



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**



EMERSON SOUSA SOARES

**A construção de conceitos no ensino de história:** para além do “verbalismo vazio”.

ANANINDEUA-PA

2022

EMERSON SOUSA SOARES

**A construção de conceitos no ensino de história: para além do “verbalismo vazio”**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História/Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Pará/*Campus* Universitário de Ananindeua, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Linha de Pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Francivaldo Alves Nunes.

ANANINDEUA-PA

2022

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará**  
**Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

---

S676c Soares, Emerson Sousa.  
A construção de conceitos no ensino de História : para além do  
"verbalismo vazio". / Emerson Sousa Soares. — 2022.  
116 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Francivaldo Alves Nunes  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,  
Campus Universitário de Ananindeua, Mestrado Profissional em  
Ensino de História, Ananindeua, 2022.

1. Ensino de História. 2. ProfHistória. 3. Conceitos  
históricos. 4. Dicionário. 5. Aprendizagem Significativa. I.  
Título.

---

CDD 981



## ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO DISCENTE

### EMERSON SOUSA SOARES

A Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação, presidida pelo orientador Prof. Dr. Francivaldo Alves Nunes e constituída pelos examinadores Prof. Dr. Karl Heinz Arenz, Profa. Dra. Flávia Eloisa Caimi e Prof. Dr. André Carlos Furtado, reuniu-se no dia 17 de junho de 2022, às 14:00 horas, através de videoconferência na Plataforma Google Meet, para avaliar a Defesa de Dissertação da mestranda **EMERSON SOUSA SOARES** intitulada: “A CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS NO ENSINO DE HISTÓRIA: para além do “verbalismo vazio” Após explanação do mestrando e sua arguição pela Comissão Examinadora, a dissertação foi avaliada depois que todos os presentes se retiraram. Desta apreciação, a Comissão Examinadora retirou os seguintes argumentos: 1) que a dissertação atendeu prontamente a todas as recomendações feitas à época do exame de qualificação; 2) que o mestrando respondeu com propriedade a todas as indagações e questionamentos da Banca; 3) que o mestrando construiu argumentos coerentes, dentro de uma escrita que guarda um estilo e clareza a serem exaltados; 4) e que por todos estes aspectos a dissertação foi **APROVADA**, pela Comissão com Conceito EXCELENTE, de acordo com as normas estabelecidas pelo Regimento do Curso.

Prof. Dr. Francivaldo Alves Nunes  
Orientador

Prof. Dr. Karl Heinz Arenz  
Membro da Banca / PPGEH/UFPA

Prof. Dr. Flávia Eloisa Caimi  
Membro Externo da Banca /  
PPGEDU/UPF

Prof. Dr. André Carlos Furtado  
Membro da Banca /  
PROFHISTORIA/UNIFESSPA

## AGRADECIMENTOS

À minha família, especialmente na pessoa do meu pai, Elder Soares, e minha mãe, Mayra Sousa, responsáveis pela estruturação de meu ser, de caráter, de minhas valorações e que jamais me abandonaram nessa longa jornada que é a vida. À minha irmã, Monaliza Soares, por ser minha parceira, das traquinagens da infância às turbulências da adolescência e das tensões e conquistas da vida adulta.

De maneira muito especial, sou grato à minha esposa, Tamara Damasceno Soares, que nos terços finais da caminhada direcionou a mim seu amor, carinho e dedicação, para mesmo quando a incerteza quanto à pesquisa se fazia presente. Trouxe energia, inspiração, além de me aproximar novamente de Deus, para que fossem possíveis a escrita e a produção aqui presentes.

Às minhas vidas, Heitor e Isabela, meus gêmeos que por muitas vezes aqueceram meu coração por simplesmente existirem ou por estarem fisicamente me fazendo companhia, mesmo quando não poderia compartilhar o tempo que eles precisavam, pois estava imerso na construção da escrita. Saibam que sempre farei tudo o que for preciso para vocês.

Impossível também não dizer muito obrigado ao meu orientador Francivaldo Alves. Obrigado por toda paciência, contribuição intelectual e direcionamentos de forma extremamente profissional e ainda por me fazer acreditar que eu iria conseguir em momentos que nem mesmo eu sabia que podia. Suas cobranças em tempos devidos me fizeram crescer como profissional e como pessoa.

Mais do que merecida e também muito necessária minha eterna gratidão aos meus alunos e alunas que abraçaram minha pesquisa desde o primeiro momento em que apresentei a mesma. Em especial àqueles que, mesmo com tudo o que foi e o que está sendo vivenciado nos últimos anos, encontraram tempo para continuar a contribuir de forma essencial. Meu muito obrigado, em especial, para Letícia, Flávia, Felipe, Thiago, Giovana e Mahari.

Aos meus amigos e a todas as pessoas que torceram e que contribuíram de diferentes formas para que fosse possível chegar até esse momento, de alcançar uma conquista grandiosa na minha carreira e na minha vida. Por tudo, digo ao final: **MUITO OBRIGADO.**

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Assunto 01 – Civilização do Nilo (Egito) e da Mesopotâmia .....	57
Gráfico 2 – Assunto 02 – Antiguidade Clássica: Grécia Antiga .....	58
Gráfico 3 – Assunto 03 – Antiguidade Clássica: Roma Antiga .....	60
Gráfico 4 – Assunto 04 – Idade Média .....	61
Gráfico 5 – Assunto 05 – Renascimento Cultural .....	62
Gráfico 6 – Assunto 06 – Reformas Religiosas .....	64
Gráfico 7 – Assunto 07 – A Conquista e a Colonização da América Portuguesa .....	66
Gráfico 8 – Assunto 08 – América Portuguesa: Séculos XVII e XVIII .....	68
Gráfico 9 – Assunto 09 – A Era das Revoluções .....	69
Gráfico 10 – Assunto 10 – Imperialismo do Séc. XIX e Primeira República no Brasil..	71
Gráfico 11 – Assunto 11 – A Crise do Capitalismo e as Guerras Mundiais .....	74
Gráfico 12 – Assunto 12 – Democracia e Ditadura no Brasil, o Séc. XX .....	76
Gráfico 13 – Assunto 13 – A Guerra Fria .....	77
Gráfico 14 – Assunto 14 – A Nova República Brasileira .....	80

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Página inicial do Dicionário Digital de Conceitos .....	89
Figura 2 – Elementos (verbetes) para consulta .....	90
Figura 3 – Informações teóricas e referenciais dos conceitos .....	90
Figura 4 – Canal do <i>YouTube</i> – Dicionário Digital de Conceitos .....	91

## RESUMO

Esta dissertação possui como um aspecto principal a problematização acerca do lidar com os conceitos por parte de professores e alunos da educação básica. Visa, também, compreender a relevância de estabelecer estratégias que permitam uma maior participação dos alunos na construção de conceitos relevantes para o Ensino de História, além de contribuir no desenvolvimento do discente enquanto um ser reflexivo. Nesta mesma esteira, propor caminhos viáveis aos docentes para o trabalho com os conceitos no fazer de sua profissão. A metodologia utilizada foi o estudo de caso, associado à observação participante. No que diz respeito às fontes, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e aplicados questionários do tipo quali-quantitativos. Aquelas foram realizadas com dois profissionais de História que ministram aulas para a Educação Básica, da rede particular na capital do Estado do Pará. Já os questionários, além de aplicados aos dois professores com acréscimo de mais um, foram também direcionados aos discentes como respondentes e parte da pesquisa. Enquanto produto, optou-se por propor uma pesquisa que apresente novos caminhos aos professores-pesquisadores no Ensino de História, a partir da aprendizagem significativa, em que os alunos irão agir de forma decisiva na elaboração de um Dicionário de Conceitos, do tipo substantivo, em formato digital, presente em um *site* que estará em permanente construção.

**Palavras-chave:** Ensino de História; Conceitos históricos; Dicionário; Aprendizagem significativa; Ensino médio.

## **ABSTRACT**

This dissertation has as a main aspect the problematization about the dealing with the concepts by teachers and students of basic education. It also aims to understand the importance of establishing strategies that allow greater student participation in the construction of relevant concepts for History Teaching, in addition to contributing to the student's development as a reflective being. In the same vein, to propose viable paths for teachers to work with the concepts in their profession. The methodology used was the case study, associated with the participant observation. Regarding the sources, semi-structured interviews were carried out and qualitative-quantitative questionnaires were applied. Those were carried out with 2 History professionals who teach classes for Basic Education, from private schools in the capital of the State (Pará). The questionnaires, in addition to being applied to the 2 teachers with the addition of one more, were also directed to the students as respondents and part of the research. As a product, we chose to propose a research that presents new paths to teachers-researchers in History Teaching, based on meaningful learning, so students will act decisively in the elaboration of a Dictionary of Concepts, a substantive type one, in digital format, present in a site that will be under permanent construction.

**KEYWORDS:** History Teaching; Historical concepts; Dictionary; Significant learning; High school.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2 CAPÍTULO 1: A IMPORTÂNCIA DOS CONCEITOS E O ENSINO DE HISTÓRIA .....</b>	<b>16</b>
2.1 O QUE NOS REVELAM OS PROFESSORES .....	17
2.2 O QUE APONTAM OS ALUNOS .....	23
<b>3 CAPÍTULO 2: OS USOS DOS CONCEITOS NAS AULAS DE HISTÓRIA ..</b>	<b>32</b>
3.1 O SABER DOCENTE E A MOBILIZAÇÃO CONCEITUAL .....	36
3.2 OS CONCEITOS E A EXPERIÊNCIA DISCENTE .....	55
<b>4 CAPÍTULO 3: O DICIONÁRIO COMO FERRAMENTA DOCENTE E DISCENTE .....</b>	<b>81</b>
4.1 O DICIONÁRIO COMO INSTRUMENTO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA .....	83
4.2 A CONSTRUÇÃO E A APRESENTAÇÃO DO PRODUTO: O DICIONÁRIO DIGITAL DE CONCEITOS .....	85
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>93</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>96</b>
<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DISCENTE 01 .....</b>	<b>100</b>
<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DISCENTE 02 .....</b>	<b>103</b>
<b>APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DOCENTE .....</b>	<b>118</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A escolha do tema desta pesquisa é fruto de um longo percurso composto pela minha formação acadêmica e anos de docência na educação básica. Durante minha graduação em História na Universidade Federal do Pará, cursei uma disciplina chamada Prática de Ensino de História, ministrada por uma professora do Instituto de Educação da mesma Instituição, onde tive a primeira notória percepção da importância dos conceitos para o ensino de História.

Em uma das aulas da mencionada disciplina, a professora versava a respeito de como era necessário que os futuros profissionais de História, ali presentes, possuíssem domínio sobre aquilo que iriam ensinar durante as aulas que iriam ministrar. Foi nesse instante que a docente apontou os conceitos como um dos instrumentos, associados ao conhecimento histórico-acadêmico, essenciais à aprendizagem da História.

Caminhando entre as fileiras de carteiras que compunham a sala, aproximava-se dos alunos e perguntava se, àquela altura de nossa formação – era um dos últimos semestres do curso – conseguiam citar alguns conceitos e nem precisavam ser específicos do campo da História. A maioria das respostas soou uma insegurança, assim como a minha. Nesse exato instante, um certo estalo me fez ter uma atenção maior no que diz respeito aos conceitos. Naquele ano de 2008 compreendi que se eu conseguisse ter um maior domínio sobre os conceitos ou, pelo menos, os mais relevantes para determinados conteúdos, seria mais “eficiente” no exercício de minha profissão, ou seja, a de professor de História.

Com alguns anos de docência pude verificar que uma parte considerável das aulas ministradas por mim ou por colegas de profissão, dos quais pude acompanhar um pouco dos seus trabalhos, estavam centradas na exposição do conteúdo pela via da oralidade. Neste sentido, explicações dos objetos de conhecimento, comumente centradas no professor, nos livros didáticos, encaminham a aprendizagem para uma singela e preocupante assimilação fria de informações, ideias e também de conceitos. Apresentados dessa forma, os conceitos passam a ser percebidos pelos alunos e utilizados pelos professores como textos padronizados que, desejosamente, deveriam dar conta das mais diversas relações, temporalidades e processos históricos.

Assim, esta pesquisa propõe a discussão de como a construção dos conceitos pelos alunos, com a mediação dos professores e em diálogo com a historiografia, pode proporcionar um Ensino de História que ultrapasse o próprio fazer escolar e os alcance nas suas mais variadas dimensões, como a social, familiar e posteriormente profissional. Mais do que um texto estanque, os conceitos precisam fazer sentido para os alunos. Estes devem conseguir

perceber como os conceitos são instrumentos enormemente importantes para a compreensão dos conteúdos, para a aprendizagem histórica, sim, mas, também, para a melhor percepção da realidade que os cerca, composta de estruturas, de relações de poder, dinâmicas sociais, que se tornam mais claras quando conectam os conceitos às suas próprias experiências.

Para tanto, a presente pesquisa busca, inicialmente, identificar quais as percepções de alunos e professores acerca dos conceitos. A definição que os mesmos apresentam, as concepções de história presentes, se ambos pensam os conceitos como importantes para o ensino-aprendizagem, são pontos de considerável valia para a averiguação de tais percepções.

Destarte, as inquietações, para além das mencionadas, buscaram também analisar como os professores e os alunos fazem uso dos conceitos no decorrer das aulas. No que tange aos docentes, pensar até que ponto, em seu fazer, como, por exemplo, em projetos, durante a explanação do conteúdo, na preparação de materiais e no próprio uso do livro didático, os conceitos “aparecem” e são utilizados. Em relação aos discentes, se estes percebem os conceitos durante a explicação dos professores e, se sim, entendem os ditos como elemento facilitador da aprendizagem. Indo além, se os conceitos ficam presentes apenas nos afazeres do ambiente escolar ou se estão presentes fora do mesmo, no cotidiano dos alunos.

O lugar da pesquisa onde se encontra o objeto a ser analisado será a instituição educacional particular chamada Sistema de Ensino Amazônia, localizada na Rodovia BR-316, Km 07, Ananindeua-PA. Inicialmente, a instituição se chamava Colégio Estratego, cuja fundação remonta ao ano de 2010, com turmas de Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Apresentava uma proposta de caráter inovador ao associar cada vez mais o Ensino à tecnologia, propondo vídeos 3D e o *tablet* como principais ferramentas a serem utilizadas pelos discentes.

Contudo, inúmeros problemas, que iam desde questões pedagógicas a bloqueios nas importações dos *tablets*, inviabilizaram a continuidade não só das pretensões, mas da própria manutenção da referida instituição. Assim, no ano de 2013, a escola passou por uma grande mudança em todas as esferas, que abarcou, também, a alteração no nome, passando a se chamar Sistema de Ensino Amazônia.

No ano de 2019 foi inserido o Ensino Fundamental I. Atualmente, a escola possui 102 alunos neste Nível de Ensino, 243 do Ensino Fundamental II e 226 referentes ao Ensino Médio, com duas turmas de cada série. Dentro desse universo, o presente estudo será direcionado à turma da 2ª série A do Ensino Médio.

O município de Ananindeua, onde está situada a escola, se apresenta como um dos maiores do Estado do Pará, tanto a nível demográfico como econômico. Sua população

estimada gira em torno de 525.566 habitantes, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) produzidos no ano de 2018. O nome do município deriva da grande quantidade de árvores chamadas de Ananin e é de origem tupi, que significa *lugar de ananin*. Ananin é uma gutíferacea que tem sapupemas em forma de joelho e flores escarlates muito abundantes. Produz uma resina chamada “cerol”, utilizada por alguns moradores durante muito tempo para lacrar as fendas das embarcações por eles produzidas.

A origem de Ananindeua, enquanto um núcleo urbano, remonta, mesmo de forma ainda não autônoma, ao século XIX, quando em parte do território foi implantada uma parada da antiga Estrada de Ferro Belém-Bragança. No século XX, Ananindeua inicia um processo de emancipação em relação a Belém e Santa Isabel, que possui como momentos mais marcantes os anos de 1943 e 1944.

Com a construção da Rodovia BR-316, cujo trecho entre os municípios de Belém e Santa Maria do Pará é denominado de *Belém-Brasília*, houve mais um substancial crescimento, aumentando cada vez mais o número de habitantes. Por possuir fronteiras muito tênues com a capital, Ananindeua carregou por um longo período a condição de *cidade dormitório*. Uma boa parte da população trabalhava de maneira formal ou não na capital durante o dia e já à noite retornava para seus lares.

No entanto, o inchaço populacional, a especulação imobiliária ou mesmo a dificuldade em encontrar espaçosos territórios fez com muitas famílias, assim como empresas, buscassem áreas mais afastadas do centro de Belém para habitar ou alojar seus negócios. Tais condições apresentadas podem ser pensadas como possíveis causas, dentre outras, para a expansão do município no qual se encontra a instituição de ensino onde se perfaz a presente pesquisa. Desta maneira, é significativo o entendimento desse espaço, não só da escola em si, mas seu entorno, fazendo com que se sobressaia a realidade física ali existente, como, também, as relações sociais que o perfazem.

A maioria dos alunos e alunas habita a região próxima da instituição educacional. São diversos condomínios verticais ou conjuntos horizontais que foram construídos por meio do mercado imobiliário ou conjuntos intencionalmente projetados ou frutos de ocupações não ordenadas. Poucos são aqueles que moram em bairros mais distantes ou até mesmo em outras cidades.

O fato de optar pela turma referida anteriormente está vinculado a um caminho já traçado com a mesma desde que iniciou este nível da Educação Básica. O desempenho durante as aulas e nos processos avaliativos contribuiu para a referida escolha. Todavia, apesar dos bons resultados, que logicamente adquirem parâmetros enormemente satisfatórios

para este estudo, a turma ainda apresentava níveis de memorização dos conteúdos que dificultavam correlações dos conceitos com abordagens ligadas à vida cotidiana dos discentes. Logo, a mesma apresentava elementos que abriam caminhos relevantes.

No que concerne à missão educacional, o Sistema de Ensino Amazônia menciona em seu Projeto Político Pedagógico que:

A educação tem como finalidade criar condições que facilitem a aprendizagem do educando e como objetivo básico liberar a capacidade de autoconhecimento de forma que seja possível seu desenvolvimento intelectual, emocional, social e relacional. Dessa forma, o educando é o sujeito da educação a partir das relações com o outro, com o objeto de conhecimento e o meio ambiente. Essa interação é imprescindível para que o aluno se desenvolva e se torne sujeito de sua própria práxis./ A educação, como processo formativo do ser humano, está fundada na capacidade do indivíduo interagir com seu meio, formar culturas, e no seu processo de desenvolvimento se relacionar, trocar conhecimentos, arte, vivências. Assim, a proposta sócio-construtivista apresenta o conceito de zona de desenvolvimento proximal, que é definido por Vygotsky como a “distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”. A partir dessas concepções e perspectivas, o Sistema de Ensino Amazônia se empenhará por uma educação que contribua para que homens e mulheres possam interferir no processo de mudança social (SISTEMA DE ENSINO AMAZÔNIA, 2018, s/n).

A partir do exposto, a pesquisa referida possui como hipótese a ideia de que os conceitos e o próprio conhecimento histórico escolar tornam-se muito mais relevantes para os alunos quando os mesmos participam diretamente de sua produção. Aproveitar os fatos, as tecnologias, entender o universo que os discentes estão inseridos permite ao professor atribuir maior significância às suas aulas, aos conceitos, à História ou, ainda mais importante, à própria forma de compreensão da realidade por parte do discente.

Seguindo tal entendimento, vale citar a análise da professora Maria Auxiliadora Schimidt (2010, p. 11) quando explana sobre a “captura lógica” da realidade. Essa pesquisadora aduz que o trabalho com conceitos já é apreendido como parte substancial do Ensino de História, integrante na construção de um vocabulário que permitiria ao indivíduo uma melhor interpretação da realidade social. Logo, é suscitada a importância de possuir como referência o conhecimento prévio dos alunos.

Nessa esteira, o estudo da professora Circe Bittencourt (2018) se apresenta altamente esclarecedor na definição do que pode ser um conceito quando afirma a necessidade dos indivíduos de se valerem de procedimentos que tornem os fatos inteligíveis, superando o momento apenas descritivo ou narrativo. O historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen (2007; 2007a) aponta, ainda, uma abordagem altamente salutar ao defender a existência de conceitos

que podem ser categorizados como históricos, sendo estes um instrumento da linguagem presente quando aquilo que se quer entender possui a História de forma categórica.

Partindo do pressuposto que os conceitos são elementos de suma importância, sem os quais a apreensão do conhecimento histórico ficaria inviabilizada, se nota um trânsito de sua relevância nos espaços acadêmicos e no Ensino de História. No primeiro, os conceitos demonstram como o pesquisador está construindo seu aporte, confeccionando um ar cada vez mais científico à sua pesquisa. Para um professor, os conceitos abordados a partir de uma consistente bibliografia servem de ponto de partida para reflexões que irá desenvolver, sem percebê-lo como um padrão onde determinadas temporalidades serão encaixadas, como muito bem aponta Peter Burke (2002).

Assim, se os docentes simplesmente repassá-los, contribuirão para a manutenção de um ensino tradicional, com um protagonismo solitário, tecendo redes de distanciamentos que pouco contribuem para o aprendizado. É necessário, então, superar a ideia de que todo o processo de ensino-aprendizagem se centra tão somente na figura do docente. Um estudo de suma notoriedade neste propósito é o da professora Lana Maria de Castro Siman (2015), ao defender a “descentração” como um conceito que deve ser norteador no ensino, pois defende uma atuação mais construtiva dos discentes no processo educacional (SIMAN, 2015, p. 3).

Sendo os alunos e alunas cada vez mais protagonistas, é possível buscar uma aprendizagem significativa. Esta, segundo Marco Antônio Moreira (2011, p. 2), partindo dos estudos de David Ausubel, se volta para a possibilidade dos discentes, ao terem contato com novos saberes, por descoberta ou recepção, atribuírem significados ao que já eram existentes. Desta forma, as inferências entre os dois resultarão em um aporte que passará a compor a estrutura cognitiva mais próxima da realidade do aluno, sendo o esquecimento mais improvável. Assim, o processo mediado pelo professor e protagonizado pelos alunos superaria o chamado “verbalismo vazio”, sendo este o momento em que durante o Ensino de História ocorre uma redução do conhecimento histórico a simples esquemas desprovidos de atenção à criticidade, conforme o proposto pela professora Flávia Eloisa Caimi (2006).

O percurso metodológico da pesquisa estará traçado com o estudo de caso associado à observação participante. A opção pelo primeiro está ligada à necessidade de compreender com maior profundidade a forma com que os alunos estabelecem relações entre os conceitos e as suas respectivas realidades sociais. Desta maneira, um olhar atento ao contexto ao qual os discentes estão inseridos permitirá a obtenção de informações que poderão ser detidamente analisadas (GIL, 2012).

A segunda opção se fez presente a partir do momento em que, no Ensino de História, o pesquisador também, em muitos momentos, é parte do objeto que está a estudar. Estarei presente no espaço alvo da pesquisa e meus alunos detidamente envolvidos com o fenômeno analisado. Logo, uma coleta de dados será imprescindível mediante a aplicação de questionários e a realização de entrevistas, principalmente com os discentes, mas sem desconsiderar a importância dos dados provenientes dos professores de História.

A análise das ditas fontes ocorreu de forma qualitativa, mas, também, quantitativa. Como um dos objetivos contou com a utilização dos questionários como ferramenta de aquisição de dados por meio das respostas que envolvessem não somente informações de teor, digamos, mais técnicos, de assuntos referentes ao conteúdo programático, mas, sobretudo, de um conhecimento de mundo marcado por suas vivências, dentro ou fora do ambiente escolar, se tornou razoável a adoção quali-quantitativa.

Em um entendimento mais direto e superficial, questionamentos poderiam surgir quanto a possíveis tendências ou até mesmo impossibilidades de se ter as respostas e os próprios questionários como fontes. No entanto, partindo de um método indutivo, as resoluções apresentadas pelos alunos passam a serem inquiridas em associação a um conjunto de elementos que possam compor seu dia a dia. Assim, a análise qualitativa se aproxima dos pressupostos presentes em pesquisas de mesmo perfil, mantendo o rigor científico esperado (ALVES; SILVA, 1992).

Nesse sentido, uma opção metodológica pretensamente válida seria a análise de prosa. Esta implica em um olhar atento a determinados tópicos que são aos poucos elaborados a partir dos dados e da necessária contextualização, partindo, assim, para uma visão holística, já que as respostas apresentadas pelos alunos se encontram nas relações estabelecidas com seus pares, com seus professores, familiares e amigos. Tais respostas e os dados gerados a partir da fonte onde estas se encontram são apreciados cientificamente, visto que os resultados serão submetidos a um corpo teórico capaz de ratificar ou mesmo refutar o que está sendo produzido neste trabalho.

Os questionários foram construídos da seguinte forma: em seus cabeçalhos, existem campos para que os respondentes insiram um pequeno conjunto de dados de teor pessoal – como nome, data de nascimento, endereço, instituição de ensino e turma que se encontra ou que leciona no período letivo em que essas ferramentas foram aplicadas. Logo em seguida, estão as questões de fato, com respostas do tipo aberta, que permitem aos informantes, no caso os docentes e discentes, escreverem de maneira mais livre, utilizando uma linguagem própria, que podem transitar do mais ou menos formal, além de contar com percepções e

opiniões pessoais dos mesmos. Apesar das vantagens expostas, é válida a observação de que este modelo de questões implica em um maior esforço no momento da organização dos dados por ele gerado. Na parte final do Questionário Docente e do Questionário Discente 02 foram utilizadas, também, questões fechadas para ampliar a possibilidade de se empregar novos recursos de análise dos dados obtidos.

Importante, ainda, destacar que a presente pesquisa abordará no primeiro capítulo uma reflexão de como os conceitos são concebidos no Ensino de História, por alunos e professores. Para tanto, se procederá uma análise amparada por bibliografia que busque dar conta desta questão, contando com contribuições de pesquisadores do país e do exterior. Como principais fontes serão utilizados os questionários, já aplicados aos discentes, e outros instrumentos direcionados aos docentes.

No segundo capítulo, o esforço será voltado para a compreensão de como esses conceitos são mobilizados, ou seja, utilizados tanto por parte dos professores como por parte dos alunos em diversos momentos da experiência escolar ou mesmo em suas ações cotidianas. Logo, é de fundamental importância que a narrativa se direcione para as experiências propriamente ditas de ambos. No caso dos professores, os momentos que compõem desde a preparação das aulas até o ministrar. Quanto aos alunos, a participação ou não nas aulas, seus laços de amizade, a vivência familiar, suas ações em diversos âmbitos.

O terceiro e último capítulo irá ser encaminhado no intuito de explicar a elaboração de um Dicionário Digital de Conceitos, que transitam na natureza do que Peter Lee (2001) chama de *Conceitos Substantivos*, por estarem mais presentes nas salas de aulas e na correlação com os objetos de conhecimento em História. Organizado em Verbetes, os conceitos ficarão acessíveis em uma plataforma na *internet* para potencializar o acesso ao produto da dita pesquisa. Os conceitos apresentados nessa ferramenta possuem uma considerável relevância para o ensino e aprendizagem do conhecimento histórico. Porém, os conceitos não ficarão restritos ao uso tão somente da bibliografia, tão consagrada e inegavelmente importante. O Dicionário e os conceitos contarão com a produção direta dos alunos a partir de atividades realizadas durante as aulas, assim como por meio de aplicação de questionários respondidos pelos mesmos, agindo como protagonistas destas construções conceituais e, lógico, do próprio Dicionário. Este será construído com o objetivo de ser um aporte para os docentes e um instrumento acessível aos discentes. Estando em um *site*, seu alcance enquanto ferramenta de ensino e para a própria aprendizagem será maior.

## 2 CAPÍTULO 1: A IMPORTÂNCIA DOS CONCEITOS E O ENSINO DE HISTÓRIA

O trabalho com conceitos como parte do ensino do conhecimento histórico tem se mostrado cada vez mais importante, principalmente quando se trabalha com a relação ensino e aprendizagem. Eles aparecem das mais variadas formas durante as aulas, expressando os mais diferentes significados e apontando para as mais diversas reflexões, criando um emaranhado de possibilidades e entendimentos. Os conceitos se apresentam ainda nos vários momentos da prática docente e nos recursos usados pelo professor, como na exposição dos objetos de conhecimento realizada pelo docente e nos materiais didáticos. Aparecem, também, nas próprias atividades direcionadas aos discentes, no exercício de preparação das aulas, seleção de conteúdos, construção da sequência didática, produção de enunciados e análise de conteúdos. Mas também podem estar presentes no momento da aprendizagem dos discentes, na forma como constroem seu raciocínio, refletem sobre o conteúdo, selecionam as expressões que melhor identificam a sua expectativa com o conteúdo. Trata-se, portanto, de um exercício que envolve uma dupla via de reflexão e atuação, por parte do professor e por parte do aluno, corresponde a um conjunto de materiais de usos destes dois agentes produtores e construtores do conhecimento e do ensino.

Para este primeiro capítulo a atenção se volta à compreensão de como os conceitos são concebidos no Ensino de História e de que maneira envolvem alunos e professores. A ideia é analisar o nível de percepção dos conceitos, como são vistos e compreendidos. Os níveis de importância atribuídos, como são ou não identificados, como são observados e as expectativas em torno do seu uso são algumas questões apontadas.

### 2.1 O QUE NOS REVELAM OS PROFESSORES

A adoção ou a propositura de um Ensino de História a partir dos conceitos engendra uma breve discussão sobre como pensar os mesmos. Todavia, acredita-se ser esclarecedor ressaltar que esta pesquisa não se encontra no campo da História dos Conceitos<sup>1</sup> ou mesmo de

---

<sup>1</sup> Este campo do conhecimento histórico, tão notável a partir da década de 1950, no pós-guerra, propôs estudos acerca dos conceitos, compreendendo-os não como elaborações estanques, mas flexíveis quando conectadas a experiências sociais. Ver: KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado: Contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto (PUC-Rio), 2006; e **Uma História dos Conceitos: problemas teóricos e práticos**. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol.5, n.10, 1992; JASMIN, Marcelo Gantus; FERES Jr., João (Orgs.). **História dos Conceitos: debates e perspectivas**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio: Edições Loyola: IUPERJ, 2006.

Teoria da História, e por isso não se fará, aqui, um profundo debate historiográfico a esse respeito. Esta postura se conecta com o fato de que o campo se debruça nas análises, inclusive linguísticas, dos elementos estruturais e metodológicos dos conceitos para que possam atuar como mecanismos elucidativos do conhecimento histórico. Elaborados, transitam por escritos altamente relevantes, sobretudo do espaço acadêmico.

Quando se afirma que este estudo não se aterá a este campo de conhecimento, jamais implicaria em um desprezo por sua importância ou mesmo em ignorar do que é produzido nas universidades. Se funda no propósito de que o olhar se direcionará não para os conceitos detidamente, mas para como os alunos e professores se atêm a eles no momento das aulas, tornando-os significativos ou não.

Elucidado tal ponto, é mesmo assim imprescindível que alguns autores devam ser invocados para o delineamento da noção de conceitos, a exemplo de Jörn Rüsen (2007), Reinhart Koselleck (2006) e Antoine Prost (2008), gerando, então, uma interlocução produtiva entre o campo do Ensino de História, ao qual este trabalho se encontra, e os citados anteriormente.

Desta forma, para o historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen (2007a), os conceitos seriam recursos linguísticos de grande valia, já que possibilitam aos historiadores a reconstrução e assim a compreensão do passado. Um bom traço para o entendimento da História perpassa pela maneira como os historiadores elencam e usam os conceitos durante o seu fazer, logo, eles são percebidos como instrumentos para a elaboração das próprias teorias históricas. No espaço escolar, os docentes ao abordarem certos objetos de conhecimento, podem também elencar conceitos para tornar mais clara a percepção dos alunos, buscando reconstruções do passado.

Rüsen (2007) afirma, ainda, que existem os conceitos não históricos e os conceitos históricos. Os primeiros expressam por meio da linguagem, meios orientadores da própria vida prática, definindo sujeitos, objetos e ações. Já o segundo tipo de conceito possui, em suas designações, a História como espinha dorsal daquilo que se quer ou que se pretende, por entender.

Ainda na esteira dos conceitos históricos, pode-se atentar para as reflexões do historiador, também alemão, Reinhart Koselleck (2006), para quem os referidos conceitos podem ser entendidos como abstrações que, expressas por palavras, representam realidades históricas. Os conceitos históricos então, na concepção de Koselleck (2006), associados a atos de linguagem, são como instrumentos que proporcionam a cognição e a escrita dos acontecimentos históricos.

Como já referendado por Rüsen (2007; 2007a) anteriormente, existem conceitos que não fazem parte do arcabouço da História de forma essencial. São, de uma certa maneira, “emprestados”, e claro que seria tranquilamente viável se utilizar palavras como apropriadas, de outras disciplinas, áreas de conhecimento ou outros campos de pesquisa. De acordo com o historiador francês Antoine Prost (2008), quando isto acontece, o conceito passa por uma espécie de flexibilização em seu rigor científico originário, para que, assim, seja capaz de contribuir para o entendimento de fatos, fenômenos ou processos históricos.

Em determinados momentos, dentro do ambiente escolar, os alunos tendem a demonstrar maiores interesses por certos conceitos e objetos de conhecimentos. Parte disso, movidos por cenários políticos mais preocupantes, por exemplo, que os motivam a conhecer melhor a realidade na qual estão inseridos. Conceitos como o de Ditadura, Democracia, Cidadania, por mais que não tenham sido elaborados no campo histórico, são por eles utilizados. Na escola, os mencionados conceitos extrapolam as suas formas teóricas de âmbito mais acadêmico e são remodelados pelos discentes de forma a simplificá-los, para que, assim, possam compreendê-los enquanto parte do assunto que se está a abordar – a Ditadura Militar no Brasil, por exemplo – e quem sabe torná-los mais significativos no que tange às conexões com suas experiências cotidianas.

Ao ocorrer essa transladação, os historiadores precisam possuir uma certa cautela para não incorrer em usos indevidos dos conceitos no seu processo formulador teórico. Prost (2008) aduz que no movimento que se pode fazer com uma palavra, a ponto de transformá-la em conceito, o pesquisador/teórico pode cometer demasiadas, ou até mesmo perigosas, generalizações. Quando se conduz este debate para o Ensino de História, é possível se deparar com momentos de aulas em que se está a lecionar objetos de conhecimento presentes na chamada Idade Moderna, a explicação flui de uma tal maneira que o professor utiliza conceitos como Revolução, sem expor ao aluno que o mesmo já existia e que receberá uma carga social nesse período, ultrapassando os limites da astronomia ou mesmo o de Antigo Regime, alargando-o para todos os séculos que englobam a divisão didática da Idade abordada, e não o pensa de maneira mais precisa e adequada ao momento revolucionário francês em diante.

Isto posto, o ato de escolha dos conceitos dentro de uma pesquisa, para acompanhar o campo de produção do autor citado, carece de muito cuidado. É preciso a devida cautela para se perceber se o conceito abarca, em sua abordagem, o período histórico tido como recorte temporal da pesquisa, se é possível utilizá-lo na compreensão dos processos e/ou relações abordadas, para evitar um uso inadequado, podendo recair até mesmo em um anacronismo

que possa impedir ou prejudicar o rigor científico esperado ou mesmo o entendimento da discussão.

E quando essas aflições conceituais perpassam ambientes que não são os acadêmicos? É possível que a aprendizagem do conhecimento histórico no espaço escolar possa ser realizada a partir dos conceitos? A resposta, se tão somente fosse simplificada para o SIM ou para o NÃO, poderia esvaziar o que em grande parte foi proposto como discussão para esse capítulo. Para que seja possível alcançar a resolução minimamente coerente para tal interrogação, se crê ser exigível o cumprir de certos passos neste caminho um tanto quanto áspero.

Em primeiro lugar, é imperioso entender o quanto o Ensino de História tem apresentando números cada vez mais expressivos ao longo dos últimos anos, encorpando-se enquanto um campo de pesquisa e não mais como tão somente um objeto a ser estudado dentro da própria História. Mas nem sempre foi desta forma, como aponta a análise quantitativa realizada pela professora Flávia Eloisa Caimi (2015). De acordo com a autora, grande parte das pesquisas encontradas em espaços de divulgação de produção científica, como o próprio Banco de Teses da Capes, em um recorte temporal que abarca os anos de 1998 a 2007, ainda estão umbilicalmente atreladas com a História da Educação do que com o Ensino de História propriamente dito.

Isto posto, encontrar publicações que se debruçassem ao pensar da História como conhecimento ensinado na escola, produzidas por historiadores ou historiadoras, era de uma certa maneira escassa no Brasil. Assim, os trabalhos encontrados em tais plataformas eram elaborados por pesquisadores da área da Educação, em especial mulheres, com formação em pedagogia. Em hipótese alguma esta constatação pode ser imbuída de uma conotação desqualificadora. Muito pelo contrário, existe, sim, uma grande felicidade das mesmas terem se atentado para inquietações que envolvessem História e Educação. No entanto, limitações ainda eram presentes, inclusive em produções que abordassem o conceito como instrumento fundamental para a reconstrução do passado, para a compreensão do conhecimento histórico.

Os dados apresentados mostram que a produção de conhecimento histórico voltado especificamente ao campo do Ensino de História é, portanto, ainda muito recente. Porém, vem ganhando cada vez mais espaço, dentro de um âmbito benéfico, desprendido, mas não isolado de outros campos de conhecimento. Nesse ponto de vista, é inegável a contribuição dos cursos de pós-graduações. Dentre alguns, o Mestrado Profissional em Ensino de História, programa ao qual esta pesquisa está atrelada, aparece com um significativo destaque. Conhecido também pela sigla PROFHISTÓRIA, o programa estimulou a elaboração de pesquisas por

professores da Educação Básica de várias unidades federativas do Brasil.

Problematizando o Ensino de História e o espaço da escolar, as dissertações enriquecem o campo ao qual se ligam. Como uma forma de publicizar as pesquisas, o programa as disponibiliza em seu *site*, onde já se encontram, inclusive, as que, em seu objeto, trazem a importância do trabalho com conceitos. Pode ser citada a dissertação de Ester Cândida Corrêa. Com o título *Análise dos conceitos de história na narrativa do canal virtual LGBT "Põe na Roda"*, o trabalho parte de um aporte teórico que se baseia, fundamentalmente, em Rüsen (2007; 2007a) para tratar dos conceitos e a História, trazendo para seu debate a categoria gênero e como a mesma contribui para a formação de uma identidade e da própria consciência histórica dos alunos.

Outra dissertação que pode ser aqui apresentada seria a elaborada por Emanuel Lopes De Souza Oliveira, cujo tema é *Dimensões do ensino do conhecimento histórico: a sequência didática gerativa como mediadora para o ensino dos conceitos de grilagem e campesinato*. O então mestrando, à época da pesquisa, buscou, entre outros objetivos, entender a produção da memória pelos agentes históricos envolvidos nas questões agrárias e a problematização dessa temática com os discentes, por meio inclusive do ensino de conceitos, como o de grilagem, muito presente na experiência dos alunos e alunas, mas, às vezes, não compreendido pelos mesmos como causa para apropriações territoriais geradoras de conflitos e até mesmo de tragédias.

Assim, pode-se inferir que os cursos, em *stricto* ou *latu senso*, juntamente com programas de formação continuada, dentre outros, proporcionam meios para se discutir, problematizar e projetar recursos capazes de aperfeiçoar pontos tensos dentro do processo de ensino e aprendizagem na educação básica. Para efeitos de apontamentos, já que esta pesquisa não se debruça especificamente a alguns deles, tem-se os debates sobre o currículo, a produção e utilização dos livros didáticos, a formação de professores, as práticas quanto aos objetos de aprendizagem e outros.

Apesar do reconhecimento de que parte do que é pensado e proposto nos projetos mencionados não é aplicado no espaço escolar de forma satisfatória, não é conveniente desconsiderar a intencionalidade em cogitar a melhora no fazer dos professores, auxiliando em seu ofício, logo, na resolução dos *dilemas de aula*. Problemas que se associam aos próprios conceitos, desde a postura daquele que leciona em escolher os que são vistos como centrais, da importância da presença dos mesmos para o entendimento dos assuntos tratados e ao que se propõe esta própria pesquisa, incentivar a aproximação do conhecimento histórico com uma forma de compreensão dos discentes pautada nas experiências e saberes prévios

destes, tornando mais expressivo o Ensino de História.

Em segundo lugar, o chegar a uma dita resposta também perpassa por um agir voltado para o desnaturalizar do espaço escolar. Para tanto, é substancial o perceber a escola não apenas com um espaço físico receptor do que é produzido nas academias. Não se trata de colocar as instituições de ensino em polos antagônicos, nem mesmo de estabelecer hierarquizações entre ambas.

O desejo mais notável caminha na direção de estabelecer a escola como um ambiente repleto de possibilidades de pesquisas, onde o conhecimento acadêmico está presente e em conjunto com aquele que é ali mesmo, dentro da realidade escolar, produzido. Abordagem esta muito bem esplanada pelas professoras Ieda Viana e Iolanda Bueno de Camargo (2009), quando ratificam o quão relevante foi o entrelaçar de áreas como Antropologia, Educação e História para se repensar o espaço escolar, farto de interação e de culturas plurais.

As autoras realizam uma defesa da escola enquanto o lugar do praticado, ou seja, não apenas da identificação das diversas culturas existentes em sua internalidade, mas produtora de cultura própria. Tal cultura, chamada de escolar, já não mais estaria circunscrita à pedagogia, ou até mesmo às disciplinas escolares propriamente ditas, e sim tomada, cada vez mais, como um campo a ser estudado e imensamente fértil, produtor. Um comportamento não gélido dos professores e professoras nas instituições que trabalham pode prover novas experiências contributivas em aperfeiçoamento do seu fazer, trazendo para suas aulas uma série de elementos internos ou externos à própria História, como os conceitos.

O domínio dos conceitos pelo docente, assim como do conhecimento histórico que envolve os assuntos das séries correspondentes, denota um ponto primário, porém necessário no seu exercício profissional. Promover explicações coerentes, amparadas por recursos linguísticos capazes de subsidiar a compreensão dos acontecimentos e das ações humanas, corretamente associadas à temporalidade abordada, sem dúvida compõe uma aula satisfatória no que diz respeito ao cumprimento do conteúdo presente nos planejamentos, no que está para ser abordado no material didático, mas isto pode não ser suficiente.

Buscando uma noção de cultura escolar, Ieda Viana e Iolanda Bueno de Camargo (2009) referenciam Antonio Vinão Frago (2000) que traz uma notória contribuição para essa pesquisa. Frago (2000, *apud* VIANA; CAMARGO, 2009), ao se ater no refletir sobre a mencionada cultura, direciona sua atenção para o pensar e fazer dos agentes que a compõem, determinante para a compreensão da cultura escolar. Olhares mais atentos aos espaços da escola, atentar para o que os alunos comportam de conhecimentos prévios, buscar identificar, apreciar e aproveitar as correlações com momentos presentes no seu cotidiano que os mesmos

podem fazer quando inseridos em um momento de debate, podem corroborar não só para uma aula mais transformadora, mas, também, para a produção de saberes, para a construção de conceitos.

Seja com os agentes, seja com projetos, ou mesmo com a realização de eventos, a escola urge por vivacidade, para que ganhe sentido e empatia para os que a frequentam cotidianamente, bem como para a comunidade que a circunda. O que nela é ou pode ser produzido, enquanto conhecimento, deve ultrapassar seus muros, suas estruturas físicas, contribuindo para impulsionar ações que sejam catalizadoras de melhorias a nível individual, no tocante, principalmente, aos educandos e, por que não, a seus familiares e em maior abrangência ao bairro onde a escola possa estar localizada. Os conceitos podem contribuir neste sentido.

A partir do contato com variados materiais didáticos no transcorrer da experiência profissional foi possível notar que, em certos capítulos presentes nos livros, assuntos e conceitos transitam em oralizações muito distantes do que é vivido pelos discentes em suas ruas, bairros e comunidades. Um rol de significações – e por que não dizer representatividades – podem se fazer presentes ao se trazer para os momentos do ensino-aprendizagem, conceitos que não só se “encaixem” adequadamente nos debates pertinentes aos objetos de conhecimento, mas que instrumentalizem o olhar dos alunos na compreensão do universo que os cerca.

Porém, infelizmente, a realidade, em muitas situações, se distancia de tal projeção. O cotidiano do espaço escolar, no que diz respeito ao aprendizado dos discentes, ainda está arraigado de metodologias que o estancam em uma condição de mero receptáculo de conhecimentos. A escola, neste *status* gélido, comporta variadas limitações que podem ser percebidas no transcorrer do processo a ela atrelada. O “passar” o conteúdo sequencialmente, seguindo planejamentos, matrizes de processos seletivos e outros, cumpre uma porção daquilo que é geralmente esperado. O sentimento de cumprimento de uma obrigação cria o risco de tirar dos docentes a preocupação em entender até que ponto o que por eles foi ensinado irá ser substancial para além de simulados e provas ou outros procedimentos avaliativos.

## 2.2 O QUE APONTAM OS ALUNOS

Os alunos, se não forem bem orientados ou estimulados, superficializam, até mesmo de forma textual, o que a eles foi explicado. Buscam esquematizar o que seus ouvidos captam, inclusive em relação aos conceitos. Como um ponto no percurso que pode nos conduzir à dita

chave sobre as percepções no que tange aos conceitos, seria então considerar que estes são – e como são – trabalhados durante as aulas e, assim, posteriormente, pensar um Ensino de História mais significativo, associado à apreensão e construção dos conceitos, em especial pelos alunos.

Já é possível encontrar trabalhos produzidos e outros mesmos publicados ao longo dos anos, que se debruçam em entender como os alunos estão ou deveriam estar a aprender os conceitos ora a eles apresentados<sup>2</sup>. Errado pensam aqueles que julgam tal iniciativa desnecessária. É de salutar importância esta inquietação. Os alunos, em determinadas situações, envoltos nas inúmeras questões presentes nas aulas e atentos àquilo que julgam ser importantes, por suas próprias abstrações ou porque foram direcionados nesse sentido, passam a selecionar fragmentos ali presentes.

Com essa postura seletiva, acabam por participar de caminhos da aprendizagem dos conceitos que os tomarão apenas como um certo produto do conhecimento que foi a eles repassado. Sistematizam os mesmos com a incumbência de quem precisa conquistar um bom desempenho nas avaliações prestadas, como provas e simulados. Agindo desta forma, os alunos, e não são todos que o fazem, estabelecem, mesmo sem possuir uma clareza nesta ação, um perímetro muito restrito de “relacionamento” com os conceitos.

Parte de tais inquietações, como foi observado anteriormente, puderam ser constatadas em dados obtidos com a aplicação de um Questionário aos alunos e alunas da turma na qual a pesquisa se perfaz. Este instrumento será identificado a partir de agora como Questionário Discente 01, já que representa uma parte primária do levantamento de dados junto aos estudantes. A escolha do Questionário se fez mediante o entendimento de que ele seria capaz de fornecer dados, informações e percepções que os estudantes possuem sobre a História e sobre os próprios conceitos. Assim, a coleta por meio desse instrumento está em sintonia com a proposta da pesquisa em questão, sendo uma parte de grande relevância para o desenvolvimento da mesma (PRODANOV; FREITAS, 2013). O objetivo de tal ação era, justamente, coletar informações que pudessem ser relevantes para entender a relação, se próxima ou distante, se existente ou não, dos mesmos com os conceitos durante o processo de aprendizagem.

---

<sup>2</sup> Dentre os estudos é possível destacar: ABUD, Katia Maria. **Ensino de história**. São Paulo: Cengage Learning, 2010; BALDISSERA, José Alberto. Os conceitos, o ensino e a aprendizagem em História. *In*: SEFFNER, Fernando; BALDISSERA, José Alberto (org.). **Qual História? Qual ensino? Qual cidadania?** Porto Alegre: ANPUH, Editora da Unisinos, 1997; BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004; BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. São Paulo, CORTEZ, 2018; KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2004; SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. Construindo Conceitos no Ensino de História: “A Captura Lógica” da Realidade Social. *In*: **Hist. Ensino**, Londrina, v. 5, 1999.

A aplicação deste primeiro questionário se liga de forma troncal ao objetivo deste capítulo, qual seja, o de analisar a maneira como os discentes lidam ou não com os ditos conceitos. Partindo deste intento, o questionário foi construído da seguinte forma: em seu cabeçalho, existem campos para que os alunos insiram um pequeno conjunto de dados de teor pessoal – como nome, data de nascimento, endereço, instituição de ensino e turma que se encontra no período letivo em que essa ferramenta foi aplicada. No que diz respeito aos nomes, é necessária a informação de que os mesmos não foram utilizados nas análises aqui presentes, e sim foi feita a adoção de codinomes que foram sugeridos pelos próprios discentes.

Logo em seguida, estão as questões de fato. Dentre as possibilidades, as questões inseridas em tal ferramenta foram do tipo abertas. Estas permitem aos informantes, no caso os próprios discentes, escrever de maneira mais livre, utilizando uma linguagem própria, que pode transitar do mais ao menos formal, além de contar com percepções e opiniões pessoais dos mesmos. Transitam assim, por grande flexibilidade e adaptabilidade, se tornando mais viável em detrimento de instrumentos e procedimentos padronizados (GUNTHER, 2006). Apesar das vantagens expostas, é válida, também, a observação de que este modelo de questões implica em um maior esforço no momento da organização dos dados por ele gerado.

Para melhor compreensão do que foi apresentado, expõe-se as questões que compõem a referida fonte e algumas observações pensadas como salutares. As quatro primeiras, foram utilizadas com o propósito de perceber o nível de relação dos discentes com a disciplina e com o conhecimento histórico. Se conseguiam encontrar uma conectividade transformadora entre o que se ensina em sala com o seu cotidiano. As duas questões seguintes exigiram dos alunos respostas que abarcavam a presença de determinadas fontes históricas, como textos e imagens, e o que lhes chamavam atenção ao se deparar com as mesmas, se conseguiam estabelecer associações entre elas, o que possibilitaria um diagnóstico do interesse e de um relativo grau de interpretação por parte dos alunos.

A sétima questão inicia um direcionamento para abordagens que estão mais diretamente vinculadas às inquietações desta pesquisa. Nela consta a indagação aos discentes sobre a preocupação com o significado das palavras. A pretensão seria captar, enquanto dado, a existência de uma sensibilidade, ou não, no tocante aos termos que eles se deparam durante suas leituras ou estudos. Caso positivo, seria um pressuposto para um interesse e um cuidado também em relação aos conceitos.

As quatro últimas questões são a espinha dorsal desse primeiro questionário, já que suas temáticas centrais são diretamente relacionadas aos conceitos. As indagações partiram

sobre o que os alunos entendem por conceitos, se os consideram importantes para a aprendizagem do conhecimento histórico e quais conceitos teriam sido mais substanciais nos assuntos abordados durante todo o ano letivo, qual seja, o de 2019. À frente de tais perguntas surge a possibilidade, por meio das soluções, de captar dados basilares para este trabalho, pois entende-se que antes de se esperar que os discentes possuam a capacidade de construir conceitos, é preciso que saibam o que são, que os identifiquem, bem como notem sua relevância, para o ensino e para a vida.

É relevante a atenção na identificação do discurso presente nestas produções, para que estes possam ser, na sequência, desmembrados e compreendidos em partes, de forma cuidadosa. Analisando as respostas inicialmente por fragmentos, tem-se como um desejoso passo seguinte a reconstrução do discurso de maneira racional, para que, assim, seja possível a compreensão dos mesmos com a estruturação dos dados gerados. Ainda como parte inicial, pode-se dizer, se perfaz a análise semântica, cuja atenção estará nos significados das palavras, das frases, bem como dos sinais e símbolos existentes na produção textual. Em seguida, conectada à anteriormente exposta, a análise pragmática, que exige um conhecimento ou uma busca pelo mesmo, da visão de mundo dos autores das ditas respostas, como bem expõe Karl Henkel (2017, pág. 787), ao citar Phillip Mayring (2010, p. 602).

Com um norte traçado em relação aos questionários, é possível retomar a demanda central deste tópico da pesquisa. As questões 1 a 5 foram lançadas com o desejo de captar dos alunos suas percepções sobre a História, sua importância enquanto conhecimento, apesar de nem todos terem esse entendimento, como se verá, bem como o quanto ela pode ou não ser basilar na formação dos mesmos enquanto pessoas desejosamente capazes de produzir leituras mais aguçadas do universo que compõem, seja no escopo familiar, educacional ou profissional. Este último, para alguns, enquanto realidade, para outros, expectativa.

Apesar de ser a questão de número 04, ela pode ser a primeira em nossa abordagem nesse momento. Quando feita a interrogação se eles achavam que os assuntos de História são importantes, apenas uma aluna apresentou uma resposta que não caminhou positivamente, qual seja, “não sei”. Todos os demais alunos e alunas, sendo um total de 32, afirmaram que o conhecimento histórico é relevante, sobretudo com a argumentação de que o passado e sua compreensão possibilitam uma atitude mais coerente no presente. Isto fica notório na resposta da jovem aluna Gio Lynx, qual seja: *“Acredito que além da história ‘abrir os olhos’ da sociedade para o que está ocorrendo, um povo que não conhece as barbaridades que cometeu no passado, está destinado a repetir tudo em seu futuro”*. Seguindo uma linha similar, tem-se a resposta do aluno Nero, dizendo que *“Para que possamos entender o que levou ao nosso*

*presente, assim evitando cometer novamente os erros do passado”.*

Alguns discentes, na mesma questão de número 04, além da relação passado-presente que muitos inseriram nos textos da referida questão, propuseram que a História e o conhecimento a ela atrelado são construtores de suas personalidades. Enquanto sujeitos históricos, possuiriam uma maior percepção acerca dos eventos contemporâneos a suas vivências. Nas repostas, neste sentido, se emprega um tom transformador da realidade, partindo do pressuposto de que quanto mais se estuda o passado, e melhor o conhece, o comportamento tende a mudar quanto a tudo que o cerca. A não aceitação de um discurso proferido, de uma medida apresentada pelo governo ou a própria busca por melhores condições ou direitos, seriam posturas embasadas pelo conhecimento histórico e contributivas para uma realidade melhor.

Nesse sentido, a aluna Julia aduz que *“Eles formam caráter, pois é sabendo a verdade de cada acontecimento que os alunos podem formar sua personalidade e escolher seguir o mesmo caminho que todos antes ou traçar um novo, mudando tudo em sua vida”.*

A quase unanimidade presente na questão anterior foi encontrada nas soluções expostas pelos alunos e alunas na questão de número 01. Todos afirmaram encontrar correlações entre os acontecimentos recentes com os temas debatidos durante as aulas de História. Essa, pode-se dizer, identificação de tal correlação, pode ocorrer em diversos instantes da aula, como na exposição dos professores que conseguem, durante suas falas, estabelecer apontamentos que conectam o passado com o tempo presente. Ratificando essa afirmação, é mister citar a resposta do João, dizendo que *“[...] os professores conseguem pegar assuntos bastante debatidos no passado e associá-los com debates atuais”.*

Outra resposta de destaque na questão 01 é a da aluna Britney, que desde o início do Ensino Médio mostrou um apreço pela disciplina histórica, expôs que, *“[...] levando em consideração que tudo o que vivemos atualmente são consequências das raízes históricas sociais e políticas”.* A aluna pode até ainda estar envolta, de uma certa maneira, em uma concepção de história que perpassa pela noção de causa e consequência. Contudo, não é possível desconsiderar o uso do termo “raízes” em seu texto. Ao utilizar o referido termo, Britney deixa claro seu entendimento de que muito do que faz parte do seu cotidiano ou mesmo do mundo que a cerca, raramente pode ser absolutamente original e absurdamente recente. Suas origens remetem a fenômenos, processos e lutas experienciadas em períodos anteriores.

Quando perguntado aos alunos se a utilização de elementos do dia a dia favorece de alguma forma o entendimento dos assuntos trabalhados pelos professores durante as aulas,

mais uma vez, todos afirmaram que sim, de maneira direta ou mais elaborada, como no dizer da aluna Liah, que afirma: *“Com certeza. Quando o professor começa a lecionar, eu, particularmente, busco imaginar como o determinado processo aconteceu, e ter um filme ou novela, por exemplo, alimentaria mais a minha curiosidade sobre o assunto”*.

Penso ser a busca por “imaginar” uma iniciativa constante por parte daqueles que se debruçam em aprender os objetos de conhecimentos relativos à História. Realizam o esforço de reconstruir os fatos, os episódios e processos históricos, a partir da “montagem” em cenas em suas cabeças. Desta maneira, alguns recursos auxiliam grandiosamente.

Os livros didáticos têm apresentado seções com fontes dos mais diversos tipos que já iniciam um trajeto para que os discentes possuam mais elementos quando estiverem estudando História. Imagens com referências a pinturas, poemas, letras de músicas, fotos de objetos, registro de momentos históricos, excertos de obras consagradas pela historiografia ou outras recentemente produzidas, mas que apresentam discussões de muita valia para o assunto abordado. As respostas apresentadas para essa questão demonstraram ainda que outros recursos estão fazendo cada vez mais parte das vivências discentes. Alguns, como as novelas, as séries ou mesmo filmes, são ignorados por professores e professoras pelo fato de não possuírem uma consistência científica ao que está sendo apresentado, ou até mesmo por existirem deturpações produzidas para que seja possível elaborar uma narrativa que seja mais “degustável” ao maior público e assim seja mais vendável, como aponta o professor Rodrigo de Almeida Ferreira (2018). Mas apareceram com uma certa frequência nas respostas dos discentes, como no texto da aluna Leopoldina: *“Sim, por exemplo as séries, filmes, novelas e principalmente nos jornais, podemos ver grandes acontecimentos históricos que são estudados durante as aulas”*; e ainda o que nos diz o aluno habilidoso nas disciplinas de cálculos, mas com claro zelo pela História, aqui chamado de Hiroshima: *“Sim, os elementos ajudam a relacionar o contexto histórico de uma forma mais fácil para compreender, como novelas que buscam representar um momento histórico”*.

A postura distante quanto a tais recursos pode também ser justificada a partir da apreensão que tais elementos dificilmente contam com a participação efetiva ou mesmo consultiva de historiadores para a produção. Não há dúvida quanto à importância do conhecimento histórico acadêmico para a existência de subsídios que norteiem os estudos das narrativas não acadêmicas nos elementos citados. Contudo, esses dois tipos de conhecimento não devem ser hierarquizados, tão pouco excludentes entre si. O caminho mais pertinente seria do diálogo entre eles, enriquecendo como um todo o saber histórico, escolas e sua aprendizagem (FERREIRA, 2018).

Buscando uma aproximação dos alunos com a temática sobre os conceitos, a questão 05 do questionário os indagou sobre o que mais lhes chamava atenção em um texto de história. Com esta pergunta, se pretendeu perceber se com as leituras realizadas pelos discentes aparece alguma relação com os conceitos, nem que por simples identificação. Das respostas verificadas, apenas a do João apontou de forma explícita no texto alguns conceitos, que conectou ao que há de interessante na leitura que faz. Eis a resposta: *“Geralmente, o que me chama atenção é a data do acontecimento, para saber o que estava acontecendo em tal época. Revoluções, guerras, abolições”*. O fato dos outros discentes não colocarem os conceitos como algo que possa ser relevante ou interessante para eles, pode advir de algumas possibilidades. A primeira seria a de que fato não o são, ou seja, em suas leituras, digamos históricas, outras informações ou relações seriam mais pertinentes para eles, tal qual as respostas permitem deduzir com a referida ausência. A segunda possibilidade seria a de que os alunos podem não saber com clareza que determinadas palavras que os despertaram interesses, são, na verdade, conceitos, e por isso não formalizaram em suas respostas.

Mesmo que não tenha se constatado os conceitos como algo substancialmente presente nas contribuições para essa pergunta, as mesmas permitiram identificar algumas concepções históricas que transitam entre os discentes. Quando para o Pedro interessante no texto são *“A escrita, as datas e a forma cronológica na qual os elementos são colocados”* ou quando seria para o aluno Loki: *“O ano que é citado e assim tento me lembrar de fatos históricos para me achar no texto”*, torna-se perceptível a presença de uma concepção histórica tradicional. Esta, segundo Luis Fernando Cerri (2009, p. 151-152), privilegia um tipo de ensino-aprendizagem onde o conhecimento é internalizado pelos discentes a partir de práticas de memorização. Com o professor ou professora sendo o centro, caberia ao aluno *“apenas aprender”* os conteúdos que são *“passados”* pelo profissional que busca, incansavelmente, *“vencê-los”*. O processo de ensino-aprendizagem, que pode estar ainda presente na formação escolar dos alunos, como heranças, inclusive de níveis anteriores, é o que se ampara na simples transmissão dos objetos de conhecimentos, como afirma Caimi (2019).

No entanto, é possível encontrar, também, respostas no questionário sobre a mesma questão tratada anteriormente, que apresente caminho diverso. Para expressar sua percepção no que diz respeito ao que lhe chama atenção nos textos históricos, a Liah apresentou o seguinte texto: *“Os detalhes de informação. Porque no fundamental nós éramos induzidos a decorar, conhecíamos muito superficialmente, e observando alguns textos, percebo o quão ricos esses textos são”*. A resposta traz uma certa carga de criticidade da aluna em relação a momentos anteriores da sua vida escolar. A indução a decorar os assuntos é, para quem lê tais

palavras, o lançar de uma culpabilidade ao professor ou aos professores de História que a mesma teve nas séries do Ensino Fundamental. No entanto, assim como pode ocorrer de os profissionais mencionados serem portadores de um ensino mais tradicional, é preciso, também, levar em consideração as amarras existentes que possam ter contribuído tanto para o entendimento da aluna e como ter limitado a prática do seu professor, como calendários apertados, sistemas de avaliação da instituição, exigências quanto ao uso completo e linear dos materiais didáticos etc.

Além da crítica exposta, se identifica uma sensação de satisfação no que tange à forma de leitura e compreensão dos textos no nível e série em que se encontra. Isto pode demonstrar, da forma que foi colocado, que o conhecimento histórico escolar está sendo mais acessível à mesma, no que diz respeito ao entendimento, e, assim, mais transformador nas experiências pessoais dela, dentro ou até fora do ambiente da escola.

Esse entendimento é ratificado pela resposta da Britney, ao dizer, sobre a mesma questão, que o que lhe chama atenção no texto histórico é *“Perceber os fatos que vão contribuir para o cotidiano e absorver o que eu posso levar para a vida”*. Após uma parte significativa dos alunos apresentar interesse na leitura dos textos históricos, apontando o que neles mais lhes chama atenção, foram direcionados no questionário a expor se, no momento da leitura, davam relevância para o significado das palavras presentes nos textos por eles lidos, sendo esta a questão de número 07. Do total já dito anteriormente de 32 alunos, 24 alunos responderam de forma categórica que conhecer os significados das palavras é importante para a própria interpretação e compreensão do que se está a ler. Algumas respostas, mais consistentes em sua elaboração, enfatizaram que o domínio do significado das palavras atua como um importante elemento facilitador para se entender com mais clareza algum texto.

Certos alunos apontaram que a relevância se mostra quando eles próprios precisam elaborar suas redações dissertativas-argumentativas. Reforçam, desta forma, o aspecto funcional das palavras, como foi exposto pela aluna Elis, ao dizer que *“De certa forma sim, entender o significado das palavras nos auxilia a usá-las de maneira mais adequada”*. Ocorreu de outras alunas inserirem na ideia anterior que a correta percepção de determinados termos é fundamental para a cognição dos assuntos abordados nas aulas, como bem aponta a aluna Angela, ao dizer que *“Sim, simplesmente não dá para ignorar uma palavra que não sei, pois atrapalha e me confunde no entendimento total do assunto”*; e Pedro, expondo que *“Sim, é importante entender o motivo dos diversos termos utilizados nas aulas de História para se ter melhor compreensão do assunto”*.

No que diz respeito aos conceitos, a questão de número 09 foi inserida no questionário para buscar identificar a percepção dos discentes sobre os mesmos. Se houvesse pretensão em confeccionar uma resposta padrão que pudesse conter a ideia central de uma porção numericamente relevante dos alunos e se fosse utilizada uma palavra para tanto, seria a palavra definição. Entendem que os conceitos são palavras que conseguem apresentar significado de algo. Como no que diz Gio Lynx: “*Entendo como algo que define alguma coisa, situação ou alguém*”. Este pensamento já pode ser tomado como um passo elementar, já que é da própria natureza humana a necessidade e ação de atribuir nomes àquilo que compõe sua existência. Todavia, os discentes podem ser estimulados e direcionados a entender os conceitos para além de definição. Segundo a professora Maria Auxiliadora Schimidt (1999), os conceitos devem ser ferramentas que possibilitem aos alunos a interpretação e explicação da realidade social.

De acordo com a aluna Dandara, conceito seria uma “*Definição de algo ou alguém que nos auxilia na compreensão de um fato*”. É salutar destacar o notório ponto exposto pela discente, que relacionou os conceitos como algo que dá condições a ela de entender um determinado fato, que pode acrescentar ao ser histórico. Tal resposta se encaixa perfeitamente na definição de conceito dita por Bittencourt (2018), que ainda complementa afirmando não ser possível a coerente percepção do conhecimento histórico sem o devido domínio conceitual.

Dentre tudo o que foi exposto, pode-se afirmar que a história escolar e, conseqüentemente, os conceitos, não podem ficar presos somente ao passado, como formas explicativas, portanto, dos eventos, processos ou fenômenos já vivenciados. Caminhando apenas nesta direção, não seria possível avançar em sentidos pertinentes que atentem para as diversas maneiras de se aprender, praticar e até mesmo construir os conceitos, ficando, assim, relativamente estagnada na primeira.

Um dos elementos para tal entrave pode se encontrar nas análises da professora Sandra Regina Ferreira de Oliveira (2010). A autora, ao discutir sobre a importância do conceito de *Tempo*, ainda para as séries iniciais do Ensino Fundamental, constata, para além de certas limitações presentes nos materiais didáticos quanto aos aportes teóricos e metodológicos, que a abordagem do conceito se faz comumente como sendo este mais um dos vários conhecimentos a serem repassados aos alunos. Quando isto ocorre, as possibilidades de reflexão no trato com os conceitos sofrem profundas limitações. Os discentes – e mesmo os docentes – correm o sério risco de não problematizar de modo mais produtivo o conhecimento histórico escolar.

As inviabilidades, no que tange à aprendizagem que envolve os conceitos, podem estar presentes nos comportamentos dos próprios alunos durante as aulas. A “insuficiente produção” pode se vincular a diversos fatores, como exposto no texto da professora Caimi (2006). O desinteresse pela própria disciplina de História seria um deles. Os discentes, muitas vezes, justificam tal desinteresse pela necessidade de decorar as datas, os grandes nomes e seus ditos feitos que devem ser transcritos nas provas ou, até mesmo, justificam pela velha máxima de não estarem preocupados com o que já ocorreu – o passado – mas, sim, com o que estão a viver (CAIMI, 2006). Outro fator que poderia aqui ser mencionado é a “disputa” que professores e professoras potencialmente travam em relação à atenção, já que os alunos tendem a substituir a explicação pelos seus equipamentos eletrônicos, como celulares, *smartphones* e afins.

Em contrapartida, as queixas que advêm dos alunos expõem a manutenção de uma didática por parte dos professores ainda no campo do tradicional, que acaba por contribuir com os limites ora apresentados (CAIMI, 2006). Os mesmos, geralmente, compreendem que o arcabouço teórico adquirido por eles durante a sua formação acadêmica necessita, de alguma forma, ser também obtido pelos alunos. Passam a defender a percepção de que uma aula que apresente um nível grandioso de satisfação pode ser aquela em que os alunos conseguiram absorver o máximo possível do que foi oralizado.

Ao traçar esse caminho, o ensino e a própria aprendizagem dos conceitos descambam para um mar de falas, de onde os alunos compreendem poucas gotas. Desaguam para frios e, por que não, vazios verbalismos, que, se por um lado, apreendidos de maneira mecânica, auxiliam na conquista de números, de notas em um sistema de avaliação, por outro, não os tocará de maneira a possibilitar relacionar o que foi aprendido ou até mesmo construído como algo contributivo para suas vidas. Poderão aplicá-los em exames avaliativos para fins de notas, mas, talvez, encontrem dificuldades em dar mais amplos significados aos mesmos, no que diz respeito às suas práticas e experiências cotidianas.

Sendo assim, é provável a percepção quanto à aprendizagem do conhecimento histórico, que envolva, pelo menos, a presença do uso de certos conceitos. Os discentes entram em contato com um mosaico deles, que passa a servir como uma espécie de suporte teórico para a compreensão dos objetos de conhecimentos. Dito isto, os professores, assim, tendem a expor aos alunos os conceitos como categorias estanques que pretensamente não permitiriam grandes alterações e que seriam capazes de esclarecer o entendimento sobre os mais variados fenômenos históricos.

### 3 CAPÍTULO 2: OS USOS DOS CONCEITOS NAS AULAS DE HISTÓRIA

Como foi explicitado no capítulo anterior, os conceitos são vistos pelos mais diversos autores apresentados como uma “peça” fundamental nessa grande engrenagem do ensino e da aprendizagem do conhecimento histórico. Esse entendimento se torna mais forte e necessário quando nos debruçamos sobre o espaço escolar, em especial, sobre as aulas de História, pois esse é um dos campos aqui presente. Nesta linha de compreensão é que este capítulo irá se delinear.

Durante o momento da aula, os docentes podem lançar mão de uma série de recursos, audiovisuais ou não, para alcançar os objetivos propostos, seja por eles ou pela legislação educacional em vigor. A indagação que agora poderia surgir é, em meio a tais formulações e planejamento: os conceitos se fazem presentes de alguma forma?

O universo de alunos e alunas ao qual nos debruçamos nos tempos atuais está cada vez mais “independente” na aquisição de conhecimentos. Muito desta afirmação se conecta com a elaboração de produtos que os mesmos consomem em meio à *internet* e, por que não dizer, das plataformas de *streaming*, com um enorme leque de séries e filmes que abordam eventos ou processos históricos. Assim, os discentes, ao terem contato com tais produtos, podem estabelecer correlações com os objetos de conhecimento abordados nas aulas.

Sem dúvida, a relação aqui apresentada é apenas uma exemplificação para apontar maiores participações dos alunos e alunas nos momentos de ensino e aprendizagem. O momento em que o aluno se expressa por meio da oralidade, da resolução de uma atividade, participando de um projeto que lhe foi proposto, se torna uma excelente oportunidade para pensar sobre a presença ou não dos conceitos, e, em caso positivo, como ocorre o uso dos mesmos.

Para tanto, foi aplicado um novo questionário como ferramenta para a aquisição de dados, agora, com um perfil quali-quantitativo. A inserção do método quantitativo em consonância com o qualitativo na pesquisa pode suscitar inquietações por parte de especialistas ou simples leitores, pois, durante um determinado tempo, foi visto como um certo uso que poderia enrijecer o trabalho científico devido a uma essência conservadora, que inviabilizaria uma percepção dinâmica do objeto a ser estudado e do conhecimento produzido (BRÜGGEMANN; PARPINELLI, 2008).

No entanto, sem se ater ao debate que durante anos perdurou sobre a dualidade existente entre o método quantitativo e o qualitativo, a pesquisa em questão encampa sua continuidade nesse momento da aplicação dos Questionários Docente e Discente, partindo do

pressuposto de que os ditos métodos não estão necessariamente em uma zona de conflito perene, mas que, ao contrário, ao serem utilizados concomitantemente podem gerar possibilidades mais amplas para o trabalho científico (GAGE, 1989).

Esse modelo misto da ferramenta de coleta de dados é identificável ao passo que os 14 itens existentes foram mesclados entre uma parte objetiva e outra discursiva. O interesse nessa estrutura está em verificar, por exemplo, com a parte que apresenta alternativas fechadas, as correlações assertivas ou não entre cada um dos assuntos e uma lista de conceitos que lhes foram apresentados. Os alunos e alunas então, verificando o assunto, poderiam optar por um ou mais conceitos que acreditassem ser relevante (s) para a sua própria compreensão.

Mede-se, de uma certa maneira, a capacidade dos discentes na identificação dos conceitos que seriam peças-chave na compreensão dos objetos de conhecimentos especificados. A escolha de um ou mais conceitos pode estar relacionada ao que foi ministrado em sala, como é o que poderia ser mais desejoso, já que seria um indicativo de uma aprendizagem que teria alcançado parte do que seria objetivado. Mas não se pode descartar, também, o aspecto intuitivo de muitas respostas, onde mesmo podendo não ter segurança sobre os objetos de conhecimento, as vivências cotidianas possibilitam acertos nas relações propostas. Como também deve ser levada em conta uma certa displicência dos partícipes.

A outra metade que contém as questões do tipo aberta foi colocada para que os respondentes pudessem produzir pequenos textos sobre os conceitos que anteriormente optaram. Alguns pontos importantes merecem ser destacados neste momento. Primeiro, foi estabelecido um limite de linhas nessa seção, o que, para alguns, foi um fator que levou à necessidade de síntese. Segundo, a possibilidade de que, nas respostas, existissem elementos do que diz respeito ao conhecimento histórico acadêmico sobre os conceitos, mas, também, narrativas que dialogassem com as experiências cotidianas, ou seja, com o próprio capital cultural dos discentes. O terceiro será inserido em uma discussão no próximo parágrafo para melhor ser explorado.

Diferente do que foi alcançado no primeiro questionário discente, utilizado em grande parte no capítulo anterior, o número de respondentes nesse mais recente questionário foi bem inferior. Isto se deve a alguns fatores, sendo que boa parte deles está relacionada aos efeitos da Pandemia do Covid-19, que assolou o mundo – com a licença da redundância – em 2020. A partir do mês de março do dito ano, com as medidas emergenciais tomadas no propósito de amenizar a disseminação do vírus, a comunidade escolar e, lógico, tantos outros setores, passou a realizar de casa as suas funções, obrigações e afazeres.

No âmbito das escolas públicas, as atividades foram completamente paralisadas por longos meses. No privado, *locus* desta pesquisa, não houve o completo estagnar, mas o novo caminho passou a ser o remoto. Por mais que este tenha conseguido dar uma certa continuidade ao processo, os abalos pandêmicos foram muito impactantes, inclusive nos alunos. Muitos não conseguiram acompanhar com a devida regularidade as aulas, outros, que estavam “presentes”, sentiram dificuldades na compreensão dos debates propostos ou nas avaliações realizadas.

Para a continuidade da pesquisa, a pandemia, sem sombra de dúvidas, foi extremamente negativa. A preocupação com a própria saúde ou dos entes queridos, o lidar com a doença quando por ela afligido, a fragilidade psicológica pela partida em função do vírus, tudo exigiu uma grande força e perseverança de todos para que o prosseguir fosse possível. O ano de 2020 findou, ainda, com este tenebroso cenário, como também o caminhar da Educação Básica para os partícipes da pesquisa, o que agravou ainda mais o contato com os mesmos.

Logo, essa breve explanação nos faz, de alguma maneira, entender o porquê do número de alunos que participaram dessa nova coleta de dados ter tido uma redução de 32 para 8. Cabe, também, salientar uma outra diferença entre os questionários mencionados, agora no que diz respeito à aplicação dos mesmos. O Questionário Discente 01 foi aplicado fisicamente, no final do ano de 2019, quando os alunos estavam na 2ª Série do Ensino Médio na instituição devidamente qualificada no primeiro capítulo. Com o contexto exposto anteriormente, não foi possível utilizar a mesma forma com o Questionário Discente 02. Este foi aplicado por meio digital, com a utilização da plataforma *Google Forms*, onde foi criado um link e em seguida disponibilizado aos alunos por meio de uma rede social.

Tal diferença na aplicação apresenta prós e contras. O aplicado de maneira presencial exala uma certa “lealdade” maior no que foi apresentado enquanto respostas, independente da, digamos, qualidade. Já a via digital provoca o distanciamento de uma certa “vigilância”, pois não é possível realizar o acompanhamento, mesmo sem direta interferência na construção das respostas. Por outro lado, as plataformas, como a que foi mencionada, apresenta recursos que podem somar à pesquisa, com um tratamento mais abrangente dos dados.

Dessa vez, o instrumento de coleta de dados não foi aplicado somente aos alunos, mas, também, a alguns docentes para que fosse possível alcançar o que foi proposto para esta parte da pesquisa, qual seja, o que entendem por certos conceitos e como os mobilizam durante a aprendizagem e o próprio ensino dos mesmos. Foram selecionados três docentes para participarem desse momento do trabalho. Os nomes verdadeiros serão mantidos em sigilo

para a segurança da pesquisa e dos seus partícipes. Codinomes serão usados para as referências que cabem a cada um.

O primeiro docente, aqui chamado de Ernesto, foi escolhido pelo fato de o professor também pertencer à Instituição e ministrar aula de História para a mesma turma componente desta pesquisa. Os outros dois foram escolhidos por ministrarem a dita disciplina para o mesmo nível de Ensino, o que torna possível o entendimento de dialogarem com os mesmos assuntos e conceitos presentes no questionário.

Foi recebida a resposta do professor tratado como Mauro, formado pela Universidade Federal do Pará. Leciona em escolas da Rede Privada do município de Belém há mais de 10 anos. O terceiro, que será chamado de Henri, realizou a graduação na Faculdade Integrada Brasil Amazônia, há pouco mais de 5 anos. A diferença no que diz respeito ao tempo em sala de aula pode ser um ponto relevante nas respostas que apresentaram no Questionário.

O Questionário Docente seguiu a mesma estrutura do Questionário Discente 02, logo, quali-quantitativo. Claro que, no que tange ao corpo de perguntas, algumas adequações foram feitas. Como este foi o único destinado aos docentes, no início do instrumento foram inseridas questões do tipo aberta, para possibilitar o entendimento do significado de conceito, para além de inquietações direcionadas ao *fazer docente*, no que diz respeito à História e Conceitos. Na outra e maior parte do instrumento, o caminho seguido foi similar ao destinado aos discentes. Foram apresentados quatorze assuntos para que fossem selecionados a partir de múltiplas escolhas o conceito ou conceitos que eles entendessem ter a relação correta com os ditos objetos de conhecimentos. Serão analisados, inicialmente, os dados obtidos, justamente, a partir da aplicação do referido Questionário Docente.

### 3.1 O SABER DOCENTE E A MOBILIZAÇÃO CONCEITUAL

O intento de abordar neste tópico da pesquisa o tratamento conceitual por parte dos professores envolvidos, portanto, no que se conhece como saber docente, é o de canalizar ainda mais o Ensino de História, tendo os conceitos, sua relevância, e com a devida preocupação se os mesmos condizem com os objetos de conhecimento abordados, bem como propondo um ensino que atrele os conceitos à realidade dos discentes (SCHIMIDT, 2006).

Dessa maneira, enfatizando essa questão, neste capítulo, como já foi anteriormente exposto, serão abordadas a apresentação e a análise do Questionário Docente, galgando informações presentes nas respostas dos professores que contribuam na construção deste trabalho. Nesta linha, partirmos do entendimento de que o saber docente é um composto de

suma notoriedade no refletir e agir no campo do Ensino de História. Diante disso, é imprescindível a coleta de dados provenientes da vida profissional dos docentes, haja vista que, muitas vezes, o contato com demasiados conceitos por parte dos alunos e alunas se faz nas aulas ministradas por esses profissionais da História. Logo, anuncia-se que as respostas concebidas nos questionários serão problematizadas a partir de referenciais teóricos basilares para o debate em perspectivas mais vastas e, logicamente, também para esta pesquisa.

Por meios das inquietações apresentadas no questionário, foi possível notar como os professores que trabalham com turmas do Ensino Médio pensam, elaboram e ministram suas aulas com relação aos conceitos históricos. Destarte, também é mister apontar que, em determinados momentos, inconsistências ou ausências puderam ser auferidas. Ressalta-se que, no intento de preservar a identidade dos professores sujeitos da pesquisa, foram empregados nomes fictícios aos mesmos.

As primeiras perguntas apresentaram indagações mais abrangentes, se conectando ao propósito de entender os trâmites, critérios, portanto, escolhas dos professores na elaboração de suas aulas. Quando questionados sobre qual seria o fator de decisão utilizado na formulação dos planos de ensino ou mesmo na definição dos conteúdos a serem ministrados durante as aulas, dois dos três respondentes foram objetivos, afirmando que sua orientação se encontra na legislação educacional. Ambos apontaram exatamente dois documentos, qual sejam, A Matriz de Referência do Enem e a BNCC.

Pode-se perceber que as referências apontadas estão interligadas ao cotidiano experiencial dos docentes, já que estes lecionam para turmas do último nível da Educação Básica, o Médio. Isto pode também gerar algumas considerações. Por exemplo, nos últimos anos, houve uma elevação dos debates nos “corredores das instituições” ou mesmo na quantidade de cursos de formação continuada sobre a BNCC e o Novo Ensino Médio, o que levou muitos profissionais a intentarem em melhor conhecer os ditos novos caminhos, pois podem estar a pensar no impacto que poderão gerar em sua vida profissional.

No caso da Matriz do Enem não foi muito diferente. Mauro e Henri também trabalham em instituições voltadas para a preparação dos alunos que realizam a prova do Enem, almejando vagas, principalmente, nas Universidades públicas presentes na capital ou no interior do Estado do Pará. Sem dúvida, os documentos apresentados pelos professores são relevantes na elaboração e no próprio exercício da função. No entanto, não se deve esquecer que no tempo da escrita deste trabalho a BNCC ainda estava em processo final de formulação e o Novo Ensino Médio ainda está em fase de implementação progressiva, nos anos futuros. Assim, outros referenciais poderiam aparecer, como a LDB e os PCN.

O outro professor, Ernesto, direcionou sua resposta a esta primeira questão ao cuidado em gerar meios para melhor organizar sua vida docente. Apesar de não ser um critério ou referencial padrão, tal “critério” pode denotar o olhar do profissional ao seu fazer enquanto docente. Também se fez presente a argumentação de que a cobrança das Instituições seria um fator de decisão. As jornadas acadêmicas, o entregar dos planos de ensino às coordenações, o apresentar dos projetos e os prazos estipulados podem estar associados ao que foi exposto pelo professor nessa primária questão.

Quando perguntado se eles achavam que utilizar ou aproveitar elementos do dia a dia melhora a compreensão dos assuntos por parte dos alunos, os três docentes foram unânimes em dizer que sim. Ernesto, após sua afirmação, buscou apresentar exemplos acerca dos elementos e citou notícias de jornais, novelas e filmes como contributivos para a aprendizagem. Mesmo sem citar explicitamente, os indicativos do docente dialogam com as proposituras da História Pública, com produtos que possuem um considerável alcance e que muitas vezes conseguem “despertar” um maior interesse nos discentes quanto ao conhecimento histórico e ao escolar, como bem aponta Ferreira (2018).

Na sua explicação, Mauro arguiu que o maior tato com aspectos do cotidiano seria, sim, relevante, inclusive com a utilização da História Comparada, que permitiria a melhor construção contextual da realidade dos alunos, criando trilhos para a aprendizagem. No entanto, não fica claro na resposta qual o entendimento de fato sobre a História Comparada Mauro está a propor. Seria aquela vista enquanto método sistematizado de análise constituído por Marc Bloch na década de 1930, na efervescência de novas demandas científicas em um período ainda próximo do final da Grande Guerra e o chegar de experiências políticas totalitárias na Europa, como o fascismo e o nazismo? Ou a que a simplifica, partindo da ideia de que o olhar para campos diferentes, e por que não múltiplos, estabelece comparações e identifica semelhanças e/ou diferenças entre eles, gerando, assim, formas eficientes de produção e análises do conhecimento científico.

Porém, pela forma que foi apresentada, acredita-se que mais se aproxima do comparativismo histórico que se assenta, por exemplo, na analogia como meio para a produção e compreensão da História, como aponta Barros (2006).

Já o professor Henri trouxe sua afirmativa de maneira simplista, todavia contributiva. Diz em sua resposta que “nota” uma melhora na aprendizagem do aluno quando em sua aula essa aproximação ocorre. Com a objetividade do pequeno texto apresentado, não há viabilidade para expor como isto é identificável ou de que forma este, digamos, dado, é tratado por Henri em sua aula.

Mais adiante, foi perguntado aos professores qual a relevância dos conteúdos abordados em sala de aula. Ernesto aduziu que seriam importantes, “*Pois corrobora no amadurecimento de consciências, inclusive histórica. E no âmbito da cidadania e do pensamento crítico*”. Nesta resposta, aparecem vários conceitos históricos ou não. Quando o mesmo fala em consciência, em especial a histórica, é possível invocar o pensar de Estevão de Rezende Martins (2011), ao dizer que esta designa o que seria parte da existência humana, aguçada quando ao longo da vivência ocorrem reflexões sobre o que há de concreto sobre as relações pessoais, sobre os fenômenos ou processos que circundam os indivíduos (MARTINS, 2011). O professor também foi muito feliz quando associou a consciência histórica ao conceito de cidadania. De acordo com José Murilo de Carvalho (2008), esta seria um conjunto de direitos que englobariam as dimensões de outros direitos, como os sociais, políticos e civis.

É certo que a faixa etária dos alunos e alunas não possibilita o exercício pleno da cidadania. Todavia, no eixo que a envolve nas legislações ou nos documentos que regem os sistemas educacionais brasileiros, ela possui uma gigantesca relevância. Por isso, este conceito, estando presente nos planos de aulas e na própria prática docente, ajuda na construção da autonomia e criticidade discente.

A resposta do professor Mauro para a mesma questão apresentou um equívoco. Quando disse que “*Na prática cotidiana escolar, os assuntos mais relevantes são: objetos relacionados às relações étnico-raciais e relação entre justiça e organização social*”, Mauro cita basicamente QUAIS SERIAM os assuntos, no entanto, a indagação foi o POR QUE ELES SÃO IMPORTANTES, gerando, portanto, um afastamento do que estaria em prováveis grades de respostas. Ainda no debate do referido item, Henri apresentou um texto mais denso que da anterior e, por isso, a análise será dividida em dois momentos.

Na metade inicial, Henri diz:

Respondo esta pergunta trazendo uma frase famosa de Marc Bloch, “a incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado”. Sendo assim, entendo que os assuntos abordados em sala de aula proporcionam para nossos alunos o conhecimento de parte importante do processo que levou à formação das sociedades contemporâneas [...]

O docente assentou sua fala em um dos grandes nomes da Escola dos Annales, a qual não dedicarei grandes debates para não fugir do objetivo do capítulo. Porém, com essa escrita, Henri trouxe à tona uma concepção histórica de que o passado seria um grande guia para as ações do presente, não permitindo que certos erros fossem repetidos. O passado enquanto aprendizado, guia, norteador. Não se localizou falha nesta ideia, mas uma incompletude. A

singela transposição do fato ou processo para o presente, e por que não, inserir os conceitos nesse trecho, pode restringir o ensino e a aprendizagem ao ato da comparação, não abrindo caminhos para maiores reflexões pelos alunos e alunas ou pelo próprio professor, o que já seria possível encontrar na metade final da resposta.

[...] Além do que, por meio da História, busca-se que o aluno desenvolva cada vez mais a interpretação, capacidade de análise, debate, criticidade, dentre inúmeras habilidades que o ajudam a reconhecer e compreender melhor o meio no qual se insere (HENRI, 2021. Questionário, Questão 04).

Nesse trecho a concepção histórica reinante seria a dialógica, em que o conhecimento, e neste caso o escolar/histórico, é fruto de uma construção tecida a partir da criticidade que motiva a argumentação e a contra-argumentação sobre o que circunda, dialogando com as diversas esferas, objetivas e subjetivas (CERRI, 2009). Com essa defesa, a resposta de Henri se interligou de forma substancial ao que é esperado na formação discente, inclusive pelos documentos que o mesmo citou na sua resposta da questão 01.

Na questão 05 inicia-se o direcionamento ainda maior às indagações para as análises sobre os conceitos. Como em uma entrada, foram indagados se no transcorrer de suas aulas se preocupavam com o significado das palavras que utilizavam em suas explicações. Os três docentes concordaram no que tange ao cuidado com as palavras e seus significados durante o ensino dos assuntos históricos.

Ernesto aponta que o atentar para os significados constitui uma porção constitutiva da própria narrativa que será apresentada aos discentes. Logo, a escolha das palavras presentes na explicação é vista pelo professor como um ponto forte, já que seria uma espécie de facilitador aos alunos para que entendessem o que estaria a ser abordado. Estende-se esta ideia para os conceitos. Quando o discente está há 40 minutos ou mais ouvindo a explicação de um assunto qualquer, pouco pode ser de fato significativo ou compreendido, e pode piorar quando boa parte das palavras e dos conceitos ali expressos não são por ele conhecida. Sendo assim, o dito por Ernesto tem aspecto positivo para o refletir sobre a prática docente.

O docente Mauro disse o seguinte para esta questão: “*Sim. É preciso inserir o aluno na linguagem teórica*”. Esta imersão do discente soa como fundamental. Todavia, uma dúvida pairou. O que seria a linguagem teórica? É possível inferir que Mauro interligou o fato de que quando as palavras são devidamente apresentadas, ampliaria o vocabulário dos alunos, potencializaria sua capacidade comunicativa com seus pares, geraria maior familiaridade com o conhecimento histórico e poderia os conectar de forma mais consciente ao que os circunda enquanto realidade objetiva e subjetiva. Mas todo esse pensar teria uma corretude se ao invés de linguagem teórica estivesse na resposta linguística teórica. O dizer de Henri foi tão

somente afirmativo para tal item.

No que diz respeito à compreensão acerca dos conceitos, presente na questão 06, o professor Ernesto o define como “*Categoria, noção, concepção abstrata que deve colaborar na compreensão dos objetos de estudos*”. No início da resposta, o professor, ao buscar em sua escrita um “conceito de conceito” – com a licença da língua portuguesa nesse trecho – faz uso de duas palavras, categoria e noção. No que diz respeito à categoria, pode-se dizer que ela não elucida o que seria o conceito, mas seria, sim, através dele entendida. Seria categoria, então, um conjunto de seres ou, por que não, coisas, com aspecto genérico entoadado por um conceito. Já a palavra noção está apoiada em uma efemeridade sobre aquilo que trata, conhecimento imediato e superficial sobre algo, portanto, existem margens que separam a noção de conceito.

Noção mais se aproxima de definição do que de conceito. Este é mais complexo por contar com um arcabouço que demanda maior reflexão para poder ser, de fato, um recurso que represente uma determinada realidade histórica (KOSELLECK, 2006). Tratando também de conceitos, mas dos históricos – lembrando nesse ponto o que foi apresentado no início do capítulo anterior, com a citação de Rüsen (2007; 2007a), no que tange à existência dos conceitos históricos e não históricos –, fazem parte de uma tríade, juntamente com os valores presentes em uma sociedade e um aparato procedimental, ferramenta útil para a reconstrução do passado e formação de pessoas, destacando os discentes, como aduz Itamar Freitas (2014). Por fim, nesta esteira da diferenciação, acredita-se que conceitos são muito mais que palavras, mais do que noção ou definição.

Ao se observar a resposta do professor Mauro no que tange ao seu pensar sobre os conceitos, nota-se a utilização de uma coesa referência bibliográfica: a professora Circe Bittencourt (2018). Mauro, então, verbalizou que os conceitos são símbolos linguísticos e históricos que embasam a compreensão de um objeto, assunto ou conteúdo. Prosseguindo com a contribuição do docente Mauro, há uma percepção do conceito enquanto instrumento que ultrapassa a ação superficial de dizer o que algo seria. O conceito alarga um horizonte cognitivo, permitindo ao sujeito, seja professor ou aluno, tornar o fato histórico não apenas conhecido, mas passível de ser problematizado (BITTENCOURT, 2018).

A autora citada por Mauro ainda afirma que – tal ideia já foi mencionada no primeiro capítulo, mas reforça o exposto – os historiadores, no exercício de sua função, buscando a interpretação mais coesa dos fatos, precisam, de forma muito cautelosa, elencar os conceitos a serem mobilizados (BITTENCOURT, 2018). Quando se pensa o chão da escola, esta atitude não deve ser diferente. Os professores/pesquisadores, de posse dos objetos a serem

trabalhados com seus alunos e alunas, quase que de forma inevitável, entrarão em contato com os conceitos. Contudo, o elencar é imprescindível, pois só assim as reconstruções do passado em suas narrativas chegariam de maneira mais nítida aos alunos. Este é um cuidado muito importante.

Em sua resposta, o docente Henri expôs uma ideia sobre conceito que não o diferencia de definição. Dentro do que linhas atrás já foi explicitado, definição/noção são palavras portadoras de uma missão essencialmente esclarecedora da realidade. Não o esclarecer iluminista dos séculos XVII/XVIII, mas, sim, enquanto meio de apresentação, de saciar a busca pelo *que é*. Já os conceitos trazem uma densidade maior. Na sua construção, compreensão ou uso enquanto ferramenta de um aparato reflexivo, predispôs muitas vezes a associação de termos e ideias que englobam a cultura, a mentalidade, os costumes de uma sociedade.

A partir do que já foi apresentado e analisado, não houve, até o momento, nenhum caminhar por parte dos docentes em suas respostas que fossem em direção oposta ao entender o quão os conceitos são importantes para a produção e compreensão do conhecimento histórico, assim como para um olhar de maior afinco em relação à realidade, especialmente por parte de docentes e discentes.

Da questão número 8 em diante foi pedido que os docentes marcassem uma ou mais alternativas com conceitos que fossem apropriados aos objetos de conhecimento que lhes foram apresentados. O intento com esse procedimento é verificar o grau de entendimento dos professores com os conceitos em si e nas correlações com os assuntos que são debatidos por eles em sala. Era momento de partir de um pressuposto de que, para que o ensino desempenhado pelo professor tenha um mínimo de efetividade, ele precisa ao menos dominar o que está a apresentar aos seus alunos e alunas. Seja no que diz respeito à produção científica sobre os conceitos ou nas correlações que os mesmos podem apontar como exemplos que abarquem vivências do dia a dia, mas que se encaixem nas análises dos objetos de conhecimento.

Cabe destacar que em certas questões existia uma demanda de mais de um conceito, pode-se dizer, relevantes. No entanto, em nenhuma das respostas os professores assim fizeram. Não é possível afirmar por qual específica razão isto aconteceu, mas duas possibilidades podem ser apontadas. Primeiro, pode ter ocorrido uma incompreensão quanto ao texto base da questão. Em segundo lugar, pode ter ocorrido uma certa exaustão que levou a uma potencial negligência em certas respostas, haja visto que, além da marcação, é solicitado que em seguida respondam o que eles entendiam sobre o conceito pelo qual optaram.

Os assuntos inicialmente propostos foram Mesopotâmia e Egito, com dois conceitos possíveis. Apesar de não terem escolhido ambos ao mesmo tempo como era esperado, os docentes sinalizaram de forma correta, pode-se dizer. Ernesto e Mauro optaram pelo Estado, enquanto Henri escolheu o conceito de Politeísmo. Sem dúvida, as abordagens em sala sobre os povos da Mesopotâmia e no que tange à civilização Egípcia encampam o diálogo com o conceito de Estado enquanto conjunto de instituições que organizam a dinâmica da vida dentro de uma coletividade, estabelecendo ditames, direitos e, como no caso em questão, privilégios.

Ao escrever sobre Estado, o docente Mauro utilizou como referencial teórico o filósofo e também historiador Norberto Bobbio, externalizando uma aproximação com o que foi explicado anteriormente. Não muito distante, Ernesto o pensou como aparato regente de uma sociedade. Henri, de forma diferente, optou nessa questão pelo conceito de Politeísmo, de maneira muito assertiva também. Existiriam incompletudes ao tratar dos ditos assuntos sem analisar o quanto a religião era fundante no ordenamento da vida e das crenças das pessoas que compunham tais civilizações. Todavia, o texto de Henri direcionou o politeísmo para a multiplicidade de deuses cultuados, perdendo o enfoque da relação entre religião e política por exemplo.

Como os assuntos escolhidos para o Questionário foram retirados do material didático utilizado pela turma componente, será possível perceber uma cronologia. Após a abordagem sobre Egito e Mesopotâmia, o próximo objeto de conhecimento foi o mundo grego na Antiguidade. Nesse tópico, os três professores pontuaram Democracia como conceito essencial. Quando versam sobre o conceito de Democracia, se plugam com a tradição clássica do pensamento político, como a *teoria aristotélica*. Esta versaria o viver democrático fundado em uma espécie de governo popular, direcionado, sobretudo, pelo princípio da *isonomia*. Exala a igualdade no que diz respeito às leis e aos direitos (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 2004).

Ernesto destacou em sua resposta o protagonismo dos cidadãos, pensando a *“Democracia como um regime de expressão da vontade do cidadão e articulação de ocupação dos espaços de poder”*. Já Mauro e Henri se ativeram de maneira mais nítida aos vínculos originários, referenciando elementos como a igualdade presente entre os cidadãos e a regência dos mesmos de sua cidade, decidindo o que pensavam ser melhor, elaborando leis ou aplicando a justiça. No dizer de Mauro, *“A Grécia Antiga elaborou em Atenas um conceito particular de democracia. Em síntese, era uma noção democrática direta, isonômica entre os ‘cidadãos’ e apresentava limites”*. Henri, para além de remeter à Antiguidade a origem

democrática e citar a isonomia como princípio, abordou a conexão com as vivências políticas do presente. Este aduz que a democracia seria um *“Regime político surgido na Antiguidade Clássica (Grécia), caracterizado pela ampliação da cidadania, e que possui como princípios a isonomia, isotimia e isegoria, servindo de base para regimes políticos de sociedades contemporâneas”*.

Outro consenso aparece na interpelação sobre Roma Antiga. Os professores foram categóricos ao selecionarem o conceito de Império. Nesse caso, pode-se supor que assim como os próprios alunos e alunas, o momento político sobre Roma mais vendido enquanto produto seria o imperial. Uma gama de filmes, séries e documentários inundam a relação daqueles que vivem no presente com o universo romano. Enquanto conceito, Império se assenta em duas bases, qual sejam, a unidade política e a vastidão territorial.

Em duas das três respostas, no caso de Mauro e de Henri, a palavra “vasto” ou sua variável “vastidão” se faz presente. Dialogam com a ideia que versa a proposta conceitual sobre Império com uma realidade política que gere uma quantidade substancial de territórios. Muitas vezes, frutos de campanhas militares, anexações por meio de acordos ou até por sucessão dinástica. O poder, então, de uma pessoa ou povo, assentado em uma forte burocracia, com um viés expansionista, marcam tal conceito, diferindo mesmo de realidades tão unicamente monárquicas.

Na questão que traz a Idade Média como tema, preocupantes surpresas surgiram. Não houve, por nenhum dos docentes, a marcação do Feudalismo enquanto resposta. Um primeiro espanto advém da defesa de que é impensável uma aula completa, para o ensino básico, sem falar de Feudalismo. Enquanto sistema, permeado por estruturas políticas, econômicas e sociais que perpassam a vida durante boa parte do mundo medieval, o Feudalismo possui características marcantes, como a descentralização política, a relação de dependência pessoal, em especial a servidão. Contudo, estas características não devem ser tomadas por generalizações, como defende o historiador Marc Bloch (1998) em sua obra *“A Sociedade Feudal”*. Em muitos lugares da Europa Ocidental, ou até mesmo fora dela, o feudalismo se fez em dinâmicas diversas, com tipos de explorações por meio de taxas ou o cumprimento de obrigações por parte dos servos que não eram comuns a todos os cantos europeus. Por esta e outras razões, Bloch defende ser mais adequado pensar em Feudalismos, no plural.

Em meio a isso, Ernesto, por exemplo, optou pela alternativa que trazia o Cristianismo como possível conceito relevante para o assunto, e de fato o é. O mesmo fez Mauro. Aquele, definindo o dito conceito, o tomou enquanto uma religião dotada de meios controladores que recaem sobre as pessoas. Segundo o docente, o Cristianismo, então, compõe bases de controle

que se espalham por diversos campos, até mesmo o jurídico. O que não é difícil de concordar em um tempo em que os mais diversos poderes se encontravam nas “mãos” da instituição católica. Mauro, apesar de ter optado pelo mesmo conceito em sua resposta, citou o Feudalismo no seu texto, associando-o ao Cristianismo, ornando a Idade Média. Todavia, não houve de fato o dizer sobre o que seriam os conceitos.

No seu momento mais embrionário, o Cristianismo foi visto como uma ramificação do judaísmo e, quando pelos próprios judeus e também por outros foi renegada, virou alvo de séculos de perseguições por parte do Império Romano. Em caminhos de reversão, teve um marco importante com o Edito de Milão de Constantino, reconhecendo a legalidade da religião cristã e amenizando as duras perseguições (NOGUEIRA, 2015). O Cristianismo então, como religião, é constituído por um conjunto de práticas e ritos, em que, de acordo com o Concílio de Niceia (325), o Deus único para qual se volta a crença se manifesta em três – o Pai, o Filho e o Espírito Santo –, e também seria crível a redenção a partir da Encarnação, Paixão e Ressurreição de Jesus Cristo. Esta religião possui a Bíblia como Livro Sagrado (ELIADE; COULIANO, 1993).

Uma segunda surpresa, em escala menos impactante, se perfez com a alternativa conceitual de Henri. Ele selecionou o conceito de Mercantilismo como mais notório em seu entender sobre a Idade Média. Não significa uma falha cabal, mas uma preocupação. Isto porque o mercantilismo é associado ao momento de transição da Idade Média para a Idade Moderna, ou, do Feudalismo para o Capitalismo. Não cabe a ele, portanto, ser um conceito-chave-primário, que estaria “à frente” de Feudalismo e Cristianismo no que diz respeito à reflexão sobre o mundo medieval. Destarte, ao se focar a resposta produzida por Henri, debruça-se em uma narrativa muito presente nos materiais didáticos na conceituação de Mercantilismo, qual seja, o conjunto de ideias e práticas econômicas que caracterizam a história econômica europeia e, principalmente, a política econômica dos Estados modernos europeus durante o período situado entre os séculos XV-XVIII (FALCON, 1990).

Quando na sétima questão o objeto de conhecimento foi Renascimento Cultural, os professores foram consensuais na escolha do Humanismo enquanto conceito relevante. A relação entre Humanismo e Renascimento é notada em todas as respostas aferidas, aparecendo de forma quase que umbilical. O professor Ernesto inseriu em seu texto um olhar para o Humanismo enquanto um movimento que permite uma forma de compreensão do mundo pautada no destaque à condição humana. Uma realidade compreendida por meio das atividades dos seres humanos nas mais variadas ramificações. O homem, então, se torna o protagonista. Não seria mais uma espécie de marionete de Deus, desprovido de capacidade

produtiva em diversos âmbitos, devido às amarras do teocentrismo medieval. Produtor de conhecimento, assim como objeto de estudo relativamente às suas relações e aos processos que o envolvem, como afirma Henri. Apesar de todo o ar que paira nas respostas no ímpeto de construção do novo, é notória a reflexão de que o Renascimento Cultural não era o voltar à Antiguidade e a ruptura com a realidade medieval. Invenções como a imprensa, o relógio mecânico e outras estão mais ligadas às interações do tempo mais próximo do que do mundo antigo (DELUMEAU, 1984).

Para entender o século XVI é impensável não discutir os impactos reformistas no campo religioso. Não à toa, os docentes optaram pela Reforma Protestante. Este conceito remete às mudanças resultantes das ações do monge agostiniano Martinho Lutero, no período entre 1517 a 1555, no Sacro-Império Romano-Germânico, quando este se rebelou, contrariando a cúpula da Igreja Católica, publicando várias obras, dentre as mais relevantes, as chamadas 95 teses. Sinalizaram o poder de quebra dos movimentos reformistas no cristianismo europeu ocidental. A Igreja Católica teria sofrido um desmonte do monopólio que buscou manter durante séculos, perseguindo de forma violenta aqueles que, por alguma razão, a contrariavam ou desejavam ter outras crenças. No dizer de Mauro, a Reforma proporcionou, a partir de tal cisão, a formação de outras religiões. O que pode gerar uma percepção praticamente evolucionista, em que as novas religiões que se formaram a partir do dito Cisma seriam uma forma mais qualitativamente evoluída do cristianismo (RAMOS NETO, 2019).

A partir da questão 07 do Questionário Docente começam a ser abordadas as inquietações que se voltam mais diretamente para a História do Brasil. Lembrando sempre que as questões foram elaboradas de acordo com o material didático adotado na instituição de ensino *locus* da pesquisa. Esse realce de informação é necessário pelo fato de o livro ainda estar preso ao eurocentrismo em sua organização de conteúdo, já que o Brasil começa a ser discutido a partir da colonização portuguesa do século XVI, não existindo um capítulo dedicado aos povos originários, por exemplo.

Quando, no Brasil, se pensa em Ensino de História de nosso próprio Estado, inevitavelmente se faz menção à colonização. Mais de 300 anos de domínio português compôs uma parte estruturante nas diversas dimensões, política, econômica, social e cultural na formação brasileira. Contudo, colonização transcende uma única realidade histórica. Pode ser um conceito empregado em muitas temporalidades, no viver de muitas civilizações. Na antiguidade, por exemplo, os balcânicos alargaram sua presença por ilhas e territórios para além de sua península. Na Idade Moderna, as conquistas estabelecidas sobre as terras

americanas pelas potências europeias, que voltam a agir, dentro de novas intenções e estratégias, principalmente na África e na Ásia.

Não por coincidência, Colonização foi o conceito apontado pelos professores como troncal nesse item. De forma bem sucinta, Ernesto diz que colonização seria “*Ocupar para explorar*”. Apesar da resposta ser bem objetiva, o docente trouxe palavras-chave para o entendimento acerca do conceito. A relação com a obra “*Dialética da Colonização*”, de Alfredo Bosi (1996), encontra um terreno muito fértil. Nos escritos primários, Bosi inicia o debate sobre Colonização, traçando origens da mesma enquanto palavra. Afirma que colonização é uma das variáveis de colônia, que esta se liga, fundamentalmente, ao verbo de origem latina *colo* que, por sua vez, apresenta a concepção de morar e cultivar. Sendo assim, Bosi (1996, p. 9) afirma:

A colonização é um projeto totalizante cujas forças motrizes poderão sempre buscar-se no nível do colo: ocupar um novo chão, explorar os seus bens, submeter os seus naturais. Mas os agentes desse processo não são apenas suportes físicos de operações econômicas; são também crentes que trouxeram nas arcas da memória e da linguagem aqueles mortos que não devem morrer.

A esse respeito, o professor Mauro escreveu:

A Conquista da América pelas potências europeias lançou mão de diversas estratégias. O reconhecimento dos mecanismos de domínio é importante para compreender as alterações produzidas pelo processo de colonização.

Se percebe nessa resposta a relação intensa que o dito conceito tem com os domínios das monarquias europeias sobre o Novo Mundo, envolto nas ações das Grandes Navegações. Já Henri foi mais sistemático em seu texto. Conseguiu reunir elementos de suma importância, como a existência e o dinamismo do conceito ao longo do tempo, a associação com a prática de dominação do território e o intuito de povoá-lo e dele extrair e gerar riquezas. No dizer do próprio docente, colonização seria um:

[...] movimento de expansão, ocorrido em vários momentos da história, que pode ser desenvolvido por meio da ocupação, povoamento, dominação e/ou exploração de determinados territórios transformados em colônias.

Também é importante levar em conta a não marcação do conceito de Escravidão presente como umas das opções no referido item. Se colonização, nas palavras de Bosi (1996), denota cultivar, produzir, ela não teria sido possível, nos termos da época, sem a violenta exploração escravista de milhões de pessoas. Escravidão, neste contexto, reside na ideia de que seria possível um indivíduo dispor de outro como sua propriedade, exigindo que este trabalhe, produza, mesmo contra sua vontade, sujeito a uma série de mecanismos de coação e de castigos físicos e/ou psicológicos. Mediante importantes contribuições dos

estudos antropológicos, a escravidão pode ser cada vez mais pensada para além da esfera economicista. Sendo assim, a condição de escravo passa a ser refletida por meio do alijamento das relações sociais que dão sentido à sua vida, e não somente pela sua posição socioeconômica em uma determinada estrutura. Seria percebida como um processo em que se estabelece uma subjugação dos indivíduos em diversas esferas, como a social (quando se constitui o *status* mediante a inferiorização), a política (elaboração de mecanismos que denotam poder sobre o outro), a cultural (ao se pretender o desenraizamento com a cultura originária do cativo) e a psicológica (esta se perfaz na limitação ao acesso a elementos que possam constituir identidades), como bem apontou Lucas Cabral de Castro (2017).

Por mais que essas, digamos, características mais gerais estejam presentes nas mais variadas práticas escravistas no decorrer da história, não é devida a generalização. Na antiguidade, a condição de escravo não se perfazia por questões étnico-raciais, o que já foi muito definidor da escravidão moderna, haja visto que ser negro era praticamente sinônimo de ser escravo.

Como essas milhões de pessoas escravizadas, oriundas de outro continente, foram trazidas à América portuguesa e transformadas na principal mão de obra aqui presente por séculos? No que diz respeito à América Portuguesa, no intervalo temporal entre os séculos XVII e XVIII, os professores escolheram o conceito de Tráfico Negreiro. Ernesto o tomou como um elemento fundacional na conformação do Brasil. A realidade escravista precede a existência do Brasil enquanto Estado. Esta condição se desenrolou de forma mais consistente no século XIX. No entanto, o dizer de Ernesto pode ser associado ao entendimento de que a escravidão, pelo tempo de vigência e pela violência presente, deixou marcas na sociedade brasileira, como o racismo, o preconceito e a discriminação racial, que ultrapassaram o marco da abolição e, infelizmente, se fazem presentes até hoje em nossa sociedade.

Mauro, por sua vez, apresentou um texto ao qual uma consideração precisa ser feita. Ao buscar conceituar o tráfico negreiro, o docente aduz:

A América Portuguesa elaborou diversas formas de trabalho, com a predominância da escravidão negra. A consolidação do processo de colonização culminou com a sedimentação do tráfico de escravos africanos, sob a lógica mercantil internacional.

A partir do exposto, não é tranquilamente possível conceituar de forma categórica o que seria tráfico negreiro. O mesmo é associado a outros conceitos, como escravidão, colonização, mercantilismo, que se não tivessem sido devidamente explicados, poderia dificultar a aprendizagem dos alunos. Se muitas vezes os alunos apontam dificuldades em compreender certos conceitos e mais ainda em torná-los significativos, um pequeno

conglomerado deles, sem um necessário cuidado no seu uso, não seria nada salutar para o aprendizado dos discentes. Henri, diferentemente, começa sua resposta definindo o tráfico negreiro como uma prática, dialogando com a percepção de atividade, daquilo é feito. Prosseguiu falando do tráfico como responsável pelo transporte forçado dos africanos e africanas para áreas coloniais. Ao se olhar as palavras utilizadas na conceituação, é possível afirmar uma felicidade nos dizeres de Henri, que explicado em uma aula sobre ou que envolvesse o conceito, poderia ser mais potencialmente compreendido. Este pensar avoluma a razoável centralidade que o tráfico possuía em relação à engrenagem do sistema e a da sociedade colonial, já que possibilitava o abastecimento constante de almas para esse lado do Atlântico (FLORENTINO, 1995).

O período moderno também trouxe o objeto de conhecimento chamado de “A Era das Revoluções” para que os professores pensassem a respeito. O próprio nome do assunto já direcionava à relevância do conceito Revolução, sendo a alternativa escolhida por Ernesto e Mauro. Henri optou, neste item, por Revolução Industrial. O primeiro, um conceito; o segundo, um conceito histórico. Os dois foram propostos como respostas assertivas, mas não foram escolhidos simultaneamente pelos respondentes.

As respostas de Ernesto e Mauro sobre Revolução foram próximas. Transformação-Ruptura são as palavras centrais nas respectivas definições, além de ambos terem estabelecido um recorte geográfico para a ocorrência dos processos revolucionários: o Ocidente.

O conceito de Revolução sofreu mudanças ao longo da História. No florescer do período moderno, Revolução não possuía nenhuma conexão com a essência política que conhecemos. Primordialmente, se vinculava à área da astronomia, das mudanças de direções exercidas por corpos celestes (SILVA; SILVA, 2009). A partir do século XVIII, o perfil de Revolução enquanto processo ocasiona substancial transformação em estruturas presentes em uma dada realidade, ganha cada vez mais força. Seria, então, um entendimento que difere do que se tem por Reforma, pois a Revolução é mais impactante em seus efeitos, como apresentado em parte pelos docentes e associando ao dito pelo sociólogo Florestan Fernandes (2018).

Diferente de Ernesto e Mauro, o professor Henri optou, nessa questão, pelo conceito de Revolução Industrial aduzindo que seriam “*Transformações de fundamento econômico, que geram mudanças estruturais no processo de produção [...]*”. Nesse primeiro trecho dialoga com o exposto pelos outros dois professores no que diz respeito à Revolução, trazendo, inclusive, as palavras-chave citadas. Prosseguindo na mesma resposta, diz “[...] *que consolidam o capitalismo e geram modificações em outros setores da sociedade*”, entrando

de maneira mais específica no conceito escolhido, qual seja, Revolução Industrial. Processo, então, que foi protagonizado ou, no mínimo, favoreceu a burguesia com as mudanças por ela ocasionada. Mudou de forma substancial a forma e a capacidade produtiva humana, além de reverberar em muitos outros campos, para além do econômico. Desta forma, essa associação do conceito Revolução com a palavra industrial se torna coerente, pois, como aduz Hobsbawm (1982, p. 44-45):

Se a transformação rápida, fundamental e qualitativa que se deu por volta da década de 1780 não foi uma revolução, então a palavra não tem qualquer significado prático. De fato, a revolução industrial não foi um episódio com um princípio e um fim. [...] sua essência foi a de que a mudança revolucionária se tornou norma desde então.

Com o aumento da produção industrial na Europa no século XIX, as grandes potências europeias buscaram formas de solucionar os problemas e as tensões geradas no período, onde uma das ações mais presentes foi a dominação de territórios, principalmente na África, Ásia e Oceania. O grande capital basicamente geria essas práticas dominadoras, na busca por matéria-prima e mercados consumidores. Essa perspectiva leninista sobre o imperialismo criou uma interpretação que perdura até hoje. Não por coincidência, então, os três docentes adotaram esse caminho após terem escolhido o Imperialismo como conceito relevante para o século XIX.

A resposta do professor Ernesto deu passo a mais nas análises feitas por Mauro e Henri. Estes focaram no imperialismo enquanto práticas de fato dominadoras. Ernesto associa o imperialismo a um discurso civilizatório que buscou camuflar, de uma certa maneira, a presença devastadora dos países dominadores sobre regiões do mundo. O imperialismo, então, se perfez, também, por formações culturais de cunho, inclusive, étnico-racial, buscando comprovações “científicas” de uma superioridade branca. As conquistas/dominações foram investidas de mecanismos ideológicos, aguçando representações binárias, como, por exemplo, *nós/eles*, *superior/inferior*, como bem apontado por Edward Said (1995).

As rivalidades entre as potências imperialistas geraram ou intensificaram tensões que se tornaram uma das causas mais elementares de uma série de conflitos sanguinários e experiências político-ideológicas devastadoras no século XX. Dois conceitos foram colocados como viáveis no item que abordou esse período. O primeiro foi o Nacionalismo, como um dos elementos contributivos para a ocorrência da Grande Guerra. Já o segundo foi o Nazismo, enquanto regime que foi decisivo para o ocorrer da Segunda Guerra Mundial. Enquanto ideologia, a experiência nazista, encabeçada por Hitler, subsidiada pelos integrantes de seu Partido e com “cúmplices” no seio social alemão, afirmava resgatar antigas tradições

germânicas, sobretudo de povos escandinavos. O apreço pela virtude guerreira, o ímpeto conquistador, exaltação de suas lideranças, a importância do vigor físico e o sacrifício em nome do povo ou da pátria são valores que foram habilmente utilizados pelos nazistas na construção da ideia do “homem superior”, ou seja, o ariano. Se apropria do racismo e do antissemitismo para encorpar sua base ideológica e, assim, expor explicações para as ações empreendidas que foram responsáveis por um dos maiores ataques aos Direitos Humanos de todos os tempos, o Holocausto.

Ernesto e Mauro optaram por aquele, todavia, no texto apresentado no Questionário, não conceituaram de fato o que seria Nacionalismo. O primeiro afirmou que *“No conceito de nacionalismo exacerbado pode se trabalhar o nazismo, o fascismo e os conflitos decorrentes”*. Associou corretamente o nacionalismo, em específico o exacerbado, com as Guerras Mundiais, citando-o como aspecto troncal dos regimes totalitários. Contudo, o entendimento sobre o que seria de fato o Nacionalismo não se fez presente.

Essa ausência também foi notada na resposta de Mauro, ao dizer que o *“nacionalismo funcionou como ferramenta ideológica para a Primeira Guerra Mundial. Os grupamentos militares foram formados com base nacionalista, encobrendo interesses políticos e econômicos”*. Aparece, agora, uma ideia de nacionalismo como ferramenta ideológica, o que, de fato, em parte o é. Ele representa, muitas vezes, um intuito unificador no que diz respeito à língua, aos costumes, à tradição de um povo. Em experiências extremas, tais atributos foram habilmente manipulados para gerar um dito apoio por parte da população em relação aos projetos políticos defendidos. A unidade nacionalista usada, então, ao menos pretendida, como arma reconstrutora da própria nação ou do Estado.

Dentro ainda do pensar sobre o século XX, o docente Henri se diferiu dos outros dois ao marcar o conceito de Nazismo. Falando sobre este conceito, Henri diz que ele seria *“ideologia política extremista difundida pelo líder Adolf Hitler na Alemanha no período entre guerras e na Segunda Guerra Mundial”*. O Nazismo, enquanto ideologia, dentro do que foi citado anteriormente, forjava suas experiências, seus ditames e atrocidades, nos valores pretensamente existentes em vivências passadas. Estas, quando em muito não são “localizáveis” enquanto aspectos culturais de determinados povos pelos tomados pelos nazistas como ancoras, se tornam referências na construção da ideia do “homem superior”, ou seja, o ariano. Unindo a base ideológica a medidas econômicas que objetivavam combater a recessão da época e que agradavam boa parte da população, o regime ganhou força e acabou sendo responsável por um dos maiores ataques aos direitos humanos de todos os tempos, o Holocausto.

Entre as várias populações submetidas às barbáries nazistas, os judeus foram um de seus alvos centrais. Mais de 6 dos 20 milhões de mortos eram judeus, que assim estavam, de forma não desejada, como parte de um plano hitlerista de extermínio total, na construção de uma pretensa nova ordem, inclusive em termos de humanidade (BAUMAN, 1998).

Quando o assunto foi o Brasil durante o século XX, o professor Ernesto marcou o conceito de Varguismo. Inegável que é quase impossível falar do cenário brasileiro durante os decênios passados sem abordar os governos de Vargas, visto como um dos presidentes mais contundentes que o país já teve. Porém, quando tentou conceituar varguismo, certas inconsistências podem ser encontradas. O docente disse que varguismo *“é central no pós guerra pois coloca em oposição modelos de desenvolvimento econômico (nacional-desenvolvimentismo x liberalismo), debate que vai fazer os alunos atravessarem o Brasil de 30 até hj”*.

O varguismo já se apresentava como realidade mesmo antes da eclosão da Segunda Guerra. Dentro da experiência política de Vargas, o perfil econômico adotado foi o nacionalista, não o desenvolvimentismo. Este faz parte do governo de Juscelino Kubitschek.

Mauro e Henri marcaram o conceito de Populismo. Aquele, ao falar do referido conceito, apenas o associou a um cenário de instabilidades que culminou com a instauração da Ditadura civil-militar no Brasil. Henri foi mais produtivo em sua resposta. Diz ser um “fenômeno político caracterizado por um líder carismático que por meio de um discurso e ações de aproximação com o povo, busca formas de controle”. Dialogando com o que foi apresentado pela historiadora Ângela de Castro Gomes (1996), é possível encontrar na resposta de Henri três elementos cruciais para se pensar a formulação de um conceito de Populismo.

Em uma ordem diferente da apresentada pela autora em seu artigo, mas seguindo a da resposta de Henri, tem-se a existência de uma liderança carismática, com capacidade de mobilização das massas, sendo esse o segundo elemento. Essa massa seria essencialmente representada pelos trabalhadores, aos quais os discursos políticos são direcionados. A busca em se aproveitar de uma “inconsciência de classe” representaria, dentro de populismo também, um rearranjo de certas elites para continuarem dominando as esferas de poder. (GOMES, 1996).

No penúltimo item, a Guerra Fria foi o assunto proposto, sendo o Socialismo o conceito apontado como potencialmente assertivo marcado por Ernesto e Henri. Ernesto utilizou a visão clássica de Marx e Engels do Socialismo enquanto produto das leis do desenvolvimento capitalista. Um sistema alternativo, ou como disse o docente, um

contraponto a esse sistema pretensamente hegemônico. O professor Henri caminhou na mesma direção. Fez um recorte com a Revolução Industrial como pontapé inicial do Capitalismo e dos desdobramentos nefastos que não só seriam criticados, mas abririam possibilidades de adoção de uma realidade alternativa, o socialismo.

Encerrando as indagações do Questionário Docente, o assunto foi a Nova República Brasileira. O docente Ernesto marcou Constituição e citou o que nela existiria de relevante para ser abordado. Sem também se ater em discutir o que seria uma Constituição, Mauro seleciona a de 1988 e aponta uma de suas principais marcas, a atenção que o documento direcionou para a defesa da dignidade da pessoa humana. Isso se deve, dentre outras coisas, ao fato de que a Carta foi elaborada no momento imediatamente posterior aos 21 anos de uma ditadura no Brasil. Logo, a mesma viria a atuar como um instrumento que combateria violações aos Direitos Humanos.

Henri, diferente dos dois, optou pelo conceito de Redemocratização, enquanto processo que possibilitou a volta de um regime político que direcionaria para uma experiência democrática com a defesa de princípios e valores essenciais ao viver de uma coletividade. Nesse mesmo escopo de reflexão, após analisar as respostas dos docentes no Questionário, será dado prosseguimento em um outro momento crucial para se chegar ao objetivo desse capítulo, qual seja, o pensar sobre como os professores estão mobilizando os conceitos no decurso de suas aulas. Ao direcionar o olhar para essa questão, torna-se fundamental a percepção sobre as estratégias de ensino – quando as mesmas se fizerem presentes – que os professores lançam mão. Para tanto, de forma intuitiva é levantada uma probabilidade nesse momento, a de que as experiências dos professores são relevantes para a geração das ditas estratégias que poderiam possibilitar uma maior eficiência na aprendizagem dos conceitos e do próprio conhecimento histórico, já que defendemos que uma coisa está interligada à outra.

Essas experiências conversam dentro de um cenário teórico ao que podemos pensar como *saber docente*. E o que seria este? Inicialmente, de maneira introdutória, é possível compreender os saberes docentes como todo o conhecimento que os professores lançam mão para o ensino dos conteúdos. Este tipo de saber engloba uma série de outros. Envolve desde a carga acadêmica à qual os docentes tiveram acesso durante a sua formação, até os frutos do exercício das atividades enquanto professor – logo, a interação com os seus pares, com o corpo pedagógico, com os alunos e alunas, bem como com os integrantes da própria comunidade escolar (TARDIF, 2002). É uma maneira diferenciada de perceber a atuação profissional do professor. Não seria mais somente aquele que repassa o que sabe, o que aprendeu, o que leu. Mas um construto que permitiu ao mesmo não só o repasse, mas,

também, a aquisição e o desenvolvimento de conhecimentos durante sua prática dentro das escolas (NUNES, 2001).

Sendo uma metodologia de coleta de dados quali-quantitativa, além do Questionário Docente há pouco analisado, uma outra inquietação foi direcionada aos professores, com um alto nível de relevância para o objetivo do capítulo. Por esse motivo, tal pergunta não foi inserida no Questionário, mas feita de outra maneira, como em um modelo de entrevista. Por mais que nesse momento tenha sido uma única pergunta, fazê-la nesse modelo metodológico teve a pretensão de dar maior “liberdade” aos professores na exposição de seus métodos, recursos ou estratégias aplicadas no ensino, especialmente dos conceitos. Por mais que a pergunta tenha sido previamente elaborada, ela continuou sendo aberta, onde aquele que faz a pergunta e o que a recebe podem prolongar a discussão a partir da resposta deste, não podendo tal resposta ser influenciada ou sofrer inclinações propositais por parte de quem conduz a entrevista (VIEIRA, 2009).

A entrevista foi realizada com os mesmos três docentes que foram respondentes do Questionário analisado anteriormente. A partir das falas dos professores foi possível perceber o que está sendo mobilizado pelos mesmos no que tange ao ensino dos conceitos. O que será feito a partir de agora é a análise dos dados obtidos com as entrevistas.

A pergunta realizada foi se os docentes utilizam algum tipo de estratégia, recurso ou metodologia diferenciada no ensino dos conceitos. O primeiro entrevistado foi o professor Ernesto. Sobre a questão levantada, o mesmo aduz que um passo inicial em seu ofício e em relação aos conceitos está em verificar qual conteúdo será trabalhado de acordo com o material didático adotado pela instituição. Em seguida, busca identificar quais os conceitos que seriam, segundo ele, mais relevantes para a abordagem dos ditos objetos, fazendo, assim, uma seleção. Após esses passos iniciais, o professor aduz que sempre inicia as aulas apresentando uma problematização aos alunos. Geralmente algo que esteja conectado à realidade deles. Por exemplo, questões que envolvam o dia a dia da comunidade, que estejam presentes em uma reportagem do jornal, com algum problema da cidade em que vivem, afirma Ernesto.

O que se percebe na fala do docente é que a compreensão dos conceitos por parte dos discentes fica cada vez mais satisfatória quando se estabelece relações com as suas experiências cotidianas. Os alunos e alunas possuiriam, assim, melhores ferramentas para a apreensão dos conceitos, pois os relacionaria com sua *práxis*. Ouvindo os alunos antes de sua própria explicação, Ernesto acaba por valorizar seus conhecimentos prévios, criando, assim, uma espécie de âncora para o que ele irá propor em sua explicação.

Acerca desse entendimento, depõe Ernesto:

Quando a gente trabalha com a Matriz de Referência do Enem [...] acredito que agora seja a BNCC, a gente extrai de lá os conceitos primordiais, vamos dizer assim, os mais importantes. Por mais que a gente saiba que precise tratar de todos, a gente quer, na realidade a gente precisa fazer uma seleção né?! Então o que que eu procuro fazer. Eu seleciono, de acordo com o livro didático, qual o conteúdo que vou tratar naquela aula, vejo os conceitos que encaixam. E aí o que é que eu faço?! Eu sempre começo com uma problematização. Eu procuro pegar questões do dia a dia, questões atuais [...] Já problematiza o conteúdo e o conceito. Depois a gente vai pra aula expositiva-dialogada (Entrevista com Prof. Ernesto, 24/01/2022).

O professor, no final do trecho acima, esclarece que após a exposição da narrativa sobre o objeto de estudo abordado vai buscando encontrar nas contribuições dos alunos e alunas, inclusive nas atividades realizadas em sala, por meio de questões discursivas, as apreensões dos mesmos. Vai no intento, segundo ele, de notar se os alunos “compraram a ideia”, relacionando os aspectos problematizados inicialmente, os conteúdos trabalhados e os conceitos.

Henri não caminhou em uma direção diferente à de Ernesto na questão apresentada. Disse que, comumente, ao iniciar sua aula, instiga os alunos e alunas a expor o que sabem sobre o objeto de conhecimento ou do conceito que será abordado naquele dia. O propósito, segundo Henri, é abstrair o conhecimento prévio dos discentes para que sirva de pontos de partida das explicações que irá realizar. Também insere em sua prática de ensino de conceitos o uso de imagens. A utilização de imagem possui o objetivo, de acordo com a fala do docente, de apresentar elementos que contribuam para os alunos e alunas refletirem a respeito dos conceitos e dos objetos de conhecimento em si. O uso das imagens como recurso didático por parte do professor possui uma certa frequência pelo que se pôde perceber em sua fala, o que pode denotar uma segurança quanto à eficácia dessa metodologia. Assim afirmou Henri:

Normalmente há toda uma elaboração da aula, você faz um planejamento, você pensa em todas as possibilidades cabíveis naquele momento. O que pode tornar a aula mais interessante pro aluno. O que pode instigar mais a participação do aluno. Então, normalmente, eu começo fazendo o que eu acredito que seja, até de certa forma, comum, que é perguntar a noção que os alunos já possuem acerca de determinado conteúdo que vai ser útil pra aquela aula. Então normalmente eu chego mencionando o que que nós iremos estudar naquela aula. E aí eu já faço alguma pergunta ligada a determinado conceito, determinado objeto de conhecimento que vai ser abordado pra ter um parâmetro inicial da noção que aquele aluno já possui a respeito daquilo. E aí já partindo desse princípio e já pensando em coisas que eu acredito também por já conhecer a turma ou não, que o aluno já tem em mente, já penso em uma possível resposta que o aluno já tem, e também já penso a partir dessa resposta desenvolver a aula. [...] Eu sempre gosto de utilizar imagem né, utilizar quadros, utilizar uma charge, utilizar algo do tipo, então isso é comum no material que eu uso. Até porque eu acredito que torna mais interessante pro aluno visualizar um pouco daquilo que tá sendo trabalhado. Então normalmente é esse o processo que eu faço, que eu utilizo, sabe? (Entrevista com Prof. Henri, 24/01/2022).

Desta forma, as falas dos professores, tanto no que diz respeito às respostas

apresentadas no Questionário Docente quanto na entrevista realizada, permitem apontar que os mesmos foram consensuais em diversos pontos, sobretudo na defesa de como os conceitos são fundamentais para eles no exercício de sua profissão. Desde a seletividade coerente e, portanto, adequada dos mesmos, até o desenvolvimento de estratégias para viabilizar a compreensão dos conceitos, dos objetos do conhecimento e, logo, do conhecimento, sobretudo, histórico.

### 3.2 OS CONCEITOS E A EXPERIÊNCIA DISCENTE

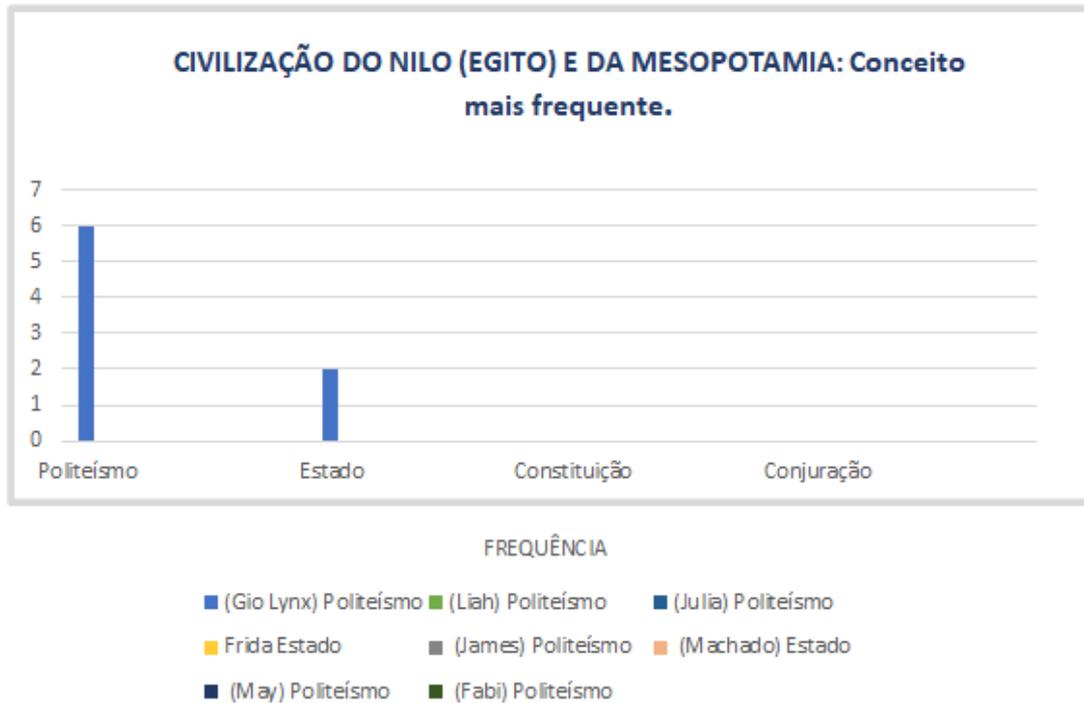
Como já adiantado anteriormente, foi aplicado um segundo instrumento de coleta de dados, possuindo os alunos e alunas como respondentes, aqui identificado como Questionário Discente 02. Conforme também já dito, foram oito respondentes do questionário, que tem estrutura quali-quantitativa também. Logo, foi possível abstrair informações quantitativas com as questões objetivas, mas, também, qualitativas, pois, assim como foi direcionado aos professores, os alunos, neste instrumento, puderam apresentar, em questões do tipo aberta, seus entendimentos sobre os vários conceitos que optaram nos vários itens.

Importante ressaltar que com esse novo questionário foi exequível a geração de gráficos que visaram robustecer a análise dos dados obtidos.

O gráfico trará como uma de suas bases de análise a frequência de resposta em relação aos conceitos. A partir dos conceitos tratados como mais relevantes e de acordo com a frequência dos que foram marcados pelos discentes, é possível propor o nível de correlações assertivas ou não geradas como respostas. Em cada gráfico está presente no título o Assunto que o mesmo aborda. No eixo horizontal estão os conceitos postos como opções para serem marcados pelos respondentes, em um total de quatro conceitos para cada assunto. Já no eixo vertical, os números aludem à frequência que os mesmos foram tidos como respostas corretas. Logo abaixo do gráfico estilo barra foi colocada a resposta individual dos partícipes da pesquisa, lembrando que com uso de seus pseudônimos.

Seguindo a mesma linha do questionário docente analisado anteriormente, os assuntos estão apresentados de acordo com uma cronologia e seguindo o ordenamento do material didático pertencente aos alunos e alunas. Sendo assim, observe-se o Gráfico 1.

Gráfico 1 – Assunto 01 – Civilização do Nilo (Egito) e da Mesopotâmia



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Como é possível observar no Gráfico 1, o primeiro assunto apresentado aos alunos para pensarem a relação do mesmo com o conceito, ou conceitos, foram a Civilizações Orientais, Mesopotâmia e Egito em especial. Examinando as respostas objetivas, nota-se que 6 dos 8 discentes optaram pelo conceito de Politeísmo e os 2 restantes escolheram Estado.

Nesse ponto identifica-se que, no geral, existe uma coerência em todas as respostas apresentadas, já que tanto um como outro são fundamentais nos estudos das civilizações mencionadas. Politeísmo foi a maior frequente escolha. É possível deduzir que tal fato pode estar relacionado a diversos aspectos. Primeiro, o próprio ensino do conhecimento histórico escolar. Existem recortes de entendimento que se ligam às próprias experiências religiosas no decorrer da humanidade. Um antes e depois da formação do Cristianismo, o que pode denotar a ideia de que o antes seria marcado por práticas politeístas. Em segundo lugar, podem estar presentes os produtos que são consumidos por eles, como séries, filmes e livros, por exemplo, que trazem as práticas religiosas, as influências dos deuses e deusas e suas influências com os humanos. E, por fim, as explicações que são apresentadas pelos professores no momento das aulas.

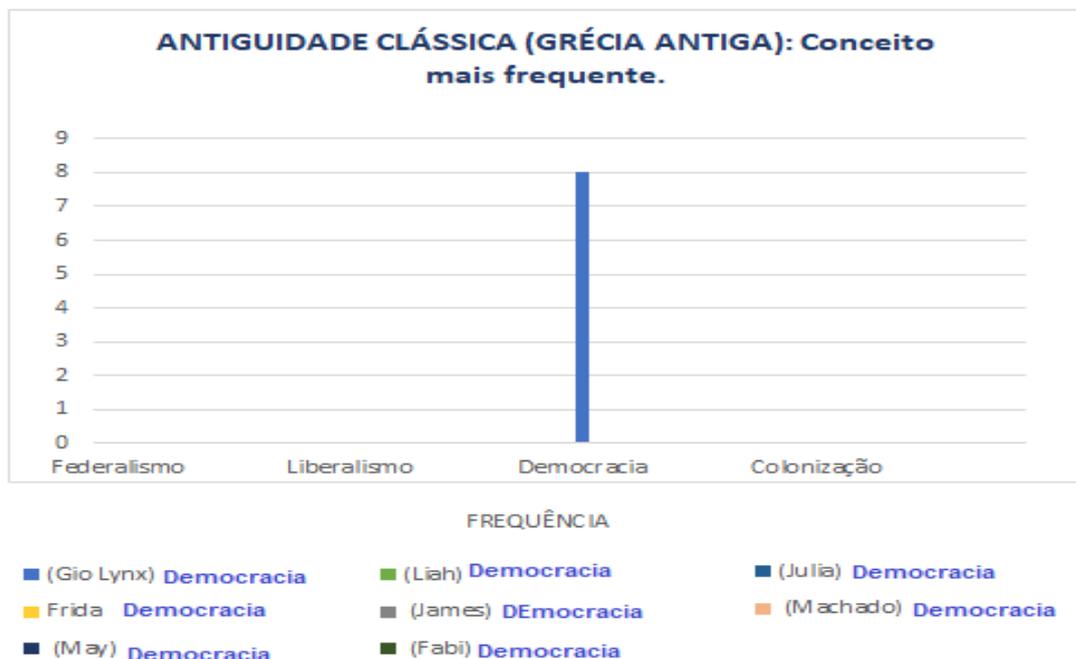
Todos os que marcaram Politeísmo – e que estão especificados na frequência do Gráfico 01 –, ao comentarem a respeito deste, foram consensuais acerca da essência do conceito, a saber, a crença em mais de um deus. Segundo Julia, indo além, a religião seria um

elemento troncal para se pensar as relações, estruturas e características das sociedades antigas. Fabi trouxe uma informação importante quando especificou a excepcionalidade dos hebreus, que mesmo em meio a um cenário onde predominava o politeísmo, era necessário destacar vivência religiosa adversa, como o monoteísmo.

Ainda no Assunto 01, Frida e Machado optaram pelo conceito de Estado. Aquela afirmou que Estado representa “*Um modelo de controle e poder de uma determinada organização social*”, o que permite correlacionar com o pensamento crítico de Marx, que aduz essa ação dominadora para a manutenção da superestrutura. Machado diz que “*É válido saber que o estado nesse momento histórico é estamental e há, em si, o modo de produção asiático, onde o estado é dono de tudo*”, o que permite a consideração de que existe uma certa confusão, pois a estamentalidade caracteriza realidades sociais e não uma tipificação de estado. Também é importante ressaltar a ideia do aluno de que a propriedade privada nessas sociedades antigas era uma frágil realidade, como no caso do Egito antigo, quando os camponeses, por exemplo, viviam em uma terra que não lhe pertenciam e, por isso, eram ordenados a obedecer e trabalhar para a autoridade ali existente, vista como um deus-vivo que governa.

No Assunto 02 foi destacada a Antiguidade Clássica, em especial a Grécia. Neste item, todos os discentes marcaram o conceito de Democracia, como demonstra o Gráfico 2.

Gráfico 2 – Assunto 02 – Antiguidade Clássica: Grécia Antiga



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Assim como ocorreu com os professores, parece não ter havido nenhuma hesitação dos alunos e alunas em optar pela Democracia como o conceito mais relevante nos debates do mundo grego, em especial de Atenas. Como apresentado no gráfico, os respondentes, sem exceção, escolheram o conceito de Democracia. Sem dúvida, ao se observar os documentos orientadores da Educação Básica ou dos exames seletivos, no caso as provas de vestibulares, Democracia é um conceito basilar de competências e habilidades ali presentes. Em grande parte, pelo fato de que, no Brasil contemporâneo, vivemos em uma experiência política democrática, e isto é ratificado durante as aulas, em especial nas reflexões sobre a cidade-estado de Atenas, vista por muitos como o berço democrático, apesar de certos problemas com esse pensamento. Essa vinculação passado-presente aparece na resposta do aluno James, ao dizer que:

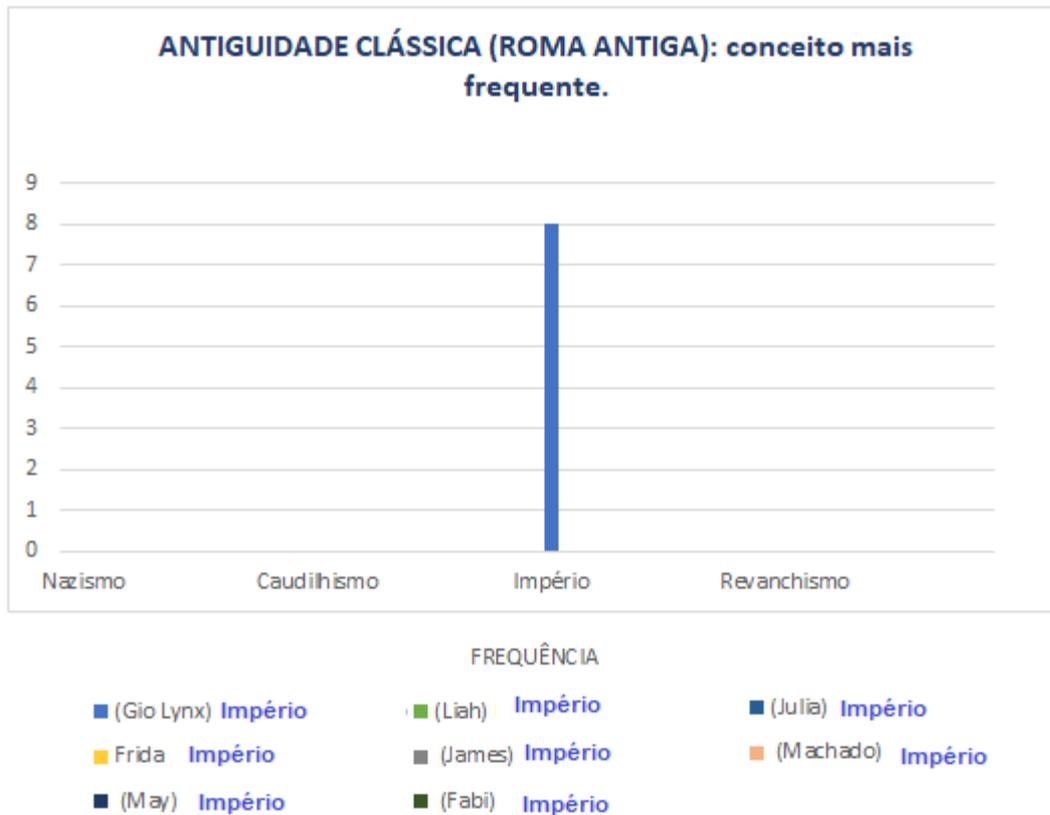
[...] a democracia é assunto relevante a ser abordado e explorado nas aulas de Grécia antiga para que nós estudantes não só entendermos como naquela época a sociedade dos gregos era complexa, mas para também vermos como de certa forma eles influenciaram a sociedade atual na forma como ela funciona.

Os demais alunos apresentaram em seus textos uma concepção de Democracia que se aproxima da Teoria Clássica, ao pensar a mesma como “um arranjo institucional para se chegar a certas decisões políticas que realizam o bem comum, cabendo ao próprio povo decidir, através da eleição de indivíduos que se reúnem para cumprir-lhe a vontade” (SCHUMPETER, 2017, p. 300). Em síntese, a democracia seria uma experiência política gerida pela vontade do povo, o que, no conceito clássico, seria visto no direito de escolher, via eleição, aqueles que iriam aspirar a satisfação dos interesses de todos.

O que o próprio Schumpeter (2017) critica em sua obra é a possibilidade de atingir esse fim, pois o “bem comum” assolapa as diversidades de pessoas, interesses e necessidades dos vários grupos componentes de uma coletividade. Logo, o dito bem comum, com o decorrer do tempo, atendeu aos anseios dos grupos que conseguiram o domínio sobre as estruturas existentes.

Ainda falando sobre a Antiguidade Clássica, o Assunto 03 trouxe Roma antiga como objeto. Assim como aconteceu no item anterior, houve um consenso na escolha de um conceito, qual seja, o de Império, como expresso no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Assunto 03 – Antiguidade Clássica: Roma Antiga



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

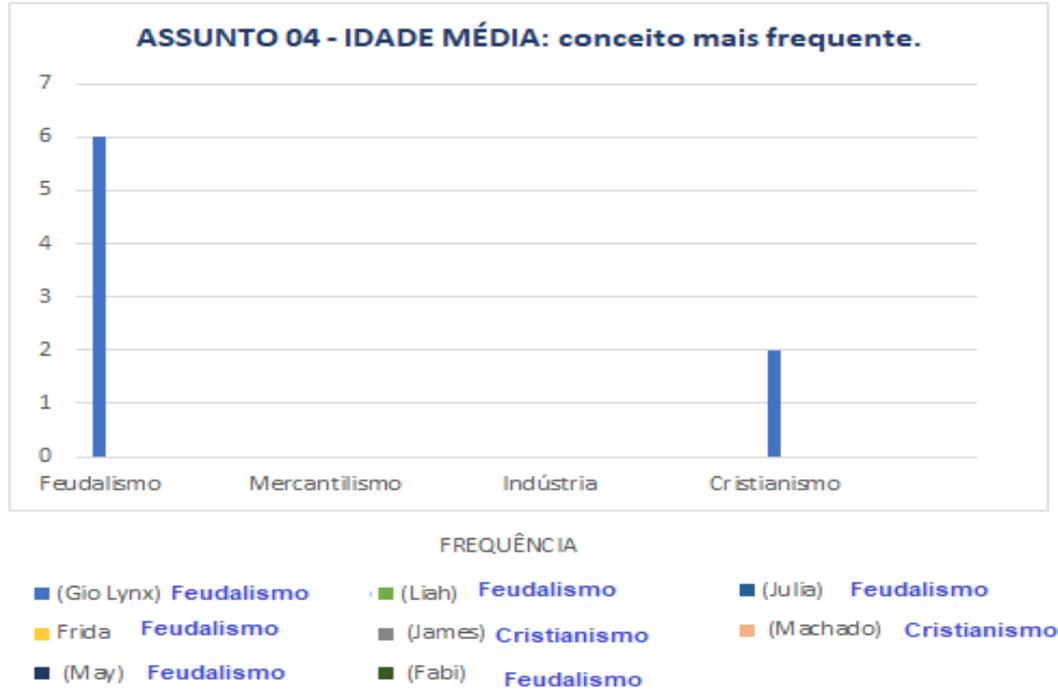
Em consonância com as respostas apresentadas pelos professores sobre esse mesmo conceito, os textos dos alunos e alunas caminharam no entendimento de Império enquanto vastidão territorial decorrente de conquistas por parte de povos, sociedades ou impérios, no caso do Assunto proposto, Roma Antiga.

Uma das percepções mais significativas foi do aluno Machado, que expôs uma visão de Império a nível de extensão territorial, onde os romanos iniciaram seu perfil grandioso antes mesmo dessa fase política, ainda na época republicana. O discente afirmou: “*Roma era por si só, em sua fase republicana, expansionista. Porém, vemos como no Império a manutenção infraestrutural do império foi promotora da hegemonia estatal, também como a dissolução foi pivô de sua queda*”. A extensão dos domínios foi corretamente associada na República ao expansionismo mediante as campanhas militares. No entanto, o conceito de Império transcende a definição de expansão, já que aquele representa uma experiência política cuja essência se assenta em uma expressiva centralização política, cujo poder recai sobre áreas vastas.

No item 04, o objeto de conhecimento foi Idade Média. Dos quatro conceitos apresentados como respostas dos discentes, dois seriam os ditos gabaritos, Feudalismo e

Cristianismo. Diferente do que ocorreu com o desempenho dos docentes nesse Assunto, os alunos direcionaram suas opções para os conceitos esperados, como é possível verificar no Gráfico 4.

Gráfico 4 – Assunto 04 – Idade Média



Fonte: elaborado pelo autor, 2022.

Várias respostas contêm concepções interessantes sobre o Feudalismo. A aluna Gio disse que Feudalismo era “*Modelo econômico e social, baseado na terra e na relação de fidelidade entre homens, que durou ao longo de toda a Idade Média*”. A aluna foi muito feliz ao determinar a terra como algo essencial ao sistema feudal, bem como quando citou as relações de dependência entre certos indivíduos, como a vassalagem e a servidão sendo tão importantes no entendimento sobre o Feudalismo. Contudo, um erro teórico foi identificado. Gio, no final de sua resposta, disse que o sistema feudal perdurou por todo o período medieval, o que não confere.

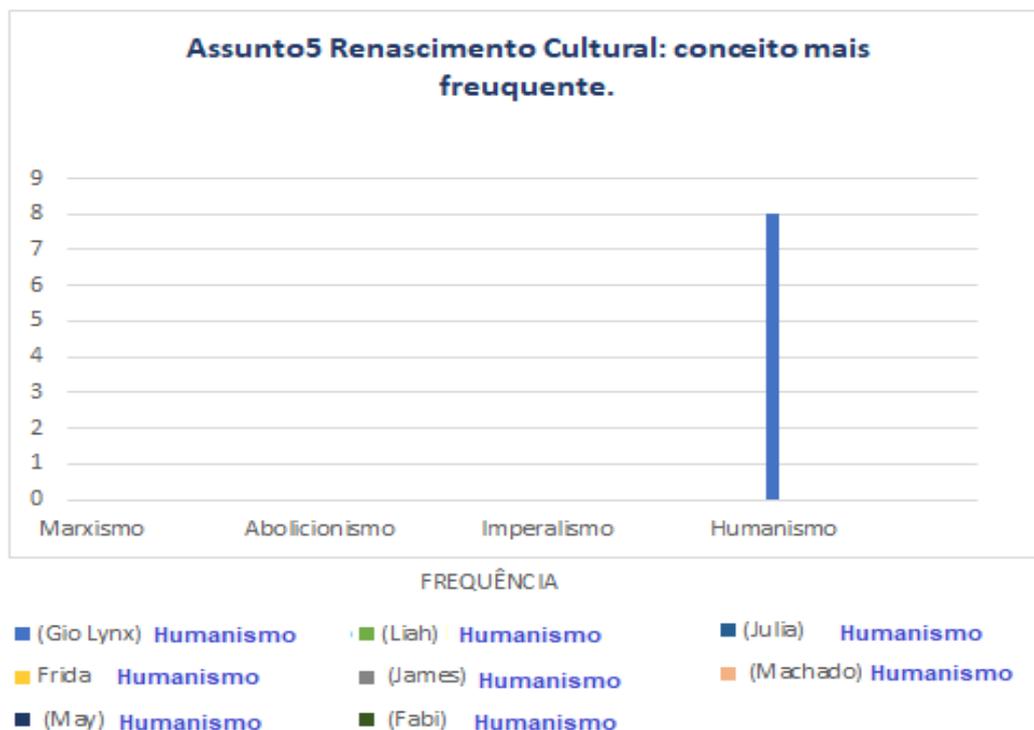
O historiador Hilário Franco Junior (1983) explica que, pelo menos nos cinco séculos iniciais, houve um período de gestação do sistema, com a formação e o amadurecimento das principais estruturas que o compõem. O Feudalismo, então, como sistema, só teria existido a partir do século X, com uma maior segurança no século seguinte (FRANCO JUNIOR, 1983). Em relação ao outro conceito do Assunto 04 que foi escolhido como resposta, qual seja, o Cristianismo, James ponderou que o mesmo seria “[...] *um tópico importante no estudo da Idade Média para que nós, alunos, possamos compreender como a igreja teve influência*

*direta na sociedade e em acontecimentos não só dessa época, mas em outras antes e depois dessa*". Não apresentou uma conceituação de fato sobre o Cristianismo, mas indicou como a Igreja Católica, de posse do Cristianismo, foi regente da vida social durante o período medieval, sobretudo pelo controle ideológico que essa instituição exerce sobre as pessoas.

Ainda nessa linha de raciocínio, a aluna Julia encontrou no Feudalismo um sistema que, apesar de sua existência se perfazer entre os séculos X e XV, teria influenciado comportamentos e pensamentos que poderiam ser identificados nos dias atuais. É possível inferir que parte deste pensamento de Julia pode estar associado à existência e ao poder que a Igreja Católica ainda exerce sobre muitas sociedades no mundo. Neste século, o Cristianismo católico figura como a religião com o maior número de fiéis espalhados pelo globo.

Quanto ao objeto Renascimento Cultural e a correlação com os conceitos, tem-se o Gráfico 5.

Gráfico 5 – Assunto 05 – Renascimento Cultural



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Todos os alunos marcaram o conceito de Humanismo, em uma ação correta, como é possível observar no Gráfico 5. Dentre os conceitos propostos, o de Humanismo, então, seria, por diversas razões, inclusive a temporalidade, o que deveria ser de fato marcado. Logo, o consenso indica um domínio por parte dos alunos e alunas do assunto em questão,

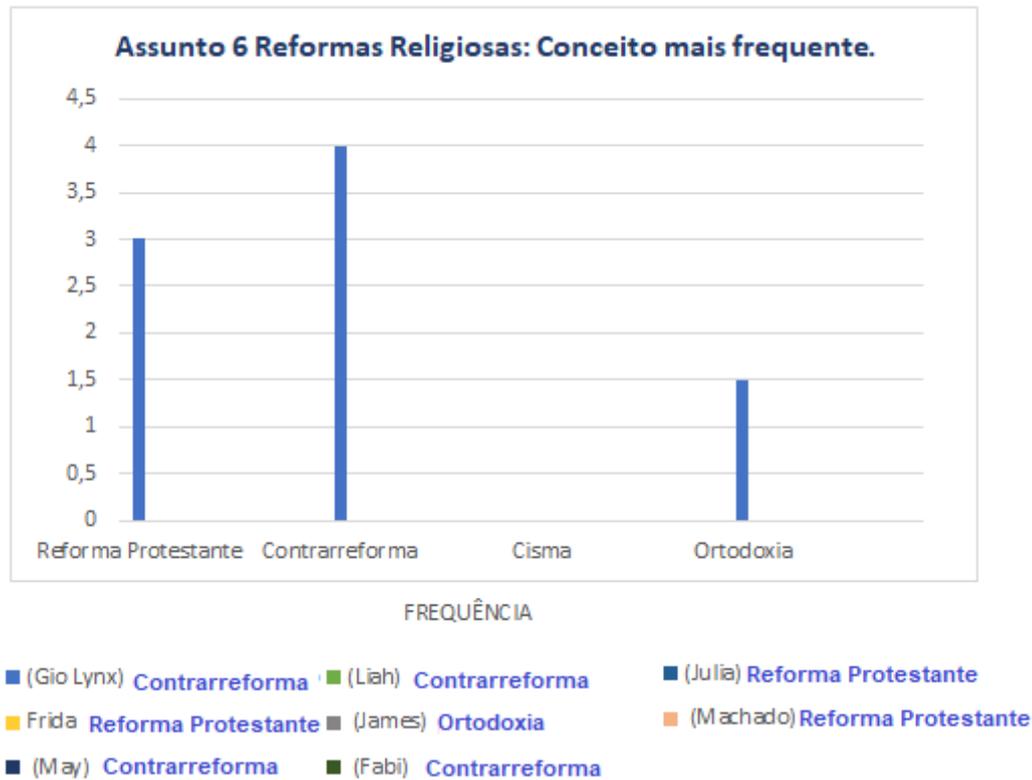
identificando o Humanismo como uma base filosófica troncal para os estudos e a compreensão do movimento artístico, intelectual e científico.

O texto que os discentes apresentaram sobre Humanismo, em maioria, apontou a sua essência, a de que o mesmo, em sua ornamentação filosófica, enfatiza a centralidade do ser humano, reconhecendo suas virtudes, em especial, a racionalidade. É o que cada vez mais estuda os fenômenos que o cerca e também o que é estudado.

Todavia, uma resposta chamou a atenção por, de uma certa forma, desviar do que havia sido questionado. Desvio que pode até ser inserido dentro de uma lógica aceitável. Sobre isso, Machado afirmou que o *“renascimento vem das cruzadas e, com elas, o contato com um mundo clássico e desconhecido para o homem medieval. Agora os burgos nascem e os mercadores trazem a ideia de lucro, propriedade privada e humanismo”*. Houve, claramente, uma confusão do aluno no que tange ao Renascimento. Primeiramente, a resposta de Machado pressupõe que ele entende Humanismo como sinônimo de Renascimento, o que não procede. Além do fato de que, no seu texto, o renascimento apontado seria o comercial e urbano, dos finais do mundo medieval, e não o movimento culturalmente inaugural do período moderno, gerando, assim, uma fragilidade no refletir e no próprio uso do conceito em destaque.

No item seguinte, a abordagem se voltou para as Reformas Religiosas do século XVI. Já na escrita do assunto um apontamento se faz útil. A palavra reforma comumente designa a modificação de algo que, pelo tempo ou conjuntura, apresenta desgastes. Na Idade Moderna, em especial no século mencionado, reforma se encaixa tranquilamente nas pretensões de corrigir comportamentos do clero ou do que foi feito em nome de Deus pela Instituição Católica. Muitas religiões e igrejas surgiram a partir do movimento reformista. Luteranismo, calvinismo, anglicanismo e outras quebraram a espécie de monopólio que a Igreja Católica exercia sobre a cristandade do mundo ocidental. O catolicismo passou a ter que disputar espaços e fieis nessa nova realidade e lançou mão de estratégias para tal. Parte dessas ações e da nova realidade religiosa foram alojadas em conceitos e apresentadas como possibilidade de respostas nesse assunto em questão. Desta maneira, o Gráfico 6 nos mostra os caminhos escolhidos pelos discentes.

Gráfico 6 – Assunto 06 – Reformas Religiosas



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Entre as questões apresentadas até aqui do Questionário Discente 02, essa foi a que teve a maior variedade das respostas. Dos quatro conceitos apresentados, dois são tidos como esperados na correlação com as Reformas Religiosas. A frequência de respostas foi mais considerável na Reforma Protestante e na Contrarreforma.

Quanto ao primeiro, Júlia e Frida destacaram o reformismo protestante na sua essência opositora ao que estava sendo exercido pela Igreja Católica, afetando a hegemonia que a mesma buscava tecer no mundo ocidental. A Reforma, então, para os seus partícipes, ganharia um sentido de libertação. Na resposta de Machado, podemos constatar implicações quanto à Reforma Protestante no que diz respeito a sua força ao ultrapassar as mudanças institucionais a níveis eclesiásticos, relacionando-se, também, tais mudanças a outras dimensões, como a de poder.

Pelo que foi exposto, citando inclusive a dinastia Tudor, o discente apontou na direção dos desdobramentos na Inglaterra com o florescer da religião Anglicana. Logo, a Reforma deve ser relacionada a uma crise moral e religiosa de muita gravidade que assolou a Igreja Católica e a Europa naquele tempo. A compreensão deste fenômeno dependeria da reflexão sobre as manifestações diversas vividas, na política, na economia, na sociedade, na cultura intelectual e artística (MONTEIRO, 2007).

A maioria marcou nesse item o conceito de Contrarreforma. Tomaram em suas respostas um entendimento sobre o conceito citado enquanto uma espécie de devolutiva ao avanço do protestantismo do século XVI. Ações por parte da Igreja Católica que visavam combater frontalmente o crescimento das doutrinas protestantes.

Gion Lynx disse que Contrarreforma seria *“um movimento de combate aos avanços das críticas impostas pela Reforma Protestante”*. Já Liah afirmou que *“Foi a reação da Igreja católica contra as reformas religiosas que se levantaram naquele período”*. Para além dos entendimentos apresentados, Fabi ainda citou corretamente uma contraposição ao dizer sobre a Contrarreforma: *“É interessante, pois é uma resposta da igreja católica à reforma protestante de Lutero”*.

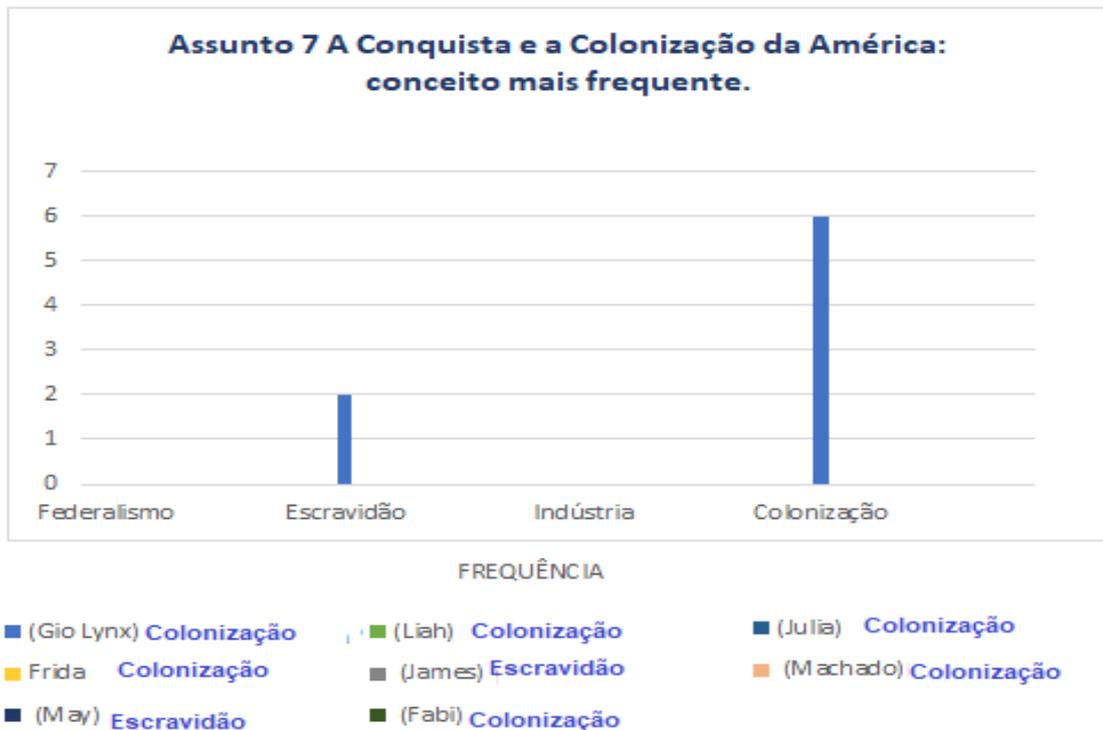
Contudo, uma resposta ainda sobre tal conceito apresentou uma inconsistência. A aluna May assegurou que Contrarreforma seria *“A tentativa de romper com os dogmas da época”*. Este pensar estaria muito mais associado às Reformas Protestantes, que buscavam questionar proposituras institucionais católicas, inclusive certas “verdades”, como a infalibilidade papal. Desta forma, a aluna pode ter feito uma confusão quanto aos eventos históricos tão impactantes no século XVI. Uma inversão dessa dimensão pode inviabilizar toda uma apreensão do referido assunto.

A partir do item 07, os alunos e alunas foram direcionados a refletir sobre a ocupação e colonização da América Portuguesa. Como em outros assuntos já apresentados, entre os quatro conceitos expostos como probabilidade de marcações, dois eram essenciais: Escravidão e Colonização.

É sempre muito presente o conceito de Escravidão quando se trata de ensino e aprendizagem da História do Brasil. As legislações educacionais, como as leis nº. 10.639 (2013) e nº. 11.645 (2008), trouxeram como forma complementar a obrigatoriedade do ensino da temática da cultura afro-brasileira. Parte dessa iniciativa gira em volta do ímpeto de superar a dependência da relação afrodescendente e escravidão. Não que ela deva ser invisibilizada, até porque as leis caminham em direção contrária. Mas o interesse era em possibilitar os estudos da cultura africana e afro-brasileira não só quando fosse abordada a temática da Escravidão, para não perpetuar a associação de africanos com a condição de escravos.

Assim, prosseguindo com essa discussão e associando ao Questionário Discente 02, vale observar o Gráfico 7.

Gráfico 7 – Assunto 07 – A Conquista e a Colonização da América Portuguesa



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

É notório que foram May e James os discentes que escolheram Escravidão como conceito mais substancial para tratar o assunto em questão. May fez o seguinte comentário nesse item:

Acho que a escravidão é um tema de extrema importância quando é ensinado aos jovens sobre a colonização da América para que os mesmos possam perceber como essa conquista, na verdade, foi uma usurpação das terras indígenas de forma autoritária, onde portugueses usaram de formas horríveis, tanto os indígenas quanto negros nesse processo, e para que a história exerça uma das suas principais funções: mostrar como as coisas realmente aconteceram e ensinar aos jovens do futuro a não repetir os mesmos erros do passado, mas, sim, buscar reparações históricas.

A aluna utiliza escravidão, inicialmente, para caracterizar as ações colonizadoras portuguesas em terras brasileiras. Ressalta o perfil de violência e dominação das ações da metrópole portuguesa e seus colonos. A escravidão, tanto de negros quanto de indígenas, desnudaria a narrativa do descobrimento que alguns ainda podem tentar sustentar até hoje. Ao final da resposta, a aluna ainda ressalta uma atribuição funcional do conhecimento histórico, qual seja, o de contribuir para um não repetir de ações que foram tão perniciosas para milhões de pessoas. Apesar de não apresentar uma construção conceitual de fato para a escravidão, o pensar da aluna traz importantes reflexões quanto à vida e ao assunto abordado.

James, sendo mais sucinto, disse que escravidão “*Era base do pacto colonial*”. De maneira correta, associou escravidão ao sistema colonial, tendo a mesma como a principal relação de trabalho que sustentou o enriquecimento de senhores e metrópoles ao longo do período moderno. Os demais partícipes optaram pelo conceito de Colonização.

Se for levada em conta a discussão do tópico anterior, no que tange à mobilização conceitual por parte dos professores respondentes da pesquisa, a essência embrionária do conceito aduz ao povoamento, à produção e ao domínio sobre a terra conquistada. Em todas as respostas essa linha de raciocínio se faz presente, como na resposta de Gio Lynx, ao dizer que “*A colonização consiste em estabelecer um povoamento (mesmo que lá já tenha um povo) de um determinado lugar por meio de colônias*”; ou na de Liah, afirmando que “*era Processo de ocupação de novos territórios e inserção de sua cultura, costumes e crenças*”; também na de Fabi, afirmando que colonização seria a “*Exploração, conquista e povoação das terras*”.

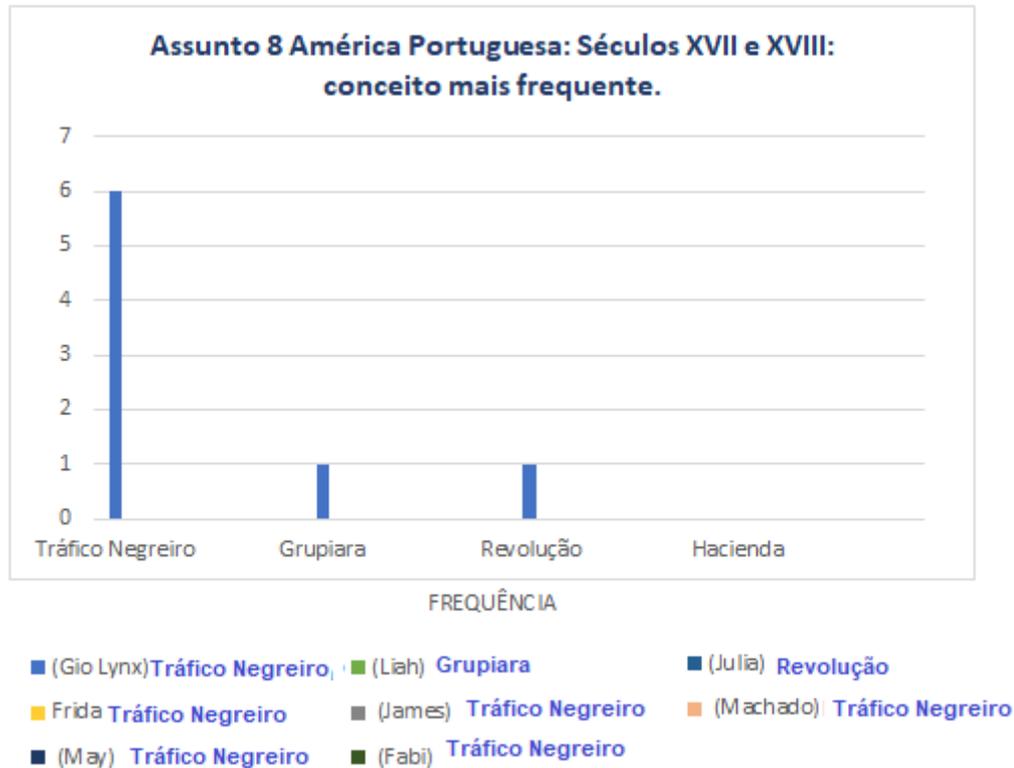
Outras resoluções desse item expuseram pontos adicionais à reflexão. Julia disse que “*Falando de América é essencial como o funcionamento das colonizações afetaram o futuro inteiro de uma nação, a repartição entre os países europeus do território e a forma de exploração moldaram os séculos seguintes*”. A discente fez uma correlação de como os séculos que o Brasil foi colônia de Portugal geraram problemas ou condicionamentos que permeiam até os dias atuais na sociedade brasileira. Esta visão se faz presente desde as características econômicas, exploração das riquezas naturais existentes, a violência da escravidão e análoga ainda existente, bem como o racismo.

Machado mobilizou o conceito de colonização, aproximando-o de outro: o de Mercantilismo. Inseriu de forma assertiva a colonização ao sistema que compõe o conjunto de práticas adotadas pelas monarquias europeias no período medieval, para tentar organizar suas economias, ou no dizer do discente:

A colônia era uma extensão da metrópole absolutista. Com ele vem o “pacto colonial” promovido pela ideia de balança comercial proposta pelo mercantilismo, onde o país tinha que manter as exportações em alta para promover o *superávit* da balança econômica.

Ainda no trato cognitivo sobre a América portuguesa, agora com o enfoque nos séculos XVII e XVIII, os discentes fizeram as escolhas apontadas no Gráfico 8.

Gráfico 8 – Assunto 08 – América Portuguesa: Séculos XVII e XVIII



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

A maioria dos respondentes marcou o conceito de Tráfico Negroiro na compreensão das relações, processos, fatos ou estruturas no intervalo mencionado do assunto, como se pode observar no Gráfico 8. As respostas discorreram a percepção do conceito como práticas extremamente violentas que arrancavam seres humanos de suas famílias e lugares, lançando-os a um universo de abusos e explorações. James, mais uma vez, ao mobilizar o conceito, buscou trazer o mesmo para as implicações no tempo presente, e pelo observado até agora, foi o que mais seguiu nesta direção, como mostra sua resposta:

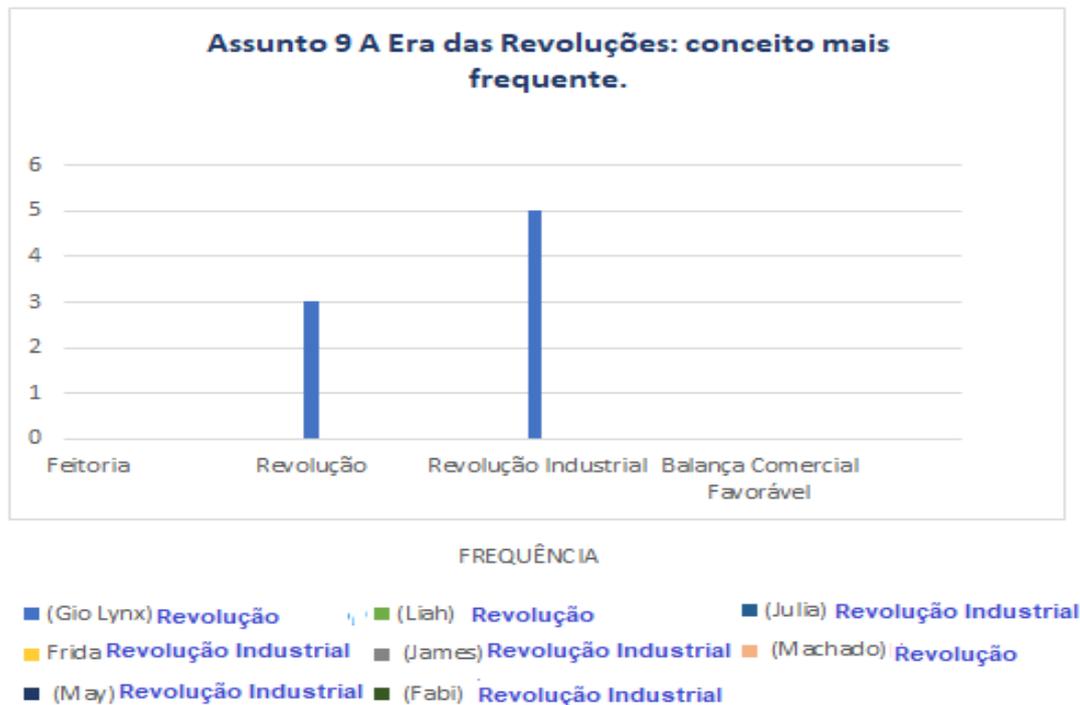
Acho que estudar sobre o tráfico negroiro é algo importante no estudo da América portuguesa a partir do século XVII para os alunos terem uma imersão na economia da época e entenderem o quão grande é a nossa dívida histórica com o povo afrodescendente.

Como apontado no Gráfico 8, dois outros conceitos também foram marcados, o de Grupiara e o de Revolução. Este aparenta um distanciamento do recorte temporal e territorial constituído no item, já que na América portuguesa os movimentos existentes não possuem elementos suficientes para serem pensados dentro do conceito de Revolução. Já o de Grupiara seria mais assertivo, pois no século XVIII a notoriedade da atividade mineradora faz o aluno

analisar as formas de exploração do ouro existentes. Neste sentido, Liah aduz que grupiara seria a *“Técnica utilizada na mineração do Brasil Colonial”*.

No debate ainda presente acerca do mundo moderno, o assunto seguinte foi A Era das Revoluções e as opções dos alunos e alunas foram na seguinte direção:

Gráfico 9 – Assunto 09 – A Era das Revoluções



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Em consonância com o que foi proposto na análise do tópico anterior sobre esse conceito a partir da obra de Francisco Falcon (1990), tem-se a resposta bem direta, mas ao mesmo tempo substancial, de Liah, que afirmou que Revolução seria *“Transformação, mudança drástica”*. Entre os três que marcaram esse conceito, a resposta de Liah foi a, digamos, mais coerente.

Gio Lynx não trouxe uma conceituação de fato sobre Revolução em seu texto, mas discorreu sobre um outro conceito, e nesse caso histórico, o de Revolução Francesa, ao afirmar que *“A França vivia uma intensa crise econômica e essa, em partes, motivou o início da revolução. O estopim que espalhou o ímpeto revolucionário pela França foi a Queda da Bastilha, que aconteceu em 14 de julho de 1789”*. Outra resposta onde pode ser aplicada tal consideração foi de Machado, ao afirmar que *“As revoluções do século XIX foram as materializações do iluminismo com a ideia de liberdade e progresso. Mas essas ideias foram usadas para o progresso da burguesia e do capitalismo”*.

Nesse mesmo item, o conceito mais frequente, então, foi o de Revolução Industrial. Uma observação relevante é a identificação dos discentes de Revolução Industrial enquanto um conceito e não apenas um assunto a ser estudado somente. Apontaram a capacidade transformadora dessa Revolução para além da dimensão econômica. Nesse caminhar, Julia expõe que

Nenhuma revolução é mais marcante que a revolução industrial e o seu impacto na sociedade, alterando governos, economias, comércios e a vida de toda a população. A Revolução Industrial alterou pensamentos e ações, é um dos pontos marcantes da história que sem terem acontecido mudariam tudo.

Reunindo os elementos mais consistentes ao se pensar sobre a Revolução Industrial, a resposta que os contempla seria a de Fabi, quando em seu texto disse que:

Foi o processo de transformação socioeconômica que ficou caracterizada pela aceleração do processo produtivo e pela consolidação das relações capitalistas (separação entre capital e trabalho); marca também a produção em grandes fábricas com uso das máquinas pertencentes ao empresário e o trabalhador vendendo apenas força de trabalho, consolidando a burguesia industrial.

Logo no início da resposta, a aluna expõe a mudança que houve na capacidade produtiva do ser humano com a utilização de novas fontes de energia, associada ao uso cada vez maior das máquinas. Em seguida, dialogando com a análise marxista, cita a separação do capital e do trabalho, que teria impulsionado a divisão social em um profundo antagonismo entre os que detiveram os meios de produção e os que iriam cada vez mais vender sua força de trabalho. Pensando nos desdobramentos da Revolução Industrial na vivência contemporânea, mais uma vez James assim buscou a reflexão, afirmando que:

A revolução é, em minha opinião, uma das revoluções mais importantes da história dentre as revoluções que já ocorreram, pois modificou drasticamente como a sociedade, economia e comércio funcionavam na época do seu ocorrido e continua tendo influências indiretas até os dias atuais na tecnologia, por isso considero um assunto primordial no estudo da era das revoluções.

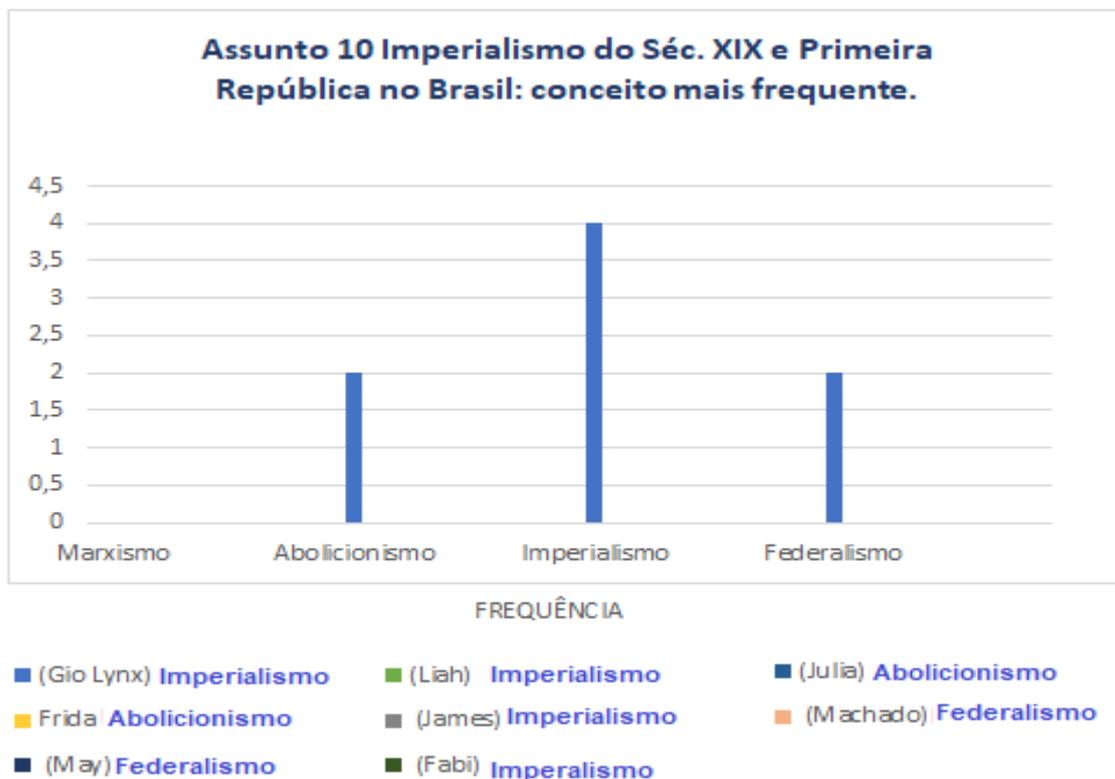
O enfoque dado por James nessa correlação entre os impactos do processo revolucionário citado e o tempo presente está centrado na tecnologia. Diferente das outras respostas, a de James possui um perfil de não expor os nuances sociais e econômicos mais mencionados, mas de focar nos avanços tecnológicos que a revolução ocasionou, a ponto de hoje falarmos em uma quarta revolução pautada na robótica, inteligência artificial e nanotecnologia.

Em proporções menores, James citou a tecnologia, pode-se supor, por aquilo que o cerca, por aquilo que ele tem contato e uso em seu cotidiano, e por isso é tão expressiva sua resposta, já que assim a interação dele com o dito conceito ganha mais presença e significância.

Iniciando o debate sobre o contexto do mundo contemporâneo, foi inquirido aos alunos quais conceitos seriam mais notórios sobre o Imperialismo do século XIX e a Primeira República do Brasil. Foram apresentados como opções de respostas os conceitos de Marxismo, Abolicionismo, Imperialismo e Federalismo.

As alunas Frida e Julia marcaram Abolicionismo e este não condiz como provável gabarito para este item pela seguinte questão: o recorte estabelecido no que tange ao Brasil está no período republicano, onde a escravidão e o abolicionismo já não representavam mais algo a se buscar. Daí o entendimento de que a escolha das discentes não foi assertiva. Talvez essa opção se faça pela confusão dos dois temas presentes no item. O mesmo começa abordando o Imperialismo, em específico no século XIX, onde este é destacado para poder especificar sobre qual tipo de Imperialismo se está a falar, pois este conceito pode ser pensado em vários momentos da História. Logo, como o século aparece em destaque na escrita do Assunto, pode ter havido um tendenciamento na marcação. Os demais dividiram suas escolhas entre Imperialismo e Federalismo, como fica exposto no Gráfico 10:

Gráfico 10 – Assunto 10 – Imperialismo do Séc. XIX e Primeira República no Brasil



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

As respostas elaboradas pelos discentes sobre o conceito de Imperialismo sacia a concepção mais recorrente que o pensa como práticas de dominação exercidas pelas potências

industriais europeias no contexto da Segunda Revolução Industrial, do Capitalismo Monopolista e da *Belle Époque*. Relevante conhecer o que foi dito pela aluna Gio Lynx a respeito.

Foi uma política de dominação exploratória de países, envolvendo aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais das nações de mais poder entre os países da Europa. Essas nações invadiram e ocuparam diversos territórios com o objetivo de expandir suas economias.

O texto de Gio chama a atenção, pois a mesma ultrapassa as linhas de percepção mais comum em relação à abrangência da dominação imperialista que muito se fala. Comumente ele é analisado na dimensão política, já que faz parte das medidas adotadas pelos governos que pretendiam ampliar seus poderes, e econômica, no almejar de áreas para venderem seus produtos ou para aquisição de recursos para alimentar suas indústrias.

A aluna citou, também, os desdobramentos imperialistas no âmbito social e cultural, o que permite inferir as transformações impactantes que recaem sobre povos, que têm, muitas vezes, seus costumes modificados, sua gente explorada e suas riquezas usurpadas.

Liah, ao expor sua noção sobre o Imperialismo, aponta que seria “*Uma nova forma de ‘colonização’, de dominação por parte dos países que estavam em ascensão no século XIX sobre outras regiões geográficas*”. A resposta de Liah traz a oportunidade uma relevante questão. Muitas vezes, professores e alunos, ao mobilizarem o conceito de Imperialismo, o tomam como sinônimo de neocolonialismo, que é o que está presente no texto de Liah, quando a mesma fala em uma nova forma de colonização. O neocolonialismo, sim, é uma nova forma de colonização, resultante das práticas imperialistas, associada às demandas impostas pelo sistema capitalista e a interminável busca da lucratividade por parte da burguesia europeia.

Dessa maneira, a resolução de Liah serve como um apontamento de certas confusões conceituais que podem ser aproveitadas pelos docentes durante suas aulas, que podem gerar estratégias que contribuam com a melhor apreensão dos ditos conceitos.

Outra resposta que merece uma atenção é da aluna Fabi. A aluna, apesar de optar pelo conceito de Imperialismo, apresentou clara dificuldade na descrição do mesmo, dizendo que desconhecia o “assunto”. Tal desconhecimento pode ter gerado gamas variadas de dificuldades de compreensão de certos objetos de conhecimentos pela discente. A externalização de tal dificuldade ou um olhar mais atento dos professores poderia apontar meios para sanar este ponto em questão, porém, no Ensino Médio, para Fabi, não aconteceu.

No que tange à escolha pelo conceito de Federalismo, Machado e May produziram análises confusas sobre tal conceito. Aquele afirmou:

Durante a era do Império do Brasil, o estado era centralizado na Corte fluminense, por isso o Brasil manteve durante a época sua integridade nacional. Porém, São Paulo, pelos barões do café, se industrializava e enchia-se de ideias republicanas, mas durante a época imperial a província paulista não tinha autonomia de decisão própria e em hegemonia nacional. Por isso que durante a República velha, como maior autonomia, São Paulo pode ser mais hegemonia na política do país, exemplo: Oligarquia cafeeicultora.

Ler o texto com a resposta de Machado implica, inicialmente, em um esforço para compreender o resgate que ele faz do período imperial, mesmo que o Assunto em questão se volte para o Brasil Republicano. Usou esse retorno temporal para mostrar como o Federalismo, apesar de já existente nos corredores políticos do Brasil, ficava tolido pela essência do Regime Imperial brasileiro, centrado no Imperador e na Corte no Rio de Janeiro.

Na segunda parte da resposta, aponta como o chegar da República teria gerido a possibilidade de os estados conquistarem maior autonomia política se comparada ao momento anterior, já que a própria Constituição de 1891 já trazia o Federalismo como sistema componente do novo Estado estabelecido após a queda da Monarquia.

May, em sua resolução bem direta, afirmou que Federalismo seria “*Centralização econômica e maiores influências globais*”, que acaba por caminhar em direção contrária ao correto significado do conceito de Federalismo. Apesar da existência uma instância política nacional, que centraliza decisões na figura presidencial, a república, sendo federativa, gera a possibilidade de os governos estaduais terem autonomia para deliberar sobre questões que sejam pertinentes às políticas públicas que possam melhorar a vida dos cidadãos. Logo, o entendimento de May seria falho quanto ao conceito, mas a escolha foi certa.

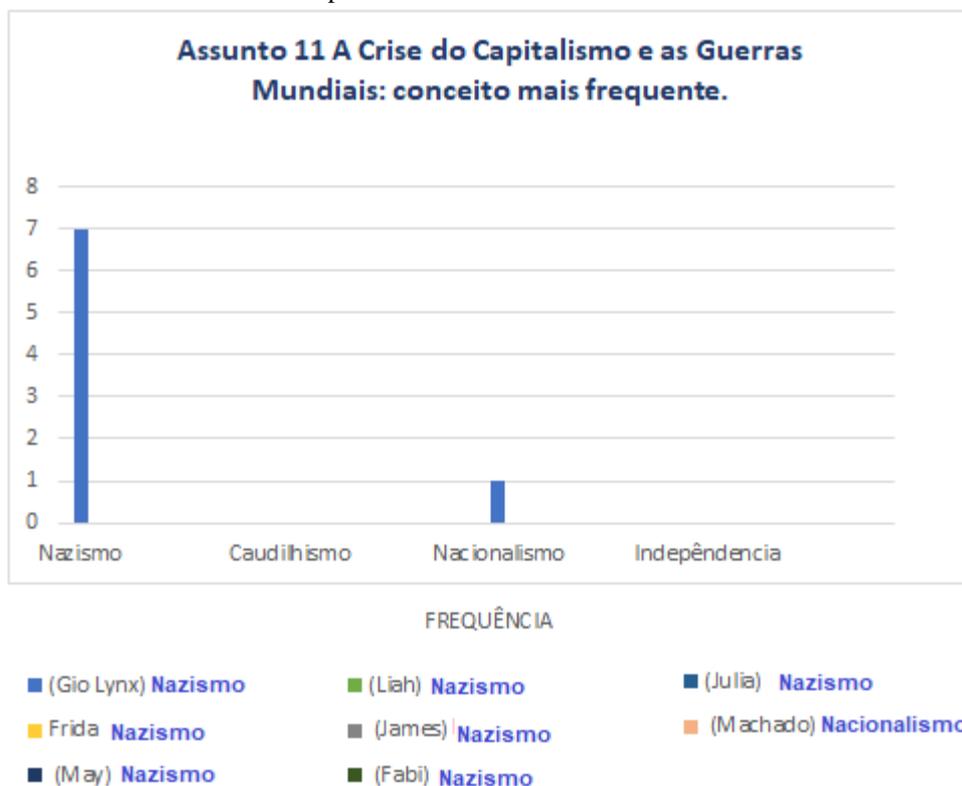
Dentro ainda das reflexões do mundo contemporâneo, pensar o século XX e a ocorrência das duas guerras mundiais em sala de aula, sempre desperta um maior interesse dos alunos e alunas. Costuma ser um conjunto de objetos de conhecimento que ao serem ministrados incita a participação dos discentes, que expõem uma série de leituras, curiosidades ou dúvidas.

Dentre os vários assuntos, o Nazismo é um dos mais aguardados por eles. Não à toa, quando o item 11 do Questionário Discente 02 trouxe como debate a Crise do Capitalismo e os conflitos mundiais, a maioria dos respondentes marcou o conceito de Nazismo. Em tempos em que práticas de intolerância, desrespeito à diversidade e aumento do racismo são constatados em nossa sociedade, as reflexões sobre esse conceito se fazem muito pertinentes.

A compreensão do que foi a experiência totalitária nazista a partir do próprio conceito pode proporcionar ao aluno um posicionamento válido em sua vida, problematizando ou até mesmo denunciando os praticantes de atos que violem os Direitos Humanos. Pode agir, assim,

como um sujeito histórico consciente das atrocidades cometidas à época em que Hitler e o Partido Nazista comandaram a política alemã, transformando em política de estado a intolerância, a violência e o extermínio de segmentos sociais considerados inferiores ou nocivos à chamada “Raça Superior Ariana”. Desta forma, de “posse” do conceito e das reflexões sobre o Nazismo, quando se depararem ou até mesmo forem alvo de discursos ou ações alimentadas pelas narrativas nazistas, poderão ter argumentos e conhecimentos para se contrapor ou mesmo procurar os meios legais para combater esse mal, que, em novas roupagens, persiste em tempos atuais. As respostas são constadas no Gráfico 11.

Gráfico 11 – Assunto 11 – A Crise do Capitalismo e as Guerras Mundiais



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Como é possível notar, praticamente todos os alunos e alunas direcionaram suas opções nesse item, para o Nazismo. Em suas resoluções, contextualizaram a ascensão nazista assertivamente. Citaram a situação vivida pela Alemanha, no pós Primeira Guerra, os problemas sociais, como o desemprego e a disseminação da pobreza, a polarização política e a crise da democracia liberal, cada qual a sua maneira. O cenário descrito foi mobilizado como pano de fundo para suas conceituações. Liah apresentou a ideia que Nazismo seria uma

Ideologia difundida na Alemanha, um pouco antes e durante a Segunda Guerra Mundial, na qual defendia a supremacia da raça ariana, caracterizada por um

extremo nacionalismo dos alemães, que fora alimentada pelo ressentimento da I Grande Guerra.

A aluna foi muito feliz. Iniciou abordando corretamente o recorte temporal da atuação direta do nazista. Em seguida, inseriu em sua resposta duas bases troncais, quais sejam, a supremacia ariana e o nacionalismo extremo, ratificando como tudo isso estava relacionado com os desdobramentos que a Grande Guerra gerou, catalisando a formação do Nazismo.

Julia apresentou uma resposta também muito válida, com uma forte carga de revolta, dizendo que o Nazismo representou

Um período marcante e tão recente [que] demonstra como cada falha humana leva a incidentes catastróficos e o fanatismo por qualquer sistema, crença ou ideia leva a guerras, um dos maiores exemplos é o nazismo, que levou o mundo a enfrentar a si mesmo e trouxe horrores nunca vistos na história.

O horror citado no texto por Julia e seu tom de indignação traduzem uma das características mais marcantes do totalitarismo, o terror. Este ataca não apenas as esferas pública e social, mas, também, visa exercer domínio sobre a esfera privada. Como uma das partes mais horrendas do Nazismo, os campos de concentração e de extermínio são transformados em pilares para a manutenção do terror, atrelado à doutrinação ideológica e à manipulação intencional dos fatos (ARENDETT, 2000). Tudo isso desembocou em uma das experiências políticas mais cruéis já vivenciadas até hoje pela humanidade.

Machado foi o único entre os partícipes que marcou outro conceito, o Nacionalismo. Sem dúvida, esse conceito é pertinente para o entendimento do Assunto proposto. Contudo, no texto de Machado, não é possível identificar o conceito em si de nacionalismo, nem mesmo elementos que o compõem, como o sentimento de pertencimento a uma nação ou a valorização de seus componentes, como a valorização de aspectos culturais que servem como conectores do indivíduo ao todo. O que o aluno acabou por fazer foi associar, ratifica-se, sem conceituar, o Nacionalismo ao Imperialismo ou à Primeira Guerra.

Nas inquietações direcionadas aos discentes em relação ao Brasil no recorte temporal do século XX, as respostas presentes no questionário apontaram, em sua maioria, inconsistências quanto aos conceitos vistos como corretos para o Assunto abordado. Como a temática foi chamada de Democracia e Ditadura no Brasil no Século XX, os alunos e alunas inclinaram boa parte de seus escritos para a junção dos dois conceitos. Deram a entender que a ditadura no Brasil se assentou no populismo em meio aos discursos realizados.

Nesse sentido caminha a resposta de May, ao dizer que *“Ditaduras se apoiavam nos seus discursos apelativos de reformas e melhorias na qualidade de vida para pessoas de baixa renda”*. A aluna foi feliz ao escolher o conceito de Populismo, assim como quando

associou os discursos repletos de intencionalidades carismáticas como característica do mesmo. No entanto, dentro do recorte estabelecido, as ditaduras que existiram – o Estado Novo de Vargas e a dos militares da década de 60 a 80 – não foram conduzidas por lideranças políticas populistas, o que ressalta um erro na resolução da aluna. Enquanto isso, Julia afirmou que:

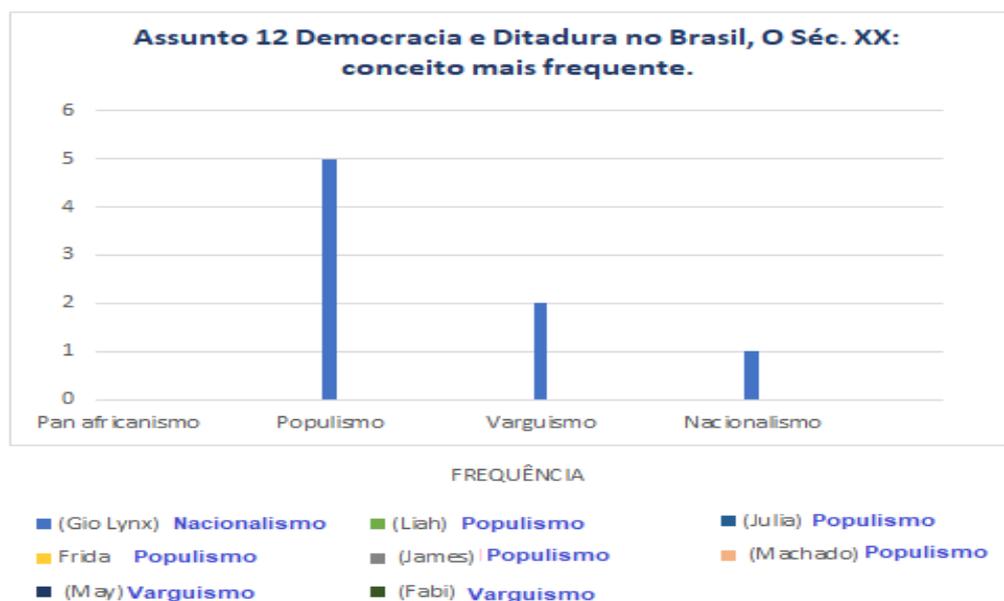
Quanto a esse período a estratégia populista mascara e justifica muitas ações contraditórias do governo, o apelo carismático faz a população não notar discursos questionáveis e de caráter duvidoso que vários presidentes da época usaram, assim como ameaças inventadas gera uma comoção que justifica essa tomada de poder.

Nesse texto, já se percebe uma coerência maior quanto à conceituação. Como também na resolução de James:

Populismo é um tópico importante no estudo sobre a democracia e a ditadura no Brasil no século XX para os estudantes entenderem porquê e como o povo deixou a situação chegar onde chegou com Vargas e aprenderem que nenhum político por mais bonzinho que pareça vale a pena se a democracia e a liberdade de um povo for retirado dele a força.

James, assim como em outras respostas já expostas neste trabalho, mobilizou suas percepções pessoais para compor o que ele pensa acerca do Populismo. Associou as falas e os comportamentos previamente estudados, leva às más escolhas pelos eleitores que podem se deixar levar por tais estratégias. Com isso, segundo James, a classe política passa a ser composta por figuras que podem inviabilizar o pleno funcionamento do regime democrático ou, até mesmo, suprimi-lo. Além de Populismo, outro conceito também foi marcado, como se verifica no Gráfico 12.

Gráfico 12 – Assunto 12 – Democracia e Ditadura no Brasil, o Séc. XX

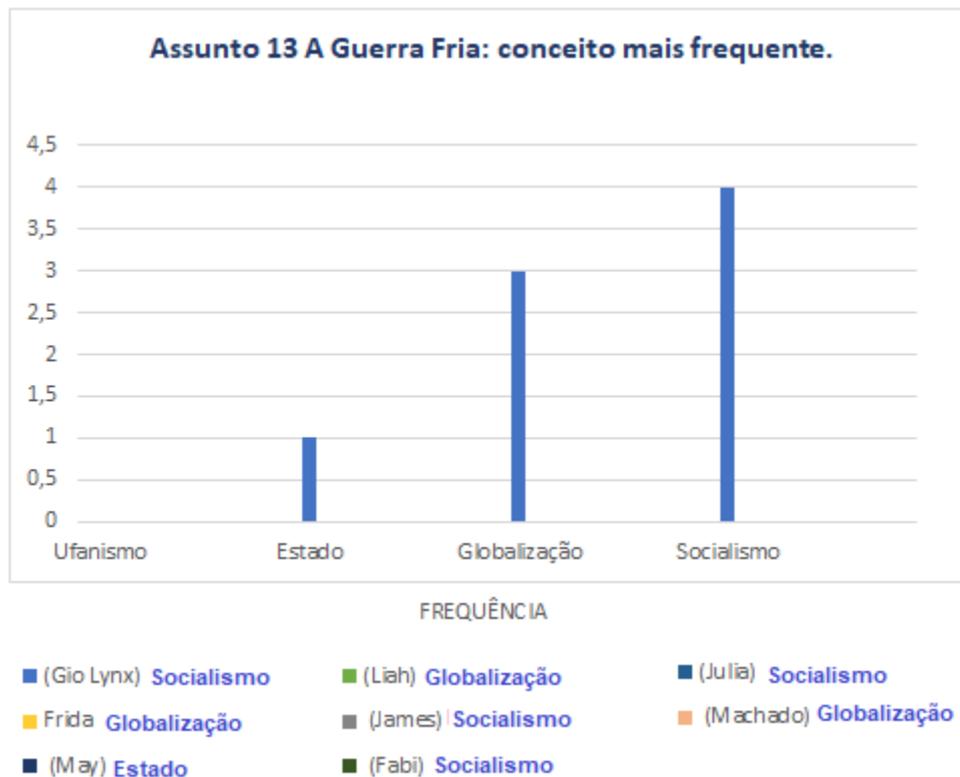


Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Gio Lynx marcou Nacionalismo. Frida e Fabi optaram pelo conceito de Varguismo como se pode notar no Gráfico 12. Ambas resoluções foram satisfatórias por compor os elementos mais relevantes. Trataram o Varguismo não apenas como o período que Vargas esteve à frente do Brasil enquanto liderança, mas a construção de uma adoração por sua figura e/ou por seus feitos associados às medidas que ele tomou. Um dos exemplos mais significativos seria a de “pai dos pobres”, associada, em grande parte, às leis trabalhistas regulamentadas em seu governo.

A abordagem do penúltimo item foi sobre o período da Guerra Fria. As respostas transitaram entre três dos quatro conceitos apresentados, como é possível notar no Gráfico 13.

Gráfico 13 – Assunto 13 – A Guerra Fria



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Os discentes nortearam suas respostas de forma mais frequente em dois conceitos, o de Globalização e o de Socialismo. Quanto ao primeiro, as percepções apresentadas por Frida e Liah trouxeram um olhar onde os desdobramentos da Globalização soam em seu âmbito positivo. Aquela expôs sua resolução afirmando que, “*Após a Guerra Fria, uma nova ordem mundial se estabelece, e a globalização vem como resultado disso, os mercados passam a interagir num nível global, sem as antigas fronteiras EUA x URSS*”.

Em consonância, Liah diz que, ao seu ver, Globalização seria “[...] *grande trânsito de informações de forma rápida que alcançava todo o planeta*”. Já Machado buscou encontrar ecos perniciosos no fenômeno em questão ao dizer que:

Durante a Guerra fria a globalização era a arma do capitalismo estadunidense frente ao nacionalismo do final do sec. XIX e início do sec. XX. A globalização gerou novas tensões, como o imperialismo americano em países subdesenvolvidos.

Esse caminhar dúbio encontra coerência, já que, para uns, a globalização é um fenômeno positivo, uma vez que uma economia mundial integrada conduz a uma melhor divisão internacional do trabalho, a uma subida da produtividade e dos níveis de vida no mundo. As empresas multinacionais iriam de encontro aos países em desenvolvimento, o que possibilitaria a maior transferência de tecnologia, além do fato de que haveria uma maior robustez para a prática concorrencial, o que rebaixaria os preços.

Para outros, o fenômeno da Globalização agravaria problemas latentes nos países em desenvolvimento, como o aumento da desigualdade social, a precarização dos salários de cargos de pouca qualificação e, somado a isso, como parte da corrida em prol de se ter grandes países como parceiros ou aliados, ocorre um movimento rumo ao enfraquecimento ou esvaziamento de mecanismo de proteção social ou econômica (BRASSEUL, 2012).

Também é possível correlacionar as respostas dos discentes com o proposto por Milton Santos (2001), na obra “Por uma outra Globalização”. Neste livro, o geógrafo brasileiro diz que a globalização é o ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista. Neste contexto, ele enxerga três diferentes mundos em um só: O primeiro seria o mundo como nos fazem vê-lo: a globalização como fábula; o outro, o mundo tal como ele é: a globalização como perversidade; e por fim, o mundo como ele pode ser: uma outra globalização (SANTOS, 2001).

Quanto ao conceito de Socialismo, foram quatro os alunos que o escolheram, o que, para esse item, representa o de maior frequência. É possível conjecturar essas escolhas pelo fato de que as abordagens sobre Guerra Fria na Educação Básica perpassam pelos enfrentamentos políticos, econômicos, ideológicos e culturais entre os sistemas capitalista e socialista. Desta maneira, quando se depararam com o Assunto proposto e o conceito de Socialismo como opção, não hesitaram em marcá-lo.

A aluna Gio Lynx expressou em seu texto as características mais relevantes daqueles que conceituam o Socialismo de forma mais acadêmica. O pensou enquanto um sistema, o contrapôs ao Capitalismo, no que tange à derrubada da propriedade privada e à busca pelo igualitarismo em relação à renda e à produção, como no dizer da própria aluna:

É um sistema econômico e social baseado no fim dos meios de produção privados e na centralização do poder nas mãos do Estado. Com o sistema socialista, a renda torna-se igualitária, indiferente da função, e acaba-se com a divisão de classes.

O conceito de Socialismo apresentado por Julia trouxe um adicional relevante em relação ao de Gio Lynx. A aluna fez um apontamento de como as pessoas estão em tempos atuais, cada vez mais compreendendo menos, o que seria o Socialismo. Ela utiliza o termo “vilão” para expressar a aversão que muitos criaram sobre o conceito em questão. Essa atitude se liga, em parte, a toda uma construção demonizante estabelecida ao longo de séculos, em notoriedade no período da Guerra Fria, quando havia uma enorme mobilização dos EUA, através do seu governo, órgãos de inteligência e da própria imprensa, para viabilizar a efetividade da Doutrina Truman.

No Brasil, as décadas de 1930 a 1980 foram as mais expressivas dessa feitura negativa do Socialismo. Uma inquietação pode ser interessante. Se a aluna elaborou sua resposta no ano de 2021, por que ela ainda apontou esse entendimento superficial ou errôneo de muitos? Uma correlação importante seria o pensar da aluna da realidade que a cerca. Apesar de sua pouca idade, acompanhou as turbulências políticas que polarizaram esse campo no curso das eleições presidenciais de 2018 no Brasil, onde as redes sociais, *lócus* onde essa juventude está tão presente e ativa, sofreu uma nova onda dessa demonização antissocialista, muito ligada a uma enxurrada de *fake news*. No dizer da aluna Julia:

A guerra fria é marcada por essa disputa entre duas grandes correntes de pensamento que regulam uma sociedade, o socialismo é muito importante por ser não só o opositor a ideia capitalista, mas também por ser reproduzida e usada de forma totalmente diferente da ideia no papel assim como temida e transformada em um grande vilão que traz até hoje grandes debates entre as pessoas.

Assim como ocorreu no Questionário Docente, o último item deste instrumento destinado aos discentes seguiu a mesma cronologia e disposição de conteúdos. Desta maneira, a discussão final trouxe aos alunos o estudo sobre a situação que o Brasil estava no momento posterior aos 21 anos de Ditadura Civil-Militar. Das quatro opções, apenas duas foram alvos das escolhas dos alunos e alunas. É possível observar tais escolhas no Gráfico 14:

Gráfico 14 – Assunto 14 – A Nova República Brasileira



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Em meados da década de 1980, os brasileiros e brasileiras ansiavam por mudanças em vários cenários, por um novo país, desprovido do autoritarismo que cerceou tantas liberdades e gerou inúmeras violações dos Direitos Humanos. Desejavam um novo pautado no combate aos graves problemas sociais e econômicos, como o desemprego e a inflação. Mas, acima de muitas coisas, um dos desejos mais substanciais era a possibilidade de, por meio do voto direto, participar da escolha dos representantes políticos.

Assim, um dos conceitos apontados no Gráfico 14 como um dos mais escolhidos foi o de Redemocratização. Frida, Liah e Fabi demonstraram entendimentos muito próximos em relação a este conceito. Para Frida, “*Com o fim da ditadura, viu-se necessário uma redemocratização, ou ‘nova democratização’, onde o que tinha sido reprimido, vem à tona novamente, como a liberdade de expressão, o ensino das disciplinas de Sociologia e Filosofia, entre outros*”.

Na mesma linha de raciocínio, Liah disse que a Redemocratização seria um “*Período de grandes movimentos para a volta de uma democracia e o fim de censuras e medidas extremistas*”. A aluna Fabi focou na redemocratização como a busca por uma estabilização política do país.

No entanto, apesar de tão importante para o momento citado, o conceito com maior

frequência foi o de Constituição. Nesse período, a construção de uma nova realidade comprometida com a volta democrática e de direitos violados, dependeria de um escutar com muita sapiência as vozes dos movimentos que lutaram contra o regime ditatorial e também da formulação de um novo aparato constitucional, que viesse dar a garantia jurídica para que não prosseguisse o autoritarismo e, ao mesmo tempo, se restabelecesse os direitos suprimidos.

Essa importância sobre a Constituição se fez presente na maioria das respostas apresentadas, como, por exemplo, quando Machado diz que *“A nossa última constituição, de 1988, foi muito aguardada pelo seu vanguardismo jurídico. Mas hoje ela enfrenta suas contradições na questão de assegurar direitos, mas não os de promovê-los”*. No final do texto, o estudante expressa uma indignação pessoal quanto à presença no corpo da Constituição de inúmeros direitos vistos como essenciais, mas que ficam “mortos” em parte no que diz respeito a sua aplicabilidade. Seguindo essa linha de indignação e senso crítico no que diz respeito à Constituição de 1988, Julia aduz que:

Um grande problema nos novos períodos do país foi definir uma constituição aceitável e que garantiria direitos a toda a população, então a busca para a constituição e os governos que o país enfrentou até lá foram cruciais para a definição da constituição em vigor hoje e que apesar de ainda ser quebrada aponta que o problema não é mais as suas leis e sim o governo federal.

Enquanto Machado lançou no ar esses “vazios constitucionais”, Julia os relacionou com o exercício do poder em certas experiências governamentais. Governos que não enxergam a Constituição em sua totalidade ou intencionalmente elegem partes que os beneficiem ou até a confrontam, ferindo os preceitos elementares da nação. Assim, o “erro” não estaria somente na Constituição, mas nas pessoas que estão à frente das instituições por um determinado período.

Portanto, em meio ao que foi apresentado por professores e estudantes, a percepção correta do conceito contribui para a apreensão do conhecimento histórico. Mais ainda quanto em meio ao uso dos conceitos, mobilizá-los a partir da produção acadêmica, onde os docentes embasam suas reflexões, encontrando suas fontes que balizam o que é apresentado aos discentes, na esteira dos conceitos e dos objetos de conhecimento científico. Ademais, somado ao pensamento anterior, a contribuição de experiências pessoais e/ou profissionais dos alunos e alunas, ancorados nos conceitos, gera inúmeras possibilidades de aprendizagens da ciência, da ciência histórica e do mundo que os cerca.

#### **4 CAPÍTULO 3: O DICIONÁRIO COMO FERRAMENTA DOCENTE E DISCENTE**

Este terceiro capítulo contém, na sua centralidade, um dos grandes objetivos do Programa de pós-graduação do Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA – qual seja, a elaboração, por parte dos mestrandos, de ações, estratégias ou ferramentas que possam contribuir com o aperfeiçoamento do ensino, bem como da aprendizagem do conhecimento histórico.

Alinhado com as discussões das leituras abordadas nas mais variadas disciplinas ao longo do Programa e com o que foi debatido até esse momento nos capítulos anteriores, pode-se inferir que o conhecimento acerca do passado não deve ser mais apresentado aos alunos e alunas como uma estrutura pronta para ser absorvida, e sim, cada vez mais importante, seria compreendê-lo desde a sua formação, desde o seu construto.

A crítica se encontra, então, no modelo tradicional de educação, onde a simples transmissão de conteúdo já soaria como uma completude, uma satisfação, enquanto cumprimento dos ditos objetivos propostos, seja no plano de aula, de curso ou nas próprias legislações educacionais. Focar na formação, então, representa o trazer dos discentes e de seus aportes experienciais, para que, junto com os professores, construam os conceitos, construam a própria aula com um poder de fato de transformação, visando à melhoria da vida individual ou coletiva.

Seria uma busca por uma aula, por uma aprendizagem, por um ensino e, por que não, por uma escola de qualidade. Pensar esse termo nesse momento da escrita perpassa por uma compreensão dos ambientes educacionais como palco para a mobilização do conhecimento ou do próprio conceito, que venha a ultrapassar a teoria e o objeto, onde assim é possível lançar um compromisso de contribuir na construção de indivíduos e, conseqüentemente, de uma sociedade mais justa, pautada em uma ética de melhores valorações, alinhadas com a criticidade e com o respeito aos Direitos Humanos.

Dessa maneira, os saberes que os docentes detêm em diálogo com o conhecimento acadêmico, alinhados aos conhecimentos prévios dos estudantes, podem se tornar um trampolim para a conquista da educação, do ensino e da aprendizagem de maior qualidade, logo, mais significativa, fugindo de uma aprendizagem histórica pautada em apenas memorizar os conteúdos da disciplina.

No caminhar por essa linha de pensamento, como chegar a esse destino, digamos, promissor?! Muitos podem ser os caminhos. Sugerindo um deles, maior incentivo e investimento na formação continuada dos professores. A aquisição de novos aportes teóricos,

o contato com as experiências de seus pares nas realizações de atividades e/ou projetos e a consequente troca de experiências, fazem com que os docentes estejam em posições mutáveis de formador e formando ao mesmo tempo (NÓVOA, 1997).

No momento do planejamento das aulas, a análise e a escolha dos conteúdos a serem abordados com maior atenção podem ser pensados, também, como uma medida produtiva. Convenhamos, não é uma tarefa simples na maioria das vezes. Cada sociedade, em meio às suas especificidades nos variados âmbitos, passa a determinar “qual História” se deve ensinar. Estas escolhas impactam os currículos escolares, moldando os mesmos no sentido de definir o que os discentes devem aprender. Esta se torna a grande preocupação e não o como se deveria ensinar ou qual a melhor forma dos alunos aprenderem (LEE, 2003).

Esse tipo de escolha ou imposição, sobre o que o aluno deve aprender ou não, só agrava as defasagens no processo de ensino e aprendizagem, pois, por ações governamentais regidas por frágeis e perniciosas ideologias, “decapitam” ou demonizam objetos de conhecimento e conceitos, vistos como nocivos à sociedade, mas que, na verdade, atingem os interesses de quem está à frente de tais medidas ou ações.

No escopo desta pesquisa não cabe o aprofundamento das discussões sobre o que de fato teria que estar em caráter praticamente obrigatório no currículo de História. Este trabalho tem zonas de fronteira que já vem percorrendo desde o primeiro capítulo. Contudo, o foco reside na importância da aprendizagem dos conceitos históricos por um viés mais significativo para quem ensina, mas, sobretudo, para quem aprende, a ponto de romper as barreiras dos conteúdos por si, ou seja, do verbalismo vazio. Para tanto, ao se mobilizar os conceitos históricos, é preciso pensar em uma metodologia que engendre condições aos alunos e às alunas para que estejam na posição de protagonistas, para não apenas aprender, mas para narrar, e por que não, escrever sobre eles e sobre sua vida (SCHIMIDT, 1999).

Foi com esse olhar que se optou pelo *Dicionário Digital de Conceitos*, que tem a pretensão de se tornar um instrumento para docentes e discentes que desejam uma melhor compreensão dos fenômenos sociais, com uma linguagem acessível para ambos, que dialogue com as renomadas bibliografias que tratam dos vários conceitos que estão presentes no Dicionário, mas que traga, também, elementos do cotidiano desses sujeitos sociais. Relatos das vivências desses sujeitos pertencentes ao processo educacional, que jamais terá o bojo substitutivo no que diz respeito às construções cognitivas dos pesquisadores da academia, mas que venham “encorpar” os conceitos, jorrando sobre eles essas experiências que permitem um menor esquecimento e um menor “conteudismo”.

Dessa maneira, se deparamos nos seus cotidianos com esses conceitos, que em plano de muito interesse, lançará à sociedade jovens cada vez mais conscientes das relações, instituições, governos e processos que os cercam. Lidariam com tudo isso, sobretudo, de forma intelectualmente mais madura. Não somente reconhecendo o mundo no qual eles estão inseridos, mas podendo até mesmo ir em busca de práticas transformadoras, que mudem, pelo menos inicialmente, sua realidade mais próxima.

#### 4.1 O DICIONÁRIO COMO INSTRUMENTO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA

Os dicionários em suas formas de organizações mais habituais são compostos de um conglomerado de informações, posto à disposição de um público amplo, desde o indivíduo mais erudito ao mais comum. Os dicionários, então, são utilizados como aparato capaz de disseminar um conjunto de “saber”, logo, sua essência perpassa por um perfil consultivo-democrático. Comumente são apresentados em ordem alfabética, facilitando, deste modo, a sua consulta.

Interromper essa singela descrição nesse momento traz uma satisfação em narrar o que há de proveitoso nos Dicionários, mas seria ingenuidade não reconhecer que também existem certas incredulidades. Alguns podem tomá-los como compilações de outras obras e, por isso, seriam relativamente duvidosos para serem utilizados como referências em pesquisas acadêmicas.

Contudo, a opção pelo Dicionário em si precede o pensar na condição de ser digital o formato que o produto desta pesquisa terá. Enquanto instrumentos de sistematização do conhecimento produzido nos muitos campos científicos, os dicionários têm, em uma de suas mais importantes funções, a simplificação e a organização de definições, temas, verbetes ou dos conceitos, para facilitar o acesso e a difusão de tais conhecimentos a quem interessar.

Quando se conjectura o uso dessa ferramenta para o ambiente escolar, com o enfoque para professores – de História e afins – e estudantes, é tentador o desejo de pensar como ela pode contribuir para a aquisição de uma gama de conhecimentos que auxiliariam na compreensão e na explicação dos fenômenos sociais, resultando, assim, em docentes mais qualificados e cidadãos mais conscientes em prol de significativas mudanças (SILVA; SILVA, 2009).

É possível supor que, ao longo do tempo, professores e estudantes, pelo menos uma vez, tenham entrado em contato com um Dicionário para compor alguma pesquisa ou

atividade que estivessem a realizar – e aqui se está a falar do mesmo no molde físico –, muitas vezes localizado na Biblioteca da Escola ou em algum espaço similar. Dependendo da atividade, se buscaria o significado de uma palavra na língua nacional ou estrangeira, algum nome importante de um sujeito histórico, um acontecimento visto como relevante que foi mencionado nas aulas, ou mesmo, e aí o mais interessante para esta pesquisa, um conceito, por terem ficado com alguma dúvida sobre o mesmo.

Logo, essa ferramenta é fundamental, por exemplo, ao se partir da premissa de que os professores necessitam possuir um repertório de informações que serão mobilizadas durante o exercício de sua profissão e que, conseqüentemente, os alunos e alunas precisam entrar em contato, enquanto subsídio no alcance de sua condição de maior autonomia, frente às adversidades e conquistas dos ditos cotidianos.

Pensando dessa maneira, o dicionário aqui proposto aspira a reunião de uma modesta fração de décadas de produção do conhecimento, sobretudo histórico, mas, também, político, econômico, social e religioso, como zonas de fronteiras. É importante frisar que o dicionário, nas condições que começam a ser descritas, é um *Dicionário de Conceitos*, sendo esta a segunda caracterização do produto aqui proposto. Mas de qual ordem de conceitos se está a falar?

Neste trabalho, em especial, a escolha direcionou a atenção para os *Conceitos Substantivos*, e por uma razão apreciável, a de que os mesmos se entrelaçam aos conteúdos específicos do conhecimento histórico escolar, sendo importantíssimos para a compreensão deste (LEE, 2005, *apud* SCHIMIDT, 2010). São substantivos os conceitos que estão pretensamente mais próximos dos alunos e são por eles mais facilmente identificados no seu cotidiano de aprendizagem. Seguindo tal direção de reflexão, são também os de maior presença nas explicações dos docentes. São ensinados, mobilizados ou, ao menos, apresentados pelos professores de forma recorrente ao trilharem os caminhos das suas aulas, como, por exemplo, os conceitos de Cidadania, Democracia, Estado, Ditadura e outros.

Apesar do protagonismo dos *Conceitos Substantivos* nesta pesquisa e do produto a ela ligada, não se pode ignorar que uma aprendizagem histórica perpassa pela sinapse dos Substantivos com uma outra demanda de conceitos, os de *Segunda Ordem*. Mais uma vez, as reflexões do inglês Peter Lee (2003) se sobressaem. Como partícipe principal de um projeto desenvolvido na Inglaterra na década de 1960, chamado CHATA (*Concepts of History and Teaching Approaches*), Lee (2003) buscava, junto aos seus parceiros intelectuais, razões que pudessem elucidar um perigoso desinteresse de crianças e jovens ingleses pela disciplina histórica. Dentre as problemáticas apresentadas no projeto, uma enfatizava a necessidade de

identificar quais as operações os estudantes ingleses mobilizavam no decurso da aprendizagem histórica. E quando esse ponto em especial foi tocado, Lee (2003) aduziu a relevância da conexão entre as duas ordens de conceitos, sendo os de *Segunda Ordem*, aqueles que fazem parte da natureza da própria História. São os conceitos que atuam como um anteparo essencial na aprendizagem do conhecimento histórico, como o de *tempo*, *narrativa*, *interpretação* e *investigação*. Não costumam ser “palpáveis” aos professores em suas narrativas explicativas e menos ainda aos alunos, mas sem eles a construção e a compreensão da História não seriam possíveis. São como agentes de forças especiais que agem de forma “sorradeira” e estratégica, mas não têm seus nomes nos *halls* apresentados ao grande público por méritos alcançados. Desta maneira, para que a História encontre sua razão de ser, as duas ordens de conceitos precisam caminhar lado a lado. Ratificando tal apreensão, Lee aduz:

Existem conteúdos substantivos como agricultura, revolução, monarquia, que são muito importantes. Embora a compreensão dos conceitos substantivos seja muito importante, na Inglaterra começamos a ter em conta outros tipos de conceitos, também os conceitos de “segunda ordem”. É este tipo de conceitos, como narrativa, relato, explicação, que dá consistência à disciplina. É importante investigar as ideias das crianças sobre estes conceitos, pois se tiverem ideias erradas acerca da natureza da História, elas manter-se-ão se nada se fizer para contrariá-las (LEE, 2003, p. 15).

A fala de Lee (2003) em relação aos conceitos transcende os níveis de ensino, podendo ser pensada para o Fundamental, mas também para o Médio, onde essa pesquisa repousa. Aponta a relevância de se ater aos conceitos como parte integrante na aprendizagem do aluno. Desta maneira, pensar no Dicionário aqui proposto é pensar em construir uma ferramenta que possa colaborar, de alguma forma, para a amenização desses percalços expostos pelo autor.

#### 4.2 A CONSTRUÇÃO E A APRESENTAÇÃO DO PRODUTO: O DICIONÁRIO DIGITAL DE CONCEITOS

A proposta do *Dicionário Digital de Conceitos* se alinha no intuito de que seja um espaço de produção e difusão do conhecimento histórico escolar, sendo isto possível pelo fato de que professores e alunos estiveram muito ativos na sua construção e também estarão na sua posterior manutenção. Sempre reforçando que o holofote maior estará nos discentes, pois suas análises, interpretações e produções são os grandes diferenciais nessa pesquisa. Assim, o que se busca ao lançar as inquietações aos mesmos é conseguir o despertar, seguido por uma necessária movimentação para que se percebam não como uma parte inanimada do mundo ao

qual estão inseridos, mas como sujeitos capazes de percebê-lo e transformá-lo (FREIRE, 2001).

Seguindo essa linha, é interessante a defesa de como o *Dicionário Digital de Conceitos* possibilitará, dentro da aprendizagem, que os alunos e alunas apresentem suas próprias vozes sobre os conceitos, elaborando suas narrativas a partir da conexão entre o que aprenderam durante as aulas e do que conseguiram correlacionar com suas vivências escolares ou não. Diante disto, passa-se a apresentar como foi construído o Dicionário, suas principais características e ao que o mesmo se propõe dentro desta pesquisa.

Inicialmente, é importante salientar que o pensar nesse produto não se fez somente nesse terceiro e último capítulo. Todas as ferramentas de coleta de dados, as análises das respostas dos professores e alunos, as bibliografias debatidas foram realizadas também em consonância com o produto em questão. É, portanto, um construto que foi aos poucos e paralelamente sendo pensado, e agora produzido, em todo o trajeto até aqui percorrido.

Dessa maneira, para a composição do *Dicionário Digital de Conceitos* em questão, se optou pela criação de um *site*. A escolha reside no pensar que a *internet* é um “armário de informação e conhecimento” que diariamente está presente na vida de docentes e discentes. Pode servir tanto como fonte ou como complemento para estudos ou pesquisas, por justamente deter um potencial quase que inesgotável.

O acesso instantâneo a inúmeros portais de busca, *sites* ou outras plataformas faz com que se tenha disponível uma gama de materiais que podem ser úteis para um ensino ou uma aprendizagem mais significativa. Além do que, todo esse rol pode ser acessado de vários lugares e em geral, de forma “gratuita”. Não se está a defender ou buscar propagar que a *internet*, os *sites* ou outras tecnologias sejam a caixa que contém uma espécie de elemento mágico gerador de uma educação de qualidade. Contudo, é fato que já não é mais interessante manter o ensino e a aprendizagem desconectados das mesmas. Mas sim, que as mais variadas mídias podem carregar consigo, meios facilitadores de engajamento dos alunos e alunas, que fazem parte de um momento ímpar na história da existência humana e da própria educação, cada vez mais conectados (CAIMI, 2014).

Apesar das vantagens há pouco apresentadas, a *internet* ou outras mídias também possuem aspectos que denotam preocupações e posturas vigilantes, de pais a professores. Uma quantidade de informações sem limites e que pairam sobre esses canais midiáticos e que por vezes se apresentam desconexas, soltas e superficiais, podem ocasionar um efeito inverso ao pretendido, ou seja, o prosseguimento de um viés mecanicista do ensino ou da aprendizagem.

Pleiteando, assim, a elaboração de uma ferramenta que contribua com um direcionamento mais enriquecedor, no site que abrigará o *Dicionário Digital de Conceitos* a navegação do conteúdo será feita através de uma página inicial que conterà um menu, inicialmente com 10 conceitos selecionados, pelos motivos que serão explicados posteriormente. Neste sentido, no espaço destinado a apresentar uma visão inicial sobre os conceitos selecionados, foi inserida uma apresentação com um texto explicativo que dialoga com as mais importantes bibliografias expostas ao final do texto com o desejo de servirem como guia no aprofundamento de cada um deles.

Mas quais conceitos seriam esses? Foram escolhidos dez conceitos para compor essa ferramenta: *Democracia, Cidadania, Cristianismo, Humanismo, Escravidão, Colonização, Revolução, Nazismo, Nacionalismo e Socialismo*. Os conceitos foram escolhidos de acordo com as seguintes proposituras:

I – A justificativa inicial seria a transversalidade histórica desses conceitos, que permeiam a análise historiográfica da experiência humana no decorrer do tempo; assim, os conceitos selecionados transitam nos mais variados objetos de conhecimento, não ficando presos a um em específico. Isto pode aumentar a relevância deles em relação aos docentes e discentes;

II – Outra justificativa se assenta no fato de que muitos deles estão presentes em boa parte do currículo escolar por serem basilares para a formação de cidadãos politicamente mais conscientes, pois não só possibilitaria compreender a forma de governo que conduz boa parte de suas vidas coletivas, como também denota uma conduta de ação e vigilância sobre o jogo político-democrático, inclusive no que diz respeito à tolerância em diversos níveis, inclusive o religioso;

III – Por fim e não menos importante, alguns conceitos foram selecionados porque encampam algumas árduas preocupações. Primeiro, a preocupação com o uso indiscriminado dos conceitos, que acaba por se tornar um perigoso obstáculo à aprendizagem histórica. Segundo, o desconhecimento ou a superficialidade com que muitos tratam os conceitos contribui para a permanência de práticas sociais que ferem os Direitos Humanos, de discursos de ódio que põem em risco a existência de certos grupos ou o mal uso intencional de conceitos “demonizados” que alimentam manobras políticas; assim, o maior trabalho e atenção aos ditos conceitos auxiliariam na construção ou desconstrução de comportamentos de maior engajamento social.

Na página inicial foram inseridos botões que ao serem clicados abrem novas janelas com textos que visam explicar o conceito selecionado para quem o está a acessar. Tal escrito

não tem a mínima pretensão de ser esgotável ou completamente suficiente. Embasado pelo conhecimento acadêmico, seria um passo inicial para um lidar com o conceito em questão. Ao final do texto explicativo, são apresentadas algumas referências bibliográficas associadas a cada conceito para aqueles que desejam mais informações, aprofundem o conhecimento em questão. Dentro do mesmo espaço foram inseridos os links que possibilitarão aos visitantes do site ter acesso a uma das partes mais importantes desse produto, qual seja, os vídeos gravados com os alunos em destaque ou produzidos por eles próprios<sup>3</sup>. Para melhor entendimento, é relevante percorrer as Figuras 1 a 4, a seguir expostas:

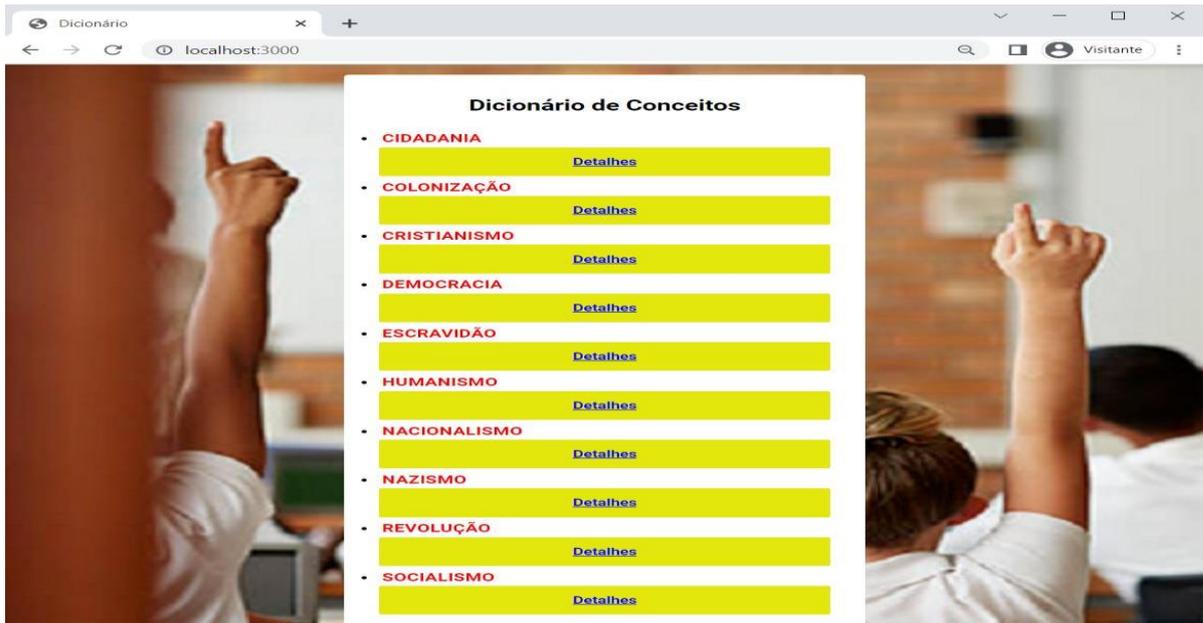
Figura 1 – Página inicial do Dicionário Digital de Conceitos



Fonte: Acervo particular, 2022.

Figura 2 – Elementos (verbetes) para consulta

<sup>3</sup> Para apreciação e acesso, o produto se encontra disponível em: <https://dconceitos.netlify.app/>.



Fonte: Acervo particular, 2022.

Figura 3 – Informações teóricas e referenciais dos conceitos

The screenshot shows a web browser window with a dictionary entry for 'Cidadania'. The entry is displayed in a white box over a background image of students in a classroom raising their hands. The text in the box is as follows:

**Conceito**

**Verbetes :** CIDADANIA

**Conceito :** A democracia representa uma forma de governo caracterizada, sobretudo pela possibilidade de escolha, via eleição, dos governantes. No seu funcionamento, se atrela ao reconhecimento e exercício amplo da cidadania, bem como no resguardo do interesse coletivo. Para isso, é necessário que instituições políticas e organizações formais garantam que os adultos possam concorrer a cargos públicos, usufruir da liberdade de expressão, da autonomia de associação, do acesso à informação e de fontes alternativas que sejam protegidas pela lei. Uma experiência democrática sadia deve se basear no respeito ao outro, na pluralidade de opiniões e nas diferentes visões de mundo. No que diz respeito a importância do ensino da democracia, é interessante pensar o desenvolvimento de habilidades que permitam aos alunos e alunas a raciocinarem de forma mais responsável os temas políticos que afetam a nação, a reconhecer os outros como concidadãos que assim como eles possuem direitos que precisam ser respeitados e reguardados. Logo, a democracia pressupõe um pensar no todo e não somente no grupo ao qual se pertence.

**Experiência :**

**Referência :** BOBBIO, N. Democracia. In: BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. (orgs.). Dicionário de Política. 12. ed. Brasília: LGE Editora/Editora UnB, 2004, p.319-329. ROUSSEAU, J. Do Contrato Social. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

At the bottom of the box is a yellow button labeled 'Voltar'.

Fonte: Acervo particular, 2022.

Figura 4 – Canal do YouTube – Dicionário Digital de Conceitos

The screenshot shows the YouTube channel page for 'Dicionário Digital de Conceitos'. The channel name is 'Dicionário Digital de Conceitos' and the profile picture shows students raising their hands. The video list is as follows:

Video	Visibilidade	Restrições	Data ↓	Visualiza...	Comentá...	Gostei x Não g
CONCEITO - Democracia por Flávia Pe... Neste vídeo, a estudante Flávia Peres apresenta seu entendimento sobre o...	Público	Nenhuma	2 de abr. de 2022 Publicado	2	0	
CONCEITO - Revolução por Leticia Ale... Neste vídeo, a estudante Leticia Alecrim apresenta seu entendimento sobre o...	Privado	Nenhuma	2 de abr. de 2022 Enviado	0	0	
CONCEITO - Humanismo por Leticia A... Neste vídeo, a estudante Leticia Alecrim apresenta seu entendimento sobre o...	Privado	Nenhuma	2 de abr. de 2022 Enviado	0	0	
CONCEITO - Cidadania por Flávia Peres. Neste vídeo, a estudante Flávia Peres apresenta seu entendimento sobre o...	Privado	Nenhuma	2 de abr. de 2022 Enviado	1	0	
CONCEITO - Escravidão por Felipe Cas... Neste vídeo, o estudante Felipe Castro apresenta seu entendimento sobre o...	Privado	Conteúdo para ...	2 de abr. de 2022 Enviado	0	0	

Fonte: Acervo particular, 2022.

A relevância que se está a atribuir aos vídeos se conecta com o fato de que eles comportam o desejo de apresentar uma explicação sobre um conceito a partir de um outro

olhar, o dos discentes. Na maior parte das experiências em sala, como parte das atividades atreladas à lida com o conhecimento escolar, existe uma satisfação ao, por exemplo, corrigir uma tarefa ou até mesmo uma prova, e encontrar textos ou marcações em questões que caminharam na mesma ou até na idêntica direção indicada pelos professores e professoras no momento que realizam suas explicações. Porém, a inquietação que seria fundamental, desse momento em diante, seria o que esses alunos e alunas conseguiram de fato tomar como relevante a ponto de isso impactar na sua construção enquanto indivíduo social e cidadão? Por esse motivo a estima pelos vídeos presentes no produto. Neles, os discentes não só expressaram um olhar mais técnico sobre os conceitos, mas puderam, com uma linguagem mais simples e enxertados com suas ações e práticas cotidianas, expor uma narrativa diferenciada sobre os ditos conceitos.

Logo, o que existe de mais notório nos vídeos conceituais, é a posição central dos discentes. Não apenas no que diz respeito a serem os protagonistas dos vídeos, mas pelo fato de que suas narrativas contêm um olhar em relação aos conceitos que ultrapassam certas fronteiras. Trazem à tona os particulares entendimentos dos mesmos. Sentir a presença dos conceitos nos lugares que frequentam, nos filmes e séries que assistem, nas reportagens que são transmitidas na televisão, processos eleitorais, eclosão de guerras e outros. São situações vivenciadas no dia a dia, que permitem a eles a opção de apresentar um viés sobre as situações históricas e os conceitos para além da simples memorização, compreendendo as estruturas que os cercam, suas dinâmicas e desdobramentos, com uma linguagem mais, digamos própria, que poderá até ser melhor compreendido por seus pares, imersa em uma aprendizagem mais significativa (SEFFNER, 2013).

Esses conceitos foram apresentados aos alunos e alunas por meio de uma tabela, via rede social, para que pudessem inicialmente escolher sobre qual cada um poderia tratar. Essa atitude foi tomada com o intuito de identificar os conceitos que seriam mais “simpáticos” a cada um. Essa simpatia se liga à ideia de buscar em uma análise mais direta qual conceito teria sido mais significativo para eles ao longo da formação escolar e do próprio processo de amadurecimento enquanto ser.

Devido ao pequeno número de discentes disponíveis, algumas estratégias tiveram que ser adotadas nesse momento da produção da ferramenta em questão. Do total de oito discentes que continuaram até esse momento da pesquisa, dois, por motivos familiares ou por mudança de estado – para iniciar vivências acadêmicas – não puderam estar presencialmente no dia do agendamento da gravação dos vídeos, realizada por um profissional contratado. O objetivo era que tivessem uma boa qualidade no que diz respeito à imagem e ao áudio. Mas, pensando

naqueles que haviam se mantido “leais” à pesquisa e que, pelos motivos expostos, ficariam de fora desse momento, foi permitido que, utilizando seus próprios equipamentos, gravassem os seus vídeos e enviassem os mesmos para que fossem inseridos no *Dicionário Digital de Conceitos*.

Essa iniciativa, por mais que tenha iniciado por um desejo de superar adversidades no percurso da construção do produto, acabou também por servir de um certo teste no que diz respeito a possibilidades futuras de continuar a enriquecer o dicionário com projetos que venham a elaborar novos vídeos, ligados a outros conceitos que inicialmente não estão presentes. Este é outro ponto que aqui precisa ser esclarecido.

É muito evidente que a escolha de 10 conceitos em um universo tão grandioso de possibilidades gerou lacunas. Esta, digamos, ausência, pode ser amenizada a partir de duas projeções. A primeira é a de que dentro de cada conceito selecionado para esse produto, outros foram no mínimo correlacionados para que tenha sido elaborada uma explicação plausível. A segunda paira no fato de que o *Dicionário Digital de Conceitos* não findará com o término da escrita desta pesquisa e, assim, poderá receber, como mencionado anteriormente, novas produções e, conseqüentemente, novos conceitos, sanando aos poucos a sensação de “falta” que possa ter sido gerada.

Os vídeos serão postados na plataforma *YouTube*. Esta iniciativa dialoga com o intento de possibilitar inicialmente a viabilidade do acesso e posteriormente a condição de suporte para novos vídeos que poderão ser agregados ao produto. No trilhar do novo século, as formas de acesso e divulgação de conteúdos tem se expandido cada vez mais, em especial na *internet*, em um universo da *cibercultura*<sup>4</sup>, com a virtualização dos saberes, informações e conhecimentos. Em um cenário que merece atenção, os espaços físicos, como as bibliotecas, cada vez mais estão vazios quanto àqueles que lá poderiam estar, pelo o que se poderia chamar de “desuso”. Não pela importância do que internamente lá se apresenta, mas pelo movimento das transformações no que diz respeito ao armazenamento e ao acesso ao conhecimento (LÉVY, 2010).

A escola, em meio a tudo, não pode navegar à margem. Contudo, sabe-se que existem áreas de sensibilidades, camadas de construções intelectuais e barreiras tradicionais, associadas a legislações estaduais ou municipais que visam mediar a utilização de equipamentos, como celulares ou afins na sala de aula, chegando até mesmo a proibir em toda e qualquer situação. O comportamento mais coerente neste sentido é a defesa de que certos

---

<sup>4</sup> Para um entendimento do conceito de *cibercultura*, ver: LÉVY, PIERRE. *Cibercultura*. Editora 34, 2010.

equipamentos seriam portas de acesso a um oceano de informações, que geridos pelos docentes, se tornam eficazes na aprendizagem.

Esse produto foi, portanto, planejado para estar sempre em estado de aperfeiçoamento, podendo ser ampliado, atualizado e reformado. Isto tudo poderá ser feito em abas específicas da plataforma, estruturadas para receber novos vídeos, que podem ser frutos de outros projetos no decorrer da experiência docente, como oficinas e/ou novas atividades realizadas em sala de aula. Além disso, este aperfeiçoamento e atualização também irá ocorrer com contribuições teóricas ou experiências enviadas por outros docentes que possam se interessar pelo produto, denominado *Dicionário Digital de Conceitos*.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o momento mais embrionário desta pesquisa, intitulada “A construção de conceitos no ensino de História: para além do verbalismo vazio”, seu objetivo foi a análise de como os estudantes e os professores lidam com os conceitos no âmbito do espaço escolar e, a partir disso, lançar questionamentos de como seria possível contribuir, mesmo que de uma forma singela, com a formulação de um ensino e de uma aprendizagem histórica que quebrassem algumas barreiras gélidas, frias, ainda presentes no processo de ensino-aprendizagem.

Para o embasamento teórico do caminho exposto, algumas obras foram troncais, como a de Schmidt (1999), defendendo que a utilização dos conceitos no Ensino de História gera ao aluno a oportunidade de compreender a realidade social de forma crítica. Ao capturarem elementos que os cercam em suas vivências, utilizam os conceitos como instrumentos de entendimento e, ao mesmo tempo, confirmam que o que lhe foi ensinado superou a verbalização e se tornou, de fato, algo significativo em sua existência, perspectiva muito bem apontada por Caimi (2006). Ficou perceptível que isto não seria possível sem um dinamismo escolar capaz de lançar um protagonismo discente, o que não implica no demérito em relação aos docentes, apenas de elevar o nível de relevância daqueles no processo, promovendo, assim, a descentralização em relação ao professor, tecendo o protagonismo discente (SIMAN, 2015).

Para tanto, foi aplicada a metodologia do *estudo de caso* em consonância com a *observação participante*, que possibilitou a visualização de que os discentes estão em uma espécie de caminho transitório no que tange à relação desenvolvida com os conceitos. Parte da comunicação por eles apresentada mostrou o olhar técnico-tradicional dos conceitos, expostos em textos que representavam, de fato, sínteses conceituais. Poucos foram os alunos e também as respostas que suplantaram esse viés e estabeleceram conexões com as problematizações e vivências cotidianas, o que reforça a relevância de Programas como o Profhistória e de pesquisas que contribuam com uma experiência escolar mais significativa.

Portanto, isso foi possível de ser observado no desenrolar das atividades em sala de aula, das exposições dos docentes nas entrevistas realizadas, bem como nas respostas apresentadas nos questionários pelos mesmos e também pelos estudantes. Ficou cada vez mais evidente a necessidade de desenvolver pesquisas e ferramentas que possam ser capazes de contribuir para a realização de um ensino e de uma aprendizagem essencialmente de maior qualidade, propiciando aos sujeitos, tanto na condição de profissionais do Ensino de História

como de jovens cidadãos, condições para serem capazes de transformar a escola e a própria sociedade.

Enquanto produto, o *Dicionário Digital de Conceitos* representa o inicial pensar e o agora confeccionado instrumento tanto para o ensino quanto para a aprendizagem, que visa ao acesso daqueles que possam estar em dificuldade no entender de algum objeto de conhecimento ou de algo que cerca e compõe sua vida. É também, a nível de construto, uma etapa que não se finda com o término formal desta pesquisa. O *Dicionário Digital* continuará a ser abastecido com novas contribuições decorrentes de atividades, projetos e gravações vindouras.

Os conceitos presentes no Dicionário foram inseridos nessa fase de funcionamento do mesmo, devido a sua constância em vários assuntos abordados ao longo das séries finais do Ensino Médio mas sobretudo pelo fato de que os conceitos em questão, foram de uma certa maneira, bem recepcionados pelos discentes, seja nas aulas, nas proposituras dos questionários ou nos debates que envolviam as experiências políticas recentes associada com a indevida utilização e difusão de alguns dos conceitos. Logo, os discentes foram verdadeiros termômetros para a escolha dos conceitos e protagonistas na confecção do dito produto.

Não há dúvidas que o trajeto a ser percorrido em busca de uma educação de maior qualidade, um ensino transformador e uma aprendizagem significativa não é simplório e suave. Contudo, existem momentos em que a História e o conhecimento a ela atrelada são cada vez mais essenciais. Os tempos atuais, de uma forma extremamente preocupante, são de evidentes e repugnantes desrespeitos às diversas e ricas diferenças que comportam nossa sociedade. De ataque às instituições estruturantes da realidade democrática, colocando em risco sua existência. Da disseminação de *fake news*, que ao ser atrelada a uma limitada busca por fontes e por esforços pretensamente revisionistas, inundam a sociedade de desserviços que a História, seus profissionais e estudantes terão que, dia a dia, desconstruí-los.

Diante disso, a missão lançada ao profissional do Ensino de História é de se preparar e preparar os alunos e alunas para que possam ultrapassar as fronteiras de um ensino permeado pela simples transmissão do conhecimento histórico e de uma aprendizagem carente de problematizações e significados no que diz respeito à condição discente e o papel enquanto sujeito cidadão e histórico em formação.

Dessa forma, é salutar a defesa de uma tríade contributiva para o Ensino de História. Esta iniciaria por meio diálogo com a bibliografia, já consagrada ou as que representam produções recentes e relevantes. Prosseguiria com a mediação e contribuição ímpar dos docentes, que com suas leituras, boa formação e, por que não, projetos, constroem caminhos

no campo do ensino. Por fim, e de nenhuma forma menos importante, pelo contrário, central no que nesta pesquisa foi verificado, o possibilitar aos alunos uma relação com os conceitos que seja capaz de derrubar vendas quando existentes, no trato dos mesmos com o meio social no qual se encontram, ou seja, para que sejam parte de uma aprendizagem significativa, crítica e transformadora.

## REFERÊNCIAS

- ABUD, Katia Maria. **Ensino de história**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.
- ARENDDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- BALDISSERA, José Alberto. Os conceitos, o ensino e a aprendizagem em História. *In*: SEFFNER, Fernando; BALDISSERA, José Alberto (org.). **Qual História? Qual ensino? Qual cidadania?** Porto Alegre: ANPUH, Editora da Unisinos, 1997.
- BARROS, José D'Assunção Barros. História, Espaço e Tempo. *In*: **Varia Historia**, Belo Horizonte, v. 22, n. 36: p.460-476, Jul/Dez 2006.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e holocausto**. Zahar, 1998.
- ALVES, Zélia M. M. B.; SILVA, Maria Helena G. F. D. da. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. *In*: **Paideia**. Nº. 2. Ribeirão Preto-SP: USP, 1992.
- BLOCH, Marc. **A Sociedade Feudal**. Lisboa. Ed, v. 70, p. 518, 1998.
- BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2018.
- \_\_\_\_\_. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.
- BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. (orgs.). **Dicionário de Política**. 12 ed. Brasília: LGE Editora/Editora UnB, 2004. v. 1 e 2.
- BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização**. 4. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1996.
- BRASIL. Presidência da República. Lei nº10639, de 9 de janeiro de 2003.
- \_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei nº11.645, de 10 de março de 2008
- BRASSEUL, Jacques. **História econômica do mundo: das origens aos subprimes**. Lisboa: Texto & Grafia, 2012.
- BRÜGGEMANN, Odália M.; PARPINELLI, Mary A. Utilizando as abordagens quantitativa e qualitativa na produção do conhecimento. *In*: **Revista Escola Enfermagem USP**. n. 42, p. 563-568, mar. 2008.
- BURKE, Peter. **História e Teoria Social**. São Paulo, UNESP, 2002. p. 67-144.
- CAIMI, Flávia Heloisa. Por que os alunos não aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Revista Tempo**, V.11, n. 21, 2006.

\_\_\_\_\_. “Geração Homo zappiens na escola: os novos suportes de informação e a aprendizagem histórica. *In: MAGALHÃES, Marcelo et. al.(orgs.). Ensino de História: usos do passado, memória e mídia.* Rio de Janeiro: FGV Editora, 2014, p. 165-186.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho.** 11 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CERRI, Luis Fernando. Ensino de História e concepções historiográficas. *In: Espaço Plural (Unioeste)*, v. X, p. 149-154, 2009.

DE CASTRO, L. C. Repensando o conceito de escravidão na educação básica: do econômico para o antropológico. *In: Nganhu - Revista NeabiCp2 e Geparrei*, v. 1, 2017, p. 74-85.

DELUMEAU, Jean. **A civilização do Renascimento.** Lisboa: Estampa, 1984.

ELIADE, Mircea; COULIANO, Ioan P. **Dicionário das Religiões.** 1 Ed. Lisboa. Publicações Dom Quixote, 1993. p. 87-112.

FALCON, Francisco. **Mercantilismo e transição.** São Paulo: Brasiliense, 1990.

FERNANDES, Florestan. **O que é revolução.** São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FERREIRA, Rodrigo de Almeida. Qual a relação entre a história pública e o ensino de História? *In: MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo; BORGES, Viviane Trindade (Org.). Que história pública queremos?* 1 ed. São Paulo: Letra e Voz, 2018, v. 1, p. 29-48.

FLORENTINO, Manolo. **Em costas negras: uma história do tráfico atlântico de escravos entre a África e o Rio de Janeiro, séculos XVIII e XIX.** Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1995.

FRANCO JÚNIOR, Hilário. **O Feudalismo.** São Paulo: Brasiliense, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREITAS, Itamar. **Aprender e Ensinar História nos Anos Finais da Escolarização Básica.** Aracaju: Editora Criação, 2014.

GAGE, Nathaniel L. As guerras de paradigmas e seus desdobramentos um esboço “histórico” da pesquisa em ensino desde 1989. *In: Pesquisador educacional.* v. 18, n. 7, pág. 4-10, 1989.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GOMES, A. M. C. O Populismo e as Ciências Sociais no Brasil: notas sobre a trajetória de um conceito. *In: Revista Tempo (London), Niterói - RJ*, v. 1, n. 2, p. 31-58, 1996.

GUNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? *In: Psicologia: Teoria e Pesquisa.* Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-210, 2006.

HENKEL, Karl. A categorização e a validação das respostas abertas em surveys políticos. *In: Opin. Publica [online]*. 2017, vol. 23, n. 3, pp. 787.

HOBBSAWM, Eric. **A Era das Revoluções: 1789-1848**. Rio De Janeiro: Paz E Terra, 1982.

JASMIN, Marcelo Gantus; FERES Jr., João (Orgs.). **História dos Conceitos: debates e perspectivas**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio: Edições Loyola: IUPERJ, 2006.

KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2004.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado: Contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto (PUC-Rio), 2006.

\_\_\_\_\_. Uma História dos conceitos: problemas teóricos e práticos. *In: Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992, p. 134-146.

LEE, Peter. “Nós” fabricamos carros e “eles” tinham de andar a pé: compreensão das pessoas do passado. *Educação histórica e Museus*. *In: Actas das II Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho. Portugal. 2003.

LÉVY, PIERRE. **Cibercultura**. Editora 34, 2010.

MARTINS, Estevão C. **História: consciência, pensamento, cultura, ensino**. Educar em revista, n. 42, p. 43-58, 2011.

MONTEIRO, Rodrigo Bentes. As Reformas Religiosas na Europa Moderna notas para um debate historiográfico. *Varia história*, v. 23, p. 130-150, 2007.

MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares**. São Paulo: Editoria Livraria da Física, 2011.

NOGUEIRA, P. A. S. O cristianismo primitivo como objeto da história cultural: delimitações, conceitos de análise e roteiros de pesquisa. *In: Revista Antúteses*. v. 8, p. 31-49, 2015.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *In: Educação & Sociedade – Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação*. Campinas, SP: Cedes, n.º 74, Ano XXII, Abri/2001. p. 27-42.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. Os Tempos que a história tem. *In: Coleção Explorando o Ensino*. Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica. Brasília. 2010.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico [online]**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

RAMOS NETO, João Oliveira. O conceito de Reforma Protestante na historiografia. *In: História Revista*. v. 24, n. 1, 2019.

RÜSEN, Jörn. Conceitos históricos. *In: Reconstrução do passado: teoria da História II – os princípios da pesquisa histórica*. Brasília: Editora da UnB, 2007, p. 91-100.

\_\_\_\_\_. Didática-Funções do saber. *In: História Viva: teoria da História: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Editora da UNB, 2007a.

SAID, Edward. **Cultura e imperialismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização – do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. Construindo Conceitos no Ensino de História: “A Captura Lógica” da Realidade Social. *In: História e Ensino*, Londrina, v. 5, 1999.

\_\_\_\_\_. Literacia histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. *In: História & Ensino* (UEL), v. 15, 2010.

\_\_\_\_\_. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2006.

SCHUMPETER, Joseph A. **Capitalismo, socialismo e democracia**. SciELO-Editora UNESP, 2017.

SEFFNER, Fernando. Aprendizagens significativas em História: critérios de construção para atividades em sala de aula. *In: GIACOMONI, Marcelo Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (Orgs.). Jogos e ensino de história*. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. 2. ed., 2ª reimpressão. São Paulo : Contexto, 2009.

SIMAN, Lana Maria de Castro. Aprender a pensar historicamente: entre cognição e sensibilidades. *In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (Org.). O Ensino de História em questão: cultura, história e usos do passado*. 1 ed. Rio de Janeiro: FGV, 2015, v. 1, p. 258-278.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 16. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

VIANA, Iêda; DE CAMARGO CORTELAZZO, Iolanda Bueno. **Cultura escolar: saberes, práticas e processos comunicacionais no cotidiano escolar**. Ciência e Cultura, Curitiba, n. 41, p. 43-60, 2009.

VIEIRA, Sonia. **Como elaborar questionários**. 1. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DISCENTE 01



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**

### QUESTIONÁRIO – TIPO (DISCENTE)

<b>NOME COMPLETO:</b>	
<b>DATA DE NASCIMENTO:</b>	
<b>ENDEREÇO:</b>	
<b>BAIRRO:</b>	<b>CIDADE:</b>
<b>INSTITUIÇÃO DE ENSINO:</b>	
<b>SÉRIE:</b>	

1. Você considera que nas aulas de história as temáticas discutidas são relacionadas com o tempo presente?

---



---



---



---

2. No seu entendimento, utilizar elementos ligados ao seu dia a dia, permite uma melhor compreensão dos assuntos durante as aulas?

---



---



---



---

3. Os professores de história costumam apresentar as referências como autores, documentos e materiais que utilizaram para preparar as aulas?

---

---

---

---

4. De acordo com sua opinião, por que os assuntos debatidos nas aulas de História são importantes?

---

---

---

---

5. O que lhe chama atenção quando olha um texto de História?

---

---

---

---

6. Quando olha uma imagem você associa a algum texto escrito? O que lhe chama atenção nesta associação?

---

---

---

---

7. Você se preocupa com o significado das palavras?

---

---

---

---

8. Ao estudar História, consegue identificar a sequência dos acontecimentos?

---

---

---

---

9. O que você entende por **conceito**?

---

---

---

---

10. Considera os **conceitos** importantes para a compreensão do conhecimento histórico?

---

---

---

---

11. Você sabe diferenciar **conceitos** de acontecimentos históricos? Se sim, é possível identificar algumas dessas diferenças?

---

---

---

---

12. A partir dos conteúdos trabalhados ao longo do ano letivo, quais **conceitos** foram mais relevantes no seu entendimento?

---

---

---

---

---

**APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DISCENTE 02****PESQUISA: "A Construção de conceitos no Ensino de História: para além do verbalismo vazio".**

**Pesquisa realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História, orientada pelo Professor Dr. Francivaldo Alves Nunes e se volta para a importância dos conceitos, construídos tanto no ambiente acadêmico quanto no escolar, para a compreensão do conhecimento histórico.**

**\*Obrigatório**

E-mail \*

---

NOME COMPLETO \*

---

De acordo com cada assunto abaixo, marque UM ou MAIS DE UM conceito que você pensa ser relevante para a aprendizagem do mesmo e em seguida faça uma síntese do(s) conceito(s) marcado(s).

ASSUNTO 01 - CIVILIZAÇÃO DO NILO (EGITO) E DA MESOPOTAMIA.

- a) Constituição
- b) Estado
- c) Conjuração
- d) Politeísmo

Síntese do(s) conceito(s) do Assunto 01 \*

---

---

---

---

---

ASSUNTO 02 - ANTIGUIDADE CLÁSSICA: GRÉCIA ANTIGA \*

- a) Federalismo
- b) Democracia
- c) Liberalismo
- d) Colonização

Síntese do(s) conceito(s) do Assunto 02 \*

---

---

---

---

---

ASSUNTO 03 - ANTIGUIDADE CLÁSSICA: ROMA ANTIGA \*

- a) Nazismo
- b) Caudilhismo
- c) Império
- d) Revanchismo

Síntese do(s) conceito(s) do Assunto 03 \*

---

---

---

---

---

ASSUNTO 04 - IDADE MÉDIA \*

- a) Feudalismo
- b) Mercantilismo
- c) Indústria
- d) Cristianismo

Síntese do(s) conceito(s) do Assunto 04 \*

---

---

---

---

---

ASSUNTO 05 - RENASCIMENTO CULTURAL \*

- a) Marxismo
- b) Abolicionismo
- c) Imperialismo
- d) Humanismo

Síntese do(s) conceito(s) do Assunto 05 \*

---

---

---

---

---

**ASSUNTO 06 - REFORMAS RELIGIOSAS \***

- a) Reforma Protestante
- b) Contrarreforma
- c) Cisma
- d) Ortodoxia

Síntese do(s) conceito(s) do Assunto 06 \*

---

---

---

---

---

**ASSUNTO 07 - A CONQUISTA E A COLONIZAÇÃO DA AMÉRICA \***

- a) Federalismo
- b) Escravidão
- c) Indústria
- d) Colonização

Síntese do(s) conceito(s) do Assunto 07 \*

---

---

---

---

---

**ASSUNTO 08 - AMÉRICA PORTUGUESA: SÉCULOS XVII E XVIII \***

- a) Tráfico Negro
- b) Grupiara
- c) Revolução
- d) Hacienda

Síntese do(s) conceito(s) do Assunto 08 \*

---

---

---

---

---

ASSUNTO 09 - A ERA DAS REVOLUÇÕES \*

- a) Feitoria
- b) Revolução
- c) Revolução Industrial
- d) Balança Comercial Favorável

Síntese do(s) conceito(s) do Assunto 09 \*

---

---

---

---

ASSUNTO 10 – IMPERIALISMO DO SÉC. XIX E PRIMEIRA REPÚBLICA NO BRASIL \*

- a) Marxismo
- b) Abolicionismo
- c) Imperialismo
- d) Federalismo

Síntese do(s) conceito(s) do Assunto 10 \*

---

---

---

---

ASSUNTO 11 – A CRISE DO CAPITALISMO E AS GUERRAS MUNDIAIS \*

- a) Nazismo
- b) Caudilhismo
- c) Nacionalismo
- d) Independência

Síntese do(s) conceito(s) do Assunto 11 \*

---

---

---

---

---

ASSUNTO 12 – DEMOCRACIA E DITADURA NO BRASIL, O SÉC. XX \*

- a) Pan africanismo
- b) Populismo
- c) Vargasismo
- d) Nacionalismo

Síntese do(s) conceito(s) do Assunto 12 \*

---

---

---

---

---

ASSUNTO 13 – A GUERRA FRIA \*

- a) Ufanismo
- b) Estado
- c) Globalização
- d) Socialismo

Síntese do(s) conceito(s) do Assunto 13 \*

---

---

---

---

---

ASSUNTO 14 – A NOVA REPÚBLICA BRASILEIRA \*

- a) Constituição
- b) Redemocratização
- c) Conjuração
- d) Império

Síntese do(s) conceito(s) do Assunto 14 \*

---

---

---

---

---

**APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DOCENTE**

**PESQUISA: "A Construção de conceitos no Ensino de História: para além do verbalismo vazio".**

Pesquisa realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História, orientada pelo Professor Dr. Francivaldo Alves Nunes e se volta para a importância dos conceitos, construídos tanto no ambiente acadêmico quanto no escolar, para a compreensão do conhecimento histórico.

\*Obrigatório

E-mail \*

---

NOME COMPLETO \*

---

INSTITUIÇÃO DE ENSINO SE GRADUOU \*

---

QUAL OU QUAIS NÍVEIS DE ENSINO LECIONA \*

---

1. Qual o seu fator de decisão para formular o seu plano de ensino ou para a seleção de conteúdos a serem ministrados em suas turmas?\*

---

---

---

---

2. No seu entendimento, utilizar elementos ligados ao dia a dia, permite uma melhor compreensão dos assuntos durante as aulas por parte dos alunos? \*

---

---

---

---

---

3. Na condução de suas aulas você costuma apresentar aos alunos as referências que utilizou no planejamento das mesmas como por exemplo autores, bibliografia, documentos ou outros materiais? \*

---

---

---

---

---

4. Na sua opinião, por que os assuntos debatidos e apresentados nas aulas de História são importantes? \*

---

---

---

---

---

6. O que você entende por conceito? \*

---

---

---

---

---

7. Considera os conceitos importantes para a compreensão do conhecimento histórico? \*

---

---

---

---

---

8. De acordo com cada assunto abaixo, marque UM ou MAIS DE UM conceito que você pensa ser relevante para a aprendizagem do mesmo e em seguida faça uma síntese do(s) conceito(s) marcado(s).

ASSUNTO 01 - CIVILIZAÇÃO DO NILO (EGITO) E DA MESOPOTAMIA.

- a) Constituição
- b) Estado
- c) Conjuração
- d) Politeísmo

Síntese do(s) conceito(s) do Assunto 01 \*

---

---

---

---

---

ASSUNTO 02 - ANTIGUIDADE CLÁSSICA: GRÉCIA ANTIGA \*

- a) Federalismo
- b) Democracia
- c) Liberalismo
- d) Colonização

Síntese do(s) conceito(s) do Assunto 02 \*

---

---

---

---

---

ASSUNTO 03 - ANTIGUIDADE CLÁSSICA: ROMA ANTIGA \*

- a) Nazismo
- b) Caudilhismo
- c) Império
- d) Revanchismo

Síntese do(s) conceito(s) do Assunto 03 \*

---

---

---

---

---

ASSUNTO 04 - IDADE MÉDIA \*

- a) Feudalismo
- b) Mercantilismo
- c) Indústria
- d) Cristianismo

Síntese do(s) conceito(s) do Assunto 04 \*

---

---

---

---

---

ASSUNTO 05 - RENASCIMENTO CULTURAL \*

- a) Marxismo
- b) Abolicionismo
- c) Imperialismo
- d) Humanismo

Síntese do(s) conceito(s) do Assunto 05 \*

---

---

---

---

---

ASSUNTO 06 - REFORMAS RELIGIOSAS \*

- a) Reforma Protestante
- b) Contrarreforma
- c) Cisma
- d) Ortodoxia

Síntese do(s) conceito(s) do Assunto 06 \*

---

---

---

---

---

ASSUNTO 07 - A CONQUISTA E A COLONIZAÇÃO DA AMÉRICA \*

- a) Federalismo
- b) Escravidão
- c) Indústria
- d) Colonização

Síntese do(s) conceito(s) do Assunto 07 \*

---

---

---

---

---

ASSUNTO 08 - AMÉRICA PORTUGUESA: SÉCULOS XVII E XVIII \*

- a) Tráfico Negreiro
- b) Grupiara
- c) Revolução
- d) Hacienda

Síntese do(s) conceito(s) do Assunto 08 \*

---

---

---

---

---

ASSUNTO 09 - A ERA DAS REVOLUÇÕES \*

- a) Feitoria
- b) Revolução
- c) Revolução Industrial
- d) Balança Comercial Favorável

Síntese do(s) conceito(s) do Assunto 09 \*

---

---

---

---

---

ASSUNTO 10 – IMPERIALISMO DO SÉC. XIX E PRIMEIRA REPÚBLICA NO BRASIL \*

- a) Marxismo
- b) Abolicionismo
- c) Imperialismo
- d) Federalismo

Síntese do(s) conceito(s) do Assunto 10 \*

---

---

---

---

---

ASSUNTO 11 – A CRISE DO CAPITALISMO E AS GUERRAS MUNDIAIS \*

- a) Nazismo
- b) Caudilhismo
- c) Nacionalismo
- d) Independência

Síntese do(s) conceito(s) do Assunto 11 \*

---

---

---

---

---

ASSUNTO 12 – DEMOCRACIA E DITADURA NO BRASIL, O SÉC. XX \*

- a) Pan africanismo
- b) Populismo
- c) Varguismo
- d) Nacionalismo

Síntese do(s) conceito(s) do Assunto 12 \*

---

---

---

---

---

ASSUNTO 13 – A GUERRA FRIA \*

- a) Ufanismo
- b) Estado
- c) Globalização
- d) Socialismo

Síntese do(s) conceito(s) do Assunto 13 \*

---

---

---

---

---

ASSUNTO 14 – A NOVA REPÚBLICA BRASILEIRA \*

- a) Constituição
- b) Redemocratização
- c) Conjuração
- d) Império

Síntese do(s) conceito(s) do Assunto 14 \*

---

---

---

---

---