



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Formação de Professores

Lia do Nascimento Montiel de Melo

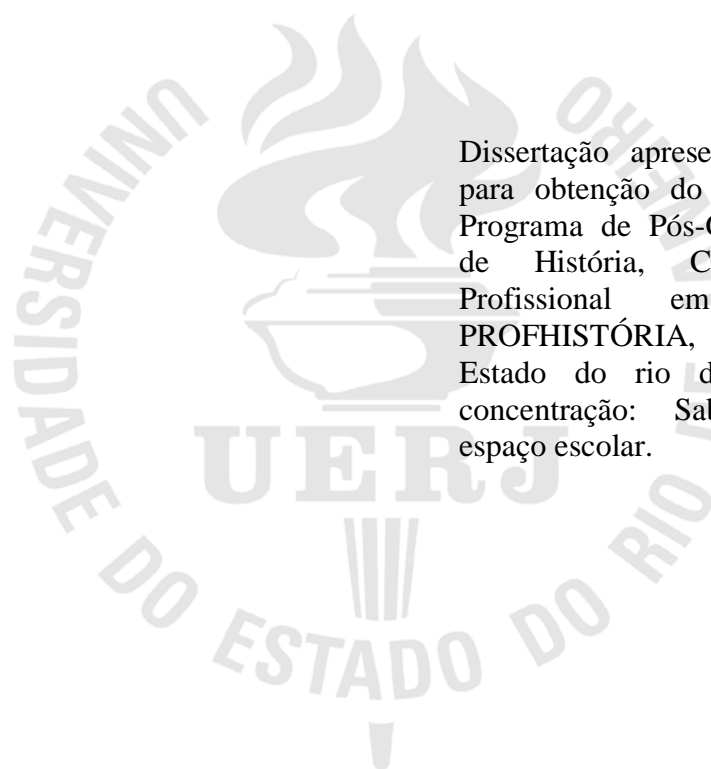
O conceito de escravidão no processo de letramento histórico escolar

São Gonçalo

2023

Lia do Nascimento Montiel de Melo

O conceito de escravidão no processo de letramento histórico escolar



Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA, da Universidade do Estado do rio de Janeiro. Área de concentração: Saberes históricos no espaço escolar.

Orientadora: Prof.^a Dra. Helenice Aparecida Bastos Rocha

São Gonçalo

2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEHD

M528 Melo, Lia do Nascimento Montiel de.
O conceito de escravidão no processo de letramento histórico escolar / Lia do Nascimento Montiel de Melo. – 2023.
92f.: il.

Orientadora: Profª. Dra. Helenice Aparecida Bastos Rocha.
Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA) –
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de
Professores.

1. História – Estudo e ensino – Teses. 2. Conceitos – Teses. 3. Letramento – Teses. I. Rocha, Helenice Aparecida Bastos. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB7 - 4994

CDU 93(07)

Autorizo apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Lia do Nascimento Montiel de Melo

O conceito de escravidão no processo de letramento histórico escolar

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Aprovada em 14 de fevereiro de 2023.

Banca examinadora:

Prof.^a Dra. Helenice Aparecida Bastos Rocha (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores — UERJ

Prof.^a Dra. Maria Aparecida da Silva Cabral
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof.^a Dra. Patricia Bastos de Azevedo
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

AGRADECIMENTOS

À amiga Isabel Correia, que foi a minha companheira nesse processo de escrita da dissertação, me incentivando e apoiando em todos os momentos, mas, principalmente, na produção da escrita da dissertação.

Ao meu marido e aos meus filhos, que compreenderam minhas ausências e os momentos intensos de estudo e de stress emocional, sempre me apoiando e incentivando.

À professora Helenice Rocha, por ter identificado minhas dificuldades com a escrita e compreendido o quanto era importante persistir diante das adversidades.

Aos meus amigos, que entenderam, por vezes, meu desaparecimento temporário dos festejos.

Aos companheiros, mestrandos do PROFHISTORIA, pelo apoio constante, que mesmo de forma remota e diante do cenário pandêmico, estavam me incentivando para eu não desistir.

Aos professores do Mestrado Profissional em Ensino de História, por toda dedicação e empenho ao lecionarem de forma afetuosa e qualificada num momento atípico e desafiador.

Aos queridos colegas de profissão, docentes que se dispuseram a participar das entrevistas contidas nesta pesquisa.

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção.

Paulo Freire

RESUMO

MELO, L. N. M. *O conceito de escravidão no processo de letramento histórico escolar*. 2023. 92 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

A dissertação foi norteadada pelo desejo de compreender como as/os estudantes, do primeiro ano do Ensino Médio da rede pública estadual do Rio de Janeiro mobilizam o conceito de escravidão que trazido das suas trajetórias escolares e de vida, durante as aulas de História. Foi utilizado o conceito de escravidão para o processo histórico em estudo, considerado pertinente ao cotidiano das/os estudantes. Para realizar a pesquisa, optamos principalmente pelo método qualitativo da pesquisa-ação, embora tenhamos aplicado também um questionário de pesquisa com perguntas fechadas, com o objetivo de traçar o perfil das/os jovens pesquisadas/os. Os resultados da pesquisa apontam que as/os estudantes, ao longo do processo de ensino e aprendizagem, complexificam os conceitos que trazem de sua experiência cotidiana, embora de forma tácita; evidenciam uma compreensão fragmentada da temporalidade histórica em suas narrativas; bem como dificuldade em atribuir de modo formal significado e contextualização para os conceitos historicamente construídos, o que evidencia um letramento histórico em construção. Concluiu-se, então, que um caminho possível para que os conceitos históricos tenham significado e sentido para a/o estudante, é o da promoção de aulas dialógicas, alicerçadas na observação atenta às narrativas destas/destes adolescentes, visando a construção de um letramento histórico que ligue o que as/os estudantes já pensam com o que a disciplina História lhes traz. Apresentamos uma sequência didática problematizadora, utilizando o conceito de escravidão, como proposição para auxiliar professoras/es de História, na prática pedagógica do letramento histórico, em sala de aula.

Palavras-chave: Ensino de História. Conceitos. Letramento histórico.

ABSTRACT

MELO, L. N. M. *The concept of slavery in the school historical literacy process*. 2023. 92 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

This dissertation was guided by the desire to understand how first year students at state public high schools of Rio de Janeiro process the historical concept slavery (that come from their school and life paths), during History classes. The concept of slavery was used for the historical process under study and considered relevant to the daily lives of students. To carry out the research, it was mainly used the qualitative method of research-action, although a research questionnaire with closed questions was also applied so that it would be able to trace the profile of the young people studied. Research results show that students, throughout the teaching and learning process, complexify the concepts that come from their daily experience, although in a tacit way; they show a fragmented understanding of historical temporality in their narratives; as well as difficulty in formally attributing meaning and contextualization to the historically constructed concepts, which evidences a historical literacy under development. It was concluded, then, that a possible way for the historical concepts to have meaning for the students could be the promotion of dialogical classes, based on the attentive observation of these teenagers' narratives, aiming at reaching historical literacy that connects what the students already think with what the History discipline provides to them. It was demonstrated a problematizing didactic sequence, using the concept of slavery as a proposition to help History teachers in the pedagogical practice of historical literacy at the classrooms.

Keywords: Concept slavery. Teaching-learning. Historical literacy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Mapa do Rio Comprido	47
Figura 2 –	Gênero	49
Figura 3 –	Faixa Etária	50
Figura 4 –	Etnia	50
Figura 5 –	Renda familiar	51
Figura 6 –	Pessoas por moradia	51
Figura 7 –	Gosta de ir à escola	52
Figura 8 –	Gosta de ir à escola e estudar	52
Figura 9 –	A sala de aula motiva a estudar	52
Figura 10 –	Não vejo sentido para as coisas que estudo em sala de aula	52
Figura 11 –	A importância do professor para mediar o conhecimento	53
Figura 12 –	Vou à aula pelo prazer de aprender	53
Figura 13 –	Vou à aula porque estudar é importante para o futuro	53
Figura 14 –	Vou à aula porque o diploma do Ensino Médio pode me ajudar a me empregar	54
Tabela 1 –	Breve caracterização das/os entrevistadas(os)	57
Figura 15 –	Trabalho infantil	65
Figura 16 –	Trabalho escravo na lavoura de cana-de-açúcar	65
Figura 17 –	Trabalho análogo a escravidão	66
Figura 18 –	Trabalho escravo na Grécia e Roma, na Antiguidade	66

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMTI	Ensino Médio de Tempo Integral
ENEM	Exame Nacional do ensino Médio
FAEP	Fundação de Apoio a Escola Pública
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
GPS	Sistema de Posicionamento Global
IBGE	Instituto brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Base
MULTIRIO	Mídia Educativa da Cidade do Rio de Janeiro
NEM	Novo Ensino Médio
ONG	Organização Não Governamental
SEEDUC	Secretaria de Estado de Educação
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecimento
TECLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	11
1	CONCEITOS, SALA DE AULA, ESTUDANTES ADOLESCENTES E LETRAMENTO	16
1.1	Conceitos	16
1.1.1	<u>Aprendizagens cognitivas dos conceitos</u>	16
1.1.2	<u>A linguagens e a formação dos conceitos</u>	18
1.1.3	<u>Epistemologia</u>	24
1.2	Sala de Aula	31
1.3	Adolescentes jovens	34
1.4	Letramento Histórico	36
2	PERCURSO METODOLÓGICO	45
2.1	A trajetória	48
2.2	Procedimentos par acessar e definir os sujeitos	48
2.3	Contexto Socioeconômico	49
2.4	A pesquisa qualitativa	54
3	A PESQUISA E AS/OS PESQUISADAS/OS	57
3.1	Aula ação e aula de observação	58
3.1.1	<u>A colonização portuguesa e o processo de escravidão (primeira aula)</u>	58
3.1.2	<u>Trabalho escrito da aula ação</u>	61
3.1.3	<u>Trabalho análogo a escravidão (aula de observação)</u>	64
3.1.4	<u>Trabalho escrito da aula de observação</u>	68
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
	REFERÊNCIAS	76
	APÊNDICE A – SEQUÊNCIA DIDÁTICA PROBLEMATIZADORA ...	79
	APÊNDICE B – PRODUTO	80
	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA	82
	APÊNDICE D – RELATÓRIO PILOTO DO GRUPO FOCAL	84
	APÊNDICE E – CONCEITO DE ESCRAVIDÃO	87
	ANEXO A – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO (TALE)	88

**ANEXO B – TERMO DE CONSENTIEMTO LIVRE E
ESCLARECIMENTO LETRAMENTO HISTÓRICO:
MOBILIZAÇÃO DE CONCEITOS PARA ALÉM DA SALA DE
AULA**

INTRODUÇÃO

Ao ingressar no Mestrado Profissional (PROFHISTORIA), em março de 2020, pouco antes de entrarmos em *lockdown*, devido à pandemia da Covid-19, um misto de euforia, ansiedade e alegria tomou conta de mim. Há muitos anos venho querendo buscar essa formação. Já havia tentado a prova duas vezes, e não havia conseguido a aprovação. Mas o que esperar desse novo desafio para minha ação profissional? Afinal, já se completavam 26 anos de atuação como professora de História das redes públicas municipal e estadual de ensino do Rio de Janeiro. As expectativas eram imensas, muitas angústias com relação ao ensino-aprendizagem de História foram se acumulando ao longo da minha jornada de trabalho.

Formada pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) em 1993, ingressei no estado no ano seguinte como professora de História da recém-criada, pelo Governo Leonel Brizola, Fundação de Apoio à Escola Pública (FAEP), para lecionar nos Cieps, em regime de 40h semanais. Idealizados pelo antropólogo Darcy Ribeiro, os Cieps ofereciam educação em tempo integral, para os ensinos Fundamental e Médio.

Em 1995, aprovada no concurso para professor/a de 16h, da Prefeitura do Rio de Janeiro, passei a dar aulas também nas escolas do município, mas somente para estudantes de Ensino Fundamental.

Durante minha trajetória, fui me constituindo a partir das minhas experiências, primeiro como estudante do Colégio Pedro II e depois como professora de História de redes tão distintas. Nessa jornada, com a angústia de quem acredita que a educação tem poder transformador e se percebe diante do desafio de tornar o conhecimento algo estimulante para as/os estudantes, vivo em busca de tornar o conhecimento produzido em sala de aula algo que faça sentido e tenha significado para elas/eles.

Da Vila Kennedy ao Rio Comprido, passando pela Penha, Vila Isabel, Centro e Tijuca, ao longo de 28 anos de magistério, lecionando em escolas de regiões com realidades diferentes, fui conhecendo histórias e trajetórias de estudantes que carregam consigo um misto de expectativas e desinteresses, marcadas/os por situações diversas e adversas de vida — experiências vividas dentro e fora da sala de aula. São histórias que a História não conta, mas que talvez pudessem ajudar a tornar o conhecimento algo significativo para a/o estudante.

Nessa jornada, cursos, leituras, palestras, simpósios vão compondo a minha formação profissional e aguçando o meu olhar para a/o estudante e para o que ela/ele faz com o que

aprende em sala de aula; vão alimentando um olhar que percebe o território, as condições sociais, as experiências dentro e fora da sala de aula como elementos importantes que interferem na relação ensino/aprendizagem de História.

Entendendo a escola e, sobretudo, a sala de aula como um potencial espaço transformador, que tem como função social o letrar, faz-se necessário considerar o contexto no qual estão inseridas as unidades de ensino, muitas das quais em territórios marcados pela violência e pelo descaso do Poder Público. Problemas que estão para além dos muros da escola, mas que vão interferir diretamente no aprendizado das/os estudantes. Não foram poucas as vezes que me questionei sobre a relevância de alguns conteúdos históricos presentes nos currículos, propostos por uma Educação que invisibiliza a diversidade de realidades e que promove um apagamento da história de alguns grupos sociais, étnicos, religiosos etc. Me intrigava a/o estudante naturalizar sua condição, mesmo depois de ter assistido a aulas de História do Brasil, que poderiam ajudá-la/o a compreender e questionar, por exemplo, a ausência do Poder Público em determinados territórios. Com o tempo, fui percebendo que o conteúdo de História dado em sala de aula era, para expressiva parcela de estudantes, mera informação. Era como se essa parcela não fizesse a conexão do passado com o presente.

No período em que o desânimo com a minha profissão estava muito patente, a convite de uma amiga, fui dar aulas na Ecos do Futuro — uma organização não governamental (ONG), localizada na Ilha do Governador, bairro da zona norte carioca, que atende a jovens em situação de vulnerabilidade social, moradoras/es de favelas da própria Ilha, do complexo da Maré e de bairros do entorno, oriundos da rede pública de Ensino Médio.

A referida instituição trabalha com uma metodologia inspirada pelo método Paulo Freire, sem as amarras de um currículo eurocêntrico e quadripartite, contendo intermináveis avaliações. Em suas salas de aula, as cadeiras são distribuídas em círculo, transformando a aula em rodas de conversa que valorizam o conhecimento trazido pela/o estudante. Essa foi uma experiência importantíssima para mudar o meu olhar sobre a sala de aula. Pude organizar aulas-passeios, nas quais explorávamos lugares públicos (dentro e fora da Ilha do Governador), com o intuito de promover a aproximação do conteúdo (por vezes, distante e abstrato para a/o estudante) com os espaços e a arquitetura que marcam épocas históricas, possibilitando uma melhor significação para essa aprendizagem.

Entretanto, apesar daquela realidade e da expectativa que eu nutria em relação ao ensino-aprendizagem serem diferentes das que eu vivia (e vivo) no estado, entendi que a proposta de ouvir as/os estudantes e compreender melhor suas realidades contribuía para uma

melhor participação das/os jovens nas aulas de História, tornando aquele conteúdo histórico mais atrativo para a turma.

De volta à sala de aula do estado, pude perceber que minha angústia tinha sido amenizada pela experiência de uma nova abordagem em relação a esse espaço, adquirida no período em que estive na Ecos do Futuro. Tentei, então, adaptar o que eu havia feito na ONG à sala de aula da escola. Mas não obtive o mesmo resultado. As rodas de conversa não surtiram o mesmo efeito. Talvez pela imaturidade do público (estudantes do 1º ano), talvez pela hierarquização que o espaço escolar traz consigo, ou ainda porque a forma de avaliação seja por meio de provas. O fato é que, ao contrário do experienciado na Ecos do Futuro, na rede estadual de ensino não consegui identificar letramento histórico nas/nos estudantes.

O ingresso no PROFHISTÓRIA, em 2020, trouxe-me novo fôlego e grandes expectativas. Não via a hora de estar em sala de aula, desta vez como estudante, em aulas presenciais, vendo, ouvindo e falando com colegas de turma. Era grande a minha ansiedade. Até que, em março de 2020, o então Governador do estado do Rio de Janeiro, Wilson Witzel, decreta *lockdown* em decorrência da pandemia da Covid-19. Com a suspensão das aulas presenciais, vi minhas expectativas de iniciar o mestrado presencialmente naquele mês se esvaírem. Transferida para o segundo semestre, as aulas foram dadas de forma virtual. Não foi tarefa fácil me acostumar a essa nova realidade. Entretanto, mesmo diante de aulas remotas, de pouco contato com a turma fora daquele ambiente virtual, recuperei minha esperança. Aproveitava cada texto, cada aula, cada debate, cada fala. Estar nesse espaço levou-me a repensar a minha sala de aula.

As reflexões que vieram a partir das aulas do mestrado e dos textos lidos e debatidos, os meus questionamentos acerca das minhas aulas de História, aqueles sobre o desânimo e a pouca participação dos estudantes nessas aulas — que me acompanharam ao longo do exercício da profissão — foram tomando forma, e se tornando um objeto possível de ser pesquisado.

O ensino de História necessita de organização e sistematização do conteúdo por parte do/a professor/a, para possibilitar a/ao estudante compreender que a ação humana cria fatos históricos que serão nomeados por palavras que, a posteriori, poderão ser consideradas conceitos que, contextualizados, transformam-se em ferramentas importantes de compreensão das relações sociais num determinado tempo e espaço. Parto, então, da angústia de quem percebe a ausência dos conceitos nas narrativas das/os estudantes ao longo das aulas. De questionamentos como: por que as/os estudantes não trazem para o Ensino Médio os

conceitos históricos apresentados ao longo do Ensino Fundamental? Será que é a falta desses conceitos que os afastam da disciplina?

Nesse contexto, o objetivo central desse estudo foi compreender como as/os estudantes do primeiro ano do Ensino Médio da rede pública estadual do Rio de Janeiro acionam os conceitos históricos, trazidos das suas trajetórias escolares e de vida, para a sala de aula de História. Os objetivos específicos que nortearam esta pesquisa foram: identificar os conceitos constituídos pelas/os adolescentes, a partir do trabalho de ensino aprendizagem em sala de aula, e como se relacionam ao letramento histórico da/o estudante; investigar no discurso dos estudantes quais fatores os levam a não acionarem os conceitos históricos aprendidos nas aulas de História; compreender por que os conceitos históricos não são acionados na sala de aula.

Tendo como sujeitos de pesquisa estudantes do primeiro ano do Ensino Médio de um colégio de rede estadual, localizado na zona norte carioca, inicialmente tínhamos como intenção um grupo focal composto por estudantes de várias turmas do referido colégio. Em função da pesquisadora ser a única professora de História da série, a metodologia da pesquisa precisou ser alterada para ação-observação de duas aulas.

A metodologia adotada foi a qualitativa, com técnicas de ação e observação. Buscando delinear o perfil das/os estudantes, foi aplicado um questionário, com 27 perguntas fechadas, para 32 jovens que se dispuseram a participar da pesquisa.

Os conceitos inicialmente pensados para serem trabalhados também sofreram alteração: de cinco para um. Essa modificação ocorreu em função do tempo que seria necessário para a aplicação dessa quantidade de conceitos; do número de aulas necessárias; e da garantia de manutenção do mesmo grupo de estudantes (este último, foi um elemento importante para a tomada de decisão por uma única turma a ser pesquisada).

Adotou-se, então, o conceito de escravidão, a ser trabalhado. A pesquisa foi dividida em quatro aulas, de 50 min. cada: duas ministradas pela pesquisadora; e duas por outra professora, nas quais a pesquisadora participou como observadora.

O *lócus* da pesquisa é um colégio da rede pública estadual de ensino do Rio de Janeiro, onde já foi o Colégio de Aplicação da Universidade Estadual do Rio Janeiro (UERJ), localizado no Rio Comprido, zona norte carioca, no qual leciono desde 2002. Por sua localização e pela rede de transporte que o circunda atende, além das/os adolescentes do bairro e do entorno, estudantes da Baixada Fluminense.

Colégio de Ensino Médio e de horário parcial desde 2000, foi escolhido, em 2018, pela SEEDUC, para se tornar um colégio de horário integral — atendendo a proposta do

Ministério da Educação, de 2016, de transformar algumas unidades de ensino em escolas de tempo integral.

A relevância deste estudo está em sua proposta de escutar a/o estudante, no contexto de suas experiências — adquiridas dentro e fora da sala de aula — e de sua adolescência, a fim de entender o processo de formação de sua bagagem conceitual e está, também, na importância da utilização do letramento histórico como processo pedagógico que possibilita a construção conceitual.

Analisar a construção dos conceitos e a formação do conhecimento histórico a partir da perspectiva da/o estudante requer pensar, também, sobre a conformação da sala de aula e sobre a relação professor-estudante

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos. O primeiro apresenta o arcabouço teórico que conduziu a pesquisa, composto por quatro categorias: conceito; sala de aula; adolescente-jovem e letramento histórico. O segundo expõe o percurso metodológico: a amostra dos sujeitos; a metodologia utilizada para a coleta de dados; o modelo de análise escolhido e os resultados da pesquisa quantitativa. No terceiro apresenta-se os resultados da pesquisa e o diálogo com os autores que sustentam o arcabouço teórico. O quarto capítulo traz as considerações finais e as reflexões acerca dos resultados obtidos.

E, por fim, como produto, uma sequência didática problematizadora utilizando o conceito de escravidão.

1 CONCEITOS, SALA DE AULA, ESTUDANTES ADOLESCENTES E LETRAMENTO

1.1 Conceitos

Pensar na relação entre aprendizagem e conhecimento histórico requer a mediação de conceitos e a percepção de como tais conceitos são articulados pelas/os estudantes adolescentes, em sala de aula. Isso nos exige a compreensão sobre a diversidade de experiências que vão interferir na absorção e na transformação desse conceito por cada estudante, entendendo que esta/este chega ao primeiro ano do Ensino Médio carregada/o de experiências adquiridas no decorrer de sua trajetória. Exige, também, a percepção sobre as transformações sofridas pelo ensino de História — consequência de políticas educacionais que redimensionaram a função social da disciplina e interferiram na prática pedagógica.

Neste capítulo, apresenta-se o arcabouço teórico que orientou esta pesquisa, a partir da definição de quatro categorias: conceito, sala de aula, estudante adolescente e letramento.

O item 1.1 discorre sobre a definição de conceito da perspectiva cognitiva e epistemológica da História.

O item 1.2 apresenta a sala de aula como um dos importantes espaços de construção de saberes a partir da mobilização de conceitos para a/o estudante.

O item 1.3 trata do conceito de adolescente, categoria construída socialmente, tida como fase da vida de um ser humano, carregada de experiências, que nos ajuda a perceber quem é essa/e estudante que chega ao Ensino Médio, da rede pública de ensino.

O item 1.4 apresenta o letramento em suas dimensões e como processo importante na produção do conhecimento histórico.

1.1.1 Aprendizagem cognitiva dos conceitos

Apesar de não ser foco deste estudo, apresentamos algumas considerações acerca da aprendizagem cognitiva.

Definida pelo Gramático Ivanildo Bechara (2009) como “processo ou faculdade de adquirir um conhecimento”, a cognição é considerada a base das teorias de aprendizagem, cujos objetivos são: compreender como as informações são recebidas por um indivíduo, em diferentes fases da vida e; como esse indivíduo organiza tais informações em ideias e pensamentos.

Para o especialista em dificuldade de aprendizagem Vitor Fonseca (2014),

O termo cognição é, conseqüentemente, sinônimo de “acto ou processo de conhecimento”, ou “algo que é conhecido através dele”, o que envolve a coativação integrada e coerente de vários instrumentos ou ferramentas mentais, tais como: atenção; percepção; processamento (simultâneo e sucessivo); memória (curto termo, longo termo e de trabalho); raciocínio, visualização, planificação, resolução de problemas, execução e expressão de informação. Naturalmente que tais processos mentais decorrem por um lado da transmissão cultural intergeracional, e por outro, da interação social entre seres humanos que a materializam (FONSECA, 2014, p. 239).

Pensar a construção dos conceitos na perspectiva da aprendizagem requer a compreensão de como esse processo se desenvolve a partir da cognição, considerando a importância da confluência de áreas diversas do conhecimento, dentre as quais a pedagogia, psicologia e a neurociência. No artigo *Papel das funções cognitivas, conativas e executivas na aprendizagem: uma abordagem neuro psicopedagógica*, Fonseca (2014) destaca o processo de cognição como fundamental para compreender a formação de conceitos (experimentais ou científicos) constituídos por um processo de ensino-aprendizagem. Para o autor, a transmissão do conhecimento é algo inerente a formação do ser humano — espécie para a qual o ato de ensinar se efetiva de forma intencional e sistemática. Nesse sentido, a cognição pressupõe uma relação intersubjetiva entre os indivíduos (professor/estudante) e o espaço social onde está integrado. Compreender a sistematização da cognição contribui com a relação ensino-aprendizagem, na qual o conhecimento é construído.

Para o pesquisador da Universidade do Minho, Leandro Almeida, em seu artigo *Facilitar a aprendizagem: ajudar os alunos a aprender a pensar* (2002), a relação intersubjetiva professor/estudante — este último como ator principal da construção do conhecimento —, exige a geração de estímulos para o aprender a aprender. Habilidades como motivação e cognição no espaço da sala de aula facultam a/ao estudante a possibilidade de uma aprendizagem participativa e significativa.

Afirmam os teóricos mais recentes do desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem que nada aprendemos por "colagem" e tudo o que é retido por mera justaposição, substituição ou memorização mais tarde ou mais cedo acabará por desaparecer, sem

nunca ter sido devidamente integrado na estrutura do conhecimento do indivíduo (ELKIND, 1982). Colocando em paralelo um ensino estritamente instrucional e um ensino mobilizador do sentido de descoberta, da atividade, dos conhecimentos anteriores e das capacidades dos alunos, esse segundo apresenta claras vantagens na profundidade com que a informação é apreendida. Essas condições, no entanto, pressupõem alunos motivados e habilitados para um trabalho mais ativo na sua aprendizagem (ALMEIDA, 2002, p. 156).

1.1.2 A linguagem e a formação dos conceitos

Lev Semenovitch Vygostsky, pensador e estudioso russo, vai tratar, no início do século XX, da relação da linguagem com o pensamento humano, trazendo importantes contribuições para o desenvolvimento cognitivo de crianças e adolescentes sobre a linguagem e sua influência na formação dos conceitos. Para o autor:

A partir do momento que a criança descobre que tudo tem um nome, cada novo objeto que surge representa um problema que a criança resolve atribuindo-lhe um nome. Quando lhe falta a palavra para nomear este novo objeto, a criança recorre ao adulto. Esses significados básicos de palavras, assim adquiridos, funcionarão como embriões para a formação de novos e mais complexos conceitos. (VYGOSTKY, 2006, p. 2)

A linguagem no processo cognitivo funciona como um dos elementos que vai se constituir a partir das relações sociais e dos espaços sociais nos quais a criança se relaciona, ajudando-as/os a pensar, tendo em vista que as formas de pensar são transmitidas pelas palavras, como afirma Vygotsky (2006):

Todas as atividades cognitivas básicas do indivíduo ocorrem de acordo com a sua história social e acabam se constituindo no produto do desenvolvimento histórico-social de sua comunidade. Portanto, as habilidades cognitivas e as formas de estruturar o pensamento do indivíduo não são determinadas por fatores congênitos. São, isto sim, resultado das atividades práticas de acordo com os hábitos sociais da cultura em que o indivíduo se desenvolve. Consequentemente, a história da sociedade na qual a criança se desenvolve e a história pessoal desta criança são fatores cruciais que vão determinar a sua forma de pensar (VYGOTSKY, 2006, p. 3).

Na teoria de Vygotsky (2006), os conceitos¹ se encontram no objeto e na sua materialização, revelando-se nas relações estabelecidas entre sujeitos e objetos, num contexto histórico e cultural que possua significado. Dessa construção trazida das relações e dos

¹ Conceitos — Essa pesquisa parte da compreensão que os conceitos não são explicáveis por definição, mas, sim, na relação com os objetos a que são referidos.

espaços sociais pelos quais o indivíduo transita, desde a mais tenra idade, nasce a sua concepção para a formação de conceitos espontâneos.

A linguagem, segundo o filósofo e pensador russo Mikail Bakhtin (2006), está diretamente relacionada com a ideologia e a subjetividade singular, mas ao mesmo tempo promove uma operação dialética com o universo subjetivo e o mundo social, no qual as/os estudantes e a escola estão inseridos — considerando as bagagens conceituais trazidas por estes ao ingressarem no primeiro ano do Ensino Médio. Nesse sentido, se faz necessário compreender a sala de aula de História como esse espaço de interação social, no qual os conceitos históricos são atravessados pelas bagagens culturais da/o estudante adolescente.

Os conceitos espontâneos, para Vygotsky (2006), advindos de sua vivência no mundo, vão se entrelaçar aos conceitos ditos científicos, oriundos dos conteúdos curriculares, apresentados em sala de aula pelo/a professor/a. Para o autor, o entrelaçamento desses conceitos pode modificar o esquema intelectual do indivíduo previamente constituído, possibilitando a construção do que se denomina conhecimento científico. Ainda segundo Vygotsky (2006), esses são conhecimentos complementares, que interagem entre si, e necessitam da mediação do/a professor/a, em sala de aula, para promover essa interação.

O conceito espontâneo é caracterizado por Vygotsky (2006) como um conceito desenvolvido naturalmente pela criança a partir de suas reflexões acerca das suas experiências cotidianas. Tais conceitos, primariamente indutivos, são formados em termos de propriedades perceptivas, funcionais ou contextuais da base cognitiva do indivíduo, não organizados em um conjunto de relações consistentes e sistemáticas (PANOFSKY; JOHN-STEINER; BLACKWELL, 2002).

O processo conceitual está intrinsecamente relacionado a várias etapas que configuram o desenvolvimento biológico que são estabelecidas a partir de diferentes graus de maturidade (VYGOTSKY, 2006). Segundo o estudioso, essa gradação não impede o entrelaçamento dos conceitos espontâneos com científicos para a produção do conhecimento. Os conceitos científicos dentro desta ótica teórica são aqueles organizados em um sistema consistente de interrelações escolares.

No contraponto está o suíço e estudioso da psicologia evolutiva Jean Piaget (1975), para quem a condição e as etapas biológicas determinam o processo de abstração, impedindo a construção de conceitos científicos — que só se efetiva em idade de maior maturidade emocional. Piaget (1975) acredita que os conceitos espontâneo e científico são, na maioria das vezes, antagônicos, e não se entrelaçam para a construção do conhecimento. Para o

pesquisador, a criança até os 12 anos de idade constrói apenas o conhecimento espontâneo. Partindo dessa perspectiva, o ensino da História só deveria acontecer a partir da adolescência.

Segundo o filósofo e doutor em História da Educação José Carlos Libâneo, a construção do conhecimento está sempre associada a uma ação cognitiva desenvolvida pelas/os estudantes, na qual a formação científica necessita de uma organização conceitual, dentro da qual o processo de elaboração do pensamento tem na abstração um elemento fundamental para a construção do pensamento científico. Ou seja, a formação dos conceitos, científicos ou experimentais, antecede a construção do conhecimento.

A historiadora Circe Bittencourt (2018), ao analisar a formação dos conceitos a partir das teorias de aprendizagem de Piaget e Vygotsky, suscita reflexões acerca de “como os estudantes constroem os conceitos? O domínio conceitual pode ser construído em qualquer etapa da vida dos estudantes? Os conceitos se constituem somente pela mediação do/a professor/a?” (Bittencourt, 2018, p. 157).

Para a pesquisadora, ao contrário da teoria de Piaget, a construção dos conceitos científicos necessita identificar o que a/o estudante apresenta como conhecimento prévio “para a construção de novos significados e esquemas” (Bittencourt, 2018, p. 161). Corroborando o pensamento de Vygotsky, Bittencourt (2018) afirma que a construção dos conceitos históricos-científicos não se restringe à cronologia etária do ser humano, podendo ser mediada pelo professor/a ao longo da vida escolar.

Partindo da perspectiva da psicologia social, de acordo com Bittencourt (2018), a/o estudante sofre interferências do meio social. Para a historiadora, a construção dos conceitos científicos e as etapas biológicas dos indivíduos são atravessadas pelo espaço sociocultural, no qual os indivíduos estão inseridos. Esse atravessamento possibilita a construção dos conhecimentos prévios que antecede ao conceito científico, e corrobora com a construção do conhecimento histórico. A aproximação entre os conhecimentos prévios trazidos pelas/os estudantes, incluindo as concepções do senso comum, pode provocar um processo de aprendizado diferenciado, desde que haja mecanismos metodológicos específicos no desenvolvimento das etapas de aprendizagens.

O processo de aprendizagem envolve o desenvolvimento de competências e habilidades na/no estudante, a partir da análise de suas próprias experiências socioculturais. Para tanto, faz-se necessário que a aprendizagem seja significativa para ela/ele. Construir com os estudantes um aprendizado significativo² que proporcione a construção de um

² O termo “significativo” refere-se à atribuição pessoal de significados que a/o estudante dá às novas informações percebidas, processadas e representadas em sua estrutura cognitiva — e não, necessariamente, à

conhecimento histórico, possibilitando a articulação dos saberes escolares com os outros saberes, pode levar a um conhecimento histórico que lhe proporcione visão crítica da sociedade, na qual está inserida/o e lhe auxilie a promover as mudanças que julgar necessárias para suas expectativas de vida. (PELIZZARI; KRIEGL; BARON; FINCK; DOROCINSKI, 2001).

A aprendizagem significativa, de acordo com o estadunidense e psicólogo da Educação David Ausubel (2003) ocorre quando a nova informação se apoia em conhecimentos especificamente relevantes preexistentes na estrutura cognitiva da/o estudante. A aprendizagem significativa “[...] é um processo por meio do qual uma nova informação relaciona-se com um aspecto especificamente relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo [...]” (AUSUBEL apud MOREIRA, 2011, p.161).

Para a doutora em filosofia Viviane Mosé (2014), na chamada sociedade da informação, a/o estudante ainda é, por vezes, conduzida/o a um processo mecânico de aprendizagem não reflexiva, alicerçada na memória, que lhe atribui um lugar secundário nesse processo de ensino-aprendizagem. Para a filósofa, no final do século XX, as tecnologias ganharam destaque, novos arranjos educacionais emergiram, deixando à mostra o resultado de uma educação mecânica que produziu uma/um estudante com grande dificuldade de transformar informação em conhecimento.

Na contemporaneidade, múltiplas informações circulam a partir dos diversos meios de comunicação, sobretudo pela rede mundial de internet. Apesar disso, de acordo com Ausubel (2003), para que o conhecimento se efetive, é necessário o estabelecimento da conexão entre o conhecimento prévio e a nova informação, sem o qual esse conhecimento significativo não se constitui. Para o estudioso, a aprendizagem mecânica é inevitável quando a/o estudante não dispõe, em sua estrutura cognitiva, de conhecimentos prévios que possam favorecer a conexão entre esse e o novo conhecimento a ser construído. No entanto, a aprendizagem significativa e a mecânica não devem ser consideradas como dicotômicas, mas sim como um contínuo.

A prática pedagógica, que tem como base a escuta desses saberes juvenis presentes na sala de aula, favorece a construção do conhecimento significativo para esse estudante.

Quando se tem uma estrutura cognitiva organizada de forma lógica com ligações substantivas e não-arbitrárias entre os significados armazenados, o indivíduo está melhor instrumentalizado para usar o conhecimento, realizar novas aprendizagens e, portanto, interagir com e na realidade (LEMOS, 2005, p. 41).

conexão restrita a informações importantes ou cientificamente corretas. Nesse sentido, aprender significativamente significa troca de significados entre estudantes e professor.

O historiador, estadunidense, Carl Rogers (1978) afirma que uma aprendizagem significativa “é mais do que a acumulação de fatos. É uma aprendizagem que provoca uma modificação” (p. 142). Na publicação *Teorias de Aprendizagem* (1999), o teórico da psicologia educacional Marco Antônio Moreira complementa dizendo que aprendizagem significativa difere de aprendizagem significativa, tendo em vista que a base desta última é a transformação do eu.

Parte-se, portanto, do pensamento de Paulo Freire (1970), que afirma que o conhecimento é transformador, promove modificação nas relações sociais e com os espaços pelos quais estudantes circulam: “ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos” (p. 14).

O conhecimento científico no processo de ensino-aprendizagem é importante enquanto constituidor da construção da disciplina, do saber. Entretanto, entender somente o panorama conceitual científico é apostar no ensino de uma História memorialista, sem um processo reflexivo a respeito do que está sendo aprendido ou ensinado. Portanto, para pensar em uma aprendizagem significativa se faz necessário compreender as relações do tempo presente e suas conexões com o passado (SEFFNER, 2013).

A quebra de paradigmas ou mesmo as construções do senso comum são partes do processo de aprendizagem significativa nas aulas de História — o que faz da relação entre os conceitos científico e aqueles trazidos da realidade cotidiana desses adolescentes algo intrínseco. Para Luís Fernando Seffner (2013), doutor em Educação pela UFRS, o passado não se repete, se transforma à medida que esse encontro demande um revisitar o passado sem perder de vista o presente.

Formar um aluno que tenha capacidade de pensar historicamente, bem como de fazer um raciocínio histórico sobre as situações da atualidade, pressupõe um trabalho que envolva riqueza de informações sobre o passado, combinado com uma discussão densa dos conceitos que estruturam o campo da História e que devem ser entendidos como ferramentas para melhor compreender o social. Uma das tarefas da aula de História é a de possibilitar que o aluno se interrogue sobre sua própria historicidade, inserida aí sua estrutura familiar, a sociedade ao qual pertence, o país, o estado etc. Podemos afirmar que a aprendizagem mais significativa produzida pelo ensino de História, na escola fundamental, é fazer com que o aluno se capacite a realizar uma reflexão de natureza histórica acerca de si e do mundo que o rodeia. Este conhecimento acerca do mundo, que a reflexão histórica produz, é fundamental para a vida do homem em sociedade e, também, pressuposto para qualquer outro raciocínio de natureza crítica e emancipatória (SEFFNER, 2013, p. 23).

A aprendizagem significativa pode estabelecer relações entre o conhecimento tácito³ e o conhecimento científico, na perspectiva do tempo histórico que a partir do presente revisita-se o passado buscando significar o hoje, ou seja, o conhecimento trazido pela/o estudante para as aulas de história tende a tornar os conceitos científicos prazerosos à/ao estudante, oportunizando o aprendizado significativo.

A reflexão sobre a construção do conhecimento em sala de aula pressupõe considerar a forma como se constrói a relação ensino-aprendizagem no referido espaço. De acordo com a doutora em Educação Flavia Caimi no artigo *Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História* (2007), “é possível supor que a aprendizagem poderá ficar menos qualificada se o/a professor/a desconsiderar os pressupostos e os mecanismos com que os alunos contam para aprender e os contextos sociais em que estas aprendizagens se inserem” (p. 21).

Em outro artigo, intitulado *O que precisa saber um professor de História?* (2015), Caimi afirma que “para ensinar História a João e a Maria, é preciso entender de ensinar, de História, de João e de Maria” (p. 111). Para tratar de aprendizagem se faz necessário compreender as ações humanas em um determinado espaço temporal como forma de constituição do ser; perceber aquilo que a/o estudante traz como bagagem (ROCHA, 2012) para a sala de aula e como ela/e faz uso desse conhecimento histórico nesse espaço.

Para ensinar História não basta, por suposto, possuir conhecimentos históricos, ter alguma formação pedagógica ou conhecer algo de psicologia da aprendizagem. [...] O primeiro pressuposto para ensinar História é dominar os saberes a ensinar, pois não se ensina aquilo que não se tem. Quando referimos os saberes a ensinar, não nos restringimos ao domínio dos conteúdos convencionais da História, daqueles que são apresentados como canônicos nos livros didáticos de História (CAIMI, 2015, p. 112).

Neste artigo, a pesquisadora vai tratar, ainda, do que classifica como saberes para: ensinar; a ensinar; e de aprender — este último dividido em quatro potencialidades, segundo Caimi (2015): concepção de ensino-aprendizagem; lugar dos conteúdos; linguagens; e a progressão do conhecimento histórico — progressão esta que não se identifica com a percepção de progresso ou de hierarquização para a construção do conhecimento histórico. Tal progressão se dá a partir do entrelaçamento do aprendizado dos conceitos científicos,

³ Conhecimentos tácitos “são baseados nas experiências e vivências pessoais dos alunos; são gerados por processos de abstração e problematização; muitas das ideias pertencem ao domínio das crenças, enraizadas no universo cultural dos indivíduos e como tal tem uma permanência de longa duração e oferecendo uma resistência a mudanças abruptas” (MELO, 2009, p. 45).

propostos pelo/a professor/a, com os conhecimentos trazidos pelas/os estudantes para o espaço da sala de aula.

Partimos da percepção que a construção do conhecimento histórico necessita da compreensão sobre quem são esses sujeitos que chegam à sala de aula; que cada etapa da sua formação tem um significado; e que a sala de aula precisa ser esse lugar plural, diverso e menos disciplinador, no qual a/o estudante possa articular os múltiplos saberes.

1.1.3 Epistemologia

Para pensar os conceitos históricos, se faz necessária a compreensão sobre a constituição dos conceitos a partir da epistemologia da História, seja como ciência, seja como disciplina. Para ambas, a formação dos conceitos funciona como instrumento para a constituição do conhecimento histórico.

Partindo da perspectiva da formação do conhecimento histórico, a construção dos conceitos históricos possibilita a escrita da História como uma das teorias possíveis à reconstrução dessas ações humanas, no passado, em tempos históricos diferentes. Pensar o tempo a partir da categoria histórica, de acordo com o historiador alemão Reinhart Koselleck (2006), requer compreender as formas como as sociedades lidam com seu passado — que pode sofrer alterações, ao longo da história, a partir de variadas interpretações. O passado não existe em si mesmo. Ele é racionalizado em operações mentais quando o trazemos para o presente (experiência) ou o projetamos para o futuro (expectativa).

A historiadora Carolyne do Monte de Paula (2020) em sua dissertação “*Aprender a desejar*”: *aprendizagem histórica a partir de enigmas*, nos ajuda a compreender as estratégias de relacionar os conhecimentos das/os estudantes e os conteúdos históricos, com a ideia de tempo, em uma proposta de ensino-aprendizagem motivadora e participativa para as/os estudantes. Considerando as temporalidades de Koselleck (2006), a historiadora afirma que:

As formas como as sociedades lidam com seu passado e desenham seu futuro, possibilitam a percepção do tempo histórico com o qual lidam, um prognóstico para o tratamento dos problemas presentes e melhoria do futuro. Qual entre nossos estudantes não deseja um futuro melhor? É no espaço das aulas de história que eles podem fazer esse exercício. Mas é também, como professores de história, que podemos investigar, entre as experiências e expectativas dos nossos estudantes, se essas correspondem às nossas ou emergem em nossas salas novos tempos, que precisamos conhecer para fazê-los desejar nosso objeto (PAULA, 2020, p. 16-17).

Na perspectiva de construção do passado, os conceitos nos possibilitam sistematizar e organizar os fatos históricos — entendendo conceitos como construídos por meio de linguagens e interpretações não estáticas ou mesmo definitivas. Assim para entender e construir os conceitos históricos se faz necessário uma teoria para a história dos conceitos, que não está dissociada à Teoria da História Social (Koselleck, 2006).

Koselleck (2006) parte da concepção que o conceito tem uma intensa relação com aquilo que quer compreender ou tornar inteligível, e são concomitantes ao fato. A materialização do conceito requer o uso da linguística como elemento fundamental para entender o processo narrativo no qual a História se constitui.

A constituição dos conceitos históricos é marcada pelo uso das palavras. Embora estas nem sempre sejam conceitos, todo conceito é uma palavra. A teoria da história dos conceitos utiliza métodos da Filosofia e da construção semântica das palavras — e seus significados constituídos de maneira temporais para que os conceitos sejam formados. “Naturalmente não é toda palavra existente em nosso léxico que pode se transformar num conceito e que, portanto, pode ter uma história” (KOSELLECK, 1992, p. 134-135).

Na historiografia, os conceitos necessitam da articulação de uma rede de linguagens que possibilite sua compreensão; envolve a história da língua e a história social na promoção da contextualização do conceito (KOSELLECK, 2006). Cabe destacar que a semântica se relaciona a conteúdos que ultrapassam a dimensão linguística.

Certamente a formulação do conceito de história é uma criação linguística genial, quando se pensa no momento histórico dessa criação no século XVIII momento em que as condições de percepções das histórias individuais, até então percebidas isoladamente de forma relativamente fácil, tornam-se cada vez mais difíceis. Isto porque a compreensão de fatos históricos únicos demanda o estabelecimento de relações múltiplas com outros fatos, constituindo-se num todo altamente agregado de partes, cuja inteligibilidade escapa à experiência individual particular (KOSELLECK, 1992, p. 143).

Três aspectos importantes na organização dos conceitos históricos e a sua relevância para a História Social são destacados por Koselleck na publicação *A história dos conceitos* (2006). O primeiro afirma que os significados permanecem os mesmos e podem ser resgatados a partir do presente. O segundo destaca que os conceitos se alteram de maneira radical, dificultando a comparação linguística do presente com o passado. E o terceiro aponta para a formação do neologismo — processo de derivação de um determinado fato que pode ser aplicado em outros fatos.

No âmbito de uma possível história dos conceitos, a indagação fundamental a respeito dos processos de alteração, transformação e inovação conduz a uma estrutura profunda de significados que se mantêm, recobrem-se e precipitam-se mutuamente, significados que só podem se tornar social e historicamente relevantes se a história dos conceitos for isolada e destacada como disciplina autônoma. Ao seguir seus métodos próprios, a história dos conceitos fornece indicadores para a história social (KOSELLECK, 2006, p. 107).

O historiador Itamar de Freitas (2014), no artigo *O que são conceitos históricos?* traz autores que se debruçam sobre a construção de conceitos, dentre os quais destaca-se o historiador francês Paul Veyne, para quem os conceitos possuem categorias distintas de acordo com o modelo científico onde são construídos. No caso dos conceitos históricos, dentro das ciências sociais e humanas, os conceitos são construídos no “sentido comum”, que não possuem limites determinados ou mesmo podem ser definidos. Ainda de acordo com Freitas (2014), para Veyne, os conceitos são construídos por meio de generalizações e universalizações, que possibilitam a compreensão e apreensão do passado. Todo conceito precisa ser contextualizado a fim de possibilitar a percepção das suas diacronia e sincronia com o tempo presente, e com a forma como as narrativas históricas foram construídas.

No artigo de Freitas (2014), encontramos, ainda, o pensamento do historiador Antoine Proust, que vai tratar da construção das tipologias conceituais, dividindo os conceitos em empíricos — aqueles encontrados em fontes históricas —; e ideais, construídos pelo historiador, a partir da análise do discurso, com o uso da linguística e da construção neológica. Proust ressalta, ainda, a necessidade de contextualizar os conceitos (PROUST *apud* FREITAS, 2014).

O historiador Henry Marrou (1954) propõe a interpretação das ações humanas a partir do entrelaçamento da História com a Filosofia, com a Antropologia e com a Sociologia no processo de construção dos conceitos. E afirma que para a realização do conhecimento histórico faz-se necessária a criação de um processo sistêmico e organizacional, fundamental para a compreensão de realidades sociais e temporais, bem como a análise das narrativas históricas, a fim de possibilitar a compreensão acerca da mutação do passado, e promover a construção do conhecimento. Para o autor, conhecer historicamente “é substituir um dado bruto, por si só inapreensível, por um sistema de conceitos elaborados pelo espírito” (MARROU, 1954, p. 118).

Marrou (1954) vai contestar a teoria da construção do passado que, segundo as chamadas verdades, e na perspectiva da lógica racional, leva a proposição de um conceito de passado estanque e unívoco. De acordo com o historiador, aprendemos o passado por meio de conceitos (não acabados ou encerrados) elaborados por diversas interpretações, advindas de

variadas áreas do conhecimento humano, para se aproximar melhor da realidade a ser reconstituída.

Pensar a construção dos conceitos históricos requer, muitas vezes, ir além de uma construção definitiva de algo ou alguém, pois a ação humana contínua se dá na construção e na reelaboração dos conceitos (BITTENCOURT, 2018).

O historiador francês Andre Chervel (1990) no artigo *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*, analisa a construção do termo disciplina, suas definições e construções, métodos e regras que possam disciplinar o espírito e o pensamento humano — elencando a ideia dos conceitos como formadores de um processo sistêmico de reconstrução do passado humano que possa ser ensinado.

A formatação disciplinar, atrelada à construção do Estado que se pretende construir, tem forte influência na constituição do indivíduo e conseqüente interferência nas relações sociais estabelecidas por ele. Compreender as ideologias presentes no ato de ensinar história nos remete às transformações conjunturais e temporais que a História escolar sofreu ao longo do tempo (CHERVEL, 1990).

No século XIX, os compêndios e os manuais historiográficos, baseados na narrativa do colonizador, traziam uma história baseada em heróis padronizados pelo perfil eurocêntrico (branco, masculino, heteronormativo), em uma educação que se fundamentava no uso da memória (CHERVEL, 1990). O processo que concebeu aos conteúdos uma disciplinarização se fundamenta na teoria na qual a disciplina de História tem um aporte ideológico de acordo com a função social que a escola (como espaço de formação) vai ganhando ao longo do tempo (FREITAS; OLIVEIRA, 2015).

A função social, para a presente pesquisa, está atrelada ao conceito de cultura histórica⁴, na qual a construção desse passado social está diretamente ligada à epistemologia da História; a escrita desse passado na formação de uma nação; assim como a sua formação política, no que se refere aos usos sociais do passado, que interferem diretamente no ensino de História. A função da História na escola passa a ser direcionada para “capacitar o aluno a ‘pensar historicamente’, ‘ler como historiador’, ‘educar historicamente’, ‘pensar criticamente’, ‘alfabetizar historicamente’ e assim por diante” (FREITAS; OLIVEIRA, 2015, p. 58).

⁴ Cultura histórica pode ser compreendida como o conjunto de enfoques e narrativas relativas à compreensão de comunidade elaborada tem sobre si, num dado presente e suas possibilidades de projeção de futuro, para além do conhecimento erudito ou escolar adquirido sobre a história. Tanto a História conhecida fora da escola quanto a História escolar fazem parte dessa cultura (SANCHEZ, 2009). Disponível em: http://www.culturahistorica.es/ruesen/cultura_historica.pdf. Acesso em: 23 mar. 2022.

A História tem uma função para além do espaço da sala de aula, muitas vezes utilizada pelo Estado para atender a sua lógica de poder. Sob a perspectiva da hierarquização da racionalidade científica, a disciplina de História foi submetida a um processo hierárquico de conhecimento (CHERVEL, 1990).

É devido às circunstâncias de sua gênese e à sua organização interna que as disciplinas escolares devem seu papel, subestimado, mas considerável, que elas desempenham na história do ensino e na história da cultura. Fruto de um diálogo secular entre os professores e os alunos, elas constituem de qualquer modo o código que duas gerações, lentamente e minuciosamente, elaboraram para permitir a uma transmitir a outra uma cultura determinada (CHERVEL, 1990, p. 219-220).

A historiografia e o ensino de História sofrem as transformações sociais de seu tempo. Se no passado a História era vista como mestra da vida (KOSELLECK, 2006), aquela que entendia o passado a partir dos exemplos de fatos ocorridos — como condição *sine qua non* para não se repetir os erros no presente —, na modernidade o estudo da História vai trabalhar na perspectiva de progresso, na qual as experiências do passado contribuem para esperar o futuro.

Para o historiador Manoel Luiz Salgado Guimarães (2009), a disciplina de História não se funda na transmissão de conteúdos, mas na reflexão do uso do passado pela sociedade — marcada, na atualidade, pela ideia do presentismo.

A História, desse ponto de vista não deve e não pode confundir-se com o simples aprendizado de conteúdos, mas deve perseguir a possibilidade de adquirir competências específicas capazes de fundamentar uma reelaboração incessante da experiência temporal com relação às experiências passadas. (GUIMARÃES, 2009, p. 49).

A teoria do presentismo⁵, desenvolvida pelo historiador francês François Hartog (2006), destaca a relação da sociedade ocidental, no pós-eventos que marcaram o século XX, com a passagem do tempo e com a sua própria historicidade, na qual o ensino do passado é

⁵ Presentismo, a partir da visão de François Hartog, que coloca: O uso do termo “presente” expandiu-se, tornando-se uma categoria que abarca tudo: é preciso não somente ser do seu tempo, mas viver no presente. A moda e as mídias fazem dele sua palavra de ordem. O presente torna-se um imperativo, como o futuro havia sido até esse momento. Aspirando à autossuficiência, não há nada nem além nem aquém de si mesmo, o futuro e o passado se apagam. É isso que o conceito de regime de historicidade permite apreender, e conforme a categoria diretriz seja o passado, o futuro ou o presente, a ordem do tempo que dele decorre não é a mesma. Para mim, o regime de historicidade não era um instrumento para lançar-me em uma história do tempo, mas uma ferramenta heurística para tentar captar o que estava em jogo nas nossas relações com o tempo hoje. (*Regimes de Historicidade* 2003). Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-93472015v35n70005>. Acesso em 10 set. 2022.

marcado pelo passadismo, posteriormente substituído pelo futurismo, e hoje visto, principalmente, pela juventude na perspectiva do imediatismo, do presentismo.

[...] Experiência contemporânea de um presente perpétuo, inacessível e quase imóvel que busca, apesar de tudo, produzir para si mesmo o seu próprio tempo histórico. Tudo se passa como se não houvesse nada mais do que o presente (HARTOG, 2006, p. 39-40).

O sentimento de presentismo trouxe profundas marcas para a escrita e para o ensino de História. O uso do passado na atualidade nas aulas de História enfrenta o desafio da utilização de novas ferramentas que apontem o presente como constituído, de alguma forma, pelo passado. Essa árdua tarefa é reflexo da mudança de modelo de paradigma temporal, parte da transformação social acelerada pelo uso da tecnologia que atingem estudantes e professoras(es) no seu cotidiano. Hartog (2008), no livro *Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo*, aponta para a quebra dos modelos de temporalidade histórica:

Escrever uma história dominada pelo ponto de vista do futuro, como uma teleologia, não é mais possível, restaurar a antiga *história magistra* poderia ser tentador, mas intelectualmente, e não intelectualmente, não muito satisfatório! E o presente mesmo, como acabamos de ver, não é um chão seguro. Assim o historiador não tem escolha a não ser edificar seu próprio ponto de vista tão explicitamente quanto possível. A abordagem comparativa parece-me oferecer uma resposta possível: tanto modesta que complexa (HARTOG, 2008, p. 18).

Diante da crise do paradigma de temporalidade da historiografia e também do ensino de História, se faz necessário compreender e acionar os múltiplos usos do passado para ressignificar os conceitos históricos buscando entender o momento vivido (GUIMARÃES, 2009).

O historiador Durval Muniz de Albuquerque Junior (2012) confere sentido ao passado por meio de questões do presente, o que vai tornar possível a compreensão da alteridade e favorecer o combate aos discursos de intolerância e xenofobia. Muniz parte do entendimento que mesmo diante do presentismo é possível construir uma visão do passado mais significativa, onde os conceitos podem contribuir para a construção de uma/um estudante mais crítica/o e transformador/a do seu cotidiano. Para o autor, o papel da História não é formar um cidadão compatível ao esperado pelos governantes, mas sim prepará-lo para defender suas ideias, rejeitando aquilo que lhe é imposto.

Na atualidade, a educação pautada na memória (MOSÉ, 2014) perdeu sentido diante do advento da internet, assim como o papel do/a professor/a como detentor de todo o saber.

Não há mais espaço para o que o educador Paulo Freire (2003) denominou de educação bancária — aquela na qual a/o educador/a deposita seus conhecimentos nas/os educandas/os, conduzindo-as/os à memorização mecânica dos conteúdos narrados, e se busca construir conhecimento sem nenhum significado para a/o estudante. Para Freire (2003), nesse modelo de educação onde “o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (p. 67), era necessário romper com a concepção depositária de transmissão de informações, nas quais as/os educandas/os são consideradas/os depositárias/os desse conhecimento. Na teoria freiriana, ensinar não é apenas transmitir conhecimentos para as/os educandas/os, na esperança de que memorizem as informações e as reproduzam por meio de repetições. Por essa razão, Freire vai propor um modelo que faça com que as/os educandas/os “[...] aprendam, sobretudo, a aprender. A identificar-se com a sua realidade” (FREIRE, 2003, p. 85).

A função social desempenhada pelo ensino de História é influenciada pelos variados saberes sociais, pela cultura histórica e pela proposta governamental de educação. De acordo com o francês Henri Moniot (2001), “nossa disciplina escolar é firmemente instituída para servir à integração social, à mobilização cívica, ao sentimento de pertencimento, à cumplicidade pública [...]” (p. 69), quando se pretende utilizar a disciplina para a construção de um padrão sociocultural dominante. Contudo, a interrupção desse processo se dá à medida que a função social da disciplina de História ganhe a dimensão crítica e analítica de processo do hoje e a ressignificação do passado.

A mediação dos conceitos no ensino de História em sala de aula é fundamental para a realização do processo de ensino-aprendizagem (BITTENCOURT, 2018). Corroborando da mesma teoria, a Doutora em Ensino de História, Lana Siman (2015) afirma que essa ligação entre os conceitos e a construção do conhecimento histórico pode ser iniciada no espaço da sala de aula como um processo de mediação — o diálogo conceitual entre o empírico e o científico — que parte do princípio da utilização dos conceitos prévios adquiridos nas experiências vividas pelas/os estudantes e pelas/os professores e da relação com os conceitos científicos constituídos pela disciplina, podendo promover uma construção do saber histórico escolar mais significativo e mobilizador para as indagações cotidianas das/os estudantes.

Ao promover a mediação dialógica, o professor é levado, diante da fala do outro, a se redirecionar, muitas vezes a alterar a sequência que vinha construindo a partir de sua lógica, a alterar o ritmo da aula, a promover a troca de sentidos e significados como garantia do seu compartilhamento, enfim aprendizagem (SIMAN, 2015, p. 607).

Nesse contexto, a construção conceitual, ou a sua aplicação no espaço da sala de aula, precisa de uma constituição dialética entre a formação trazida pelas/os estudantes e as construções científicas referentes à própria historiografia, que pode ser mediada pelo/a professor/a. Tal mediação pode possibilitar um letramento histórico, noção que será apresentada adiante, para a/o estudante, facilitando a construção do saber histórico e fomentando a concepção de aprender a aprender no processo de ensino aprendizagem histórica.

1.2 Sala de aula

Pensar a produção do conhecimento em sala de aula, esse território de encontros e de conflitos, requer reconhecer na heterogeneidade dos sujeitos sociais que a compõem, a pluralidade de saberes, de conhecimentos e a diversidade de experiências vividas — elementos constitutivos do sujeito. Requer, ainda, considerar que toda experiência social produz conhecimento, e que os sujeitos se constroem no contexto da pluralidade de mundos sociais (CORREIA, 2021, p. 36).

A sala de aula tem sido estudada por pesquisadores de diferentes áreas da educação, com destaque para sociólogos, psicólogos e linguistas. No artigo *Sala de aula* (2010), o educador Eduardo Montimer destaca que para estudiosos ingleses e estadunidenses das décadas de 1970 o espaço da sala de aula está para além da frequência ou do comportamento sócio formador. É um lugar do discurso, das narrativas. E nessa perspectiva, a sala de aula é vista como uma categoria, um espaço social onde o ensino-aprendizagem é experienciado por estudantes e professores.

Espaço de relações, de hierarquização e de poder, a sala de aula é composta por atores que trazem em sua bagagem cultural marcas, experiências e conceitos adquiridos ao longo de sua jornada escolar e de vida que vão influenciar a relação com o saber normatizado e tradicional. Espaço, também, de convivência com a complexidade das relações sociais, culturais, políticas que a sociedade nos apresenta e nos convoca a participar seja como protagonista seja como espectador. A sala de aula é espaço de passagem de múltiplas questões sociais e históricas que constituem e estruturam a escola [...] (AZEVEDO, 2013, p. 578).

Pensar a sala de aula como um lugar onde o ensino-aprendizagem de História se constitui a partir dos conhecimentos trazidos por professores/as e estudantes de forma dialógica requer a análise sobre como as diferentes narrativas se relacionam. E exige,

também, a análise sobre a sala de aula tradicional, aquela que leva a/o estudante a não se sentir parte desse processo de construção do saber, que faz da/o estudante, como afirma o educador Paulo Freire (1982), uma/um depósito de informações trazidas pelos livros didáticos e pelo/a professor/a.

A sala de aula é (ou deveria ser vista), portanto, esse espaço de relação de troca, da presença de múltiplos saberes, advindos das experiências e expectativas daqueles que a compõem (MONTIMER, 2010), cuja proposta é a construção do conhecimento. Nesse contexto, se faz importante a análise e a reflexão sobre a sala de aula que as/os adolescentes encontram ao chegarem ao 1º ano do Ensino Médio.

A sala de aula está inserida dentro do espaço escolar, composto por regras, normas, hierarquias que visam o controle e a homogeneização das/os estudantes, com prioridade a um saber concentrado em conteúdos poucos significativos para as/os mesmas/os, que pode levá-las/os ao desinteresse por este espaço. Para a mestra em Estado, Governo e Políticas Públicas, Isabel Cristina Correia (2021),

Pode-se considerar a sala de aula como um espaço de normalização de regras, (re)produtor de verdades (construídas) ao qual as/os jovens têm de se adequar para serem consideradas/os boas e bons estudantes, a partir de indicadores geradores de recompensas, como pontualidade, organização, boas notas, aprovação, respeito às regras etc. Aquelas/es que não atenderem às expectativas devem procurar melhorar, sob pena de serem rotuladas/os, estigmatizadas/os. Essas técnicas disciplinares objetivam tornar o corpo economicamente eficaz (útil) e politicamente passivo (dócil) (CORREIA, 2021, p. 31).

A sala de aula é um espaço relacional, necessariamente ocupado por diferentes pessoas, distintos saberes e interesses, por consequência complexo, múltiplo, híbrido e ambivalente. O Educador Pedro Novelli em seu artigo *A sala de aula como espaço de Comunicação: reflexões em torno do tema* (1997), compreende esse ambiente como um espaço de poder, no qual professor/a e estudantes têm papéis preponderantes na construção do ensino-aprendizagem que esse lugar se propõe a constituir.

Assim, esse espaço se estrutura em um complexo relacional, tendo em vista que distintos interesses e as memórias que cada indivíduo participante da sala de aula pode constituir-se em uma ampla gama de possibilidades interpretativas, compromissos sociais, relações hierárquicas e de poder — este último estabelecido, por vezes, pelas políticas e ações institucionais (AZEVEDO, 2013).

Como já mencionado acima, analisar a construção dos conceitos e a formação do conhecimento histórico a partir da perspectiva da/o estudante requer pensar, também, sobre a

conformação da sala de aula e sobre a relação professor-estudante como processo empático, permeado por influências culturais diversas, por experiências cotidianas de cada um, e que interferem no espaço da sala de aula — elementos que possibilitam a construção e ressignificação dos conhecimentos trazidos pelas/pelos jovens-adolescentes no encontro com o processo de conteúdos provenientes da disciplina escolar.

O conhecimento prévio trazido pela/o estudante para a sala de aula é um dos pilares da aprendizagem significativa, que possibilita a ela/ele a reflexão acerca do espaço social no qual está inserida/inserido (SEFFNER, 2013). Levá-la/o a revisitar o passado para compreender as similitudes e diferenças da situação em que se encontra, hoje, é uma das funções do ensino de História — processo que possibilita a/ao estudante à reflexão histórica (ou historicizar) sobre sua própria vida e sobre o mundo que o rodeia, e pode levá-la/o ao conhecimento que pressupõe um raciocínio crítico e mobilizador.

Entendida como um espaço social que pode ser modificada e ressignificada pelos atores sociais que a compõe — muitas vezes de acordo com as demandas produzidas pela sociedade — a sala de aula é um espaço formal no qual as/os estudantes são (ou deveriam ser) estimuladas/os a acionarem conceitos.

A sala de aula de História necessita constituir-se da soma de determinados acontecimentos históricos da humanidade, da experiência humana deste passado e da capacidade de interpretação mais complexa acerca do tema tratado. Considerando, para tanto, a historicização e a empatia, a mediação de conceitos constituídos pela ciência histórica e pelas demais ciências humanas, promotoras de um sistema de conceitos (BITTENCOURT, 2018) e não aceitando versões com pretensões definitivas sem problematização, que desaguem na orientação do agir em sua realidade, seja intervindo, seja produzindo novos olhares e conceitos.

Sendo assim, entendo a importância do espaço da sala de aula como lugar da possibilidade de experimentação e transformação das práticas pedagógicas que visem promover relações dialógicas e participativas das/os estudantes, e conhecimento histórico significativo para a/o estudante adolescente.

1.3 Adolescentes-jovens

É importante compreender que trajetórias individuais, identidades em processo de construção, variadas perspectivas de ser e estar no mundo, são fatores que interferem no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo para o ensino de História. Partindo dessa perspectiva, se faz necessário contextualizar essa/esse estudante que chega à sala de aula do primeiro ano do Ensino Médio. Com idades que variam dos 14 aos 16 anos, esses indivíduos são considerados adolescentes pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), (Lei nº 8.069/90); e adolescentes-jovens pelo Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852/2013).

Período marcado pela chegada da puberdade, das transformações do corpo, a adolescência deve ser percebida para além de uma fase transitória entre a infância e a juventude. “A adolescência deve ser pensada como uma categoria que se constrói, se exercita e se reconstrói dentro de uma história e tempo específicos” (FROTA, 2007, p. 156).

As/os estudantes adolescentes chegam à sala de aula carregadas/os de informações e de saberes, frustrações, anseios e desejos que irão, gradativamente, se misturar com as memórias, com os conceitos e com as múltiplas interpretações a partir da história narrada pelo/a professor/a do conteúdo que compõem o arcabouço teórico da disciplina (SEFFNER, 2013). Essas/esses estudantes trazem para a sala de aula experiências que não podem ser desconsideradas ou dissociadas do processo de construção do conhecimento (em sala de aula), tendo em vista ser esse espaço um lugar de convivência constituído por múltiplos e relacionados saberes, a serem considerados por uma proposta pedagógica dialógica (AUSUBEL, 2013). O aproveitamento daquilo que a/o adolescente traz na sua bagagem é condição mister para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem e pode proporcionar a produção de um conhecimento crítico sobre a história ou sobre o cotidiano de cada um.

Entender a/o adolescente-jovem em sua complexidade passa pelo entendimento da existência de diversos grupos de adolescentes-jovens. Pensar na/no adolescente exige considerar a existência das múltiplas adolescências, caracterizadas por variadas condições sociais, etnias e gêneros diferentes que condicionam adolescentes e vão direcionar o seu ser e estar no mundo (JUAREZ DAYRELL, 2003). A experiência vivida por um adolescente morador de uma favela do Turano, na Tijuca, não é a mesma de um adolescente morador do chamado “asfalto”, no mesmo bairro.

O cientista social e pesquisador da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Juarez Dayrell, ressalta a condição de jovem como sujeito social inserida/o em determinados

espaços sociais já constituídos — espaços estes que interferem diretamente na sua formação e que vão contribuir para a construção da visão de mundo singular, pertinente a cada indivíduo ou grupo de indivíduos. Na perspectiva das múltiplas juventudes se faz imprescindível contextualizar a/o adolescente considerando sua classe social, identidade religiosa, sua cultura etc.

Será que a escola está preparada para lidar com essa multiplicidade? Considerar o que esses adolescentes-jovens entendem como a função social da escola, como lidam com a perspectiva do saber a partir de um mundo conectado pela rede de internet é condição *sine qua non* para a relação ensino-aprendizagem. Essa compreensão se faz necessária para que a escola se torne um local de formação e de transformação.

Para o pesquisador da Universidade Federal Fluminense (UFF), Paulo Carrano (2012), é importante que o espaço escolar compreenda os múltiplos processos de construção das identidades juvenis, tendo em vista que elas interagem no processo ensino-aprendizagem e na formação de significados para os conteúdos propostos no espaço da sala de aula. O pesquisador aponta, ainda, para a importância da conexão escola/ciberespaço, em um mundo no qual a navegação pela internet ocupa lugar de destaque na vida das/os adolescentes-jovens. Ainda segundo Carrano (2012), para muitas/os jovens os ciberespaços proporcionam liberdade identitária pouco construída dentro do mundo real — uma liberdade de ser que muitas/os não conseguem nos espaços reais por onde circulam, composto por limites e normatizações.

Nessa perspectiva, é possível dizer que uma das mais importantes tarefas das escolas é contribuir para que os jovens possam realizar escolhas conscientes sobre suas próprias trajetórias pessoais e isso inclui o desafio da construção pessoal e coletiva de conhecimentos significativos” (CARRANO, 2012, p. 399).

Concordo com Juarez Dayrell (2003), para quem construir uma noção de juventude na perspectiva da diversidade implica, em primeiro lugar, considerá-la não mais presa a critérios rígidos, mas, sim, como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social, como veremos na parte analítica desta dissertação.

Nessa perspectiva, faz-se mister compreender a relação da/o estudante adolescente com os conceitos históricos apresentados em sala de aula, considerando toda a sua bagagem cultural. Tornar o conhecimento algo desejado pela/o estudante requer torná-lo significativo

para ela/ele, a partir da leitura, da análise e da compreensão dos fatos históricos, ou seja, do letramento.

1.4 Letramento histórico

O conceito de letramento surge, no Brasil, em meados da década de 1980, diante do desafio dos baixos índices no domínio pleno da leitura e da escrita pela população alfabetizada — contexto que assombrava o país desde o período monárquico. Segundo a pesquisadora da UFF, Cecília Maria Assumpção Goulart (2014), no seu artigo *O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização*, na década de 80: “um em cada quatro brasileiros domina plenamente as habilidades de leitura, escrita e matemática; e 75% da população brasileira não consegue entender um texto simples” (p. 36).

O letramento como conceito teórico surge e se diferencia da alfabetização, porque, apesar de ser considerado um processo de ensino-aprendizagem, ele não é um método. Como processo, necessita compreender as consequências da leitura e da escrita na vida do indivíduo, assim como as demandas sociais que exigem o uso da leitura e da escrita em diversos espaços da sociedade (SOARES, 2022). Alfabetização e letramento devem, portanto, caminhar lado a lado na trilha educacional da/o estudante.

Para Magda Soares (2022),

As pessoas alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais da escrita: não leem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração, não sabem preencher um formulário, sentem dificuldade para escrever um simples telegrama, uma carta [...] (SOARES, 2022, p. 45-46).

O letramento consiste em um processo de alfabetização que não se conclui após a utilização das técnicas de decodificação de letras, palavras e frases. É a continuidade da construção de leituras e escritas sociais ao longo da vida dos indivíduos (GOULART, 2014).

Compreende-se que o letramento é contínuo e de responsabilidade de todas/os que participam dessa inserção da/o estudante no universo de letrar, como apontou Magda Soares, linguista brasileira, que utilizou o termo letramento na década de 1980 em suas pesquisas sobre alfabetização. O letramento surge como um conceito construído a partir de alguns

fenômenos sociais relacionados à leitura e à escrita, permitindo uma nova percepção sobre a presença destas no mundo social (SOARES, 2022).

O termo letramento surge, então, da intenção de dar um novo sentido aos processos de ler e escrever que não se encerram com a alfabetização, e necessitam da prática e do desenvolvimento de habilidades e competências.

A linguista Ângela Kleiman (2005) aponta que na década de 1960 o método freiriano de alfabetização já apresentava um sentido próximo ao conceito de letramento. Para Paulo Freire (1997), a alfabetização estava para além de uma decodificação de códigos; ela necessitava, também, da utilização da leitura de mundo feita pela/o educanda/o para, somadas, darem funcionalidade ao conhecimento. Dessa forma, o letramento aparece implicitamente na metodologia freiriana.

O letramento possibilita melhor utilização dos processos que envolvem a escrita, a leitura e a oralidade no cotidiano dos sujeitos e podem proporcionar, por consequência, uma intervenção mais qualificada nos espaços pelos quais circulam. A confluência dos conhecimentos acessados ao longo da vida, dentro e fora da sala de aula, é o que dá sentido ao aprendizado e instrumentaliza o sujeito.

O letramento é o estado ou condição cognitiva adquirida pelos indivíduos e que lhes possibilitam exercer práticas de leitura e escrita, de acordo com as necessidades demandadas socialmente (SOARES, 2022, p. 4).

De acordo com Soares (2022), a palavra letramento nem sempre esteve presente nos mais conceituados dicionários brasileiros. Quando passou a estar presente, o conceito de letramento foi associado a ideia de *literacy*:

estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la (SOARES, 2022, p. 17).

Assim, destacando o conceito de letramento para além do ato de letrar ou tornar versado em letras, erudito, “o letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever; o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita” (SOARES, 2022, p. 18).

Para Ângela Kleiman (2015), o “‘Letramento’ é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar. Porque a escrita está por todos os lados, fazendo parte da paisagem cotidiana” (KLEIMAN, p. 5).

O modelo de educação pautado na memória e na transmissão de conhecimentos, desconsidera a bagagem trazida pela/o estudante, sua herança emocional e afetiva, que contribui para uma identificação, ou não, com o conhecimento (MOSÉ, 2014). Ambientes familiares que apresentam pouca ou nenhuma relação com o hábito da leitura acabam por influenciar no desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita.

A renda familiar e o acesso a bens culturais são alguns dos elementos que influenciam no letramento social da/o estudante:

As/os jovens de classe média, possuidoras/es de uma herança emocional e afetiva, construída, ao longo da vida, a partir das brincadeiras infantis, da contação de histórias feita por seus familiares, do acesso a bens culturais, materiais etc., vivenciam um processo de socialização que as/os torna mais aptas/os ao desenvolvimento de uma identificação afetiva com o conhecimento hegemônico. As/os jovens que não são possuidores do mesmo capital simbólico, que não têm a mesma identificação, apresentam dificuldades para entender o que está sendo ensinado na sala de aula e para atribuir sentido aos conteúdos estudados (CORREIA, 2021, p. 42).

Em uma sociedade liberal, as relações entre letramento e sociedade vão ser estabelecidas a partir da funcionalidade do indivíduo, considerando a leitura e a escrita como pilares. O indivíduo alfabetizado não necessariamente é considerado funcional para atividades laborais. Para Magda Soares (2022),

as habilidades de leitura e escrita não podem ser desassociadas de seus usos, das formas empíricas que elas realmente assumem na vida social; o letramento nessa interpretação “fraca” de sua dimensão social é definido em termos de habilidades necessárias para que o indivíduo funcione adequadamente em um contexto social — deriva daí a expressão alfabetismo funcional [...] (SOARES, 2022, p. 72-73).

Apesar de não ser o foco da pesquisa, destaca-se a alfabetização como a apropriação técnica do ler e escrever e o letramento como processo de construção e compreensão da escrita e da leitura e as funções sociais que essas práticas trazem para a compreensão social. Partindo dessa concepção de letramento, é possível entender a importância do letramento histórico como categoria fundamental para a presente pesquisa. Ao considerá-lo como processo pedagógico, da perspectiva antropológica, o letramento não se limita ao aprendizado da sala de aula, ele vai se caracterizar por uma pluralidade de possibilidades, inclusive fora do espaço escolar, onde é possível compreender os diversificados letramentos que circulam no ambiente social, e que estão para além dos muros da escola (ROCHA, 2020).

Para a historiadora e pesquisadora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Helenice Rocha (2021), no artigo intitulado *Letramento(s) Histórico(s): uma proposta plural para o ensino e aprendizagem de História*,

A acepção de letramento iria, assim, de um processo plural, multifacetado e relacionado a todas as interações com as culturas escritas presentes na sociedade e nos grupos em que as pessoas vivem, até sua acepção escolar, em que ganha um contorno unidirecional, intencional e com expectativas de superação de etapas dirigidas aos alunos em processo de escolarização. O letramento disciplinar, entre eles o histórico, faz parte desse conjunto de expectativas e proposições presentes na escolarização (ROCHA, 2021, p. 278).

Os múltiplos letramentos que a escola precisa promover se relacionam, para além da vida laboral. Se relacionam principalmente com a vida cotidiana na leitura de mapas ou no uso do GPS; na busca por um endereço na cidade; na análise de uma planilha; na reflexão acerca de temas que envolvem o ser e estar no mundo advindos ou não de uma aula de História (KLEIMAN, 2015). As experiências que as/os estudantes adquirem fora da sala de aula influenciam a sua construção do conhecimento, mas não devem ser vistas como entraves para a aquisição do saber científico.

A capacidade de participar e intervir no mundo está sempre relacionada ao conhecimento (seja este adquirido de maneira tradicional, no ambiente escolar, seja em outros ambientes, como a casa, a internet, os filmes etc.) — parte-se da compreensão que o conhecimento só se concretiza a partir do momento que conseguimos relacioná-lo com os acontecimentos do nosso dia a dia.

O estímulo à criticidade das/os estudantes está intrinsecamente relacionado à valorização dos seus saberes advindos da experiência empírica e do conhecimento organizado de forma sistêmica, oriundo do contato com a sala de aula. Elementos que contribuem, de acordo com o educador Paulo Freire (1997), para a reflexão crítica sobre a realidade na qual estão inseridas/os e, com isso, para a possibilidade de transformação daquela realidade. Freire (1997) acredita na importância da transformação da curiosidade ingênua em curiosidade epistemológica.

Identificar os múltiplos letramentos contribui para construção de um ensino-aprendizagem mais significativo para a/o estudante-adolescente, na medida em que seus saberes, seus conceitos, construídos ao longo de sua vivência, nos mais variados espaços sociais, são considerados e, por vezes, valorizados pelo/a professor/a em sala de aula. Provocadas/os a transformar conceitos tácitos em conceitos históricos, as/os estudantes

podem se perceber mais motivadas/os para mobilizar seus conhecimentos nas aulas de História.

Nesse contexto, observa-se a importância do letramento básico, aquele que deve ser realizado a partir do conhecimento e entendimento das palavras e da prática da leitura, que leva a/o estudante a distinguir diferentes gêneros de leituras e narrativas escritas. Esse processo vem sendo contínuo, desde o ciclo básico da educação, Ensino Fundamental I, e pode oferecer a/o estudante a possibilidade de uma melhor compreensão dos textos, dos espaços e das temporalidades históricas.

Um dos grandes desafios do ensino de História está no letramento das/os estudantes. Esses adolescentes chegam ao primeiro ano do Ensino Médio “com diferentes habilidades na escrita e na leitura” (SOARES, 2022, p. 34), impactando as aulas de História, tendo em vista que as narrativas propostas pela construção da disciplina têm relação direta com a leitura e a escrita. A situação é mais delicada quando se trata de estudantes da rede pública de ensino (ROCHA 2006), pouco estimulada/o, fora do ambiente escolar, quando a ler e a escrever — cabe destacar a baixa escolaridade da família dessas/es adolescentes.

No artigo *Leitura, interpretação e produção de textos: ferramentas para o ensino de história*, Maria Célia de Souza Pietrovski e Hudson Siqueira Amaro (2004) tratam de possíveis práticas do ensino de História, que podem possibilitar a superação desses obstáculos. É preciso “[...] criar alternativas para lidar com diferentes realidades sociais, diferentes eixos de construção cognitiva, tempos de aprendizagem e momentos conceituais, diferentes expectativas, experiências e saberes constituídos” (p. 2).

Diante desses entraves pedagógicos, compreender o letramento como um processo de construção de conhecimento significativo a partir da perspectiva do ensino de História é o que se propõe nessa análise de construção do letramento histórico, considerando a dimensão conceitual proposto por Rocha (2020) — destacando a sala de aula como esse lugar das múltiplas narrativas históricas a serem operadas para a construção do conhecimento histórico. É importante, também, compreender a necessidade de diálogo com os múltiplos espaços de produção do letramento histórico para além da sala de aula, ampliando a possibilidade de êxito na construção de um conhecimento histórico, fomentador do pensamento crítico.

As narrativas trazidas pelas/os estudantes, advindas de sua bagagem cultural, no encontro com o conhecimento científico histórico em sala de aula, se consideradas, possibilitam, numa relação dialógica, a construção de uma comunicação mais significativa para as/os adolescentes, contribuindo, assim, para a efetivação qualitativa da aprendizagem, a partir da dimensão de construção do pensamento histórico em oposição ao processo de

memorização. “A aula de História é uma mediação com representações que são atos de linguagem sobre tais acontecimentos, análises e reflexões propiciadas a partir dela” (ROCHA, 2020, p. 289).

Como já mencionado acima, o letramento pode ocorrer dentro e fora da sala de aula; ou seja, não está condicionado ao espaço normativo da aula de História. O que nos leva a reforçar a importância da valorização das experiências das/os estudantes e a existência desses múltiplos letramentos, como define Rocha (2021), “[...] o letramento ultrapassa o tempo e o espaço da escola, sendo parte de todas as práticas relacionadas à escrita em interação ou não com esse espaço e tendo como consequências os resultados mais diversos” (ROCHA, 2021, p. 272).

O letramento histórico, aquele que considera a importância da bagagem trazida pela/o estudante para a sala de aula, e o conteúdo apresentado pelo/a professor/a da disciplina (em linguagem palatável a/o adolescente), pode proporcionar, na perspectiva da/o estudante, sentido para o conhecimento.

A construção do letramento histórico se fundamenta, para Rocha (2020), nos eixos da linguagem e do conhecimento. As linguagens presentes nas aulas de História, oriundas da narrativa do/a professor/a, dos textos, das imagens por ele/a selecionados, acrescidos das bagagens das/os estudantes, possibilitam um processo de letramento histórico escolar promotor de conhecimento histórico, alicerçados no desenvolvimento das dimensões conceituais, narrativas, temporais e procedimentais, independentemente relacionadas à construção do conhecimento. A presente pesquisa se fundamenta, especialmente, na dimensão conceitual, entrelaçada às demais dimensões.

Trabalhar com o letramento histórico requer a incorporação de práticas de escuta, de valorização do conhecimento empírico das/os estudantes, de adequação da linguagem, a fim de possibilitar que o conhecimento produzido em sala de aula ganhe mais sentido e maior significância para a/o adolescente. A leitura de mundo que essa/e estudante faz (ou fará) está diretamente influenciada pelos seus conhecimentos histórico e empírico. Se letrada/o, a reflexão sobre conceitos não será consequência de uma memorização de dados e fatos, mas sim o resultado de um processo de elaboração intelectual, crítica.

Assim como a escrita e a leitura, a linguagem verbal também atravessa o letramento histórico. A partir das narrativas constituídas do passado, focando o presente, o aprendizado em História se processa. De acordo com Helenice Rocha (2021), “o letramento histórico ocorre quando o conhecimento histórico concretizado narrativamente e a reflexão sobre o

tempo transformam aquele que aprende, através de mediações culturais em que a escrita é constituinte” (ROCHA, 2021, p. 237).

O historiador mineiro Marco Antônio Silva em seu artigo *Letramento no Ensino de História*, afirma que para adquirir os conhecimentos específicos da disciplina se requer uma boa leitura e apropriação das fontes histórica, assim como suas temporalidades:

A grande variedade das fontes históricas que podem ser utilizadas no ensino também são objetos de referência no ensino de outras disciplinas. A música, a pintura, a escultura, a fotografia para as aulas de Artes; os textos literários, poéticos, anúncios, diários, provérbios na Língua Portuguesa; os gráficos e tabelas para a Matemática etc. Entretanto, quando utilizadas no ensino de História, as fontes são abordadas na sua historicidade a partir dos pressupostos metodológicos específicos da disciplina (SILVA, 2011, p. 118).

O uso destas fontes históricas deve ser acompanhado sempre de sua contextualização. E para que esse processo de letramento histórico aconteça se faz necessário considerar o equilíbrio na utilização das quatro dimensões do letramento histórico: procedimental, narrativo, conceitual e temporal (ROCHA, 2021).

O letramento histórico em sala de aula se constitui por uma narrativa que perpassa a formação dos conceitos. A escolha pelo foco na dimensão conceitual não inviabiliza a utilização de outras dimensões narrativas, tendo em vista que a base do ensino de História pauta-se pelas diferentes maneiras de narrar a história. Entrelaçar as histórias oriundas das bagagens das/os estudantes com a História produz significado para a vida das/os adolescentes.

A dimensão conceitual nas narrativas contribui para a reconstrução dos conceitos de ordem individual e de ordem categórica, na medida em que a/o estudante atravessada/o pela (re)leitura dos fatos históricos, pode organizar conceitos constituídos e operados por elas/es próprios nos espaços da sala de aula e fora dela.

Os conceitos no letramento histórico em sala de aula são ferramentas poderosas que precisam ser contextualizadas e formadas por uma rede de outros conceitos articulados pelas/os adolescentes, para que os interliguem e operem dentro de propostas de leitura, de escrita, de análise textual, de elaboração, de desenvolvimento do pensamento crítico, até chegar à construção do conhecimento.

A formação de conceitos não se dá por mera verbalização, definição ou consulta ao dicionário. Ela se dá por um complexo processo de rede, em que os sentidos de um conceito são constituídos por diferentes entradas verbais e não verbais acerca do mesmo” (ROCHA, 2020, p. 298).

Para que o letramento histórico se efetive, parte-se da necessidade de um diagnóstico do letramento básico trazido pelas/os estudantes para o espaço da sala de aula. A ausência desse diagnóstico de práticas de leitura e de escrita no âmbito da cultura histórica dificulta o aprendizado da História. A leitura é condição *sine qua non* para a efetivação do letramento histórico, quando se trata, também, da identificação significativa de palavras e conceitos (ainda que incipientes) importantes para a disciplina, sem os quais os fatos e acontecimentos históricos parecem ter pouco significado para a/o estudante.

Para o professor da Universidade de São Paulo (USP), Marco Antônio Silva, em seu artigo *Letramento no ensino de História* (2011), a leitura precisa fazer sentido para o/a leitor/a, e essa interação com o texto se dá pela carga de experiências com o tema — ressaltando que os textos provocam diferentes interpretações, a partir da subjetividade do/a leitor/a. A leitura em História precisa provocar essa subjetividade.

Ler é construir sentido na interação com um texto. Construir o sentido de um texto de história envolve o uso de raciocínios compatíveis com algumas operações necessárias para a construção do conhecimento histórico: criar e recriar representações sobre os fatos, relacionando-os e explicando como eles se conectam em uma trama consistente que dê conta do “porquê” dos fatos e da intencionalidade dos sujeitos, para reorganizar os saberes anteriores incorporando novos saberes. Em suma, sob certas condições, ler história é aprender história. (SILVA *apud* AISENBERG, 2005, p. 101)

Portanto, para entender um texto histórico é necessário operar algumas ferramentas conceituais advindas das experiências de letramentos, não necessariamente escolar, para transformar informação em conhecimento, particularmente em conhecimento histórico.

O letramento histórico, apesar da sua pluralidade, tem na sala de aula seu maior desenvolvimento, principalmente para os estudantes provenientes de lugares pouco letrados. As historiadoras Patrícia Azevedo e Ana Maria Monteiro (2014) destacam a importância das práticas de letramento histórico, sem deixar de valorizar, em sala de aula, as muitas vertentes do letramento histórico que se apresentam fora do espaço escolar. Para as historiadoras, as “[...] práticas de letramento que habitam a História ensinada, distintas da aquisição inicial da alfabetização, estão entrelaçadas com a dinâmica escolar e com o mundo da vida” (AZEVEDO e MONTEIRO, 2014, p. 564).

O letramento histórico é uma condição adquirida pela/o estudante que o torna capaz de utilizar o processo de letramento para ler, interpretar, analisar de forma crítica e consistente, expectando o futuro e/ou redefinindo conhecimento do passado nas mais diversas situações sociais, onde as narrativas históricas estão, cotidianamente, presentes em sua vida.

Pensar a História ensinada e o letramento necessita de um processo de reflexão sobre os diálogos trazidos para o espaço da sala de aula, numa linguagem em que as ações humanas sejam o ponto de partida, para além das questões inerentes à disciplina, como se mencionou, o tempo e espaço, sua escrita e sua leitura tenham sentido para aquele estudante, que permeado de seu contexto social possa constituir uma relação do que lhe é ensinado com o mundo que lhe é vivido.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Entendemos por pesquisa a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo (MINAYO, 2000, p. 17).

Descreve-se neste capítulo o percurso metodológico que conforma a pesquisa em questão, partindo da perspectiva de Minayo (2000), que considera que quando a pesquisa começa, a pesquisadora não tem como se desvencilhar do campo de estudos.

A metodologia da pesquisa utiliza uma abordagem de pesquisa ação, e se baseia na aplicação de uma ferramenta quali-quantitativa. Destaca-se que, apesar de algumas evidências, a pesquisa quantitativa realizada não tem valor estatístico; seu resultado permitiu traçar o perfil dos sujeitos da amostra (32 respondentes ao questionário).

Como já mencionado, este estudo parte da inquietação da pesquisadora diante da dificuldade de mobilização dos conceitos históricos pelas/os estudantes durante as aulas de História. O método de pesquisa ação (ou pesquisa participativa) foi escolhido por envolver a reflexão acerca de um problema que tem, no resultado de sua investigação, uma nova reflexão e, por consequência, uma nova ação. Parte-se, então, da concepção de Marília Tozoni-Reis em seu artigo, *Metodologia da pesquisa* (2000): “A pesquisa-ação tem como ponto de partida a articulação entre a produção de conhecimentos para a conscientização dos sujeitos e solução de problemas socialmente significativos” (THIOLLENT 2000, *in* TOZONI-REIS, 2000, p. 31).

Para a melhor compreensão deste estudo, faz-se necessário o conhecimento sobre o percurso metodológico que envolve o lócus, os sujeitos e o caminho percorrido para execução da pesquisa.

O lócus escolhido foi um colégio da rede pública estadual, localizado no Rio Comprido, zona central carioca, que, juntamente com os bairros Catumbi, Estácio e Cidade Nova, integra a III Região Administrativa e possui, sozinho, uma população de cerca de 45 mil habitantes (MULTIRIO, 2018).

O atual bairro do Rio Comprido de mesmo nome de um rio que cortava o bairro, localizado no eixo do sopé de encostas da vertente norte do Maciço da Tijuca, apresentou-se no século XVII como região produtora de cana-de-açúcar. Sua produção era destinada à baía e ao porto do Rio de Janeiro e se utilizava de embarcações que navegavam o rio em questão. Outra função do rio Comprido era o abastecimento de água para parte da cidade através do aqueduto do Catumbi. [...] Era através da navegação do rio Comprido que se chegava até a Cidade de São

Sebastião do Rio de Janeiro (LACERDA; FONTENELLE; OLIVEIRA; MORAES; SILVA JUNIOR; RODRIGUES, 2017, p. 93).

Após a chegada da Família Real portuguesa, o Rio Comprido foi a freguesia⁶ “preferida de moradia de condes, viscondes e barões, de ingleses e alemães, da classe média mais abastada” (MULTIRIO, 2018). Ao longo do tempo, sofreu mudanças significativas em sua ocupação, deixando de ser a freguesia dos nobres para se tornar um bairro da escolha da população periférica.

O aumento populacional se intensificou no século XX com a ocupação das encostas do Maciço da Tijuca pela população pobre da cidade. Na década de 1960, a construção do Túnel Rebouças levou o Rio Comprido a se tornar um importante corredor de ligação entre as zonas sul e norte da cidade do Rio de Janeiro. Com o passar dos anos,

[...] ampliaram a expansão das favelas do Turano, do Fogueteiro, do Querosene e o Complexo Paula Ramos, comunidades do entorno. Deve-se deixar claro que este processo de favelização caminhou com o processo de urbanização carioca do início do século XX, que, dentre outros fatores pode-se destacar a necessidade das camadas mais pobres de morarem próximo ao centro e seus lugares de trabalho, além da falta de recursos para comprar moradias em regiões voltadas ao subúrbio e à linha férrea (LACERDA; FONTENELLE; OLIVEIRA; MORAES; SILVA JUNIOR; RODRIGUES, 2017, p. 94).

A unidade escolar supracitada, situada na subida do Morro do Turano, além de atender estudantes da região, atende também a jovens de bairros do Lins de Vasconcelos, Engenho da Rainha e de dois municípios da Baixada Fluminense: Belford Roxo e São João de Meriti. Dispondo de boa infraestrutura, conta em seus seis andares 35 salas de aula refrigeradas, laboratórios de ciências e de informática, biblioteca, sala de teatro e sala *maker*. O colégio conta, ainda, com duas quadras poliesportivas (uma aberta e outra coberta).

⁶ Freguesia — Segundo o linguista Evanildo Bechara, é parte do território sob a orientação de uma determinada paróquia ou indivíduos que nascem nela. O termo foi criado em Portugal, designando a menor entidade administrativa da cidade. BECHARA, E *Dicionário da língua portuguesa*. Ed. Nova Fronteira, RJ, 2009.

2.1 A trajetória

A proposta inicial deste estudo era a realização de grupo focal com a participação de estudantes do primeiro ano do Ensino Médio de turmas variadas, a fim de obter pluralidade de perfis (racial, gênero, econômico etc.). Tínhamos, também, a intenção de garantir a participação não só de estudantes de minha classe, como de outros docentes de História. Entretanto, com a implantação do NEM e do EMTI, o colégio passou a contar apenas com dois turnos de aula, o que gerou redução de carga horária de disciplinas básicas com consequente dispensa de professores/as. Com isso, passei a ser a única professora de História do primeiro ano.

A quantidade de conceitos pensados inicialmente a serem trabalhados com o grupo focal também sofreu alteração. Concluímos, após a análise de um grupo focal piloto que realizamos em novembro de 2021 no mesmo colégio com estudantes do então primeiro ano, que a utilização de cinco conceitos, mesmo que interligados, exigiria muitos encontros com o grupo e não haveria garantia de que as/os jovens não fossem dispersar. Optamos, então, pela utilização de um único conceito: escravidão.

Diante da necessidade de manter o distanciamento da pesquisadora do objeto de pesquisa, considerando que todas/os estudantes de primeiro ano do colégio eram suas e seus alunas/os, avaliamos que o grupo focal poderia não ser o método mais adequado a ser utilizado nessa pesquisa. Adotamos, então, modelo qualitativo, tendo como método a observação, mesclado com o método de pesquisa-ação.

2.2 Procedimentos para acessar e definir os sujeitos

O convite para a participação na pesquisa foi feito às/aos estudantes de uma das minhas cinco turmas de primeiro ano do Ensino Médio. Como já mencionado acima, sou a única professora do colégio a ministrar aulas de História na referida série.

Buscando conhecer o perfil das/os jovens do 1º ano, convidamos todas/os as/os jovens das cinco turmas de primeiro ano do colégio a responder ao questionário socioeconômico. Inicialmente, a maior parte se dispôs a participar. Entretanto, ao final, o formulário de pesquisa contou com a adesão de somente 32 jovens, para os quais solicitamos a assinatura

dos Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e de Consentimento (TCLE), nos (Anexos A e B, respectivamente). Quando menor de idade, o TALE era encaminhado para o responsável pela/o adolescente. Alguns demoraram para dar esse retorno.

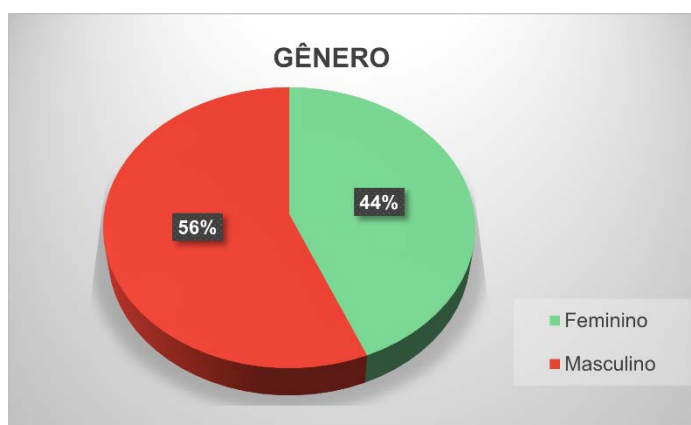
Buscando obter dados objetivos, utilizamos o *Google Forms*⁷ como instrumento para coletar informações socioeconômicas. Foram elaboradas 25 perguntas fechadas, com uma linguagem simples e direta, para compor o questionário. A opção por esse instrumento possibilitou um levantamento prévio do perfil socioeconômico e familiar dos sujeitos de pesquisa e das questões que envolviam sua relação com a escola e com a sala de aula de História.

A partir da tabulação dos dados feita pelo *Google Forms*, tomando por base o total de respondentes (32 jovens) de várias turmas de primeiro ano, procedeu-se à análise dos resultados.

2.3 Contexto socioeconômico

A figura 2 mostra que a maioria dos estudantes respondentes ao questionário se declarou do gênero masculino (56%).

Figura 2 - Gênero

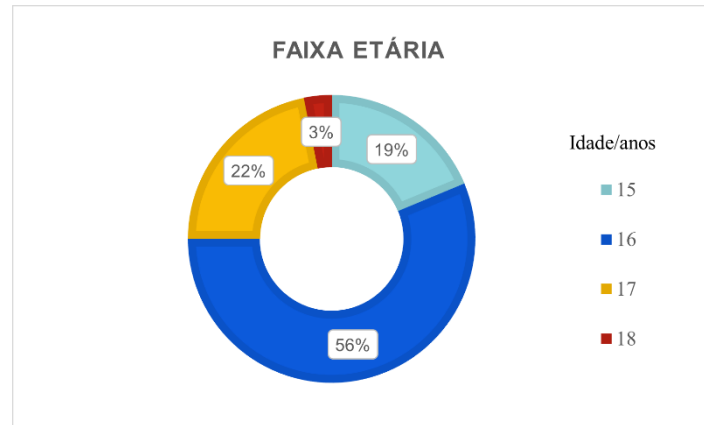


Fonte: Questionários aplicados

⁷ Google Forms — Ferramenta da Google que auxilia na criação de formulários online, na tabulação dos dados brutos que podem ser analisados a partir de uma planilha de Excel.

Como se pode observar, na Figura 3, a faixa etária do grupo variou de 15 anos (19%) a 18 anos (3%). Contudo, a maioria das/os respondentes possui 16 anos (56%).

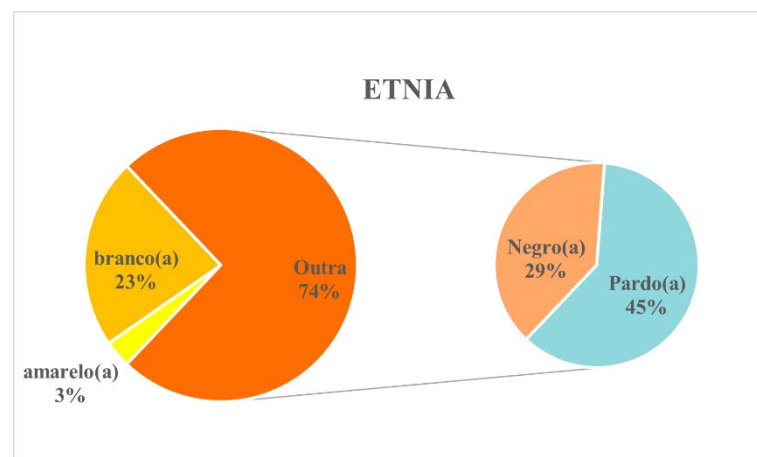
Figura 3 - Faixa etária



Fonte: Questionários aplicados

Na questão da autodeclaração étnica dos sujeitos da pesquisa, os dados apresentam uma maioria das/os estudantes que se identifica como parda. Se somarmos os percentuais das/os que se autodeclararam negros (29%) e pardos (45%), esse total representa a expressiva maioria dos sujeitos pesquisados (74%). Tal somatório vai ao encontro da definição do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que classifica como negras as pessoas autodeclaradas pretas mais as pardas.

Figura 4 - Etnia



Fonte: Questionários aplicados

A figura 5 nos mostra um alto percentual de renda familiar de até dois salários-mínimos (81%). Portanto, de acordo com a classificação do IBGE, esses adolescentes pertencem às classes D e E, cuja renda mensal domiciliar está abaixo de R\$2.900,00. A pergunta seguinte (fig.6), tinha por intenção mapear a quantidade de pessoas residentes no mesmo domicílio da/o adolescente respondente. Os dados mostram que a maior parte (53%) mora com três ou mais pessoas. Em média, podemos apontar que a renda per capita da amostra gira em torno de R\$600,00.

Figura 5 - Renda familiar

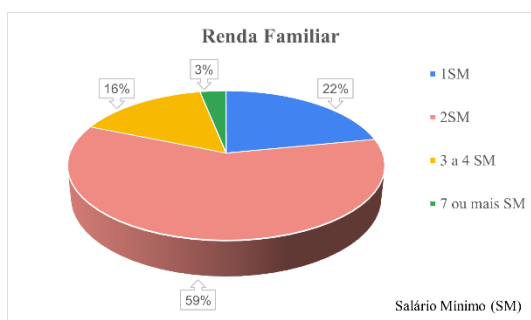
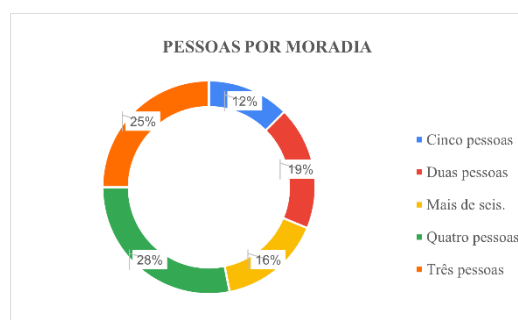


Figura 6 - Pessoas por moradia



Fonte: Questionários aplicados

Buscando compreender os sentidos da relação da/o adolescente com a sala de aula e com a produção do conhecimento, o questionário apresentou perguntas nas quais as/os estudantes tinham como opções de respostas: concordo plenamente; concordo em parte; discordo e não tenho opinião. Diante da afirmação “gosto de ir à escola” (fig. 7), apenas 6% concordaram plenamente; 56% responderam que concordavam em parte; 19% afirmaram não ter opinião; e 19% discordam.

Passando para a questão relativa a “gosto de ir à escola, mas não de estudar”, a pesquisa apontou para um menor interesse pelo estudar: 63% das/os adolescentes concordaram em parte ou plenamente com a afirmação.

Figura 7 - Gosta de ir à escola



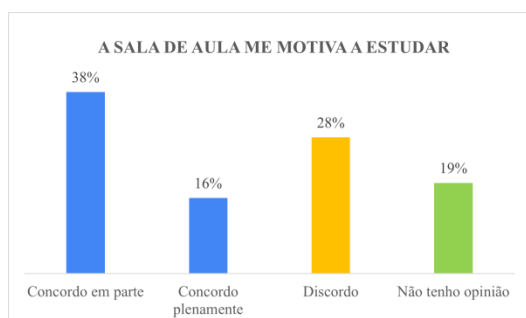
Figura 8 - Gosta de ir à escola e estudar



Fonte: Questionários aplicados

Diante da afirmação “a sala de aula me motiva a estudar” (fig. 9), 19% das/os respondentes afirmaram não ter opinião e 28% discordaram da afirmação. Considerando “não ter opinião” como um elemento de pouca identificação com a sala de aula, se somarmos as duas alternativas, para quase metade da amostra a sala de aula não funciona como um fator motivador para a aprendizagem. Apesar disso, na pergunta seguinte — “não vejo sentido para as coisas que estudo na aula de História” (fig. 10) —, 56% optaram pela resposta “discordo”.

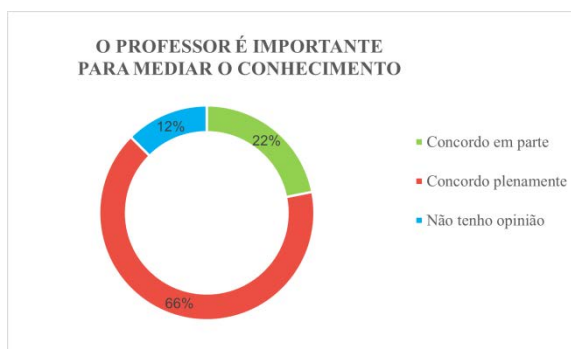
Figura 9 - A sala de aula motiva a estudar Figura 10 - Não vejo sentido para as coisas que estudo em sala de aula



Fonte: Questionários aplicados

O resultado da pesquisa revelou que, para 66% das/os respondentes, o/a professor/a é muito importante como mediador do conhecimento; 22% concordam em parte com essa afirmação. Tais percentuais evidenciam, na perspectiva da/o adolescente, a relevância do papel desempenhado pelo/a professor/a na sua trajetória escolar.

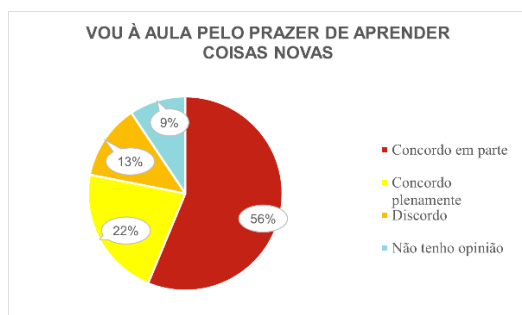
Figura 11 - A importância do professor para mediar o conhecimento



Fonte: Questionários aplicados

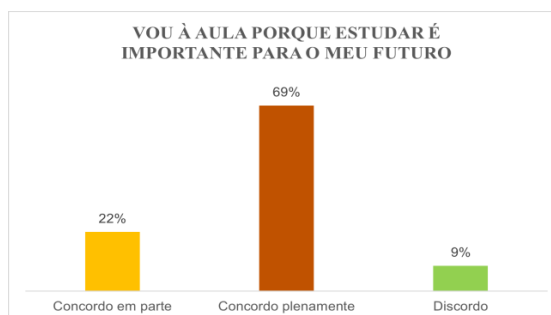
A pesquisa buscou saber das/os estudantes sobre sua ida à aula pelo prazer de aprender coisas novas (fig. 12). Apenas 22% das/os respondentes ao questionário concordaram plenamente com a relação entre sala de aula e o prazer de aprender. A maioria (56%) concordou em parte. Na questão seguinte (fig. 13), “vou à aula porque estudar é importante para o futuro”, 69% das/os estudantes concordaram plenamente. O que se observa é a possibilidade dessas/es adolescentes verem a sala de aula menos como um lugar de produção do conhecimento e mais como uma projeção de futuro — mesmo que este ainda não tenha sido delineado.

Figura 12 - Vou à aula pelo prazer de aprender



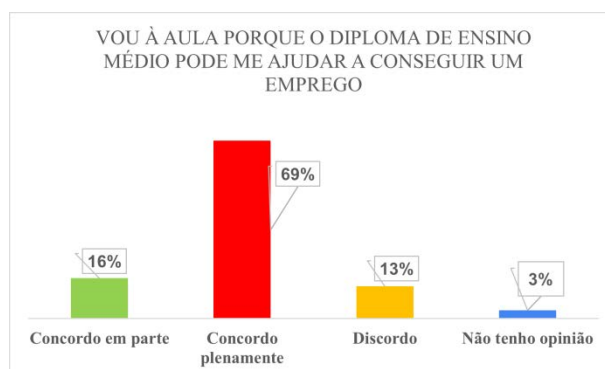
Fonte: Questionários aplicados

Figura 13 - Vou à aula porque estudar é importante



O que pode ser reforçado nas respostas à pergunta “vou à aula porque o diploma pode me ajudar a conseguir um emprego”, quando 69% das/os respondentes concordaram plenamente com essa afirmação.

Figura 14 - Vou a aula porque o diploma do Ensino Médio pode ajudar a me empregar



Fonte: Questionários aplicados

Ressalta-se que, apesar de algumas evidências, a pesquisa quantitativa realizada não tem valor estatístico; seu resultado permitiu traçar o perfil dos sujeitos da amostra, tentando conhecer, dentro desse universo da pesquisa, quem são esses adolescentes-jovens que chegam ao Ensino Médio (32 respondentes ao questionário).

2.4 A pesquisa qualitativa

O conhecimento científico é sempre uma busca de articulação entre uma teoria e a realidade empírica; o método é o fio condutor para se formular esta articulação. O método tem, pois, uma função fundamental: além do seu papel instrumental, é a “própria alma do conteúdo”, como dizia Lenin (1965), e significa o próprio “caminho do pensamento”, conforme a expressão de Habermas (1987) (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 240).

A escolha dos sujeitos participantes da pesquisa qualitativa deu-se a partir da possibilidade de trabalhar uma turma para a qual eu lecionasse, mas que fosse, também, de um/a professor/a que se dispusesse a dar uma aula utilizando o conceito de escravidão, e da qual a pesquisadora pudesse ter uma participação observante.

O conceito escolhido, escravidão, pertence a uma tipologia de conceitos que, segundo Itamar de Freitas citando Antoine Proust, se constitui a partir de fontes históricas que dão sentido ao conceito a partir da sua contextualização temporal.

Para a realização deste estudo, adotou-se o método qualitativo e a abordagem interpretativa, embora, como já mencionado acima, se tenha aplicado um questionário de

pesquisa, com 25 perguntas fechadas, para 32 estudantes. A pesquisa qualitativa, conforme afirma a pesquisadora da Fiocruz, Maria Cecília Minayo (2000):

[...] se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2002, p. 21-22).

Utilizando a técnica da observação participante, a pesquisa qualitativa se dividiu em dois momentos: o primeiro durante uma aula de História, ministrada pela própria pesquisadora, para uma de suas turmas; e a segunda, na disciplina eletiva de Linguagens Contemporâneas em Ciência e Tecnologia, ministrada por outra docente, para a mesma turma — na qual pude participar como observadora. Ambas trabalharam o conceito de escravidão, embora de perspectivas diferenciadas.

Minha observação, portanto, se deu a partir de dois lugares: o de professora de História da referida turma e o de observadora, que tem a oportunidade de presenciar a relação com os conceitos históricos feitas por seus estudantes em uma outra disciplina, sob a mediação de uma outra professora.

É importante destacar que a aplicação do questionário socioeconômico possibilitou-nos traçar um perfil dessas/es estudantes — elemento importante para a ampliação da nossa percepção dos sujeitos de pesquisa. Dados como formação familiar, situação econômica, etnia, gênero, relação com a sala de aula e com conhecimento nos ajudaram a conhecer um pouco mais sobre quem é esse adolescente, saber o que pensa sobre a educação e a sala de aula. Inspirada pela afirmação da historiadora Flavia Caimi (2006), “para se ensinar História é preciso saber quem é Joao e quem é Maria”. Portanto, contextualizar essas/es estudantes contribuiu para a observação acerca da relação entre os conceitos tácitos e científicos feita pelas/os estudantes ao longo da pesquisa.

Durante minha participação como observadora, pude perceber que as/os estudantes, de certa forma, ainda enxergam o/a professor/a como um ser detentor do saber, como aquele/a que transmite conhecimento — muito embora, quando provocadas/os, tenham acionado suas bagagens conceituais, ainda que tenha sido alguém das expectativas docentes. Foi interessante observar como a memória construída no espaço da aula de História interage com os saberes que elas/es trazem da experiência com outros espaços sociais pelos quais circulam a cultura histórica.

A experiência do distanciamento sobre o objeto de pesquisa, proporcionado pela observação participante, possibilitou a percepção de que a/o estudante tem uma bagagem conceitual, muitas vezes não acionada ou não percebida nas aulas de História. Suas narrativas são carregadas pela linguagem do seu cotidiano, dos seus espaços de origem.

Essa experiência levou-me à reflexão acerca da relação entre a construção conceitual feita pela/o estudante e a expectativa que a disciplina carrega sobre os saberes, sobre o conhecimento. Talvez a pressão de estar em uma aula de História os iniba de expressar conceitos tácitos. Talvez, elas/es não tenham noção do quanto o seu saber colabora para a construção do conhecimento, em sala de aula. Talvez lhes faltem motivação e sentido para apreender aquilo que é lhes é ofertado em sala de aula como conhecimento científico.

Para o pesquisador Franz Victor Rudio (2002), o termo observação possui um sentido mais amplo ao não tratar apenas de ver, olhar, mas, também, de examinar para conhecer pessoas, coisas, acontecimentos e fenômenos.

[...] o mundo e a sociedade devem ser entendidos segundo a perspectiva daqueles que o vivenciam, o que implica considerar que o objeto de pesquisa é compreendido como sendo construído socialmente. Dessa forma, a pesquisa qualitativa passou a ser reconhecida como importante para o estudo da experiência vivida, dos longos e complexos processos de interação social (GIL, 2017, p. 41).

3 A PESQUISA E AS/OS PESQUISADAS/OS

Neste capítulo estão presentes as falas dos sujeitos da pesquisa e o diálogo com os autores que conformam o referencial teórico do estudo. O objetivo das aulas foi buscar compreender, a partir da narrativa das/os estudantes, como elas/es acionam o conceito de escravidão na perspectiva histórica. Para tanto, o capítulo foi dividido em duas etapas: uma aula de História sobre a colonização portuguesa e o processo de escravidão e outra de Ética, que tratou do *Trabalho análogo à escravidão*.

A tabela 1, a seguir, ilustra algumas informações sobre as/os adolescentes estudantes da turma pesquisada.

Tabela 1 – Breve caracterização das/os entrevistadas/os

SUJEITO	IDADE	ETNIA	GÊNERO	ENSINO
RS	16	Parda	Feminino	Público
SV	15	Branca	Feminino	Público
AP	16	Branca	Masculino	Público
CR	15	Branca	Feminino	Público
JF	16	Parda	Feminino	Público
GB	16	Negro	Masculino	Público
JVC	16	Pardo	Masculino	Público
LR	16	Branco	Masculino	Particular
OA	15	Negro	Masculino	Público
MF	15	Pardo	Masculino	Público
AC	16	Pardo	Transgênero	Público
TF	15	Negra	Feminino	Público
VR	15	Parda	Feminino	Público
RP	16	Pardo	Masculino	Público
SK	15	Branco	Masculino	Particular
PB	16	Negro	Masculino	Público

Como se pôde visualizar, 16 adolescentes participaram das aulas, dos quais 8 se declararam do gênero masculino; 6 do gênero feminino; e 01 transgênero. Quatro se autodeclararam negros; 7 pardos; e 5 brancos. A faixa etária do grupo é de 15 e 16 anos. As/os adolescentes foram nomeadas/os pelas iniciais de seus nomes para garantir o anonimato.

Considera-se para esse estudo que o processo de ensino-aprendizagem deva se conformar pela compreensão sobre quem são esses sujeitos que chegam à sala de aula; que cada etapa da sua formação tem um significado e forma um processo de construção

conceitual; e que a sala de aula precisa ser esse lugar plural, diverso e menos disciplinador, no qual a/o estudante possa articular os múltiplos saberes.

3.1 Aula ação e aula de observação

3.1.1 A colonização portuguesa e o processo de escravidão (primeira aula)

A aula sobre *A colonização portuguesa e o processo de escravidão* teve início com a leitura de um texto norteador (de minha autoria), com imagens que retratavam o trabalho escravo africano nas lavouras de cana de açúcar. Dos 12 estudantes presentes, quatro se revezaram na leitura, enquanto os demais se dividiam entre: as/os que prestavam atenção; aqueles que tentavam usar o fone de ouvido à minha revelia; e um que era dominado pelo sono. Esses últimos, todos meninos, demonstravam, claramente, não estarem interessados na discussão proposta, apesar das minhas tentativas de atraí-los.

O texto tratava dos processos políticos, administrativos e sociais impostos pelo colonizador português e buscava identificar as relações de trabalho no território colonizado. Para ilustrar a aula, utilizamos um mapa histórico sobre a divisão territorial brasileira, do período das capitânicas hereditárias e do Governo Geral. As imagens que compunham o texto e o mapa foram utilizados com o intuito de facilitar a abstração que leva ao deslocamento do tempo presente para o passado narrado. Conforme a proposta de que o passado não é algo estanque ou unívoco.

Partindo da perspectiva da aula dialógica, buscava-se extrair os conceitos sobre escravidão que as/os estudantes traziam em suas “bagagens” (ROCHA, 2006). Conceitos que se constituíram a partir de suas experiências sociais, permeadas pela cultura histórica (SANCHEZ, 2009), pelas experiências de quem já estudou o tema em anos anteriores, ainda no Ensino Fundamental.

Ao término da leitura, indaguei-as/os sobre a existência (ou não) de escravidão no Brasil, de hoje, com uma questão temporal em relação ao conceito de escravidão: existe escravidão no Brasil, hoje?

Para JVC (2022), a escravidão se relaciona com a noção de liberdade: “não tem escravidão, todo mundo é livre, entre aspas, hoje”.

Com uma certa insegurança, a estudante RS (2022) respondeu: “acho que tem... o trabalhador ganha muito pouco”.

Já para o estudante AP (2022), a relação de escravidão está diretamente relacionada a castigos físicos: “não, não tem não. Trabalhador não pode apanhar”.

O que se percebe nas falas acima quando, por exemplo, RS associa trabalho mal remunerado à escravidão e JVC escravidão à falta de liberdade — é a presença, ainda que distante, do conceito histórico de escravidão, expressado de forma tácita, a partir das experiências do presente, sem muita relação com a temporalidade histórica.

Na tentativa de aguçar nas/os estudantes a percepção acerca da mudança no conceito ao longo do tempo histórico, contínuo, então, indagando-as/os sobre a dimensão territorial brasileira, com a pergunta: o mapa do Brasil é o mesmo até hoje? Ao que a turma respondeu, quase que em coro: “claro que sim”. Entretanto, o que parecia que ia despontar em falas robustas, que trariam para o debate a questão temporal, não passaram de falas quase monossilábicas, sem nenhuma intenção de prosseguir naquele assunto. Elas/es não conseguiram relacionar as perguntas com o tempo histórico. O conceito surgia estanque, desconectado da temporalidade.

Da perspectiva da possibilidade da aula dialógica, as respostas das/os estudantes demonstravam um contato estanque com o passado histórico e um vínculo forte com o presente, sem prolongamento do diálogo ou a presença da análise crítica. A utilização do mapa do Brasil como um elemento imagético que buscava promover a participação da/o estudante, não apresentou significativas alterações nas narrativas, as/os adolescentes continuaram não correlacionando os acontecimentos históricos. A forma como o grupo tratou o passado, de acordo com o presentismo de Hartog (2013), pode ser captado nesse quase monólogo na sala de aula.

Na abordagem sobre os diferentes conceitos de escravidão, trago para o debate a diferença entre a escravidão mercadológica do período colonial e a que estudamos em sala de aula este ano, relativa às civilizações grega e romana. Ao lançar a pergunta *existe diferença entre a escravidão colonial e a escravidão greco-romana?* um silêncio tomou conta da turma. Elas/es pareciam não saber do que se tratava, mesmo tendo sido matéria dada no corrente ano.

Retomo, então a narrativa, e apresento outro conceito de escravidão: aquela por consequência de guerra. Enquanto discorria sobre esse conceito, fui interpelada por um estudante que lembrou de uma vertente da escravidão: “tem também a escravidão por dívida que você falou” (GB, 2022). A mediação da professora vai possibilitar a GB (2022) acionar a memória e tentar ressignificar o conceito de escravidão, ainda que de forma não científica.

Para Lana Siman (2015), a relação entre os conceitos empíricos e a formação do conceito científico necessita da mediação do professor.

A rara participação ou o pouco interesse pelo diálogo sobre o tema proposto levou-me à percepção de que não haviam construído o conhecimento desejado acerca do conceito escravidão — trabalhado tanto este ano, em sala de aula, quanto nas séries anteriores do Ensino Fundamental. Refiro-me aquele conceito científico que deveria compor a sua bagagem, e ao que parece, não são significativos para elas/es. No contraponto, os conceitos tácitos se fazem presentes em suas narrativas e, ao que parece, suficientes para o seu cotidiano.

O processo de aprendizagem afeta esse conhecimento tácito dos alunos, que persiste, se mescla com o novo, e que voltará a ser usado em novas situações, tarefas ou problemas, escolares ou não, e com novas configurações (MELO, 2005, p. 5).

Nas falas das/os estudantes é possível identificar a presença forte do mundo social ao qual pertencem. O estudante JV (2022) atrelou o conceito de escravidão à baixa remuneração do trabalhador. Essa construção conceitual é permeada por uma lógica social, construída na vivência do dia a dia: “a escravidão ainda existe. Muita gente trabalha e o dinheiro não dá pra nada” (JV, 2022).

A linguagem, como propõe Mikail Bakhtin (2006), está diretamente relacionada com a ideologia e a subjetividade singular, mas ao mesmo tempo promove uma operação dialética com o universo subjetivo e o mundo social, no qual as/os estudantes e a escola estão inseridos na proposta de análise das narrativas em relação aos conceitos históricos propostos.

Quando apresentei o conceito de escravidão moderna, um grupo de quatro estudantes conseguiu associar tal conceito a ideia de lucro, de riqueza e de acumulação de mercadorias — assuntos mais comuns aos dias de hoje. As falas eram construídas com base no conceito tácito, oriundas das conversas com familiares, amigos, das redes sociais, de séries, filmes, novelas de época etc.

Nesse momento da aula, a adolescente RS (2022), compartilha a sua reflexão: “mas a escravidão do passado e da colônia as pessoas não podiam fazer o que queriam”.

Pouco antes do término da aula, solicitei às/aos estudantes que respondessem a três questões que elaborei sobre escravidão, com base no texto e no diálogo da aula. Durante a atividade, alguns perguntavam em que parte do texto encontrariam as respostas; outros buscavam utilizar o celular para obter as respostas (ainda que de forma clandestina). Enquanto

o estudante AP (2022), (re)lendo, fala, em bom tom: “os portugueses obrigava os negros a trabalhar”.

3.1.2 Trabalho escrito da aula ação

Neste item, buscou-se compreender como as/os estudantes expressam conceitos na linguagem escrita.

Assim, iniciou-se indagando: *A escravidão Colonial é a mesma da escravidão do período da Grécia e Roma Antiga? Por quê?*

As reflexões mesclaram o resultado do contato em sala de aula com o conceito histórico à bagagem conceitual trazida de outras experiências (dentro e fora da sala de aula), sem a percepção da temporalidade. Dentre as questões que permeiam as análises das/os estudantes está a econômica, presente na escrita dos adolescentes JVC, JF, LR, OA e PB.

Para JVC (2022), “foi diferente da escravidão do período da Grécia e de Roma a escravidão colonial é baseada em mercadoria/ lucro”.

Para JF (2022), “os africanos eram lucro e não prisioneiro de guerra”.

LR (2022) corrobora explicando: “a escravidão do período da Grécia e da Roma Antiga era de prisioneiros de guerra já na escravidão moderna é africanos escravizados da África o que faz com que seja mais lucrativo do que na antiguidade”.

E PB (2022) complementa: “os escravos da África davam lucro para quem vendia”.

OA (2022) respondeu: “a escravidão colonial no Brasil foi um empreendimento de Portugal para explorar recursos e vidas humanas em mão de obra”.

As três últimas respostas trazem um acúmulo de conhecimento diferenciado sobre escravidão — mesmo que de maneira muito simples, os estudantes tentaram contextualizar o conceito.

A jovem RS (2022) formulou uma resposta com as diferenças temporais embutidas nos conceitos. “Não, porque os escravos trazidos da África eram tratados como meras mercadorias, eram vendidas e compradas. Já os escravos da Grécia e da Roma eram prisioneiros de guerra”.

Nessa narrativa o tema da colonização foi agregado à temporalidade histórica, conseguindo promover as diferenças históricas, relacionando o conceito aos temas históricos.

As respostas dos estudantes apontam para a absorção da diferença conceitual acerca do tema escravidão. Ao distinguirem a escravidão nos tempos sugeridos acima (colonial, grega e romana) a partir da questão econômica, utilizando como justificativa valorização monetária do escravo, demonstram sua elaboração influenciada por sua vivência no tempo presente — aquele no qual estão inseridos. Tal relação nos remete à teoria do presentismo, do historiador François Hartog (2013): “o presente torna-se um imperativo, como o futuro havia sido até esse momento. Aspirando à autossuficiência, não há nada nem além nem aquém de si mesmo, o futuro e o passado se apagam” (HARTOG, 2013, p. 38).

Para a mesma pergunta sobre a relação da escravidão colonial e greco-romana, as jovens VR e SK misturaram em suas narrativas temas históricos, povos, sem relação temporal, sem conectividade histórica que dessem sentido ao que foi perguntado, como se os vários conceitos apreendidos ao longo de suas vidas tivessem sido misturados, embaralhados, sem sistematização ou organização histórica.

De acordo com VR (2022), “na Grécia era rara a libertação de um escravo e o liberto não tinha direitos. Seus descendentes continuavam escravos, e as chances de alforria eram restritas”.

Na mesma desconexão de ideais, SK respondeu: “a escravidão colonial foi feita a partir do racismo dos europeus em relação aos africanos e indígenas. A escravidão da Grécia e Roma era em relação aos prisioneiros de guerra.

A questão racial, além de aparecer na fala da SK (acima descrita), surge, também, nas elaborações de AC e GB.

De acordo com o texto de AC (2022), “no Brasil a escravidão foram trazidos pelos colonizadores, onde eles capturaram pessoas em sua terra natal e traziam para o país por critério racial. Já as outras de lugares a escravidão se passa a partir de guerras ou dívidas”.

Pelo uso de alguns vocábulos não comuns à linguagem usual daqueles adolescentes, acredito que alguns tenham feito uso da internet para responder as perguntas escritas, ainda que à minha revelia.

Para GB (2022), a escravidão no Brasil, como para todos as/os outros adolescentes, também não foi igual a greco-romana, “pois ‘o modelo’ de escravização é diferente. Os gregos eram escravizados como consequência das guerras enquanto a outra é escravizada por ser considerado ‘inferiores’”.

O jovem AP traz em seu texto uma percepção espacial, característica da apreensão dos conhecimentos históricos: “Não, porque na Grécia e Roma os escravos eram prisioneiros de guerra e na escravidão colônia era presos da África”.

Na análise das narrativas de AP, GB e AC, a questão racial é trazida sob a ótica do presente e da sociedade na qual estão inseridos. A questão racial atrelada ao lucro, assim como o processo de inferiorização, estiveram presentes nas respostas curtas e sem apresentar desenvolvimento para além de duas ou três linhas.

Na segunda pergunta — *quais as consequências que a sociedade brasileira sofre, na atualidade, devido ao processo de escravidão?* —, a maioria das/os estudantes relacionou a escravidão colonial à violência, ao racismo, às desigualdades sociais presentes na sociedade contemporânea, muito comum aos espaços sociais, pelos quais os adolescentes transitam. Eles conseguem extrair do passado conceitos que se relacionam com seu cotidiano, o que, portanto, lhes proporcionam mais significância e sentido.

As respostas se resumiram a palavras não fraseadas.

“Racismo preconceito, marginalização e etc.”. (JF, 2022):

“Racismo, desigualdade social e violência”. (VR, 2022)

“Desigualdade social evidência, racismo pobreza”. (SK, 2022)

A análise dos trabalhos nos leva a ressaltar a grande dificuldade de expressão na linguagem escrita em expressiva parcela das/os estudantes. Com respostas curtas e desenvolvimento breve, as respostas das/os adolescentes se caracterizavam por curtas frases, invariavelmente desprovidas de análise reflexiva acerca do conceito de escravidão.

A mediação feita pela professora entre os conceitos trazidos pelas/os estudantes e o conceito histórico de escravidão durante a aula possibilitou a percepção de que as falas das/os estudantes apontavam uma organização de pensamento sem uma sistematização temporal que possibilitaria o desenvolvimento da reflexão acerca do tema na etapa seguinte: a escrita, o que não aconteceu. As/os estudantes apresentaram grande dificuldade de expressão escrita. A mesma dificuldade se viu ao longo da leitura do texto.

Nesse processo pôde-se perceber que não houve entrelaçamento de saberes. As respostas vinham sob a forma de um processo mecânico, sem muita significação — o que pode nos levar a teoria de Ausubel (2003) sobre a importância da significação do conhecimento para a aprendizagem da/o estudante.

Ressalta-se que a ligação entre os conceitos e a construção do conhecimento histórico pode ser iniciada no espaço da sala de aula como um processo de mediação — o diálogo conceitual entre o empírico e o científico — que parte do princípio da utilização dos conceitos prévios adquiridos nas experiências vividas pelas/os estudantes e pelas/o professores (SIMAN, 2015).

A atividade escrita foi entregue ao final da aula. Cabe destacar que a aula consistia em dois tempos de 50 minutos cada, e aconteceu dentro dos padrões de uma sala de aula tradicional, com cadeiras e mesas perfiladas. A participação verbal das/os estudantes ao longo da aula ficou restrita a um grupo de quatro pessoas, embora mais três se mostrassem atentos à narrativa da professora. Em contrapartida, todas/os se envolveram com o trabalho escrito.

Tendo como proposta acessar o passado da escravidão do período colonial brasileiro para compreender melhor a relação de trabalho hoje, o que se buscava era a percepção do quanto as/os estudantes teriam conseguido transformar informação em conhecimento, ao longo de sua trajetória, ou mesmo, a partir daquela discussão em sala de aula. O que se percebeu foi a ausência de conexão entre passado e presente, a partir da perspectiva histórica. Os conceitos são pensados de maneira separadas, estanques, não relacionados entre si.

3.1.3 Trabalho análogo à escravidão (aula observação)

A segunda aula, sobre o tema *Trabalho análogo à escravidão*, foi mediada por uma colega, professora da mesma turma, como já mencionado acima, da matéria eletiva Linguagens Contemporâneas em Ciência e Tecnologia.

Para a realização da aula, um novo espaço foi escolhido e novas ferramentas foram utilizadas: sala *maker*; TV; internet; vídeo; reportagem escrita; imagens e um conceito. As/os estudantes participaram sentados, desta vez em grupos. A proposta era utilizar ferramentas pedagógicas diversas para fomentar o diálogo com as/os estudantes e, ao final, identificar um conceito de escravidão a partir das narrativas das/os adolescentes.

Ao iniciar a aula, a professora relacionou a escravidão com a ética. Usou exemplos mais próximos à realidade dos estudantes, dentre os quais a produção de bolas pela Nike — empresa americana que contrata mão de obra em países periféricos, oferecendo baixa remuneração pelos serviços prestados. Em seguida, perguntou as/aos estudantes o que eles entendem por trabalho análogo à escravidão. Nenhuma/a adolescente respondeu. Ela, então, exibiu o vídeo *Trabalho análogo à escravidão*, de quatro minutos. Ao final, retomou a fala descrevendo o trabalho no garimpo, no Brasil, e em algumas fazendas. As/os estudantes se mostraram atentas/os ao vídeo e à explicação, mas somente a estudante JF emitiu um comentário: “Ah, agora entendi o que é análogo!”

A professora, então, utilizando a reportagem *Mulher de 86 anos é resgatada após 72 anos de trabalho em condições análogas à escravidão* publicada pela CNN, em 13/05/2022, propôs uma leitura pelos jovens, em voz alta, como forma de provocar a participação delas/es. A leitura coletiva — método utilizado pela professora para garantir a atenção das/os estudantes — pode ser vista como uma das práticas pedagógicas do processo de letramento.

Em seguida, distribuiu seis imagens sobre diferentes tipos de escravidão e solicitou que elas/es descrevessem o que viam. A primeira imagem era a de um grafite que denunciava o trabalho infantil. E a professora perguntou: o que a criança está costurando?

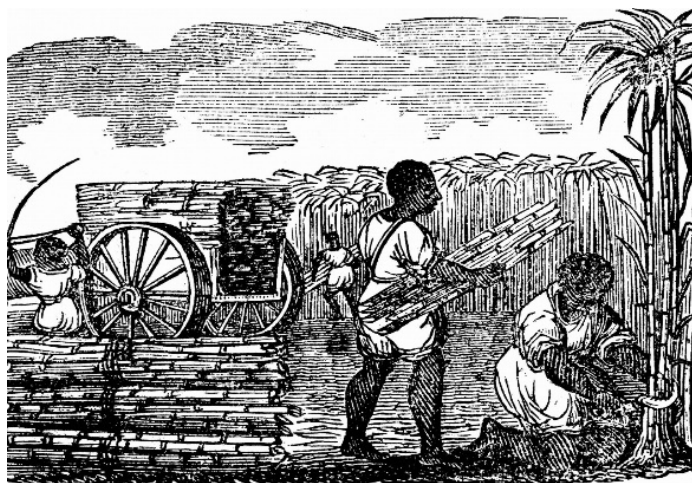
Figura 15 - trabalho infantil



Fonte: Grafiteiro Banksy

LR (2022) se limitou a responder: “uma bandeira”. Já MF (2022) complementou afirmando que “a bandeira é da Austrália. Austrália tem problema com a terra, e a questão da escravidão e infantil”

Figura 16 - trabalho escravo na lavoura de cana-de-açúcar



Fonte: Canva.com

Figura 17 - Trabalho análogo à escravidão



Fonte: Agência Brasil

Ao olhar a fig.16, OA (2022) diz: “o escravo está trabalhando na zona rural, que parece muito com a figura 5” (aqui Figura 17).

Figura 18 - Trabalho escravo em Grécia e Roma, na Antiguidade



Fonte: Canva.com

Sobre a figura acima (17), a estudante CR (2022) expressa: “parece o tráfico negreiro”. E JVC (2022) complementa: “parece mais um leilão”. A fala de CR (2022) expressa noções conceituais acerca da escravidão, que necessitam da sistematização e da organização mediadas pelo/a professor/a.

A professora solicitou que as/os estudantes comparassem as vestimentas das figuras acima identificadas como 15 e 17. As/os estudantes não conseguiram expressar as diferenças. Somente após a mediação da docente, destacando os diferentes conceitos, da perspectiva da temporalidade, a adolescente RS (2022) respondeu: “Ah... a Lia falou sobre isso”. Seguida pelo estudante LR (2022) que conta que: “os escravos de agora têm essa questão de serem vendidos. Enfim de não ganharem nada em troca. Já os daquela época, eram para pagar

dívidas. Escravos de guerra e tal”. A fala de LR traz a diferença temporal do conceito de escravidão de forma empírica, demonstrando uma construção conceitual espontânea.

RS, ao lembrar que já havia ouvido falar sobre o tema em uma aula passada da professora de História, mostra que houve um processo de memorização acerca da escravidão. Nesse momento, a relação que ela estabeleceu entre as informações da aula presente com uma aula passada mostra haver alguma formação conceitual.

Apesar da mediação da professora, a questão racial não foi mencionada como uma das diferenças conceituais da escravidão, mesmo sendo esta uma questão presente no cotidiano de onde estão inseridos.

O adolescente MF retoma a fala para se utilizar do argumento da superioridade biológica para explicar o motivo da escravidão moderna, no contexto da mão de obra africana, explorada pelos europeus. “Eles buscavam os escravos na África. Eles tinham o fator biológico deles, falavam que escravos africanos eram biologicamente melhores”. Questionado pela professora quanto a suposta superioridade, MF se mostra desconfortável com a própria fala, e se justifica dizendo que leu isso em um livro. A falta de contextualização histórico temporal levou o adolescente MF a se justificar.

Um novo instrumento, um texto, que traz uma definição sobre o conceito de escravidão (apêndice E) foi apresentado para a turma. As/os estudantes deviam ler e responder se concordavam ou não com aquela definição.

A proposta era confrontar o conceito que elas/es trazem sobre escravidão e aquele apresentado, na expectativa da análise, ou apenas da legitimação do texto — esta última por ter sido apresentado pela professora.

A maioria dos estudantes concordou e acrescentou a questão da relação da mercadoria com a condição humana, muito embora não tenha feito qualquer menção a outras possibilidades conceituais sobre escravidão. A falta de liberdade é um elemento destacado por expressiva parcela da turma. “São escravos pelo fato de serem forçados a fazer tarefas sem qualquer tipo de remuneração, e são punidos e sem liberdades”. Afirma LR (2022), com a devida pontuação da professora que o ajudava com as palavras que ele tinha dificuldade de encontrar na hora de se expressar. O estudante OA (2022), concordando, complementou: “é verdade que eles são considerados como objetos pelos seus senhores e, então, eles podem fazer o que quiser fazer com a pessoa, inclusive abusar da pessoa”.

Ao final, foram distribuídas duas perguntas aos estudantes que deveriam respondê-las, em 20 min, em uma folha de papel: o que você sabe sobre escravidão? Onde mais tinha ouvido falar sobre escravidão?

No primeiro momento, uma parcela das/os estudantes se mostrava resistente a realizar a tarefa escrita e comentavam entre si: “eu sei o que é escravidão, mas não sei escrever” (JF, 2022). Ao ouvir o adolescente OA (2022) comentar que não saberia escrever sobre onde já havia ouvido falar sobre escravidão fora da escola, MF (2022) questiona: “seus pais nunca falou nada não?” E OA (2022) responde: “meu pai nunca falou nada não, quem fala é minha mãe”.

3.1.4 Trabalho escrito da aula observação

Neste tópico, buscou-se compreender como as/os estudantes expunham seus conceitos em linguagem escrita sobre o tema: trabalho análogo à escravidão, utilizando para tanto duas perguntas. A primeira, *onde você ouviu falar sobre escravidão, além da escola?*

Em quatro dos dez trabalhos entregues a influência das famílias aparecia como base dessa construção conceitual. “Pelo meu pai e minha mãe” — respondeu MF (2022). OA (2022) atribuiu somente a mãe: “com a minha mãe”. A estudante SK (2022) justificou sua resposta afirmando: “minha mãe gosta muito de saber sobre, então ela me fala muito sobre escravidão”. AP (2022), vai além e aponta outro espaço importante de socialização e de construção de conceitos: “em casa e na rua”.

As falas marcam a presença de um conhecimento tácito, construído ao longo da jornada de cada um deles nas suas experiências familiares, sem a presença da temporalidade histórica. Elemento que pode funcionar como uma espécie de barreira para a construção do conceito científico (CEU, 2000).

As/os demais estudantes apontaram livros, TV, jornais, redes sociais, como fontes constitutivas das informações sobre escravidão que carregam consigo.

“Eu via muito sobre na televisão e em livros”. (JF, 2022)

“TV, redes sociais e jornais”. (JVC, 2022)

“Nos livros e na televisão”. (LR, 2022)

O que se percebe é que a cultura histórica trazida por esses estudantes em suas escritas conforma-se por narrativas históricas oriundas dos espaços da sala de aula e de outros, pelos quais elas/es circulam (SANCHEZ, 2009) e dão sentido aos conceitos históricos, ainda que fora da cientificidade.

As/os estudantes acionam conceitos construídos de forma espontânea, o que parece dificultar a elaboração analítica e comparativa dos conceitos em suas temporalidades na atividade proposta. “O desenvolvimento do conceito espontâneo da criança deve atingir um determinado nível para que a criança possa apreender o conceito científico e tomar consciência dele” (VYGOTSKY, 2006, p. 133). Considerando que as/os estudantes são adolescentes, observa-se que os conceitos trazidos, embora fragmentados, contribuem de alguma forma para a construção do conceito científico.

Na segunda questão, as/os estudantes foram solicitadas/os a responderem à pergunta — *O que você sabe sobre escravidão?*

As respostas indicaram uma construção conceitual ainda muito fragmentada, construída com elementos das experiências cotidianas. Quando levadas para o espaço da sala de aula, precisam ser mediadas pelo/a professor/a a fim de possibilitar a construção de conceitos científicos referentes à disciplina de História.

Três estudantes relacionaram a escravidão à questão econômica:

“Pessoas sendo usadas como mercadoria que foram tratados com a inferioridade”. (GB, 2022)

“Trabalho forçado, sem salário e de forma precária”. (JVC, 2022)

A construção conceitual trazida pelas/os estudantes ainda se encontra em um processo espontâneo, marcado pelas relações sociais, sem a presença da temporalidade e sem uma relação mais significativa com o conceito científico, o que gera a preponderância do conceito construído dentro do seu cotidiano, fora do espaço da sala de aula.

“Escravidão é trabalho forçado onde não há um acordo bilateral. A pessoa escravizada não recebe nenhum tipo de ganho pelos trabalhos exercidos (LR, 2022)”.

A fala de LR (2022) é marcada pela ausência da temporalidade histórica, o que impossibilita a construção do conhecimento histórico científico.

As/os estudantes trazem o conceito de forma histórica, sua utilização no espaço da sala de aula se mostra insuficiente para a construção de uma análise crítica, para oferecer uma diferenciação da temporalidade conceitual.

A escravidão como uma condição de trabalho foi apontada somente pela estudante SV (2022): “eu sei que a escravidão é umas pessoas que trabalha pesado”. Já os estudantes MF e JF tratam a escravidão na perspectiva da propriedade, desconectada da temporalidade histórica. Nessas falas, o conceito de escravidão surge de forma descontextualizada.

“A escravidão é a prática sacil em que um ser humano adquire o direito de propriedade sobre o outro dominado por escravos”. (JF, 2022)

“O que seria um trabalho forçado, onde a pessoa era tratada como propriedade e não como ser humano”. (MF, 2022).

A dificuldade das/os estudantes em colocar no papel o que sabiam sobre o conceito científico de escravidão pareceu, em alguns momentos, uma enorme dificuldade de realizar um processo de abstração — tão importante para a realização da elaboração científica (LIBÂNEO, 2015), o que nos remete mais uma vez à dificuldade das práticas de leitura e escrita ao longo do processo educacional desses estudantes. Essa dificuldade percebida no momento da leitura do texto pode funcionar como um fator desmotivador para a/o estudante na participação em sala de aula sobre a tarefa solicitada.

A pesquisa quantitativa demonstrou que o público pesquisado, em sua maioria, pertence a famílias de baixa renda. De acordo com o sociólogo Jessé Souza, as desigualdades sociais são marcadores importantes de distinção que atuam no processo de aprendizagem.

Algumas vezes, ainda que alguns pais estimulem os filhos a irem à escola, os motivos dessa escolha são “cognitivos”, da “boca para fora”, posto que a maior parte desses pais também não foi à escola ou não teve nenhuma experiência pessoal de sucesso escolar. Assim sendo, eles não “sabem”, de modo “emotivo” e por experiência própria, os benefícios da vida escolar. Como esses pais, por exemplo, não possuem, como consequência do “fracasso” escolar, o hábito da leitura eles mesmos, de que vale o estímulo, “da boca para fora”, sem a força do exemplo, para a leitura das crianças? (SOUZA, 2009, p. 46).

A pouca prática de leitura e escrita nas tarefas cotidianas corrobora para que tais conceitos científicos não façam parte de suas práticas em sala de aula, e, portanto, não sejam acionados quando necessário.

A única estudante a descrever a temporalidade foi RS ao explicar: “Que ao longo do tempo o conceito sobre o que é escravidão foi mudado. E que a escravidão é totalmente antiética e inaceitável. As vítimas da escravidão moderna, em sua grande maioria são negros e crianças negras” (RS, 2022). Na escrita da estudante (2022) percebe-se a ausência de contextualização, elemento que pode levar à generalização conceitual ou até mesmo ao anacronismo histórico, ou seja, à ausência da temporalidade se faz presente. Nem toda palavra é um conceito, para sê-lo, necessita de um sentido social. É com a formação de sentido que os conceitos históricos se constituem e se ressignificam de acordo com cada temporalidade e cada fato histórico. Esse processo em sala de aula, por vezes, tende a ser transformado em apenas um processo de definição das palavras, sem o devido letramento histórico (KOSELLECK, 1992).

Todo conceito precisa ser contextualizado para que sua significação se constitua a partir do fato histórico e possibilite a percepção da sincronia entre o tempo presente e as formas de construção das narrativas históricas — afinal, a história não é feita de uma narrativa única. Sem essa temporalidade, o que se tem são apenas impressões sobre um determinado fato, sem a presença da cientificidade (SIMAN, 2015).

Percebe-se na fala de RS (2022) impressões sobre a escravidão carregadas de significados oriundos das experiências cotidianas que essas/es adolescentes trazem para o espaço da sala de aula. Esses conceitos tácitos construídos em casa, em diálogos com os pais, no ambiente familiar, dificultam a construção do conceito científico (MELO, 2000).

São fáceis de serem recordados porque pertencem muitas vezes a contextos vivenciados que foram ou são relevantes para os alunos; os alunos encontram nelas semelhanças com a situação ou fenômeno científico em estudo, e finalmente — a estas ideias persistem porque contêm em si mecanismos circulares de autoalimentação e legitimação/reprodução pacífica (MELO, 2000, p. 45).

Para além da formação conceitual, se faz necessário construir com esses adolescentes dentro da sala de aula mais experiências com o tempo, com a temporalidade histórica. O desafio de compreensão do que somos hoje só é possível a partir do legado da humanidade, da percepção de mudanças e permanências que o ensino de História carrega como desafio.

A pesquisa nos mostra que as/os estudantes acionam conceitos tácitos, não necessariamente os científicos, embora estejam os complexificando. Destacam-se em suas bagagens os conceitos experienciais, aqueles constituídos de maneira significativa para esse grupo de estudantes.

O que se percebe é que o conteúdo de História para a maioria das/os pesquisadas/os se apresenta apenas como uma narrativa sobre um determinado tempo, sem conexão com o passado, sem reflexão acerca da importância sobre a compreensão de um passado contextualizado no presente. A memória utilizada como meio de atender ao processo avaliativo e não como elemento facilitador da reflexão crítica dos acontecimentos históricos.

A pesquisa mostra que não é, exatamente, a falta de conceito que gera o desinteresse pela disciplina de História em sala de aula. O que se verificou foi a presença dos conceitos tácitos advindos de suas experiências para além da sala de aula como elementos que dificultam o processo de construção de uma significação sobre os temas abordados. O que se pode chamar de um processo de “achismo”, sem muito embasamento científico, como aponta Jaime Pinsky (2022):

Na sala de aula, o pensamento analítico é substituído por “achismo”, alunos trocam a investigação bibliográfica por informações superficiais dos sites “de pesquisa”. E o passado, visto como algo passado, portanto superado, tem tanto interesse quanto o jornal do dia anterior (PINSKY, 2022, p. 17).

Um dos grandes desafios do ensino de História está na promoção do letramento histórico das/os estudantes. A ressignificação dos conceitos requer considerar, para a construção do conhecimento, a análise de suas bagagens e historicização ou sua relação com os processos históricos, dando novo sentido ao conceito sem perder de vista a temporalidade histórica.

O resultado da pesquisa confronta a hipótese da pesquisadora de que as/os estudantes não trazem conceitos para a sala de aula. As/os adolescentes trazem, sim, conceitos. Entretanto, são empíricos, pautados na cotidianidade; não historicizados. Essa dualidade pode ser responsável pelo desinteresse e pelo desânimo das/os estudantes durante as aulas de História — por não atribuírem sentido a essa necessária historicização — aliados à dificuldade de leitura e escrita que essas/es estudantes carregam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que diferencia as diversas concepções de História é a forma como esses conceitos e procedimentos são entendidos e trabalhados. (BEZERRA, 2022, p.44)

O desejo de compreender como as/os estudantes do 1º ano do Ensino Médio acionam conceitos históricos no espaço da sala de aula foi a mola propulsora deste estudo. No decorrer desse percurso, algumas certezas foram sendo desconstruídas e novas percepções construídas. A certeza de que as/os estudantes não se nutriam de qualquer tipo de conceito histórico foi se diluindo a cada aula (ação e observação), diante da constatação de que as/os estudantes traziam conceitos tácitos e conceitos históricos com algum nível de elaboração, com os quais se depararam em algum momento de sua trajetória escolar e de vida.

O conteúdo da disciplina de História, organizado e sistematizado em narrativas que mobilizam conceitos históricos, se apresenta para a maioria das/os estudantes apenas como uma definição, sem conexão com o seu cotidiano, com a sua realidade. Como algo estanque, onde presente e passado estão separados, sem qualquer aparente interligação. E, nesse contexto, sua bagagem constituída ao longo de sua trajetória de vida, não raras vezes, não é considerada para as aulas e vice-versa. Essa falta de conexão entre os conceitos empíricos e científicos é exacerbada pela falta de mediação do professor em torno desses saberes, pela ausência de um investimento em práticas pedagógicas diversas que constituem o que denominamos letramento histórico.

Os conceitos podem ser ferramentas intelectuais poderosas no letramento histórico, mas precisam ser considerados na condição de relação contextualizada da linguagem com a cultura. A formação de conceitos não se dá por mera verbalização, definição ou consulta ao dicionário. Ela se dá por um complexo de rede, em que os sentidos de um conceito são constituídos por diferentes entradas verbais e não verbais acerca do mesmo (ROCHA, 2020, p. 298).

A leitura de mundo que essa/e estudante faz (ou fará) está diretamente influenciada pelos seus conhecimentos históricos e vivenciais. Se letrada/o historicamente, a reflexão sobre conceitos não será tão somente consequência de uma memorização de dados e fatos, mas, sim, o resultado de um processo de elaboração intelectual e crítica.

É necessário salientar a importância desse encontro que pode ser promovido pela sala de aula entre esses diversos saberes (científicos e não científicos) e a sua confluência. O seu contraditório gera uma não formação de sentido do conceito histórico científico para a/o

estudante, abrindo espaço para a permanência apenas dos conceitos tácitos, formados na vivência do dia a dia e que podem ser demandados pelo/a professor/a, em sala de aula.

Embora não tenha sido objeto dessa pesquisa, observa-se que o acesso à rede de internet possibilita a/ao estudante acessar qualquer informação de forma instantânea, mas sem criticidade. Ela/e realiza quase que automaticamente um “copia e cola” sem entender muito bem o que está entregando. Nas atividades escritas, alguns estudantes deram respostas prontas, advindas de algum site de pesquisa, que continham informações para além de um conteúdo histórico do texto trabalhado e com uma linguagem não própria ao seu vocabulário. Mas na hora da resposta oral o mesmo conhecimento não era manifestado.

O resultado da pesquisa nos mostra que o que parece um certo desinteresse da/o estudante pelas aulas de História, apatia ou uma parca participação nas aulas, não se dá pela ausência de conceitos históricos — estes são trazidos, ainda que fragmentados, e não exatamente contextualizados na temporalidade histórica. O que se percebe é um certo desinteresse provocado pela prevalência do conceito tácito — aquele construído a partir das suas experiências cotidianas — sobre o conceito científico. Os/as estudantes complexificam os conceitos que trazem de sua experiência cotidiana, embora de forma tácita, evidenciam fragmentação da temporalidade histórica em suas narrativas, dificuldade em atribuir significado e contextualização formal para os conceitos historicamente construídos e letramento histórico em processo.

Este contexto se agrava pela dificuldade que as/os estudantes da rede pública de ensino encontram nos atos de ler, escrever e interpretar — habilidades essenciais para um bom aprendizado; no tocante à disciplina de História, é importante para relacionar acontecimentos históricos contextualizados em seus tempos e espaços específicos. Sua ausência compromete a relação ensino-aprendizagem da História.

O letramento básico é necessário à elaboração dos conceitos, na perspectiva da familiarização com a disciplina História. Se bem realizado, contribuirá para o processo de letramento histórico, aquele que promove a compreensão da temporalidade e da espacialidade que compõem a cientificidade da disciplina. E o letramento histórico, como processo pedagógico no contexto da sala de aula na atualidade, se configura como uma possibilidade de formação de sentidos, significados e ressignificados dos conceitos históricos.

Diante disso, acredita-se que o letramento histórico (processo e resultado) deve ser considerado assumido como estratégia e meta fundamental a ser desenvolvido nas aulas de História, tendo em vista que o processo de letrar historicamente, alicerçado nos eixos linguagem e conhecimento, pode possibilitar às/aos estudantes a constituição de sentido aos

conceitos científicos. Trabalhar o letramento histórico requer a incorporação de práticas de escuta, de valorização do conhecimento empírico das/os estudantes, de adequação da linguagem, a fim de possibilitar que o conhecimento produzido em sala de aula ganhe mais sentido e maior significância para a/o adolescente.

A compreensão e internalização dos conceitos históricos são elementos importantes que contribuem para uma leitura crítica e transformadora de mundo (função social do ensino de História). Nesse percurso, o letramento histórico possibilita o aprender a aprender História, significando e ressignificando conceitos. Há que se compreender a importância de ouvir as/os estudantes e refletir sobre a responsabilidade social de quem ensina sem perder o sentido e a utilidade do conhecimento histórico na vida de cada indivíduo que passa pela escola.

Tendo como produto a sequência didática que se baseia no letramento histórico na dimensão conceitual, o que se pretende é tornar a disciplina e o conteúdo de História mais significativo para a/o estudante, considerando que o processo pedagógico não se limita à sala de aula, inserindo o conceito em uma rede de sentidos que ultrapasse a mera definição. É necessário letrar para a vida.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, P. Ensino de história, história, historiografia e produção de sentido em práticas de letramento. In MAGALHÃES, Marcelo, ROCHA, Helenice e GONTIJO, Rebeca (org.). *O ensino de história em questão, cultura histórica e os usos do passado*. Rio de Janeiro: FGV editora, 2015.

AUSUBEL D. P. *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Tradução: Lígia Teopisto. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

BAKTHIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 12. ed., 2006.

BARBOSA, A. F. D., *O Conhecimento tácito substantivo histórico sobre o encontro entre povos e culturas na época dos descobrimentos: um estudo com alunos dos 7.º e 10.º anos de escolaridade*, Braga, Universidade do Minho, dissertação de mestrado apresentada à Universidade do Minho, 2006.

BATALHA, M. Casa Grande e Favela. Rio de Janeiro, *Jornal O Globo*. 10 nov. 2021. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/casa-grande-favela-1-25270486>. Acessado em 03/03/ 2022

BITTENCOURT, C. M. F. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 5. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2018.

_____. *O Saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2010.

BITTENCOURT, C. M. F.; NADAI, E. Repensando a noção de tempo histórico no ensino. In: *O ensino de história e a criação do fato*. São Paulo: Editora Contexto, 2004.

CAIMI, F. Porque os alunos (não) aprendem história? Reflexões sobre ensino de história, aprendizagem e formação de professores de história. *Tempo*. Niterói, v. 11, n. 21, p. 17-32, 2006.

_____. *Aprendizagens sobre ensino de história*. Disponível em: <http://ufvjm.laphis/#33batepapo.com.flaviacaimi.com.br>. Acesso em: 30 set. 2020.

CONNELLY, M.; SANTOS, A. *O uso do conceito de tempo em sala de aula: entre o conteúdo substantivo e o de segunda ordem*. XV Encontro Regional de História. UFPR, Curitiba, 2016.

COLLINS, H., *Tacit and explicit knowledge*. Chicago: The University of Chicago Press, 2010.

CURRÍCULO MINÍMO. Disponível em: <http://sea.rj.gov.br/web/seeduc/>. Acesso em: 12 mar. 2021.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GONÇALVES, M.. Prefácio. In GABRIEL, C. T.; MONTEIRO, A. M. M.; MARTINS, M. L. B. (orgs.). *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história*. Rio de Janeiro: Ed. Mauad X, 2016.

HARTOG, F. *Regimes de historicidades: presenteísmo experiências do tempo*. São Paulo: Autêntica, Coleção História e Historiografia, 2013.

KOSSELLECK, R. *História dos conceitos e história social: Futuro passado. Contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto/Editora PUC-RJ, 2006.

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da Escola Pública — a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1992. Disponível em: <http://www.ebah.com.br/content/ABAAehikAH/libaneo>. Acesso em 15 abr. 2013.

MIRANDA, S. R.; OLIVEIRA, S. R. F. (org.). Por que refletir sobre o que significa educar para a compreensão do tempo? *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 30, n. 82, p. 273-277, set-dez. 2010.

MOSÉ, Viviane. *A escola e os desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 3. ed. 2014.

MORGAN, D. L. *Focus group as qualitative research*. London: Sage, 1997.

POLANYI, M. *The Tacit Dimension*. New York: Doubleday and Company, 1966.

PROFHISTORIA. Disponível em: <https://profhistoria.ufrj.br/>. Acesso em 10 jul. 2021.

ROCHA, H. *Letramento(s) histórico(s): Uma proposta plural para o ensino e aprendizagem de História*. *Revista Territórios & Fronteiras*, Cuiabá, v. 13, n. 2, p. 275-301, jul-dez, 2020.

_____. *Letramento histórico, o que é, o que pode ser*. Disponível em: <http://ufvjm.laphis/#20bate-papo.com.helenicerocha.com.br>. Acesso em: 02 out. 2020.

_____. Aula de História: Evento, ideia e escrita. *História & Ensino*, Londrina, v. 21, n. 2, p. 83-103, jul/dez: 2015.

_____. *A escrita da história escolar. Memória e historiografia*. Rio de Janeiro: FGV (2009).

RÜSEN, J. Didática da história: passado, presente e perspectiva a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Editora UFPR, 2010.

SANCHEZ COSTA, F. La cultura histórica: una aproximación diferente a la memoria colectiva. *Revista de História Contemporânea*, 8, 2009, pp. 267-286.

SIMAN, L.; COELHO, A. R. O papel da mediação na construção de conceitos históricos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 591-612, abr./jun. 2015.

SCHMIDT, M. A. Jörn Rüsen sua contribuição para a didática da História. *Intelligere, Revista Intelectual*, São Paulo: USP, v. 3, n. 2, out. 2017.

SCHROENDER, Edson. Conceitos espontâneos e conceitos científicos :processo da construção conceitual em Vygotsky. *Atos de pesquisa em educação*. PPGE/MEFURB, v. 2, p. 239-318, maio-ago. 2017.

SILVA, C. B.: Conhecimento histórico escolar. In: FERREIRA, M. M.; OLIVEIRA, M. M. D. (coord.) *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: Editora FGV, p 50-54, 2019.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 5-17, 2004.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2002.

APÊNDICE A — SEQUÊNCIA DIDÁTICA PROBLEMATIZADORA

A sequência didática problematizadora consiste em um planejamento de aula que deve considerar as memórias e os saberes empíricos e escolares das/os estudantes (ROCHA, 2015), além, é claro, da faixa etária e da série em que se encontram.

Na prática do/a professor/a, as aulas são planejadas e, por vezes, (re)planejadas. Nessas aulas, “é o professor que vai estabelecer margens ao imponderável, administrando a interação com a turma, o período da aula e os conteúdos a serem ministrados e aprendidos” (ROCHA, 2015, p. 85).

Essa proposta de sequência didática tem como processo de ensino-aprendizagem o letramento histórico nas dimensões conceitual e temporal. As dimensões narrativa e procedimental, apesar de estarem presentes nesta proposta, não serão preponderantes.

Considerando a dimensão temporal, o que se pretende é propor para o espaço da sala de aula o estímulo à percepção sobre a confluência do tempo vivido pela/o estudante (o presente, o agora), com o tempo do mundo e o tempo histórico, promovendo uma interação entre as múltiplas temporalidades e o passado histórico. Para tanto, se faz necessário observar e considerar a bagagem cultural, em termos de temporalidade, trazida pela/o estudante para a sala de aula, com o intuito de identificar, no processo de construção do conhecimento, sua organização cognitiva e sua compreensão histórica acerca dos temas.

No que tange à dimensão conceitual, é preciso, considerando a bagagem cultural da/o estudante, identificar a relação entre o conceito histórico e as definições trazidas por ela/e, conformadas a partir do seu aprendizado dentro e fora da sala de aula. Na elaboração de uma sequência didática problematizadora, fica a cargo do/a professor/a a tarefa de instigar a/o estudante a relacionar os saberes empírico e conceitual e contextualizar os referidos saberes.

As narrativas temporal e conceitual se fazem presentes no cotidiano das/os adolescentes, mas sem a preocupação de historicizar o fato em seu tempo histórico. Assim como a causalidade e simultaneidade dos acontecimentos, a periodização das ações humanas na História fazem parte da construção desse letrar histórico.

APÊNDICE B — PRODUTO

ESCRavidÃO: ONTEM E HOJE

TEMA: a escravidão na Antiguidade europeia e a escravidão na modernidade.

OBJETIVO GERAL: comparar a escravidão da antiguidade europeia com a escravidão promovida pelos europeus para o continente africano — suas permanências no mundo do trabalho de maneira análoga, dentro da sociedade brasileira hoje.

PROBLEMA: ainda existe escravidão no Brasil de hoje?

AULAS	CONTEUDOS	PROCEDIMENTOS
2	O que é escravidão?	<p>Conversa dirigida a partir do tema trabalho como escravidão;</p> <p>Diálogo sobre o trabalho da empregada doméstica, relacionando ao trabalho escravo, a partir de um texto que trate do tema.</p> <p>Ao longo de suas narrativas, estudantes devem mobilizar conceitos de escravidão, a partir de suas experiências dentro e fora da sala de aula.</p>
2	As estruturas sociais da Cidade-Estado Grega e da Roma Antiga e da escravidão na Antiguidade Europeia.	<p>A partir de imagens sobre escravidão na Antiguidade, estudantes são convidadas/os a observar e a descrever suas impressões — fazendo uso da memória da aula anterior.</p> <p>Leitura de um texto do livro didático sobre escravidão na antiguidade.</p> <p>Em grupos as/os estudantes deverão produzir um pequeno texto sobre a escravidão na Antiguidade</p>
	A escravidão no mundo moderno e a sua concepção mercantilista	<p>Análise das imagens sobre a escravidão na modernidade.</p> <p>Um pequeno texto sobre escravidão no mundo moderno e o seu valor econômico.</p> <p>Os mesmos grupos, da atividade anterior,</p>

2		deverão produzir um pequeno texto sobre a escravidão na modernidade.
2	A escravidão que não foi abolida de fato na nossa sociedade	<p>Roda de conversa tendo como tema a relação escravidão e trabalho.</p> <p>Exibição de uma reportagem <i>Mulher é libertada após 40 anos em regime de escravidão, em Minas Gerais</i>.</p> <p>Discussão sobre a reportagem, com elaboração de pequeno texto sobre o conceito de escravidão ontem e hoje.</p>
2	Apresentação da conclusão dos grupos sobre o tema: escravidão ontem e hoje	<p>Cada grupo elaborando uma apresentação sobre as suas construções, a partir das ideias surgidas nas discussões sobre o tema.</p> <p>Produto das discussões em forma de: painel de ideias; podcast; mapa conceitual; cartazes.</p>

APÊNDICE C — QUESTIONÁRIO DE PESQUISA**1. Qual o seu gênero?**

Feminino Masculino

2. Qual a sua orientação sexual?

assexual bissexual heterossexual homossexual não quero declarar outro

3. Qual a sua identidade de gênero?

cisgênero Transexual travesti não quero declarar

4. Quantos anos você tem?

14 15 16 17 18 Outro _____

5. Como você se considera?

Branco (a) Negro (a) Amarelo (a) Pardo (a) indígena

6. Quantas pessoas moram em sua casa? (Contando com seus pais, irmãos ou outras pessoas que moram em uma mesma casa).

- Duas pessoas
 Três.
 Quatro.
 Cinco.
 Mais de seis.
 Moro sozinho(a)

7. Quem mora com você?

Mãe Avó sobrinhos
 Pai Avô Tios
 Padrasto Irmãos Filho (a)
 Madrasta Cunhados Outros.

8. Qual é a sua renda familiar, incluindo todos os rendimentos das pessoas que residem com você - em salário-mínimo (SM)?

1 SM 2 SM de 3 a 4 SM 5 a 6 SM 7 ou mais SM

9. Quanto ao seu acesso à internet você diria que:

- Não tem acesso
 Tem acesso e ele é insatisfatório
 Tem acesso e ele é satisfatório

10. Em quais destas redes sociais você participa?

Instagram Facebook WhatsApp Twitter

11. Em que rede de ensino você passou a maior parte da vida escolar?

Pública Privada

12. Você aprende mais com aulas:

- Teóricas, com o professor explicando.
 Dialógicas, nas quais os alunos falam de suas experiências.
 Tecnológicas - com uso das novas tecnologias.

	Concordo plenamente	Concordo em parte	Não tenho opinião	Discordo
13. Gosto de ir à escola.				
14. Gosto de ir à escola, mas não gosto de estudar.				
15. A sala de aula não me motiva				
16. Não me interessa pelos conteúdos apresentados.				
17. Não vejo sentido para as coisas que estudo na aula de História.				
18. Faço as atividades porque valem nota.				
19. As aulas deveriam estimular a participação de todas/os estudantes.				
20. O professor é importante para mediar o conhecimento.				
21. Meus professores se interessam por mim.				
22. Vou à aula porque meus pais ou responsáveis querem.				
23. Vou à aula porque estudar é importante para o meu futuro.				
24. Vou à aula para melhorar meus conhecimentos.				
25. Não sei porque vou à aula.				
26. Vou à aula porque o diploma de Ensino Médio pode me ajudar a conseguir um emprego.				
27. Vou à aula pelo prazer de aprender coisas novas.				

APÊNDICE D — RELATÓRIO DO PILOTO DO GRUPO FOCAL

A realização do grupo focal ocorreu em 18 de novembro de 2021, em um período pandêmico, de ensino híbrido. A escolha das/os estudantes foi feita a partir do interesse das/os mesmas/os em participar da pesquisa, o que nos possibilitou uma amostragem composta por estudantes de turmas diversas do primeiro ano do Ensino Médio de um colégio do Rio Comprido, na Zona Norte carioca, no qual atuo como professora de História.

A sala disponibilizada pelo colégio para a realização da roda de conversa era composta por pufes, cortina, tapete e pinturas nas paredes, promovendo um ambiente mais acolhedor, no qual as/os estudantes, puderam interagir e expor suas ideias sem interrupções externas à atividade.

Ao longo da roda de conversa, que durou 40 minutos, busquei observar se elas/es manteriam o foco durante conversa; como se sentiriam diante das gravações; e se as perguntas norteadoras do questionário atendiam a minha expectativa de pesquisa.

Tendo em vista que se tratava de jovens na faixa etária dos 15 aos 16 anos, achei importante solicitar a assinatura dos Termos Assentimento e de Consentimento Livre e Esclarecido como mais um dos pré-requisitos para participação no piloto da pesquisa.

O grupo formado por seis estudantes apresentou as seguintes características: dois do sexo masculino e quatro do sexo feminino; uma autodeclarada negra. Todas e todos oriundas/os da rede pública municipal de ensino do Rio de Janeiro; moradoras/es dos bairros de Cascadura, Ramos, Glória, Andaraí e Rio Comprido.

Para iniciar a roda de conversa, me apresentei, expliquei sobre a pesquisa e sobre a proposta de trabalho. Em seguida, solicitei que elas/es lessem, individualmente, o texto *Casa grande e favela*, da jornalista e escritora Martha Batalha, publicado em novembro de 2021 pelo Jornal O Globo. Logo após a leitura, utilizando os conceitos de patriarcado, escravidão, capitalismo enunciados pela jornalista em seu texto, perguntei às/aos estudantes se já conheciam esses conceitos e por que estavam presentes dentro de um texto de jornal. Algumas/alguns responderam que já sabiam sobre a escravidão e o capitalismo. E sobre o patriarcado afirmaram já ter ouvido falar, embora não soubessem explicar. “A escravidão está muito forte nas aulas e na ideia de racismo e o capitalismo, acredito, que é como os países se organizam. Mas patriarcado eu sei, mas não consigo explicar”. (K., 2021)

Durante a roda de conversa, percebi que em alguns momentos ora o silêncio ora os risos se faziam presentes. Indaguei, então, sobre o motivo e tive como resposta de uma jovem:

“Estou nervosa” (C., 2021). Questiono o porquê do nervosismo e ela complementa dizendo “Sei lá” (C., 2021). Para distensionar a conversa e desfocar a atenção delas/es da câmera que as/os estava filmando, busquei falar sobre a circulação dos conceitos ao longo do tempo histórico e a relação do passado com o presente.

Percebi que as/os estudantes tinham dificuldade para relacionar o texto com a proposta para o grupo focal, uma vez que os conceitos que estavam sendo propostos para a discussão eram diferentes dos utilizados pela autora. Fiz algumas indagações sobre os conceitos que elas/es traziam acerca do tempo histórico e a sua relação com o tempo presente; sobre o conceito de revolução; sobre a diferença entre revolução e reforma; sobre os conceitos de escravidão, de Estado, de colonização e de cultura, deixando-as/os à vontade para dialogar entre elas/es.

Ao transcrever a gravação da roda de conversa, pude perceber que o processo de construção conceitual se apresentava nas falas das/os estudantes sem muitas referências à disciplina e vinham permeadas de interferências vivenciadas fora do espaço escolar: de vídeos do YouTube, das diversas séries dos *streamings* etc.

Ao falarem sobre a questão do tempo histórico e o tempo presente e como os representariam, uma das participantes respondeu que pela animação *Desencanto*, do canal Interferência Nerd, do YouTube. Como as/os demais participantes conheciam o desenho animado, percebi a interferência da internet na formação conceitual do grupo, e que, nesse caso, corroborou para a construção do conceito.

Tratando do conceito de tempo histórico e da conexão entre o tempo passado e o tempo presente, a estudante I afirma que “existe uma relação entre o passado e o presente. O agora e reflexo do ontem” (2021). E a estudante S (2021) exemplificando a afirmação da colega diz que “a escravidão reflete no racismo de hoje. [...] todo favelado é ladrão, todo negro é ..., porque o negro foi feito de escravo. Não sei se só por ser negro, pode ter outro motivo, e traz o racismo até hoje com relação ao negro”. A adolescente S traz para a conversa, antes mesmo da pergunta, sua bagagem sobre escravidão.

Ao serem indagados sobre colonização, a participação delas/es se intensifica e elas/es começam a falar ao mesmo tempo.

“Essa colonização tem tudo a ver com o nosso presente. Quando os portugueses chegaram e conheceram os indígenas e logo tomaram posse da terra. E isso se reflete até hoje. Eles estão lutando para ter a suas terras de volta” (I., 2021).

“Eles, os índios, se sentem colonizados por usam valores que não são deles” (B., 2021).

“Veja o caso da nossa língua, que é a língua dos nossos colonizadores” (K., 2021).

“Temos também a religião que é deles. Os índios só podiam ser católicos.” (I., 2021).

A construção dos conceitos trazidos pela/os estudantes mostrou que eles entendem o conceito, apesar de não carregarem informações suficientes no que tange à temporalidade dos processos históricos. O que se percebe nas falas das adolescentes I e C:

“Na escola, foco bastante na escravidão que a gente teve aqui, mas teve outras também. A maior parte foi a escravidão do negro”. (I, 2021)

“Que tiveram outras escravidões no passado muito longe, como a ideia do povo que trabalha e não recebe nada, também é escravidão”. (C, 2021)

Ao serem indagados sobre a correlação do conceito de cultura com a disciplina de História, as/os estudantes afirmaram que cultura era algo que eles aprendiam no dia a dia e não nas aulas da disciplina.

“[...] é o nosso dia a dia, o que a gente vive”. (S, 2021)

“É algo estranho, porque está presente no nosso dia a dia, é a nossa cultura, por isso precisa estar presente na aula de história, pois lá abre a nossa cabeça e quando a gente reconhece vão evoluindo com o passar dos anos”. (D, 2021)

Devido à proximidade do horário de almoço, encaminhei a conversa para a finalização perguntando as/aos estudantes se os conceitos abordados foram aprendidos na escola ou fora dela (em filmes, jornais, Internet etc.) Todas e todos respondem ter aprendido na escola. Apenas uma estudante respondeu: “Só cultura que a gente aprende no dia a dia. (S., 2021).

Encerrei o grupo focal agradecendo e destacando a importância da participação delas/es para a realização desse estudo.

Percebo nessas falas que houve construção dos conceitos por parte dessas/es estudantes, mesmo que sejam conceitos pautados na experiência de cada um. Entretanto, percebo também a dificuldade que elas/es apresentam para correlacionar o apreendido fora do âmbito escolar com o aprendido dentro da sala de aula. Essa desconexão sugere o fortalecimento da questão de que há necessidade de descobrirmos caminhos para ampliação dos pontos de contato entre os conceitos tal como circulam na vida cotidiana e dos produtos culturais que chegam aos estudantes e a forma como são ensinados e cobrados nas aulas de história, o que estou sintetizando com a proposta pedagógica do letramento histórico em sua dimensão conceitual.

APÊNDICE E — CONCEITO DE ESCRAVIDÃO

O que é escravidão?

É considerado escravidão o regime de trabalho no qual homens e mulheres são forçados a executar tarefas sem receber qualquer tipo de remuneração. Além disso, as pessoas escravizadas têm a sua liberdade tolhida, pois são consideradas propriedades de seus senhores, podendo ser vendidas ou trocadas como mercadorias.⁸

⁸ Disponível em: www.sohistoria.com.br.

ANEXO A — TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Pesquisa: O conceito de escravidão no processo de letramento escolar.

Pesquisadora: Lia do Nascimento Montiel de Melo.

Você está sendo convidada a participar de uma pesquisa. Seus pais permitiram que você participe. Este documento, chamado Termo de Assentimento, visa garantir seus direitos como participante da pesquisa e é elaborado e assinado pela pesquisadora e pela participante/responsável legal.

A ideia de conhecer como os alunos, que ingressam no ensino médio, da educação básica, trazem, a partir de suas experiências, conceitos históricos que considero fundamentais para a construção do conhecimento histórico, possibilitando que os mesmos conceitos sejam utilizados não somente dentro do espaço escolar, mas também nas suas vidas fora do ambiente escolar.

Os objetivos da pesquisa além de conhecer os conceitos trazidos pelos estudantes para as aulas de história, como a construção conceitual pode ser significativa para eles a partir dos múltiplos letramentos, onde o letramento histórico através da dimensão conceitual, possibilite a instrumentalizar esses estudantes na sua vida prática.

A estudante não precisará participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

Com a prévia autorização da direção, a pesquisa será feita com as/os estudantes do Colégio Herbert de Souza, no Rio Comprido. O estudante será convidado a participar de um grupo focal, para dialogar sobre o tema. Onde a conversa será gravada. O uso do celular é considerado seguro.

Ninguém saberá que ela está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que ela nos der. Os resultados da pesquisa podem vir a ser publicados, mas sem identificar as/os estudantes que participaram.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora, Lia do Nascimento Montiel de Melo, pelo email:liafilha@yahoo.com.br ou celular 21 988653664.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria acadêmica da UERJ -FFP, PROFHISTORIA, Rua Francisco Portela, 1470 - Patronato, São Gonçalo — RJ; CEP 24435-005 RJ; telefone (21)3705-2227.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, autorizo a participação do estudante

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2022.

(Nome e Assinatura da responsável pela/o participante)

ANEXO B — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO O CONCEITO DE ESCRAVIDÃO NO LETRAMENTO ESCOLAR

LIA DO NASCIMENTO MONTIEL DE MELO

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa e é elaborado, assinada e rubricada. Uma via deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora. Se preferir, pode consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

Conhecer como os alunos, que ingressam no Ensino Médio, da educação básica, trazem a partir de suas experiências conceitos históricos que considero fundamentais para a construção do conhecimento histórico, possibilitando que os mesmos conceitos sejam utilizados não somente dentro do espaço escolar, mas também nas suas vidas fora do ambiente escolar.

Os objetivos da pesquisa além de conhecer os conceitos trazidos pelos estudantes para as aulas de história, como a construção conceitual pode ser significativa para eles a partir dos múltiplos letramentos, onde o letramento histórico através da dimensão conceitual, possibilite a instrumentalizar esses estudantes na sua vida prática.

Procedimentos:

Participando do estudo você está sendo convidado a: uma roda de conversa em que o mesmo irá expressar através de sua narrativa oral ou através de desenhos, o seu entendimento sobre alguns conceitos históricos, proposto pela pesquisadora que possibilite a análise dessa construção sob a ótica dos letramentos históricos.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora, Lia do Nascimento Montiel de Melo, pelo email:liafilha@yahoo.com.br ou celular 21 988653664.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria acadêmica da UERJ -FFP, PROFHISTORIA. Rua Francisco Portela, 1470 — Patronato, São Gonçalo — RJ; CEP 24435-005 RJ. Tel.: (21)3705-22227.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Nome do (a) participante da pesquisa:

Data:

(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguo ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguo, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante da pesquisa. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pela CONEP, quando pertinente. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante da pesquisa.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2022.

Lia do Nascimento Montiel de Melo