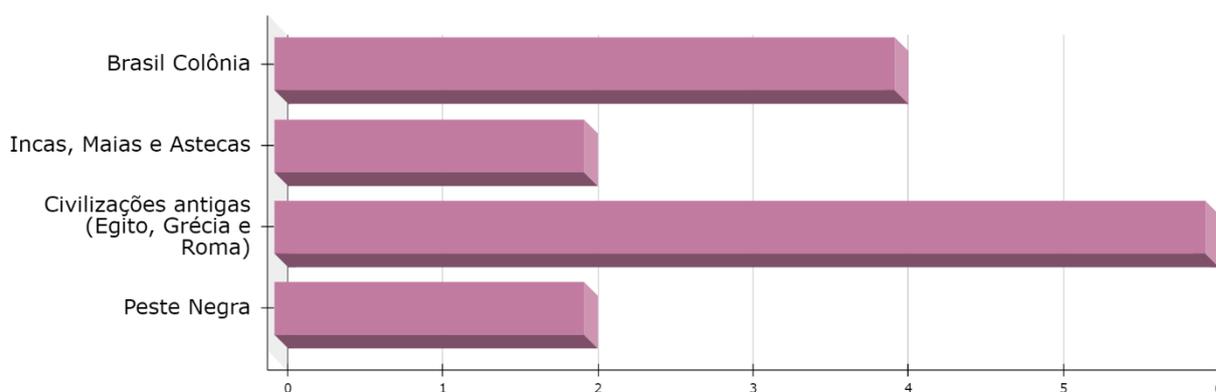


Gráfico elaborado pela autora

O que nos chama atenção no gráfico acima é a distância temporal existente entre os alunos com os temas mais lembrados por eles nas aulas de História (as Civilizações Antigas), em detrimento das lembranças quanto ao estudo da História colonial brasileira, que aparece em segundo lugar. A lembrança de temas ligados à Antiguidade pode explicar-se pela própria organização curricular da maioria das escolas, que parte da história mais antiga à mais recente, ou ainda pela quantidade de alunos evangélicos participantes da pesquisa (6 dos 14 alunos) que, de modo geral, compreendem o hábito da leitura dos textos bíblicos como parte integrante da identidade evangélica.

De acordo com Abud (2011), a divisão da História em períodos, muito utilizada até os dias de hoje, aparece ligada à ideia de uma história única da civilização ocidental que tem como referência uma perspectiva eurocentrada. A organização da história

escolar numa linha evolutiva, na esteira da tradição francesa do século XIX, a teria convertido numa “guardiã das tradições” (Abud, 2011) pois, ao obedecer às regras que preconizam marcos divisórios políticos, a partir de uma perspectiva europeia, acabou por fechar as possibilidades de uma renovação da História. A forma como a História escolar, portanto, ainda é organizada converte-se num forte indicativo para explicitar a ênfase com a qual alguns temas são tratados na sala de aula em detrimento de outros, considerados menos importantes, o que leva o aluno, muitas vezes, a se recordar mais das narrativas históricas hegemonicamente consagradas e que, por isso, ocupam ainda a maior parte do currículo escolar.

Apesar de haver muitas demandas, sobretudo nas últimas décadas, por outras temáticas ou outras formas de abordagem dos conteúdos históricos, estas não foram capazes ainda de promover mudanças significativas quanto à organização dos currículos da História escolar, que ainda se encontra em permanente disputa por grupos com diferentes interesses e propósitos.

Sabemos que, desde antes da pandemia, o conhecimento produzido e validado pela ciência vinha sendo combatido e desvalorizado por grupos negacionistas espalhados pelo mundo todo. Sabemos também que no Brasil os discursos vinculados por esses grupos ganharam espaço e força durante o governo Bolsonaro, sobretudo ao longo da disseminação da pandemia do Coronavírus, ao buscar minimizar a gravidade da doença e todos os seus protocolos de prevenção e tratamento.

Essa onda conservadora, antidemocrática e negacionista foi produtora, dentre outros aspectos, de um forte questionamento quanto ao conhecimento histórico escolar. Buscando firmar valores pautados na moralidade e na religiosidade, esses grupos procuram dar novos sentidos e fixar novas narrativas à história ensinada nas escolas, em desacordo com os princípios científicos do conhecimento histórico (Domiciano *et. al.*, 2021). Diante do cenário descrito, a preservação do espaço da sala de aula como o espaço do debate e da crítica e a luta dos professores pela legitimação do conhecimento histórico, cientificamente comprovado, entre alunos e pais (que muitas vezes reproduzem alguns discursos e se sentem autorizados a interferir de

maneira arbitrária no trabalho desenvolvido na sala de aula), nunca se fez tão importante.

Quando questionados sobre a validade do conhecimento histórico para a compreensão da pandemia do Coronavírus, 13 dos 14 alunos reconhecem a importância da História para o entendimento do contexto pandêmico, e de todos os desdobramentos e transformações que esse contexto acarretou, e tem acarretado, no cotidiano das pessoas, conforme podemos observar no gráfico a seguir:

**Gráfico 19 - Você acha que o conhecimento da História pode nos ajudar a compreender melhor todas as consequências geradas pela pandemia do Coronavírus?**

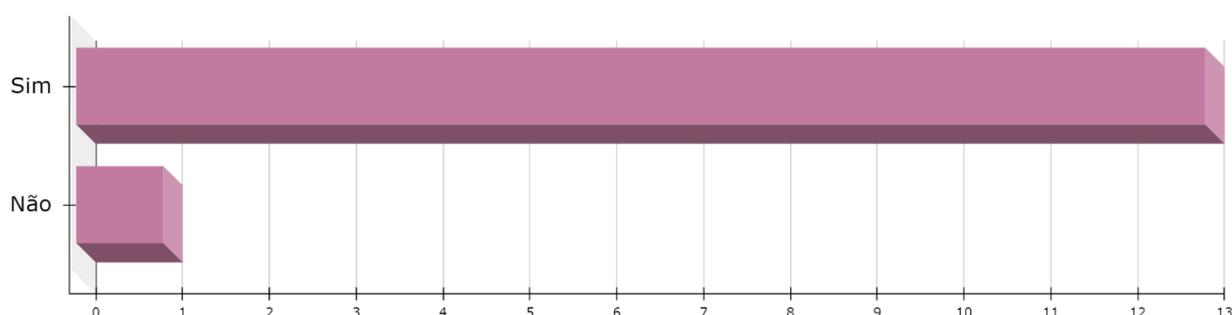


Gráfico elaborado pela autora

O reconhecimento da historicidade da pandemia evidencia uma forma desses jovens experienciar a História em seu cotidiano. Ao estabelecerem um laço entre a temporalidade com a realidade vivida, os estudantes podem apreender as experiências do passado que, ao serem interpretadas, dotam de sentidos o presente, ajudando-os a entenderem o mundo em que vivem e o contexto histórico no qual estão inseridos. Desse modo, a consciência histórica desses sujeitos pode ser considerada como “[...] a realidade a partir da qual se pode entender o que a História é, como ciência, e porque ela é necessária” (Rüsen, 2001, p. 56-57).

De acordo com Rüsen (2001), portanto, só podemos falar em consciência histórica quando, para interpretar as experiências do momento vivido, as nossas

lembranças podem ser capazes de tornar presente o passado, por meio do movimento da narrativa.

### **4.3. Narrativas em tempos de pandemia**

Na segunda fase da construção do material empírico deste estudo, conforme explicitado no início do presente capítulo, foi realizada uma entrevista em formato de grupo focal, por meio do ambiente virtual, em 9 de outubro de 2021, com duração de 01h e 45'. Dela participaram 8 dos 14 alunos do Projeto ISMART que haviam respondido ao questionário na primeira fase desta investigação. A entrevista foi gravada e, posteriormente, transcrita em sua íntegra, tendo como finalidade a construção dos dados que dão o suporte a esta pesquisa.

No início da entrevista foi proposto aos alunos que partilhassem suas vivências e experiências durante a pandemia. As narrativas dos estudantes foram analisadas e agrupadas em 7 categorias temáticas de análise, concebidas a partir da dinâmica interacional ocorrida durante a entrevista em grupo focal. Tais categorias são: 1. Convivência familiar, 2. Ensino remoto, 3. Desigualdade social, 4. Sofrimento psíquico, 5. Crueldade humana, 6. Racismo, 7. Expectativas em relação ao futuro.

Os dados construídos a partir do questionário, especialmente a Parte III que está relacionada à questão da pandemia, serão analisados aqui juntamente com narrativas produzidas pelos estudantes durante a entrevista em formato de grupo focal. Fizemos essa opção por entendermos que a Parte III do questionário e a entrevista em grupo focal são complementares, uma vez que representam diferentes abordagens qualitativas em torno de uma mesma temática.

Com o intuito de preservar o anonimato dos estudantes, mas identificá-los ao longo do texto, foram atribuídos nomes fictícios para conferir autoria a cada uma das falas que serão apresentadas e analisadas a seguir.

### 4.3.1. Convivência familiar

[...] mas também minha família toda teve que ficar em casa, ou seja, a gente teve que conviver mais, uma coisa que a gente não sabia muito porque a gente não convivia tanto assim antes da pandemia, aí acabou descobrindo que passou mais tempo juntos e fazendo mais coisas juntos em casa. (Ana)

A gente não sabia tanto um do outro, o tempo de isolamento acabou melhorando a convivência com meus irmãos, com meus pais nem tanto porque eles continuaram trabalhando mesmo com a pandemia. Mas antes eu não conversava muito com meus irmãos porque eu estava fora, eles estudavam de manhã e eu estudava de tarde, quando eles chegavam eu saía, mas agora eu consigo me comunicar melhor com eles. (Lia)

A pandemia alterou meu ciclo de vida sabe? Eu acho que as pessoas que eu tinha o hábito de ficar próximo antes agora eu fico muito menos, por exemplo, todo sábado e domingo eu passava lá na casa da minha avó, hoje em dia eu vou lá uma vez por mês e, às vezes, nem isso. Então eu acho que a pandemia afetou em tudo, mas, principalmente, na parte da nossa convivência social. (Lucas)

Sabemos que a implementação do isolamento social foi uma medida fundamental adotada por diversos governos mundo afora como forma de controle da disseminação do vírus da COVID-19. Tal medida ocasionou mudanças nos padrões de convivência dos indivíduos, seja nos ambientes de trabalho, seja nas relações familiares cotidianas.

No que tange às dinâmicas familiares, o compartilhamento diário de um mesmo espaço apresentou-se como um desafio, não só quanto à organização cotidiana das famílias, sobretudo em função das demandas da gestão doméstica e das atividades escolares à distância, mas também quanto a uma nova rotina de convivência marcada pela constante presença dos familiares mais próximos, ao mesmo tempo que pela ausência de amigos e parentes mais distantes, conforme podemos perceber segundo os relatos acima.

Esse novo ordenamento no convívio familiar teve um impacto direto na forma como os estudantes perceberam a passagem do tempo, na medida em que o tempo

livre e o tempo produtivo passaram a se confundir dentro do espaço doméstico, a partir da interrupção abrupta da rotina habitual antes da pandemia, na qual o contexto escolar se encarregava de ocupar uma boa parte do tempo diário desses estudantes.

Além disso, a ampliação do tempo diário no ambiente doméstico exigiu um novo ordenamento no processo de sociabilização das famílias. Enquanto para alguns o isolamento acarretou um distanciamento afetivo familiar (“Eu acho que as pessoas que eu tinha o hábito de ficar próximo antes, agora eu fico muito menos [...]” - Lucas), para outros esse momento representou a possibilidade de re(aproximação) com seus familiares, por passarem mais tempo juntos (“[...] o tempo de isolamento acabou melhorando a convivência com meus irmãos [...]” - Lia).

Por meio de suas narrativas os alunos vão reelaborando uma consciência de si e de seu meio no mundo e, sobretudo, das relações intersubjetivas que eles estabelecem com esse meio, podendo assim situarem-se no ambiente social e em seu grupo familiar. Vigotski (1995) aponta que a consciência é sempre socialmente mediada, não podendo ser pensada como independente do mundo. A nova situação criada pela pandemia exigiu a recriação da realidade na consciência, para que pudesse ser expressa em palavras e, nesse processo, modificar a realidade objetiva, como podemos observar nas falas da estudantes Ana e Lia: “[...] a gente teve que conviver mais, uma coisa que a gente não sabia muito porque a gente não convivia tanto assim antes da pandemia [...]” (Ana) e “A gente não sabia tanto um do outro [...]” (Lia), ou seja, a imposição de uma nova situação exigiu uma reorganização na maneira das estudantes de se relacionarem com as pessoas da família e, na medida em que elas aprendem novas formas de convivência e refletem sobre essas relações no tempo (“A gente não sabia [...]”), acabam construindo, ou ampliando, uma consciência de si e do mundo.

Nesse sentido, Toassa (2004) afirma que

[...] na vida concreta, o indivíduo pode modificar as condições que determinam sua conduta, criando uma nova solução. O processo de constituição de um sentido para o mundo e suas relações já seria uma

forma de criação de novas combinações: não é a realidade que simplesmente “se reflete” na consciência, mas também o indivíduo que a reflete ativamente, produzindo, no conceito, uma nova versão da realidade (Toassa, 2004, p. 6).

A experiência subjetiva, bem como a formulação da experiência histórica, se define a partir da vida prática dos sujeitos, dentro de seu cotidiano. Segundo Rüsen (2015), as experiências do passado são fontes na busca de respostas para as aflições e inquietações vividas no presente. Ao narrarmos nossas experiências vamos atribuindo novos sentidos a elas, ressignificando-as a partir das nossas carências de orientação no tempo. Dessa forma, a narrativa das experiências e das percepções dos alunos a respeito do que estão vivenciando na pandemia, além de se tornar um registro histórico do tempo, promove uma nova forma desses alunos perceberem a si mesmos e a maneira como relacionam-se socialmente, impactando diretamente na constituição da consciência (histórica).

A aprendizagem, para Rüsen (2010d, p. 82), “[...] é um processo dinâmico em que a pessoa que aprende é transformada” pois algo é sempre ganho ou adquirido nesse movimento, e essa aprendizagem, segundo o autor, ocorre entre dois polos: um no qual o sujeito apreende as experiências humanas no tempo, estabelecendo uma diferença qualitativa entre passado e presente (objetivação), e outro voltado ao campo subjetivo, por meio da reflexão interna dessas experiências, quando o sujeito torna-se capaz de compreender a si próprio e de se orientar no tempo (subjetivação). Portanto, esse processo segue um duplo movimento: apreende-se as experiências no tempo (subjetivação do objeto) ao mesmo tempo em que essas experiências são interpretadas e internalizadas pelos sujeitos (objetivação do sujeito), que passam a dotá-las de sentido e significado. Esse processo, descrito por Rüsen, nos aproxima do conceito de vivência (*perejivanie*) proposto por Vigotski (2010)<sup>50</sup>, que a compreendia como uma

---

<sup>50</sup> Em seu texto “Quarta aula: a questão do meio na Pedagogia”, Vigotski (2010) apresenta o conceito *perejivanie* (em russo). Diante da dificuldade de tradução desse conceito para a Língua Portuguesa, alguns tradutores da obra desse autor passaram a interpretá-lo como “vivência”. Desse modo, para Vigotski “[...] vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por

unidade, ao mesmo tempo independente e inseparável, das relações que estabelecemos com o meio social. A aprendizagem e o desenvolvimento dos sujeitos são processos derivados das condições concretas de vida. Desse modo, ao reelaborar os sentidos de uma determinada vivência os sujeitos carregam as marcas da influência do meio, materializada pelo modo como afetam e são afetados pela realidade.

#### 4.3.2. Ensino remoto

Eu não tive sétimo ano de verdade, eu não tive o sétimo ano porque eu não tinha internet e quando eu comecei a estudar os professores passavam as lições, somente passavam, eu tinha que me virar procurando na internet, mas eu não entendia quase nada, eu cumpria a tarefa, mas sem aprender, sabe? Tinha muito dessa coisa de fazer a tarefa, mas sem entender, só fazer mesmo para garantir nota. (Pedro)

No começo da pandemia eu tinha um laptop de 10 anos atrás e a gente tinha que usar internet roteada do telefone e muita gente nem tinha internet porque para comprar um plano é muito caro, sem contar quando eles cancelam por falta de pagamento. (José)

[...] o pior é que o método que os professores estavam ensinando além de ser muito difícil de aprender era muito cansativo porque era exatamente aquilo: o professor mandava um monte de lição e tinha uma explicação muito por cima. Depois eles começaram a fazer ensino híbrido que era mandar alguns alunos pra escola em alguns dias determinados e alguns eles seguravam no *online*. Eu acho que foi um dos momentos mais difíceis porque, além das pessoas terem que estudar *online* ao mesmo tempo com os alunos que estavam presencialmente, a gente via que os professores não estavam habituados para dar aula para os dois grupos, sabe? Então eles davam

---

outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência. Por isso, parece apropriado conduzir de maneira sistemática a análise do papel do meio no desenvolvimento da criança, conduzi-la do ponto de vista das vivências da criança, porque na vivência, como já coloquei, são levadas em conta as particularidades que participaram da determinação de sua atitude frente a uma dada situação [...]" (Vigotski, 2010, p. 686).

aula mais focados no grupo presencial e o outro simplesmente meio que eles ignoravam, como é o caso do *online*. Até hoje, então, é muito difícil aprender no ensino *online* na escola que eu estudo e eu acho que tem vários outros lugares que são assim. E o pior é que eu vejo colegas meus que eles, além de não saberem, não se interessam por saber porque eles julgam que aquilo é horrível, que não dá porque é muito difícil, porque eles não vão conseguir, então tem um colega meu que se chama Carlos, ele simplesmente ignora todas as lições desde o início do ano, ele não faz nada que os professores pedem para fazer. (Ana)

Os professores não conseguiam cuidar dos alunos no *online*. As pessoas tinham que se virar para conseguir aprender. Os professores só davam a lição e você que se virava para conseguir fazer. (Maria)

No começo da pandemia eu também não tinha disponibilidade da internet, eu conseguia fazer as aulas do Projeto ISMART só quando eu ia para a casa da minha avó. Até setembro (2020) eu não conseguia nem assistir as aulas *online* da minha escola pública porque eu não tinha internet. (João)

No *online* os professores dão aula ao vivo de um estúdio e essa aula é transmitida para todos os alunos de escolas estaduais ao mesmo tempo, então não é o seu professor que dá aula, é um professor do Estado contratado para dar aula, ou seja, é aquele conteúdo, mas o professor pode ser qualquer um, enfim, e você não tem professor para ir lá tirar suas dúvidas, para nós era um desconhecido dando aula, era como você assistir qualquer aula no *Youtube*, você não tem qualquer contato com aquela pessoa, e é muito difícil aprender assim. (André)

No Projeto ISMART a diferença (do ensino) é muito grande, meus amigos têm muita dificuldade em uma matéria que eu já fiz no primeiro bimestre, sabe? Ou também amigos que não conseguiram assistir as aulas *online* porque não tinham computador em casa, celular ou internet, sabe? É muita diferença para quem está na escola pública. (Lia)

O fechamento das escolas, em virtude da necessidade do isolamento social, nos colocou como docentes diante do desafio de migrar nossas atividades para o ensino remoto. Sabemos que as consequências desse processo em relação à aprendizagem dos alunos serão sentidas a médio e longo prazo, mas, pelas narrativas anteriores,

podemos perceber que o impacto quanto às lacunas de aprendizagem não foi o mesmo entre os estudantes de alta e baixa renda.

A forma como os sistemas educacionais, as escolas e as pessoas enfrentaram o período mais crítico da pandemia é um sintoma da profunda desigualdade social que marca o acesso à educação como um direito público no Brasil. Muitos problemas emergentes nesse contexto revelaram a persistência, e mesmo o agravamento, de uma situação cuja origem é muito anterior ao período pandêmico.

A falta de recursos tecnológicos nas residências de muitos estudantes foi, certamente, o primeiro dos vários problemas por eles enfrentados para manterem-se engajados nos estudos (“[...] eu não tive o sétimo ano porque eu não tinha internet [...]” - Pedro), bem como a falta de recursos financeiros para a contratação de serviços de acesso à internet (“[...] a gente tinha que usar internet roteada do telefone e muita gente nem tinha internet porque para comprar um plano é muito caro [...]” - José). Além disso, mesmo passando a ter acesso à internet muitos estudantes sentiram-se desmotivados diante da dinâmica das aulas remotas (“[...] eu cumpria a tarefa, mas sem aprender [...]” - Pedro). A aprendizagem se resumiu à entrega de tarefas, sem qualquer mediação do professor (“Os professores só davam a lição e você que se virava para conseguir fazer.” - Maria, ou ainda, “[...] você não tem professor para ir lá tirar suas dúvidas [...]” - André), tornando-se um processo cansativo e sem sentido, o que corrobora a essencialidade dos professores na mediação pedagógica para a efetivação da aprendizagem.

As escolas, de modo geral, enfrentaram dificuldades em encontrar meios para o engajamento e a inclusão dos alunos no processo educativo, revelando sua fragilidade em adaptar-se à nova rotina, ao manter práticas pedagógicas que tiveram pouco, ou nenhum, efeito sobre a aprendizagem dos alunos.

Por outro lado, para os professores, o novo formato das aulas trouxe um desafio enorme, sobretudo porque em poucos dias eles se viram diante da necessidade de adaptarem rapidamente o planejamento escolar à nova realidade, além dos desafios de utilizarem recursos tecnológicos dos quais muitos não tiveram uma formação

anterior. Nesse sentido, entendemos que os professores, diante da sobrecarga de trabalho com as mudanças no planejamento escolar e o preparo das atividades adaptadas ao ensino remoto, fizeram o que estava dentro das possibilidades que o momento exigia, mas, diante daquilo que os alunos explicitam em relação às condições restritivas impostas pelo ensino à distância quanto ao acesso à tecnologia, à falta de engajamento diante das atividades propostas (muito também devido às condições precárias das residências, no caso das escolas públicas) e à ausência de interação com os professores, são inegáveis as defasagens que todo esse processo acarretou à aprendizagem destes e de tantos outros estudantes.

Apesar de toda a capacidade criativa de muitos dos profissionais da educação frente às dificuldades impostas pela pandemia, percebe-se que as configurações de ensino e aprendizagem exigidas no modo remoto possuem limitações, tanto em relação ao acesso de muitos estudantes aos conteúdos, quanto à efetividade das dinâmicas de aprendizagem e ao alcance dos objetivos educacionais, conforme retratado pelos estudantes em suas narrativas em relação às rotinas de estudo.

Os alunos conseguem perceber a diferenciação social e econômica existente entre o ensino público e o privado, pois a pandemia trouxe à tona a vulnerabilidade de muitos grupos sociais, que ficou evidenciada em diversos setores sociais, sobretudo na educação pública, pela dificuldade de acesso de muitos alunos a equipamentos eletrônicos e às redes de internet. Nesse sentido, as desigualdades educacionais sentidas cotidianamente pelos alunos pesquisados parecem ter ficado ainda mais explícitas e latentes com a pandemia.

Por tratar-se de narrativas de estudantes entre 12 e 13 anos, os relatos por eles produzidos são invariavelmente tecidos a partir das interações que esses sujeitos estabelecem com os adultos (sobretudo com pais e professores) e com outros estudantes. Desse modo, seus relatos, embora individuais, acabam por revelar as formas de pensar também de seus grupos, pois essas narrativas não são construídas isoladamente, mas são elaboradas a partir da inserção e da participação desses estudantes dentro de uma cultura. As nossas experiências e as nossas memórias sociais,

de acordo com Bruner (1997), são estruturadas por meio de concepções que se encontram profundamente interiorizadas e narrativizadas e, como veículo da psicologia comum, a narrativa organiza nossa experiência ao mesmo tempo em que pode conservar ou alterar uma tradição; a narrativa, portanto, é motivada por uma relação dialógica entre as dimensões individual e social.

Pela narrativa dos alunos percebemos ainda que, em geral, as dinâmicas criadas pelos docentes para assegurar a aprendizagem dos estudantes foram marcadas pela valorização dos conteúdos, em detrimento das trocas dialógicas entre alunos e professores, uma vez que o próprio ambiente virtual limitava essas trocas (“[...] para nós era um desconhecido dando aula, era como você assistir qualquer aula no *Youtube*” - André), o que demonstra a importância da relação professor-aluno no desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes.

Vigotski (2009) destaca que a interação social e a mediação constituem-se como elementos fundamentais para a aprendizagem e estão intrinsecamente ligadas ao processo de constituição e desenvolvimento dos sujeitos. Nesse sentido, a prática pedagógica, centrada na interação do aluno com o professor, e com os outros sujeitos, torna-se basilar para que ocorra a aprendizagem. Segundo o autor, a partir de sua inserção na cultura, o sujeito vai se apropriando e internalizando os elementos sociais e culturais que irão possibilitá-lo a construir novos significados àquilo que foi internalizado por ele. Muito embora a aprendizagem não se inicie na escola, mas a partir dos processos de interação desde o nascimento, o ambiente escolar e as trocas sociais que lá ocorrem impulsionam diversas situações de aprendizagens capazes de trazer novos elementos que possam ser internalizados, gerando o desenvolvimento social, cognitivo e psíquico desses sujeitos. Levando-se em consideração esses pressupostos, como pensar no desenvolvimento de sujeitos que enfrentaram uma situação de aprendizagem na qual “[...] as pessoas tinham que se virar para conseguir aprender [...]”, conforme o relato de Maria?

Outro aspecto importante a se ressaltar é que os relatos apresentados no início deste tópico indicam que a experiência educacional remota, vivida dentro do contexto

pandêmico, vai na contramão de uma tendência neoliberal, fortemente atrelada a interesses econômicos, que enxerga na tecnologia a solução para os problemas educacionais em nosso país, sem levar em conta a dimensão pública e comum da escola e os sentidos da atividade educativa. Os relatos sugerem ainda que a ausência de uma interação direta entre os estudantes com seus professores, e mesmo com seus pares, não só desencorajou a participação de muitos deles nas aulas remotas como levou-os a reconhecerem a importância do outro (professor) e os vínculos de afeto para que a aprendizagem de fato pudesse se efetivar (“[...] para nós era um desconhecido dando aula, você não tem qualquer contato com aquela pessoa, e é muito difícil aprender assim.” - André).

Diante de tantos desafios do ensino remoto que precisaram ser enfrentados por alunos e professores, evidenciados nas falas dos estudantes, alguns aspectos, no entanto, foram positivos nesse contexto, como podemos verificar na narrativa abaixo:

Falando sobre a escola, eu acho que ficou muito difícil de estudar no *online*, mas eu acabei aprendendo coisas que a gente nem pensava que dava para fazer, tipo uma apresentação em *PowerPoint* e também coisas que a gente nem sabia fazer como imprimir, enviar ou compactar arquivos e mandar para o professor, fazer e editar vídeos. Isso foi bem legal! Na minha primeira atividade, em que eu tinha que fazer um texto eu demorei muitas horas porque eu nem sabia usar o teclado direito, era muito difícil pra mim, mas hoje eu virei uma máquina de escrever, agora eu consigo escrever umas 30 ou 40 palavras por minuto, então eu dei um *upgrade* nessa parte tecnológica, e eu acho isso bem positivo. (João)

A utilização de tecnologias educacionais e de algumas ferramentas digitais para a realização das atividades escolares é narrada pelo estudante João como um desafio favorável trazido pelo ensino remoto. Os recursos digitais citados em seu relato, muito embora sejam bastante difundidos e cada vez mais acessíveis, eram desconhecidos por ele e, certamente, por tantos outros estudantes. Sabemos que a necessidade de migração para as plataformas digitais ocorreu de forma abrupta, sem haver um tempo e uma preparação adequada dos alunos e dos professores nesse processo.

Vivenciamos uma imersão forçada no mundo digital, a partir da pandemia. Mas para os alunos de baixa renda esse processo foi ainda mais difícil, dadas as restrições quanto à posse de equipamentos eletrônicos (computadores, *tablets* e celulares), o acesso às redes de internet e uma formação básica para o uso das tecnologias digitais.

As dificuldades aqui narradas pelos estudantes, sobretudo aquelas relacionadas à adaptação das escolas ao ensino remoto, tornaram-se ainda mais evidentes quando alguns deles puderam comparar as diferenças entre a realidade vivida pelos alunos de escolas públicas e de escolas privadas:

A minha antiga escola, sem ser essa que eu estudo esse ano, era privada. Eu estudava lá sem pagar nada, eu tinha bolsa, era uma escola boa e dá pra perceber muito a diferença entre as duas, por exemplo. Na escola privada, quando começou a pandemia, logo eles mandaram a gente para casa e duas semanas depois já tinha aula *online*, já tinham atividades, tinham provas, nunca faltava nada. Agora eu mudei pra pública e a diferença é enorme. Sabe, muitas vezes não tem aula, não tem professor, então é uma diferença muito perceptível o quanto a pandemia afetou cada grupo. Esse ano, vivendo no Band e estudando na escola pública, você consegue ver a diferença entre uma escola mais preparada e melhor e uma escola do governo que não tem uma estrutura, uma base mais *online*, muitos alunos também não tinham o material, o celular, algum dispositivo ou a própria internet para poder assistir à aula. (Lucas)

Ao constatar que os alunos de escolas públicas não tiveram as mesmas oportunidades de aprendizagem no ensino remoto, o estudante Lucas vai conectando os fatos a seus contextos, vinculando-os com o tempo vivido e com sua vida prática. Como afirma Rüsen: "Não se pode de forma alguma pensar um processo histórico de conhecimento em que o próprio sujeito do conhecimento deixasse de debruçar-se sobre si mesmo" (Rüsen, 2001, p. 25). Desse modo, ao reconhecer as diferenças entre os alunos de escolas pública e privada quanto às lacunas existentes na formação educacional, o estudante consegue reconhecer a si próprio dentro desse processo, percebendo-se como um sujeito histórico capaz de entender as mudanças e permanências sociais relacionadas a seu tempo e aos outros sujeitos.

Segundo Ricoeur (1991), o conhecimento de si próprio é uma interpretação mediada pela narrativa, e essa interpretação não é a de um sujeito isolado, ao contrário, ela assinala o reconhecimento do "outro", uma vez que a interpretação do sentido se encontra fora dos sujeitos, já que ela se dá por meio dos símbolos da cultura. Assim, essa relação intrínseca entre o "eu" e o "outro" possibilita uma transformação no modo do sujeito se constituir e perceber o mundo à sua volta. Nesse sentido, por meio da narrativa, entendida como uma construção ficcional do sujeito na relação com o "outro" (Ricoeur, 1991), é possível estruturar os eventos narrados numa ordem temporal e, dessa forma, articular as diferentes temporalidades, abrindo espaços para a construção de novas narrativas.

#### **4.3.3. Desigualdade social**

Sabemos que a pandemia do Coronavírus teve um impacto na vida dos indivíduos em escala global, sobretudo pela dimensão que ela alcançou e pela velocidade com a qual se propagou, mas longe apenas de representar uma crise sanitária de gravíssima proporção, a pandemia escancarou uma série de outras crises instaladas na sociedade contemporânea, revelando os limites e contradições do próprio sistema capitalista. No contexto brasileiro, as condições socioeconômicas em que vive a maioria da população tornou-se terreno fértil para a disseminação da doença, e a forma como a pandemia foi conduzida pelas autoridades públicas intensificou ainda mais a situação de vulnerabilidade de milhões de brasileiros.

Durante a entrevista com grupo focal, a dimensão econômica e social da crise pandêmica teve um expressivo destaque nas narrativas de diversos estudantes. Antes de apresentá-las e discuti-las, exibimos a seguir o gráfico, elaborado ainda na etapa de construção dos dados por meio do questionário, referente à percepção dos alunos quanto aos impactos causados pela pandemia sobre a população brasileira:

## **Gráfico 20 - Você acha que toda a população brasileira foi impactada da mesma forma durante a pandemia?**

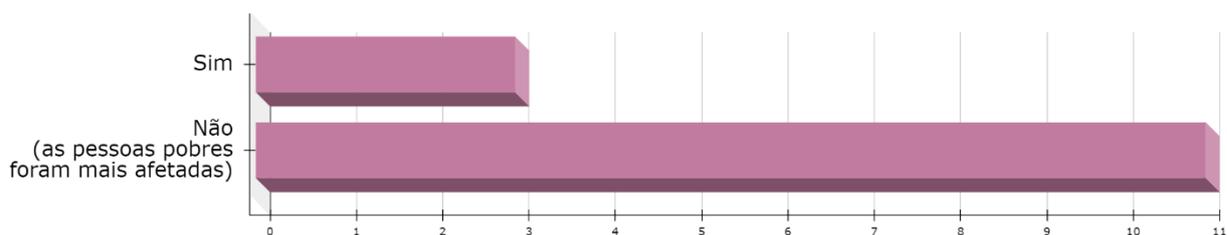


Gráfico elaborado pela autora

A maioria dos estudantes compreende que os impactos causados pela pandemia foram sentidos, em maior grau, pela população mais pobre. Essa percepção certamente encontra-se ancorada na própria realidade socioeconômica vivida por esses estudantes, oriundos, em sua totalidade, de famílias de baixa renda, ao mesmo tempo em que revela um sentido histórico atribuído à ideia de desigualdade social, qual seja a piora das condições da vida material de parte expressiva da população brasileira com a chegada da pandemia. Assim, o que já era ruim no passado se tornou ainda pior dentro do contexto pandêmico. Tal sentido, portanto, confere à realidade uma dimensão temporal e está ligado diretamente à vida prática, o que aponta na direção da formação de uma consciência histórica desses estudantes.

As narrativas a seguir procuram explicitar esses impactos sofridos pela população mais carente, frente à necessidade de isolamento social durante a pandemia, da seguinte maneira:

Eu queria comentar sobre a pandemia do Brasil porque ela atingiu muito mais as pessoas da camada mais baixa população. Para as pessoas dos bairros mais humildes é bem mais complicado porque elas têm que trabalhar, usar o transporte público, e normalmente, como no meu caso, que moro com 7 pessoas numa casa, isso torna bem mais difícil fazer algum tipo de isolamento social. É muito triste ver que em nosso país as pessoas mais pobres sempre levam a pior. Foi assim no passado e continua assim até hoje. (Maria)

As pessoas que tinham um pouco mais de condições financeiras, uma casa um pouco maior e melhor, conseguiram ainda se isolar, manter as restrições e tudo. Essas pessoas não tiveram tanto impacto, mas para quem tinha que trabalhar, continuar pegando ônibus e transporte público para poder colocar dinheiro dentro de casa, comida dentro de casa, essas não conseguiram manter o isolamento direito, como foi o caso da minha família. (Lia)

Em sua narrativa, a estudante Maria estabelece uma conexão de continuidade e semelhança entre o passado e o presente: “Foi assim no passado e continua assim até hoje”. A ideia de continuidade aqui aparece relacionada aos problemas estruturais mal resolvidos na história de nosso país, que teriam se tornado ainda mais evidentes com a pandemia porque, segundo o relato da aluna, “[...] ela (a pandemia) atingiu muito mais as pessoas da camada mais baixa população”.

Para construir sua argumentação a respeito da dificuldade da população mais pobre em respeitar o isolamento social, a estudante Lia toma como referência a estrutura social constituída no passado (“[...] pessoas que tinham um pouco mais de condições financeiras [...]” *versus* pessoas que “[...] tinha que trabalhar, continuar pegando ônibus e transporte público para poder colocar dinheiro dentro de casa [...]”) e evoca esse passado para comparar com situações do presente, com base nas experiências vividas (“[...] como foi o caso da minha família.”).

Mesmo que de forma indiciária, o fato de essas duas argumentações serem formuladas a partir de uma relação de continuidade entre passado e presente é fundamental para a constituição da consciência histórica, pois as experiências do tempo presente só são interpretadas como experiências se forem articuladas ao passado, mas, para que de fato se torne uma unidade integradora, a consciência histórica pressupõe uma abertura às expectativas de futuro, o que não pode ser inferido nas narrativas acima. A consciência histórica é “[...] uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro” (Rüsen, 2001, p. 37). Nas duas narrativas, portanto, o presente é tomado como um processo contínuo do passado, mas nelas não

encontramos indícios que nos possibilite vislumbrar expectativas de futuro quanto às situações narradas pelas estudantes.

A afirmação da estudante Maria de que “[...] as pessoas mais pobres sempre levam a pior [...]” certamente se ampara em exemplos de sua própria vivência, mas também do contato com as experiências do passado, por meio de referências históricas adquiridas dentro ou fora da sala de aula. Ao se perceber como parte de uma continuidade histórica, a estudante molda uma consciência da condição histórica da desigualdade e da persistência dessa condição na realidade cotidiana circundante, conferindo uma função prática à consciência histórica.

A impossibilidade do afastamento de alguns grupos sociais em cumprimento às determinações de distanciamento social impostas pela pandemia foi sentido no interior de muitas das famílias dos sujeitos pesquisados, o que evidencia a percepção de que as pessoas estavam em condições socioeconômicas distintas no enfrentamento dos desafios vividos.

Na medida em que, a cada dia, o número de mortos pela pandemia era atualizado, ia ficando mais evidente quem seriam as maiores vítimas dessa doença em nossa sociedade. Muito embora o esforço das autoridades federais tenha sido o de relativizar, ou até mesmo de ignorar as mortes, as vidas perdidas na pandemia no Brasil tornavam-se mais um elemento de materialização da estrutura profundamente racista e classista da sociedade.

A população pobre hoje no Brasil, com a pandemia, está vivendo para trabalhar, na verdade ela está sobrevivendo. Para ter uma mudança significativa na sociedade a gente deveria eleger uma pessoa que vive, ou viveu, essa realidade. (Ana)

A aluna Ana, em seu relato, entende que para haver uma mudança significativa na estrutura social e econômica brasileira é necessário que se tenha uma vivência do problema, para se sentir as dores de quem as sofre e, por isso, para ela, “[...] a gente deveria eleger uma pessoa que vive, ou viveu, essa realidade”.

É importante que, no presente, o passado não seja tomado como um elemento de rememoração, mas como uma experiência que possa ser reinterpretada à luz das vivências cotidianas, para que possa servir como fator de orientação temporal, de acordo com a perspectiva de Rüsen (2001), para quem a História e a vida prática são elementos indissociáveis.

Temos que considerar ainda que a construção de tais argumentações não acontece de forma isolada e espontânea, e sim a partir dos vínculos que os sujeitos estabelecem com outros sujeitos e com o meio no qual estão inseridos. As informações trocadas na família, no bairro, na escola, nas instituições religiosas, nos espaços de convivência social em geral, bem como as informações disseminadas pelos meios de comunicação, são elementos estruturantes dessas narrativas.

Embora possam muitas vezes se apresentar de forma generalizada ou fragmentária, essas argumentações, quando colocadas em diálogo com o saber histórico científico, didaticamente mediado, e quando conectadas às experiências cotidianas dos sujeitos, apontam a possibilidade de construção de uma consciência histórica, tal como sugere Rüsen (2001), visto que a função do pensamento histórico vai além da

[...] distinção entre teoria e práxis, entre conhecimento histórico no âmbito da ciência da história e aplicação desse conhecimento fora da ciência, e busca a conexão íntima entre o pensamento e a vida, na qual as operações da consciência histórica são reconhecidas como produtos da vida prática concreta (Rüsen, 2001, p. 55).

A consciência histórica é fundamentada a partir da articulação entre a experiência do sujeito e sua necessidade de construir interpretações dotadas de sentido na compreensão das mudanças do mundo e de sua própria vida, cujas intenções incidem diretamente sobre a “[...] orientação do agir (e do sofrer) humano no tempo” (Rüsen, 2001, p. 59), estando, portanto, diretamente ligada à vida prática e à constituição da identidade humana. Ela se constitui como um trabalho intelectual, segundo o autor, cuja função é estabelecer uma relação entre as experiências

vivenciadas pelos sujeitos ao longo do tempo com as expectativas geradas no presente, ou aquelas orientadas em direção ao futuro.

#### **4.3.4. Sofrimento psíquico**

Além das preocupações quanto aos impactos econômicos e sociais causados pela pandemia, o sofrimento psíquico, em diferentes níveis de gravidade e intensidade, foi outro grave problema enfrentado pelos estudantes durante a pandemia, como podemos observar nas narrativas a seguir:

Eu descobri que a minha ansiedade foi se agravando cada vez mais com o tempo nessa pandemia. Então, eu acho que o isolamento acabou servindo para a gente descobrir coisas que a gente não fazia ideia que tinha, que sentia. (Maria)

A pandemia alterou meu ciclo de vida; os estudos ficaram um pouquinho mais difíceis, até porque dentro de casa você acaba adiando um pouco as coisas. Eu acho que fica mais difícil por vários outros motivos; algumas pessoas têm dificuldade em prestar atenção quando está em casa e também algumas pessoas têm dificuldades em organizar melhor a rotina, já que elas têm mais tarefas em casa, como no meu caso. A pandemia me tornou uma pessoa ansiosa e desatenta, coisa que eu não era antes. (João)

Com a pandemia, as minhas crises de ansiedade voltaram tudo de novo. Eu nem sei explicar direito o que eu sentia, mas eu chegava a tremer e chorar muito e eu não conseguia nem ficar em pé. Agora eu já melhorei bastante; eu acho que os projetos do Band (Colégio Bandeirantes), junto com o ISMART, me ajudaram muito. Eu até comecei a fazer yoga pra ver se ajudava, mas eu tive que parar por causa das condições financeiras aqui de casa. (Lia)

Por falar em ansiedade, na pandemia eu comecei a comer compulsivamente; eu engordei 10 quilos. Na pandemia, eu também fiquei bem nervosa, eu tinha crise de ansiedade. Na época das provas, eu me lembro que depois que saíram os resultados, no começo desse ano (2021), eu tive uma crise de choro porque eu estava muito estressada, não sabia que horas iam começar as provas, não sabia o aplicativo que tinha que usar, eu estava extremamente nervosa, eu não

conseguia dormir direito; eu precisei de terapia, cheguei a fazer algumas sessões, mas tive que parar porque meus pais não podiam pagar. Quando puder, quero voltar a fazer terapia, acho importante!  
(Ana)

Muitos fatores contribuíram para o desencadeamento, ou mesmo o agravamento, dos mais diversos sofrimentos psíquicos durante a pandemia: a duração do isolamento social, as alterações na rotina do sono e da alimentação, a diminuição da atividade física, o aumento da exposição às telas, os desafios do compartilhamento do espaço doméstico e acadêmico/profissional (sobretudo quando esse espaço é reduzido e a família é numerosa), o aumento do desemprego, a queda da renda de muitas famílias, o medo da contaminação e suas consequências, a perda de familiares e amigos etc.

A expansão da doença (COVID-19), e todas as repercussões na esfera emocional trazidas por ela, levaram ao adoecimento psíquico de muitos jovens. Certamente, esses transtornos emocionais não acometeram apenas os estudantes que participaram desta pesquisa, mas tornaram-se um problema que atingiu parte significativa da população como um todo. Diante de um cenário modelado por situações desafiadoras e incomuns, que precisou ser enfrentado por todos, os impactos emocionais gerados pela COVID-19 deixarão sequelas em parte significativa da população mundial por muito tempo. Esses impactos certamente serão temas de muitas pesquisas futuras.

Os relatos anteriores demonstram a consciência dos alunos de que a necessidade do isolamento social impôs a todos uma nova maneira de aprender e de interagir. As dificuldades em relação ao ensino remoto, em razão da ausência de contato e troca com colegas e professores, como também das limitações quanto ao acesso e uso dos meios digitais por parte de muitos alunos, são elementos muito presentes nas narrativas dos sujeitos participantes da pesquisa. Todas as mudanças vividas no contexto da pandemia levaram os estudantes a construir uma nova compreensão do tempo vivido, e esse novo entendimento acaba por incidir diretamente nas formas do agir desses estudantes.

Sabemos que a nova rotina imposta pela pandemia, no entanto, não se restringiu às novas formas de socialização, e os excertos narrativos corroboram nesse sentido quando apontam para a reorganização do convívio familiar, por conta da ampliação do tempo diário de convivência e o consequente compartilhamento dos mesmos espaços domésticos e acadêmico/profissionais, exigindo, muitas vezes, a conciliação do novo formato do cotidiano escolar com outras responsabilidades, como as tarefas da casa e o cuidado em relação aos irmãos menores.

Há que se considerar ainda que, para a realidade de muitas das famílias dos alunos participantes desta pesquisa, a possibilidade de ficar em casa e seguir as regras do isolamento social contrariava as condições financeiras mínimas para o sustento da família, obrigando muitos pais a saírem de suas casas, ficando mais expostos aos riscos de contaminação e morte pela COVID-19.

Nas narrativas anteriores, as estudantes Lia e Ana estabelecem relações entre as situações vividas no presente e as condicionantes de natureza econômica (“[...] mas eu tive que parar por causa das condições financeiras aqui de casa.” - Lia e “[...] mas tive que parar porque meus pais não podiam pagar.” - Ana) demonstrando a inserção dessa problemática numa perspectiva temporal, pois as contingências vividas no presente são compreendidas dentro de uma dimensão transitória do tempo (“Quando puder, quero voltar a fazer terapia [...]” - Ana).

Todas as transformações vivenciadas na pandemia, portanto, vieram acompanhadas de algum sofrimento psíquico, e todo esse processo teve um impacto na forma como os sujeitos construíram suas identidades. Segundo Rüsen, a construção da identidade humana, quando articulada ao conhecimento histórico é capaz de “[...] guiar a ação intencionalmente, através da mediação da memória histórica.” (Rüsen, 2010c, p. 58), conferindo uma função de orientação temporal à realidade e atribuindo à consciência histórica uma dimensão prática.

#### 4.3.5. Crueldade humana

Uma das descobertas também desse período (da pandemia) foi um pouco da crueldade do ser humano, sabe? Da gente ver as mortes, assim, e nem se impactar, teve um período que nem impactou mais, hoje eu ligo a televisão e vejo quantas mortes teve no dia, quanto menos mortos eu até fico feliz, mas a gente perdeu a noção de quantas pessoas estão morrendo nessa pandemia. (Lia)

Na narrativa acima, a estudante Lia destaca que os tempos difíceis da pandemia revelaram ainda mais o aspecto cruel e o retraimento da capacidade humana de sensibilizar-se diante da morte, na medida em que o número de vítimas da COVID-19 ia aumentando de maneira avassaladora.

Grandes crises humanitárias, como a pandemia ou os conflitos políticos que vivemos nesta década, podem trazer à tona o que há de melhor, mas também o que há de pior, na natureza humana. A atenção para com o cuidado de si, da família, do outro, a corresponsabilidade em relação à vida de todos, o desejo de cura e da paz, parecem se constituir como aspectos positivos nesses momentos coletivamente vividos.

Além do grande número de pessoas vitimadas pela infecção do Coronavírus, a pandemia provocou graves problemas na esfera da saúde mental, como discutido no tópico anterior, seja pelo medo e as incertezas em torno da contaminação por um vírus até então desconhecido e as medidas de prevenção em relação a ele, seja pelo distanciamento e pelo isolamento social prolongado e os efeitos psicossociais desse processo.

Somada a tudo isso, a disseminação de informações infundadas (*Fake News*) em relação à prevenção, à transmissão, ao tratamento e à cura dessa doença, produzidas sem nenhum embasamento científico, criaram uma cultura da desinformação, reforçando sentimentos negativos como tristeza e medo, o que certamente também favoreceu o desenvolvimento de sérios problemas psíquicos na população em geral, em curto prazo, ou problemas que ainda poderão se manifestar em médio e longo

prazo, como a angústia, a ansiedade, a depressão e, no limite, a própria morte, sobretudo daqueles que recusaram a vacinação.

A morte crescente de pessoas, noticiada diariamente pela mídia, seja por meio dos números ou das imagens e vídeos a ela veiculadas, foi tornando-se lugar comum diante dos olhos de todos e convertendo-se em algo que já não nos afetava pessoalmente, alimentando um sentimento de indiferença e afastamento diante das dores daqueles que perdiam (e perdem), dia após dia, amigos e familiares vitimados pela COVID-19. Parece que, aos poucos, fomos nos blindando da realidade, como uma forma de “não ver”, ou de “não sentir”, para assim não sofrer, ou sofrer menos. As mortes na pandemia foram, a cada dia, sendo marcadas pela banalidade pois, por serem tantas, já não tínhamos mais tempo de pensar sobre elas.

A noção de banalidade proposta por Arendt (1999)<sup>51</sup> pode ser reconhecida, no contexto pandêmico, na ausência de políticas públicas eficientes no enfrentamento da doença, na ausência de reflexão política de grupos negacionistas e questionadores da necessidade do isolamento social, do uso das máscaras, das medidas de prevenção, da importância da vacinação.

Desse modo, a resistência diante da banalização das mortes, escancarada nas narrativas jornalísticas, foi se tornando um desafio diário para todos nós, sobretudo quando o então presidente da República, Jair Bolsonaro, se torna a primeira pessoa pública a negligenciar, deliberadamente, a seriedade da doença e das medidas sanitárias, por meio de seus discursos e práticas negacionistas, contribuindo criminosamente para o descontrole e o agravamento da pandemia por todo o país.

---

<sup>51</sup> Após acompanhar o julgamento de Adolf Eichmann, oficial nazista alemão e um dos responsáveis pelos crimes cometidos contra os judeus durante a Segunda Guerra, Hannah Arendt formulou o conceito de “mal banal”, não a partir de uma referência moral, mas sob uma perspectiva política. Nesse sentido, o mal praticado por Eichmann, segundo a autora, não era resultante de uma índole doentia e perversa, mas uma consequência da ação irrefletida de alguém que estava preocupado em cumprir as ordens vindas de seus superiores. Segundo Arendt, “[...] os atos eram monstruosos, mas o agente – ao menos aquele que estava em julgamento – era bastante comum, banal e não demoníaco ou monstruoso. Nele não se encontrava sinal de firmes convicções ideológicas ou de motivações especificamente más, e a única característica notória que se podia perceber tanto em seu comportamento anterior quanto durante o próprio julgamento e o sumário de culpa que o antecedeu era algo inteiramente negativo: não era estupidez, mas irreflexão” (Arendt, 1999, p. 6).

A escritora Susan Sontag (2003), refletindo sobre o papel da fotografia nas grandes guerras mundiais, apontou que, numa era carregada de imagens e informações, nós nos acostumamos a ver, à distância, a “dor dos outros”. A espetacularização da imagem e a banalização do horror, por conta de uma exposição constante e intensa promovida pelos meios de comunicação, teria criado em nós uma espécie de apatia e de indiferença diante do sofrimento alheio. A comoção que tais imagens deveriam gerar parece ter se tornado apenas transitória por pouco mobilizar nossa reflexão e nossa ação no sentido de coibir o horror assistido.

Essa parece ter sido, portanto, a “descoberta” contida na narrativa da estudante Lia: a “crueldade humana” de “ver as mortes” e já não mais se impactar com elas. O número crescente de mortos pela COVID-19 foi se tornando lugar comum em nosso cotidiano; somado a esse dado, o tempo de elaboração do luto, para aqueles que perdiam parentes e amigos, teve que ser abreviado pelo perigo do contágio. Acostumar-se ao luto generalizado pode ser uma forma cruel de lidarmos com tantas mortes ou de invisibilizá-las para que possamos seguir em frente. Como afirma a escritora Marina Colasanti:

[...] a gente se acostuma para não se ralar na aspereza, para preservar a pele, se acostuma para evitar feridas, sangramentos, para esquivar-se de faca e baioneta, para poupar o peito, a gente se acostuma para poupar a vida, que aos poucos se gasta, e que gasta de tanto acostumar, se perde de si mesma (Colasanti, 2009, p. 9).

Por não se limitar a conhecer as experiências do passado, a consciência histórica molda os valores morais a um conjunto temporal. Para Rüsen (2010), a consciência histórica contribui para o desenvolvimento de uma consciência ética e moral nos sujeitos. Existe inclusive, conforme o autor, uma necessidade da consciência histórica de tratar dos valores morais e do raciocínio moral.

A percepção da “crueldade humana” no relato da estudante Lia, revela o estabelecimento de um diálogo interno entre o “eu” e o “outro”, por meio da

articulação de princípios morais com a temporalidade, evidenciando os indícios da construção de sua consciência histórica e ética.

#### **4.3.6. Racismo**

Durante a entrevista em grupo focal, o tema do racismo apareceu diversas vezes nas narrativas dos estudantes. Como uma questão que incide diretamente sobre esses sujeitos, em sua maioria negros e pardos, a questão racial ganhou muito espaço nos noticiários de TV no ano de 2020, sobretudo após a morte de George Floyd<sup>52</sup>, nos EUA, e todos os protestos que ela gerou em torno da violência racial.

O racismo se constitui como um ponto fulcral a ser enfrentado por todos nós. Ele se faz presente nos mais variados âmbitos da sociedade brasileira, e o espaço escolar não passa ileso a esta questão. Ao contrário, a escola, como instituição social, exerce um papel fundamental no processo de construção da identidade dos indivíduos, daí a grande importância da discussão étnico-racial na educação escolar.

Assim sendo, a escola acaba por ocupar um lugar central tanto no processo de construção e reprodução de práticas racistas, quanto no enfrentamento dessas práticas. Comportamentos racistas, ao invés de serem combatidos, muitas vezes são naturalizados no cotidiano escolar, e o tratamento dado, sobretudo pelos professores, a essa questão, tem um impacto importante no combate ou na manutenção de pensamentos e práticas racistas. Os relatos abaixo exemplificam esse aspecto:

---

<sup>52</sup> Em 25 de maio de 2020, o cidadão afro-americano George Floyd foi morto pelo policial branco Derek Chauvin, na cidade de Minneapolis, nos Estados Unidos. A abordagem policial teria ocorrido pela suspeita de George Floyd usar uma nota falsificada de vinte dólares num supermercado. De forma violenta, Derek pressionou seu joelho contra o pescoço de Floyd, enquanto este implorava para que pudesse respirar. A ação de Derek foi acompanhada por dois outros policiais que observavam inertes o que ocorria. Durante nove minutos e 29 segundos, Floyd foi sendo asfixiado até ficar inconsciente e morrer. Esse crime bárbaro desencadeou uma onda de protestos contra o racismo e a violência policial dentro e fora dos EUA. Em muitas cidades norte-americanas ocorreram revoltas violentas e o estado de emergência em algumas dessas cidades chegou a durar semanas.

Eu já presenciei casos em que está acontecendo uma situação de racismo e o professor não fala nada, trata como uma coisa normal, provavelmente o aluno que vê uma situação acontecer, e vê que o professor não faz nada, vai ser racista, não porque ele quis, mas porque ele foi aprendendo isso na escola e, às vezes, na própria família. (Pedro – autodeclara-se branco)

Às vezes na própria escola está acontecendo algum caso de racismo e, muitas vezes, o professor vê o que está acontecendo, porém, não fala nada, acha que é brincadeira, e é lá, desde criancinha, que você aprende aquilo que é certo e o que é errado. (João – autodeclara-se negro)

É preciso reconhecermos que, invariavelmente, existe uma dificuldade do professor em lidar com a questão racial na sala de aula, primeiro porque nós professores não fomos preparados para enfrentá-la; muitos ainda tratam essa questão “como uma coisa normal” ou muitos “vê(em), porém, não fala(m) nada”; segundo porque, algumas vezes, o preconceito de raça encontra-se arraigado no próprio professor, resultante de um racismo estrutural no qual todos estamos inseridos.

Diante desses desafios, Munanga (2005) alerta para a necessidade de professores e alunos se organizarem em “comunidades de aprendizagem” para que situações de racismo possam ser desmistificadas e combatidas, bem como os preconceitos e as atitudes discriminatórias que estão enraizadas nos grupos sociais e nos indivíduos, as quais reproduzimos consciente ou inconscientemente, dentro do contexto de um racismo estrutural.

É interessante observar que as narrativas acima vão exatamente na direção das preocupações levantadas por Munanga (2005). Os alunos Pedro e João reconhecem que há situações flagrantes de racismo na escola (“Eu já presenciei casos em que está acontecendo uma situação de racismo [...]” - Pedro e “Às vezes na própria escola está acontecendo algum caso de racismo [...]” - João), que diante de situações assim os professores, por falta de preparo ou por preconceitos internalizados, se omitem de tratar a questão, e que essa omissão contribui para a perpetuação desse tipo de situação (“[...] provavelmente o aluno que vê uma situação acontecer, e vê que o

professor não faz nada, vai ser racista [...]” - Pedro), na medida em que o professor, ao se omitir da discussão, acaba por reafirmar o racismo (“[...] ele foi aprendendo isso na escola [...]” - Pedro), deixando escapar um momento pedagógico significativo para provocar uma discussão a respeito da diversidade cultural e para mobilizar e conscientizar os estudantes em torno do enfrentamento de uma questão tão grave e urgente na sociedade brasileira (Munanga, 2005).

O despreparo dos professores em lidar com as questões em torno do racismo revela-se, por exemplo, na dificuldade de reconhecimento de práticas racistas, veladas ou explícitas, tratando-as muitas vezes como “normais” ou como “brincadeira”. Essa forma de lidar com tão importante questão, além de demonstrar um desconhecimento deletério sobre nosso passado, reforça a especificidade do racismo brasileiro, calcado na ideia e consolidado no imaginário social, de que nosso país vive sob o signo de uma democracia racial. Ao não darmos o devido tratamento às situações envolvendo o racismo, acabamos por propagá-lo, dentro e fora do ambiente escolar.

Longe de culpabilizar os docentes, esse processo revela o tratamento que muitas escolas ainda têm dado às relações raciais, evidenciado a necessidade de construirmos novas práticas que sejam efetivas no combate ao racismo. Para Munanga (2005), a primeira coisa a fazer é assumirmos corajosamente que nossa sociedade é preconceituosa e racista, o que exige uma transformação radical em nossa estrutura mental, forjada sob o mito da democracia racial. Nesse sentido, a narrativa abaixo nos lembra que a negação do racismo na sociedade brasileira é tão virulenta quanto a sua prática, sobretudo quando ela é verbalizada no discurso de figuras públicas:

O (vice-presidente) Mourão falou em rede nacional, ao vivo, na cara dura, que o Brasil não é um país racista, que não existe racismo no Brasil. Como as pessoas podem negar isso, meu Deus!? (Ana autodeclara-se negra)

Numa outra narrativa, a aluna aponta a educação como o único caminho capaz de suplantarmos o racismo sistêmico, constituinte da sociedade brasileira:

Eu não tenho muita expectativa com relação ao fim do racismo no Brasil. Eu acho que o único jeito para dar um fim no racismo é começando a falar isso com as crianças, desde bem pequenas. Eu acho que tudo no Brasil só vai ser resolvido com educação. Então eu acho que a educação, a escola, deveria começar a tratar essa questão com as crianças desde pequenas. (Lia – autodeclara-se branca)

A narrativa de Lia sinaliza o entendimento da experiência histórica do racismo. Ela o compreende como um elemento estruturante, tão enraizado na sociedade, a ponto de ela não ter “[...] muita expectativa com relação ao fim do racismo no Brasil”. Por outro lado, a estudante manifesta a consciência de que a educação é o fundamento para construção de uma sociedade antirracista. De fato, Munanga (2005) nos alerta sobre a necessidade de criarmos estratégias educativas e pedagógicas na luta contra o racismo, pois não basta somente a lógica da razão para explicar biologicamente a ausência de raças superiores e inferiores, assim como não basta a moral cristã da igualdade entre todos perante Deus, mas é preciso tocar o imaginário coletivo no sentido de transformar as representações negativas que se tem dos afrodescendentes, como também dos povos indígenas, na sociedade brasileira.

#### **4.3.7. Expectativa em relação ao futuro**

Por nos ter colocado diante de um cenário de incertezas e provocado em nós uma certa sensação de suspensão do tempo, em que o presente parece se arrastar infinitamente e o futuro se tornar mais distante, a pandemia do Coronavírus e todas as consequências trazidas por ela parecem ter dificultado nossa capacidade de projetar e imaginar cenários futuros.

A pandemia certamente converteu-se num marco temporal e espacial na vida de todos nós. Apesar da brutal transformação à qual a humanidade foi submetida, sem que pudéssemos vislumbrar um caminho de volta, fomos cotidianamente nutrindo o desejo de retorno a uma suposta normalidade.

Entre os mais jovens essa alteração na percepção do tempo seguramente não foi diferente. A ausência de uma rotina escolar habitual teve um impacto na forma como muitos desses jovens foram sentindo a passagem do tempo, uma vez que o contexto escolar costumava ocupar muitas horas do dia dos estudantes.

Quando questionados acerca das perspectivas de futuro quanto à vida pessoal, frente aos desafios colocados pelo contexto pandêmico, os estudantes se expressaram da seguinte maneira:

**Gráfico 21 - Que expectativas você tem para o futuro? Como você acha que sua vida estará daqui a uns 10 ou 15 anos?**

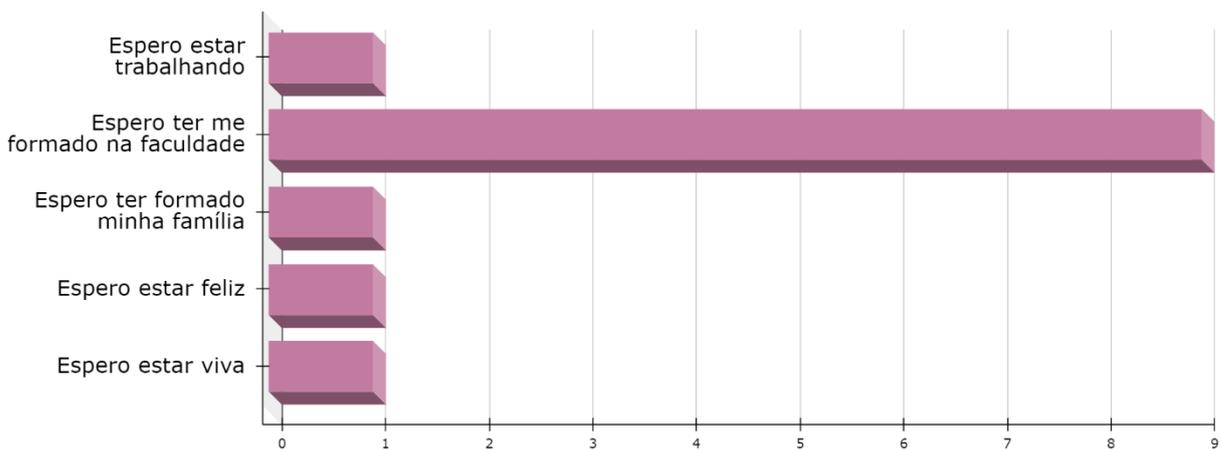


Gráfico elaborado pela autora

A perspectiva em relação à formação universitária mostra-se como o elemento mais relevante, orientando a perspectiva de futuro da maioria dos estudantes pesquisados. Em seguida vemos emprego, saúde, felicidade e constituição de família como elementos de aspiração em relação à vida futura.

A centralidade da formação universitária no rol das aspirações futuras parece apontar para um aspecto importante quanto às possíveis chances de inserção e identificação desses estudantes em relação à vida adulta. Percebemos que, apesar das dificuldades sociais e econômicas enfrentadas cotidianamente por esses alunos, bem como por suas famílias, a expectativa de uma formação universitária se apresenta como

projeto de vida futura, uma vez que a perspectiva de um horizonte assertivo e promissor encontra-se pautada muito mais na própria realidade concreta desses estudantes (a melhoria em suas condições de vida) e no planejamento de uma jornada (a formação universitária), do que em sonhos e desejos descolados das experiências objetivas por eles vivenciadas, conforme podemos observar na narrativa abaixo:

A pandemia me faz pensar mais no meu futuro. Antes eu não pensava nisso. A pandemia me fez amadurecer um pouco mais, a ver que eu precisava me dedicar mais ao estudo para conseguir melhorar minha vida e a vida da minha família. (Maria)

Muito embora o contexto pandêmico tenha nos provocado uma sensação de suspensão do tempo, teria sido esse contexto o responsável por fazer a estudante Maria pensar mais em seu futuro e compreender a importância do estudo em sua vida como meio para transformação das condições materiais dela e de sua família.

A expectativa de realização pessoal futura para esses estudantes, portanto, passa necessariamente pelo nível de dedicação de cada um aos estudos. Muito embora, como educadores, almejamos que nossos alunos tenham como perspectiva a continuidade dos estudos, sabemos que as dificuldades a serem enfrentadas ao longo de toda a jornada de formação universitária não podem ser superadas somente por meio do planejamento e do esforço pessoal.

A existência de uma série de barreiras, sobretudo aquelas colocadas aos grupos menos favorecidos (como a dificuldade de custeio dos gastos na universidade e, por vezes, a necessidade de conciliação do trabalho com os estudos), tanto para o ingresso na universidade, quanto ao longo do percurso universitário, evidencia que as políticas públicas e as iniciativas do setor privado, voltadas para a democratização do ensino superior no Brasil, empreendidas sobretudo nas últimas décadas, ainda não foram capazes de superar as diferenças sociais, especialmente em relação às grandes universidades públicas.

O acesso, ou não, ao Ensino Superior no Brasil ainda se constitui como um forte elemento no processo de reprodução das desigualdades sociais, de acordo com Salata (2017). Em sua pesquisa a respeito do Ensino Superior nas últimas décadas, o autor conclui que as políticas de expansão desse segmento não necessariamente levaram a uma democratização em relação às barreiras de acesso à universidade e à conclusão de um curso universitário.

Sendo assim, a origem social dos jovens ainda continua sendo um fator determinante sobre as chances de ingresso na vida universitária. Portanto, para os estudantes investigados nesta pesquisa, assim como para todos aqueles provenientes de famílias menos privilegiadas, o peso da origem social segue sendo um desafio quanto à conquista da formação universitária para esses jovens; por isso, a relevância de políticas afirmativas, como a Política de Cotas<sup>53</sup>, para garantir a oportunidade de acesso às universidades públicas a grupos sociais historicamente excluídos desses espaços de poder.

Quando ampliamos as expectativas dos estudantes em relação futuro de uma perspectiva individual para um universo mais geral, temos as seguintes colocações:

---

<sup>53</sup> Em 2012, foi sancionada pelo governo federal a Lei 12.711, conhecida como a Lei de Cotas, que passou a garantir a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>. É importante ressaltar que a Lei de Cotas, bem como todas as conquistas para a efetividade de direitos de grupos historicamente excluídos, é resultado de um longo processo de mobilização social e de luta histórica das populações indígenas e afrodescendentes pela igualdade racial e pela justiça inclusiva no Brasil.

## **Gráfico 22 - E com relação ao Brasil e ao mundo, quais são suas expectativas para os próximos anos?**

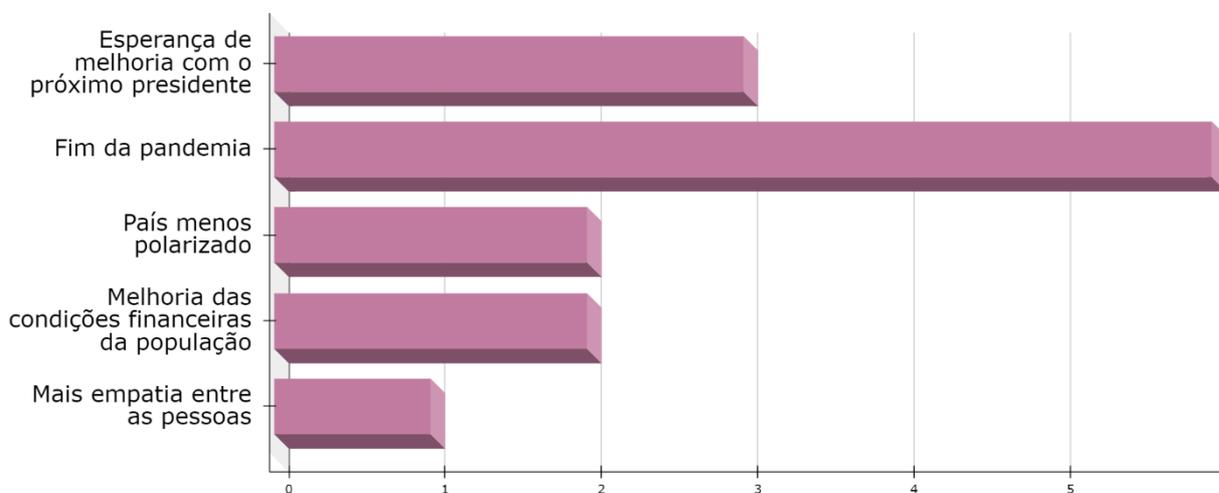


Gráfico elaborado pela autora

No horizonte de futuro, o fim da pandemia é colocado como a grande expectativa da maioria dos estudantes participantes da pesquisa em 2021. A dimensão alcançada pela pandemia fez dela um elemento disruptivo na atualidade, impactando todos os aspectos da vida humana. Tivemos nossos modos de vida, nossas rotinas e nossas formas de relacionamento bruscamente alterados. Para a historiadora Lilia Schwarcz (2020), a pandemia é um marco temporal que marca o fim do século XX, uma vez que a noção de tempo histórico não é constituída a partir de sua medição, mas a partir da experiência humana. Segundo ela: "A pandemia vai alterar os nossos livros de história, inclusive, ela vai mudar a datação de quando começa o século 21. Na minha opinião, o século 21 começa nesta pandemia" (Schwarcz, 2020).

É significativo, portanto, que o fim da pandemia tenha sido ansiosamente aguardado não só por esses estudantes, como por todos nós. Por certo, a força da pandemia continuará agindo sobre nossas vidas de alguma maneira; resta-nos saber se quando ela finalmente chegar ao fim nós voltaremos para nossas velhas rotinas ou avançaremos na construção de algo novo.

A fratura política do país e a esperança de que o pleito de 2022 pudesse apontar alguma forma de superação da grave crise política, econômica e moral em que o Brasil estava mergulhado também povoou a imagem de futuro projetada por esses estudantes. Ao contrário de perspectivas mais otimistas em relação ao futuro pessoal, os estudantes apontaram questões ancoradas em sentimentos de dúvida, insegurança e angústia, quando confrontados em relação ao futuro global e ao contexto brasileiro.

A alta instabilidade, em todos os sentidos da vida humana, experimentada por todos nós parece alterar nossas experiências do tempo. As combinações histórico-temporais entre passado, presente e futuro, às quais Hartog (2014) denomina “regimes de historicidade”, teriam, nas últimas décadas, apontado para uma suposta dominância do presente em relação às noções de passado e futuro. Para Hartog (2014), o presente tornou-se a categoria fundamental da experiência humana sobre o tempo e é a partir do presente que o passado e o futuro passaram a ser articulados, a partir das últimas décadas da história da humanidade. Segundo o autor,

O uso do termo “presente” expandiu-se, tornando-se uma categoria que abarca tudo: é preciso não somente ser do seu tempo, mas viver no presente. A moda e as mídias fazem dele sua palavra de ordem. O presente torna-se um imperativo, como o futuro havia sido até esse momento. Aspirando à autossuficiência, não há nada nem além nem aquém de si mesmo, o futuro e o passado se apagam (Hartog, 2015, p. 283).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concebida a partir de diversas reflexões e questionamentos sobre minha própria prática docente, esta pesquisa situou-se dentro de um contexto bastante específico: tratamos das narrativas produzidas por um grupo de alunos a partir das experiências vivenciadas durante a pandemia da COVID-19.

Todo o processo de construção dos dados desta investigação foi realizado de uma maneira muito singular: ele se deu dentro do espaço virtual, em meio às angústias e incertezas vividas por todos nós durante os longos meses de isolamento social.

Logo, todos os relatos aqui analisados se configuraram como narrativas das experiências vivenciadas na pandemia pelos sujeitos envolvidos e encontraram seu sentido nas próprias demandas da vida prática desses sujeitos. Desse modo, ao narrarem suas próprias vivências, os alunos puderam estabelecer algumas relações com o passado e com o próprio conhecimento histórico, a partir da vida concreta, ou seja, a partir da própria práxis social. Além disso, à medida em que conectavam os acontecimentos do passado com as questões do presente, os sujeitos foram operando com as experiências do tempo e, conseqüentemente, elaborando uma compreensão crítica de suas próprias identidades.

Para Rüsen (2015), a consciência histórica aparece diretamente ligada à identidade dos sujeitos. O autor considera que o pensamento histórico só se efetiva plenamente quando são levadas em conta as identidades dos indivíduos, o seu modo de agir, o seu meio de vida e seus conhecimentos sobre o mundo, ampliando-se assim as possibilidades para que esses sujeitos sejam cada vez mais capazes de atribuir sentidos ao estudo do passado, de se localizar diante das demandas e incertezas do presente e de perspectivar de alguma forma o futuro.

Nesse sentido, o contexto gerado pela pandemia do Coronavírus provocou alterações nos modos como todos nós passamos a interpretar o mundo e a nós mesmos, uma vez que fomos impelidos de maneira totalmente imprevisível a reconfigurar nossas aprendizagens e identidades. Portanto, os dados produzidos na

situação de pesquisa que possibilitou a emergência das narrativas dos estudantes se tornaram fundamentais nesta investigação para que pudéssemos captar as nuances que nos permitissem compreender alguns modos de como esses sujeitos interpretaram o mundo e a si próprios dentro do contexto vivido e compor um quadro geral da consciência histórica desses estudantes.

Essa consciência histórica seria a capacidade de construir narrativamente os sentidos daquilo que esses estudantes vivenciaram em confronto com as experiências do passado (vivas ou aprendidas), uma capacidade, portanto, que não é inata, mas que pode ser aprendida e desenvolvida ao longo do tempo, a partir das interações estabelecidas com o mundo.

Ao expressarem suas visões sobre a História e o modo como se relacionam com o passado, os estudantes nos revelaram algumas ideias construídas a partir da articulação dos saberes escolares com suas próprias culturas históricas. A narrativa torna-se histórica quando ela é capaz de articular o passado com as experiências (individuais e coletivas) vividas no presente e quando aponta perspectivas futuras. Desse modo, as narrativas dos estudantes, ao construírem sentidos ao tempo presente, afirmam-se enquanto narrativas históricas das próprias experiências vividas. Nesse sentido, podemos afirmar que o caráter científico dessas narrativas reside justamente no conjunto da diversidade que as compõe e na consistência lógica e empírica que possa validá-las enquanto fonte de pesquisa.

Esperamos que esta pesquisa possa enfatizar a importância dos estudos na área do ensino e da aprendizagem da História, sobretudo em relação ao desenvolvimento da consciência histórica e do lugar da narrativa na aprendizagem da História. Esperamos ainda que novas possibilidades de pesquisa possam dar continuidade à investigação dessas e de tantas outras importantes questões ligadas aos sentidos do ensinar e do aprender História.

Por fim, terminamos este texto acreditando que é muito importante que os saberes da experiência sejam resgatados, valorizados e colocados em diálogo com o conhecimento científico, no espaço da sala de aula. Os caminhos trilhados ao longo

desta investigação nos mostraram que as narrativas das experiências vividas pelos alunos são elementos importantes dentro do ensino de história porque é no contato dessas narrativas com as narrativas das experiências do passado que esses alunos vão construir sentido e significado ao conhecimento da história, conferindo o propósito de orientação, como defende Rüsen, à vida prática.

## REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia. O ensino de História como fator de coesão nacional: os programas de 1931. **Revista Brasileira de História**, São Paulo: ANPUH/Marco Zero, v.13, n. 25/26, p. 163-174, set. 1992/ago. 1993. Disponível em: [https://www.anpuh.org/arquivo/download?ID\\_ARQUIVO=3732](https://www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=3732). Acesso em: 08 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. A guardiã das tradições: A História e seu código curricular. **Educar em Revista**, Curitiba (UFPR), v. 27, n. 42, p. 163-171, out./dez. 2011. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/25890>. Acesso em: 14 ago. 2010.

\_\_\_\_\_. Processos de construção do saber histórico escolar. **História & Ensino**, Londrina, v. 11, jul. 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5433/2238-3018.2005v11n0p25>. Acesso em 03 mar. 2014.

ADICHIE, Chimamanda. **O perigo de uma história única**, São Paulo, Cia. das letras, 2019.

ALVES, Ronaldo C. **Aprender história com sentido para a vida**: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses. Tese (Doutorado em Educação). Orientadora: Kátia Maria Abud. São Paulo: USP, 2011.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In*: MOREIRA, Antônio. F.; SILVA, Tomás T. (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2013.

ARENDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém**: relatos sobre a banalidade do mal. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

\_\_\_\_\_. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2010.

\_\_\_\_\_. **Entre o Passado e o Futuro**. 6. ed., São Paulo: Perspectiva, 2019.

BARCA, Isabel. **O pensamento histórico dos jovens**. Braga: Universidade do Minho, 2000.

\_\_\_\_\_. Literacia e consciência histórica. **Revista Educar**. Curitiba: Editora UFPR, edição especial, p. 93-112, 2006. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5545/4059>. Acesso em: 22 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter)identidades **História Revista**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 37-51, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/historia/article/view/21683/12756>. Acesso em: 23 dez. 2019.

BARCA, Isabel; GAGO, Marília. Aprender a pensar em história: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, v. 14, n. 1, p. 239-261, 2001. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/563>. Acesso em: 22 dez. 2019.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet, 7.ed., São Paulo: Brasiliense, 1996 (Obras escolhidas - vol. 1).

BERGMANN, Klaus. A História na Reflexão Didática. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 9, n. 19, p. 29-42, set. 1989/fev. 1990.

BITTENCOURT, Circe. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, ANPUH/Marco Zero, v. 13, n. 25/26, set. 1992/ ago. 1993, p. 193-221. Disponível em: [https://www.anpuh.org/arquivo/download?ID\\_ARQUIVO=3734](https://www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=3734). Acesso em: 24 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 127-149, 2018. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152562/149061>. Acesso em: 30 set. 2021.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BORGES, Maria A. Q.; BRAGA, Jezulino L. M. O ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Revista On-line Unileste**, v. 1, p. 1-8, 2012. Disponível em: <http://www.unilestemg.br/revistaonline/volumes/01/sumario.html>. Acesso em: 23 dez. 2022.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: Lembranças dos velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRAGA, Elizabeth dos S. **Memória e narrativa** - da dramática constituição do sujeito social. Tese (Doutorado em Educação - UNICAMP). Orientadora: Ana Luíza Smolka, Campinas: 2002.

\_\_\_\_\_. Lev Vigotski - Principais teses: a constituição social do desenvolvimento. **Revista Educação**, São Paulo, v. 2, p. 20-29, 2010. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/13218/mod\\_resource/content/1/artigo\\_a\\_constituicao\\_social\\_do\\_desenvolvimento%20Vygotsky.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/13218/mod_resource/content/1/artigo_a_constituicao_social_do_desenvolvimento%20Vygotsky.pdf). Acesso em: 17 fev. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 20 abr. 2018.

BROCKMEIER, Jens; HARRÉ, Rom. Narrativa: Problemas e Promessas de um Paradigma alternativo. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 16, n. 3, p. 525-535, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n3/v16n3a11> (pdf). Acesso em: 04 jan. 2014.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. **Realidade mental, mundos possíveis**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

\_\_\_\_\_. **Fabricando histórias**: direito, literatura, vida. São Paulo: Editora Letra e voz, 2014.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales 1929 - 1989**: A Revolução Francesa da Historiografia. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

CAINELLI, Marlene; ALEGRO, Regina C. Jogando e Aprendendo: Ensinando História no Ensino Fundamental. **Revista História Ensino** (UEL), Londrina, v. 4, p. 77-88, 1998.

CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria A. **Pensamento e ação no magistério** - Ensinar História. São Paulo: Scipione, 2004.

CAINELLI, Marlene. Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da história no Ensino Fundamental. **Educar em Revista**. (spe), Curitiba, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.399>. Acesso em: 30 nov. 2020.

CAINELLI, Marlene; BARCA, Isabel. A aprendizagem da história a partir da construção de narrativas sobre o passado. **Educação e Pesquisa**, v. 44, mar. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844164920>. Acesso em: 09 dez. 2020.

CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 28, n. 55, jun. 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01882008000100008.01882008000100008>. Acesso em: 09 ago. 2020.

CARVALHO, José S. F. de. Política e educação em Hannah Arendt: distinções, relações e tensões. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 128, p. 629-996, jul./set. 2014.

CERRI, Luís F. **Ensino de história e consciência histórica**: implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

\_\_\_\_\_. Um lugar na História para a Didática da História. **História & Ensino**, Londrina, v. 23, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2017.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge. **Déjame que te cuente** – *Ensayos sobre narrativas y educación*. Barcelona: Editorial Laertes, p. 11-59, 1995.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. 2. ed., Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores - ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.

COLASANTI, Marina. **Eu sei, mas não devia**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1996.

COSTA, Lorena L. da. **Dos ventos**: História, Crítica literária e Linguagem em *Grande Sertão: Veredas*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013.

\_\_\_\_\_. **Crise & Historicidade**, Episódio 03, Parte 01, Núcleo Interdisciplinar de Estudos Teóricos (NIET), Youtube, Vídeo [14:24], 2020a. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4vjz31eSWqg>. Acesso em: 22 out. 2022.

\_\_\_\_\_. **Crise & Historicidade**, Episódio 03, Parte 02, Núcleo Interdisciplinar de Estudos Teóricos (NIET), Youtube, Vídeo [18:31], 2020b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SHd9RnUaHyE&t=282s>. Acesso em: 22 out. 2022.

CUNHA, Jorge L. da. Aprendizagem histórica: narrativas autobiográficas como dispositivos de formação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 93-105, abr./jun. 2016.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DEVECHI, Cátia P. V.; TREVISAN, Amarildo L. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, p. 148-161, jan./abr. 2010. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782010000100010&script=sci\\_abstract&lng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782010000100010&script=sci_abstract&lng=pt). Acesso em: 24 abr. 2020.

DIEHL, Astor A. Teoria Historiográfica: diálogo entre Tradição e Inovação. In: **Varia História**, Belo Horizonte, v. 22, n. 36, p. 368-394, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/vh/v22n36/v22n36a08.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2020.

DOMICIANO, D.; KRAMES, I.; DE SOUZA, M.; CAMPOS, S. O ensino de história diante dos discursos negacionistas e revisionistas no contexto da pandemia. **Fronteiras: Revista Catarinense de História**, n. 37, p. 45-60, jul. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FURET, François. **A oficina da história**. Lisboa: Gradiva, 1986.

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. Sete Aulas Sobre Linguagem, **Memória e História**. Rio de Janeiro: Imago, 2.ed., 2005.

\_\_\_\_\_. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

GAMBOA, José C. dos. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Sílvio Sanchez (Orgs.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

GATTI, Bernardete A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ep/v30n1/a02v30n1.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2022.

\_\_\_\_\_. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas e Sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

\_\_\_\_\_. **O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GIROTTO, Eduardo D. Pode a política pública mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, p. 1-21, set. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302019207906>. Acesso em: 17 ago. 2020.

GÓES, Maria C. R. de. A natureza social do desenvolvimento psicológico. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 24, p. 17-24, 1991.

\_\_\_\_\_. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. In: GÓES, Maria C. R. de; SMOLKA, Ana Luíza B. (Orgs.). **A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação**. Campinas: Papyrus, p. 11-28, 1997.

\_\_\_\_\_. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes [online]**, v. 20, n. 50, p. 9-25, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n50/a02v2050.pdf>. Acesso em: 22 set. 2020.

GREENE, Maxine. *El professor como extranjero*. In: LARROSA, Jorge. **Déjame que te cuente – Ensayos sobre narrativas y educación**. Barcelona: Editorial Laertes, p. 81-130, 1995.

HARTOG, François (Org.). **A história de Homero a Santo Agostinho**, Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.

\_\_\_\_\_. Tempo, História e a escrita da história: a ordem do tempo. **Revista de História**, n. 148, p. 09-34, 2003. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/18952/21015>. Acesso em: 12 jan. 2021.

\_\_\_\_\_. **Regimes de historicidade**: presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

HOBBSAWN, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JABLONKA, Ivan. O terceiro continente. **Artcultura**, v. 19, n. 35, p. 09-17, 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/view/41248>. Acesso em: 10 jan. 2024.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado**: Contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, Editora PUC-RJ, 2006.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina de A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2014.

LIBÂNEO, Joaquim. **O processo de ensino na escola**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Maria Emília C. de C.; GERALDI, Corinta M. G.; GERALDI, João W. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 17-44, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698130280>. Acesso em: 12 mar. 2021.

LÖWY, Michael. **Walter Benjamin**: Alarme de Incêndio. Uma leitura das teses sobre o conceito de História. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Roberto S. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro, 2010.

MARQUES, Janote P. A "observação participante" na pesquisa de campo em Educação. **Educação em Foco**, ano 19, n. 28, p. 263-284, mai./ago. 2016. Disponível em: <http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/1221/985>. Acesso em: 22 mar. 2020.

MINAYO, Maria C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18.ed., Petrópolis: Vozes, 2001.

MOLINA, Daniela. **A narrativa e a construção do conhecimento histórico**. Dissertação (Mestrado em Educação). Orientador: Nilson José Machado. São Paulo: USP, 2014.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus Identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Superando o racismo na escola**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília, 2005. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo\\_escola.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf). Acesso em: 17 fev. 2022.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, 1993.

PERRENOUD, Philippe. Construindo competências (Entrevista com Paola Gentile e Roberta Bencini). **Revista Nova Escola**, n. 135, p. 19-31, set. 2000. Disponível em: [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2000/2000\\_31.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html). Acesso em: 22 set. 2023.

PIMENTA, Selma G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, p. 17-52, 2002. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/802/654>. Acesso em: 13 jan. 2020.

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Lev S. Vigotski. **Educação e Sociedade**, v. 21, n. 71, p. 45-78, Campinas, jul. 2000.

RAMOS, Márcia. E. T.; CAINELLI, Marlene. R. A Educação Histórica como campo investigativo. **Diálogos**, v. 19, n. 1, p. 11-27, jan./abr. 2015.

REGO, Teresa C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

REIS, Aaron S. C. **Brasil em tempos de crise: um estudo sobre a consciência histórica de jovens estudantes**. Tese (Doutorado em Educação). Orientadora: Kátia Maria Abud. São Paulo: USP, 2019.

RESENDE, Murilo J. de. **A aula narrada: a manifestação da consciência histórica na elaboração dos planos de ensino pelos licenciados em História da Universidade de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação). Orientadora: Kátia Maria Abud. São Paulo: USP, 2008.

RIBEIRO, Regina Maria de Oliveira. **Tudo isso antes do século XXI**: estruturas e significados em narrativas da história do Brasil por estudantes do Ensino Fundamental. Tese (Doutorado em Educação). Orientadora: Kátia Maria Abud. São Paulo: USP, 2012.

RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como um outro**. Trad. Luci Moreira Cesar. Campinas: Papirus, 1991.

\_\_\_\_\_. **Tempo e Narrativa**. Campinas: Papirus, 1994 (tomo I).

\_\_\_\_\_. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução de Alain François. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

RODRIGUES, Márcia B. F. Razão e sensibilidade: reflexões em torno do paradigma indiciário. **Dimensões – Revista de História da Ufes**: Estado, sociedade e poder. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2005. Disponível em: <http://nei.ufes.br/sites/nei.ufes.br/files/RODRIGUES%2C%20M%C3%A1rcia%20B.F.%20Raz%C3%A3o%20e%20Sensibilidade.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2020.

ROVAI, Marta G. de O. História Pública: um desafio democrático aos historiadores. **Coleção História do Tempo Presente**: v. 2, Boa Vista: Editora da UFRR, 2020.

RÜSEN. Jörn. **Qué es la cultura histórica? Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia**. Trad. de F. Sánchez Costa e Ib Schumacher, 1994. Disponível em: [http://www.culturahistorica.es/ruesen/cultura\\_historica.pdf](http://www.culturahistorica.es/ruesen/cultura_historica.pdf). Acesso em: 13 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. **Razão histórica**. Teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: UnB, 2001.

\_\_\_\_\_. **História Viva**: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: UnB, 2007.

\_\_\_\_\_. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *In*: SCHMIDT, Maria A. dos S.; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de R. (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: UFPR, p. 23-40, 2010a.

\_\_\_\_\_. Aprendizado histórico. *In*: SCHMIDT, Maria A. dos S.; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de R. (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: UFPR, p. 41-49, 2010b.

\_\_\_\_\_. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. *In*: SCHMIDT, Maria A. dos S.; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de R. (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: UFPR, p. 51-77, 2010c.

\_\_\_\_\_. Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In: SCHMIDT, Maria A. dos S.; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de R. (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: UFPR, p. 79-91, 2010d.

SADDI, Rafael. Didática da história como subdisciplina da ciência histórica. **História & Ensino**, Londrina, v. 16, n. 1, p. 61-80, 2010.

\_\_\_\_\_. Didática da história na Alemanha e no Brasil: considerações sobre o ambiente de surgimento da *Neu Geschichtsdidaktik* na Alemanha e os desafios da Nova Didática da História no Brasil. **Revista Opus**, Catalão-GO, v. 14, n. 2, p. 133-147, jul./dez. 2014.

\_\_\_\_\_. O Estado de Suspensão na aprendizagem histórica: a força estética do conhecimento histórico na instauração de um momento sublime de consciência histórica. **Revista História Hoje**, v. 5, n. 9, p. 113-130, 2016.

SALATA, André. Ensino Superior no Brasil das últimas décadas: redução nas desigualdades de acesso? **Revista Tempo Social**, v. 30, n. 2, p. 219-253, mai./ago. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2018.125482>. Acesso em: 03 nov. 2022.

SANTOS, Maria A. L. dos. Ensinar História na Base Nacional Comum de Formação de Professores: a atitude historiadora convertendo-se em competências. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/xMVNGJvtBfYRNnnjPYDHvwN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 set. 2023.

SAVIANI, Demerval. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2021.

SCHMIDT, Maria A. dos S.; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

SCHMIDT, Maria A. dos S. Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens brasileiros. **Tempos históricos**. v. 12, p. 81-96, 2008.

\_\_\_\_\_. Hipóteses ontogenéticas relativas à consciência moral: possibilidades em consciência histórica de jovens brasileiros. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 42, p. 107-125, out./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/LGkwHws3fhyBFC4RWxmzbLL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 nov. 2021.

\_\_\_\_\_. Jovens brasileiros, consciência histórica e vida prática. **Revista História Hoje**, v. 5, n. 9, p. 31-48, 2016. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/232/165>. Acesso em: 20 set. 2021.

\_\_\_\_\_. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História. **Intelligere: Revista de História Intelectual**, v. 3, n. 2, out. 2017. Disponível em: [file:///C:/Users/danie/Downloads/127291-Texto%20do%20artigo-276232-1-10-20171129%20\(11\).pdf](file:///C:/Users/danie/Downloads/127291-Texto%20do%20artigo-276232-1-10-20171129%20(11).pdf). Acesso em: 24 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. O historiador e a pesquisa em educação histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 74, p. 35-53, mar./abr. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/5vkMHKmmftSmsqzjhVM6Nhv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jul. 2020.

SCHWARCZ, Lilia. Programa: O Mundo Pós-Pandemia – **CNN Brasil**. (entrevista com a autora). 04/07/2020. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/o-seculo-21-comeca-nesta-pandemia-analisa-a-historiadora-lilia-schwarcz/>. Acesso em: 12 jun. 2022.

SMOLKA, Ana Luíza B. A concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 3, n. 2, p. 11-21, ago. 1995. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X1995000200003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1995000200003&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 20 mai. 2021.

\_\_\_\_\_. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos Cedex**, ano XX, n. 50, abr. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n50/a03v2050.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2020.

SONTAG, Susan. **Diante da dor dos outros**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

TAMEN, Pedro (trad.). **Gilgamesh, rei de Uruk**. São Paulo: Ars Poética, 1992.

TOASSA, Gisele. Conceito de liberdade em Vigotski. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 2, n. 3, p. 2-11, 2004. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v24n3/v24n3a02.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2021.

TODOROV, Tzvetan. As Categorias da Narrativa Literária. *In*: **Análise Estrutural da Narrativa**, Petrópolis: Editora Vozes, 1973.

VAINFAS, Ronaldo. **Micro-história**. Os protagonistas anônimos da História. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

VIGOTSKI, Lev. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. *In*: **Obras escogidas**, Tomo III. Traducción castellana de L. Kuper, Madrid: Aprendizaje, 1995.

\_\_\_\_\_. **Formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7.ed., São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

\_\_\_\_\_. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha e Max Welcman. **Psicologia USP**, v. 21, n. 4, p. 681-701, 1933-1934/2010. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42022/45690>. Acesso em: 15 de nov. 2022.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas**, Tomo II: *pensamiento y lenguaje*. Conferencias sobre Psicología. Madrid: Machado Grupo de Distribución S. L., 2014.

\_\_\_\_\_. **Psicologia, desenvolvimento humano e marxismo**, tradução Priscila Marques, 1.ed., São Paulo, Hogrefe, 2023.

WEHLING, Arno. Em torno de Ranke: a questão da objetividade histórica. **Revista de História**. São Paulo, v. XL (VI), n. 93, p. 177-200, 1973.

WHITE, Hayden. **Trópicos do discurso**: ensaios sobre a crítica da cultura. São Paulo: EDUSP, 2001.

## **APÊNDICE A**

Questionário respondido pelos alunos

Prezado (a) aluno(a):

Você responderá a um questionário que servirá como fonte para a pesquisa de doutorado “Narrativa e produção de sentidos na aprendizagem histórica” desenvolvida pela professora/pesquisadora Daniela Molina. Suas respostas não serão utilizadas como forma de avaliação acadêmica, apenas serão consideradas para fins educacionais e científicos, de acordo com os objetivos da pesquisa.

### **PARTE I – SOBRE VOCÊ**

1) Nome: \_\_\_\_\_

2) Idade: \_\_\_\_\_

3) Escola onde estuda no período da manhã: \_\_\_\_\_

4) Bairro onde mora: \_\_\_\_\_

5) Você se reconhece ou se identifica com a identidade étnico-racial:

( ) afrodescendente

( ) branca

( ) negra

( ) parda

( ) indígena

( ) amarela

6) Você tem alguma religião? Qual? \_\_\_\_\_

7) Depois do Ensino Médio você pretende dar continuidade aos estudos?

( ) sim            ( ) não

Curso técnico? Qual? \_\_\_\_\_

Curso superior? Qual? \_\_\_\_\_

8) Escolaridade de seu pai:

( ) não frequentou a escola

( ) estudou até o Ensino Fundamental I

( ) estudou até o Ensino Fundamental II

( ) estudou até o Ensino Médio

( ) tem Ensino Superior incompleto

( ) tem Ensino Superior completo

9) Profissão de seu pai: \_\_\_\_\_

10) Seu pai está empregado atualmente? ( ) sim      ( ) não

11) Escolaridade de sua mãe:

( ) não frequentou a escola

( ) estudou até o Ensino Fundamental I

( ) estudou até o Ensino Fundamental II

( ) estudou até o Ensino Médio

( ) tem Ensino Superior incompleto

( ) tem Ensino Superior completo

12) Profissão de sua mãe: \_\_\_\_\_

13) Sua mãe está empregada atualmente? ( ) sim      ( ) não

## **PARTE II – SOBRE A HISTÓRIA**

- 1) O que é História para você?
- 2) Você acha que História é uma matéria importante? Por quê?
- 3) História é uma matéria que você gosta de estudar? Por quê?
- 4) Você tem alguma dificuldade com essa matéria? Qual(is)?
- 5) Você acha que é importante se ensinar História nas escolas? Por quê?
- 6) Existe algum tema (ou temas) da História que você gostou de ter aprendido? Qual(is)? E por que você gostou?
- 7) Existe algum tema (ou temas) da História que você acha que todo mundo deveria saber? Qual(is)? E por que você acha que todo mundo deveria saber?
- 8) Existe um ou mais temas em História que você gostaria de aprender? Qual(is)?
- 9) Cite algo que você mais lembra da aula de História dos anos anteriores.

## **PARTE III – SOBRE A PANDEMIA DO CORONAVÍRUS**

- 1) Você acha que o conhecimento da História pode nos ajudar a compreender melhor todas as consequências geradas pela pandemia do Coronavírus?
- 2) Relate como você e sua família foram impactados durante a pandemia em relação aos temas abaixo:
  - a) emprego/trabalho dos pais
  - b) convívio familiar
  - c) ausência do convívio escolar
- 3) Você acha que toda a população brasileira foi impactada da mesma forma durante a pandemia? Justifique.

4) Sabemos que nem todas as pessoas puderam se manter em quarentena ao longo da pandemia. Sobre o que você conhece a respeito da história do nosso país, como podemos explicar esse fato?

5) Que expectativas você tem para o futuro? Como você acha que sua vida estará daqui a uns 10 ou 15 anos?

6) E com relação ao Brasil e ao mundo, quais são suas expectativas para os próximos anos?

## APÊNDICE B

Dados dos 14 alunos participantes da pesquisa (Parte I – Sobre você).

Todos os nomes atribuídos são fictícios com o intuito de preservar o anonimato dos estudantes.

Nome:	Ana
Idade:	13 anos
Escola onde estuda no período da manhã:	E.E. Visc. de Congonhas do Campo
Bairro onde mora:	Itaquera
Você se reconhece ou se identifica com a identidade étnico-racial:	Negra
Você tem alguma religião? Qual?	Candomblé e Umbanda
Depois do Ensino Médio você pretende dar continuidade aos estudos?	Sim
Curso técnico? Qual? (se sim na resposta anterior)	Curso de designer gráfico
Faculdade? Qual? (se sim na resposta anterior)	USP
Escolaridade de seu pai:	Tem Ensino Superior completo
Profissão de seu pai:	Servidor público
Seu pai está empregado atualmente?	Sim
Escolaridade da sua mãe:	Estudou até o Ensino Médio
Profissão da sua mãe:	Balconista
Sua mãe está empregada atualmente?	Não

Nome:	André
Idade:	13 anos
Escola onde estuda no período da manhã:	E.M.E.F. Dep. Raul Pilla
Bairro onde mora:	Limoeiro
Você se reconhece ou se identifica com a identidade étnico-racial:	Afrodscendente
Você tem alguma religião? Qual?	Não tenho religião
Depois do Ensino Médio você pretende dar continuidade aos estudos?	Sim
Curso técnico? Qual? (se sim na resposta anterior)	Programação
Faculdade? Qual? (se sim na resposta anterior)	Finanças
Escolaridade de seu pai:	Tem Ensino Superior completo
Profissão de seu pai:	Vendedor
Seu pai está empregado atualmente?	Sim
Escolaridade da sua mãe:	Estudou até o Ensino Médio
Profissão da sua mãe:	Dona de casa
Sua mãe está empregada atualmente?	Não

Nome:	Bia
Idade:	12 anos
Escola onde estuda no período da manhã:	E.M.E.F. Prefeito Adhemar de Barros
Bairro onde mora:	Jardim Catanduva
Você se reconhece ou se identifica com a identidade étnico-racial:	Parda
Você tem alguma religião? Qual?	Católica
Depois do Ensino Médio você pretende dar continuidade aos estudos?	Sim
Curso técnico? Qual? (se sim na resposta anterior)	Não
Faculdade? Qual? (se sim na resposta anterior)	Medicina
Escolaridade de seu pai:	Estudou até o Ensino Fundamental I
Profissão de seu pai:	Porteiro
Seu pai está empregado atualmente?	Sim
Escolaridade da sua mãe:	Estudou até o Ensino Médio
Profissão da sua mãe:	Operadora de caixa
Sua mãe está empregada atualmente?	Sim

Nome:	Carlos
Idade:	13 anos
Escola onde estuda no período da manhã:	E.M.E.F. Profa. Sylvia Martins
Bairro onde mora:	Jardim Maria Estela
Você se reconhece ou se identifica com a identidade étnico-racial:	Parda
Você tem alguma religião? Qual?	Budista
Depois do Ensino Médio você pretende dar continuidade aos estudos?	Sim
Curso técnico? Qual? (se sim na resposta anterior)	Não
Faculdade? Qual? (se sim na resposta anterior)	Sim, astrofísica ou astronomia
Escolaridade de seu pai:	Estudou até o Ensino Médio
Profissão de seu pai:	Motorista de ônibus
Seu pai está empregado atualmente?	Sim
Escolaridade da sua mãe:	Estudou até o Ensino Fundamental II
Profissão da sua mãe:	Balconista de padaria
Sua mãe está empregada atualmente?	Sim

Nome:	Isa
Idade:	13 anos
Escola onde estuda no período da manhã:	E.M.E.F. Des. Theodomiro Dias
Bairro onde mora:	Jardim Monte Kemel
Você se reconhece ou se identifica com a identidade étnico-racial:	Negra
Você tem alguma religião? Qual?	Evangélica
Depois do Ensino Médio você pretende dar continuidade aos estudos?	Sim
Curso técnico? Qual? (se sim na resposta anterior)	Não
Faculdade? Qual? (se sim na resposta anterior)	Medicina
Escolaridade de seu pai:	Tem Ensino Superior incompleto
Profissão de seu pai:	Eletricista
Seu pai está empregado atualmente?	Não
Escolaridade da sua mãe:	Estudou até o Ensino Médio
Profissão da sua mãe:	Vendedora
Sua mãe está empregada atualmente?	Não

Nome:	João
Idade:	13 anos
Escola onde estuda no período da manhã:	E.E. Ernestina Del Bueno Trama
Bairro onde mora:	Guaianases
Você se reconhece ou se identifica com a identidade étnico-racial:	Negra
Você tem alguma religião? Qual?	Católica
Depois do Ensino Médio você pretende dar continuidade aos estudos?	Sim
Curso técnico? Qual? (se sim na resposta anterior)	Não
Faculdade? Qual? (se sim na resposta anterior)	Medicina veterinária
Escolaridade de seu pai:	Estudou até o Ensino Fundamental I
Profissão de seu pai:	Falecido
Seu pai está empregado atualmente?	----
Escolaridade da sua mãe:	Estudou até o Ensino Fundamental I
Profissão da sua mãe:	Dona de casa
Sua mãe está empregada atualmente?	Não

Nome:	José
Idade:	12 anos
Escola onde estuda no período da manhã:	E.M.E.F. Des. Theodomiro Dias
Bairro onde mora:	Jardim Monte Kemel
Você se reconhece ou se identifica com a identidade étnico-racial:	Branca
Você tem alguma religião? Qual?	Católica
Depois do Ensino Médio você pretende dar continuidade aos estudos?	Sim
Curso técnico? Qual? (se sim na resposta anterior)	Sim, tecnologia da informação
Faculdade? Qual? (se sim na resposta anterior)	Sim, Mackenzie
Escolaridade de seu pai:	Estudou até o Ensino Fundamental II
Profissão de seu pai:	Trabalhador da construção civil
Seu pai está empregado atualmente?	Sim
Escolaridade da sua mãe:	Estudou até o Ensino Médio
Profissão da sua mãe:	Auxiliar de limpeza
Sua mãe está empregada atualmente?	Sim

Nome:	Lia
Idade:	13 anos
Escola onde estuda no período da manhã:	E.M.E.F. Profa. Suzete da C. e S. Mariano
Bairro onde mora:	Jardim Maria Helena
Você se reconhece ou se identifica com a identidade étnico-racial:	Branca
Você tem alguma religião? Qual?	Evangélica
Depois do Ensino Médio você pretende dar continuidade aos estudos?	Sim
Curso técnico? Qual? (se sim na resposta anterior)	Ainda não sei
Faculdade? Qual? (se sim na resposta anterior)	Desde criança sonho em ser professora
Escolaridade de seu pai:	Tem Ensino Superior incompleto
Profissão de seu pai:	Assistente de Logística
Seu pai está empregado atualmente?	Não
Escolaridade da sua mãe:	Estudou até o Ensino Médio
Profissão da sua mãe:	Vendedora
Sua mãe está empregada atualmente?	Sim

Nome:	Lucas
Idade:	13 anos
Escola onde estuda no período da manhã:	E. E. Rodrigues Alves
Bairro onde mora:	Cambuci
Você se reconhece ou se identifica com a identidade étnico-racial:	Branca
Você tem alguma religião? Qual?	Evangélica
Depois do Ensino Médio você pretende dar continuidade aos estudos?	Sim
Curso técnico? Qual? (se sim na resposta anterior)	Não
Faculdade? Qual? (se sim na resposta anterior)	Medicina
Escolaridade de seu pai:	Tem Ensino Superior incompleto
Profissão de seu pai:	Zelador
Seu pai está empregado atualmente?	Sim
Escolaridade da sua mãe:	Tem Ensino Superior completo
Profissão da sua mãe:	Auxiliar de enfermagem
Sua mãe está empregada atualmente?	Não

Nome:	Maria
Idade:	13 anos
Escola onde estuda no período da manhã:	E.E Rodrigues Alves
Bairro onde mora:	Sol Nascente
Você se reconhece ou se identifica com a identidade étnico-racial:	Parda
Você tem alguma religião? Qual?	Evangélica
Depois do Ensino Médio você pretende dar continuidade aos estudos?	Sim
Curso técnico? Qual? (se sim na resposta anterior)	Não
Faculdade? Qual? (se sim na resposta anterior)	Sim, faculdade de Direito
Escolaridade de seu pai:	Tem Ensino Superior incompleto
Profissão de seu pai:	Entregador
Seu pai está empregado atualmente?	Sim
Escolaridade da sua mãe:	Estudou até o Ensino Médio
Profissão da sua mãe:	Diarista
Sua mãe está empregada atualmente?	Sim

Nome:	Paulo
Idade:	13 anos
Escola onde estuda no período da manhã:	E.M.E.F. Almirante Tamandaré
Bairro onde mora:	Vila Maria Alta
Você se reconhece ou se identifica com a identidade étnico-racial:	Branca
Você tem alguma religião? Qual?	Não tenho religião
Depois do Ensino Médio você pretende dar continuidade aos estudos?	Sim
Curso técnico? Qual? (se sim na resposta anterior)	Não
Faculdade? Qual? (se sim na resposta anterior)	Sim, engenharia
Escolaridade de seu pai:	Estudou até o Ensino Médio
Profissão de seu pai:	Metalúrgico
Seu pai está empregado atualmente?	Sim
Escolaridade da sua mãe:	Estudou até o Ensino Médio
Profissão da sua mãe:	Dona de casa
Sua mãe está empregada atualmente?	Não

Nome:	Pedro
Idade:	13 anos
Escola onde estuda no período da manhã:	E.E Visconde de Congonhas do Campo
Bairro onde mora:	Cidade Tiradentes
Você se reconhece ou se identifica com a identidade étnico-racial:	Branca
Você tem alguma religião? Qual?	Evangélica
Depois do Ensino Médio você pretende dar continuidade aos estudos?	Sim
Curso técnico? Qual? (se sim na resposta anterior)	Design gráfico e animação
Faculdade? Qual? (se sim na resposta anterior)	Animação e design gráfico
Escolaridade de seu pai:	Tem Ensino Superior completo
Profissão de seu pai:	Assistente comercial
Seu pai está empregado atualmente?	Não
Escolaridade da sua mãe:	Estudou até o Ensino Médio
Profissão da sua mãe:	Diarista
Sua mãe está empregada atualmente?	Não

Nome:	Rosa
Idade:	12 anos
Escola onde estuda no período da manhã:	E.E. Rodrigues Alves
Bairro onde mora:	Jardim Três Marias
Você se reconhece ou se identifica com a identidade étnico-racial:	Branca
Você tem alguma religião? Qual?	Católica
Depois do Ensino Médio você pretende dar continuidade aos estudos?	Sim
Curso técnico? Qual? (se sim na resposta anterior)	Medicina
Faculdade? Qual? (se sim na resposta anterior)	USP
Escolaridade de seu pai:	Tem Ensino Superior completo
Profissão de seu pai:	Motorista de aplicativo
Seu pai está empregado atualmente?	Não
Escolaridade da sua mãe:	Tem Ensino Superior incompleto
Profissão da sua mãe:	Cabelereira
Sua mãe está empregada atualmente?	Sim

Nome:	Teo
Idade:	13 anos
Escola onde estuda no período da manhã:	E. E. Leonor Fernandes Costa Zacharias
Bairro onde mora:	Jardim oriental (Parelheiros)
Você se reconhece ou se identifica com a identidade étnico-racial:	Negra
Você tem alguma religião? Qual?	Evangélica
Depois do Ensino Médio você pretende dar continuidade aos estudos?	Sim
Curso técnico? Qual? (se sim na resposta anterior)	Administração
Faculdade? Qual? (se sim na resposta anterior)	Administração
Escolaridade de seu pai:	Tem Ensino Superior completo
Profissão de seu pai:	Assistente de conferente de entrega
Seu pai está empregado atualmente?	Sim
Escolaridade da sua mãe:	Estudou até o Ensino Fundamental II
Profissão da sua mãe:	Cuidadora de idosos
Sua mãe está empregada atualmente?	Não