



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


Lucas de Paula Arnaud

**Ensino de história, BNCC e trabalhismo: desafios e possibilidades  
no contexto pandêmico**

São Gonçalo  
2023

Lucas de Paula Arnaud

**Ensino de história, BNCC e trabalhismo: desafios e possibilidades no contexto  
pandêmico**



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.

Orientador Prof. Dr. Marcus Ajuruam Dezemone

São Gonçalo

2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/CEHD

A744 Arnaud, Lucas de Paula.  
Ensino de história, BNCC e trabalhismo: desafios e possibilidades  
no contexto pandêmico / Lucas de Paula Arnaud. – 2023.  
198f.:il.

Orientador: Prof. Dr. Marcus Ajuruam Dezemone.  
Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional  
PROFHISTORIA) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro,  
Faculdade de Formação de Professores.

1. História – Estudo e ensino – Teses. 2. Trabalhismo – Teses. 3.  
Populismo – Teses. I. Dezemone, Marcus Ajuruam. II. Universidade do  
Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III.  
Título.

CRB/7 - 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

Lucas de Paula Arnaud

**Ensino de história, BNCC e trabalhismo: desafios e possibilidades no contexto  
pandêmico**

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 PROFHISTÓRIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Aprovada em 31 de março de 2023.

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. Marcus Ajuruam Dezemone (Orientador)  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Vivian Luiz Fonseca  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof. Dr. Christiano Britto Monteiro dos Santos  
Universidade Federal Fluminense

São Gonçalo

2023

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço aos meus familiares. Principalmente meus amados pais, Ayla e Virgílio, os maiores incentivadores da minha opção no vestibular. Se foi possível concluir o curso de História e o mestrado foi graças ao apoio incondicional e irrestrito deles.

Ao meu padrinho Ary que me ajudou muito no transporte até a longínqua Uff, quando ainda era estudante da graduação, sempre ouvindo a Rádio Band News FM e os comentários do saudoso Ricardo Boechat, costume que mantenho até hoje quando estou a caminho do trabalho.

À minha madrinha de consagração Lisan, professora do município do Rio de Janeiro, sempre presente durante toda a minha formação escolar, licenciatura e mestrado, me ajudando na compra de livros e indicando palestras para que eu pudesse continuar em processo de capacitação.

Agradeço ao meu orientador, Marcus Dezemone, por me ajudar neste trabalho. Sempre solícito e presente quando precisei. Seus comentários e críticas foram indispensáveis para a conclusão da dissertação. Não apenas por isso, mas pelas formações por ele dirigidas no colégio que foi meu coordenador.

Aos professores das disciplinas que cursei no ProfHistória: Márcia Gonçalves, Everardo Paiva, Patrícia Teixeira, Carina Costa, Verena Alberti, Christiano Britto, Selma Pantoja, Mônica Lima e Luís Reznik, fundamentais para a formação de qualidade que suas aulas proporcionaram.

Ao ProfHistória, pela oportunidade de aprendizado e crescimento profissional. Este programa, certamente mudou e segue mudando a vida de centenas de Professores de História da Educação Básica.

Aos meus colegas de curso, em especial ao meu ex-professor e companheiro de turma Montgomery, com quem tive o prazer de dividir trabalhos ao longo do curso, as angústias e felicidades da redação da dissertação.

## RESUMO

ARNAUD, Lucas. *Ensino de história, BNCC e trabalhismo: desafios e possibilidades no contexto pandêmico*. 2023. 198 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

O tema central desta pesquisa é a reflexão acerca do processo de ensino-aprendizagem de História em um colégio da cidade do Rio de Janeiro, durante o período de pandemia de COVID-19. A preocupação era a de desenvolver instrumentos de avaliação capazes de fornecer evidências de aprendizagem da habilidade EF9HI06 sobre trabalhismo, presente na BNCC do Ensino Fundamental, e do conceito de populismo, ausente na normativa, mas essencial para a formação política do indivíduo. Assim, o trabalho discute os limites e potencialidades do ensino remoto no Ensino Básico, da plataforma digital utilizada pela instituição de ensino escolhida para a realização da pesquisa e também da BNCC. Ademais, a proposição de uma prática pedagógica e de instrumentos de avaliação que mensurem a aprendizagem desses dois conceitos também são contemplados neste trabalho. Para a elaboração da intervenção pedagógica, foram utilizados os referenciais teóricos de Perrenoud e Zabala, enquanto o Guia de Elaboração de Itens do INEP, as reflexões de Airasian, Russel e Bloom serviram de base para a construções dos instrumentos de avaliação.

Palavras-chave: Ensino de História. Avaliação. BNCC. Trabalhismo. Populismo.

Habilidades. Competências. Sequência Didática

## ABSTRACT

ARNAUD, Lucas. History teaching, BNCC and labourism: challenges and possibilities in the pandemic context. 2023. 198 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

The central theme of this research is the reflection about the History teaching - learning process in a school from Rio de Janeiro city during “COVID - 19” pandemic period in order to develop evaluation instruments that provide “EF9HI06” skill learning evidences about labourism, that is in the “BNCC” from Primary School and populism concept missing in normative, but essential to individual political education. Therefore, this study aims at discussing the remote teaching limits and potentialities in the Basic Education, discussing the educational platform Google, used by the education institution chosen to do the research and also “BNCC”. Furthermore, the proposition of a pedagogical practice and evaluation instruments that measure the learning of these two concepts, also are these academic work aims. In order to elaborate pedagogical intervention, Perrenoud and Zabala’s theoretical referentials were used, while the Items Elaboration Guide from “INEP” and the Airasian, Russel and Bloom’s reflections served as base to the evaluation instruments construction.

Keywords: History Teaching. Assessment. BNCC. Labor. Populism. Skills.

Competence. Following teaching

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Página inicial do <i>classroom</i> com as divisões das turmas .....	27
Figura 2 –	Aba do Mural do <i>Classroom</i> .....	28
Figura 3 –	Possibilidades de Atividades do <i>Classroom</i> .....	29
Figura 4 –	Página de criação de uma Atividade do <i>Classroom</i> .....	29
Figura 5 –	Exemplo de postagem de Materiais do <i>Classroom</i> .....	30
Figura 6 –	Exemplos de temas dentro da aba de Atividades .....	31
Figura 7 –	Aba Pessoas do <i>Classroom</i> .....	31
Figura 8 –	Aba Notas do <i>Classroom</i> .....	32
Figura 9 –	Recursos disponíveis do <i>Google Meet</i> .....	34
Figura 10 –	Opção de criação de Teste no <i>Google Forms</i> .....	34
Figura 11 –	Percentual de acertos de uma questão no <i>Google Forms</i> .....	35
Figura 12 –	Exemplo de habilidade da BNCC .....	68
Figura 13 –	Mapa conceitual sobre Trabalho criado pelo professor e estudantes .....	100
Figura 14 –	Mapa conceitual sobre Populismo criado pelo professor e estudantes .....	111
Figura 15 –	Texto base e contextualização da questão 1 sobre Trabalhismo .....	117
Figura 16 –	Perguntas da questão 1 sobre Trabalho .....	118
Figura 17 –	Padrão de resposta da questão 1 letra A sobre Trabalho ...	120
Figura 18 –	Padrão de resposta da questão 1 letra B .....	121
Figura 19 –	Texto-base da questão 2 sobre Trabalho .....	124
Figura 20 –	Enunciado e pergunta da questão 2 sobre Trabalho na ACA .....	125



Figura 21 –	Padrão de resposta da questão 2 sobre Trabalhismo na ACA .	126
Figura 22 –	Enunciado e pergunta da questão 1 sobre Populismo na AI ....	128
Figura 23 –	Texto-base da questão 2 da AI sobre Populismo .....	131
Figura 24 –	Enunciado e alternativas da questão 2 da AI sobre Populismo	132
Figura 25 –	Questões da reavaliação .....	136

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Percentual de acerto dos estudantes na atividade da sequência ditática .....	88
Gráfico 2 –	Pontuação da questão 1 letra A da ACA sobre Trabalhismo ....	122
Gráfico 3 –	Pontuação da questão 1 letra B da ACA sobre Trabalhismo ....	123
Gráfico 4 –	Pontuação da questão 2 letra B da ACA sobre Trabalhismo ....	127
Gráfico 5 –	Erros e acertos da questão 1 da AI sobre Populismo .....	130
Gráfico 6 –	Erros e acertos da questão 2 da AI sobre Populismo .....	134
Gráfico 7 –	Rubricas da reavaliação sobre Trabalhismo .....	140
Gráfico 8 –	Rendimento Global Final sobre Trabalhismo .....	140
Gráfico 9 –	Rubricas da reavaliação sobre Populismo .....	142
Gráfico 10 –	Rendimento Global Final sobre Populismo .....	142

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACA	Avaliação de Conteúdo Acumulado
AI	Avaliação Interdisciplinar
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EaD	Ensino à Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ERE	Ensino Emergencial
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
MEC	Ministério da Educação
OSPB	Organização Social da Política Brasileira
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PNE	Plano Nacional de Educação

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
1	<b>A SALA DE AULA NA PANDEMIA</b> .....	21
1.1	<b>O Colégio Madre Pérola e o Ensino Emergencial: definindo a contingência pedagógica de 2021</b> .....	21
1.2	<b>A plataforma Google como ferramenta pedagógica e seus desafios</b> .....	27
2	<b>COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICAS E O ENSINO DE HISTÓRIA NA BNCC DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL</b> .....	39
2.1	<b>Um breve panorama sobre o papel do ensino de História e sua presença nos programas curriculares ao longo do tempo</b> .....	39
2.2	<b>A pedagogia por de trás da BNCC: a noção de competências</b> .....	53
2.3	<b>As proposições para o ensino de História na BNCC dos anos finais do ensino fundamental</b> .....	65
3	<b>OS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO NO <i>FORMS</i>: AVALIANDO A HABILIDADE EF9HI06 E O CONCEITO DE POPULISMO</b> .....	77
3.1	<b>O Trabalhismo na BNCC e uma sequência didática para a habilidade EF9HI06 no ensino híbrido</b> .....	77
3.2	<b>Os limites da BNCC: aprendendo a criticar o conceito de Populismo</b> .....	100
3.3	<b>Os instrumentos de avaliação e a análise dos resultados</b> .....	111
3.4	<b>A Devolutiva e uma reavaliação</b> .....	134
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	143
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	151
	<b>APÊNDICE A – Ferramentas pedagógicas utilizadas na sequência didática para desenvolver o conceito de trabalhismo</b> .....	155
	<b>APÊNDICE B – Trecho da Carta de uma trabalhadora à Getúlio Vargas</b> .....	158

<b>APÊNDICE C – Respostas das perguntas instrucionais .....</b>	<b>159</b>
<b>APÊNDICE D – Fontes históricas utilizadas na atividade 4 da sequência didática .....</b>	<b>167</b>
<b>APÊNDICE E – Respostas dos alunos na ACA .....</b>	<b>178</b>
<b>APÊNDICE F – Instrumentos de avaliação sobre populismo aplicada na AI .....</b>	<b>189</b>
<b>APÊNDICE G – Respostas dos alunos na Reavaliação .....</b>	<b>193</b>

## INTRODUÇÃO

Marx parece ter razão quando diz que “Em toda ciência, o difícil é o começo” (1987). A letargia que muitas pessoas têm na escrita de uma pesquisa acadêmica se deve, talvez, não pelo medo de não cumprir, mas pelo simples fato de não saber por onde começar, dada a dificuldade de se escolher o que pesquisar. Ainda mais quando o campo de pesquisa é interseccional, como é o caso do Ensino de História. Soma-se a isso o fato de que, nesse em específico, existe uma imanente necessidade de associação entre teoria e prática.

Essa dificuldade de escolher alguma coisa em detrimento de outra acompanhou este escritor desde o início da vida. O caráter axiológico do ser humano misturado com uma pitada de falta de autoconhecimento pode ter um potencial destrutivo, se não for bem trabalhado. Assim, fazer escolhas além de ser um ato político é uma necessidade humana. E desde criança, somos obrigados a escolher.

Se conhecer, saber o que você realmente gosta é fundamental. O tema da minha dissertação precisava, além de envolver a prática docente, ter relação com algo que me desse prazer de escrever. E se tem algo que eu gosto de fazer na docência é elaborar avaliações.

Posso afirmar categoricamente que gosto de elaborar questões. Tenho prazer em sentar em frente ao computador e selecionar textos, fotografias, gravuras, pinturas, charges que possam servir de base para uma boa questão. Gosto de pensar na intencionalidade do processo avaliativo e o que eu quero medir exatamente quando pergunto algo ao meu estudante. Gosto de pensar nas alternativas das questões objetivas e quebrar a cabeça pensando em frases que tenham paralelismo semântico e sintático.

Sendo assim, decidi que meu produto seria a elaboração de um instrumento de avaliação eficaz, capaz de mensurar se o estudante atingiu aquilo que se espera e, ao mesmo tempo, fornecer indícios dos motivos que o levaram ao insucesso, para que fosse possível traçar estratégias capazes de recuperá-lo.

Essa escolha deriva, portanto, de um longo processo de autoconhecimento acadêmico, pois tinha muitas dúvidas acerca do que pesquisar e que trabalho desenvolver no ProfHistória.

O processo de avaliação educacional ganhou um significado inteiramente novo logo nos primeiros anos da minha formação profissional. Em meados de 2014, quando ainda era graduando pela Universidade Federal Fluminense (Uff), me deparei com uma oficina de elaboração de itens comandada por uma das coordenadoras do Colégio e Curso pH, onde trabalhei inicialmente como monitor e depois como professor entre 2013 e 2018. Lá, tive meu primeiro contato com o campo da psicometria e com a Teoria de Resposta ao Item (TRI), teoria basilar do principal vestibular do país: o ENEM. Conhecer a fundo a maneira como as questões das chamadas Ciências Humanas eram elaboradas foi o primeiro momento em que o tema me despertou interesse.

Em 2017, ingressei no colégio Madre Pérola (MP),<sup>1</sup> colégio com unidades nas Zonas Norte e Oeste do Rio de Janeiro, onde tive contato com o coordenador da área de Ciências Humanas e, também, meu futuro orientador, Marcus Dezemone. Com ele, meu olhar sobre a avaliação escolar se ampliou ainda mais.

Desde então, repenso cotidianamente minha prática, tanto para a elaboração de questões como para um constante processo de capacitação, com vistas a melhorar a eficácia no diagnóstico dos estudantes. Fui buscar referências bibliográficas para me aprofundar cada vez mais. Contudo, até a redação deste trabalho, nunca havia sistematizado nenhum texto que refletisse sobre a minha própria prática nesse tema.

Ademais, foi a partir dessas leituras que percebi a lacuna que existe sobre esse tema no Ensino de História. Por mais que existam trabalhos sobre avaliação escolar nos campos da Pedagogia, pouco ou quase nada se produziu sobre esse assunto dentro do Ensino de História.

No caso específico do ProfHistória, há apenas três trabalhos de conclusão dos no repositório de dissertações (eduCapes)<sup>2</sup> sobre avaliação escolar. É no

---

<sup>1</sup> Por uma questão ética e de sigilo, optamos por não usar o nome verdadeiro do colégio onde a proposta de intervenção pedagógica se desenvolveu. As eventuais críticas que este trabalho apontou durante o percurso poderiam ser mal interpretadas, gerando um constrangimento indesejado. Assim, escolhemos Madre Pérola como nome substituto.

<sup>2</sup> Vale ressaltar que não sabemos informar a última atualização do site. Isso pode indicar que é possível que existam outros trabalhos sobre avaliação escolar, mas que ainda não haviam sido inseridos no repositório de dissertações. Mesmo assim, levando-se em conta um programa de pós-

mínimo curioso que em 6 anos do programa, com comprovado êxito acadêmico, apenas duas<sup>3</sup> professoras tenham se debruçado sobre o tema. Inclusive, é Laira Pinheiro, redatora de uma das duas dissertações, quem dá pistas sobre esse “descaso”. Pinheiro demonstra, através de questionários realizados com professores do estado do Rio de Janeiro, que a maioria dos entrevistados possuía pouca formação nessa seara, seja por falta da obrigatoriedade de disciplinas que a abordem na graduação ou pela falta de tempo para refletir sobre as próprias práticas, métodos de ensino e aprendizagem (PINHEIRO, 2018).

Dessa forma, em meados de 2020 eu já havia definido o tema do meu projeto de dissertação. Contudo, a pandemia provocada pelo coronavírus no início do ano impôs algumas mudanças na proposta inicial. Dada a realidade de Ensino à Distância (EaD), instaurado em decorrência da pandemia, me vi diante da necessidade de desenvolver um trabalho sobre avaliação escolar derivada de uma prática pedagógica atrelada ao Ensino Remoto, uma vez que todas as aulas das instituições de ensino que trabalhei adotaram este formato.

A chamada educação presencial teve de se adaptar aos novos tempos, utilizando ferramentas tecnológicas para suprir a impossibilidade do contato entre professores e alunos. O Ensino Remoto já era previsto na legislação, mas pouquíssimo utilizado no Ensino Básico, sendo mais comum em cursos profissionalizantes e no ensino superior, tendo em vista as próprias disposições legais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).<sup>4</sup>

Há ainda uma outra demanda que precisei levar em consideração. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que definia os conteúdos mínimos a serem lecionados, passou a ser a normativa, desde dezembro de 2017. O documento possui uma série de habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes de todos os anos em cada componente curricular. Portanto, seria impensável propor um instrumento de avaliação sem ter como parâmetro essa legislação.

---

graduação nacional sobre a prática docente, ainda consideramos um número muito aquém do necessário se levarmos em conta a importância que essa etapa do processo de ensino e aprendizagem exerce no cotidiano escolar. Para maiores informações, ver: [https://profhistoria.ufrj.br/banco\\_tese](https://profhistoria.ufrj.br/banco_tese) (Acesso: 19/03/2023)

<sup>3</sup> Os únicos trabalhos sobre avaliação escolar encontrados no repositório foram redigidos por Laira Pinheiro (Uerj), Damião Filho (UEM) e Carolina Becker (UFSM). Pinheiro desenvolveu um instrumento de avaliação para estudantes do Ensino Médio a partir da metodologia adotada pela Olimpíada Nacional em História do Brasil (PINHEIRO, 2018). Já Becker refletiu sobre as avaliações no Ensino de História a partir do conceito de aprendizagem significativa criado por David Ausubel nos anos 1960 (BECKER, 2020).

<sup>4</sup> <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/lei9394.pdf> <Acesso: 09/02/2022>



Dessa maneira, a proposição inicial deste trabalho passaria, inevitavelmente, pela reflexão de dois aspectos: a pandemia da COVID-19 e suas consequências na sala de aula, e a BNCC, com seus pressupostos teórico-metodológicos.

Diante dessa situação, mais uma vez, tive de escolher. Era preciso escolher qual habilidade da BNCC seria mensurada por um instrumento de avaliação.

Como as minhas turmas do ano de 2021 eram dos 7º e 9º anos do Ensino Fundamental, a habilidade escolhida deveria estar relacionada a esses segmentos. Logo, decidi elaborar um instrumento de avaliação para a habilidade EF9HI06, cujo foco central é o conceito de trabalhismo. Segundo a normativa, é necessário garantir que os alunos sejam capazes de “Identificar e discutir o papel do trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil, em diferentes escalas (nacional, regional, cidade, comunidade)” (BRASIL, 2017).

Essa escolha se deu por alguns fatores que envolveram a minha formação acadêmica e meu desenvolvimento profissional. Em primeiro lugar, a Era Vargas sempre foi um tema que me despertou interesse, desde os tempos de colégio, quando estudava no Garriga de Menezes em Jacarepaguá, Zona Oeste do Rio de Janeiro. À época, lembro que meu professor de História do Brasil, Bruno Marques, também formado pela Uff, mencionou algumas vezes que havia sido orientado pelo professor Jorge Ferreira, um dos especialistas no assunto. Isso fazia as suas aulas sobre Era Vargas e, conseqüentemente o trabalhismo, serem mais atraentes, dado o domínio que tinha sobre o tema.

Em segundo lugar, as aulas na graduação de História do Brasil III e História da América III<sup>5</sup> me fizeram aprender a criticar o uso do conceito de populismo, muito utilizado como adjetivo que caracteriza o governo Vargas e tantos outros líderes da América Latina, como Lázaro Cárdenas, no México, e Juan Domingo Perón, na Argentina. É comum, inclusive, que livros didáticos e sites enquadrem Vargas apenas como populista, deixando o termo da época “trabalhista” de lado, o que soaria anacrônico. Logo, essa crítica ao uso do termo populismo como ferramenta de análise válida para experiências latino-americanas do século XX foi algo que desenvolvi durante minha formação acadêmica.

Em terceiro lugar, olhando por um lado mais profissional, minhas aulas sobre trabalhismo no 9º ano do ensino fundamental sempre envolviam uma crítica ao uso

---

<sup>5</sup> Na Uff, essas disciplinas abordam a história contemporânea. Durante o período em que as cursei, as aulas foram ministradas, respectivamente, pelos professores Jorge Ferreira e Norberto Ferreras.

do conceito de populismo. Soma-se a isso a leitura de *A Elite do Atraso* de Jessé Souza, extremamente importante para minha formação, tanto como historiador quanto cidadão. Percebi que Jessé conseguia traduzir as críticas ao populismo de uma forma mais palatável ao estudante do Ensino Básico, o que muito me ajudou nas aulas.

Em quarto, o domínio que meu orientador Marcus Dezemone tem sobre a avaliação escolar e também a história do Brasil Republicano seriam facilitadores para a redação deste trabalho.

Logo, a escolha da habilidade EF9HI06 foi natural. Além disso, o reconhecimento de que existem limites na recente normativa educacional no que se refere a alguns conteúdos conceituais, como o populismo, foi um fator que me fez adicionar o conceito de populismo a esse trabalho. Sua importância no noticiário jornalístico enquanto jargão pejorativo precisa ser entendida pelos estudantes, uma vez que é um termo comumente utilizado, principalmente no cenário político. Logo, mesmo que não apareça na BNCC, julgamos que o populismo também precisa ser trabalhado junto aos estudantes, para que estes sejam capazes de criticar seus usos e aplicações.

Dessa maneira, ao final do ano de 2020, minha proposição parecia estar pronta: redigir uma dissertação que refletisse acerca da aplicação de instrumentos de avaliação para mensurar o desenvolvimento da habilidade EF9HI06 da BNCC e do conceito de populismo a alunos do 9º ano do Ensino Fundamental durante o contexto pandêmico.

Contudo, ao longo do processo de leitura, trocas com o orientador e também interpelações da banca examinadora na qualificação, percebi que a minha proposição inicial não se sustentava. Estava deixando de lado algo intrínseco à natureza de uma avaliação pedagógica. Ela não é um fim em si mesma. Muitas vezes, quando lembrada, a avaliação é pensada apenas ao final de todo processo, apartada de um percurso maior.

Existe, ou deveria existir, uma intencionalidade ao elaborar uma aula, cujas metas são mensurar até que ponto os objetivos planejados foram atingidos e retornar à construção da aula após o resultado da avaliação, permitindo revisar, repensar e consolidar quaisquer pontos que não foram plenamente desenvolvidos durante esse processo.

O instrumento de avaliação precisa, portanto, estar entrelaçado a um “roteiro” no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, como escrever só sobre a criação e aplicação de um instrumento de avaliação, sem levar em consideração o currículo, o planejamento e a intencionalidade da aula?

Meu trabalho não poderia ser apenas sobre avaliar, pois essa avaliação deveria ser baseada em uma aula. Logo, foi necessário também refletir sobre o planejamento dessa aula. Quais são os objetivos que eu gostaria que fossem alcançados? Qual metodologia usar? Quais ferramentas estariam à minha disposição para desenvolver essa aula?

O resultado final de toda essa reflexão foi a constatação de que a minha dissertação não se tratava apenas da avaliação escolar, mas sim do processo de ensino e aprendizagem como um todo. Desta feita, seria necessário refletir sobre o a referência obrigatória que estabelece os objetivos que se espera serem alcançados pelos estudantes (BNCC), desde seus pressupostos teórico-metodológicos até uma reflexão da histórica curricular sobre o Ensino de História.

Também seria preciso planejar a aula, traçando os principais elementos sobre trabalhismo e populismo que julgava necessários serem dominados pelos estudantes, bem como pensar em qual metodologia seria aplicada nesta aula para alcançar esses objetivos.

Seria necessário descrever em que contexto se deu essa aula e quais os materiais e ferramentas foram utilizados para seu desenvolvimento, principalmente por conta da pandemia de COVID-19 que modificou completamente as salas de aula do Brasil e do mundo.

Outro fator a ser destacado é a explicação do método utilizado para elaborar os instrumentos de avaliação, bem como uma reflexão analítica dos resultados dos estudantes nesta avaliação.

Por fim, algo que ficou cada vez mais consolidado na minha formação após a realização deste trabalho, era imprescindível narrar o processo de devolutiva dos alunos, também chamado pela literatura anglo-americana de *feedback*, com vistas a uma reavaliação para garantir o processo de aprendizagem. De nada adianta avaliar se, após o processo, nada for feito. Se a avaliação escolar se resumir à atribuição de uma nota, estamos falhando como docentes.

A avaliação deve servir a um propósito pedagógico de indicar ao professor dados confiáveis e válidos sobre os estudantes, para que seja possível tomar

decisões acertadas de como corrigir os erros cometidos e, só assim, garantir a aprendizagem do discente. Também serve como base para o professor refletir e repensar sobre suas próprias práticas. É possível que os resultados de uma avaliação demonstrem que o insucesso de alguns estudantes pode sim estar associado a uma atividade mal elaborada e mal executada. Nesse sentido, é importante reconhecer os próprios erros e repensar toda a metodologia.

O objetivo deste trabalho é propor uma reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem no Ensino de História. A partir de uma atividade pedagógica com avaliação, planejada com vistas a desenvolver a habilidade EF9HI06 da BNCC, durante o contexto pandêmico, é desenvolvida uma crítica ao conceito de populismo. O trabalho busca também refletir de forma crítica acerca dos pressupostos teóricos da BNCC, bem como identificar suas limitações e potencialidades.

Essa atividade pedagógica deve estar, portanto, consonante à BNCC, tendo em vista que é um balizador para os professores de todo país e, também, a uma avaliação formal para aferir a aprendizagem das habilidades escolhidas, ao fornecimento de *feedback* para aperfeiçoamento do aluno e a uma reavaliação que confirme a aprendizagem dos objetivos traçados no planejamento.

No 1º capítulo, abordamos a sala de aula na pandemia. Aqui, nos preocupamos em contextualizar o local onde a atividade se realizou, o colégio Madre Pérola, localizado na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro e, também, as circunstâncias extraordinárias em que a aula ocorreu: o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Dessa forma, foi necessário contar sobre a história do colégio, bem como seu funcionamento organizacional e a maneira como são divididas as avaliações, além de destringir as ferramentas digitais escolhidas pelo colégio para a realização das aulas e avaliações durante esse período, tendo em vista que ambas, o *feedback* e reavaliação, ocorreram nesse contexto.

No 2º capítulo, o tema central foi a BNCC e seus pressupostos pedagógicos. É evidente que a BNCC não foi o primeiro documento a abordar o Ensino de História do Brasil e, muito menos, resultado de achismos sem embasamento teórico. Aliás, alguns deles, remontam características de normativas anteriores, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS). Assim, refletimos sobre o currículo escolar e, principalmente, como o Ensino de História foi visto ao longo do tempo dentro das diferentes legislações curriculares. Essa reflexão foi necessária para demonstrar como a atual legislação, e também as anteriores, são resultado de lutas,

embates e do contexto social em que foram produzidas, algo inerente ao currículo escolar. Em seguida, analisamos os pressupostos que regem a BNCC, identificando a importância dos estudos de Philippe Perrenoud e, principalmente, Antoni Zabala, cujos pressupostos acerca de competências e habilidades e conteúdos conceituais foram apropriados e ressignificados pela normativa, promovendo uma amálgama de influências pedagógicas. Ainda no segundo capítulo, analisamos qual o papel do Ensino de História na BNCC, analisando os objetivos, os alcances e os limites dos temas a serem ensinados pelos professores de História dos anos finais do Ensino Fundamental. Essa reflexão com foco nesse segmento se deve por uma questão profissional, tendo em vista que é o segmento que atuei durante o ano de 2021.

Por fim, no 3º capítulo, apresentamos o planejamento da aula e a sua execução. Para o conceito de trabalhismo, optamos por realizar uma sequência didática, metodologia defendida por Antoni Zabala, baseada em seis atividades, compostas, entre outros elementos, pela análise de fontes primárias sobre o tema. Por outro lado, o conceito de situação-problema serviu de base para a realização da aula sobre populismo, utilizando uma metodologia que se baseou na apresentação de uma série de notícias que abordavam o conceito de populismo. Além disso, este capítulo também se concentrou na explicação do método de elaboração das questões introduzidas nas avaliações dos estudantes para aferir as referidas habilidades e os instrumentos de avaliação que foram produzidos. A base teórica foi o volume 1 do Guia de Elaboração e Revisão de Itens (GERI) (BRASIL, 2010) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e utilizado para a confecção de questões do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Ao final do capítulo, analisamos os resultados dos estudantes nas avaliações, indicando os principais motivadores para os erros e acertos, além de descrever quais feedbacks foram fornecidos para que os estudantes estivessem aptos a realizar uma avaliação final (reavaliação). Essa experiência, também descrita ao final do capítulo, é a etapa final do processo de ensino e aprendizagem, o qual informamos o sucesso - ou não - da atividade planejada.

Assim, esperamos que este trabalho sirva tanto como uma experiência documental, datada do período do ERE proporcionado pela COVID-19, quanto uma ferramenta capaz de auxiliar qualquer docente de História a planejar uma aula baseada na BNCC e desenvolver instrumentos de avaliação condizentes com o que

foi trabalhado em sala, com vistas a garantir evidências válidas e confiáveis acerca da aprendizagem do estudante.

## **1 A SALA DE AULA NA PANDEMIA**

### **1.1 O Colégio Madre Pérola e o Ensino Emergencial: definindo a contingência pedagógica de 2021**

A escola escolhida para a realização da sequência didática e da avaliação que medirá se os estudantes atingiram os objetivos planejados foi o Colégio Madre Pérola (MP), fundado em 1973 na Tijuca, zona norte da cidade do Rio de Janeiro.

Em 1990 a escola adquiriu mais um prédio, oferecendo o Ensino Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Em 1998 o colégio expandiu para os anos finais deste segmento e também Ensino Médio. Em 2009 foi inaugurada uma unidade no Itanhangá, bairro localizado na zona oeste da cidade. Assim, a escola conta hoje com três prédios na Tijuca, sendo um voltado para Educação Infantil, outro para os anos iniciais do Ensino Fundamental e o terceiro para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Além disso, há também a unidade no Itanhangá, que vai do maternal ao Ensino Médio.

A escolha do colégio se deu parte por um imperativo contingencial e parte por um motivo profissional. Trabalho no colégio desde 2017, de modo que já estou ambientado a dinâmica operacional e ao cotidiano da escola. Ademais, a direção e a coordenação se mostraram extremamente receptivas quando apresentei a proposta do trabalho, colocando-se a disposição para o que fosse preciso. O fator imperativo contingencial foi a divisão das turmas entre os docentes de história para o ano de 2021. Fiquei responsável pela turma do 9º do ensino fundamental da Tijuca, o que me possibilitaria trabalhar a habilidade EF9HI06 da BNCC. Neste ano, a turma do 9º ano da unidade Tijuca ficava junta às do Ensino Médio no prédio localizado na rua Marquês de Valença, por conta de um reajuste predial devido à pandemia.

No MP, as aulas começam às sete horas e vinte minutos (7:20) e terminam às doze horas e trinta minutos (12:30), sendo distribuídas em seis tempos de quarenta e cinco minutos. Além disso, o horário de aula conta com dois intervalos de vinte minutos entre o segundo e terceiro tempo e entre o quarto e quinto tempo, totalizando quarenta minutos de intervalo ao longo da manhã para professores e estudantes.

Sobre os estudantes, cabe uma ressalva. O MP é um colégio para a classe média alta, com mensalidades consideradas elevadas para o trabalhador comum do Rio de Janeiro. Assim, o público encontrado nas salas de aula é de alta renda<sup>6</sup>, o que por si só conflui para determinado tipo de vivência e socialização condizente com a faixa socioeconômicas que ocupam. Sem contar a maior facilidade de acesso à internet e à tecnologia, o que ajudou na proposição das atividades planejadas.

No que diz respeito à estrutura organizacional, além da direção geral e de cada unidade, há também a coordenação de núcleo (referente a cada unidade) e a coordenação de área do conhecimento. Logo, os professores de história se reportam, no que diz respeito aos assuntos mais específicos de disciplina, ao coordenador de área, enquanto o cotidiano dos estudantes, problemas disciplinares ou questões mais específicas aos alunos, à coordenação de núcleo.

Em relação ao sistema de avaliação, a escola conta com três grandes avaliações, sendo que uma delas se subdivide, no mínimo, em quatro, e no máximo, cinco. São elas a Avaliação Interdisciplinar (AI), a Avaliação de Conhecimento Acumulado (ACA) e a Construção do Aluno (CA)<sup>7</sup>, cada uma delas valendo 10 pontos.

A CA se divide em números, cada um deles com uma nomenclatura própria e uma avaliação específica. A CA1 é referente ao Projeto interdisciplinar proposto pelos coordenadores de núcleo em debate com a direção e correlacionado ao tema do ano da escola. Durante uma semana de cada trimestre, os alunos de diferentes séries são agrupados em salas para desenvolver um projeto específico; a CA2 corresponde ao Madre Pérola Reflexivo (MPR), uma lista de exercícios elaborada pelo monitor da disciplina para auxiliar nos estudos antes da prova; a CA3 é a avaliação qualitativa do estudante que é feita a partir de critérios definidos pelo professor de cada disciplina; a CA4 é uma avaliação de escolha livre do docente, podendo ser um teste ou algum trabalho de qualquer natureza. Caso seja de interesse do professor, é possível dividir a CA4 em outra avaliação, para que haja uma diversificação de métodos avaliativos, criando assim a CA5. A somatória de

---

<sup>6</sup> Excetuam-se os alunos bolsistas que ingressam no primeiro ano do Ensino Médio e os filhos de professores e demais funcionários da escola.

<sup>7</sup> As avaliações também tiveram seus nomes alterados, tendo em vista que as nomenclaturas são muito específicas, o que poderia garantir uma fácil identificação do colégio em que a atividade foi realizada.



todas as CAs não pode ultrapassar 10 pontos, sendo que cada uma delas já tem valores pré-estabelecidos<sup>8</sup>.

Já a ACA é a avaliação disciplinar “tradicional”<sup>9</sup>, geralmente composta por questões discursivas. Cada coordenação de área tem a liberdade para estruturar a ACA à sua própria maneira. Dentro das ciências humanas, fomos orientados a produzir questões exclusivamente discursivas, para servir de contraponto a AI.

Essa é uma prova diferencial da escola por ser totalmente interdisciplinar, temática e objetiva. No 9º ano do Ensino Fundamental os estudantes respondem sessenta questões, sendo quinze da área de linguagens, quinze de ciências humanas, quinze de matemática e quinze de ciências da natureza. A ideia é que todas as questões da AI se relacionem ao tema central escolhido pela coordenação geral, se propondo a ser uma avaliação que mede a capacidade interpretativa do aluno em conteúdos transversais. Contudo, é possível que algumas questões abordem conteúdos específicos das disciplinas, dada a dificuldade de se elaborar essa avaliação. Vale ressaltar que tanto a AI, a ACA, o Projeto (CA1) e o MPR (CA2) devem ser aplicados igualmente às unidades da Tijuca e Itanhangá, podendo apenas as CAs 3 e 4 serem escolhas livres dos professores.

Nesse sentido, a primeira limitação em relação aos instrumentos de avaliação desenvolvidos é a própria estrutura de avaliação da escola. O que foi pensado devia, por uma obrigação institucional, estar devidamente alinhado com os parâmetros exigidos pelo colégio. Já a segunda limitação diz respeito a algo que nenhum mestrando esperava acontecer em 2020 e que mudou completamente a configuração do que havia sido inicialmente planejado: a pandemia do COVID-19.

Os anos de 2020 e 2021 foram traumáticos para a história da humanidade. Evidente que nenhuma consequência foi mais danosa que a morte das mais 6 milhões de pessoas ao redor do mundo. Contudo, os efeitos do coronavírus se fizeram presentes nas mais diferentes esferas da sociedade. Com as escolas o cenário não foi diferente.

A chegada da pandemia impôs uma reordenação radical na forma de planejar, ensinar e avaliar. Além disso, a sala de aula foi substituída pelas casas dos professores e estudantes. As cantinas pelas cozinhas. Os professores, quando

---

<sup>8</sup> A CA1 vale quatro pontos, a CA2 vale um ponto, a CA3 vale dois pontos e a CA4 três pontos, a não ser que o professor decida realizar uma CA5, que valerá metade dos pontos da CA4.

<sup>9</sup> Dentro da literatura sobre avaliação escolar, é comum denominar esse tipo de avaliação como somativa, necessária para o acompanhamento da evolução do desempenho do aluno.

possível, pelos parentes. Isso se levarmos em consideração famílias que possuem condições minimamente condizentes com a necessidade de adaptar a rotina escolar ao ambiente doméstico. Infelizmente, a realidade pandêmica trouxe um cenário caótico para a educação nacional. Dados apontam que mais de 5 milhões de crianças e adolescentes ficaram sem aula no Brasil em 2020<sup>10</sup>, ficando o total de 279 dias<sup>11</sup> sem ir à escola.

A saída mais imediata para que os estudos continuassem, sem colocar em risco a saúde de todos e evitar a proliferação do vírus, foi a adoção do Ensino a Distância. Nada familiarizados com a nova realidade, professores, pais, secretarias, direção davam os mais diferentes nomes para tentar explicar o que estava acontecendo - ensino a distância (EaD), ensino remoto, educação virtual, *homeschooling*, ensino híbrido, etc.

Sendo assim, antes de apresentar a sequência didática elaborada para abordar a habilidade EF9HI06 e desenvolver a capacidade de avaliar e criticar os usos do populismo ao longo do tempo, é necessário apresentar as condições em que a aula e a avaliação foram desenvolvidas, bem como deixar clara a modalidade de ensino na qual tudo se desenvolveu.

Dessa maneira, partimos do princípio que as aulas ocorridas no MP no ano de 2020 e 2021 não se configuram como EaD. Para Belloni EaD tem como característica:

A separação entre professores e alunos não é explicitada, justamente porque é considerada a partir do parâmetro de contiguidade da sala de aula, que inclui a simultaneidade. (...) a separação no tempo - comunicação diferida - talvez seja a mais importante no processo de ensino e aprendizagem a distância do que a não contiguidade espacial (BELLONI, 2015, p.27)

Portanto, o que caracteriza o EaD é seu caráter assíncrono. Nessa modalidade, professores e estudantes não se encontram para construir o conhecimento, uma vez que as instruções pedagógicas e a aprendizagem são separadas. Seria um modo não contíguo de transmissão entre professor-conteúdos

---

<sup>10</sup> Para maiores informações ler a notícia ao clicando no link ao lado: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-04/mais-de-5-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-ficaram-sem-aulas-em-2020> <Acessado em 27/07/2022>

<sup>11</sup> Para maiores informações ler a notícia ao clicando no link ao lado: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/estudantes-da-rede-publica-ficaram-279-dias-sem-aulas-presenciais-em-2020-diz-inep-25098369> <Acessado em 27/07/2022>

do ensino e aprendente-conteúdos de aprendizagem, o que permite maior autonomia ao estudante para atingir aquilo que almeja. Logo, o EaD se caracteriza por uma maior flexibilidade no que se refere ao acesso ao currículo e às metodologias de ensino (ROCHA, 2017, p 66).

Nesse sentido, a pandemia trouxe uma profunda transformação ao implementar o Ensino Emergencial (ERE). Ele pode ser entendida como uma modalidade de ensino a distância criada para atender as demandas educacionais geradas em decorrência da pandemia do coronavírus e do consequente isolamento social da população (LINS *et al*, 2021).

Muitas escolas particulares do estado do Rio de Janeiro transformaram o ERE em Ensino Remoto, na medida em que as soluções para as dificuldades pedagógicas são totalmente remotas. Além disso, um elemento de destaque, que se assemelha ao EaD, é a utilização de aparelhos eletrônicos como ferramenta principal para o contato entre professores e estudantes<sup>12</sup>.

O ensino que antes era presencial se tornou remoto para a esmagadora maioria das escolas particulares do Rio de Janeiro e para o MP. Em outras palavras, a conexão entre professores e estudantes se dava através de dispositivos eletrônicos e digitais de forma simultânea, portanto, síncrona. Nas primeiras semanas de março de 2020, a indefinição sobre como agir tomou conta da grande maioria das coordenações e direções dos colégios públicos e privados, sendo que a letargia na tomada de decisão variou de acordo com a capacidade de imposição diretiva e o poder financeiro de cada instituição.

Nas primeiras semanas de aula no contexto pandêmico, enquanto os professores do Madre Pérola aguardavam um posicionamento mais contundente, a direção e a coordenação os instruíram a postar materiais de estudo (videoaulas, podcasts, textos, etc) na plataforma educacional adotada pela escola, o *Google Classroom* (*Classroom*). Sem ter um contato simultâneo entre professores e alunos,

---

<sup>12</sup> A latente globalização e a difusão da internet fizeram com que tablets, smartphones e computadores fossem as principais ferramentas para os estudos. Dentre essas, pesquisas realizadas pela TIC Educação apontam que o celular é a principal ferramenta eletrônica de estudo e trabalho utilizada durante a pandemia. É claro que o acesso a internet e a alguns desses aparelhos eletrônicos não é democrático, posto que decorre do poder aquisitivo das famílias. Não surpreende o fato de que 39% dos estudantes das escolas públicas na zona urbana não tenham computador ou tablet em casa, recorrendo assim ao celular. Para maiores informações sobre o tema, ler a notícia no link ao lado: <https://www.istoedinheiro.com.br/celular-e-a-principal-ferramenta-de-estudo-e-trabalho-na-pandemia/> <Acessado em 27/07/2022>; <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/06/09/quase-40percent-dos-alunos-de-escolas-publicas-nao-tem-computador-ou-tablet-em-casa-aponta-estudo.ghtml> <Acessado em 27/07/2022>;

essa primeira e curta fase de 2020 - que durou pouco mais de uma semana - se assemelhava, portanto, ao modelo EaD, cujas atividades de ensino e aprendizagem são assíncronas e feitas separadamente.

Com o passar do tempo, a instituição estimulou os docentes a promoverem aulas síncronas através de duas outras ferramentas Google, que se complementariam a utilização do *Google Classroom*: inicialmente o *Hangout*, utilizado durante um período muito curto, e posteriormente o *Google Meet (Meet)*, que se consolidou por volta de maio de 2020. Para as avaliações, o *Google Forms (Forms)* passou a ser a ferramenta que concentraria todas as avaliações formais do colégio.

Em finais de outubro deste ano, a escola migrou do Ensino Remoto para o Ensino Híbrido, que se seguiu até o final do ano letivo de 2021. Nessa modalidade, que pode ser síncrona ou assíncrona, parte dos entes envolvidos no processo de ensinoaprendizagem, geralmente o professor, estão presencialmente na sala de aula enquanto os demais remotamente. Assim, os professores do colégio retornaram ao presencial, enquanto cada turma foi dividida em dois grupos (A e B) que se alternavam semanalmente. Vale ressaltar que a presença do estudante era opcional, o que fez com que muitos optassem por permanecer em casa e contribuíssem para o esvaziamento das salas de aula. Não era incomum chegar na escola e todos os alunos estarem em casa.

Além disso, a escola teve que se adaptar aos novos tempos. Respeitando um rígido protocolo sanitário, carteiras foram afastadas, o número de alunos por sala reduzido, demarcações feitas no chão, álcool em gel distribuído por todos os corredores da escola, o pátio e a sala dos professores foram impedidos de serem utilizados para evitar aglomerações, todas as portas da escola deveriam ficar abertas para a circulação do ar, sem contar no uso de máscaras, obrigatório para todos nas dependências da escola.

Com o decorrer do ano 2021 e o avanço da vacinação no país, alguns estudantes se sentiam mais seguros e, em algumas turmas mais e outras menos, começaram um lento processo de retorno.

Portanto, as ferramentas digitais que foram utilizadas para a realização das aulas (Ferramentas Google), bem como a modalidade de ensino em que elas ocorreram (Ensino Híbrido) não passaram por uma escolha docente, mas sim por um imperativo contingencial. Assim, avaliar as potencialidades e funcionalidades

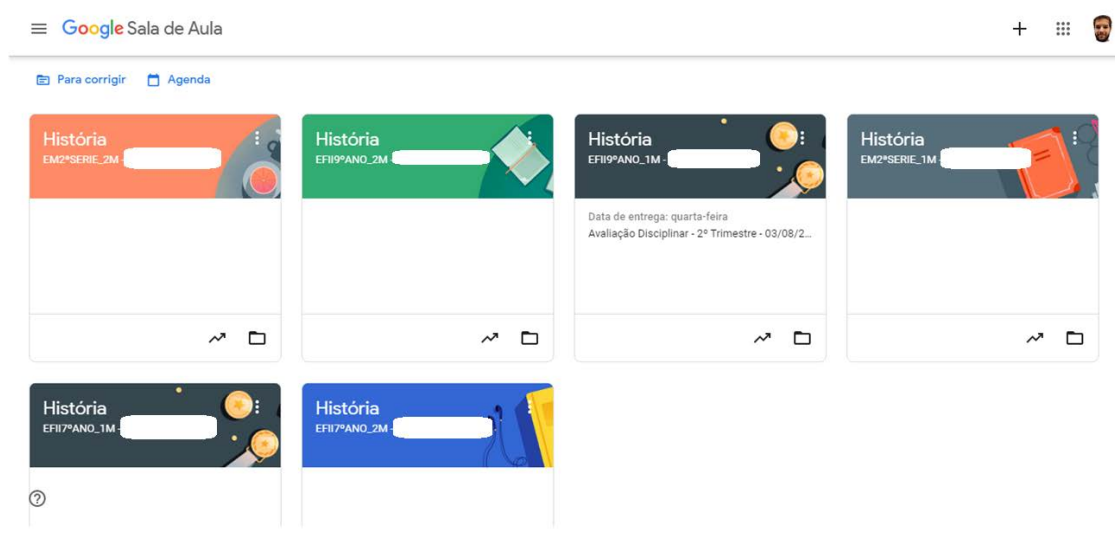
dessas ferramentas nesse tipo de ensino é um passo importante para o planejamento, instrução e avaliação do estudante.

## 1.2 A plataforma Google como ferramenta pedagógica e seus desafios

Para a realização das sequências didáticas propostas e posterior avaliação do que foi trabalhado em sala, utilizamos três ferramentas da plataforma Google: o *Classroom*, o *Meet* e o *Forms*. Elas fazem parte do projeto *Google For Education*<sup>13</sup>, que engloba uma série de dispositivos e aplicativos eletrônico-virtuais voltados para a educação. O *classroom* já era adotado pela escola antes da pandemia, mas seu uso era pontual. Geralmente, servia de agenda online, onde os professores postavam os deveres de casa. Contudo, o ERE redimensionou a importância do *Classroom* para a instituição, se tornando a principal ferramenta que conectasse alunos e professores.

Na página inicial, o professor encontra todas as suas turmas separadas por blocos (figura 1).

Figura 1 - Página inicial do *classroom* com as divisões das turmas



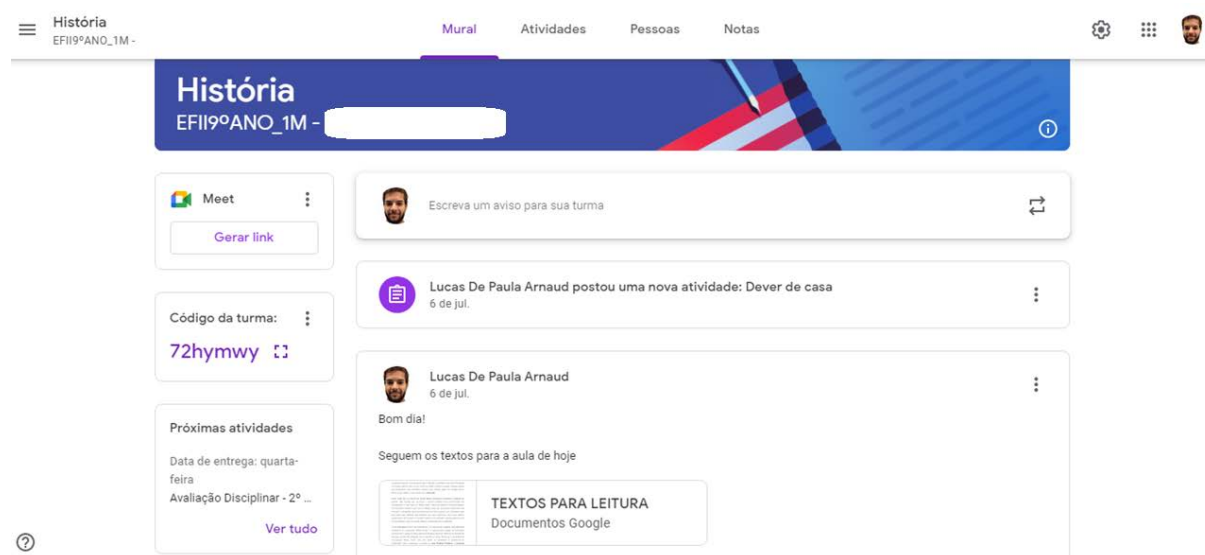
Fonte:Arquivo Pessoal. 2022<sup>14</sup>

<sup>13</sup> Para maiores informações sobre o Google For Education, veja o link ao lado: [https://edu.google.it/intl/ALL\\_br/](https://edu.google.it/intl/ALL_br/) <Acessado em 31/07/2022>.

<sup>14</sup> Algumas imagens do arquivo pessoal foram alteradas com a inserção de tarjas brancas para preservar o nome da instituição de ensino.

Ao escolher uma turma, o professor é direcionado para outra página, onde encontrará as informações específicas daquela turma. As páginas das turmas são divididas em quatro recursos principais: Mural, Atividades, Pessoas e Notas. A aba do Mural permite que professores e alunos postem qualquer coisa, como uma grande rede social (figura 2).

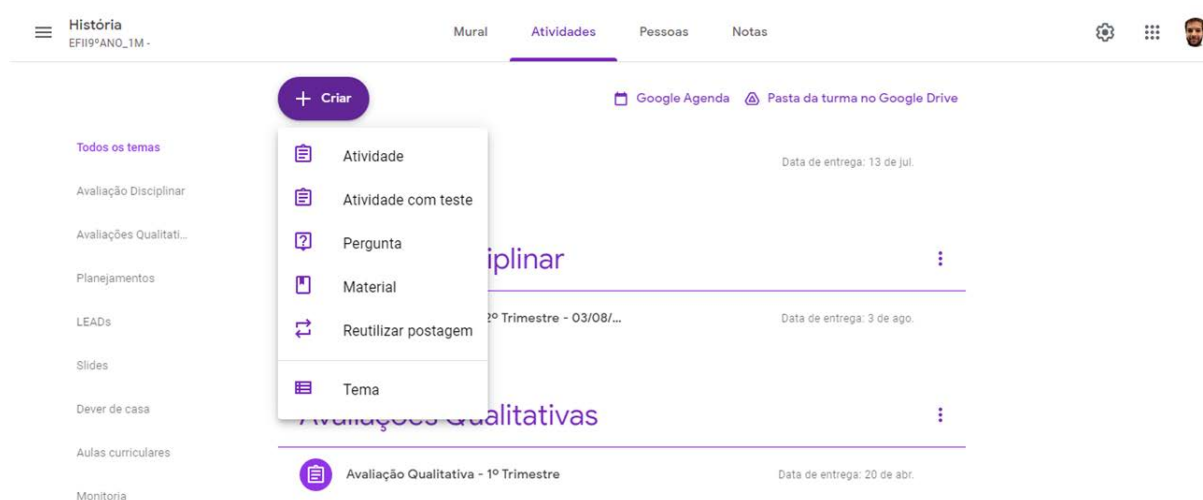
Figura 2 - Aba do Mural do *Classroom*



Fonte: Arquivo Pessoal.2022

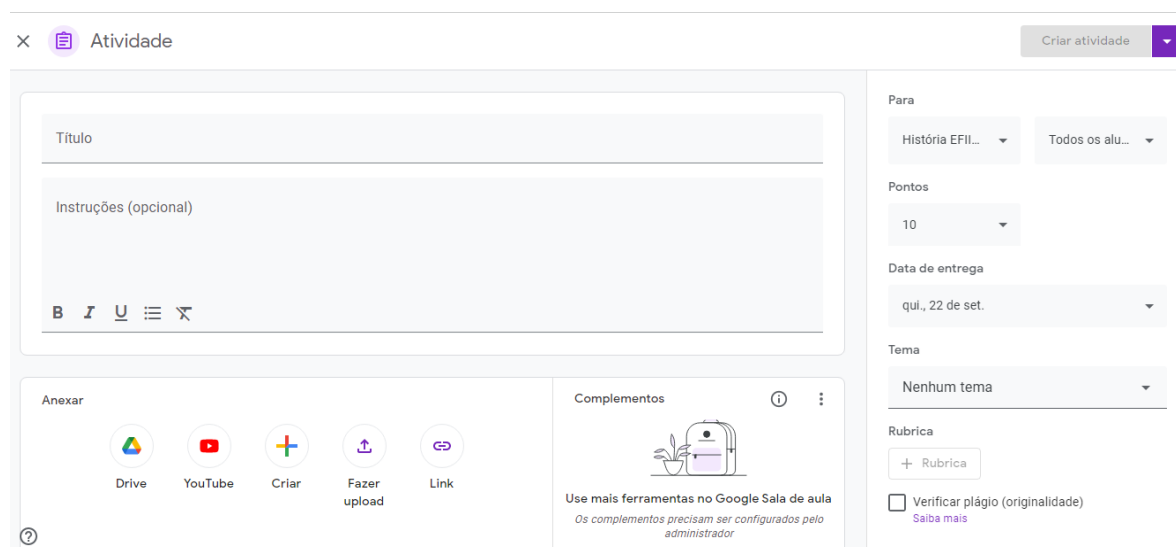
A aba Atividades permite que o professor crie atividades de diferentes naturezas (figura 3). Em toda atividade criada é possível anexar arquivos em PDF, textos de diferentes formatos, imagens, links, vídeos, que ficarão disponíveis aos estudantes. Caso sejam atividades que envolvam alguma avaliação específica, o professor pode programar a data de entrega, bem como definir uma nota caso haja necessidade (figura 4).

Figura 3 - Possibilidades de Atividades do *Classroom*



Fonte: Arquivo Pessoal. 2022.

Figura 4 - Página de criação de uma Atividade do *Classroom*



Fonte: Arquivo Pessoal. 2022

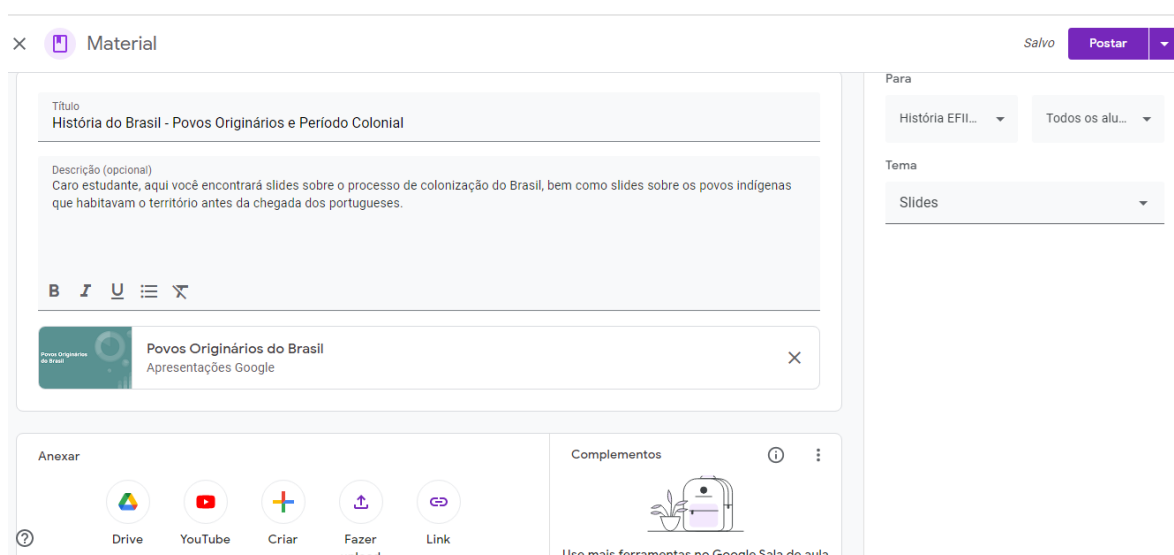
Soma-se a isso o fato de que é possível definir quais estudantes vão ser notificados desta atividade. Em uma realidade onde há um crescente número de alunos de inclusão nas escolas<sup>15</sup>, cujas avaliações e atividades devem ser

<sup>15</sup> O censo escolas da educação básica de 2020 indicou um aumento de 86% dos alunos de inclusão nas escolas brasileiras nos últimos 10 anos, o que indica que as práticas pedagógicas precisam estar consonantes com essa nova realidade, para que haja de fato um processo de inclusão democrática desses estudantes. Para maiores informações, ver o link ao lado: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/inclusao-eleva-ganhos-de-alunos-com-e-sem-deficiencias-mec-quer-separar->

singularizadas, essa funcionalidade é importante na medida que garante que cada estudante possa receber a avaliação que corresponda às habilidades desenvolvidas durante as aulas, evitando uma generalização que não leve em consideração a particularização de suas demandas.

Vale lembrar que nem todas as atividades têm necessariamente como função a execução de uma tarefa. Por exemplo, ao clicar em Material (figura 5), o professor pode disponibilizar materiais de estudo como textos, slides, vídeos, links de apoio, etc.

Figura 5 - Exemplo de postagem de Materiais no *Classroom*



Fonte: Arquivo Pessoal. 2022.

A aba Atividades também possibilita a criação de um teste, onde os estudantes respondem perguntas que podem, ou não, valer nota. Também é possível criar uma pergunta com respostas curtas, bem como postar materiais de apoio como textos, slides, entre outros. Esses diferentes tipos de atividades podem ser segmentados por temas (figura 6), que ficarão dispostos tanto na tela do professor quanto dos alunos.



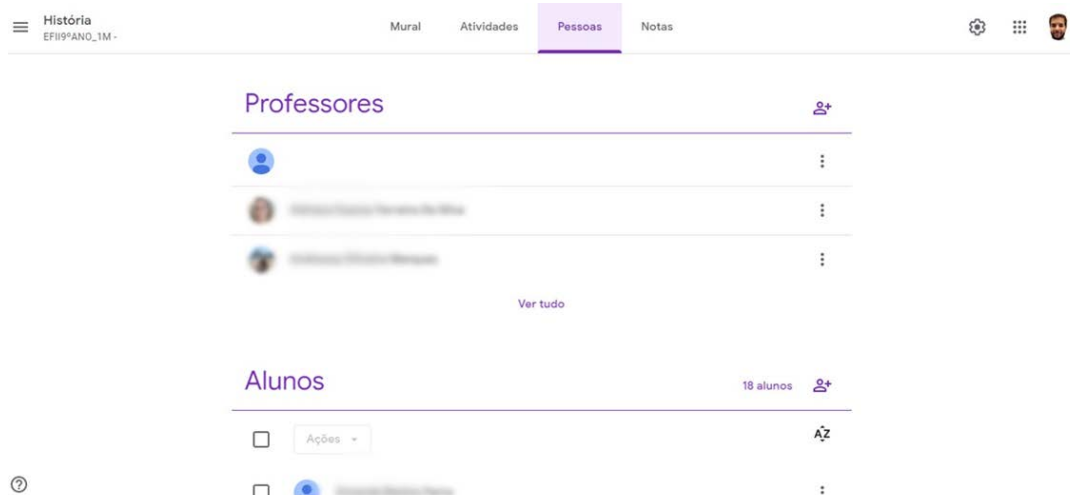
Figura 6 - Exemplos de temas dentro da aba de Atividades



Fonte: Arquivo Pessoal. 2002.

A aba Pessoas (figura 7) permite ao professor visualizar todos os indivíduos que têm acesso à sala de aula. Isso inclui os estudantes e outros membros da equipe pedagógica, como membros da coordenação, secretaria e monitores. Ela possibilita um contato individualizado a partir do envio de e-mail ou mensagens que são visualizadas somente pela pessoa contatada. Por fim, a aba de Notas (figura 8) apresenta um grande painel que reúne todas as atividades entregues, ou não, pelos estudantes, bem como a somatória automática das atividades que possuíam algum tipo de nota.

Figura 7 - Aba Pessoas do Classroom



Fonte: Arquivo Pessoal. 2002.

Figura 8 - Aba Notas do *Classroom*

Classificar pelo nome	13 de jul. Dever de casa	Sem data ... Segunda Guerra...	3 de ago. Avaliação Disciplin... de 10	Sem data ... Crise do Liberalis...	1 de jun. Dever de casa	Sem data ... Aula 22 - 11/05 - ...	Sem data ... Planejamento - 2º...	Sem data ... Aula 21 - 06/05 - ...
Média da turma	N/A	N/A		N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
[Avatar]	Devolvido				Devolvido			
[Avatar]	Pendente				Devolvido			
[Avatar]	Pendente				Pendente			
[Avatar]	Pendente				Pendente			
[Avatar]	Pendente				Pendente			
[Avatar]	Pendente	Devolvido		Devolvido	Devolvido Concluída com ...	Devolvido	Devolvido	Devolvido

Fonte: Arquivo Pessoal. 2022.

No cotidiano escolar do Madre Pérola, os professores passaram a utilizar, prioritariamente, o *Mural* e o *Atividades*. O *Pessoas* e, em menor escala o *Notas*, não tinham relevância. O primeiro por não substituir o sistema de lançamento de notas da escola, e o segundo por não suplantiar o contato que professores e alunos poderiam fazer durante a aula, o que não impossibilitou sua utilização. Dessa maneira, o *Classroom* foi imprescindível para as aulas ministradas em 2020 e continuou sendo utilizado em 2021, principalmente para o envio do link do *Meet*, onde as aulas aconteciam.

De acordo com Lins *et al* (2001)

Com essa ferramenta o docente tem a oportunidade de criar um ambiente de sala de aula virtual que possibilita uma interação maior com os alunos, pois a partir dela o professor pode realizar apresentações de vídeos, slides e outros tipos de materiais, o que facilita a compreensão do conteúdo. Outro benefício é a possibilidade de estar ligando a câmera, para que desse modo, tanto o aluno como o professor tenham uma interatividade maior e a possibilidade de dialogar sobre os conteúdos abordados, dúvidas e outros tipos de questionamentos ao vivo.

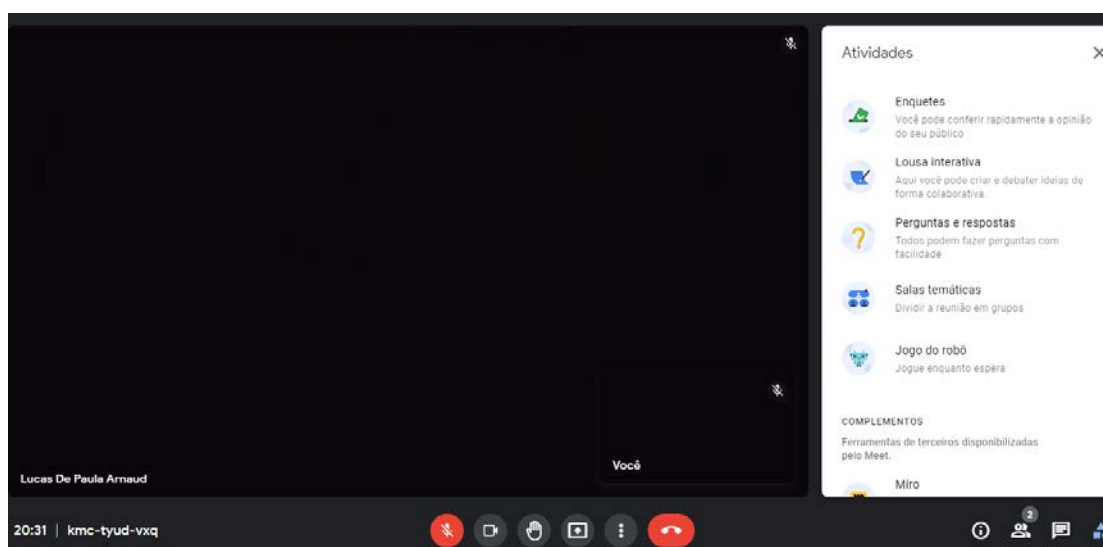
Assim, a função principal do *Meet* em termos pedagógicos é permitir o sincronismo e simultaneidade entre professores e alunos para a realização da aula através de uma videoconferência, que também conta com uma janela de Chat para troca de mensagens. A própria Google, reconhecendo a importância do *Meet*, que inicialmente foi pensado para atender uma demanda empresarial, rapidamente o

repaginou para que se transformasse em um dos *softwares* mais utilizados no ensino remoto.

Um dos seus recursos mais utilizados é o Compartilhamento de tela, que já fazia parte da ferramenta antes de ganhar importância no ambiente educacional. Ela permite apresentar a tela inteira ou uma janela específica do computador, possibilitando o compartilhamento de documentos, apresentações, planilhas, etc.

Com o passar do tempo, o *Meet* foi ganhando atualizações para que algumas características do ambiente da sala de aula pudessem ser transplantadas para o virtual. É o caso do *Levantar a mão* que pode ser acionado por qualquer um que esteja assistindo a aula. Ao clicar nessa funcionalidade, a plataforma emite um barulho que permite chamar a atenção do professor, simulando uma mão levantada em sala de aula para efetuar uma pergunta ou algum questionamento. Para além desse, outros recursos pedagógicos foram criados, como o Enquetes, Perguntas Rápidas, a Lousa Interativa e o Salas Temáticas. Seus nomes são autoexplicativos, mas cabe uma breve descrição de cada. O primeiro possibilita a criação de enquetes de qualquer natureza. O segundo a proposição de perguntas curtas. O terceiro simula um quadro branco, muito utilizado pelos professores das ciências exatas. Já o “Salas Temáticas” é um recurso que garante a formação de grupos em videoconferências fragmentadas, derivadas da chamada original, na mesma chamada de vídeo. Por fim, outro recurso que pode ser explorado, é a gravação da videoconferência. Muitos professores do Madre Pérola optaram por gravar as aulas e as disponibilizavam no mural do *Classroom*, de modo que os estudantes pudessem assistir caso alguém tivesse faltado.

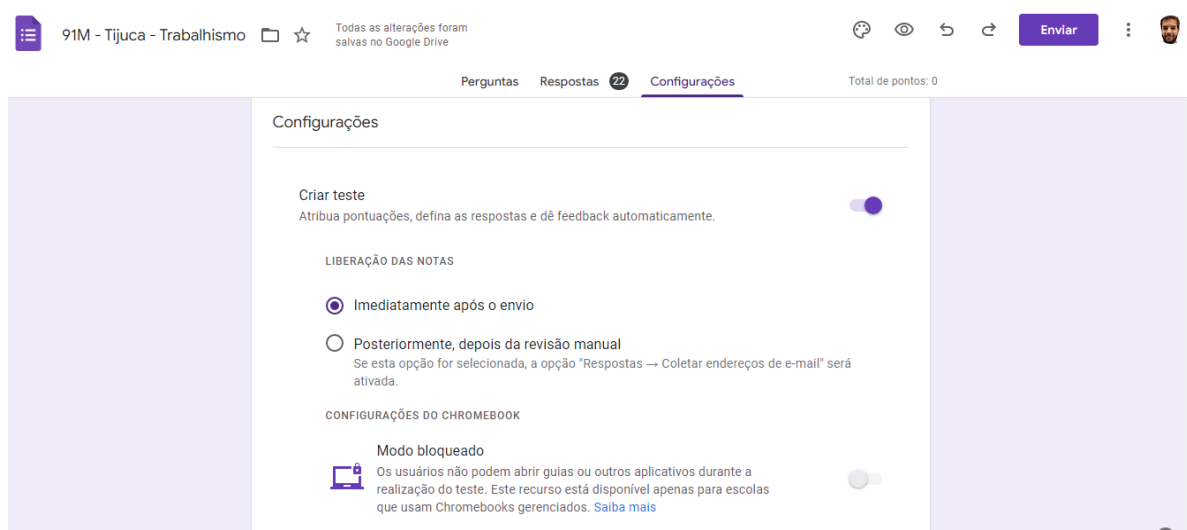
Figura 9 - Recursos disponíveis no Google Meet



Fonte: Arquivo Pessoal. 2022

Já o *Forms*, assim como o *Meet*, foi recebendo atualizações que pudessem contribuir para uma sala de aula no Ensino Remoto. Inicialmente, a ferramenta tinha como foco a organização de um formulário para pesquisa. Nesse sentido, ela tinha funcionalidades como a criação de perguntas de resposta curta, resposta longa, múltipla escolha, caixa de seleção e linha suspensa. Contudo, a principal alteração foi a possibilidade de configurar o formulário, transformando-o em um teste (figura 10), simulando uma avaliação escolar. Nessa funcionalidade é possível atribuir pontuações, definir respostas e dar *feedbacks* automáticos.

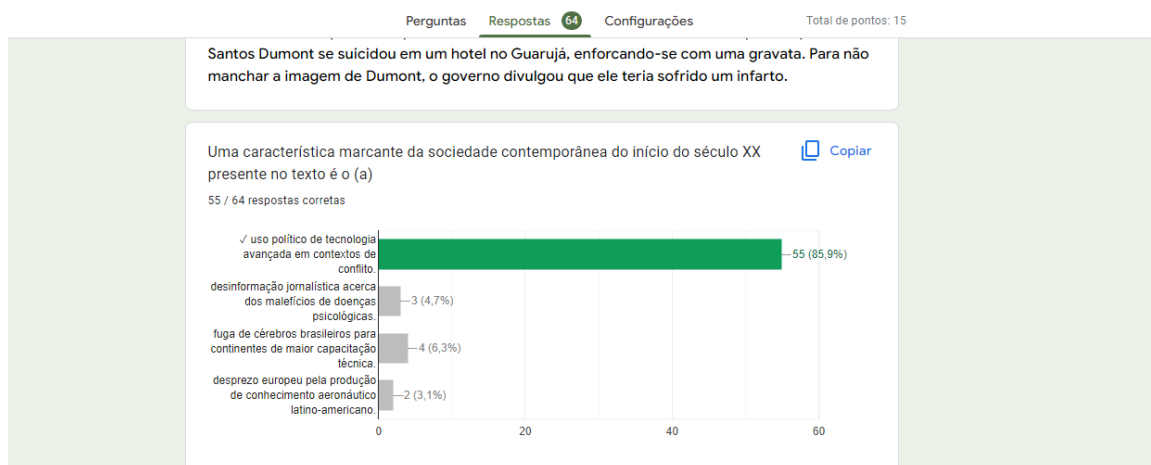
Figura 10 - Opção de criação de teste no Google Formulários



Fonte: Arquivo Pessoal. 2022.

Na aba Respostas, o professor consegue visualizar a quantificação das respostas a partir de três maneiras: um resumo geral, por pergunta respondida ou individualmente por aluno. O ganho pedagógico desta ferramenta, no que diz respeito à mensuração de respostas múltipla escolha, é gigantesco para o professor, tendo em vista que ele é capaz de aferir exatamente o percentual de estudantes que marcou cada uma das alternativas (figura 11).

Figura 11 - Percentual de acertos de uma questão no *Google Forms*



Fonte: Arquivo Pessoal. 2022.

Apesar das especificações das plataformas e das vantagens citadas, uma grande dificuldade do Ensino Remoto e Híbrido para estudantes do Ensino Básico é certa ausência de humanização, no sentido de um contato mais direto entre professor e aluno. Um dos problemas do *Meet* que contribuía ainda mais para essa desumanização era a funcionalidade do compartilhamento de tela. Ao fazê-lo, o professor deixa de ver os alunos que possam estar com a câmera ligada e também perde o acesso direto ao *chat* que, para ser acessado, precisa estar com a janela do *Meet* aberta.

Destaca-se que, durante as aulas, tanto no Ensino Remoto quanto no Ensino Híbrido a esmagadora maioria dos estudantes não ligavam as câmeras e não usavam os microfones para se comunicar. Longe de querer buscar as raízes desse problema, o fato é que as aulas durante a pandemia se tornaram monólogos no Ensino Remoto e aulas presenciais com plateia virtual no Ensino Híbrido. Nesta última modalidade, a participação dos alunos que optaram por ficar em casa era pífia, restringindo-se apenas ao uso do chat. O que era um problema, dado que os

professores eram obrigados a parar a aula constantemente para ler o que estava sendo comentado no bate-papo.

Também ficou evidente que muitos se sentiam constrangidos ou intimidados a falar no microfone e ter sua voz ouvida em alto som por todos em casa e na sala de aula. Logo, a prática docente se configurou em professores verbalizando assuntos sem conseguir aferir minimamente o engajamento dos alunos remotos nas aulas. Era difícil saber se o estudante realmente estava com dificuldades de comunicação ou se simplesmente queria fingir participação só estando logado na videoconferência. Muitos professores também sentiam medo de cobrar que os estudantes ligassem as câmeras e ouvir retaliações dos pais com argumentos jurídicos de “direito de imagem”. Assim, por mais que o *Meet* tenha apresentado ferramentas interessantes, a limitação das plataformas de videoconferência como o *Meet* no Ensino Remoto e no Ensino Híbrido para estudantes do ensino básico foi escancarada. Essa modalidade requer um grau de autonomia que muitos ainda estão desenvolvendo nesse segmento.

Além disso, outros problemas do cotidiano do Ensino Híbrido escapam de todas as funcionalidades das ferramentas Google. Ao chegar em sala, os professores deviam ligar no computador<sup>16</sup> e *logar* na sua conta Google, criar um link no *Meet* e postá-lo no *Classroom* para que os estudantes pudessem acessar a videoconferência. E era aí que o desafio do Ensino Híbrido começava. Como dar conta de múltiplos ambientes apinhados de pré-adolescentes e adolescentes? Como planejar uma aula que desse conta, ao mesmo tempo, dos alunos presenciais e remotos? Como controlar a sala de aula e a casa de cada um dos estudantes?

O primeiro problema era de natureza procedimental e operacional. Uma aula presencial de quarenta e cinco minutos já tem seu tempo reduzido pelas “contingências” pedagógicas naturais (deslocamento de uma sala para outra, eventual ida ao banheiro entre as aulas, preenchimento do diário de classe, coordenação da turma para que todos estejam atentos ao início da aula, etc.). Uma aula no Ensino Híbrido, além das “contingências” presenciais naturais, precisa levar em consideração as contingências remotas: o tempo que cada estudante leva, em cada domicílio, para acessar a aula, a interrupção porque algum aluno esqueceu o

---

<sup>16</sup> O MP conta com um E-board, quadro eletrônico que pode ser utilizado através de uma caneta específica. O e-board é ligado a um computador, que tem sua tela projetada no quadro, fazendo com que a opção “Lousa Interativa” do *Meet* perdesse sua importância nas aulas.

microfone ligado, quedas repentinas da internet do aluno que está prestes a apresentar o trabalho, queda repentina da internet na sala de aula; falha no *Meet*, etc.

No caso da letargia no acesso às aulas, seria fácil adotar uma postura autoritária e iniciar a aula no horário marcado. Todavia, como saber se o estudante está com problemas de acesso a internet se a própria plataforma poderia sair do ar às vezes?

Ademais, eram extremamente comuns os momentos em que as aulas iniciavam com oito alunos presenciais e apenas quatro logados no *Meet*. O aumento do percentual de faltas também foi uma consequência, tendo em vista que muitos nem sequer logavam na plataforma. Não há, dentro do *Meet*, nenhuma funcionalidade que crie uma lista de presença automática, indicando o horário em que cada aluno chegou na videoconferência. Ao final da aula, era necessário fazer uma chamada nominal para saber se os estudantes que começaram a aula ainda estavam presentes, o que reduzia ainda mais o tempo de aula.

Além disso, havia outros problemas do cotidiano escolar pandêmico no MP. As portas das salas de aula deveriam ficar abertas, de modo que era possível ouvir vozes dos professores e dos alunos das outras salas. As máscaras abafam a voz, obrigando a todos aumentar o volume das cordas vocais. Os alunos que porventura quisessem se comunicar diretamente de suas casas deveriam fazê-lo através do microfone, tendo sua voz projetada nas caixas de som do recinto. Somam-se a isso o barulho ensurdecador do ar-condicionado, localizado ao lado das caixas de som, e as conversas paralelas entre os estudantes. Em suma, tudo contribuía para a formação de um verdadeiro caos pedagógico, onde professores e alunos estavam gritando para conseguirem se comunicar.

Em relação ao *Forms* o principal problema foi em relação a cola. Durante o Ensino Híbrido em 2021, o MP adotou o seguinte posicionamento em relação às ACAs e a AIs: 1) as ACAs eram enviadas para os estudantes através da aba Atividades do *Classroom*, com prazo de uma semana para responder às questões da prova. 2) as AIs foram separadas por área de conhecimento, e os estudantes deveriam entrar em uma conferência do *Meet* a partir das oito horas da manhã para responder todas as questões até às treze horas. Assim, apesar de todas as funcionalidades e recursos do *Forms*, os estudantes conseguiam colar facilmente uns dos outros e também de textos da internet. Isso exigia que as questões fossem

totalmente inéditas e o mais contextualizadas possíveis, para evitar a mecanização e repetição de respostas prontas.

Portanto, a sequência didática elaborada neste trabalho teve como modelo de ensino o Ensino Híbrido, no qual o professor estava presente na sala de aula junto a alguns estudantes, enquanto outros participavam remotamente de suas casas. Pelos motivos já anunciados, planejar e elaborar aulas se tornou um tremendo desafio. Os professores do MP deveriam levar em consideração todos esses fatores - o tempo, o barulho, a atenção dos estudantes, eventuais quedas de sinal de internet, os recursos oferecidos pelo *Meet* e *Classroom*, o número de alunos na sala, eventuais interrupções, etc. - para que um rendimento mínimo fosse atingido.

Além disso, também foi desafiador promover um diálogo entre a realidade sanitária e a legislação educacional, que também teve pouco tempo de maturação e familiaridade. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) deveria ser cuidadosamente observada para a elaboração da sequência didática e proposição dos instrumentos de avaliação condizentes com o que foi trabalhado em sala de aula. Nesse sentido, compreender seus pressupostos teóricos e a pedagogia que a envolve garantem maior possibilidade de alcance dos objetivos traçados no planejamento da instrução.



## **2 COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICAS E O ENSINO DE HISTÓRIA NA BNCC DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

### **2.1 Um breve panorama sobre o papel do ensino de História e sua presença nos programas curriculares ao longo do tempo**

O Plano Nacional da Educação (PNE) é um documento decenal previsto pela Constituição Federal de 1988 e que tem por objetivo articular o sistema nacional de educação, com vistas a constituir diretrizes e metas para a capacitação e o desenvolvimento do ensino no país. A meta 7 do PNE promulgado pela lei 13.005/2014 enfatiza a necessidade de fomentar a qualidade da educação básica (BRASIL, 21014) e, para tal, traça estratégias a fim de atingir desempenho satisfatório no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Uma de suas estratégias é

estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local. (BRASIL, 2014, p.10)

Assim, como parte do PNE para o período 2014-2024, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) teve sua primeira versão redigida em 2014, tendo seu texto inicial aberto para contribuições da sociedade em 2015 e sendo extensamente debatida ao longo do ano de 2016 em seminários por todo o país. Em dezembro de 2017, o texto final foi homologado. Logo na introdução, o documento já demonstra sua diferença a aparatos legais anteriores a ele ao dizer que:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017, p. 7)

Logo a BNCC possui caráter normativo, estabelecendo as bases mínimas que um estudante deve atingir para que possa ser reconhecido como indivíduo escolarizado e passando a integrar a política nacional de educação básica.

Dessa maneira, é necessário que a BNCC seja reconhecida como o elemento referencial curricular para o docente da educação básica brasileira, como balizadora do desenvolvimento de projetos político pedagógicos de todas as escolas das redes pública e privada e, principalmente, do planejamento dos professores.

Entretanto, sua implementação foi o centro de discussões intensas políticas. E não poderia ser diferente. Sem o compromisso de nos debruçarmos mais profundamente acerca das reflexões e críticas já existentes no campo da Educação acerca do currículo escolar, é inevitável que o entendamos como um território em disputa (ARROYO, 2013).

Ainda em 2016, ao participar do Fórum Sindical e Educacional, o professor Luiz Carlos de Freitas deu uma palestra cujo tema era “Qual o real significado da Base Comum Curricular?”. Nela, Freitas afirmou existirem duas agendas em disputa: a dos educadores profissionais progressistas e o que chamou de “reformadores empresariais da educação”. Enquanto para os primeiros a BNCC deveria ser resultado de uma pergunta orientadora - o que é uma boa educação? - para os últimos o que interesse é partir diretamente para o conteúdo, definindo os objetivos de aprendizagem para a garantia do direito de aprender<sup>17</sup>. As proposições já partem de essências totalmente distintas, o que mostra a complexidade das disputas em torno do currículo escolar.

Para além das discussões mais abrangentes sobre a essência curricular, também existem os embates dentro de cada componente curricular. Também em 2016, a primeira versão da BNCC sofreu duras críticas de especialistas, como apontou o portal *Globo.com*.

O Ministério da Educação (MEC) divulgou o primeiro balanço das contribuições para revisão do documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Alvo das maiores polêmicas, a disciplina de história deve sofrer mudanças para ter maior equilíbrio e mais espaço para "processos históricos globais". A primeira versão das propostas para a disciplina de história foi questionada, com falhas admitidas até mesmo pelo MEC. Alguns

---

<sup>17</sup> Para ver a palestra completa, ver <https://www.youtube.com/watch?v=Hv9Ro92V7XM> < Acessado em 24/06/2022>

professores e especialistas viram problemas de organização e de falta de conteúdos, como por exemplo História Antiga e Medieval.<sup>18</sup>

Não é de se surpreender que a normativa tenha recebido críticas mais concentradas nas proposições acerca do ensino de história. Essa costuma ser a disciplina cujas discussões se tornam mais acaloradas, exaltando ânimos de diversos setores da sociedade civil e da classe política. Isso porque, a História é um campo de forte discussão ideológica acerca das narrativas sobre o passado humano, possibilitando uma constante reinterpretação do que já aconteceu. Segundo Laville (1992, p.407-414)

A História, mais do que as outras disciplinas presentes nos currículos escolares, é um campo privilegiado de embates sociopolíticos. (...) nós continuamos a lhe atribuir uma grande importância para constituir as representações políticas e sociais, a memória histórica e a identidade dos cidadãos”(APUD,SIMAN, 2006 p.34)

O conhecimento histórico garante ao ser humano o reconhecimento do seu local de origem, o que também possibilita um sentimento de pertencimento ao tempo vivido. As diferentes maneiras com que os discentes enxergam o passado durante as aulas de História são decisivas na construção de visões de mundo e parâmetros éticos que regem nosso cotidiano e que podem ser utilizados para a transformação do mesmo (ABUD, 2017, p. 15-17). Katia Maria Abud ainda reforça a importância dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

As listagens de conteúdos contêm as concepções a respeito das sociedades e de suas transformações que revelam a valorização de conceitos, o peso atribuído à cronologia, aos heróis e aos fatos consagrados (ABUD, Maria. p, 16).

A disputa em relação a seleção dos temas (conteúdos) a serem trabalhados junto aos estudantes nas aulas de história não nasceu com a BNCC. Ainda nos anos de 1870 o ensino de história nas escolas elementares (primárias) brasileiras tinha certo destaque. Nesse período, o papel da escola era ensinar a ler, escrever e contar, sem deixar de lado a importância do ensino de história, cujo objetivo primeiro era ensejar um sentimento patriótico através de uma educação moral e cívica (BITTENCOURT, 2004, p. 61).

---

<sup>18</sup> Para leitura completa da notícia, ver o link <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2016/02/base-curricular-de-historia-dara-mais-espaco-questoes-globais-em-revisao.html> <Acessado em 24/06/2022>

Para os artífices do Império brasileiro, lembrando um pouco a máxima ciceroniana da *Historia Magistra Vitae*<sup>19</sup>, a meta do ensino de história na Educação elementar passava pela amálgama entre ensino religioso e civil, construindo um panteão cívico-religioso composto por santos e heróis que deveriam ser vistos como exemplos morais e de caráter para toda nação brasileira (BITTENCOURT, 2004, p.62). É interessante notar que a maneira como a classe dirigente do século XIX enxergava o ensino de história, isto é, como um instrumento para a construção de uma identidade nacional a partir de um panteão de heróis e seus grandes feitos do passado, parecia estar consonante ao que acontecia no ocidente europeu.

A História passou a fazer parte do currículo francês ainda no século XVIII, mas sua sistematização ganhou força nas mãos de Napoleão Bonaparte. Os Liceus, criados durante seu governo em 1802, tinham a História como disciplina obrigatória, enquanto que em 1830 o curso de admissão de docentes passou a exigir a História como uma das disciplinas a serem cursadas (LE GOFF, 2015, p. 36). O intuito era que a História fosse uma grande reunião dos heróis que inspirassem as novas gerações através de seus exemplos morais.

O ensino secundário seguia uma cartilha parecida. Com forte influência dos colégios secundários franceses, esse segmento foi criado para atender as demandas da elite brasileira, principalmente com a criação do Colégio Pedro II no ano de 1837, que serviu de escola parâmetro para o ensino secundário público e particular nesse momento (BITTENCOURT, 2004, p. 77-78). Neste segmento, a disciplina de História foi incluída no *currículo das humanidades clássicas*. De acordo com a autora,

O currículo humanístico pressupunha uma formação desprovida de qualquer utilidade imediata, mas era por intermédio dele que se adquiriam marcas de pertença a uma elite. Assim, o estudo do Latim não visava simplesmente formar um conhecedor de uma língua antiga, mas servia para que o jovem secundarista fizesse citações e usasse expressões características de um grupo social diferenciado do “povo iletrado” (BITTENCOURT, 2004, 2004)

O currículo de história do Colégio Pedro II fazia uma subdivisão temática: História Geral e História Sagrada. Enquanto a primeira se preocupava com a história

---

<sup>19</sup> O romano Cícero foi aquele que cunhou a expressão *historia magistra vitae*. Ela se relaciona mais à oratória do que à escrita. Portanto, Cícero conferia um peso de práxis ao exercício da historiografia, tendo em vista a importância do orador para sua enunciação. Para o orador, a história seria uma coleção de exemplos. Logo, a função da história seria instruir, quase que educativa. Instruir para que não se caísse nos mesmos erros do passado (KOSELLECK, 2006, p.41-60).

profana, marcada por conteúdos eurocêntricos como a Antiguidade Mediterrânea greco-romana, o medievo e seu contrapondo com a modernidade, a segunda foi parte integrante do currículo durante os anos do Império. Somente na década de 1850 que o colégio passou a ensinar a História da Pátria, que ganhou cada vez mais espaço nas décadas seguintes, principalmente após as discussões e debates entre os currículos humanísticos e científicos. A História precisava se consolidar como ciência

A nova realidade social imposta pela derrubada da Monarquia, pela chegada massiva de imigrantes pobres da Europa e pelo pós-abolição, reconfigurou o papel do ensino de História nas escolas. Afinal de contas, o que é ser cidadão e qual tipo de cidadão merece ter direito à educação? A alfabetização desses grupos sociais marginalizados deveria ter sido o papel da escola nos primeiros anos do regime republicano, afinal de contas o exercício da sua cidadania política, de acordo com a Constituição de 1891, dependia disso (BITTENCOURT, 2004, p, 63-64).

Ao invés disso, a proposta para as escolas primárias foi ensinar uma História única com vistas a manter a ordem social vigente. Manter a ordem social vigente significava impedir mudanças ou transformações sociais profundas. A lógica era mudar para manter: substituir a Monarquia pela República para perpetuar a dominação oligárquica da elite branca sobre a população pobre, pois só assim seria possível alcançar o progresso e a modernização tão almejada pela incipiente burguesia industrial (BITTENCOURT, 2004, p, 64.).

Logo, a diversidade e a pluralidade não foram levadas ao currículo escolar, uma vez que a homogeneização da História brasileira serviria para construir uma narrativa que permitisse ao povo se identificar com os “novos tempos”<sup>20</sup>. Tempos em que as palavras “progresso”, “civilização” e “modernização” tinham peso decisivo, tendo em vista a força que ganhava o pensamento positivista entre os militares. Tempos em que a marca negra deveria ser apagada em nome do embranquecimento populacional, por ser entendida como marca do atraso, antítese do progresso.

---

<sup>20</sup> Esse novo entendimento do papel a ser desempenhado pela História nas salas de aula ganhou pode ser relacionado com ressignificação da palavra “história”, apontada por Koselleck. A história (Geschicht), entendida como um coletivo singular, propõe a universalização da experiência humana que se propõe inexorável e impositiva de uma moral baseada na projeção de expectativas futuras e processualmente sistematizada.

Além disso, com o desenvolvimento industrial do século XIX e as transformações por ele proporcionadas, a composição social e o *ethos* da elite brasileira se modificaram. A ideia de “progresso” vira sinônimo de crescimento econômico e industrial. Sendo assim, essa nova elite precisa ser preparada para dar conta das crianças que seriam o futuro desta nação do progresso.

O foco do novo ensino seria, portanto, o progresso supostamente alcançado graças à elite branca cristã. O resultado desse processo foi a exclusão imediata do ensino do passado de negros, indígenas, imigrantes pobres e trabalhadores. Não seria interessante aos olhos da elite branca oligárquica que conduziu o país ao regime republicano colocar nos livros de história e no currículo escolar o passado desses grupos marginalizados. A contradição foi o traço mais característico da educação brasileira na incipiente república: atender as demandas de grupos marginalizados através da alfabetização sem incluí-los no currículo escolar - e no corpo social como um todo - como atores importantes para a construção da História do país.

Apesar dessa predominância branca no ensino escolar, houve resistência. Manuel Bonfim tentou incluir a História da América, para diluir a carga eurocêntrica do ensino de história. As escolas anarquistas - Escolas Modernas - inspiradas no modelo de Francisco Ferrer Y Guardiola, propunham uma “educação popular” buscando atender as classes trabalhadoras. As escolas anarquistas eram críticas do(s): eurocentrismo no ensino, o patriotismo e militarismo excessivo, visão homogênea da história e ideais de progresso e civilização (BITTENCOURT, 2004, p, 67.).

Na transição da Monarquia para a República, a defesa do patriotismo dentro da disciplina de História se manteve intacta no discurso. De acordo com Bittencourt (2004)

No caso do Brasil, as “tradições inventadas” deveriam ser compartilhadas por todos os brasileiros e delas deveria emergir o sentimento patriótico. A história tinha como missão ensinar as “tradições” e despertar o patriotismo (BITTENCOURT, 2004, p, 64).

As instruções pedagógicas da reforma educacional de 1931 implementada na gestão de Francisco Campos e o posicionamento de Gustavo Capanema, ministro

da educação de Getúlio Vargas em 1942, acerca do ensino secundário, elucidam a constatação de Bittencourt.

Conquanto pertença a todas as disciplinas do curso a formação da consciência social do aluno, é nos estudos da História que mais eficazmente se realiza a educação política (BRASIL, 1931, p.12).

Este [o ensino secundário] deve ser um ensino patriótico por excelência, e patriótico no sentido mais alto da palavra, isto é, um ensino capaz de dar aos adolescentes a compreensão da continuidade histórica da pátria. (CAPANEMA, 1952, p. 311)

Apesar de vigorosamente defendida nos discursos políticos, curiosamente, essa defesa pelo patriotismo não se traduziu em um currículo que privilegiasse a história do país. Na virada do século XX, o ensino secundário tinha na História da Civilização, dissociada definitivamente da História Sagrada, o seu carro chefe dentro do ensino de História. A História do Brasil foi suprimida do currículo, sendo incluída dentro da nova disciplina.

Sendo assim, da mesma forma como se deu recentemente a implementação da BNCC, cujos conteúdos foram disputados quase que a tapas entre grupos políticos e, até mesmo educadores, essas duas disciplinas - História do Brasil e História das Civilizações - foram alvos de intensos debates para as proposições curriculares nos anos 1930. Enquanto uns defendiam a existência de uma disciplina exclusiva para a história do país, alguns argumentavam que a História do Brasil estava contemplada na disciplina História da Civilização (REZNIK, 1998, p, 67).

A reforma de 1931, implementada sob comando do ministro Francisco Campos, alterou o panorama do ensino de história nas escolas secundárias. Sem entrar nos meandros da lei, a proposta era uma disciplina única, que abarcasse simultaneamente as Histórias da América, Europa e Brasil. A disciplina reforça o entendimento de que o Brasil caminha conjuntamente às demais nações, estando inserida nos parâmetros civilizacionais, sem distinções. Afinal de contas, por que separar disciplinas a partir de critérios regionais se o país comunga do progresso civilizacional do resto do mundo?

As palavras de Delgado Carvalho refletem de maneira inequívoca esse pensamento:

No Brasil, é justo dizer, não temos até agora sofrido de acessos de jacobinismo e de xenofobia em nossos melhores manuais, porque a História

do Brasil tem sido tão nitidamente separada da História Geral, que parece mesmo ser uma história sem conexões com a História universal, o que, até certo ponto, tem prejudicado entre nós o despertar da ideia de solidariedade internacional. Nossas “histórias gerais”, em regra, são rigorosamente inspiradas por manuais estrangeiros, não são agressivas nem injustas, mas em compensação, a nossa “história da pátria”, no seu isolamento, traduz frequentemente um entusiasmo patriótico um tanto ingênuo que não prejudica o estrangeiro, mas mantém sobre nossos heróis opiniões excessivas dos quais somos, aliás, únicas vítimas. O isolamento de nossa história nos assim a perder o sentido das proporções que o nosso programa secundário visa hoje restaurar. A história Nacional encerra lições de patriotismo e civismo, mas incidentemente; o propósito da história não é exaltar, é educar pela experiência. (CARVALHO, 1934, p. 121-122, Apud, REZNIK, 1998, p. 69-70)

Em primeiro lugar, a fala de Delgado demonstra que a História como *mestra da vida* ainda está minimamente presente do papel a ser desempenhado pela disciplina, uma vez que a História ainda deve falar da “história da pátria” com ênfase nos heróis da nação. Isso indica que a disciplina de História ainda era vista como um conjunto de feitos notáveis dos heróis da pátria que devem servir de exemplo para a nação e para a formação de um sentimento patriótico.

Porém, mais importante do que isso, o discurso de Carvalho também se relaciona com a perspectiva da História única da *Geschichte koselleckiana*. A defesa pela inclusão da História do Brasil dentro da disciplina História da Civilização é uma exemplificação, materializada em proposta curricular, da transformação da história brasileira em um coletivo singular, o que contribuiu cada vez mais para um entendimento de História baseada nas singularizações do que se considerava a civilização humana por excelência.

A ratificação do coletivo singular introduziu a ideia de progresso como categoria preponderante. Logo, as diversas histórias do passado (História das Américas, do Brasil, da África) confluem agora para uma história única (História da Civilização), que se propõe pedagógica para o alcance do progresso (KOSELLECK, p. 52-55). É esclarecedora a análise de Reznik sobre o tema:

Esta [a reforma campos] ao criar a cadeira de História da Civilização, rompia com a divisão existente entre História Universal e História do Brasil. A nova disciplina, nos cinco anos do ensino fundamental do secundário, permitiria o “estudo simultâneo da História Geral, da História da América e da História da Pátria”. [...] É no conjunto das experiências humanas que deverão ser buscadas as situações exemplares que permitem pensar soluções para os nossos problemas. A humanidade é o seu objeto de estudo. A civilização é uma, um eterno progredir: daí uma “História da Civilização” no singular. A



análise da evolução histórica deve demonstrar o seu progresso material e espiritual: o seu processo civilizatório. (REZNIK, 1988, p.70)

Com o passar do tempo, a História do Brasil passou a receber maior destaque. De acordo com Bittencourt (2004),

A História da Civilização e a História do Brasil destinavam-se a operar como formadoras da cidadania e da moral e cívica. Um dos objetivos básicos da História escolar era a formação do “cidadão político”, que, em nosso caso, era possuidor do direito ao voto. A História do Brasil servia para possibilitar às futuras gerações dos setores de elite informações acerca de como conduzir a Nação ao seu progresso, ao seu destino de “grande nação”. (BITTENCOURT, 2004, p. 81).

O Estado Novo varguista elevou o patamar de importância da História do Brasil no currículo escolar. O projeto nacional-estatista de Getúlio Vargas não se restringia às políticas de incentivo à industrialização, sendo também presente no setor educacional. O ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema, comandou uma reforma educacional no ano de 1942 sob a lei 4.244. Para além das mudanças estruturais - divisão do ensino secundário em ginásio e colegial<sup>21</sup> - aumentou a carga horária de História do Brasil, além de dar maior importância à História da América.

Enquanto isso, o ensino de história também sofreu alterações no currículo das escolas primárias. A partir dos anos 30 do século XX, os Estudos sociais ganham força no ensino primário do Brasil. Inspirados na psicologia cognitiva, as disciplinas de história e geografia foram paulatinamente substituídas nas escolas primárias, em prol da formação de valores morais. O objetivo era desenvolver a criticidade social para o aperfeiçoamento da liberal-democracia, com ênfase na apresentação paulatina de temas ligados à sociedade, sendo implementada pela ditadura militar em 1971 pela lei 5.692 (BITTENCOURT, 2004, p. 81).

---

<sup>21</sup> É a partir da lei 4.244 de 1942, implementada durante a gestão do ministério de Gustavo Capanema que a História do Brasil teve sua carga aumentada, ganhando mais importância. O ensino secundário foi dividido em dois níveis: ensino ginásial (4 anos) e curso colegial (3 anos). Este último, era separado em clássico e científico. Segundo Bittencourt, esse período representou uma reformulação importante da legislação do ensino secundário. O objetivo era “favorecer o desenvolvimento de um setor terciário, consumidor e urbano, capacitado para as tarefas necessárias à modernização e para atividades urbanas” (BITTENCOURT, 2004, p. 81). Para a autora, alguns setores da classe média se contentavam com o curso ginásial, mas a elite almejava que seus filhos concluíssem o colegial, pois as oportunidades de entrada no ensino superior eram maiores.

O ginásio se juntou à formação primária, se transformando no primeiro grau (8 anos). Enquanto isso, o colegial se transformou no segundo grau (3 anos). Isso se deu através da alteração da legislação da educação brasileira através da lei 5.692/71. A partir da implementação dessa lei, o ensino de História e Geografia foram unificados na disciplina Estudos Sociais – mudança também realizada no ensino primário (BITTENCOURT, 2004, p. 83)

Junto a essa mudança, também foram criadas a disciplina Educação Moral e Cívica e OSPB (Organização Social da Política Brasileira), imposta para a propagação da base ideológica, dogmática, patriótica e anticomunista apregoada pela ditadura (BITTENCOURT, 2004, p. 83). Apesar da disciplina da História possuir uma carga horária específica no segundo grau, esta era extremamente reduzida, possibilitando pouca margem de atuação dos professores, que se viam presos em um ensino essencialmente tecnicista e pouco reflexivo.

Esse dogmatismo educacional dos anos 60 e 70 sofreu duras críticas e resistência por parte dos docentes. Contudo, as transformações nesse quadro só ocorreram legalmente a partir das mudanças no cenário político da época. A redemocratização em meados dos anos 80, resultado das pressões da sociedade civil para o fim da ditadura militar, permitiram o final do regime e o restabelecimento da democracia no país. A constituição de 1988 também foi marco importante para os novos tempos, principalmente pela importância dada ao conceito de cidadania. A nova legislação, apelidada de “cidadã”, previa a garantia de direitos civis, políticos e sociais, com ênfase a grupos historicamente marginalizados como quilombolas, indígenas e analfabetos.

Portanto, a refundação do Brasil abria caminho para a ampliação do “ser cidadão”, abarcando um leque ainda maior de indivíduos. Como consequência, a educação brasileira precisava, na mesma medida, abraçar novas demandas sociais que surgiam a partir da ressignificação do conceito de cidadania. Para Bittencourt (2004):

No Brasil as reformulações curriculares iniciadas no processo de redemocratização da década de 80 pautaram-se pelo atendimento às camadas populares, com enfoques voltados para uma formação política que pressupunha o fortalecimento da participação de todos os setores sociais no processo democrático (2004, p. 102-103).

Sendo assim, o artigo 210 da Constituição Federal, determinou que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

Os pressupostos do que se convencionou chamar de “currículo mínimo”, estavam ancorados nas perspectivas neoliberais que balisavam os governos brasileiros na década de 1990. Foi durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) que os PCNs foram implementados, com objetivo formar “um novo jovem trabalhador, cujo conhecimento escolar foi usado como pretexto para desenvolver essas técnicas e habilidades” (GOODSON & PETRUCCI, 2018).

Eles partem da premissa de como as revoluções tecnológicas e do conhecimento ensejam mudanças drásticas na formação do indivíduo no prenúncio do século XXI.

[...] o volume de informações, produzido em decorrência das novas tecnologias, é constantemente superado, colocando novos parâmetros para a formação dos cidadãos. Não se trata de acumular conhecimentos. A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação. (BRASIL, 1997, p. 6).

Baseados no construtivismo pedagógico de Piaget (CHADAD, 2015, p. 12, *et al*), os PCNs foram colocados em prática no Brasil com objetivo de unificar objetos de conhecimentos, servindo como referência de renovação da proposta curricular. Eles serviam, portanto, como uma prescrição curricular oficial, direcionando políticas públicas, como a elaboração de livros didáticos, formação inicial e continuada para o setor educacional e para sistemas de avaliação como o SAEB (PALMA-FILHO, 1997, p. 15) .

Do ponto de vista educacional, sua finalidade era proporcionar uma mudança abrupta dos objetos de conhecimento, dos propósitos de aprendizagem e da abordagem pedagógica em todos os segmentos de ensino. A formação do discente passaria a ser vista sob um prisma de desenvolvimento de capacidades intelectuais como fim, tendo os conteúdos como meio. Assim, a perspectiva da educação bancária, tão criticada por Freire, poderia ser superada.

Contudo, diferente da BNCC, o documento da década de 90 tem uma “natureza aberta” (BRASIL, 1997, p. 13) e, por isso eles

[...] configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas (BRASIL, 1997, p, 13).

No que se refere à disciplina de História, os PCNs propunham aos alunos de primeira a quarta série (atual primeiro e quinto ano)<sup>22</sup> uma percepção da história a partir de eixos temáticos que rompessem com a lógica da *Historia Magistra Vitae*, fugindo do enaltecimento patriótico dos feitos dos grandes homens da história do Brasil. A importância das datas festivas e comemorativas foram mantidas, mas reforçadas pela exaltação de dias de grupos historicamente marginalizados como o Dia do Índio e o Dia da Consciência Negra (BITTENCOURT, 2004, p. 113).

Além disso, a História passa a ter o objetivo contribuir para a compreensão do mundo que cerca o discente. Para isso, é necessário que este conheça o mundo ao seu redor a partir de um olhar crítico e ao mesmo tempo empático e capaz de respeitar as diferenças, a diversidade entre povos e grupos sociais que compõem o Brasil e o mundo, intercalando o local, o nacional e o geral. Tal perspectiva foge de propostas anteriores que focavam apenas na compreensão do que está mais próximo do aluno. Portanto, os eixos temáticos envolvem, prioritariamente, o estudo da história local e do cotidiano e das organizações das populações (BRASIL, 1997, p 40-51).

Outro ponto relevante é o olhar dado aos diferentes conceitos de tempo. O tempo histórico ganha uma maior importância com objetivo de superar o predomínio do tempo cronológico. Para isso, noções como a de *antes e depois, geração e*

---

<sup>22</sup> Após a promulgação da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, houve a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a obrigatoriedade da matrícula de crianças de seis anos de idade para a alfabetização, além do estabelecimento de um prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010. Com isso, foi extinta a chamada “classe de alfabetização”, popularmente conhecida como CA, que pertencia ao ensino infantil, para que as crianças passassem a ser alfabetizadas no primeiro ano do ensino fundamental.

*duração*, são destaques no documento, sendo seguidas de sugestões de atividades<sup>23</sup> para que os estudantes se familiarizem com esses conceitos.

Já entre a quinta e oitava séries (atuais sexto e nono anos) continuam sendo ministradas por um professor especialista da área, algo que já se observava nas legislações anteriores. Contudo, algumas mudanças importantes podem ser identificadas. Uma delas é a ausência de conteúdos pré-definidos que dão lugar aos eixos temáticos, já presentes nos anos anteriores. Neste segmento, as relações sociais, do trabalho e da cultura são destaque.

A noção de cultura veio para substituir a já superada ideia de civilização, arraigada de perspectiva etnocêntrica e evolucionista, que compreende o desenvolvimento da humanidade em estágios evolutivos, cujo resultado final é uma sociedade de cultura superior, que passou pelos estágios de selvageria e barbárie.

Já os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), colocaram a História dentro das Ciências Humanas, área do conhecimento que relembra as “humanidades” de documentos passados, mas sem resgatar seu viés teleológico e singularista da história única. De acordo com Bittencourt (2004), o PCN de História:

procurou articular a formação para a cidadania com o domínio de informações e conceitos históricos básicos. [...] A História proposta para o ensino médio pelos PCN mantém a organização dos conteúdos por temas, mas sem elencá-los ou apresentar sugestões, como foi feito para os demais níveis. Tem como preocupação maior aprofundar os conceitos introduzidos a partir das séries iniciais e ampliar a capacidade do educando para o domínio de métodos da pesquisa histórica escolar, reforçando o trabalho pedagógico com propostas de leitura de bibliografia mais específica sobre os temas de estudo e com a possibilidade de dominar o processo de produção do conhecimento histórico pelo uso mais intenso de fontes de diferentes naturezas (BITTENCOURT, 2004, p. 118).

Logo, a ausência de especificidade do conteúdo a ser trabalhado confirmam a “natureza aberta” do PCN de História. Como diferencial, o aprofundamento de conceitos-chave, bem como a utilização mais ostensiva de fontes históricas, exigem um nível de repertório sócio-cultural e cognitivo maior, tendo em vista que se trata da última etapa do Ensino Básico.

---

<sup>23</sup> A elaboração de calendários, criação de rotinas diárias, observação e registro de repetições de fenômenos naturais, comparação de diferentes calendários, são algumas das sugestões dadas pelo PCNs de história do ensino fundamental I (BRASIL, 1997, p. 60).

Uma outra novidade do PCNEM que merece destaque é a enumeração do que deve ser desenvolvido na disciplina de História:

1) Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção; 2) Produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, a partir das categorias e procedimentos próprios do discurso historiográfico; 3) Relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico, reconhecendo-as como construções culturais e históricas; 4) Estabelecer relações entre continuidade/permanência e ruptura/transformação nos processos históricos.; 5) Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos simultaneamente como sujeito e como produto dos mesmos; 6) Atuar sobre os processos de construção da memória social, partindo da crítica dos diversos “lugares de memória” socialmente instituídos. Situar as diversas produções da cultura – as linguagens, as artes, a filosofia, a religião, as ciências, as tecnologias e outras manifestações sociais – nos contextos históricos de sua constituição e significação. 7) Situar os momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ou de simultaneidade. 8) Comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos. 9) Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado (BRASIL, 1998, p.28).

A ênfase maior a estes tópicos se deve por um motivo: eles são identificados pelo PCNEM como “habilidades e competências” a serem desenvolvidas dentro deste segmento durante as aulas de História. Assim, mesmo antes da implementação da BNCC do ensino fundamental e do ensino médio, tema central deste capítulo, o PCNEM já trabalhavam com essas terminologias, caras não só a atual normativa que rege o sistema educacional referente ao ensino médio do país, mas também às avaliações de larga escala como o ENEM e em diversos outros documentos brasileiros<sup>24</sup>.

---

<sup>24</sup> Os conceitos de habilidades e competências, no âmbito educacional, estão presentes em diversos documentos brasileiros. Entre eles encontram-se os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997), as Lições do Rio Grande (RIO GRANDE DO SUL, 2009) e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM (BRASIL, 2000). Também são destacados em avaliações nacionais como o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB (BRASIL, 2008) e Provinha Brasil (BRASIL, 2011)

## 2.2 A pedagogia por de trás da BNCC: a noção de competências

Se os PCNs do ensino fundamental, e principalmente do Ensino Médio, já introduziram nos documentos oficiais educacionais a noção de competências, a BNCC amplia a importância desse conceito, justamente por se tratar de uma normativa. Logo, compreender as concepções pedagógicas que serviram de inspiração para a redação da BNCC, garante ao docente uma vantagem ímpar na hora de planejar uma aula e, posteriormente, propor uma avaliação adequada que meça, de maneira eficaz, se o estudante atingiu o que dele se espera.

Afinal de contas, não apenas os objetos de conhecimento que nela estão foram alvos de disputas, mas também a abordagem pedagógica que serviria de pilar para a educação nacional. Sem uma análise crítica e teoricamente embasada do documento, referencial para o planejamento de uma aula no Brasil, as expectativas de todos os entes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem podem ser frustradas.

Como já enunciado anteriormente, a BNCC tem como ponto nevrálgico o conceito-chave de competências. Não à toa, o documento estabelece 10 competências gerais (BRASIL, 2017, p. 8) que são as metas a serem perseguidas por todos os professores ao longo da formação discente quando este perpassar as três etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

No caso específico do Ensino Fundamental, segmento foco da proposta de intervenção didática desta dissertação, a BNCC propõe uma organização em áreas do conhecimento e em componentes curriculares. Além disso, cada área do conhecimento possui competências próprias a serem desenvolvidas pelos professores junto aos estudantes. Somam-se a elas, competências específicas de cada componente curricular. De acordo com a normativa:

Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas. (BRASIL, 2017, p. 28.)

Mesmo sem nenhuma citação direta por parte do texto final da BNCC, e também do PCNEM, tratar de habilidades e competências remonta uma gama de autores importantes que, pela própria utilização das terminologias, parecem ter servido de arcabouço teórico-metodológico para a redação da mesma. Como ponto de partida, trataremos das contribuições do suíço Philippe Perrenoud, principalmente seu entendimento do que vem a ser habilidades, competências e situação-problema. Suas análises estarão relacionadas neste trabalho aos escritos de Antoni Zabala e Laia Arnau, porque consideramos suas contribuições indispensáveis para a elaboração de uma aula e uma avaliação que vise atender as exigências da BNCC.

A utilização da noção de competência nos currículos escolares ganhou força a partir dos anos 90 (PERRENOUD, 1999, p. 15). São exemplos desse processo países como o Canadá, a Bélgica, a Suíça, a França e, como já foi mencionado, o Brasil, através do PCNEM. Contudo, essa universalização do conceito nos currículos mundo afora provocou críticas, como não poderia deixar de ser por se tratar de um território em disputa.

Um dos principais questionamentos a este postulado foi rebatido por Perrenoud. Ele seria: um ensino que tenha como meta o desenvolvimento de competências pode levar a um questionamento: ao priorizar competências não se relega os saberes curriculares<sup>25</sup>? (Idem). Afinal de contas, a escola também é entendida como o centro de transmissão de conhecimento. O professor, aquele que vive a realidade da sala de aula, sabe que é um desafio hercúleo desenvolver competências. Haverá, portanto, tempo hábil para tal tarefa e, além disso, ensinar saberes aos estudantes?<sup>26</sup>

O autor afirma que essa pergunta possui fundamento, ao mesmo tempo que é injustificada. Se por um lado é realmente inócua a tentativa de desenvolver uma

---

<sup>25</sup> Perrenoud utiliza apenas a expressão “saberes” em suas reflexões sobre se o enfoque no desenvolvimento de competências apaga a transmissão de saberes. Tardif (2014, p. 31-40) considera que os saberes docentes são plurais e, portanto, se subdividem em quatro outros: saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais. Monteiro (2007, p.84) também fala de uma pluralidade dos saberes, citando o saber a ser ensinado (curricular para Tardif), o saber a ensinar, o saber acadêmico (disciplinar para Tardif), o saber a ser aprendido. Entendemos, portanto, que Perrenoud faz referência aos saberes curriculares, que segundo Tardif são aqueles que “correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (Ibid, p.39).

<sup>26</sup> Para exemplificar, trago algo comum na disciplina de História. O que devemos priorizar: ensinar os pormenores da Guerra do Paraguai, bem como os papéis de Duque de Caxias e Conde D’Eu para a vitória brasileira e a captura de Solano Lopez ou garantir que o estudante compreenda que guerras entre nações ajudam na consolidação de sentimento nacionalista?



competência focando exclusivamente na assimilação de saberes, estes são indispensáveis às competências (idem). Em outras palavras, não há desenvolvimento da maioria das competências sem a mobilização de determinados saberes.

Para Perrenoud, competência é uma “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (PERRENOUD, 1999, p. 7). Os conhecimentos seriam recursos cognitivos mobilizados pelo ser humano para que possam executar com excelência uma determinada tarefa. Nesse sentido, os conhecimentos devem estar a serviço dos indivíduos para que, através de procedimentos intelectivos ou mecânicos, possam desenvolver determinada ação.

Também é relevante diferenciar competências e objetivos. Eles costumam trazer algumas confusões. Apesar de reconhecer que tais elementos podem ser associados e relacionados, os objetivos não configuram necessariamente uma competência, na medida em que é possível propor uma pedagogia pautada exclusivamente em objetivos, sem que sejam mobilizados conhecimentos para dar conta de situações complexas. (PERRENOUD, 1999, p. 19). Em outros termos, não é porque um aluno entendeu o conceito de escravidão, objetivo de uma possível aula de história, que ele desenvolveu a competência de problematizá-la historicamente quando confrontado com questões raciais contemporâneas.

Outro elemento importante para a compreensão dos pressupostos teóricos levantados por Perrenoud é a influência que seus escritos têm da pedagogia de Piaget. A evidência desta afirmação é a citação direta feita pelo autor sobre o conceito de esquema, pilar de toda construção teórica de Perrenoud.

O esquema - ou esquema de ação - é uma estrutura intelectual, paulatinamente construída desde a tenra idade, que possibilita interações com o mundo. Tendo esse conceito em mente, Perrenoud alerta para uma confusão costumeiramente comum entre hábito e esquema. O autor argumenta que todo hábito é um esquema, sendo seu inverso uma inverdade. Isso porque, em sua análise, os hábitos são ações que se repetem, enquanto os esquemas não necessariamente se repetem de forma idêntica (PERRENOUD, 1999, p. 23).

Nesse sentido, os esquemas seriam capazes de se adaptar a situações inéditas, mas mantendo uma certa estrutura e grau de similaridade. (PERRENOUD,

1999, p, 24). Cita o exemplo do “beber um copo” (Idem). Por mais que beber líquido seja um hábito imanente a todo ser humano, tal ação só se sustenta porque está ancorada em um esquema. Quando ajustamos todos os movimentos do corpo, através de certo raciocínio operacional, para colocarmos o líquido no copo, segurá-lo de certa maneira, incliná-lo até a boca e despejá-lo goela abaixo, estamos diante de um esquema, tendo em vista os ajustes feitos para realizar essa simples ação. O ajuste, nesse caso, é a adequação da força empregada nos músculos do braço para sustentar o peso do corpo e do líquido que, a depender do volume em questão, altera a força empreendida. É evidente, portanto, que a depender do copo, do volume do líquido, do formato do copo e do peso do copo, o esquema de ação sempre será inédito, por mais que todos sejam variantes do “beber um copo”.

De acordo com o autor, ao nascermos, já nascemos com um conjunto de esquemas hereditários. Eles são o ponto de partida para que sejam desenvolvidos e aperfeiçoados, dando origem a novos esquemas, mais complexos. Logo, uma competência envolve diversos esquemas de:

(...) percepção, pensamento, avaliação e ação, que suportam inferências, antecipações, transposições analógicas, generalizações, apreciação de probabilidades, estabelecimento de um diagnóstico a partir de um conjunto de índices, busca de informações pertinentes, formação de uma decisão, etc. (PERRENOUD, 1999, p, 26)

Perrenoud dialoga com Bourdieu para afirmar que alguns esquemas podem se desenvolver tanto a ponto de se transformarem em esquemas muito mais complexos e, até mesmo, serem automatizados, tornando sua execução quase imperceptível e inconsciente. (PERRENOUD, 1999, p, 29). Quando atingem tal estágio de desenvolvimento, Perrenoud concorda que as competências podem sim se configurarem como uma automatização total de um esquema. Além disso, ele alerta para o fato de que, para chegar a tal nível, a repetição de situações que necessitem do mesmo esquema deve ser muito grande.

Isso é um indicativo teórico de que o processo de avaliação, não deve ser um processo isolado. A avaliação escolar deve ser constante e dialógica, acompanhando o progresso do discente que deve ser estimulado mediante a constante repetição de esquemas, que abarquem as mais diversas categorias procedimentais. Não é por acaso que o suíço propõe o trabalho regular com problemas.

Trabalhar com problemas significa colocar o aluno em uma situação de desconforto, que seja necessária a identificação de um problema e sua posterior solução. Nesse sentido, o autor defende que o estudante deve ser constantemente colocado diante de problemas numerosos.

Perrenoud tece críticas ao uso do termo situação-problema<sup>27</sup>, utilizado pela primeira vez por Philippe Meirieu (PERRENOUD, 1999, p. 58). A crítica reside na crença de que todo problema já está imerso em uma situação específica. Perrenoud também ressalta o uso do termo “situação” pela pedagogia construtivista, que visa criar situações favoráveis para o desenvolvimento do estudante.

É importante perceber que a pedagogia das competências de Perrenoud é perfeitamente compatível com a metodologia da situação-problema. O autor destaca que:

(...) desenvolvimento de competências é "quebrar a cabeça" para criar situações-problema que sejam, ao mesmo tempo, mobilizadoras e orientadas para aprendizados específicos. Essa forma de inventividade didática requer uma transposição didática mais difícil, que se inspira nas práticas sociais e nos conhecimentos de todo gênero que as abrange. Isso passa por uma formação mais aprofundada em psicologia cognitiva e em didática e, também, por uma maior "imaginação sociológica" e a capacidade de representar atores lidando com problemas reais. Isso exige, ainda, uma capacidade de renovação e de variação, pois as situações-problema devem permanecer estimulantes e surpreendentes." (PERRENOUD, 1999, p. 61)

Mesmo preferindo o conceito de mediação didática (MONTEIRO, 2007, p. 90) ao termo de transposição didática<sup>28</sup> de Chevallard (1991), concordamos que a

---

<sup>27</sup> Vale a ressalva que, para o desenvolvimento deste trabalho, continuaremos operando com a expressão situação-problema. Perrenoud não é o único a preferir a mera utilização da expressão “problema” como substituto. Contudo, as críticas, apesar de válidas, não apontam nenhuma falha conceitual. Sem contar a contradição do próprio Perrenoud, pois apesar de criticar o termo, recorre a ele constantemente nas suas abordagens. Além disso, o termo é utilizado no Guia de Elaboração de Itens do INEP (BRASIL, 2010), que serviu de base para a formulação das questões que foram colocadas nas avaliações propostas para este trabalho. Essa escolha se deve porque consideramos que é a técnica de avaliação mais eficaz mediante uma pedagogia que entrelaça habilidades, competências e situação-problema. Logo, mesmo que porventura, outros autores venham a utilizar o termo “problema”, manteremos a utilização da expressão “situação-problema”.

<sup>28</sup> A expressão foi utilizada pela primeira vez pelo francês Verret em 1975 e rearticulada, ganhando sistematização e peso teórico em 1982 através das teses de Chevallard e Joshua, ao analisarem as modificações sofridas pelo conceito de distância na Matemática quando introduzidas em estudo no ano de 1906 até a sua introdução no ensino francês em 1971. Ela seria a transposição do saber acadêmico ao saber ensinado” (MONTEIRO, 2007, p. 83). Dentre as críticas apresentadas, a preponderância dada pelo autor ao saber acadêmico é um problema, visto que esse orientaria o saber a ser ensinado e o saber ensinado tal qual uma bússola. Na visão de Chevallard, é o saber acadêmico que dita, em última análise, aquilo que será transposto didaticamente em saber a ser ensinado e, depois, em saber ensinado. Por isso, preferimos o conceito (mediação didática) utilizado por Monteiro, que também pode ser chamado de didatização.

metodologia que busca a constância na aplicação de situações-problema é a que melhor se adequa à teoria das competências de Perrenoud. Logo, para trabalhar com competências é necessário remeter a origem da mediação didática e “começar perguntando com que situações os alunos irão defrontar-se realmente na sociedade que os espera”?<sup>29</sup> (PERRENOUD, 1999, p.73)

Apesar de explicitações distintas, também é possível traçar paralelos entre a proposta pedagógica de Perrenoud com a de Paulo Freire. A problematização das aulas, ou seja, a proposição de problemas do mundo real a serem resolvidos garantem não só a capacidade de raciocínio crítico e reflexão, como também a autonomia do aluno, já foi demonstrada pelo brasileiro em algumas de suas obras (FREIRE, 1979; 1983; 2001; 2011). Através de perguntas e questionamentos pertinentes à realidade social, o estudante é estimulado a criticar o mundo que vive com vistas a transformá-lo. Para o autor, a:

(...) educação problematizadora está fundamentada na criatividade e estimula uma ação e uma reflexão verdadeira sobre a realidade, respondendo assim à vocação dos homens que não são seres autênticos senão quando se comprometem na procura e na transformação criadoras. (FREIRE, 1979, p. 81)

Já Macedo (2005, p.15) entende um problema - situação-problema - como algo para além de um mero exercício. Durante o percurso de desenvolvimento cognitivo do discente, esse poderá se deparar com situações-problema, não com exercícios. Enquanto esses são solucionados, muitas vezes, por repetições de esquemas já dominados, as situações-problema envolvem o planejamento, a consciência moral, a contextualização e o desenvolvimento de habilidades e competências. Dessa forma, situações-problema devem ter relação com o cotidiano do educando, pois representam encontros inéditos com o mundo e exigem soluções nunca antes pensadas e aplicadas.

Não muito distante do que pensa Perrenoud, Freire e Macedo, mas aprofundando suas análises, Zabala e Arnau (2010) enxergam as competências como condutas capazes solucionar problemas. Em suas palavras:

---

<sup>29</sup> Essa é uma das premissas que norteiam a escolha que fizemos de elaborar uma sequência didática que envolva o conceito de “populismo”, tendo em vista a ampla utilização do termo no meio social. Retomaremos esse tema no próximo capítulo.

As competências são ações eficazes diante de situações e problemas de diferentes matizes, que obrigam a utilizar os recursos dos quais se dispõe. Para responder aos problemas que as situações apresentam, é necessário estar disposto a resolvê-los com uma intenção definida, ou seja, com atitudes determinadas. Uma vez mostrados a disposição e o sentido para a resolução dos problemas propostos, com atitudes determinadas, é necessário dominar os procedimentos, as habilidades e as destrezas que a ação que se deve realizar exige. Para que as habilidades cheguem a um bom fim, devem ser realizadas sobre objetos de conhecimento, ou seja, fatos, conceitos e sistemas conceituais. Tudo isso deve ser realizado de forma inter-relacionada: a ação implica integração de atitudes, procedimentos e conhecimentos. (ZABALA & ARNAU, 2010, p. 44)

Zabala (1998) também se utiliza do “esquema” piagetiano ao defender uma educação construtivista por habilidades e competências. Segundo o autor catalão a estrutura cognitiva do ser humano está,

(...) configurada por uma rede de esquemas de conhecimento. Estes esquemas se definem como as representações que uma pessoa possui, num momento dado de sua existência, sobre algum objeto de conhecimento. Ao longo da vida, estes esquemas são revisados, modificados, tornam-se mais complexos e adaptados à realidade, mais ricos em relações. A natureza dos esquemas de conhecimento de um aluno depende de seu nível de desenvolvimento e dos conhecimentos prévios que pôde construir; a situação de aprendizagem pode ser concebida como um processo de comparação, de revisão e de construção de esquemas de conhecimento sobre os conteúdos escolares (ZABALA, 1998, p.37).

Essa estrutura cognitiva, se bem desenvolvida, possibilita a construção de competências. De acordo com Zabala e Arnau (2010) a proposição de um ensino por competências teria surgido para:

(...) superar um ensino que, na maioria dos casos, reduziu-se a uma aprendizagem cujo método consiste em memorização, isto é, decorar conhecimentos, fato que acarreta na dificuldade para que os conhecimentos possam ser aplicados na vida real (ZABALA & ARNAU, 2010, p.16).

Ambos os autores consideram que a defesa de um ensino por competências no currículo escolar promove alterações em diferentes escalas. Sem nos aprofundarmos em todas, fiquemos com a que consideram a menos impactante, mas já evidencia uma profunda transgressão no processo de ensino-aprendizagem, porque requer uma nova forma de ensino, cuja didática não se restrinja à memorização automática de conteúdos.

Essa seria a adaptação dos conteúdos tradicionais às competências. A ideia é que haja uma perspectiva funcional dos conteúdos que sempre foram trabalhados em sala de aula. Dessa forma, eles passam a servir de instrumentos para que os

estudantes consigam “utilizar os conhecimentos das matérias convencionais em contextos variados” (ZABALA & ARNAU, 2010, p.26), ou seja, que eles sejam aplicados em problemas e situações reais<sup>30</sup>.

Percebe-se, portanto, que uma competência deve se propor a ser funcional, na medida que permite àquele que a domina “responder às necessidades laborais e aos problemas que a vida apresenta” (ZABALA & ARNAU, 2010, p.31), para que “as ações humanas sejam o mais eficiente possível” ((ZABALA & ARNAU, 2010).

Após analisar a definição de competências em inúmeros documentos educacionais, bem como as proposições de autores como Carles Monereo e o próprio Perrenoud, Zabala e Arnau propõem uma ampliação do que foi abordado até agora. Para ambos:

A competência identificará aquilo que qualquer pessoa necessita para responder aos problemas aos quais se deparará ao longo da vida. Portanto, competência consistirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais. (ZABALA & ARNAUD, 2010, p. 42-43)

Portanto, para os autores, qualquer conteúdo de aprendizagem - indispensável para serem mobilizados por um indivíduo cujo objetivo seja o desenvolvimento pleno e satisfatório de um competência - é ou conceitual, ou procedimental ou atitudinal. Em textos mais antigos, Zabala (1998) também incluiu os conteúdos factuais nesse rol de conhecimentos necessários.

Por conteúdos factuais se entende o conhecimento de fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos concretos e singulares: a idade de uma pessoa, a conquista de um território, a localização ou a altura de uma montanha, os nomes, os códigos, os axiomas, um fato determinado num determinado momento, etc. Sua singularidade e seu caráter, descritivo e concreto, são um traço definidor. O ensino está repleto de conteúdos factuais: toda a toponímia na área da geografia; as datas e os nomes de acontecimentos na história; os nomes de autores e correntes na literatura, música e artes plásticas; os códigos e os símbolos nas áreas de língua, matemática, física e química; as classificações na de biologia, o vocabulário nas línguas estrangeiras, etc. (ZABALA, 1998, p.41)

---

<sup>30</sup> Pegando como exemplo a disciplina de História, mais interessante do que conhecer os detalhes da Lei de Terras de 1850 e reconhecer que o princípio da compra foi adotado como mecanismo de acesso à terra é compreender que a mesma foi responsável pelo ostensivo processo de concentração fundiária no país, que resultou na propriedade rural que ele porventura venha a se deparar quando olhar para um grande latifúndio pelo interior do Brasil.

Os conteúdos factuais muitas vezes, quiçá sempre, têm carácter arbitrário e impositivo. Ou se sabe que o dia 13 de maio de 1888 marcou a abolição da escravidão no Brasil ou não. Logo, não há margem para dúvida: a lei Áurea foi efetivamente assinada pela princesa Isabel nesta data. Isso é um fato.

Desse modo, é fácil identificar se um aluno sabe ou não um conteúdo factual. Basta averiguar se ele é capaz de reproduzir fielmente o fato em si ou o mais fielmente possível determinado acontecimento. Em outras palavras, um aluno aprendeu um conteúdo factual quando ele é capaz de expressar, escrever ou descrever fielmente algo que memorizou, geralmente reproduzindo da forma mais fiel possível algo previamente enunciado.

Dentre todas as disciplinas, os conteúdos factuais parecem se encontrar na memória afetiva, positivamente e negativamente, de muitos pais e avós que tiveram aulas de História no século passado, pois sua memorização e reprodução literal de conteúdos factuais é o que muitos entendiam - e ainda cobram de seus filhos e netos quando se dispõem a passar algumas horas ajudando nos estudos - como efetivamente “aprender”. Na experiência profissional de qualquer professor de história, ainda é muito comum ouvir relatos de alunos desesperados na semana de provas dizendo que passaram o final de semana inteiro com os familiares “decorando a matéria”.

Evidente que os conteúdos factuais, como já explicitados por Zabala, não se restringem ao conhecimento histórico. Quantos brasileiros não passaram horas decorando todos os afluentes do Rio Amazonas nas aulas de geografia ou a fórmula de Bhaskara nas aulas de matemática? Ademais, no senso comum, reforça a tese de que os que detêm a capacidade de memorizar o máximo de informações possíveis costumam ser categorizados como inteligentes, cultos ou eruditos, enquanto os que não conseguiam eram - e infelizmente ainda são - chamados de burros, o que contribuiu para a frustração de muitos estudantes e o desprezo imediato pela disciplina.

Zabala afirma que esse conhecimento costuma ser menosprezado nos dias de hoje (1998), talvez por conta das inúmeras críticas - bem fundamentadas - aos modelos pedagógicos que priorizavam os conteúdos factuais. Contudo, esse menosprezo configura um erro crasso (1998). Longe de fazer uma defesa aos métodos arcaicos de memorização de datas, eventos, acontecimentos e princípios

sem nenhum critério aparente, os fatos ainda são indispensáveis ao desenvolvimento de competências.

Os conteúdos conceituais já envolvem um arcabouço intelectual mais complexo, tendo em vista que a simples memorização de sua definição não é suficiente para uma ação efetiva no mundo social. Ainda assim, estes guardam algum grau de aproximação com os conteúdos factuais, pois ambos possuem certa necessidade de compreensão. De acordo com Zabala, "não podemos dizer que se aprendeu um conceito ou um princípio, se não se entendeu o significado" (1998, p. 43). Para esse autor:

Os conceitos e os princípios são termos abstratos. Os conceitos se referem ao conjunto de fatos, objetos ou símbolos que têm características comuns, e os princípios se referem às mudanças que se produzem num fato, objeto ou situação em relação a outros fatos, objetos ou situações e que normalmente descrevem relações de causa-efeito ou de correlação. São exemplos de conceitos: mamífero, densidade, impressionismo, função, sujeito, romantismo, demografia, nepotismo, cidade, potência, concerto, cambalhota, etc. (ZABALA, 1998, p. 42)

Para além disso, os conteúdos conceituais abarcam os factuais e, muitas vezes, até outros conceitos. É impossível compreender o conceito de feudalismo sem considerar alguns fatos: 1) É circunscrito a um período do que se convencionou chamar de Idade Medieval; 2) A sociedade era rigidamente hierarquizada; 3) Os membros das classes mais altas mantinham relações de reciprocidade entre si; 5) A estrutura econômica se assentava na produção agrícola; através da exploração da mão de obra servil, com poucas trocas comerciais. Sem o conhecimento desses fatos não se compreende o conceito de feudalismo. Para além disso, é preciso reforçar que o domínio de outros conceitos se faz necessário neste caso, pois sem o conhecimento dos conceitos de Idade Medieval, Hierarquia, Nobreza, Vassalagem e Servidão, a ideia de feudalismo se esvai completamente.

Sobre a noção de conceito, Marcus Dezemone e Ronaldo Duarte (2018) estabelecem uma definição interessante ao identificá-lo como uma tentativa de transformar o concreto (real) em uma representação inteligível, através de uma única palavra, atendendo um princípio de economia linguística. Em suas palavras:

Um conceito pode ser entendido como a verbalização de um conjunto de ideias, quando uma única palavra ou expressão é usada para representar e simultaneamente explicar processos ou relações complexas. O conceito não é a realidade, mas uma tentativa de representá-la e compreendê-la. A



mobilização de conceitos atende a um princípio de economia linguística, o que permite dar conta de significados que, se fossem explicados a cada vez, certamente demandariam uma grande quantidade de palavras. A utilização de conceitos permite análises mais reflexivas, elaboradas e relacionais, que superam a mera descrição ou encadeamento cronológico de processos e eventos. Não se trata de decorar o significado de um conceito ou noção, como se fazia com os conteúdos factuais, mas compreender a que se referem e em quais condições se aplicam, ainda que em situações distintas (DEZEMONE & DUARTE, 2018, p.49) .

Diferente destes, os conteúdos procedimentais geralmente se traduzem em uma ação efetiva. Nos documentos educacionais, costumam ser representados por um verbo, sua classe gramatical por excelência. Eles fazem parte do domínio cognitivo (AIRASIAN, & RUSSEL, 2014, p.71), conceito que tem como grande referência Benjamin S. Bloom, que delineou características e o definiu como um dos objetivos educacionais a serem alcançados pelas escolas e professores. Bloom (1973) estabeleceu seis categorias gerais, representadas por substantivos, que partem do mais simples ao mais complexo. São elas o conhecimento, a compreensão, a aplicação, a análise, a síntese e a avaliação.

O conhecimento é o domínio que preza pela memorização dos fatos e pela especificação dos modos e meios para lidar com itens específicos, fatos universais e abstrações num dado campo do conhecimento; a compreensão é a explicação de algo com as próprias palavras, através de uma tradução, interpretação e extrapolação do conteúdo original que foi apresentado; a aplicação é a resolução de problemas a partir do uso de abstrações em situações específicas e concretas; a análise pressupõe a divisão em partes e a identificação de relações entre elas; a síntese a combinação de elementos em um todo; a avaliação representa o julgamento da qualidade ou do valor de alguma coisa.

Passados mais de 40 anos das proposições iniciais de Bloom, um dos ex-alunos de Bloom, Lori Anderson, se reuniu com especialistas em Nova Iorque com objetivo de propor alterações nas ideias originais de seu mentor, que ficaram popularmente conhecidas como Taxonomia de Bloom. Eles chegaram a uma versão revisada do que foi proposto inicialmente, com enfoque maior nas ações. Além disso, outra novidade importante foi a criação de hierarquia cognitivas, ou seja, gradações que nivelam a profundidade do conhecimento ensinado.

A taxonomia foi expandida de uma dimensão para duas, permitindo que os educadores se foquem tanto em ações cognitivas quanto na profundidade do conhecimento. Os níveis do conhecimento incluem conhecimento factual,

conhecimento conceitual, conhecimento procedimental e conhecimento metacognitivo (AIRASIAN, & RUSSEL, 2014, p.72)

Sendo assim, é possível traçarmos paralelos entre o que Zabala entende por conteúdos procedimentais com os pressupostos de Bloom (1973) e Anderson *et al* (2001).

Um conteúdo procedimental - que inclui entre outras coisas as regras, as técnicas, os métodos, as destrezas ou habilidades, as estratégias, os procedimentos - é um conjunto de ações ordenadas e com um fim, quer dizer, dirigidas para a realização de um objetivo. São conteúdos procedimentais: ler, desenhar, observar, calcular, classificar, traduzir, recortar, saltar, inferir, espetar, etc. Conteúdos que, como podemos ver, apesar de terem como denominador comum o fato de serem ações ou conjunto de ações, são suficientemente diferentes para que a aprendizagem de cada um deles tenha características bem específicas. (ZABALA, 1998, p.43-44)

O diálogo entre os autores se evidencia na medida que a Taxonomia de Bloom, revisada por Anderson e seus demais companheiros, se traduz em processos cognitivos, denominados por Zabala como habilidades ou ações, hierarquizados. Também se traduz em conhecimentos - ou conteúdos a moda *zabaliana* - factuais, conceituais, procedimentais e metacognitivos.

Outra aproximação possível entre esses autores gira em torno dos conteúdos atitudinais, que englobam “valores, atitudes e normas” (ZABALA, 1998, p. 46) que devem ser desenvolvidos juntos aos estudantes. Os valores correspondem aos princípios éticos que norteiam a sociedade, como a empatia, a solidariedade, o respeito, etc. As atitudes permeiam certa proatividade para atuar no mundo social de maneira correta, ou seja, dos princípios, valores e normas socialmente entendidos como corretos e adequados a boa convivência entre os seres humanos.

Os conteúdos atitudinais estão para Peter W. Airasian e Michael K. Russel (2014) dentro do que Bloom (1973) chamou de domínio afetivo, outro objetivo considerado importante dentro dos objetivos educacionais de uma escola. Os conteúdos atitudinais de Zabala podem ser entendidos como correlato do conhecimento metacognitivo, aquele que se refere a estabilidade emocional, popularmente conhecida nas escolas do Brasil como conteúdos socioemocionais.

Para as reflexões, objetivos e proposição de intervenção pedagógica desta dissertação, não aprofundaremos as discussões sobre os conteúdos atitudinais, tendo em vista que não fazem parte do foco do presente trabalho. Cabe a ressalva que o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a consequente avaliação

destas habilidades é um dos maiores desafios dos docentes do século XXI. Afinal de contas, como avaliar o nível de empatia de um aluno? Que critérios utilizar? Que tipo de avaliação desenvolver?

Desta feita, as noções de conteúdos factuais, conceituais e procedimentais são as que dedicaremos maior atenção ao longo deste trabalho, com destaque especial aos conteúdos conceituais, cada vez mais procurados pelos professores de história, tendo em vista a pequena carga horária semanal e, pelo imperativo da escolha do tema, tendo em vista que a habilidade da BNCC escolhida envolve um conceito muito caro à historiografia: o de trabalhismo.

### **2.3 As proposições para o ensino de História na BNCC dos anos finais do ensino fundamental**

Assim como outros documentos educacionais pelo mundo, a BNCC também traz uma definição própria de competência:

(...) competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 8)

O entendimento dado ao conceito de competência parece dialogar bastante com autores como Perrenoud e Zabala. Contudo, a disposição estrutural do que chamaram de “habilidades”, parece receber maior influência deste último. Um olhar cuidadoso do documento demonstra que a BNCC é estruturalmente dividida nas três etapas da Educação Básica: o Ensino Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. De saída, descartaremos as possíveis análises sobre o Ensino Infantil e do Ensino Médio, por não serem o foco principal deste trabalho, tornando o Ensino Fundamental como a etapa de destaque.

O Ensino Fundamental está dividido em cinco áreas do conhecimento, sendo algumas delas compostas por mais de um componente curricular. A área de Linguagens é composta por Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. A área de Ciências da Natureza, possui apenas o componente curricular

Ciências. As Ciências Humanas englobam a História e a Geografia. Por fim, o Ensino Religioso, que é ao mesmo tempo área e componente curricular (BRASIL, 2018, p.27).

Cada uma das áreas do conhecimento possui um conjunto de competências que devem ser desenvolvidas ao longo dos nove anos do ensino fundamental. Além disso, os componentes curriculares possuem competências específicas, que também precisam ser aprimoradas e se articulam horizontalmente entre as diferentes áreas do conhecimento e verticalmente, na medida que o estudante vai progredindo dentro do Ensino Fundamental. Na área de ciências humanas a BNCC estabelece sete competências específicas:

1. Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.
2. Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.
3. Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.
4. Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
5. Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados.
6. Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
7. Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado à localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão. (BRASIL, 2018, p. 357)

As competências da área de ciências humanas, em certa medida, trabalham prioritariamente com duas noções imprescindíveis: o tempo - para história - e o espaço - para geografia. Esses são dois “conceitos fundamentais da área” para o desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal (BRASIL, 2018, p.353). O

documento também entende que um dos deveres desta área em particular é o desenvolvimento do raciocínio crítico, capaz de questionar as ações humanas no meio-ambiente, nas relações sociais e de poder, na produção de conhecimento, no tempo presente ou em outros tempos históricos (BRASIL, 2018, p. 354).

Não menos importante, dentro da área das ciências humanas, é a necessidade de contribuir para a formação ética do estudante, entendendo esta como derivada de um profundo respeito aos direitos humanos, à natureza, à vida em comunidade e “a preocupação com as desigualdades sociais” (BRASIL, 2018, p. 355).

No caso de História, as competências específicas são:

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.
6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.
7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais. (BRASIL, 2018, p. 402)

Para além das áreas do conhecimento, os componentes curriculares que as integram possuem uma gama de habilidades que garantem o desenvolvimento das competências gerais de cada área. Essas habilidades, se relacionam a objetos de conhecimento que se reúnem em unidades temáticas. Sem uma definição precisa, a BNCC entende que “as habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (BRASIL, 2018, p.29). Contudo, uma análise da estrutura de uma habilidade, representada por um código alfanumérico, demonstra que sua composição pode representar as

influências de Zabala (1998) e Bloom (1973). Tomemos como referência o exemplo dado pelo próprio documento, a habilidade EF6HI14<sup>31</sup>.

Figura 12 - Exemplo de habilidade da BNCC

**Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.**



Fonte: BRASIL, 2018.

Percebemos que o que a BNCC chama de habilidade é um amálgama de pressupostos de Bloom que foram aprofundados por Zabala. Apesar de se aproveitar do conceito de processo cognitivo de Bloom, o que a BNCC chama de habilidade é mistura de conteúdos procedimentais - representado pelo verbo “diferenciar” - e conceituais - representados pelos conceitos de escravidão, servidão e trabalho livre. Soma-se a isso um “*modificador*”<sup>32</sup>, entendido como a *explicitação da situação ou condição em que a habilidade deve ser desenvolvida, considerando a faixa etária dos alunos* (BRASIL, 2018. p.30). Dessa maneira, uma habilidade da BNCC é a eficiência de um procedimento que mobilize um (ou mais) conceito(s) que pode ser aplicado a um determinado contexto.

Portanto, o que a BNCC chama de habilidade não é necessariamente uma apropriação *ipsis litteris* das definições de Perrenoud, Bloom ou de Zabala, mas sim uma ressignificação a partir de seus pressupostos pedagógicos, principalmente deste último. Ainda assim, as habilidades da BNCC precisam ser trabalhadas de forma crítica, para que não caiam na repetição de conteúdos vazios, se tornando

<sup>31</sup> “EF” se refere ao Ensino Fundamental, enquanto o número seis remete ao ano desta etapa correspondente a essa habilidade - 6º ano. “HI” é o componente curricular, no caso, História, enquanto 14 é o número sequencial da habilidade.

<sup>32</sup> Para fins de maior inteligibilidade, utilizaremos o termo “contextualização”, que no caso das ciências humanas, deve ser entendido como uma delimitação no espaço e no tempo. Ela é fundamental para que o conceito tenha capacidade de explicação.

uma mera atualização de conteúdos previamente trabalhados e que não demandem uma reorientação no planejamento das aulas, na forma de ensinar e de avaliar.

Em outras palavras, propostas pedagógicas baseadas no desenvolvimento de competências exigiriam do professor uma didática que ultrapassem a simples oralização do que é um escravo, ou servo e um trabalhador livre, seguido de uma indicação escrita na lousa. Como as habilidades da BNCC misturam procedimentos, conceitos aplicados a determinados contextos, a simples memorização de cada um deles não garante exatamente a capacidade de diferenciação requerida<sup>33</sup>.

Garcia (2005) aponta que

(...) o conceito de competências e habilidades não é unívoco, mas ainda varia o modo como estão sendo tratadas na prática. Os PCNs, os currículos estaduais, outros documentos (como por exemplo os do ENEM e do SAEB) dão tratamentos diferenciados. Um dos complicadores da situação, a meu ver, é que há uma mistura entre competências, habilidades e conteúdos conceituais. De fato a competência, para ter a mobilidade que a caracteriza, não pode estar associada a nenhum conteúdo específico. Entretanto, admito que é muito difícil organizar um programa ou currículo sem fazer essa associação (GARCIA, 2005, p.6) .

A crítica de Garcia é pertinente por questionar a tese de que uma competência está necessariamente associada a um conteúdo, seja ele de qual natureza for. É verdade que as competências gerais da BNCC e as competências específicas das ciências humanas não estão exatamente atreladas a um conteúdo conceitual definido, mas suas habilidades estão. É como se fosse uma grande locomotiva, cujo primeiro vagão, preso que está aos demais, puxa os que nele também se prendem. As competências puxam as habilidades, que puxam procedimentos que mobilizam conceitos, sem que haja uma dependência direta entre eles.

Além dessas competências e das habilidades, alguns procedimentos básicos são considerados essenciais pela BNCC no que se refere ao componente de História nos anos finais do Ensino Fundamental. O primeiro deles é a ordenação cronológica e espacial dos eventos considerados mais marcantes da história do Ocidente, principalmente das Américas, da África e da Europa. O segundo é o trato

---

<sup>33</sup> Vale a ressalva que essa habilidade envolve o procedimento cognitivo da diferenciação, que na taxonomia revisada de Bloom (ANDERSON *et al*, 2001) é considerado um comportamento cognitivo de mais alto nível e que, portanto, talvez não seja o mais indicado para estudantes que estão ingressando nos anos finais do ensino fundamental, tendo em vista a dificuldade natural de estudantes de 10 e 11 anos, que estão passando do processo de heteronomia para o de autonomia.

com as fontes e documentação, considerados cruciais para o trabalho do historiador e, portanto, para a crítica historiográfica. Por fim, as diferentes narrativas possíveis dentro de um mesmo assunto, que acabam entrando em embates políticos e ideológicos (BRASIL, 2018, p. 416-419).

Foi exatamente o primeiro procedimento que fez com que muitos professores e historiadores passassem a questionar as primeiras versões da BNCC. Não é o caso de propor aqui uma retrospectiva mais exaustiva das críticas<sup>34</sup> feitas às proposições iniciais da Base, mas vale destacar a pertinência de muitas, principalmente no que se refere a seleção dos conteúdos, alvo constante de intensas disputas.

Em primeiro lugar, é necessário recordar que dentre as proposições das competências para o componente curricular de História, a competência número dois possibilita um ganho de reflexão para os estudantes do Ensino Básico ao propor como um de seus processos cognitivos “problematizar os significados das lógicas de organização cronológica” (BRASIL, 2018, p. 402). Isso porque, para além do campo da Educação, como pudemos ver com Perrenoud e Freire, problematizar ganha um significado especial na historiografia.

Uma das mudanças importantes na escrita da história veio na década de 1930 com os pensadores da escola dos *Annales*. As novas abordagens teórico-metodológicas propuseram uma substituição da história-narrativa da escola alemã para a história-problema (MONTEIRO, 2007, p. 100).

Dessa maneira, a História passou a ser vista como a disciplina articuladora de temporalidades que busca compreender a totalidade - História Total - da realidade social a partir de problemas reais. Logo, a problematização dos temas a serem pesquisados passou a delinear a escrita da história nesse momento. Assim, alguns

---

<sup>34</sup> Foram inúmeras as críticas de professores do Ensino Básico e historiadores dos mais diversos departamentos de história de diferentes universidades brasileiras em relação à primeira versão da BNCC. Consideramos que muitas delas possuem pertinência e contribuíram para as alterações que culminaram no texto final. Destacamos a “Nota do GT de história da África da Anpuh nacional e da Associação dos Estudos Africanos sobre a proposta da BNCC para o Ensino de História”, a “Nota do departamento de História do Colégio Pedro II” e pela “Posição do Departamento de História da USP sobre a proposta de BNCC”. Para acessar as referidas notas: <https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3320-departamento-de-historia-do-colegio-pedro-ii-repudia-a-proposta-de-bncc-para-a-historia> <Acessado em 24/07/2022>; <https://historia.fflch.usp.br/sites/historia.fflch.usp.br/files/Documento%20do%20DH%20sobre%20a%20BNCC.pdf> <Acessado em 24/07/2022>; <https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3322-nota-do-gt-de-historia-da-africa-da-anpuh-nacional-e-da-associao-brasileira-de-estudos-africanos-abe-africa-sobre-a-proposta-da-base-nacional-comum-curricular-bncc-para-o-ensino-de-historia> <Acessado em 24/07/2022>;



historiadores das gerações futuras passaram a enxergar a narrativa como um entrave à nova metodologia, além de ser uma maneira de negar a metodologia anterior (MONTEIRO, 2007).

Monteiro (2007) cita Hartog, argumentando que, para os *Annales*, a crítica era à narrativa a serviço de uma mera reprodução de acontecimentos em ordem cronológica e não ao seu uso como uma forma de expressão da História. De qualquer forma, ficou claro que as décadas seguintes experimentaram um rompimento entre a narrativa e a história.

Acreditamos que, por conta dessa narrativa excessivamente cronológica que inaugura a escrita da história enquanto disciplina e saber científico, muitos estudiosos passaram a acreditar que “fazer história” é encadear acontecimentos, na perspectiva da causalidade. Essa constatação é algo muito presente hoje no ensino de história e nas orientações curriculares<sup>35</sup>, tendo em vista que há enorme dificuldade entre os professores em trabalhar com a História temática em detrimento da história linear, cronológica, uma vez que a esmagadora maioria dos professores teve uma formação acadêmica que privilegiava o ensino da história cronológica. Portanto, seria um desafio hercúleo exigir dos professores de história um rompimento imediato com essa perspectiva dentro de sala de aula. O enraizamento desse pensamento linear é tão forte, que os próprios estudantes demonstram insegurança e se mostram perdidos quando as aulas fogem a esse modelo<sup>36</sup>.

Uma segunda crítica, e talvez a principal e mais contundente, diz respeito ao viés eurocêntrico presente na segunda versão do documento (BRASIL, 2016, p 461-470). Ainda assim, é possível enxergar problemas na versão final. Não são muitas as habilidades que abordam especificamente a História da África. A grande maioria

---

<sup>35</sup> Basta perceber que o componente curricular de História, presente na BNCC dos anos finais do ensino fundamental, é cronológico. O 6º ano começa com os estudos da pré-história, antiguidade e idade medieval, o 7º segue para a modernidade, o 8º foca nos séculos XVIII e XIX da idade contemporânea, enquanto o 9º ano se concentra no século XX (BRASIL, 2018).

<sup>36</sup> Cito uma experiência própria. No ano de 2022, elaborei um planejamento que privilegiava aulas temáticas em detrimento de um planejamento cronológico linear para uma turma do terceiro ano do Ensino Médio no Colégio Santa Teresa de Jesus, localizado no bairro da Tijuca no Rio de Janeiro. O planejamento do primeiro trimestre girava em torno do conceito de Cidadania, tendo como base teórica o livro *Cidadania no Brasil: um longo caminho*, de José Murilo de Carvalho (2001). A proposta era desenvolver as competências propostas pela BNCC do Ensino Médio a partir do que Murilo entende como Cidadania, destrinchada em direitos civis, políticos e sociais, buscando traçar um paralelo com momentos da história do Brasil e do mundo em que esses direitos estavam em disputa. A proposta fracassou. Sem buscar as raízes desse fracasso, algo que não cabe a este trabalho, cito que o principal motivo, que me fez prontamente voltar ao tradicional “esquema cronológico”, foi uma chuva de reclamações dos estudantes, que se diziam confusos no espaço-tempo, sem conseguir encadear cronologicamente “o que vem antes e o que vem depois”.

delas são superficiais, exatamente por se constituírem sob um olhar dependente a outra região, seja a Europa ou ao continente americano. A unidade temática “A invenção do mundo clássico e o contraponto com as outras sociedades” indica o estudo dos egípcios ao colocar os “Povos da Antiguidade na África” como um dos seus objetos de conhecimento.

Por mais que a habilidade referente a este objeto do conhecimento não restrinja o estudo de outros povos africanos<sup>37</sup>, sem contar que é a única habilidade que aborda o tema no sexto ano, soma-se a isso o fato de que a normativa parece ter uma predileção ao estudo dos egípcios, povo que tem sua história marcada por intervenção europeia e trocas comerciais e culturais com esse continente, além de possuir uma organização político-administrativa minimamente próxima à lógica dos europeus, a ponto de ser considerada uma “civilização” por muitos manuais didáticos e orientações curriculares anteriores.

No sétimo ano do ensino fundamental, por exemplo, encontramos apenas uma habilidade que aborde especificamente as sociedades africanas. A habilidade EF07HI03 busca “identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas” (BRASIL, 2018, p.423)<sup>38</sup>. Ela é extremamente importante e necessária, porém possibilita uma dualidade. Ela permite que o professor trabalhe quantas sociedades africanas desejar, o que é positivo, pois não o limita. Todavia, também abre margem para que professores que não tiveram História da África na formação inicial na graduação tenham dificuldades no planejamento das aulas, recorrendo muitas vezes a análises simplistas dos livros didáticos, que costumam privilegiar os grandes reinos e impérios africanos, por terem uma lógica de organização social minimamente

---

<sup>37</sup> A habilidade EF06HI07 propõe que o estudante seja capaz de “identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades” (BRASIL, 2018, p.421).

<sup>38</sup> Cabe a ressalva de que buscar as conexões entre diferentes espaços geográficos não configura um problema. Reconhecer a importância do Atlântico na formação de interconexões entre África e América tem contribuído de forma decisiva para a superação de uma história eurocentrada. A BNCC possui habilidades que têm essa conexão como foco principal - como é o caso da habilidade EF07HI16 (BRASIL, 2018, p. 421). A crítica reside na pequena quantidade de habilidades que têm como foco único a África.

próxima a de sociedades europeias. Nos materiais didáticos do sétimo ano<sup>39</sup>, por exemplo, a ênfase no estudo do Império do Mali, Reino de Gana e Reino do Congo acaba soterrando o estudo das diferentes sociedades bantas da África subsaariana, dos povos que habitavam os entornos dos rios Níger e Senegal, ou das diferentes formas de organização dos povos de língua iorubá, dos hauçás, bérberes, entre outros.

Outro problema do primeiro procedimento considerado básico para o Ensino de História na BNCC é o pouco apreço pela História do Oriente. A maior parte das habilidades a serem trabalhadas e desenvolvidas pelos docentes de História junto aos estudantes não contemplam esse tema. As poucas que o abordam, reforçam certo olhar europeu e são superficiais.

Podemos enumerar, em todos os segmentos dos anos finais do ensino fundamental, apenas seis habilidades que falam sobre o tema, sendo que cinco delas representam um olhar do Ocidente sobre o Oriente, ou então, sociedades ou povos que possuíam estrutura política-econômica parecida com a dos europeus, ou seja, organizações centralizadas em Estados imperiais ou grandes reinos<sup>40</sup>.

Desta feita, apesar de ser um exagero afirmar que houve uma exclusão completa da história oriental, não seria equivocado reconhecer que a normativa não tem interesse que a história do Oriente seja abordada nas salas de aula brasileiras. A história da Ásia aparece, nas aulas de História, para falarmos da dominação imperialista europeia no século XIX. Portanto, se o assunto é a história oriental, pouco se fala e, provavelmente, pouco se falará.

Entretanto, mesmo que ainda persista certo viés ocidentalizado e eurocentrado na versão final da BNCC, é inegável o avanço da BNCC em relação às orientações curriculares anteriores no que se refere ao estudo dos povos originários do continente americano, resultado das críticas às primeiras versões. Só no sexto

---

<sup>39</sup> Cito o livro adotado pelo colégio MP, onde desenvolvi a sequência didática e avaliação deste trabalho. Lá, é adotado o livro *Araribá Plus*, da editora Moderna e organizado por Maria Raquel Apolinário. Nele encontramos apenas seis páginas sobre sociedades africanas, sendo três delas destinadas a atividades e exercícios, enquanto as demais abordam os povos do Sahel - de forma genérica - o Reino de Gana e o Império do Mali.

<sup>40</sup> São elas: 1) EF06HI07, que visa o desenvolvimento da identificação das formas de registro das sociedades antigas na África, nas Américas e no Oriente Médio; 2) EF07HI06, que compara as navegações no Atlântico e no Pacífico; 3) EF07HI14, que busca descrever as dinâmicas de comércio entre o Ocidente e o Oriente durante a Idade Moderna; 4) EF08HI23, que busca estabelecer conexões entre o imperialismo europeu na África e na Ásia; 5) EF08HI26, que busca identificar e contextualizar a resistência de africanos e asiáticos ao imperialismo; 6) EF09HI31, que busca descrever e avaliar os processos de descolonização da África e Ásia (BRASIL, 2018, p. 420-433)

ano do ensino fundamental são seis habilidades específicas sobre a origem do homem americano, povoamento das Américas e sobre as diferentes formas de registro de povos antigos na América, África e Oriente Médio (BRASIL, 2018, 421-422), sem contar as habilidades dos demais segmentos que também têm enfoque na História da América e de suas populações, compreendidas nas suas especificidades e nas suas conexões com as demais regiões do globo. Ademais, no oitavo e nono anos, há habilidades que contemplam os povos indígenas brasileiros durante o período imperial e republicano, uma novidade positiva, dado que rompe a perspectiva da história indígena restrita ao período colonial e propõe que os alunos reflitam sobre o racismo estrutural e as lutas contemporâneas dessas populações <sup>41</sup>.

Além disso, apesar do esvaziamento da História da África na versão final, é importante reconhecer que também houve um avanço no que se refere às orientações curriculares anteriores nesse quesito, principalmente por conta da presença de habilidades que contemplem a contribuição dos povos africanos para a formação étnico-cultural do Brasil, bem como as lutas do povo negro no período republicano e pós-ditadura militar. A presença dessas habilidades na BNCC garante um direito aos estudantes brasileiros: o de conhecer a história das sociedades africanas e indígenas, algo que lhes foi negado durante anos.

Pensando na relação de conteúdos que devem ser trabalhados no nono ano do Ensino Fundamental, segmento escolhido para a intervenção didática deste trabalho, a BNCC advoga que

(...) aborda-se a história republicana do Brasil até os tempos atuais, incluindo as mudanças ocorridas após a Constituição de 1988, e o protagonismo de diferentes grupos e sujeitos históricos. O estudo dos conflitos mundiais e nacionais, da Primeira e da Segunda Guerra, do nazismo, do fascismo, da guerra da Palestina, do colonialismo e da Revolução Russa, entre outros, permite uma compreensão circunstanciada das razões que presidiram a criação da ONU e explicam a importância do debate sobre Direitos Humanos, com a ênfase nas diversidades identitárias,

---

<sup>41</sup> Mesmo que ainda presa ao ponto de vista do Estado brasileiro e sua relação com os povos indígenas, essas habilidades (BRASIL, 2018, p. 426-431) possuem uma preocupação com a história dessas populações. Exemplo disso é a habilidade EF08HI14, que busca “Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.”

EF08HI21: Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império.

EF09HI21: Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura.

EF09HI26: Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.

especialmente na atualidade. Do ponto de vista mais geral, a abordagem se vincula aos processos europeus, africanos, asiáticos e latino-americanos dos séculos XX e XXI, reconhecendo-se especificidades e aproximações entre diversos eventos, incluindo a história recente. (BRASIL, 2018,p. 418)

Logo, as habilidades do nono ano do Ensino Fundamental presentes na BNCC abarcam o período da História Contemporânea, reunidas em diferentes objetos de conhecimento agrupados em quatro grandes unidades temáticas, que englobam tanto a História do Brasil quanto a História Geral.

Essa última prevê duas unidades temáticas, denominadas “Totalitarismos e conflitos mundiais” e “História recente”. Na primeira, encontramos objetos de conhecimento como: o mundo em conflito: a Primeira Guerra Mundial; A questão da Palestina; A Revolução Russa; A crise capitalista de 1929; A emergência do fascismo e do nazismo; A Segunda Guerra Mundial; Judeus e outras vítimas do holocausto; O colonialismo na África; As guerras mundiais, a crise do colonialismo e o advento dos nacionalismos africanos e asiáticos; A Organização das Nações Unidas (ONU) e a questão dos Direitos Humanos (BRASIL, 2018, p. 428).

Na segunda temos:

A Guerra Fria: confrontos de dois modelos políticos; A Revolução Chinesa e as tensões entre China e Rússia; A Revolução Cubana e as tensões entre Estados Unidos da América e Cuba; As experiências ditatoriais na América Latina; Os processos de descolonização na África e na Ásia; O fim da Guerra Fria e o processo de globalização; Políticas econômicas na América Latina; Os conflitos do século XXI e a questão do terrorismo; Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade; As pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional (BRASIL, 2018,p. 433).

Já as outras duas unidades temáticas pertencem à História do Brasil e foram nomeadas da seguinte maneira: “O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX” e a “Modernização, ditadura civil-militar e democratização: o Brasil após 1946”. A primeira unidade temática se propõe a estudar os seguintes objetos de conhecimento:

Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo; A proclamação da República e seus primeiros desdobramentos; A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição; Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações; Primeira República e suas características; Contestações e dinâmicas da vida cultural no Brasil entre 1900 e 1930; O período varguista e suas contradições; A emergência da vida urbana e a segregação; espacial; **O trabalho e seu protagonismo político (grifo do autor)**; A questão

indígena durante a República (até 1964); Anarquismo e protagonismo feminino” (BRASIL, 2018, p. 428).

Na segunda temos:

O Brasil da era JK e o ideal de uma nação moderna: a urbanização e seus desdobramentos em um país em transformação; Os anos 1960: revolução cultural? A ditadura civil-militar e os processos de resistência; As questões indígena e negra e a ditadura; O processo de redemocratização; A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.); A história recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989; aos dias atuais; Os protagonismos da sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira; A questão da violência contra populações marginalizadas; O Brasil e suas relações internacionais na era da globalização (BRASIL, 2018, p. 433).

Nesse sentido, a importância dada ao conceito de trabalhismo na BNCC é tamanha que ele está presente tanto como um objeto de conhecimento a ser estudado quanto como habilidade a ser desenvolvida. Essa ideologia ganhou um protagonismo ímpar na história política brasileira, marcando a maneira como os trabalhadores se relacionam com líderes de Estado e como se arregimentam enquanto classe social até os dias de hoje. Logo, avaliar a compreensão do conceito vai além do cumprimento de uma exigência curricular, tendo em vista a importância que o trabalhismo atingiu no Brasil.

### **3 OS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO NO FORMS: AVALIANDO A HABILIDADE EF9HI06 E O CONCEITO DE POPULISMO**

#### **3.1 O Trabalhismo na BNCC e uma sequência didática para a habilidade EF9HI06 no ensino híbrido**

A habilidade EF09HI06 propõe que o estudante seja capaz de “Identificar e discutir o papel do trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil, em diferentes escalas (nacional, regional, cidade, comunidade)”. Assim, a referida habilidade possui dois níveis de processo cognitivo indicados pelos verbos “identificar” e “discutir”, seguidos do conteúdo conceitual - o trabalhismo - que deve ser contextualizado em diferentes escalas espaciais. Dessa maneira, enquanto o primeiro envolve um nível taxonômico de conhecimento mais simples, o segundo é mais profundo porque exige um comportamento cognitivo que envolva mais do que a memorização e a recordação, como por exemplo a capacidade de argumentação a partir de fontes e documentação próprias.

Logo, consideramos que a referida habilidade possui um alto grau de complexidade, dado que para identificar e discutir o papel do trabalhismo é necessário que o estudante memorize (lembre/registre) conteúdos factuais que se relacionem com o mesmo, compreenda seu significado para que seja capaz de identificá-lo (algo mais simples de se fazer) e também discuti-lo (algo complexo) enquanto uma ideologia política em diferentes esferas do espaciais.

Vale destacar que, apesar das unidades temáticas do nono ano do ensino fundamental abordarem praticamente o século XX, a referida habilidade não faz uma circunscrição temporal da identificação e discussão do trabalhismo enquanto força política. Isso implica na presunção de que, ele ainda pode estar presente e pode ser identificado nas esferas municipais, estaduais e nacional nos dias de hoje<sup>42</sup>, mesmo que sua origem remonte ao varguismo dos anos 1940.

---

<sup>42</sup> Essa constatação está muito presente na apropriação do termo por figuras políticas. Em publicação na sua conta oficial do Facebook em 2019, o ex-ministro da Fazenda e Integração Nacional *Ciro Gomes* afirmou que “o trabalhismo é a resposta para o Brasil”. O ex-dirigente do PDT *Vivaldo Barbosa*, declarou em entrevista realizada em 2021 que: “Todas as nossas crenças, que

Logo, para que pudéssemos elaborar uma aula e, posteriormente, desenvolver uma avaliação válida e confiável que desse conta da referida habilidade, foi necessário uma reflexão teórica sobre o termo. Isso implica no debate de uma vasta literatura que cobre toda a noção de “mundo do trabalho” ao longo do Brasil republicano. Portanto, parte da sequência didática proposta terá como objetivo pedagógico o desenvolvimento da memorização dos seguintes conteúdos factuais<sup>43</sup> que consideramos essenciais para o desenvolvimento da habilidade sobre trabalhismo:

- 1) A identificação de Vargas como figura precursora e centralizadora do trabalhismo, através de uma aproximação com os trabalhadores.
- 2) O trabalhismo tem como objetivo central assegurar direitos sociais aos trabalhadores e, no caso do trabalhismo varguista, isso se deu, principalmente, através da CLT de 1943.
- 3) O rádio, a organização de festividades cívicas e o incentivo ao envio de cartas ao presidente, foram fundamentais para a construção do ideário trabalhista.
- 4) O trabalhismo surge em 1942 e se mantém vivo como ideologia política através do PTB nas décadas seguintes até a redemocratização de 1985.
- 5) O Estado tinha o papel de promover a industrialização do país, com ênfase na industrialização de base e na harmonização das tensões entre patrões e empregados.

Além disso, outros conteúdos conceituais considerados prioritários para o pleno desenvolvimento do conceito de trabalhismo são:

---

forjaram o trabalhismo, foram abraçadas por Lula e pelo PT, partido que hoje mais defende os trabalhadores”. As afirmações demonstram como o trabalhismo ainda é uma expressão tida como necessária para certa afirmação de identidade política. Para ler a publicação, veja o link: <https://www.facebook.com/1216504185136925/posts/2211410148979652/> <Acessado em 26/07/2022>; Para ler a declaração leia o link: <https://operamundi.uol.com.br/20-minutos/70100/luta-nao-e-so-contra-bolsonaro-mas-contra-o-neoliberalismo-diz-vivaldo-barbosa> <Acessado em 26/07/2022>

<sup>43</sup> É necessário reconhecer que alguns conteúdos factuais precisam ser apreendidos pelos estudantes para que o trabalhismo seja corretamente identificado e discutido. Vale a ressalva de que criticar uma pedagogia que se baseie exclusivamente na memorização de conteúdos factuais não pode se transformar em uma recusa ao processo de recordação de determinados fatos.



1) Nacional-Estatismo

2) Direitos Sociais

Tendo isso em vista, é necessário enfatizar que o trabalhismo foi construído ao longo do Estado Novo, comandado pelo então ditador Getúlio Vargas, e passou a ser uma ideologia política atuante na esfera política nos anos seguintes. A compreensão desse conceito permite ao discente refletir sobre as relações entre o Estado e a classe trabalhadora de forma diacrônica, mesmo que o mesmo passe a ter sentido histórico a partir de 1942. De acordo com Jorge Ferreira (2012):

O conjunto de políticas públicas colocadas em práticas pelo seu governo até então - como os benefícios sociais aos trabalhadores, o incentivo à industrialização, a defesa do patrimônio cultural e a redefinição do papel do Estado como agente regulador das relações entre empresários e assalariados, além de interventor e planejador e investidor da esfera econômica – recebeu, a partir de 1942, o nome de “trabalhismo” e, a seguir, foi institucionalizado como projeto político em um partido, o PTB. (FERREIRA, 2012, p, 300)

Para além de Ferreira, as reflexões de Ângela Castro Gomes (2005) norteiam o arcabouço teórico que baliza a habilidade EF09HI06. Uma rápida decupagem dos pressupostos de Gomes em seus estudos será necessária para que possamos identificar de que maneira esses conteúdos factuais e conceituais se manifestam e como se relacionam com a noção de trabalhismo.

Gomes trabalhou com uma cronologia “clássica” acerca do mundo do trabalho, sendo o ano de 1930 o marco zero (GOMES, 2005, p. 2020). Apesar disso, a comprovação da existência de debates em torno de uma legislação trabalhista anterior ao governo Vargas é o que caracteriza seu trabalho como inovador. A autora demonstrou que as pressões dos trabalhadores, através de manifestações, boicotes e greves ocorriam com frequência durante a primeira República.

Uma evidência deste fato é sua análise sobre o jornal operário *A Voz do Povo*. Criado no contexto anterior às eleições para a constituinte de 1890, a existência e as publicações deste jornal já indicavam que os operários estavam se organizando e, nesse caso especial, lutando pelos seus direitos políticos. Segundo Gomes, o jornal foi

(...) o primeiro jornal que pode ser considerado um instrumento de organização operária no Brasil, com um programa de assumida inspiração socialista. Sugestivamente, chamava-se *A Voz do Povo*. Embora suas ideias tivessem antecedentes em publicações do período imperial, após a

Proclamação era a primeira vez que a “palavra” estava sendo usada para a orientação e organização do povo, identificado como a população trabalhadora. (GOMES, 2005, p.38)

Dessa forma, Gomes compreende que o processo de formação da classe operária brasileira, bem como a construção de uma identidade de classe, desde a Proclamação até a promulgação da constituição de 1934, foi comandado pelos trabalhadores. Para tanto, foi necessário romper com certa visão tradicional sobre o trabalho braçal, visto como degradante por ser associado à escravidão, e ressignificar o que era entendido como trabalho, para que o trabalhador passasse a ser valorizado como ente importante na construção dessa incipiente República. Contudo, a força da política liberal que vingou na Primeira República tratou de colocar a classe trabalhadora à margem da participação política, cabendo aos trabalhadores resistirem através de greves, paralisações, passeatas e organizações de classe (GOMES, 2005, p. 300).

Nesse mesmo contexto, Castro também aponta para uma historiografia que costumeiramente reforçava 1930 como ano de fundação da legislação trabalhista brasileira a partir da presença de Getúlio Vargas na presidência da República, desconsiderando as lutas operárias e diferentes formas de organização de luta política da classe trabalhadora. Construiu-se assim uma narrativa que exaltava o líder do Estado Novo, colocando-o como único responsável pelas conquistas sociais, posto que, outorgou a nova legislação.

É comum ainda hoje, principalmente no imaginário coletivo e no cenário político contemporâneo, que se atribua ao varguismo e a ditadura do Estado Novo a fundação da legislação trabalhista no Brasil. Principalmente em discursos político-partidários, é muito difundida a ideia-força da outorga da legislação trabalhista brasileira, como se pode observar no relatório final da Reforma Trabalhista de 2017.

O Brasil de 1943 não é o Brasil de 2017. Há 74 anos éramos um país rural, com mais de 60% da população no campo. Iniciando um processo de industrialização, vivíamos na ditadura do Estado Novo, apesar disso, o governo outorgou uma legislação trabalhista que preparava o país para o futuro. Uma legislação que regulamenta as necessidades do seu tempo, de forma a garantir os patamares mínimos de dignidade e respeito ao trabalhador.<sup>44</sup>

---

<sup>44</sup> Fonte: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1544961](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1544961)  
<Acessado em 10 de maio de 2021>

A “tese” da outorga<sup>45</sup> da legislação trabalhista por Getúlio Vargas foi apresentada pela primeira vez pelo professor Luiz Werneck Vianna. Contudo, em suas reflexões, o autor utiliza a expressão *ideologia* ao invés de *tese*. Quando enunciada dessa maneira - *a ideologia da outorga* (VIANNA, 1999, p. 57) - o próprio termo já exprime um teor crítico-analítico do que se passava no Brasil dos anos 30.

Em “ideologia da outorga” a palavra *ideologia* tem um sentido relacionado ao pensamento marxista que dominava o meio acadêmico à época de sua publicação. Logo, a expressão já trazia uma crítica a ideia de que Vargas antecipava as demandas dos trabalhadores, como se não possuíssem motivações e interesses próprios e não tivessem lutado ao longo da Primeira República por seus direitos. *Ideologia da outorga* se aproxima mais de uma certa noção de “mascaramento” da voz ativa do movimento operário do que por uma valorização do regime estadonovista enquanto fornecedor e garantidor de direitos sociais. Portanto, embora seja tomada como uma afirmação e consagração do discurso, Vianna enuncia essa expressão como uma crítica, apontando que na realidade, não era verdadeira a ideia de que o Estado Novo e Vargas se anteciparam às demandas sociais dos trabalhadores e outorgaram leis que não eram reivindicadas.

Esse parece ser um dos elementos centrais do trabalhismo que precisa ser assimilado pelos estudantes: existe um imaginário coletivo, construído pela política estadonovista, de que o líder do Estado à época (Getúlio Vargas) foi o único responsável pela implementação da legislação do trabalho e que, graças a ele, a garantia de direitos sociais foi estendida aos trabalhadores urbanos.

Assim, é necessário reconhecer que foi durante o governo de Getúlio Vargas que direitos sociais ligados ao mundo do trabalho foram, pela primeira vez na história do Brasil, assegurados. Contudo, também é necessário questionar a ideia de que tal legislação é “do Vargas” e que simplesmente caiu do céu. Ela, na verdade, é um processo histórico longo que envolveu luta entre trabalhadores, patronato e Estado. Também é importante que os alunos compreendam as consequências desta

---

<sup>45</sup> Em uma entrevista a Victor Hugo Criscuolo Boson, professor de direito pela UFMG, Ângela Castro Gomes cita a importância de Oliveira Vianna. Segundo a autora, Oliveira Vianna foi um dos ideólogos estadonovistas mais importantes na construção da tese da outorga, sendo o arquiteto da organização sindical que foi montada em 1931 pela Lei de sindicalização que segue o modelo do corporativismo. Para maiores informações sobre a entrevista, ver o link <https://www.youtube.com/watch?v=46FCuTiXBGI&t=2245s> <Acessado em 12 de maio de 2021>

formulação: a exclusão dos trabalhadores do protagonismo nas lutas por melhores condições de trabalho e pela regulamentação da CLT<sup>46</sup>.

Um segundo elemento que nos parece vital para a compreensão do trabalhismo enquanto um conceito importante para os estudantes do ensino fundamental é a maneira como essa ideologia política foi construída. Segundo Gomes (2005) a invenção do trabalhismo se deu - não exclusivamente, mas também - através do rádio. Esse meio de comunicação, atrelado aos jornais que reforçavam a ideologia trabalhista<sup>47</sup> fundamental para o Estado Novo, principalmente a partir da década de 1940, teve um alcance até hoje difícil de ser mensurado. Ademais, é inegável que a presença de Alexandre Marcondes Filho à frente do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio a partir de janeiro de 1942 foi decisiva para a exaltação de Vargas como líder da classe trabalhadora. Marcondes Filho foi responsável por, semanalmente, ministrar mais de 200 palestras pelo rádio entre 1942 e 1945, em linguagem acessível e, muitas vezes, professoral e paternal (GOMES, 2005, p. 214). Sobre o êxito da propaganda radiofônica, a autora comenta:

O balanço de Marcondes em fins do ano de 1942, e sobretudo em sua última palestra, já em julho de 1945, é de que o sucesso do programa fora muito grande. O ministério, ao longo destes anos, não cessara de receber consultas, comentários, referências e sugestões de um público que incluía trabalhadores e muitos outros setores. Desta forma, o programa radiofônico - ao lado de muitas outras iniciativas - contribuíra decisivamente para tornar a legislação social um patrimônio do trabalhador e da comunidade nacional (GOMES, 2005, p. 213)

Em terceiro lugar, a associação entre trabalhismo, democracia e nacionalismo e o entendimento de que o trabalhismo não se esgota no Estado Novo, também merece um destaque. A própria amálgama conceitual demonstra que o trabalhismo foi se construindo com o passar do tempo. Isso porque, a política nacionalista implementada durante o governo Vargas resiste no Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) mesmo após o suicídio de Vargas em 1954. Portanto, pode ter surgido com ele, mas se tornou projeto político nos anos que sucederam a sua morte e foi defendido por outros políticos, como por exemplo João Goulart.

---

<sup>46</sup> É evidente que essa constatação não exclui o entendimento de que houve mobilização por parte da classe trabalhadora no sentido de garantir o cumprimento da legislação que estava sendo criada.

<sup>47</sup> A autora cita como exemplo o jornal oficial do Estado Novo - *A Manhã* - como parte integrante de todo aparato midiático que contribuía para a construção do trabalhismo como uma ideologia política (GOMES, 2005, p. 211).

Para que essa amálgama fosse bem sucedida, a criação da Assessoria Econômica da Presidência da República (AEPR) - um órgão técnico cujo objetivo era dar instruções de apoio à Presidência da República nos assuntos econômicos e, ao mesmo tempo, servir como formulador de projetos de planejamento econômico de longo prazo - foi fator preponderante desde o início do segundo governo Vargas (FERREIRA, 2012, p. 301).

A importância da assessoria se deve pelas ações logísticas de princípios nacionalistas no âmbito econômico, com foco na industrialização do país. Foi desse órgão a proposição de criação de inúmeras instituições estatais<sup>48</sup>, com vistas a garantir a soberania nacional em contraposição ao domínio e dependência estrangeira, principalmente norte-americana. Foi nesse momento, segundo Ferreira, que nacionalismo, trabalhismo e democracia passaram a se tornar ideias próximas. Essa amálgama, principalmente entre nacionalismo e democracia, seria “uma conjunção que tiraria o país do atraso econômico, elevaria o nível de vida das populações mais pobres e permitiria a superação da dependência em relação aos países ricos” (FERREIRA, 2012, p.302). Tal fato contribuiria para o que o autor chama de nacional-estatismo, isto é, um “Estado forte, interventor na economia e nas relações de trabalho, induzindo a industrialização e promovendo a cultura nacional” (FERREIRA, 2012, p.309). Logo, a confluência dessas três ideias parecem ser relevantes para a compreensão global do que chamamos de trabalhismo.

Há um último entendimento, circundante ao trabalhismo, que nos parece essencial para o desenvolvimento da habilidade sobre o trabalhismo. A “*aproximação entre poder público e povo*” (GOMES, 2005, p. 216), orquestrada por mecanismos de comunicação em massa coordenador pelo DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda). Essa aproximação se dá de duas maneiras distintas. Em primeiro lugar, através da própria citação nominal do presidente nas palestras radiofônicas do ministro Marcondes Filho. Todas as novidades em termos de legislação trabalhista eram anunciadas como sendo obras ou até mesmo presentes de Getúlio Vargas à classe trabalhadora. Gomes ressalta que:

---

<sup>48</sup> Podemos destacar a Petrobras, Eletrobrás, Fundo Nacional de Eletrificação, Plano Nacional do Carvão, Carteira de Colonização do Banco do Brasil, Banco do Nordeste do Brasil, Comissão Nacional de Política Agrária, Comissão de Desenvolvimento Industrial, Instituto Nacional de Imigração e Colonização, Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE), Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Plano Nacional do Babaçu (FERREIRA, 2012, p. 301).

(...) A simples menção de seu nome como chefe do Estado Novo, ao longo de semanas e semanas, seria o suficiente para criar uma memória, independente do quão elogiosa fosse essa menção. Neste sentido, a participação de Marcondes no esforço conjunto de construir uma certa imagem de Vargas é profundamente significativa, não só pelo fato de falar pelo rádio, atingindo um público potencialmente muito grande, como também pelo momento em que essa ala foi irradiada: de 42 a 45. (GOMES, 2005, p. 213).

Evidentemente que só a difusão de mensagens elogiosas e a mera atribuição da regulamentação da legislação trabalhista a Vargas não seria suficiente para explicar a construção imagética do “pai dos pobres” e líder da classe trabalhadora. Como aponta a autora “(...) Festividades, cartazes, fotografias, artigos, livros, concursos escolares e toda uma enorme gama de iniciativas foi empreendida em louvor ao chefe do Estado Novo” (GOMES, 2005, p. 219).

Vale ressaltar que o incentivo ao envio de cartas dos trabalhadores diretamente ao então presidente da república também foi uma ferramenta de aproximação entre Vargas e as massas, importante para a construção do trabalhismo. A ideia era dirimir o princípio da representatividade parlamentar e, como consequência, centralizar a importância do presidente na consolidação das leis que amparavam o trabalhador. Assim, foi produzido um discurso oficial de que o povo poderia falar diretamente com o presidente através das cartas, sem a necessidade dos intermediários - deputados e senadores - para a conquista de novos benefícios. Esse, inclusive, foi o discurso utilizado por uma trabalhadora que enviou carta a Vargas, solicitando a nomeação em um cargo público (FERREIRA, 1990, p.180-195)

Portanto, a aproximação do poder público com o povo não se deu apenas através da rádio, mas também através da presença do líder do Estado Novo em festividades cívicas e pela ostensiva associação de sua imagem aos benefícios sociais. A presença física se fazia importante para a construção de legitimidade e de vínculo entre governante e governado e, portanto, do ideário trabalhista. Nesse momento, os trabalhadores vão se apropriar desse discurso e ressignificar a seu favor. Com isso Ângela questiona a unilateralidade de discursos políticos. Os atores políticos são sujeitos criativos que ouvem um discurso e reelaboram o que escutam a partir de suas vivências.

Dessa maneira, depois de muito refletir sobre a metodologia que seria utilizada em sala de aula, optamos pela utilização da sequência didática (SD) como técnica, planejamento e estratégia para desenvolver a habilidade EF9HI06.

Acreditamos que a sequência didática pode ser um procedimento interessante na realidade escolar brasileira, principalmente no ERE, tendo em vista o caráter flexível dessa metodologia, que permite a utilização de jogos, projetos, trabalhos de campo, brincadeiras, etc.

Apesar de ser objeto de interesse da área educacional desde 1970, a sequência didática ganhou força a partir de Zabala (CASTELLAR, 2016, p.11) . Ela foi definida como sendo uma “série ordenada e articulada de atividades que compõem uma unidade temática” (ZABALA, 1998, p.53) que, de alguma maneira, se contrapõe ao modelo tradicional de ensino, pautado em aulas essencialmente expositivas para a memorização de conteúdos factuais, estudo individualizado, aplicação de avaliação e burocratização da nota (p.12).

Ademais, uma sequência didática permite o encadeamento e articulação de diferentes atividades a um mesmo tema, tal como um percurso ou uma trilha de aprendizagem, no qual o estudante percorre passo a passo de atividades uma seguida da outra, até atingir o objetivo final, traçado pelo professor.

Podemos defini-la, portanto, como a especificação de cada ação que ocorrerá na aula ou nas aulas, com estimativa de tempo de realização, incluindo a avaliação da aprendizagem e o respectivo *feedback* (devolutiva), com proposições pedagógicas que vão além da mera oralização do conteúdo seguido de horas de leitura de livro em casa por parte do aluno para estar “afiado” para o teste. Nesse sentido, as ações escolhidas precisam dialogar entre si, para se constituir numa totalidade coerente e significativa, com sentido, para o estudante. Logo, foi desenvolvida uma sequência didática para trabalhar a habilidade EF9HI06 da BNCC. É importante destacar que essa sequência didática se deu através da apresentação de problemas (textos acadêmicos, documentos históricos, vídeos, etc.) que instigassem os estudantes a refletir sobre o que estava sendo abordado, aproximando portanto o que é defendido na BNCC, a utilização de situação-problema, à prática de sala de aula.

A primeira sequência didática foi concebida pensando na execução de seis atividades em três tempos de aula, totalizando, portanto, cento e trinta e cinco minutos (duas horas e vinte e cinco minutos). Assim, cada atividade teria um tempo médio de vinte e dois minutos. Por conta da distribuição dos tempos da semana, as aulas foram realizadas nos dois primeiros tempos e no quarto tempo.

No que se referem às atividades planejadas, a sequência didática para a aula sobre trabalhismo se estruturou da seguinte maneira:

1. Atividade 1 - Leitura de trechos de livro sobre o conceito de trabalhismo. O objetivo principal desta atividade é produzir um estranhamento entre o que os estudantes já sabiam sobre o Governo Vargas e o conceito de trabalhismo, apresentado pela primeira vez.
2. Atividade 2 - Responder no *Forms* algumas perguntas formuladas pelo professor sobre o texto. O objetivo dessa atividade é fazer uma avaliação preliminar sobre o que foi apreendido do texto, guiando e indicando quais informações do texto são as mais importantes.
3. Atividade 3 - Discutir as respostas junto aos alunos e enfatizar conteúdos conceituais e factuais. O objetivo dessa atividade é elucidar as dúvidas preliminares provenientes da leitura do texto, enfatizando alguns conteúdos factuais e conceituais importantes que orbitam o trabalhismo: a) o conceito de nacional-estatismo e o Estado como fomentador da indústria de base; b) o estado como regulador da relação entre a classe trabalhadora e o patronato; c) Estado e seu líder como entes responsáveis pela concessão de benefícios sociais; d) Vargas como figura central do trabalhismo; e) o trabalhismo como uma ideologia política que surge em 1942 mas que se mantém viva no Partido Trabalhista Brasileiro (PTB).
4. Atividade 4 - Análise e discussão de fontes históricas. O objetivo desta etapa é familiarizar os estudantes às fontes e documentos, essenciais ao trabalho do historiador, bem como caracterizar alguns instrumentos de construção do trabalhismo como a forte propaganda e o contato, sem intermediários, entre Vargas e os trabalhadores pelo estímulo ao envio de cartas. A visualização destes documentos é crucial para o processo de memorização, uma vez que a análise do documento o obriga a uma constante repetição do uso da informação, fortalecendo a memória e tornando-a mais durável (COSENZA & GUERRA, 2011, p.62) .



5. Atividade 5 - Assistir ao discurso de Getúlio Vargas no dia 1º de maio de 1951<sup>49</sup>. O objetivo desta atividade é ampliar o olhar sobre a invenção do trabalhismo, como demonstrou Gomes (2005), que também se deu através das propagandas de rádio e de comícios, que garantiam a aproximação entre o presidente e o povo.
6. Atividade 6 - Elaboração de um mapa conceitual sobre o trabalhismo. O objetivo dessa atividade é consolidar os conteúdos factuais e conceituais apreendidos durante a SD, bem como sistematizá-los no caderno para estudos individuais posteriores.

### **Atividades 1, 2 e 3**

Antes de descrevermos o desenrolar das atividades, vale a ressalva de que as mesmas começaram com quinze minutos de atraso, devido às "contingências" presenciais e as contingências pandêmicas anteriormente mencionadas. Até que os alunos se dirigissem a sala (localizada no terceiro andar do prédio da escola), pegassem o material (estojo e caderno), o computador fosse ligado, a conta Google logada, o link de acesso ao Google Meet gerado e postado no Classroom e a espera para a chegada dos estudantes remotos e a realização da chamada, as atividades tiveram seu início retardado e foram realizadas no dia treze de outubro de 2021.

A primeira e a segunda atividade duraram aproximadamente 30 minutos. Pensada inicialmente para ser uma sala de aula invertida<sup>50</sup>, consideramos que a Atividade 1 se deu de forma satisfatória. O texto é um conjunto de trechos de um livro de Jorge Ferreira (APÊNDICE), que foram selecionados para que os estudantes pudessem ler uma definição basilar acerca do conceito, bem como identificar o papel do Estado no projeto trabalhista e a importância de Getúlio Vargas como figura política central desse projeto. O texto foi colocado no Mural do *Classroom*, de modo que os estudantes que estavam em casa (eram nove) pudessem ter acesso. Já os

---

<sup>49</sup> O vídeo foi apresentado aos estudantes pelo Youtube, através do link ao lado: <https://www.youtube.com/watch?v=Hkb3PeEhH34> <Acessado em 31/07/2022>

<sup>50</sup> A sala de aula invertida é uma metodologia ativa muito utilizada instintivamente por alguns professores. Em um modelo tradicional, a instrução e o momento de ensino acontecem na sala de aula para que, posteriormente, o estudante faça atividades (exercícios) relacionados ao que foi apreendido. Nessa metodologia, o aluno é estimulado a desenvolver a autonomia, buscando as informações iniciais sozinho, geralmente em casa, para depois partir para as atividades em sala de aula (SILVEIRA JÚNIOR, 2020).

que estavam presentes na sala (eram catorze) utilizaram os respectivos celulares. Os que não trouxeram<sup>51</sup> (um estudante), acompanharam a leitura pelo E-board.

Transcorrido o tempo de leitura, demos início a atividade 2, que durou cerca de os estudantes retornaram ao *Classroom*, para poder responder às questões de um *Forms*, cujas perguntas foram elaboradas a partir de elementos do texto. Ele foi, assim como o documento para leitura, postado na aba Mural do *Classroom*.

Esse formulário continha quatro perguntas, sendo uma delas múltipla-escolha e as demais discursivas. Após a resolução das perguntas, as respostas - sem a exposição nominal de seus autores - foram mostradas a todos no E-board, para que fosse feita uma discussão do que foi respondido. Somado a isso, foi realizada uma exposição oral, indicando quais elementos do texto eram essenciais para a compreensão do conceito de trabalhismo.

A primeira pergunta era: “Qual figura política o texto associa ao trabalhismo?” e possuía quatro alternativas: “Getúlio Vargas”, “Luís Carlos Prestes”, “Eurico Gaspar Dutra” e “João Goulart”. O texto era bem enfático na importância de Vargas, de modo que 100% dos alunos responderam corretamente a letra A (veja no gráfico 1). Isso demonstra que, pelo menos de um ponto de vista preliminar, todos os estudantes conseguiram identificar que Vargas é uma figura central para o conceito de trabalhismo. Portanto, consideramos que o objetivo específico dessa pergunta foi alcançado.

Gráfico 1 - Percentual de acerto dos estudantes na atividade da sequência ditática



Fonte: Arquivo Pessoal. 2021.

<sup>51</sup> O estudante que não trouxe celular fez a atividade no caderno. Portanto, sua nota não aparecerá nas estatísticas da segunda atividade por não ter sido computada.

A segunda pergunta questionava “Como o autor do texto define trabalhismo?”, a terceira “Qual a relação que o autor do texto faz entre trabalhismo, industrialização e nacionalismo?” e a quarta “De acordo com o texto, qual é o papel do Estado na política trabalhista?”. Todas as perguntas tinham como base o texto. Isso fazia com que, mesmo que com a possibilidade de consulta, eles fossem obrigados a ler o texto para responder as perguntas. Seguem as respostas para cada uma das perguntas apresentadas.

Ainda que com algumas dificuldades na redação da resposta da pergunta número dois, a maior parte dos estudantes demonstrou que leu o texto, uma vez que a estrutura das frases se assemelham muito às do documento apresentado. Ainda que muitas delas sejam paráfrases - quase cópias integrais - do que o autor escreveu, não enxergamos nisso um problema, pois a definição dada por Ferreira é, de fato, muito extensa e complexa. Além disso, o que nos interessava para essa atividade preliminar era averiguar a capacidade de leitura e interpretação, algo que foi enfatizado aos estudantes na etapa seguinte, para medir minimamente se os estudantes são capazes de identificar como um renomado autor do campo acadêmico define o conceito de trabalhismo. Logo, entendemos que os estudantes foram exitosos ao responder esta pergunta. Concluímos que a maioria associou a ideia de trabalhismo a extensão de benefícios sociais aos trabalhadores e políticas públicas de industrialização e de intervenção estatal na economia. Cabe a ressalva de que algumas respostas mais simplistas definiram o trabalhismo como uma “política de ampliação da cidadania social”, o que não está de todo equivocado, mas não contempla o todo do conceito.

A pergunta número três é propositalmente provocadora e mais complexa que a anterior, pois não é feita uma relação direta entre os dois conceitos citados. No texto, Ferreira afirma que Vargas recorreu ao “nacionalismo, como instrumento para o desenvolvimento econômico, e ao trabalhismo, como forma de ampliar a cidadania social dos trabalhadores” (2012). Isso mostra dois raios de ação: um no campo econômico e outro no campo social. Logo, o objetivo específico dessa pergunta é instigar nos alunos a reflexão acerca do nacionalismo econômico e sua relação com o trabalhismo bem como medir qual relação os estudantes acreditam que existe entre Nacionalismo, Industrialização e Trabalhismo. Assim, o que foi explicado aos estudantes durante a terceira atividade, momento de discussão sobre o texto e as

respostas, foi o conceito de Nacional-Estatismo, que implica no forte intervencionismo do Estado na economia, principalmente na indústria de base, com objetivo de garantir o capital necessário para a sustentação dos benefícios sociais. Nesse sentido, as políticas de justiça social eram garantidas a partir do crescimento do país, que derivou de uma forte intervenção do Estado (nacionalismo econômico) no setor industrial. A maior parte das respostas não atendeu corretamente o que foi perguntado (Apêndice E), algo que já era esperado. Muitos “copiaram e colaram” integralmente trechos do texto.

Essa última pergunta serve como um complemento à anterior. Além do papel de interventor na economia, também era função do Estado na política trabalhista regular as relações entre patrões e empregados, ênfase dada aos estudantes na atividade seguinte, destinada à discussão. Para Ferreira, o trabalhismo propõe uma “redefinição do papel do Estado como agente regulador das relações entre empresários e assalariados, além de interventor, planejador e investidor na esfera econômica” (2012). Essa relação, durante o Estado Novo, se deu também pelo forte controle do Estado sobre os sindicatos, bem como as mudanças já implementadas em 1931, como a Lei de Sindicalização.

Muitos estudantes, ao responderem essa pergunta (Apêndice C), se ativeram à primeira parte da frase, ignorando seu papel como interventor econômico - algo que já havia sido contemplado na questão anterior. Assim, muitas respostas eram incompletas, de modo que durante a terceira atividade foi necessário ratificar que, para além do papel mediador dos agentes de produção, o trabalhismo também delegava ao Estado as funções de intervir e investir na esfera econômica. Sendo assim, a grande maioria parafraseou o trecho que indica o Estado como regulador de empregadores e trabalhadores. Apenas um estudante escreveu que não sabia responder, enquanto outro respondeu genericamente “incentivá-lo”. Um terceiro lembrou a liderança de Vargas na revolução de 1930, associando a sua figura a um papel “revolucionário” do Estado, o que não guarda relação direta com o que foi perguntado. Um estudante também mencionou que o papel do Estado era intervir na economia, o que não deixa de estar errado, mas também não deixa de ser insuficiente.

Em suma, avaliamos que também obtivemos êxito nas Atividades 2 e 3. Enquanto a primeira se mostrou fundamental para expor inconsistências dos

estudantes na leitura do texto, a segunda possibilitou margem de ação para direcionar o que considerávamos pedagogicamente mais importante para o conceito de trabalhismo. Logo, alguns conteúdos factuais e conceituais foram reforçados durante a explicação e questionamentos dos estudantes. Os principais conteúdos conceituais apresentados e/ou reforçados, para além do trabalhismo, foram: Nacional-Estatismo, Estado, Cidadania Social, Nacionalismo e Industrialização. Já os conteúdos factuais foram: o papel central de Vargas na política trabalhista, a CLT de 1943, a criação de empresas estatais durante a Era Vargas e as leis trabalhistas criadas durante esse período.

#### **Atividade 4**

Nosso objetivo com essa atividade era compreender a relação entre Estado, representado pela figura de Vargas, e trabalhadores através de fontes históricas escritas e iconográficas, além de identificar como se deu a invenção do trabalhismo.

Para a realização desta atividade, a turma foi dividida em quatro grupos. A ideia pré-pandêmica era aplicar uma metodologia ativa denominada Rotação por Estação de Aprendizagem<sup>52</sup>. Contudo, como parte da turma estaria assistindo a aula remotamente por conta do ERE, a troca de estações seria dificultada, tendo em vista a provável lentidão na coordenação de um ambiente virtual e outro presencial. Seria complicado rotacionar o estudante do ambiente virtual, tendo que entrar em cada sala temática para indicar exatamente o que fazer. Por conta disso, decidimos adaptar essa metodologia, dividindo-os em grupos, mas sem realizar a rotação de estudantes.

Dessa maneira, os estudantes presenciais - que estavam em catorze - formaram dois grupos de sete. Os alunos remotos - nove - formaram um grupo de quatro e outro de cinco. Essa última divisão foi feita com o recurso “Sala Temática” do *Meet*, em que são criadas salas separadas, mas ainda atreladas à chamada de vídeo principal.

---

<sup>52</sup> A Rotação por Estações de Aprendizagem é uma metodologia ativa baseada na construção de um circuito dentro da sala de aula. Podem ser utilizadas as carteiras dos estudantes para a formação de estações, que deverão possuir uma atividade específica, mas relacionada ao tema central. Assim, divididos em grupos, os estudantes fazem um rodízio, passando obrigatoriamente por todas as estações.

Neste recurso, é possível que o professor entre em cada uma das salas, separadamente, para dar instruções ou ouvir as dúvidas dos alunos. Dessa maneira, essa etapa se mostrou um pouco desafiadora, pois ao escolher uma das salas temáticas, não é possível saber o que está se passando na outra. Os alunos ficam literalmente sozinhos, sem nenhuma supervisão. A atenção teve de ser redobrada para que os quatro grupos fossem observados e tivessem suas dúvidas sanadas sem comprometer o andamento da atividade.

Cada um dos grupos recebeu uma fonte iconográfica e uma fonte escrita, todas retiradas do acervo digital do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), da Fundação Getúlio Vargas (FGV). A escolha pelo acervo se deu pela facilidade de se encontrar essa documentação pelo meio digital, uma vez que os próprios alunos podem consultar o acervo caso tenham interesse, desmistificando a ideia de que as fontes históricas e a documentação primária é algo de acesso exclusivo a historiadores.

Enquanto as imagens contribuem para perceber a associação da figura de Vargas ao trabalhismo, bem como a valorização do ideal de trabalho e nacionalismo, além de demonstrar a importância da classe, as fontes escritas são cartas de trabalhadores a Getúlio Vargas, agradecendo pelo seu tempo de serviço como governante do país, uma ajuda dada à família ou congratulações por vitórias eleitorais.

Assim, as quatro fontes escolhidas (Apêndice D) foram divididas em escritas e iconográficas. As primeiras foram retiradas da seção “A Juventude no Estado Novo”, que se encontra na parte do acervo que armazena o que foi produzido pelo Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), órgão criado em 1939 pelo Estado Novo, crucial para a construção do ideário trabalhista e, principalmente, associação da conquista dos direitos sociais a figura de Vargas.

Segundo o texto encontrado no portal de acesso do acervo, o DIP era um “órgão de controle e censura, além de um importante difusor da propaganda e divulgação dos feitos e propostas do governo para o país e sua população”<sup>53</sup>. Portanto, escolher apresentar essas imagens aos estudantes ajuda a reforçar a importância do Departamento de Imprensa e Propaganda na construção do trabalhismo. É importante destacar que todas as imagens vem acompanhadas de

---

<sup>53</sup> <https://expo-virtual-cpdoc.fgv.br/departamento-de-imprensa-e-propaganda-dip> <Acessado em 03/08/2022>

frases ou trechos de discursos proferidos por Getúlio Vargas. Assim, além da composição visual, os significados por de trás das palavras escolhidas também foram alvo de debate.

Logo, a primeira imagem apresenta uma mãe ensinando a filha a bordar, acompanhada da frase “o trabalho é o maior fator da construção da dignidade humana”. A escolha desta imagem se deve pela associação de que o ofício de bordar, que provavelmente passará a fazer parte da vida da criança da imagem, é ensinado desde cedo e é associado ao ideal de trabalho, responsável pela elevação da dignidade humana desde a tenra idade.

A segunda imagem reforça o papel do Estado e de Vargas como responsáveis pelo desenvolvimento econômico do país. Nela, Vargas aparece ensinando uma criança em uma escola profissional, que é colocada como alvo de uma política para formar trabalhadores industriais capacitados. O texto que acompanha a imagem reforça o papel do Estado como promotor da industrialização do país, algo elementar na política trabalhista. Por isso a escolha dessa fonte.

Em seguida, escolhemos uma fonte iconográfica em que Vargas aparece sentado assinando algum documento na mesa presidencial. Essa imagem é simbólica, na medida em que o texto que a acompanha afirma que o Governo está tomando providências para que “todos os trabalhadores brasileiros tenham casa barata, isentando-os dos impostos de transmissão”, além de prometer casa, vestuário e educação dos filhos. Em outras palavras, essa fonte mostra como o Estado Novo se preocupava em construir a imagem de que Vargas era, de fato, o responsável pela concessão de benefícios sociais, tendo em vista que é o próprio que aparece na imagem assinando o documento que garantirá as benesses.

Por fim, a última fonte iconográfica escolhida possui pelo menos dois elementos visuais que merecem destaque: o rosto de Vargas em tamanho bem ampliado e, em primeiro plano em tamanho reduzido, trabalhadores da indústria do aço e da agricultura cafeeira. A frase “As leis sociais com que o atual Governo, por iniciativa própria, tem procurado amparar as classes trabalhadoras, devem constituir motivo de orgulho para os brasileiros”, assim como as demais, reforçam o ideário trabalhismo e valorizam o Estado Novo e seu líder, colocando-os como peça chave para a conquista de direitos trabalhistas. Apesar do conteúdo parece repetido, a escolha dessa fonte se baseia na possibilidade de explorar junto aos estudantes que, pelo menos no discurso e na propaganda, o governo estadonovista também

buscava agraciar os trabalhadores rurais, simbolicamente representados por trabalhadores carregando sacas de café.

No que concerne as fontes escritas, foram escolhidas cartas armazenadas na seção relativa a pedidos de empregos, audiências, autógrafos, convites para batizados, felicitações, solidariedade e outros. A escolha dessa seara documental se deve pois, como já demonstrado, uma das estratégias utilizadas para a invenção do trabalhismo era o estímulo ao envio de cartas ao presidente da república. Assim, Vargas buscava uma aproximação mais direta com o povo, com vistas a amplificar sua imagem de “pai” da classe trabalhadora.

Além disso, as cartas mostram que, muitas vezes, os trabalhadores não se colocavam como pessoas submissas, mas se apropriavam do discurso oficial e o reinterpretavam para pedir benefícios diretos ao presidente. Palavras como “justiça”, “amparo” e “consideração” são frequentes nesses documentos. Vargas propagandeava ser justo e amparador da classe trabalhadora. Dessa forma, as cartas revelam a consciência política dos trabalhadores, vistos muitas vezes como apáticos e passivos diante do líder governamental.

Sendo assim, selecionamos quatro cartas do ano de 1946 por um fator contingencial: as cartas de trabalhadores à Getúlio Vargas só armazenadas no acervo virtual do CPDOC só constam a partir desta data. Contudo, há de se tirar proveito dessa imposição temporal. A continuidade do envio de cartas ao então senador eleito em 1946 Getúlio Vargas, reforça que o trabalhismo continua como ideologia política mesmo depois do fim do Estado Novo. Portanto, as cartas escolhidas podem construir junto aos estudantes o entendimento de que o trabalhismo não ficou restrito a um período histórico específico, sendo ele um movimento perene que influencia atores políticos até os dias de hoje.

Outro critério utilizado para a escolha das fontes escritas foi a legibilidade e a inteligibilidade dos documentos. Algumas fotocópias não estavam muito nítidas, o que poderia dificultar a leitura dos alunos<sup>54</sup>. Além disso, algumas cartas continham palavras pouco intelegíveis aos estudantes. Palavras extremamente formais, mas que eram comuns na primeira metade do século XX, poderiam dificultar a análise do documento. Assim, buscamos fontes que garantissem uma maior facilidade.

---

<sup>54</sup> A transcrição do documento original para um arquivo no Word ou no Google Documentos era uma opção. Contudo, decidimos utilizar o original com o intuito de produzir uma certo “encantamento” junto aos estudantes pelo fato de estarem visualizando/manuseando um documento histórico.



A primeira carta foi redigida do Rio de Janeiro por Francisco Cesario de Oliveira. Nela, Francisco apela pela justiça do senador Vargas depois de demonstrar sua felicidade pelo resultado das urnas. O trabalhador se diz pobre, pai de dois filhos e doente. Precisa se submeter a uma intervenção cirúrgica. Como o gasto sairá elevado, o que inviabilizaria o pagamento de outras despesas, Francisco pede a Vargas que consiga um internamento gratuito dos filhos em um colégio, onde “poderão se instruir-se”<sup>55</sup>.

A segunda carta foi redigida por um estudante da quarta série do colégio Alberto Barth, localizada no município do Rio de Janeiro. Provavelmente morador do bairro de Botafogo, visto que o remetente escreve da rua Bambina em Botafogo, Fernando da Silva é sucinto: pede a Vargas um livro para iniciar uma biblioteca pessoal. O assunto, segundo o autor, “(...) não importa. Poderá ser qualquer maravilha desse nosso Brasil querido”<sup>56</sup>. O interessante é o final, quando o estudante afirma que será um “fiel soldado do Brasil”. Esse documento é historicamente rico para a compreensão da extensão do binômio Vargas-povo. Mesmo que não seja um trabalhador, Fernando exala um nacionalismo jovial ao pedir um livro sobre o “nosso Brasil querido” e ao se declarar, patrioticamente, como um futuro soldado do país. Assim, esse documento ajuda no reconhecimento da política trabalhista também como tendo um caráter nacionalista.

O terceiro documento foi escrito em Cachoeiras do Sul em junho de 1946 por Waldir Martins Beckel. O trabalhador gaúcho, diferentemente dos demais, não faz nenhum pedido para conseguir nenhum tipo de vantagem pessoal. Seu pedido é duplo e de outra natureza. Primeiramente, a carta é quase um pedido de desculpas pelo fato do remetente não poder pessoalmente expressar sua solidariedade ao então presidente Vargas no dia 29 de outubro de 1945, quando Vargas foi deposto. Em segundo lugar, a carta também é um pedido para que Vargas, mesmo fora da presidência e agora como senador, não desista da política pois “o Brasil ainda precisa de vossos serviços. Os filhos desta pátria aclamam-vos como inconfundível chefe nacional suplicando que continueis a dar ao país o que a ele podereis dar:

---

<sup>55</sup> Arquivo: Getúlio Vargas. Classificação: GV m 1946.02.12 Data: 12/02 a 00/00/1946. Qtd.de documentos: 131 ( 248 fl. ). Documentos relativos a pedidos de empregos, audiências, autógrafos, convites para batizados, felicitações, solidariedade e outros. Disponível em <[https://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=GV\\_Miscelan&hf=www18.fgv.br&pagfis=5](https://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=GV_Miscelan&hf=www18.fgv.br&pagfis=5)>. Acesso em: 20 mar. 2022

<sup>56</sup> Idem

justiça, paz e prosperidade”<sup>57</sup>. Em seguida, o trabalhador relembra os tempos difíceis da classe trabalhadora no pós 30, quando “ (...) avançávamos como uma embarcação sem leme”, sem deixar de criticar a classe dirigente “ (...) pois, a preocupação dos governantes de então era: o poder, conseguido este as promessas eram esquecidas, as classes trabalhadoras ficavam chupanda o dedo (...)”<sup>58</sup>.

O último documento foi enviado a Vargas diretamente de Carolina, município do Maranhão. Alfredo Maranhão escreve uma carta congratulando Getúlio pelo sucesso no pleito eleitoral que o consagrou senador da república. Um dos pontos interessantes da carta, é que Alfredo diz ter ficado feliz por “assistir pelo rádio” a posse de Vargas. Esse trecho ajuda na compreensão de que o rádio era o principal meio de comunicação no período, além de ter sido utilizado sistematicamente para a propagação do ideário trabalhista.

Além disso, Alfredo se coloca como um “humilde sertanista” e “queremista”. O termo queremista também tem um valar importante na sala de aula, pois ajuda na assimilação do movimento que tomou conta do Brasil em 1945, cujo desejo por uma Constituinte com Getúlio era seu foco principal. Por fim, Alfredo encerra sua mensagem demonstrando eterna gratidão por ter tido um pedido seu atendido. Alfredo havia solicitado ao presidente, em 1945, que este lhe concedesse uma passagem para que sua filha Ligia pudesse se submeter a um tratamento no Rio de Janeiro. Dessa forma, a quarta carta escolhida responde uma pergunta muito comum dos estudantes quando se deparam com esse tipo de documentação: afinal, o Governo atendia a essas solicitações? A carta de Alfredo demonstra que sim<sup>59</sup>.

## Atividade 5

Esta atividade tinha por objetivo relacionar a invenção do trabalhismo às festividades cívicas, principalmente a do dia do trabalhador, tendo a duração total de 15 minutos. Além disso, outro objetivo importante foi reforçar a importância da figura de Vargas para a construção do trabalhismo, bem como identificar que a aproximação entre o líder do Estado e do povo é uma de suas características

---

<sup>57</sup> Idem.

<sup>58</sup> Idem

<sup>59</sup> É evidente que não temos como dimensionar se todas os pedidos eram atendidos. Talvez, podemos supor que provavelmente não. Contudo, a carta de Alfredo demonstra que a política trabalhista de Vargas buscava uma aproximação direta com o povo, atendendo até mesmo pedidos pessoais enviados ao presidente da República.

marcantes. Assim, os alunos assistiram a um vídeo hospedado no Youtube<sup>60</sup> de um discurso de Vargas do dia 1º de maio de 1951 no Estádio de São Januário, no Rio de Janeiro. No vídeo, Vargas é ovacionado por um estádio lotado de populares, reforçando a sua relação com o povo ao se dirigir a eles como “Trabalhadores do Brasil” (Apêndice A).

Após a apresentação do vídeo, foi feita uma breve explanação, comentando a narrativa discursiva de Vargas, se colocando como um ente do núcleo de cada família do país ou como um amigo, que aconselha e ampara nos momentos de dificuldade e luta nas circunstâncias de injustiça<sup>61</sup>. Ademais, aproveitamos esse momento para reforçar a importância do DIP na promoção da imagem de Vargas através desses comícios e, principalmente das rádios, com ênfase no programa Hora do Brasil que passou a ser apresentado em 1938.

## Atividade 6

A última atividade visava a consolidação do conceito de trabalhismo e durou cerca de doze minutos. Para isso, propusemos a elaboração coletiva de um mapa mental sobre o tema principal. Antes de apresentar os objetivos e descrever a atividade, é necessário comparar mapas conceituais e mapas mentais.

Os mapas mentais e conceituais dialogam na medida em que promovem a visualização, através de processos gráficos, de ideias, conteúdos e conceitos que podem ser conectados através de imagens, palavras-chave, figuras, etc. e apresentados em uma tela de computador ou folha de papel. Ambas são ferramentas poderosas para a organização de informações, que se encontram muitas vezes difusas, vagando pelo pensamento.

Logo, os mapas proporcionam uma formatação de apresentação diferente do modelo tradicional de ensino, o qual se aprende a escrever, no mundo ocidental, da esquerda para direita, sempre de maneira linear. Com eles, é possível construir um raciocínio conciso e não-linear, cujas premissas são a seleção de palavras-chave,

---

<sup>60</sup> Para assistir ao trecho completo do discurso, clique no link ao lado: <https://www.youtube.com/watch?v=Hkb3PeEhH34> <Acessado em 03/08/2022>

<sup>61</sup> O trecho que melhor representa essa ideia é “Depois de quase seis anos de afastamento, durante os quais nunca me saíram do pensamento a imagem e a lembrança do grato e longo convívio que mantive convosco, eis-me outra vez aqui ao vosso lado para falar com a familiaridade amiga de outros tempos, e para dizer que voltei a fim de defender os interesses mais legítimos do povo e promover as medidas indispensáveis ao bem estar dos trabalhadores” (APÊNDICE B).

imagens, tópicos ou conceitos que ressignificam o que foi apreendido pelo estudante. Outra característica comum é a ausência de um formato pré-definido, mas com existência de certa hierarquia entre as palavras-chave e demais conceitos (Ibid, p. 72-73). De acordo com Moreira (2005)

De um modo geral, mapas conceituais, ou mapas de conceitos, são apenas diagramas indicando relações entre conceitos, ou entre palavras que usamos para representar conceitos. [...] Mapas conceituais são diagramas de significados, de relações significativas; de hierarquias conceituais, se for o caso. [...] Mapas conceituais também não devem ser confundidos com mapas mentais que são livres, associacionistas, não se ocupam de relações entre conceitos, incluem coisas que não são conceitos e não estão organizados hierarquicamente. (MOREIRA, 2005, p. 87)<sup>62</sup>

Nesse sentido, os mapas mentais apresentam uma formatação mais livre que os conceituais, visto que os últimos costumam ser pautados por hierarquias rígidas que relacionam vários conceitos, enquanto os primeiros não. Para os primeiros, sua construção se inicia com uma palavra-chave, conceito ou tópico central que pode se ramificar, através de setas e indicações, em sucessivos outros subtópicos. Além disso, os mapas mentais possibilitam composições imagéticas, por palavras ou híbridas, podendo ser digitais ou manuais.

Assim, deliberamos pela elaboração de um mapa mental, para garantir maior liberdade dos estudantes. Também definimos uma construção conjunta para maior mediação entre os processos de ensino e aprendizagem. Dessa forma, a participação dos estudantes foi instigada com perguntas diretas sobre o que foi aprendido, seguido de uma sistematização conjunta no caderno.

Essa etapa é fundamental, pois a visualização resumida dos conteúdos conceituais e factuais, marca de uma mapa-mental, reforça a memorização de longo prazo e contribui para a consolidação da aprendizagem. Assim, não enxergamos o caderno como um acúmulo de anotações isoladas e descontextualizadas de um processo de construção intelectual, mas sim como ferramenta pedagógica para ratificar o que o próprio estudante, através de uma mediação do professor, considerou mais importante.

Os elementos que aparecem na figura 13 foram citados pelos próprios alunos, com a mediação do professor. Pela imagem, percebemos que um conteúdo factual importante foi deixado de lado: o rádio como meio informacional essencial para a

---

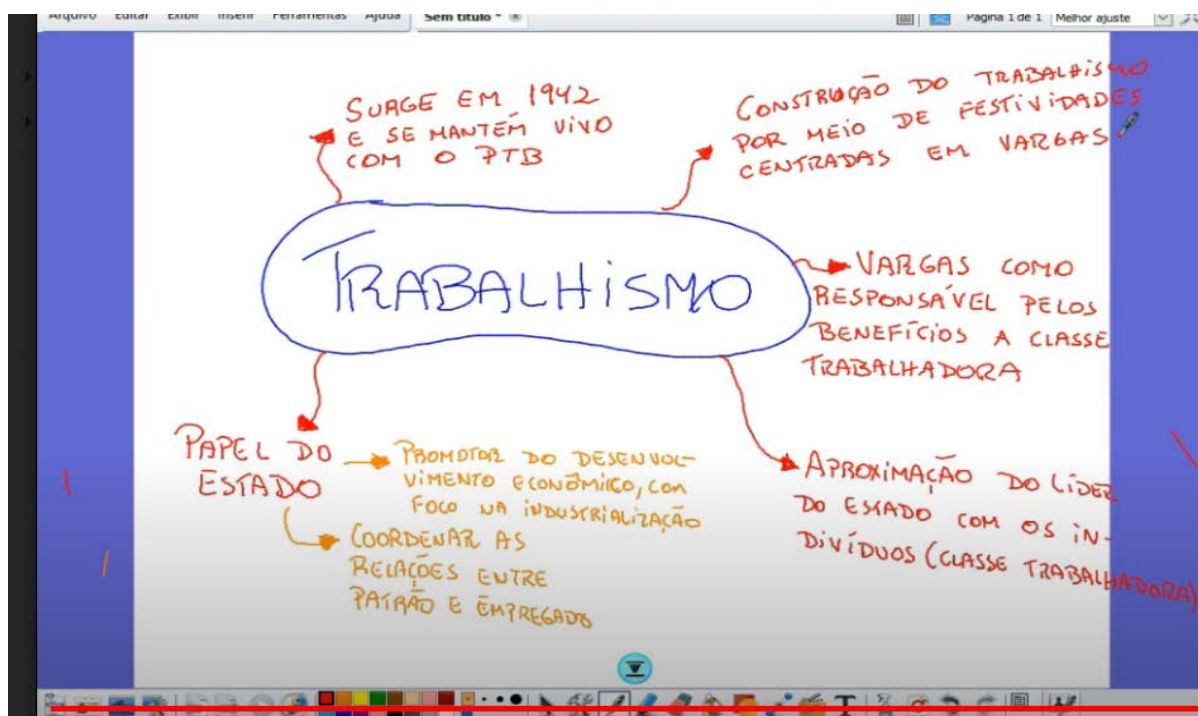
<sup>62</sup> Para ler o artigo completo, ver: <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/mapasport.pdf> < Acessado em 04/08/2022>

invenção do trabalhismo. Acreditamos que isso se deva pela ausência de algum elemento visual ou escrito sobre o tema ao longo da sequência didática, uma vez que essa informação foi apenas verbalizada.

Isso pode ser um indício de que a memorização de conteúdos factuais seja facilitada com a interiorização de elementos concretos e visuais (textos e imagens) ou com alguma característica que chame a atenção do estudante. A atividade 1 estava relacionada a uma avaliação posterior e imediata pelo *Forms*, que de certo modo configura um desafio. Acreditamos que esse fato tenha servido de estímulo para uma maior concentração no que estava sendo lido. No caso da Atividade 4, os estudantes estavam trabalhando com documentos do passado, algo que também serve de estímulo por se tratar de algo produzido em uma época muito distante da realidade social dos alunos, despertando interesse e curiosidade.

Como não havia nada de atrativo ou “diferente”, a tradicional oralização de uma informação fez com que ela passasse despercebida, a ponto de não ter sido introjetada e citada por ninguém no momento da consolidação. Soma-se a isso o fato de que o maior engajamento se deu pelos estudantes presenciais. Apenas dois dos nove estudantes, portanto menos de um terço, tiveram algum tipo de participação nessa última etapa. Os demais permaneceram em silêncio, se limitando a comentários bem pontuais no chat do *Meet*.

Figura 13 - Mapa conceitual sobre Trabalhismo criado pelo professor e estudantes



Fonte: Arquivo Pessoal. 2021

### 3.2 Os limites da BNCC: aprendendo a criticar o conceito de Populismo

A aula de história mediada pelo docente deve levar em consideração novas realidades do campo do ensino de história. Propostas como a Consciência Histórica (RÜSSEN, 1989), entendida como uma característica inata ao ser humano e “uma das condições para a existência do pensamento” (CERRI, 2011, p. 26), ganham cada vez mais espaço. A entrada do conceito de consciência histórica no planejamento docente é importante por demonstrar que, independente da época, localização geográfica, grupos sociais ou capacidade de raciocínio, todo indivíduo é capaz de produzir conhecimento pelo simples fato de existir e interagir com o mundo que o cerca (CERRI, 2011, 28).

Essa reflexão contribui para a quebra de falsos paradigmas que ainda se perpetuam em alguns livros didáticos, ao não proporem uma discussão sobre o período por muito tempo denominado de “Pré-história”, como se povos que não possuíam escrita não possuíssem história. Também contribui para estimular nos

discentes um “pensar histórico”. Nas palavras de Cerri, pensar historicamente significa:

[...] nunca aceitar as informações, ideias, dados, etc. sem levar em consideração o contexto em que foram produzidas: seu tempo, suas peculiaridades culturais, suas vinculações com posicionamentos políticos e classes sociais, as possibilidades e limitações do conhecimento que se tinha quando se produziu o que é posto para análise. É nunca deixar de lado que todo produto de uma ação tem um ou mais sujeitos em sua origem, e é decisivo saber quem são esses sujeitos, pois isso condiciona o sentido da mensagem. (CERRI, 2011, p. 59)

Alguns trechos da BNCC parecem confirmar a importância de se pensar historicamente, questionando dados da realidade a partir do contexto social em que foram produzidos. A normativa reforça que os estudantes devem possuir uma atitude historiadora (BRASIL, 2018, p. 401), pois

[...] espera-se que o conhecimento histórico seja tratado como uma forma de pensar, entre várias; uma forma de indagar sobre as coisas do passado e do presente, de construir explicações, desvendar significados, compor e decompor interpretações, em movimento contínuo ao longo do tempo e do espaço. Enfim, trata-se de transformar a história em ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e as sociedades em que se vive (BRASIL, 2018, p. 401).

Tendo isso em vista, a proposição de uma reflexão crítica ao conceito de *populismo* a partir de uma “atitude historiadora” se relaciona com o “pensar histórico”, na medida que contribui para que os estudantes questionem o todo social a partir de diferentes pontos de vistas sobre um determinado tema, sem aceitarem qualquer informação de forma passiva, tornando-se, a partir de uma análise e avaliação próprias com base em argumentos e dados válidos, críticos de posicionamentos advindos do senso comum.

A BNCC não menciona o conceito populismo como objeto de conhecimento e nem como parte integrante de uma habilidade, como é o caso do trabalhismo. É evidente que um currículo não consegue dar conta de tudo, e que recortes e seleções são necessários. Contudo, como será demonstrado, nos parece inócuo refletir sobre o trabalhismo sem abordar, de maneira crítica, o conceito de populismo nas aulas de história. Soma-se a isso o fato de que, por se tratar de um currículo mínimo, não há nenhum impeditivo legal da sua abordagem em sala de aula.

Pensando sob uma perspectiva acadêmica, algumas reflexões advindas da História, da Sociologia e da Ciência Política propiciaram a construção de pensamentos questionáveis e, em grande medida, nocivos à população.

O entendimento de que governantes carismáticos se aproveitam da "ignorância" popular através do assentimento de benefícios e, como consequência, se mantém no poder operando a máquina do Estado a seu bel prazer, é um deles. Por este motivo, nos parece indispensável que o populismo seja um conceito adjacente a ser apreendido quando o trabalhismo for apresentado aos estudantes, merecendo certo destaque nas aulas de História, mesmo que não conste na BNCC.

Talvez seria interessante pensá-lo, até mesmo, como uma possível habilidade<sup>63</sup> do documento que rege o nono ano do Ensino Fundamental. Logo, propomos que o estudante do 9º ano do ensino fundamental seja capaz de avaliar o uso do conceito de populismo ao longo do tempo e, a partir disso, tecer críticas a sua utilização no cenário político nacional e internacional.

Ainda assim, cabe a pergunta: por que, assim como o trabalhismo, esse conceito mereceria uma habilidade só para ele? Quais são os argumentos para que o populismo apareça como um conteúdo conceitual integrante do currículo mínimo a ser estudado nas aulas de história?

O primeiro argumento se explica pelo enraizamento do termo na política nacional, garantindo um espaço cativo, e quase que indiscutível, no vocabulário político e midiático desde sua criação até os dias de hoje. Sua extensa utilização no cotidiano social, mais até do que a expressão trabalhismo, é um forte argumento para que seja trabalhado junto aos estudantes. Tal constatação pode ser facilmente demonstrada com uma simples visita ao noticiário político contemporâneo.

O jornalista Felipe Moura Brasil do portal *Uol* publicou em abril de 2022 uma matéria intitulada "O que é populismo e como Lula e Bolsonaro usam?"<sup>64</sup>. Já Thomas Miz do portal *DW Made for Minds* afirma que "É populismo econômico, estúpido!" o que Bolsonaro faz com as contas públicas para bater Lula nas eleições de 2022<sup>65</sup>. Amanda Péchy afirmou que "Vitória de Macron sobre Marine Le Pen

---

<sup>63</sup> Temos como sugestão a seguinte habilidade: "Avaliar e criticar a noção de populismo e seus usos políticos ao longo do tempo".

<sup>64</sup> Para ler a matéria completa ver link: <https://noticias.uol.com.br/colunas/felipe-moura-brasil/2022/07/04/o-que-e-populismo-e-como-lula-e-bolsonaro-usam.htm> <Acessado em 25/07/2022>

<sup>65</sup> Para ler a matéria completa ver link: <https://www.dw.com/pt-br/%C3%A9-o-populismo-econmico-estupido/a-62377416>



expõe os limites do populismo”<sup>66</sup> no título da sua matéria para o portal online da *Veja*. Se retroagirmos ao ano de 2021, encontraremos aplicações e utilizações semelhantes do termo populismo na imprensa<sup>67</sup>.

Para além da clara e manifesta aplicação do termo em um rol gigantesco de situações, um segundo argumento que cabe é a necessidade de criticar o seu uso corrente. Isso porque sua amplitude e generalização é tamanha que pode ser enquadrado a governos de diferentes esferas do campo político, além do fato de não se restringir ao cenário nacional.

“Derrota de Trump abala o populismo no mundo, mas não o derruba”<sup>68</sup> foi uma das publicações do portal *El País Brasil* em novembro de 2020. Alguns anos antes, em 2016, o G1 noticiou a vitória de Rodrigo Duterte na presidência das Filipinas com a seguinte frase: “Populista Rodrigo Duterte é eleito presidente das Filipinas”<sup>69</sup>.

Diante de tantos fatos, é inquestionável que o termo populismo - e também seu adjetivo pejorativo, *populista* - ganhou espaço no jargão político mundial. Nas trocas de farpas típicas da política, o termo surge sempre como um xingamento ao adversário, que indica estar diante de um demagogo que engana as massas.

Para Weffort, simplificando muito, pode-se dizer que o populismo é o produto de um longo processo de transformação da sociedade brasileira, instaurado a partir da Revolução de 1930, e que se manifesta de uma dupla

<sup>66</sup> Para ler a matéria completa ver link: <https://veja.abril.com.br/mundo/vitoria-de-macron-sobre-marine-le-pen-expoe-os-limites-do-populismo>

<sup>67</sup> G1 Luiz Guilherme Gerbelli publicou em março de 2021 uma matéria cujo título é “Descontrole da pandemia, risco fiscal, populismo econômico e dólar forte: as 4 incertezas da economia em 2021”. Júlia Moura, da Folha de São Paulo, publicou em 8 de março de 2021 que “Com Lula no páreo, o mercado teme que Bolsonaro radicalize o populismo”. Já o Correio Braziliense, publicou a seguinte frase, proferida em 14 de março de 2021 pela Economista-Chefe do Banco Credit Suisse: “Volta de Lula traz o medo de populismo do governo”. As matérias estão disponíveis nos sites: Para ler a <https://oglobo.globo.com/mundo/populista-rodriogo-duterte-eleito-presidente-das-filipinas-19265213> <Acessado em 29 de maio de 2021> <https://brasil.elpais.com/internacional/2020-11-22/derrota-de-trump-abala-o-populismo-no-mundo-mas-nao-o-derruba.html> <Acessado em 29 de maio de 2021> <https://www.correio braziliense.com.br/economia/2021/03/4911785-volta-de-lula-traz-o-medo-de-populismo-do-governo-diz-solange-srouer.html> <Acessado no dia 29 de maio de 2021> <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2021/03/com-lula-no-pareo-mercado-teme-que-bolsonaro-radicalize-populismo.shtml> <Acessado no dia 29 de maio de 2021> <https://g1.globo.com/economia/noticia/2021/03/03/descontrole-da-pandemia-risco-fiscal-populismo-economico-e-dolar-forte-as-4-incertezas-da-economia-em-2021.ghtml> <Acessado no dia 29 de maio de 2021>

<sup>68</sup> Para ler a matéria completa veja o link: <https://brasil.elpais.com/internacional/2020-11-22/derrota-de-trump-abala-o-populismo-no-mundo-mas-nao-o-derruba.html> <Acessado em 29 de maio de 2021>

<sup>69</sup> Para ler a matéria completa veja o link: <https://oglobo.globo.com/mundo/populista-rodriogo-duterte-eleito-presidente-das-filipinas-19265213> <Acessado em 29 de maio de 2021>

forma: como estilo de governo e como política de massas. (GOMES, 1996, p.7)

Portanto, esse estilo de governo teria como ponto central a política de massas. Uma política baseada no apelo e carisma de uma personalidade que, através da manipulação das massas desassistidas e desamparadas pelo poder público e de um contato direto com o povo, passam a enxergá-lo como grande símbolo de liderança.

Para além do noticiário, os estudantes também podem se deparar com a expressão em inúmeros sites educacionais, que insistem em enquadrar Getúlio Vargas e outras lideranças da América Latina como “governos populistas”<sup>70</sup>. Este segundo argumento também é vital, porque não é incomum o uso da internet como ferramenta de estudos. Isso reforça ainda mais o papel do professor como mediador e condutor da construção do conhecimento, que auxilia o discente na construção de um olhar crítico às informações que possam encontrar ao longo de suas pesquisas.

O terceiro argumento se explica pela necessidade de se questionar o uso do termo populismo na medida em que ele se configura como forte ferramenta de perpetuação de um certo preconceito de classe. Para entender este ponto, é preciso retomarmos as origens do termo nas Américas.

Foi a partir dos anos 1960 e 1970 que esse termo ganhou peso dentro das universidades da América Latina (FONSECA, 2010). É consenso apontar Francisco Weffort como um dos precursores da utilização desse conceito no Brasil. Foi Weffort que possibilitou a esquematização do populismo como ferramenta analítica que pudesse interpretar a relação entre o povo e o líder do Estado, principalmente entre 1937 até o golpe civil-militar de 1964 (WEFFORT, 1989, p.56). Contudo, foi por volta dos anos 1980, após uma renovação no meio acadêmico, tanto no que se refere à metodologia quanto, principalmente, ao arcabouço teórico referencial para as análises dos “regimes populistas”, que o termo começou a ser questionado enquanto ferramenta de análise válida.

Gomes (1996) aponta como exemplo a contribuição dos estudos de E.P Thompson sobre a formação da classe operária inglesa na maneira como os

---

<sup>70</sup> Seguem links dos sites educacionais que enquadram Vargas e outros governantes como “populistas”: <https://www.historiadomundo.com.br/idade-contemporanea/populismo.htm>; <https://brasilecola.uol.com.br/politica/populismo.htm>; <https://www.todamateria.com.br/populismo/>; <https://www.suapesquisa.com/historia/dicionario/populismo.htm>

historiadores e sociólogos passaram a enxergar a consciência de classe (GOMES, 1996, p. 13). Assim como ela, Daniel Aarão Reis Filho também enfatiza a importância de Thompson para novas interpretações.

Para os pesquisadores empenhados em rever o conceito de populismo, é importante destacar a contribuição do grande historiador inglês, Edward Palmer Thompson. Embora não abandonando o marxismo (círculos mais ortodoxos o acusam de desvio), Thompson procurou compreender os rumos escolhidos pela classe trabalhadora inglesa a partir das suas opções conscientes, mesmo quando essas opções não se sintonizavam com as expectativas e orientações dos revolucionários a respeito das classes trabalhadoras. (REIS, 2007)

Thompson forneceu uma nova chave analítica, sem romper totalmente com a tradição marxista, ao permitir que os historiadores passassem a perceber os trabalhadores como atores sociais com voz ativa na relação com o Estado, não sendo mais percebidos como meros joguetes da liderança carismática. De manipulados, passaram a ser atores políticos que buscavam, através da negociação, se apropriar dos discursos dominantes para reivindicar melhores condições e a própria ampliação da legislação trabalhista que estava sendo implementada.

Um trabalho referencial que amplia as proposições de Gomes é o de Jorge Ferreira (1997). O autor, sem mencionar de maneira explícita, refuta o populismo como ferramenta de análise ao dar voz às classes populares. Através de cartas de trabalhadores, encontradas no Arquivo Nacional, e a partir do referencial teórico de Peter Burke e Roger Chartier, Ferreira foi capaz de demonstrar de que maneira o discurso dominante do Estado era recebido pelas classes populares. O que se verifica, é a apropriação e ressignificação do discurso estadonovista por parte dos trabalhadores, que o utilizam como “barganha” para negociar e reivindicar mais avanços sociais (FERREIRA, 1997, p. 35-37). Este estudo é capaz de questionar a tese populista da liderança carismática manipuladora de massas amorfas e passivas, pois evidencia que as classes subalternas “não compravam” passivamente o discurso do Estado.

A mesma historiografia que tendeu a reforçar a dominação do Estado sobre a classe trabalhadora, sem considerar sua capacidade de articulação política para reversão de contingências desfavoráveis, também reforçou a ausência do trabalhismo rural, restringindo-o apenas às cidades. Apesar do Estado não ter, pelo

menos oficialmente, estendido os benefícios sociais aos trabalhadores do campo, novas pesquisas têm relativizado as interpretações de que o trabalhismo não extrapolou o urbano (DEZEMONE, 2012, p. 219).

Autores como Boris Fausto e Lourdes Sola ajudaram a construir o entendimento de que a população camponesa brasileira ficou à margem do trabalhismo varguista e, quando não, foi manipulado. Contudo, os anos 1990 marcam o início de uma releitura desse processo, que teve na História Oral uma ferramenta de análise fundamental para resgatar a memória dos atores sociais do campo que viveram o período de implementação das leis sociais. Os relatos orais vão de encontro a certa historiografia que não observou o alcance do trabalhismo rural. Neles, palavras como “direitos”, “liberdade”, “leis” e “justiças” são as mais mencionadas entre os entrevistados (DEZEMONE, 2012, p. 222).

Evidenciado todo limite e imprecisão do populismo, cabe agora uma mediação didática para que o estudante do ensino fundamental seja capaz de identificar os efeitos mais diretos da “tese da outorga”, da falsa impressão de dominação passiva da classe trabalhadora e do líder carismático do Estado como fornecedor de benefícios e legislações sociais na realidade brasileira contemporânea. Poucos descreveram tão bem esses efeitos como Jessé Souza:

A noção de populismo, atrelada a qualquer política de interesse dos mais pobres, serve para mitigar a importância da soberania popular como critério fundamental de qualquer sociedade democrática. Afinal, como pobres, coitadinhos, não têm mesmo nenhuma consciência política, a soberania popular e sua validade podem ser sempre, em graus variados, postas em questão. O voto inconsciente corromperia a validade do princípio democrático por dentro. (...) Isso justifica a proliferação de ideias como a de que o povo não sabe votar, que seu voto vale menos, posto que menos instruído, e vai funcionar, na prática, como condenação da democracia e da soberania popular. (SOUZA, 2019, p. 147)

Dessa maneira, o terceiro argumento reside no fato de que o populismo não é um contraponto válido ao conceito de trabalhismo, porque possui um potencial danoso que o termo confere ao elitismo da sociedade por meio da política-partidária e dos meios de comunicação, que usam um termo surgido das ciências humanas como forma de legitimar a suposta “ignorância” do povo, que não é “suficientemente instruído” para perceber que está sendo “manipulado por um líder carismático”. Refutar esse princípio é ensinar o estudante a “compreender e problematizar os

conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica” (BRASIL, 2018, p. 402).

Levando tudo isso em consideração, entendemos que a aula deveria ter como base teórica o conceito de situação-problema e uma metodologia pautada na análise de notícias que fazem uso do termo e também de documentos históricos. Além disso, vale a ressalva de que essa aula contou com apenas um tempo de aula em decorrência de alguns problemas circunstanciais<sup>71</sup>.

Segundo Perrenoud (apud MACEDO, 2005, p. 29-30), um dos elementos centrais do conceito de competência é desafiar o indivíduo a utilizar recursos disponíveis no contexto de situação-problema para intervir no mundo de modo a atingir seus objetivos. Ele complementa:

No campo dos aprendizados gerais, um estudante será levado a construir competências de alto nível somente confrontando-se, regular e intensamente, com problemas numerosos, complexos e realistas, que mobilizem diversos tipos de recursos cognitivos.(PERRENOUD, 1999, p.57)

Arnau e Zabala vão além, e argumentam que uma situação-problema pode derivar de um acontecimento, um texto jornalístico ou científico, conflitos, tensões políticas, tragédias (ARNAU & ZABALA, 2010, p.215). Assim, a instrução dada aos estudantes para a compreensão do conceito de populismo teve como premissa a proposição de situações nas quais os estudantes possam se deparar em seu cotidiano, buscando trazer a realidade da vida mundana para a sala de aula.

Dessa maneira, o primeiro momento da aula, cuja duração girou em torno de vinte e cinco minutos, foi destinado a apresentação e leitura conjunta<sup>72</sup> de sites jornalísticos e de conteúdo escolar que utilizavam a expressão “populismo” ou seu adjetivo pejorativo “populista”. Tivemos a preocupação em selecionar notícias que mencionassem lideranças políticas contemporâneas, para gerar engajamento e

---

<sup>71</sup> As contingências pandêmicas e organizacionais da escola apresentaram uma realidade complexa. Havia um descompasso grande entre os conteúdos abordados entre as unidades da Tijuca e do Itanhangá. A confluência de alguns feriados e conselhos de classe nos dias das aulas de História e a substituição inesperada das aulas do Ensino Híbrido para o Ensino Remoto durante uma semana, consequência de um surto de COVID na turma, fizeram com que a professora da unidade Itanhangá estivesse muito avançada no conteúdo. Assim, foi preciso pensar em uma aula mais curta, que desse conta dessa circunstância.

<sup>72</sup> Dado o pouco tempo que tínhamos para a realização desta atividade, seria impossível ler todas as notícias selecionadas. Assim, foi feita uma leitura dinâmica, direcionada e mediada pelo professor, para que os pontos mais importantes, traçados previamente como objetivo pedagógico, pudessem ficar em destaque.

familiaridade aos alunos. Foram selecionados seis sites com utilizações distintas do termo, com o objetivo de ensinar no estudante a percepção de que o populismo é uma palavra muito recorrente no noticiário político contemporâneo, configurando-o portanto, como fundamental para a sua formação política.

A primeira notícia que foi apresentada, lida e debatida junto aos estudantes teve como objetivo demonstrar como o populismo costuma ser aplicado a diferentes personalidades do espectro da direita política internacional<sup>73</sup>.

Com a segunda, buscamos demonstrar como o termo é aplicado para a construção de díades antitéticas, como se fossem duas faces da mesma moeda. Bolsonaro, à direita e Lula, à esquerda, são taxados de populistas, ao serem considerados “crias de mesma mãe”<sup>74</sup>. Além disso, a matéria cita Getúlio Vargas como um símbolo do populismo no Brasil por conta das leis trabalhistas criadas ao longo de seu governo e o compara à Lula e ao Bolsa Família. Com isso, discutimos que o populismo é utilizado para demarcar uma pretensa manipulação da população, feita por líderes carismáticos, através da concessão de benefícios sociais. A leitura dessa notícia foi mais demorada, pois aproveitamos o texto para enfatizar que, colocado nesses termos, o populismo torna a população passiva, refém da lábia do líder populista, além de mascarar um preconceito de classe. Para este último elemento, destacamos a frase “o Brasil vive assim de ilusionistas e ludibriadores da boa fé popular”<sup>75</sup>.

Apontar a utilização do populismo em áreas menos centrais como as Filipinas, foi o objetivo da terceira notícia, que apresenta o presidente eleito do país em 2016, Rodrigo Duterte, que é comparado a Donald Trump em estilo<sup>76</sup>. Além dele, mas do campo da esquerda, Maduro também é citado como populista em matéria que

---

<sup>73</sup> O primeiro aponta Donald Trump, na época presidente nos Estados Unidos recém derrotado nas eleições presidenciais, como um dos grandes símbolos do populismo no mundo e como sua derrota teria abalado outras lideranças ditas populistas, como Jair Bolsonaro no Brasil, Viktor Orbán na Hungria, Vladimir Putin na Rússia, Narendra Modi na Índia e Rodrigo Duterte nas Filipinas. A análise se concentra em demonstrar que a derrota de Trump abalou o populismo de direita, principalmente no continente europeu. Para ler a matéria completa, veja o link ao lado: <https://brasil.elpais.com/internacional/2020-11-22/derrota-de-trump-abala-o-populismo-no-mundo-mas-nao-o-derruba.html> <Acessado em 11/09/2021>.

<sup>74</sup> Para ler a matéria completa, veja o link ao lado: <https://istoe.com.br/lula-e-bolsonaro-sao-crias-da-mesma-mae-o-populismo/> <Acessado em 11/09/2021>.

<sup>75</sup> Idem.

<sup>76</sup> Para ler a matéria completa, veja o link ao lado: <https://oglobo.globo.com/mundo/populista-rodrigo-duterte-eleito-presidente-das-filipinas-19265213> <Acessado em 11/09/2021>.

comenta a sua reeleição em 2018, reforçando assim a ideia de que o termo é utilizado tanto para a esquerda e direita latino-americana<sup>77</sup>.

A quinta notícia ajuda a perceber que o populismo também fluido e maleável, não se restringindo a esfera política, sendo também utilizado em análises econômicas<sup>78</sup>. Por fim, foi apresentado um site de conteúdo escolar que propõe uma periodização da história do Brasil e nomeia os anos que vão de 1946 até 1964 de a “República Populista”. Nosso objetivo com esse site era indicar que o termo também é utilizado para a nomeação de períodos históricos<sup>79</sup>.

Após a apresentação dos sites, foi indicado aos estudantes a intencionalidade pedagógica por detrás da leitura dinâmica dos mesmos: 1) reconhecer sua importância no jargão político nacional e internacional; 2) identificar que sua utilização é ampla e genérica, podendo ser aplicado à personalidades de espectros políticos distintos e, até mesmo, a períodos históricos; 3) percebê-lo como uma expressão de viés negativo, associada, muitas vezes, a um xingamento ou ofensa política; 4) Caracterizá-lo como um conceito que enxerga a população como um bloco humano passivo e refém de uma liderança carismática.

Em um segundo momento, que teve duração de quinze minutos, separamos um documento histórico e uma notícia atual sobre o governo Bolsonaro, centrais para desenvolver críticas ao conceito do populismo, para serem analisados juntos aos estudantes. Ambos os documentos, um da década de trinta e outro atual, são evidências que desmistificam a ideia de que a população é um ente passivo e facilmente manipulado por uma liderança carismática, fazendo com que a utilização do populismo caia por terra.

Em seu trabalho sobre a cultura política do Brasil durante a Era Vargas, Jorge Ferreira analisa uma série de cartas de trabalhadores enviadas ao então ditador Getúlio Vargas (FERREIRA, 1990, p. 180-195)<sup>80</sup>. Assim, selecionamos um trecho de uma carta de 1938, escrita por Amarida de Mattos Diniz, agente postal e

---

<sup>77</sup> Para ler a matéria completa, veja o link ao lado: <https://www.jornalopcao.com.br/ultimas-noticias/jogo-populista-de-nicolas-maduro-garante-reeleicao-mas-nao-futuro-da-venezuela-126110/> <Acessado em 11/09/2021>.

<sup>78</sup> O texto faz uma análise histórica da evolução econômica brasileira nos últimos 30 anos, e enquadra o governo de Dilma Rousseff como um que se utilizou de populismo econômico. Para ler a matéria completa, ver site: <https://terraoeconomico.com.br/qualquer-semelhanca-nao-e-mera-coincidencia-o-governo-dilma-e-o-populismo-economico/> <Acessado em 11/09/2021>

<sup>79</sup> Para a leitura completa, ver o link ao lado: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/república-populista-1945-1964.htm> <Acessado em 11/09/2021>.

<sup>80</sup> FERREIRA, Jorge Luiz. A cultura política dos trabalhadores no primeiro governo Vargas. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol. 3, nº6, 1990, p. 180-195. (adaptado)

moradora de Diamantina. Nela, a autora narra as suas dificuldades por ser mãe de numerosa família e não conseguir ordenados suficientes, mesmo somando seu salário com o de seu marido. Por fim, ela apresenta sua real intenção com a carta: solicitar a Vargas sua nomeação como auxiliar na Diretoria Regional do Correios e Telegraphos de Diamantina. A maneira como a agente postal argumenta o porquê merece a vaga é ímpar. Alega que o discurso do Estado é dar prioridade às famílias numerosas como a dela. Dessa forma, sem questionar diretamente a autoridade do líder, ela se apropria do discurso oficial do Estado Novo e o ressignifica, como argumento para obter vantagens pessoais. Isso prova que os populares também são ativos no jogo político entre o Estado e o indivíduo, desmistificando o populismo.

Já a notícia do portal Poder 360 dá conta de uma pesquisa realizada pelo PoderData em maio de 2021<sup>81</sup>. Nela, constata-se que mais da metade dos brasileiros que receberam o auxílio-emergencial (64%) reprovam o Governo Bolsonaro, o que demonstra que, mesmo com a concessão de benefícios, a população tem criticidade para questionar as ações do líder do Estado, o que também demonstra a tese do populismo manipulador das massas.

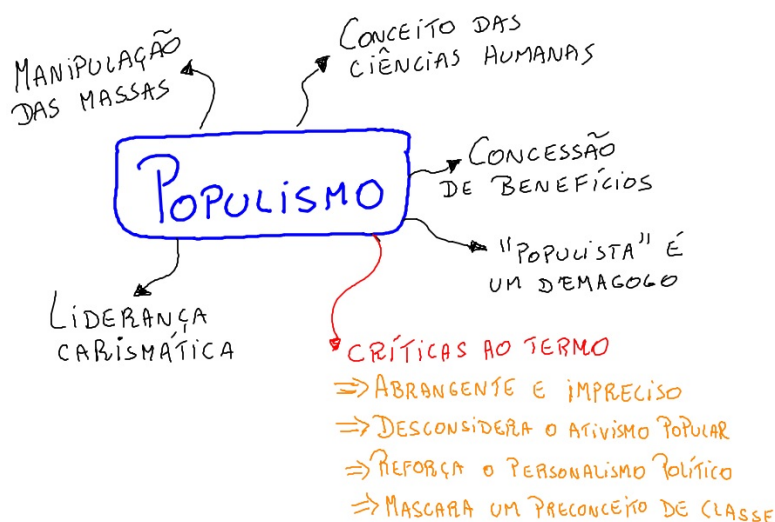
Por fim, para consolidar o que foi apreendido durante a instrução, assim como feito nas aulas sobre trabalhismo, optamos pela elaboração de um mapa mental (Figura 14) a partir de elementos citados pelos próprios estudantes. Diferentemente do que ocorreu anteriormente, os estudantes parecem ter identificado os principais elementos do que as ciências humanas chamam de populismo, bem como as críticas que podem ser feitas ao mesmo.

---

<sup>81</sup> Para a leitura completa, ver o link ao lado: <https://www.poder360.com.br/governo/gestao-bolsonaro-e-reprovada-por-64-dos-que-receberam-auxilio-emergencial/>



Figura 14 - Mapa conceitual sobre Populismo criado pelo professor e estudantes



Fonte: Arquivo Pessoal. 2021

### 3.3 Os instrumentos de avaliação e a análise dos resultados

Segundo Russel e Assarian a avaliação é o “processo de coletar, sintetizar e interpretar informações que ajudam na tomada de decisões na sala de aula” (2014, p. 12). Os autores reforçam uma ideia basilar para refletir sobre avaliação escolar: o professor está constantemente sendo obrigado a tomar decisões no cotidiano da sala de aula. Sejam decisões banais como ligar ou desligar o ar condicionado ou pedagógicas, como trocar um aluno de lugar ou indicar a orientação educacional da escola que determinado estudante precisa de um acompanhamento mais presente. Deste modo, os professores não podem tomar decisões baseadas em um “achismo” qualquer, mas sim em evidências concretas baseadas em boas avaliações.

Além disso, a sala de aula é uma sociedade complexa (2014, p. 16). As diferentes interações entre os estudantes e o professor contribuem para essa afirmação. Por isso, a importância da avaliação. As informações coletadas pelas avaliações servem para manter o funcionamento da sociedade da sala de aula, ao garantir o planejamento e execução de instruções e monitoramento de aprendizagem. Sem falar na costumeira, porém errônea impressão, de que avaliar significa unicamente aplicar provas e testes para a medição dos estudantes. O ato

de avaliar engloba domínios que vão muito além da mera mensuração e atribuição de notas.

Sendo assim, desenvolver uma boa avaliação requer, antes de mais nada, a constatação de que a sala de aula é uma sociedade complexa na qual o professor, munido da sua trajetória pessoal, formação acadêmica e continuada e aprendizado prático, procura evidências de aprendizagem. Para tal, o reconhecimento de que o processo avaliativo deriva de uma intencionalidade pedagógica deve ser o primeiro passo para elaborar uma boa avaliação. As avaliações como práticas escolares não podem ser entendidas como uma mera obrigatoriedade burocrática sem qualquer finalidade. Ela é “dimensionada por um modelo teórico de mundo, de ciência e de educação, traduzida em prática pedagógica” (CHUEIRI, 2008, p. 52).

O segundo pressuposto é a de que o docente, na condição de avaliador, “interpreta e atribui sentidos e significados à avaliação escolar, produzindo conhecimentos e representações a respeito da avaliação e acerca de seu papel como avaliador, com base em suas próprias concepções, vivências e conhecimentos” (Idem). Uma avaliação espelha tanto uma maneira particular de enxergar a sociedade quanto reflete uma escolha pedagógica prévia que sustenta a avaliação, o que demonstra o caráter intencional e político do avaliador.

Por fim, consideramos que uma boa avaliação deve ser válida e confiável. Esses dois conceitos-chave devem estar em consonância com a decisão a ser tomada pelo professor e são características complementares, mas que não se confundem. A validade é “o fundamento sobre o qual a boa avaliação se baseia”. (AIRASIAN & RUSSEL, 2014, p. 25). O grau de validade de uma informação depende necessariamente da suficiência das informações levantadas através da avaliação. Os professores precisam sempre se questionar se as informações levantadas são realmente as mais adequadas para que seja tomada determinada decisão. Em outras palavras, o professor deve medir a adequação da decisão em relação às informações por ele coletadas. Isso porque, a validade de uma decisão tem que estar ancorada em uma avaliação que tenha sido realizada em parâmetros condizentes com o que se pretendia aferir<sup>82</sup>.

---

<sup>82</sup> Um exemplo do cotidiano escolar pode elucidar a ideia da validação nas avaliações escolares. Imaginemos que coordenação de uma escola decide que um aluno deve ter aulas de reforço de Matemática porque tirou nota baixa em História. Fica evidente que essa decisão não possui validade, pois os parâmetros são diferentes. Nesse sentido, sem a validade, a decisão tomada não será a mais adequada para o que se pretendia realizar. Além disso, cabe ressaltar que, apesar da validade ser

Já a confiabilidade “se refere à estabilidade ou consistência das informações de avaliação, isto é, se elas são típicas do comportamento de um aluno” (Idem). A consistência é a palavra-chave para a confiabilidade de uma avaliação. A confiabilidade não precisa estar adequada nem possuir os mesmos parâmetros do que se pretendia avaliar. Ela apenas necessita ter estabilidade.

Para além dos pressupostos, também é necessária a definição do que estamos chamando exatamente de avaliação. A literatura sobre o tema cristalizou algumas terminologias para diferenciar os diferentes tipos de avaliação: a inicial ou diagnóstica, formativa ou instrucional e a somativa (Ibid, p. 16-17).

A avaliação inicial busca um panorama geral do aluno em um determinado momento. Seria quase como um estudo sobre o “estado da arte” naquele momento, compondo a primeira etapa de avaliação do estudante para que sejam identificadas as deficiências e defasagens que precisam ser consertadas pelo professor. Já a avaliação formativa tem uma relação próxima a noção de *feedback*. Ela tem o propósito de “alterar e melhorar a aprendizagem dos alunos” (Ibid, p.16) a partir de observações e devolutivas entregue aos alunos. Em outras palavras, são usadas informações sobre o desempenho acadêmico do estudante para que, através dos *feedbacks*, os alunos possam melhorar seu desempenho.

Diferente dessas, a avaliação somativa costuma ter como resultado final a atribuição de valor ao processo de aprendizagem e ao progresso do estudante ao longo do tempo. Geralmente, essa atribuição de valor se configura em uma elaboração numérica, uma nota. Contudo, a avaliação somativa não se resume ao lançamento de notas. As informações coletadas podem ser tanto do domínio cognitivo quanto do afetivo.

No caso deste trabalho, propomos a elaboração de instrumentos de avaliação somativa, cujo objetivo é aferir se os estudantes desenvolveram satisfatoriamente a habilidade EF09HI06 e se são capazes de avaliar e criticar os usos do conceito de populismo ao longo do tempo. Por uma questão da dinâmica escolar do MP e também de planejamento, os dois temas (trabalhismo e populismo) tiveram de ser divididos em diferentes avaliações. Nesse sentido, as questões sobre trabalhismo

---

crucial para qualquer avaliação, são necessárias diferentes informações para uma tomada de decisão. Logo, uma única avaliação é insuficiente para qualquer tomada de decisão, mesmo que tenha um alto grau de validade (Ibid, 2014, p. 27)

foram aplicadas em uma ACA (questões discursivas) e as de populismo na AI (questões objetivas), ambas construídas dentro do *Forms*.

Todos os instrumentos criados tiveram como referência a metodologia de elaboração de questões objetivas presente no Guia de Elaboração e Revisão de Itens (GERI) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A escolha se deve pelo fato desta metodologia ser utilizada em diversas avaliações externas, servindo de exemplo para muitos professores, e também por garantir uma eficiência na mensuração da aprendizagem dos estudantes. Sem contar a necessidade de familiarizar os estudantes do MP aos modelos de questões de vestibular que possam vir a encontrar em avaliações futuras durante o Ensino Médio. Como é comum entre as escolas particulares do Rio de Janeiro, há um estímulo para que os estudantes façam essas avaliações - principalmente ENEM e Uerj - e aumentem a notoriedade da escola no cenário competitivo no mercado dos colégios da região. É evidente que, no caso da ACA, foi necessário fazer uma adaptação, tendo em vista que se trata de uma avaliação inteiramente discursiva, enquanto a GERI propõe questões objetivas.

A eficiência mencionada é respaldada por termos construído uma consonância entre o planejamento, a execução da instrução e a avaliação em si. Não podemos considerar confiável ou válida uma avaliação que não esteja relacionada ao que foi trabalhado em sala de aula, seja em termos temáticos ou até mesmo metodológicos-procedimentais. Nesse sentido, se o currículo (BNCC) estimula a utilização de situação-problema para desenvolver habilidades e competências, a aula e a avaliação precisam ser pensadas de maneira correlata. Daí a importância do GERI, que propõe itens enquadrados na mesma perspectiva. Um item - ou questão - do GERI é dividido em três partes: texto-base, enunciado e alternativas (INEP, 2012, p.9), e é caracterizado pela sua unidimensionalidade.

Em outras palavras, um item só mede uma única habilidade, elemento, aspecto ou característica de algum tema. Esse princípio ajuda a evitar problemas técnicos de elaboração que permitam a invalidação do item. Quanto mais elementos se quer medir, maior a complexidade do item e, portanto, maior a chance de alguma falha. Ademais, a unidimensionalidade é um facilitador para o estudante, evitando que ele se confunda no momento da interpretação da questão.

O texto-base pode ser verbal ou não-verbal, e “deve apresentar as informações necessárias para a resolução da situação-problema proposta” (INEP, 2012, p. 10). Pensando na utilização dessa metodologia na elaboração de questões para estudantes do Ensino Fundamental, é importante também adaptar o texto para que haja inteligibilidade, como é o caso de textos muito herméticos ou até mesmo algumas palavras que possam gerar ambiguidade na interpretação.

Já o enunciado deve ser uma contextualização do que foi apresentado no texto-base, evitando trazer informações adicionais (INEP, 2012, p.11). Contudo, consideramos que, para estudantes do Ensino Fundamental, algumas informações adicionais são bem-vindas, desde que não ofereçam uma “cola” para que o estudante responda a pergunta. No caso de questões objetivas, o enunciado também deve vir com uma indicação do que se espera do estudante - pergunta ou frase a ser completada por uma das alternativas.

Por fim, devem vir as alternativas. Elas devem possuir um gabarito oficial e distratores - alternativas que não correspondem ao que foi solicitado no enunciado - , além de alguns elementos técnicos importantes. O gabarito oficial é a única alternativa possível que responde corretamente a situação-problema encaminhada pelo texto e pelo que foi solicitado no enunciado. Além disso, todas as alternativas devem possuir paralelismo semântico, sintático e um tamanho minimamente equivalente. Isso se deve para que nenhuma alternativa chame em demasia a atenção do aluno, fazendo com que ele marque uma opção simplesmente por um fator de atratividade e/ou repulsividade, diminuindo a confiabilidade do item. Logo, o princípio pedagógico do item se perde, pois o aluno pode acertar ou errar por uma questão técnica, propiciando o acerto ao acaso<sup>83</sup>.

Um elemento importante acerca dos distratores é a plausibilidade (INEP, 2012, p.11). Os distratores devem ser plausíveis dentro da proposta temática, apresentando hipóteses de raciocínio utilizados para a resolução da situação-problema apresentada. Esse princípio é estratégico e, ao mesmo tempo,

---

<sup>83</sup> Um exemplo grosseiro de uma questão sem paralelismo semântico é uma questão que possui quatro alternativas, sendo três delas as palavras “maçã”, “banana” e “manga”, enquanto uma “alface”. Como “alface” é uma verdura e não está dentro do grupo semântico das frutas, o estudante pode ser levado aos seguintes raciocínios: 1) “alface” se distancia muito das outras, portanto, deve estar errada. Esse pensamento aumenta a chance de acerto do estudante em 25%, pois passa a ter uma opção a menos. 2) essa palavra se distancia muito das outras, portanto, deve estar certa. Se estiver certa, o estudante acertou por uma questão de erro técnico, não de compreensão, interpretação e conhecimento, o que torna a avaliação não confiável para medir suas habilidades.

pedagógico. Distratores plausíveis permitem ao professor identificar erros de raciocínio para que se possa corrigi-los no futuro, com orientações no momento da devolutiva (*feedbacks*) da avaliação. Nesse sentido, uma boa questão objetiva não deve possuir distratores “pegadinhas”, tendo em vista que não evidenciam nenhuma ganho pedagógico, senão uma desnecessária confusão na cabeça do estudante.

Adaptando os princípios de unidimensionalidade e plausibilidade para questões discursivas, consideramos adequado a utilização de apenas um único procedimento cognitivo por questão, tendo como referência a já mencionada taxonomia revisada de Bloom. Assim, cada questão possuía um comando claro, atrelado ao texto-base e ao enunciado contextualizado.

### **Questões discursivas sobre Trabalhismo na ACA**

A prova aplicada aos estudantes do 9º ano através do *Forms* contou com duas questões sobre Trabalhismo, sendo que a primeira delas foi dividida em letras A e B.

O texto-base escolhido foi um cartaz elaborado pelo Estado Novo em que se vê o rosto de Getúlio Vargas, trabalhadores da indústria e do campo e uma frase: “As leis sociais com que o atual governo, por iniciativa própria, tem procurado amparar as classes trabalhadores, devem constituir motivo de orgulho para os brasileiros” (figura 15). A escolha desse cartaz se deve por ser, ao mesmo tempo, uma fonte histórica rica sobre o trabalhismo e também por ser algo que traga elementos visuais inteligíveis. Soma-se a isso ao fato de que essa foi uma das imagens trabalhadas em sala de aula.

Figura 15 - Texto base e contextualização da questão 1 sobre trabalhismo

Questão 1

Observe a imagem abaixo e responda corretamente.



Fonte: CPDOC/FGV. Convocação para concentração trabalhista na Esplanada do Castelo no dia 1º de maio. Rio de Janeiro: 1937/1945. Disponível em: <<https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas/anos37-45/DireitosSociaisTrabalhistas/ideologiaTrabalhismo>>. Acesso em: 20 mar. 2019.

Cartazes como os da imagem acima eram produzidos pelo órgão propagandista do Estado Novo. A ideia era reforçar o papel do Estado e da figura de Vargas como garantidor das leis sociais às classes trabalhadoras, construindo uma imagem positiva de Vargas e do seu governo.

Fonte: Arquivo Pessoal, 2021.

Para contextualização, elaboramos um texto curto que indicasse que o cartaz foi feito pelo órgão propagandista do governo para enaltecer sua imagem como responsável pelas leis trabalhistas do período. Assim, apesar de oferecermos uma informação além do que está no texto, não há nenhum elemento da contextualização que sirva como “cola” para que o estudante responda o que é solicitado nas letras A e B.

Na letra A, decidimos utilizar o comando “descreva”. Dentro dos processos cognitivos revisados da taxonomia de Bloom, “descrever” faz parte de uma profundidade de conhecimento mais simples, relacionada à lembrança ou memorização. Por não ser uma mera citação, para a conquista total da pontuação não bastava simplesmente mencionar um elemento que tenha contribuído para a

construção do trabalhismo, mas sim mencioná-lo com um breve caracterização. Logo, foi pedido que os estudantes descrevessem duas outras ferramentas utilizadas por Vargas para a construção do ideário trabalhista.

Já na letra B, foi pedido uma explicação, através do procedimento cognitivo “explicar”. A explicação vai além da mera recordação, exigindo também que o estudante elabore com suas próprias palavras algo que reteve na sua memória. Assim, por mais que ainda estejamos em uma profundidade de conhecimento simples, o comando já possuiu um nível de dificuldade maior da pergunta anterior. Nesse item, foi pedido aos estudantes que explicassem o papel do Estado na política trabalhista. Essa pergunta exigia, portanto, a mobilização de um conceito que foi trabalhado em sala de aula, o Nacional-Estatismo.

Figura 16 - Perguntas da questão 1 sobre trabalhismo

Letra A

DESCREVA duas outras ferramentas utilizadas por Vargas para a construção do ideário trabalhista. \* 1 ponto

Sua resposta

---

Letra B

Além da concessão de benefícios aos trabalhadores, EXPLIQUE o papel do Estado na política trabalhista varguista \* 1 ponto

Sua resposta

Fonte: Arquivo Pessoal, 2021.

Como já demonstrado, o *Forms* possibilita a elaboração de *feedbacks* automáticos, que utilizamos para a formulação de um padrão de resposta. Nosso objetivo com a utilização dessa funcionalidade era deixar claro os critérios de pontuação da questão. Essa ferramenta demonstrou ser um grande facilitador no sentido de sanar dúvidas mais imediatas dos estudantes, tendo em vista que a liberação das notas se dava remotamente, impedindo que houvesse uma discussão sobre a prova no momento exato em que os alunos recebiam as notas.

Como critério de redução de pontos, estabelecemos que a cada erro factual ou conceitual cometido, o aluno seria penalizado em 0,25, mesmo que viesse a



apresentar outros elementos corretos. Esse critério é importante no cenário de ERE, pois é comum, como visto em avaliações aplicadas ao longo do ano, que os estudantes copiassem informações enormes da internet para transparecer que a resposta estava completa, mesmo que ela não respondesse o comando que foi solicitado. Assim, os pontos só eram dados caso o estudante atendesse ao comando da questão, que vinham sempre em caixa alta para que fosse facilmente identificado.

Dessa forma, a questão 1 letra A valia 1,0 ponto. Como o comando solicitado mobilizava a descrição de dois elementos, caso o estudante descrevesse corretamente um deles, ganharia 0,5 décimos. Caso descrevesse dois elementos corretamente, ganharia a pontuação máxima. Para essa pergunta, estabelecemos como padrão de resposta as menções às festividades cívicas organizadas por Vargas e seus ideólogos, a difusão do ideário trabalhista através das rádios e o incentivo do Estado ao envio de cartas ao presidente da República. Como a elaboração de cartazes pelo DIP foi apresentada na própria questão, ela não poderia vir como resposta correta, tendo em vista que ela já havia sido mencionada na contextualização. Logo, quando o estudante recebia a sua nota via *Forms*, ele poderia ter acesso ao padrão de resposta, que foi anexado junto a pergunta da ACA, como demonstra figura 17.

Figura 17 - Padrão de resposta da questão 1 letra A sobre trabalhismo

Letra A

Descrição (opcional)

---

Edite o feedback e os pontos: ⋮

---

DESCREVA duas outras ferramentas utilizadas por Vargas para a construção do ideário trabalhista. 1 pontos

Feedback de todas as respostas ✎ 🗑

Padrão de resposta:

O estudante poderá citar como resposta:

- Organização de festividades cívicas que se aproximavam da classe trabalhadora, como os eventos no Estádio de São Januário no dia 1º de maio.
- Propagação do discurso trabalhista pelas rádios, principalmente com o Ministro do Trabalho Alexandre Marcondes Filho, que dava palestras semanais nas rádios sobre as leis trabalhistas.
- Incentivo estatal do envio de cartas dos trabalhadores endereçadas diretamente ao presidente da república.

Concluído

Fonte: Arquivo Pessoal, 2021.

A questão B também valia 1,0 ponto. Para garantir a pontuação máxima, o estudante deveria explicar dois elementos: 1) O Estado tinha o papel de mediar os conflitos entre patrões e empregados, atuando como conciliador no mundo do trabalho. 2) O Estado era o responsável direto por um projeto de desenvolvimento industrial a partir de uma intervenção econômica, algo que ficou conhecido como Nacional-Estatismo. Por ser um conceito complexo e que não foi invocado no comando da questão, decidimos que os estudantes que não mencionassem o conceito diretamente não perderiam ponto, apenas caso deixassem de explicar que o Estado tinha um papel interventor na economia com vistas a desenvolver a industrialização.

Logo, os estudantes que mencionassem apenas um desses pontos, levariam metade do item. Os que não mencionassem a importância da industrialização na sua explicação sobre a intervenção estatal, citando genericamente a necessidade de um “desenvolvimento econômico”, perderam 0,25 décimos.

Figura 18 - Padrão de resposta da questão 1 letra B sobre trabalhismo

☑ Edite o feedback e os pontos: ⋮

---

Além da concessão de benefícios aos trabalhadores, EXPLIQUE o papel do Estado na política trabalhista varguista 1 pontos

Feedback de todas as respostas ✎ 🗑

O Estado tem papel preponderante na política trabalhista implementada por Getúlio Vargas na década de 1930 e 1940. Sua função era servir como mediador e harmonizar as tensões entre a classe trabalhadora e o patronato, garantindo o desenvolvimento do capitalismo guiado pelo próprio Estado. Além disso, era de vital importância a interferência econômica com vistas a promover o desenvolvimento de uma política de industrialização que focasse na indústria de base, algo que ficou conhecido como Nacional-Estatismo.

Concluído

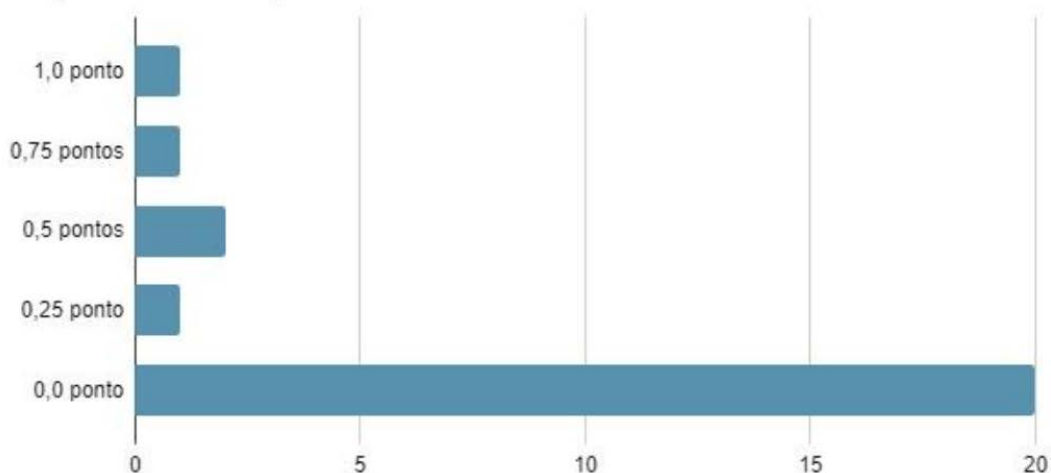
Fonte: Arquivo Pessoal, 2021.

No que concerne ao rendimento dos estudantes para a questão 1 letra A, consideramos que o resultado foi muito abaixo do esperado. Dos 25 estudantes que fizeram a avaliação, somente um aluno acertou a questão totalmente, dois estudantes ficaram com 0,5 décimos, um conseguiu 0,25 décimos e os demais não pontuaram. Logo, 84% da turma teve índice inferior a 50% de pontos possíveis, sendo apenas 8% dos alunos conseguindo mais da metade dos acertos.

Analisando mais detidamente as respostas, percebemos que a maioria dos estudantes trouxe como solução ao problema apresentado a concessão de leis trabalhista, com algumas menções à CLT de 1943. Nesse momento, o papel do professor se faz necessário. Identificar os possíveis motivos que geraram o erro de parte considerável dos alunos pode indicar que algo não ficou claro durante a aula e, portanto, precisa ser apontado no momento do *feedback* (Devolutiva), para que o erro não se repita e o processo de aprendizagem se consolide. Assim, acreditamos que a confusão possa estar na não compreensão de que a construção do trabalhismo e a concessão de leis trabalhistas não são a mesma coisa. Enquanto o primeiro representa um conjunto de ações para a construção imagética de um projeto político, o segundo é a manifestação prática desse projeto, um de seus resultados.

Gráfico 2 - Pontuação da questão 1 letra A da ACA sobre Trabalhismo

Pontuação da questão 1 letra A da ACA sobre Trabalhismo.  
Arquivo Pessoal, 2021



Fonte: Arquivo Pessoal, 2021

Sobre a questão 1 letra B, seis estudantes ficaram com a nota máxima, um com 0,75 pontos, doze com metade dos pontos e outros 6 sem pontuação alguma. Assim, 76% da turma teve um rendimento superior a 50% do item, o que consideramos razoável, mas não ideal. Se tomarmos como parâmetro que o colégio MP exige média final 6,0, portanto 60% do índice de acertos, apenas 28% dos estudantes estariam acima da média.

Vale a ressalva de que muitos estudantes não explicaram o papel do Estado como mediador dos conflitos de classe. Apenas o citaram. Uma explicação mais elaborada, teria apresentado alguns elementos concretos dessa mediação, como o estímulo da sindicalização e o controle dos sindicatos por parte do Estado, por exemplo. Contudo, decidimos dar 0,5 décimos aos que citaram apenas, atendendo a uma demanda da própria escola<sup>84</sup>. Como a citação não estava de toda incorreta, preferimos aceitar as respostas dos estudantes que apenas citaram, mas não explicaram com profundidade.

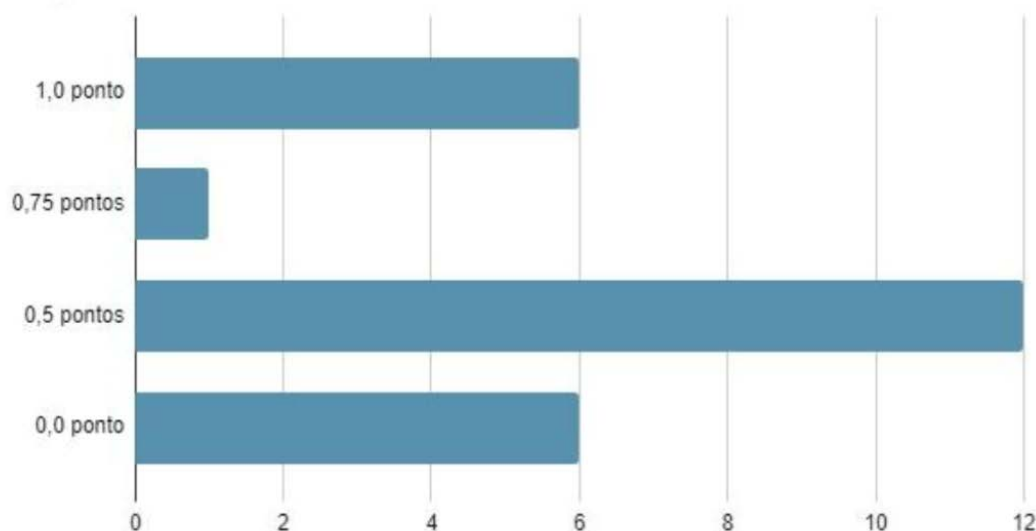
A não recordação e explicação do papel da importância do Estado como promotor da industrialização na política trabalhista pode indicar que os estudantes não assimilaram o texto da atividade 1 e também não compreenderam o conceito de

<sup>84</sup> Essa era a ACA do último trimestre, decisiva para definir quem ficaria ou não na recuperação final. Assim, foi pedido para que os professores aproveitasse ao máximo as respostas dos estudantes nas avaliações, para que a nota final pudesse ser mais elevada.

Nacional-Estatismo, uma vez que ninguém o mencionou. Os seis estudantes que acertaram a questão, não citaram o conceito nominalmente.

Gráfico 3 - Pontuação da questão 1 letra B da ACA sobre Trabalhismo

Pontuação da questão 1 letra B da ACA sobre Trabalhismo.  
Arquivo Pessoal, 2021



Fonte: Arquivo Pessoal, 2021

A questão número 2 da ACA também foi destinada a mensuração da apreensão dos estudantes em relação ao conceito trabalhismo. Contudo, para ela, decidimos utilizar um procedimento cognitivo de alto grau de complexidade. Foi pedido que o estudante fizesse uma análise da relação entre Vargas e os trabalhadores a partir da leitura de um documento histórico. Mesmo sabendo que o procedimento de análise é extremamente difícil para estudantes do 9º do ensino fundamental, julgamos que, pelo fato do estudante do MP ter uma semana inteira para responder às questões da ACA, podendo recorrer a livros, sites e as aulas gravadas disponibilizadas no classroom, eles estariam bem municiados de ferramentas que pudessem ajudar na desenvoltura eficiente desse procedimento cognitivo mais difícil. Em condições normais - sem o contexto pandêmico e ERE - em que os alunos são submetidos a avaliações formais sem consulta, o emprego desse comando talvez não fosse o mais adequado. Ademais, por conta dessa complexidade, essa questão valia mais pontos que a anterior. O estudante que respondesse corretamente levaria 2,0 pontos.

Para essa questão, foi pedida uma análise de uma fonte histórica (figura 20). Mais uma vez, a escolha de fontes históricas para a elaboração dos itens vem a serviço do diálogo entre o que foi trabalhado na aula e a uma demanda do saber histórico escolar, cujo contato com as fontes é imprescindível. Desse modo, selecionamos uma carta<sup>85</sup> enviada por um trabalhador à Vargas no ano de 1946 como texto base na proposição da solução-problema (figura 19).

Figura 19 - Texto-base da questão 2 sobre Trabalhismo na ACA

Questão 2

Leia atentamente a carta abaixo  
 Excmo. Sr. Senador Dr. Getúlio Vargas

Encontrava-me na vizinha cidade Balsas, quando tive a felicidade de assistir pelo rádio, a vossa posse na suprema corte do nosso Brasil.

Como quemista e como grande admirador da vossa personalidade invulgar, no dia seguinte, cumpri o meu dever de trabalhador brasileiro, fui ao telégrafo e vos transmiti as minhas sinceras congratulações a vossa excelência, pela estrondosa vitória que acaba de conquistar.

Eu e os meus companheiros quemistas, continuamos com a nossa fé viva em vossa excelência, certos de que a grandeza do nosso querido Brasil, mui-dependerá do vosso espírito e da vossa dinâmica capacidade administrativa.

O humilde sertanejo que vos fala neste momento, é naquele mesmo a quem vossa excelência, com a grandeza do seu coração, lhe concedeu o ano passado passagens na Panair, para que a sua filhinha, a menor Lígia, fosse ao Rio se submeter a tratamento, o que jamais me esquecerei. Eu sou um humilde trabalhador, mas, sei bem observar os princípios de gratidão e como já era um forte quemista, agora mais do que nunca, deixarei de estar sempre firme ao vosso lado, ao lado da maioria dos brasileiros.

Terminando, Senador Getúlio Vargas, mais uma vez eu tenho o grande prazer e a honra insigne de vos felicitar pela vossa extraordinária vitória nas urnas, por nossa vitória, pela vitória do Brasil.

Cordeais saudações  
 De V. Exca.  
 Humilde Cro. e admirador  
 Alfredo Maranhão

Fonte: Arquivo Pessoal, 2021.

<sup>85</sup> Fonte: Arquivo: Getúlio Vargas. Classificação: GV em 1946.02.12. Data: 12/02 a 00/00/1946. Qtd.de documentos: 131 ( 248 fl. ). Documentos relativos a pedidos de empregos, audiências, autógrafos, convites para batizados, felicitações, solidariedade e outros.

Figura 20 - Enunciado e pergunta da questão 2 sobre Trabalhismo na ACA

O documento acima é uma fonte histórica do período pós Estado Novo. Redigida em 1946 por um homem chamado Alfredo Maranhão e endereçada à Getúlio Vargas, a carta é um elemento chave para a compreensão do Trabalhismo.

A partir da leitura da carta e do conceito histórico conhecido como trabalhismo, ANALISE a relação entre Vargas e a classe trabalhadora. \* 2 pontos

Sua resposta

---

Fonte: Arquivo Pessoal, 2021.

Para além de ser uma fonte histórica, o texto é sintomático no que concerne o trabalhismo, no sentido que evidencia a relação umbilical que Getúlio Vargas conseguiu estabelecer com a classe trabalhadora. Na carta, seria de ajuda para a resolução da situação-problema perceber que o remetente se identifica como trabalhador e queremista, ou seja, alguém que defendeu a participação de Vargas nos trabalhos constituintes para a constituição de 1946 e a sua continuidade como líder da nação. Isso evidencia um traço importante do trabalhismo discutido com os estudantes: a ideologia trabalhista se mantém viva, mesmo depois do Estado Novo.

Além disso, a carta demonstra como a classe trabalhadora admira e enaltece Getúlio Vargas, reconhecendo-o como responsável pela concessão de benefícios sociais e benfeitorias, quase que como uma figura paterna. Assim, apontar o paternalismo também seria um elemento correto, tendo em vista que isso reforça a ausência de intermediários entre o líder e o povo, algo costumeiramente mencionado nos discursos oficiais do Estado.

Vale a ressalva de que uma análise é uma separação de elementos que compõem um todo. Assim, consideramos que um estudante receberia a nota máxima se fizesse uma explicação razoável dos elementos que compõem a relação entre líder do Estado e massas populares na política trabalhista. Portanto, o estudante que demonstrasse a importância da troca de cartas entre Vargas e a classe trabalhadora como fator de aproximação entre o líder do Estado e o povo como um elemento central da política trabalhista, em que o líder era tido como

responsável pela concessão de benefícios, muitas vezes visto como uma figura paterna que dispensava a intermediação do Congresso e dos representantes da nação, receberia a nota máxima. A apresentação isolada de alguns desses elementos apenas, não seria suficiente para garantir a nota máxima (Figura 21)

Figura 21 - Padrão de resposta da questão 2 sobre Trabalhismo

☑ Edite o feedback e os pontos: ⋮

---

A partir da leitura da carta e do conceito histórico conhecido como trabalhismo, ANALISE a relação entre Vargas e a classe trabalhadora. 2 pontos

**Feedback de todas as respostas** ✎ 🗑

A política trabalhista buscava uma aproximação entre o líder e a classe trabalhadora. Esse contato se dava de inúmeras maneiras - comícios, discursos na rádio, festividades cívicas etc - e tinha como premissa a ideia de que não haveriam intermediários entre o povo e o Estado Novo. No caso específico do documento apresentado, a relação entre Vargas e os trabalhadores também se dava através do envio de cartas. Assim, o Estado buscava uma aproximação direta entre seu líder, cuja imagem foi construída para representar uma figura paterna, e as massas, descartando a importância da representatividade parlamentar.

Concluído

Fonte: Arquivo Pessoal, 2021.

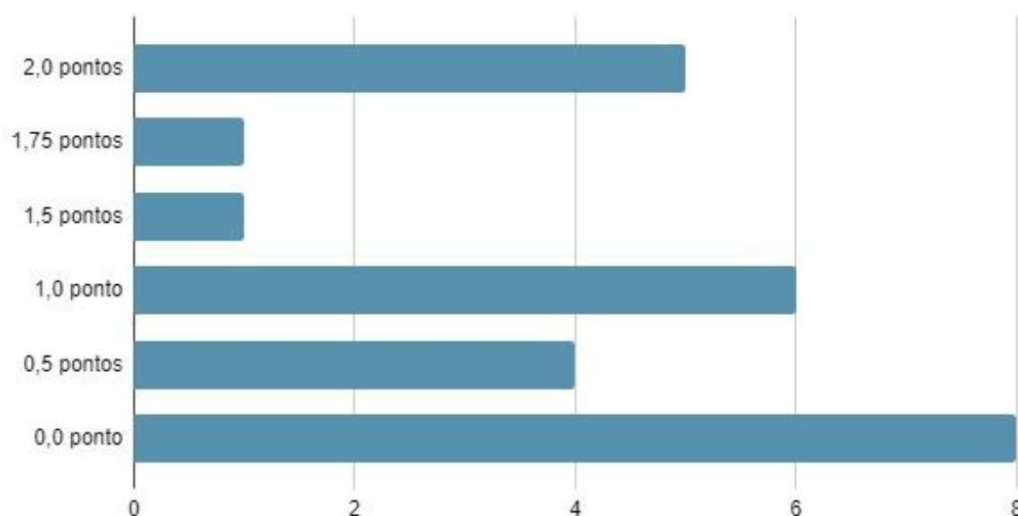
Como a análise é um procedimento cognitivo complexo, respostas superficiais e simplistas não foram consideradas, por mais que citassem elementos concretos. Alguns estudantes escreveram variações genéricas da frase “Vargas se aproximava do povo” (Apêndice E), sem apresentar como se dava essa aproximação, quais efeitos eram produzidos com essa ação, de que maneira a carta retrata o trabalhismo varguista, entre outros elementos possíveis.

Nessa questão, cinco estudantes receberam a nota máxima, um ficou com 1,75 pontos, outro com 1,5 pontos, seis com metade da pontuação possível, quatro 0,5 pontos e oito alunos não pontuaram. Assim, 52% dos estudantes tiveram um score acima dos 50%. Por se tratar de uma questão cujo procedimento cognitivo era complexo, levando em consideração a faixa etária e o segmento em que o item foi aplicado, consideramos que o desempenho foi satisfatório.



Gráfico 4 - Pontuação da questão 2 da ACA sobre Trabalhismo

Pontuação da questão 2 da ACA sobre Trabalhismo. Arquivo Pessoal, 2021.



Fonte: Arquivo Pessoal, 2021

### Questões objetivas sobre Populismo na AI

As questões referentes ao conceito de populismo foram aplicados na AI, avaliação de cunho interdisciplinar, temático e composta unicamente por questões objetivas. Nessa avaliação foram colocados dois instrumentos para medir se os estudantes são capazes de identificar e criticar o conceito de populismo quando aplicado em diferentes situações e tempos históricos.

A questão 1 (Apêndice J) tinha três textos-base que dialogavam entre si na temática do populismo. Foram selecionadas três manchetes de portais de notícias que utilizavam o adjetivo “populista” ou o substantivo “populismo” como forma de caracterizar algum líder político da história mundial recente. Nas duas primeiras, o presidente das Filipinas, Rodrigo Duterte, e o ex-presidente dos Estados Unidos da América, Donald Trump, são colocados como líderes populistas. Na terceira, Nicolás Maduro, presidente da Venezuela, também é colocado como populista.

A escolha dos textos serve como embasamento metodológico na elaboração de itens em processos de avaliação escolar, como nos demais instrumentos apresentados. Os textos selecionados são os mesmos trabalhados com os

estudantes em sala de aula, o que reforça o caráter contíguo do processo de ensino e aprendizagem e exclui a noção de que a avaliação é descolada do mesmo.

Em seguida, o enunciado contextualiza como o termo “populista” ganhou força no jargão político internacional e como o conceito tem sido criticado por problemas de aplicabilidade. Assim, o objetivo dessa contextualização era deixar claro que há uma discordância no meio acadêmico sobre o uso do conceito e que as manchetes apresentadas guardam relação com esse fato. Em seguida, o comando pede para que o aluno marque a alternativa que apresente um argumento crítico ao uso do conceito populismo a partir da análise comparada dos textos apresentados na situação-problema.

Figura 22 - Enunciado e pergunta da questão 1 sobre Populismo na AI

O termo populismo - e também seu adjetivo, populista - ganhou espaço no jargão político mundial. O ex-presidente da Venezuela, Nicolás Maduro, o ex-presidente dos Estados Unidos, Donald Trump e o atual presidente das Filipinas, Rodrigo Duterte, são considerados populistas pelas três notícias apresentadas. Apesar disso, muitos historiadores e sociólogos questionam o uso do conceito como ferramenta de análise social, pois enxergam problemas na sua aplicabilidade.

Descrição (opcional)

Um argumento crítico ao uso do conceito "populismo" no vocabulário político, decorrente da comparação das notícias apresentadas, deriva do seu caráter \*

- paternalista, porque conquista apoio das massas.
- atemporal, visto que se aplica a diferentes tempos históricos.
- abrangente, dado que engloba pessoas de orientações políticas distintas.
- manipulatório, pois garante o domínio do governante sobre os trabalhadores.

Fonte: Arquivo Pessoal, 2021.

Dessa forma, o objetivo pedagógico desse item era averiguar se o estudante é capaz de identificar, através da leitura comparada de três textos jornalísticos, como o termo populismo é abrangente e generalista, podendo enquadrar políticos de orientações distintas (Trump, Duterte e Maduro).

Como já mencionado, o gabarito oficial e os distratores (alternativas erradas) devem possuir paralelismo semântico e sintático. Além disso, os distratores precisam ser plausíveis por um motivo pedagógico: a marcação de uma alternativa errada indica que a habilidade aferida não foi satisfatoriamente desenvolvida por algum motivo. A depender da alternativa marcada e garantido que todas têm algum grau razoável de plausibilidade, é possível identificar o raciocínio que levou o estudante a marcar essa alternativa e corrigi-lo no momento do *feedback* e em uma futura reavaliação.

Para essa questão, o único gabarito que responde corretamente ao que foi solicitado no comando da questão era a letra C. Essa alternativa deriva de uma leitura comparada dos textos. Duterte, Trump e Maduro são produtos de realidades distintas e ideologias políticas diferentes, principalmente se compararmos Duterte-Trump (direita) e Maduro (esquerda). O populismo permite colocar políticos de espectros políticos muito distantes do mesmo lado, o que empobrece a análise crítica de seus respectivos governos. Logo, o termo de fato é abrangente e a leitura comparada dos três textos permite a identificação dessa característica.

A plausibilidade da letra A consiste na percepção de que líderes populistas são entendidos como figuras paternalistas, que conseguem apoio através de medidas que agradam as massas populares. Contudo, os três textos não citam nenhuma medida costumeiramente entendida como paternalista, como por exemplo a concessão de benefícios sociais para a ampliação do próprio capital político. Marcar essa alternativa pode indicar que o estudante não leu as notícias, indo direto para as alternativas.

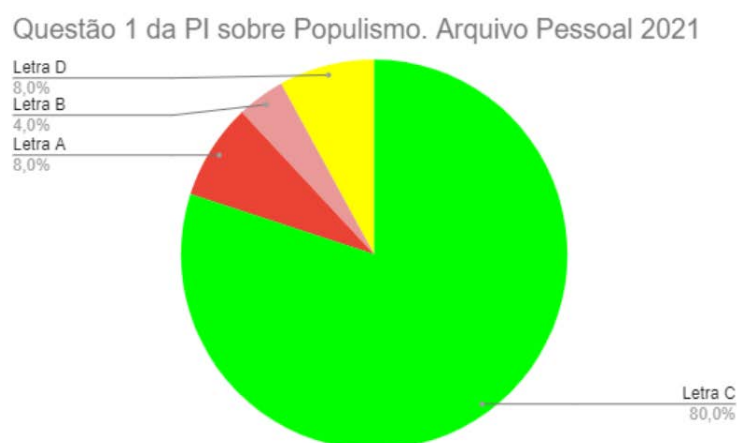
Já a letra B supõe que o termo “populismo”, pode ser criticado na sua temporalidade. O problema da temporalidade do conceito está na compreensão do “populismo” como um termo anacrônico, pois é costumeiramente utilizado em diferentes tempos históricos (Vargas nos anos 30, Cárdenas nos anos 40, Perón nos anos 50, Goulart nos anos 60, Lula nos anos 2000, etc). Contudo, os textos apresentados não apresentam personalidades de temporalidades diferentes, mas personagens da mesma década do século XXI. Logo, a atemporalidade do conceito é um problema, mas os textos não indicam essas características, pois apresentam lideranças do mesmo tempo histórico. Os que marcaram essa alternativa estarão

indicando que, possivelmente, não conhecem os líderes citados pelas reportagens ou que desconhecem o fato de que são do mesmo tempo histórico.

Por fim, a letra D advoga que os três personagens evocados nos textos I, II e III são grandes lideranças carismáticas, elemento fundamental para o populismo. Além disso, para os defensores do uso do conceito, lideranças populistas conseguem manipular a classe trabalhadora, que fica passiva diante do carisma do líder. Contudo, não é apenas o carisma que define um populista, mas sim sua aproximação com o povo e o apelo popular que promove junto às massas. Se o carisma bastasse, qualquer pessoa carismática poderia ser um líder populista. Além disso, os textos não indicam nenhum viés manipulatório dos líderes citados. O estudante que marcar essa alternativa pode demonstrar que não compreendeu a crítica ao populismo, pois está confirmando a tese de que líderes populistas conseguem manipular facilmente a população.

Em relação às respostas, vinte estudantes marcaram corretamente o gabarito, dois estudantes marcaram a letra A, dois estudantes marcaram a letra D e apenas um estudante marcou a letra B. Com índice de 80% dos estudantes marcando a alternativa correta, consideramos que o rendimento nesse instrumento de avaliação foi excelente. O resultado é um indicativo que os estudantes compreenderam que o conceito de populismo é extremamente abrangente, podendo ser aplicado a líderes de diferentes espectros políticos.

Gráfico 5 - Erros e acertos da questão 1 da AI sobre Populismo



Fonte: Arquivo Pessoal, 2021 <sup>86</sup>

<sup>86</sup> É importante frisar que o documento da AI foi aplicado simultaneamente a todos os estudantes do MP, o que engloba as unidades Tijuca e Itanhangá. Portanto, as estatísticas geradas

A questão 2 da AI teve como texto-base (figura 23) uma fonte primária. Assim como no caso da questão sobre trabalhismo, escolhemos uma carta (Apêndice K) de uma trabalhadora enviada ao presidente Getúlio Vargas no ano de 1938 (apud FERREIRA, 1990). A escolha também reforça o caráter contíguo do processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que o mesmo texto foi apresentado e debatido junto aos estudantes durante a aula sobre populismo. Logo, nosso objetivo com esse instrumento de avaliação era Identificar se o estudante é capaz de perceber, através de um documento histórico, como os trabalhadores utilizavam/utilizam o discurso do Estado a seu favor, reinterpretando-o, demonstrando não estar sendo manipulada pela liderança carismática, o que permite o questionamento ao populismo como ferramenta de análise social.

Figura 23 - Texto-base da questão 2 da AI sobre Populismo

#### Questão 2

Permita V. Ex<sup>a</sup> (vossa excelência) que uma pobre e humilde funcionária postal suba diretamente, à presença de V. Ex<sup>a</sup>, para solicitar sua decisiva proteção para um ato que é também de justiça. Aliás, não faço senão cumprir os desejos de V. Ex<sup>a</sup> que já declarou que no Estado Novo não existem intermediários entre o governo e o povo. Sou agente postal do distrito de Buenópolis, município de Diamantina, Estado de Minas, há mais de 11 anos percebendo os vencimentos mensais de 200\$000. Tenho 12 filhos, casada que sou com Manoel Natalicio Diniz, homem pobre. Este só agora obteve um emprego em Diamantina, em uma casa de comércio, mas, o seu ordenado, igual ao meu, é quase todo absorvido pela pensão que ali paga. Afim de obter a nomeação de auxiliar na Diretoria Regional do Correios e Telegraphos de Diamantina. Já me submeti com sacrifícios inauditos a dois concursos, bastando dizer que estudava com as criancinhas a chorarem em redor de mim. Venho pedir a V. Ex<sup>a</sup>, por caridade, fazer a minha nomeação para uma das vagas. Tenho concurso, sou agente postal há anos e mãe de numerosa família, devo ter alguma preferência. O Estado Novo colocou a família sob sua proteção especial e prometeu o amparo às famílias numerosas. Pois bem. V. Ex<sup>a</sup> fazendo a minha nomeação estará protegendo a família, pois bem sabe V. Ex<sup>a</sup> que é impróprio do casamento viverem os cônjuges separados um do outro. Tal situação só pode concorrer para a desagregação do lar. E se essa situação é por motivo econômico, mais uma razão existe para V. Ex<sup>a</sup> desfazê-la, auxiliando a esta numerosa família, possibilitando-a viver junto do seu chefe e reduzindo as duas despesas.

FERREIRA, Jorge Luiz. A cultura política dos trabalhadores no primeiro governo Vargas. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol. 3, nº6, 1990, p. 180-195. (adaptado)

Fonte: Arquivo Pessoal, 2021

Como explicado anteriormente, o conteúdo da carta demonstra como a classe trabalhadora não era passiva diante do líder de Estado, se apropriando do discurso

---

automaticamente pelo *Forms* misturam dados dos alunos das duas unidades. Como todo este trabalho foi realizado apenas na unidade Tijuca, tivemos de produzir um gráfico separado. Para ver o gráfico consolidado pelo *Forms* das questões 1 e 2 da AI, ir para o Apêndice L.

oficial do mesmo para obter vantagens próprias. Na carta, a trabalhadora utiliza recorrentemente falas dos agentes e do próprio líder do Estado Novo como argumento para conseguir aquilo que deseja.

O enunciado elaborado promove uma breve contextualização sobre a autora da carta e o período em que foi produzida. Em seguida, o comando deixa claro que a carta é uma fonte histórica que ajuda na crítica ao conceito de populismo, indicando que a situação-problema gira em torno do motivo pelo qual esse documento ajuda nesse questionamento. Depois da contextualização as quatro alternativas (figura 24), seguindo sempre paralelismo sintático e semântico para garantir o máximo de validade e confiabilidade ao instrumento, complementam a questão.

Figura 24 - Enunciado e alternativas da questão 2 da AI sobre Populismo

O texto acima é um trecho de uma carta endereçada à Getúlio Vargas no ano de 1938. O então líder do Estado Novo, recebia inúmeras cartas escritas por trabalhadores, como é o caso de Amerida de Mattos Diniz, que escreveu ao governante procurando obter um benefício.

Descrição (opcional)

A carta de Amerida é uma fonte histórica que auxilia na crítica ao populismo, porque sua fala \*

- reinterpreta o discurso oficial.
- demonstra passividade popular.
- questiona a liderança presidencial.
- aceita a manipulação governamental.

Fonte: Arquivo Pessoal, 2021

O gabarito oficial dessa questão é a letra A, ao citar a reinterpretação que Amerida faz do discurso oficial do Estado Novo. A autora da carta se apropria de frases ditas pelos órgãos de propaganda do Estado Novo e as utiliza para conseguir as benesses que deseja. Amerida argumenta que o Estado Novo prometeu amparo às famílias numerosas. Também argumenta que o Estado Novo não quer intermediários entre o líder Vargas e o povo, podendo ter uma aproximação direta.

Dessa forma, Amerida não se mostra passiva diante do discurso do Estado, apenas faz uso do mesmo dando uma utilidade prática para sua vida através de uma apropriação seguida de uma releitura do discurso oficial.

O primeiro distrator (letra B) apresenta uma plausibilidade pelo fato da autora da carta ser extremamente respeitosa ao se dirigir ao presidente da república, quase como se estivesse implorando. A utilização de pronomes de tratamento a sua auto-colocação como “humilde funcionária postal” dão margem para o entendimento de que a mesma aceita passivamente a sua posição inferior em relação ao governante. Marcar essa alternativa é um indício pedagógico de que alguns estudantes ainda não foram capazes de reconhecer que as massas populares são sujeitos históricos e, portanto, capazes de escrever sua própria história, através de ativismo político e luta social. A utilização de pronomes de tratamento refinados demonstra muito mais um respeito ao líder do Estado do que passividade popular, caso contrário, ela não pleitearia nada.

A plausibilidade do distrator C reside na percepção de que Amerida, apesar de respeitosa, se acha no direito de pedir favores ao presidente da república. Aliás, ela faz isso a partir do discurso do próprio governo. Contudo, em nenhum momento a trabalhadora questiona o líder ou a liderança de Vargas, mas sim o desalinhamento entre o discurso trabalhista e a sua situação enquanto funcionária pública. Acreditar que essa alternativa é a correta é subverter a relação de poder entre as massas trabalhadoras e o Estado, bem como a própria noção de Trabalhismo. Os estudantes que assinalaram a letra C não compreenderam a diferença entre questionar a autoridade do líder, algo que não acontece na carta, e reinterpretar o discurso do líder.

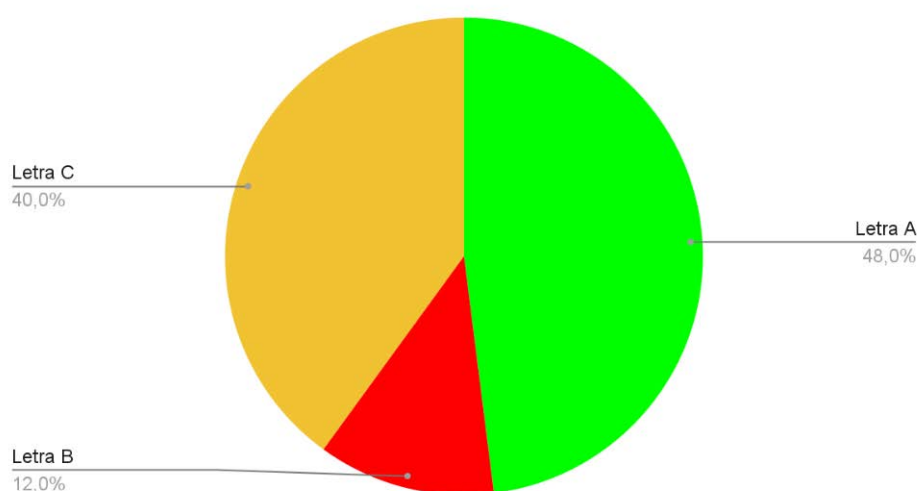
Por fim, a letra D é plausível na medida em que, ao defender a utilização do conceito “populismo”, líderes ditos populistas são capazes de manipular as massas. O fato de Amerida pedir favores ao presidente pode transparecer uma suposta manipulação do líder. Contudo, o próprio teor da carta de Amerida, utilizando o discurso do Estado contra o próprio Estado, desmente essa tese, mostrando que não está sendo manipulada e nem passiva. O estudante que marcar essa alternativa estará indicando ao docente que ainda enxerga o populismo como ferramenta de análise válida. Contudo, o comando da questão é claro ao pedir que seja assinalada

a alternativa em que é possível identificar um argumento crítico ao seu uso e não um argumento favorável.

Diferente do que aconteceu no instrumento de avaliação anterior, nessa questão houve uma concentração de marcações em duas alternativas. A alternativa D não foi assinalada por nenhum estudante. Três estudantes marcaram a letra B, enquanto 10 a letra C e 12 acertaram, marcando o gabarito oficial. Com índice de 48% de estudantes marcando corretamente e 40% a letra C, consideramos que muitos estudantes confundem a ideia de questionar a autoridade de uma liderança da não aceitação passiva.

Gráfico 6 - Erros e acertos da questão 2 da AI sobre Populismo

Questão 2 da AI sobre Populismo. Arquivo Pessoal, 2021.



Fonte: Arquivo Pessoal, 2021

### 3.4 A Devolutiva e uma reavaliação

Conceder *feedback* aos estudantes é um dos elementos mais importantes do processo de ensino e aprendizagem. Para Airasian e Russel o *feedback* “pode ter um efeito poderoso na aprendizagem dos alunos” (2014, p.108). Os professores estão constantemente fornecendo *feedbacks*, seja de forma direta ou indireta. Fazemos isso quando respondemos uma pergunta direta ou até mesmo quando esboçamos alguma expressão facial. A própria nota é um *feedback*. Diante de uma



nota 4,0 em uma avaliação cuja nota máxima é 10,0, o aluno já está recebendo um *feedback*.

Contudo, para além desses *feedbacks* mais tradicionais, defendemos a necessidade de um momento da carga horária (talvez um tempo de aula) para a explicitação dos elementos que compunham o instrumento de avaliação realizado pelos alunos, englobando os motivos que levaram o professor a escolher o modelo de avaliação aplicado, os textos presentes na avaliação, as perguntas nela contidas e, principalmente, apresentar e explicar o padrão de resposta, indicando os principais erros cometidos pelos estudantes e sanando eventuais dúvidas.

Esse hábito já é muito comum entre a maioria dos professores do Ensino Básico, mesmo que feito de forma intuitiva. Geralmente, esse *feedback* acontece quando o professor devolve a prova corrigida aos alunos, que passam a ter o primeiro contato com a avaliação após a realização da mesma. Por isso, o chamaremos de Devolutiva.

Por conta do ERE, da utilização do *Classroom* e do *Forms*, os alunos receberam as notas antes do contato com o professor. Porém, na primeira aula após a realização de cada uma das avaliações, o *feedback* foi realizado. No momento da Devolutiva, foram apresentados os critérios de correção e o que era esperado como resposta de cada uma das questões no caso dos instrumentos discursivos e as razões pelas quais os distratores estavam errados. Nesse momento, os conceitos de Trabalhismo e Populismo foram explicados mais uma vez, tendo seus pontos centrais explicitados. Nesse sentido, acreditamos no caráter pedagógico da Devolutiva porque ela possibilita a chance de identificar e compreender os motivos que o levaram ao erro, fazendo com que o conhecimento adquirido seja reelaborado e sistematizado mais facilmente na memória de longo prazo.

Não obstante, a Devolutiva por si só ainda não garante a aprendizagem. O professor precisa de evidências que, após o *feedback*, finalmente é possível garantir que os estudantes aprenderam a habilidade curricular que foi planejada, sistematizada em aula instrucional e posta em uma avaliação formal. Principalmente dos alunos que não atingiram o rendimento esperado. Na estrutura escolar tradicional, é comum que as provas de recuperação cumpram essa função pedagógica.

Por uma questão de cronograma escolar no MP, não foi possível reavaliar os estudantes em uma prova de recuperação. Além disso, não necessariamente o

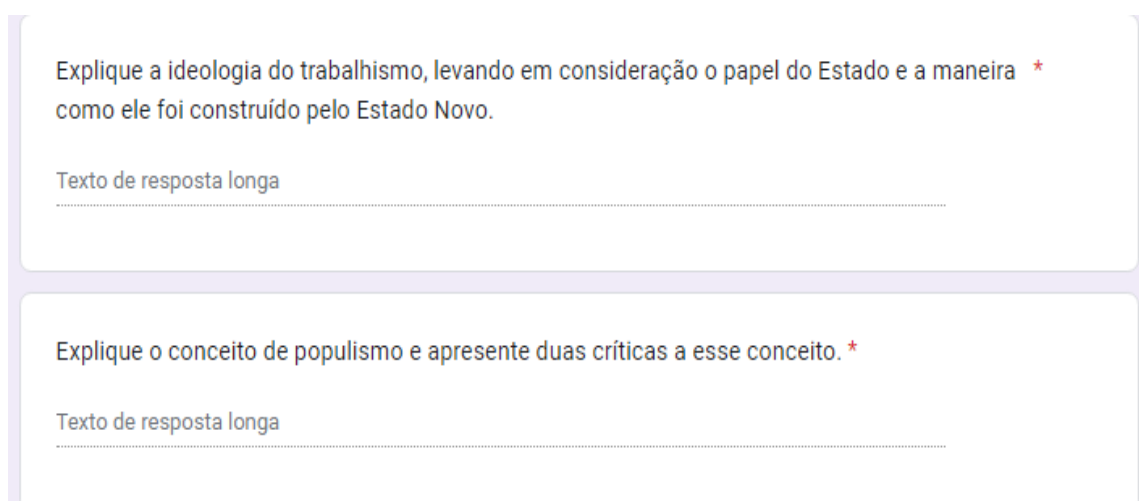
estudante que errou as questões sobre a habilidade EF9HI06 e sobre populismo ficou de recuperação, o que escaparia uma aferição mais precisa. Logo, decidimos que todos os estudantes deveriam fazer uma reavaliação final.

Para isso, através do *Forms*, foi criado um último instrumento de avaliação, composto por duas questões de caráter discursivo. Também decidimos, para essa avaliação final, deixar de lado a metodologia do GERI. Como essa reavaliação não tem a mesma proposta da avaliação somativa, julgamos que novos instrumentos avaliativos dessa natureza não eram necessários, pois queríamos dar maior abertura discursiva na resposta dos estudantes, permitindo que eles colocassem com suas próprias palavras aquilo que entenderam dos conceitos de Trabalhismo e Populismo, sem submetê-los a uma situação-problema.

Dessa forma, foram elaboradas apenas duas questões, uma para cada conceito. Para essas perguntas, levamos em consideração aquilo que identificamos como erros mais gritantes nas respostas discursivas dos alunos e no percentual de erros, principalmente da questão 2 da PI. Em primeiro lugar, foi pedido para que o aluno explicasse o que é a ideologia do Trabalhismo, levando em consideração o papel do Estado e como essa ideologia foi construída. Já a segunda pergunta, exigia uma explicação do conceito de populismo e a apresentação de duas críticas a esse conceito.

As duas perguntas foram inseridas em um *Forms* (figura 25) e postadas no *Classroom* da turma, para que os estudantes pudessem responder pelo celular. —

Figura 25 - Questões da reavaliação



Explique a ideologia do trabalhismo, levando em consideração o papel do Estado e a maneira \* como ele foi construído pelo Estado Novo.

Texto de resposta longa

---

Explique o conceito de populismo e apresente duas críticas a esse conceito. \*

Texto de resposta longa

---

Fonte: Arquivo Pessoal, 2021

Infelizmente quatro estudantes faltaram no dia da aplicação da reavaliação. Logo, nossa análise final levou em consideração vinte e um alunos. Como a reavaliação não foi feita em um modelo somativo baseado em *scores*, decidimos criar algumas rubricas para melhor quantificação e análise das respostas, a fim de obter um rendimento global final acerca da aprendizagem ou não dos conceitos trabalhados. Uma rubrica é:

um conjunto de expectativas ou critérios claros usados para ajudar os professores e os alunos a se focar no que é valorizado em um assunto, tópico ou atividade. Uma rubrica costuma ser semelhante a uma *checklist*, em que ela lista múltiplos critérios de desempenho. Contudo, ao contrário das *checklists*, uma rubrica oferece uma descrição do nível esperado de desempenho para cada critério. As rubricas estabelecem critérios para níveis diferentes de desempenho, que normalmente são descritivos, em vez de numéricos. (AIRASIAN & RUSSEL, 2014, p. 205)

Assim, as rubricas criadas foram separadas em quatro categorias: Excelente, Ótimo, Satisfatório, Frágil e Insuficiente. Cada pergunta possui descrições específicas dos desempenhos e, para fins de análise quantitativa, decidimos englobar as respostas ótimas e satisfatórias dentro do grupo dos alunos que tiveram um rendimento esperado. Os alunos com respostas nas rubricas frágil e insuficiente, foram enquadrados no rendimento abaixo do esperado. Por fim, os alunos cujas respostas foram excelentes, entraram no grupo daqueles que obtiveram rendimento acima do esperado.

Para a primeira pergunta, a resposta Insuficiente seria aquela que não apresentasse nenhum elemento sobre trabalhismo, nem qual o papel do Estado nessa ideologia e como ele foi construído. Além disso, consideramos uma resposta frágil aquela que há algum elemento que se relacione a ideologia trabalhista, mas que não foi apresentado em uma frase minimamente elaborada.

Já uma resposta Satisfatória seria aquela em que o estudante demonstrou a compreensão do conceito de trabalhismo. Em outras palavras, caso o estudante, ao responder a primeira pergunta, não levasse em consideração o papel do Estado e a maneira como o trabalhismo foi construído, mas demonstrasse domínio em torno do conceito, sua resposta seria considerada satisfatória. Já uma resposta Ótima teria, além da apresentação correta e bem elaborada do conceito, pelo menos um elemento correto acerca do papel do Estado na política trabalhista ou um elemento correto sobre a construção do mesmo.

Por fim, uma resposta Excelente seria aquela que desse conta do que foi solicitado. Nesse sentido, era necessário apresentar na explicação alguns elementos básicos do trabalhismo, como por exemplo: o fato de que é uma ideologia política que defende direitos sociais aos trabalhadores; que se relaciona ao Getúlio Vargas e foi criada durante o Estado Novo; que a CLT é um exemplo concreto de sua práxis; que o nacionalismo é uma de suas características, etc. Além disso, uma resposta excelente também deve descrever corretamente que, na política trabalhista, o Estado tem o papel de mediar os conflitos de classe e desenvolver a industrialização e que essa ideologia foi construída através de uma forte propaganda política nas rádios, comícios e festividades públicas e do estímulo ao contato entre o líder do Estado e o povo, como por exemplo, através do envio de cartas.

Das vinte e uma respostas na reavaliação (Apêndice E) sobre o conceito de trabalhismo, cinco responderam de forma exemplar, dando conta de tudo que foi solicitado e garantindo um rendimento global final acima do esperado. Citamos como exemplo uma das melhores respostas:

O trabalhismo é uma ideologia política criada durante a Era Vargas, nos anos 40. Nesta ideologia, o Estado deve mediar as relações entre patrões e funcionários, evitando conflitos. Além disso, também ocorreu a industrialização do país, com foco em empresas de base. O trabalhismo foi instalado por meio de festividades, discursos radiofônicos e meios que aproximassem os trabalhadores e Vargas, como cartas escritas diretamente à ele. As leis trabalhistas também foram criadas durante este período. (Idem)

Diferente das respostas exemplares, cinco respostas contemplavam o conceito e apresentavam algo sobre o papel do Estado e/ou um elemento da construção do ideário trabalhista. Essas, foram enquadradas no grupo de respostas ótimas.

Além dessas, outros sete estudantes citaram elementos corretos sobre o trabalhismo, como por exemplo o papel industrializante do Estado, a defesa da classe trabalhadora, a importância da CLT, a relação com o nacionalismo. Contudo, essas citações eram diretas, não envolvendo uma explicação mais densa ou se restringindo a um ou dois desses elementos apenas. Assim, os enquadrados em uma categoria satisfatória de resposta, mas com potencial de maior desenvolvimento. Logo, esses dez estudantes foram colocados no grupo dos que obtiveram um rendimento global final dentro do esperado em relação à

aprendizagem do conceito de trabalhismo. Como exemplo, citamos a seguinte resposta:

A ideologia do trabalhismo é que ele tem como principal objetivo a defesa da classe trabalhadora e seus interesses. O trabalhismo foi algo muito presente durante o Estado Novo, na Era Vargas. Durante o Estado Novo, foi se construindo a valorização do trabalhador (Idem).

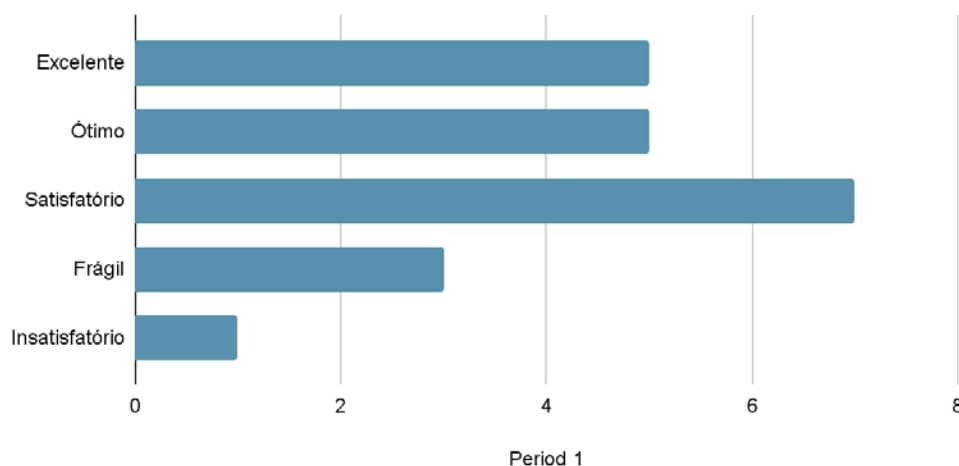
Apenas um aluno escreveu algo que consideramos insatisfatório, porque além de não explicar corretamente o conceito, esse estudante não demonstrou cuidado nem zelo nesse processo de reavaliação, respondendo algo bastante genérico e simplista. Nas palavras de um deles: “foi quando o líder se conectava com o povo lhes dando melhorias (idem).”

Outros quatro também deram respostas muito simplistas para dar conta de um conceito, mas apresentaram elementos que guardam alguma relação com o Trabalhismo. Um deles escreveu: “O trabalhismo é um conceito que ajuda a classe trabalhadora, que tem supervisão do estado na hora de supervisionar os patrões e os empregados (idem)”. Logo, esse grupo corresponde aos que conseguiram fazer alguma assimilação do conceito, mas que ainda não conseguiram desenvolvê-lo bem em palavras, tornando suas respostas conceitualmente frágeis. Portanto, somando os de rendimento insatisfatório e frágil, cinco alunos apenas tiveram um rendimento global final abaixo do esperado.

Dessa forma, ao analisarmos as respostas percebemos que, pelo fato de não terem sido colocados diante de uma situação-problema e o comando ser uma explicação estritamente conceitual, os estudantes do 9º ano da unidade Tijuca do colégio MP obtiveram uma performance global final efetiva, tendo em vista que 17 alunos ficaram dentro de uma zona de aprendizagem aceitável, onde é possível afirmar que, após todo o processo -planejamento, instrução, avaliação, devolutiva e reavaliação-, 81,8% dos estudantes desenvolveram a habilidade.

Gráfico 7 - Rubricas da reavaliação sobre Trabalhismo

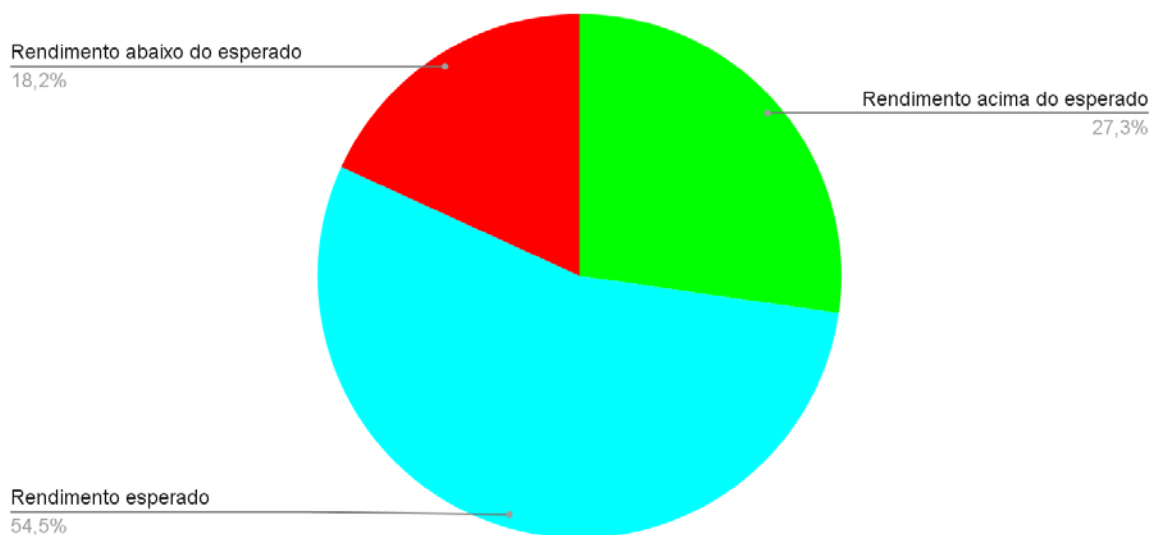
Rubricas da reavaliação sobre Trabalhismo. Arquivo Pessoal, 2021



Fonte: Arquivo Pessoal, 2022

Gráfico 8 - Rendimento Global Final sobre Trabalhismo

Rendimento Global Final sobre Trabalhismo. Arquivo Pessoal, 2022.



Fonte: Arquivo Pessoal, 2022

Para a segunda pergunta, a resposta Insuficiente seria aquela que não apresentasse nenhum elemento que envolvesse o conceito de populismo ou nenhuma crítica ao mesmo. Ademais, foram consideradas frágeis as respostas que apresentassem algum elemento do populismo ou alguma crítica ao mesmo, mas que não estivesse em uma frase minimamente elaborada.

Assim como na questão anterior, as respostas satisfatórias foram as que os estudantes demonstraram a compreensão do conceito de populismo, mas não conseguiram apresentar nenhuma crítica ao mesmo. Também foram consideradas respostas satisfatórias os que conseguiram apresentar mais de uma crítica ao conceito, mas não conseguiram transpô-lo em palavras. Já uma resposta Ótima para essa questão deveria ter, além da apresentação correta e bem elaborada do conceito, pelo menos uma crítica ao sua utilização.

Por fim, uma resposta excelente seria aquela que respondesse precisamente o que foi pedido. Portanto, os alunos precisavam apresentar na explicação uma definição sobre populismo, ou seja, um conceito que tenta dar conta de um fenômeno social que envolve o líder do Estado e as massas populares, advogando que o primeiro, através de uma dominação carismática e concessão de benefícios sociais, é capaz de manipular e enganar os populares. Além disso, uma resposta excelente também deve criticar o uso corrente desse conceito, apontando que ele é abrangente, impreciso e que pode representar um preconceito de classe, servindo de justificativa para legitimar a suposta alienação e passividade popular.

Ao analisarmos as respostas (Apêndice E), identificamos que um total de nove dentre os vinte e um estudantes que responderam essa questão tiveram um desempenho excelente, ficando com um desempenho global final acima do esperado. Oito obtiveram um desempenho global final dentro do esperado, tendo em vista que quatro estudantes tiveram um ótimo desempenho e outros 4 uma performance satisfatória. Dentre o que foi escrito pelos estudantes desse grupo, consideramos que a resposta de maior destaque foi a seguinte:

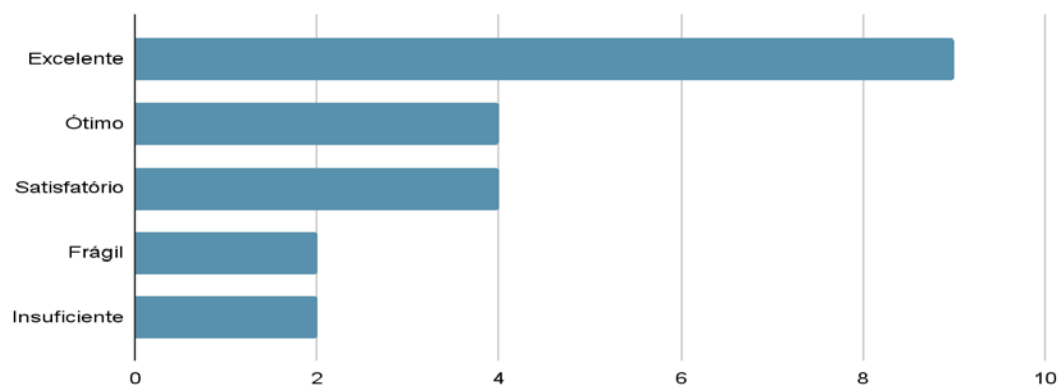
O populismo é um governo onde há um líder carismático que busca aproximação com as massas para as manipular, geralmente uma troca onde o governante ganha apoio e as massas benefícios sociais. O populismo é um conceito muito abrangente, além de idealizar que população é facilmente enganada(o que é uma mentira, podemos perceber isso na carta de amerida) (Apêndice D).

Por fim, quatro estudantes ficaram abaixo do esperado, uma vez que dois apresentaram respostas frágeis e outros dois respostas insuficientes. Uma delas advogava que: “O populismo está relacionada com governos que um apelo grande com as camadas mais precárias do seu país. A população era manipulada pelo discurso de líder “cativante”. Percebe-se que o aluno não conseguiu explicar de

forma apropriada o conceito, bem como reforçou a tese de que a população é manipulada pelo líder através de um discurso “cativante”.

Gráfico 9 - Rubricas da reavaliação sobre Populismo

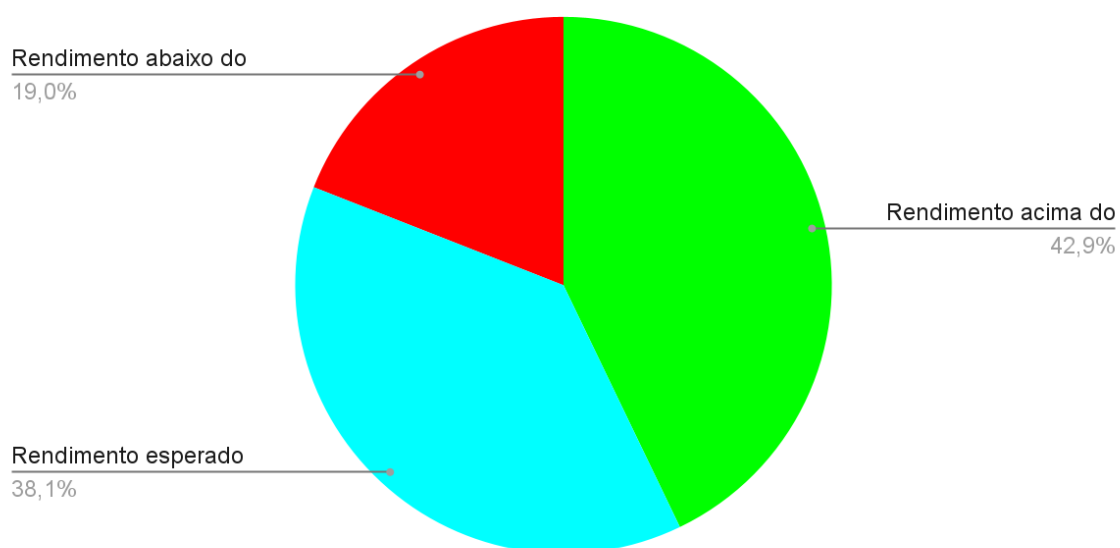
Rubricas da reavaliação sobre Populismo. Arquivo Pessoal 2022.



Fonte: Arquivo Pessoal, 2022.

Gráfico 10 - Rendimento Global Final sobre Populismo

Rendimento Global Final sobre Populismo. Arquivo Pessoal, 2022.



Fonte: Arquivo Pessoal, 2022



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa se concentrou na junção entre teoria e prática do saber acadêmico e profissional ao propor possibilidades pedagógicas para o desenvolvimento da habilidade EF9HI06 da BNCC e da crítica ao conceito de populismo durante as aulas de história no 9º ano do ensino fundamental durante a pandemia da COVID-19.

Dessa maneira, a proposta principal era apresentar uma reflexão prática de todo processo de ensino e aprendizagem, passando pelo currículo, planejamento, aula, avaliação, *feedback* e reavaliação.

Apesar do trágico cenário sanitário, que afetou decisivamente o desenvolvimento do que foi inicialmente pensado para a realização deste trabalho, consideramos que os desafios impostos pela pandemia não inviabilizam o aproveitamento do que foi aqui apresentado em aulas no Ensino Regular, bastando apenas a realização de algumas adaptações no planejamento e na instrução aos alunos.

Para concretizar estes propósitos optamos inicialmente por destrinchar as funcionalidades da plataforma digital escolhida pelo colégio MP, instituição onde este trabalho se desenvolveu. Localizado na Tijuca, Zona Norte do Rio de Janeiro, o colégio é frequentado por estudantes de classe média alta, o que evidencia um certo *ethos* do corpo discente, bem como as expectativas da direção e da comunidade de pais intrínsecas ao comportamento de classe.

Com vistas a vislumbrar todas as potencialidades da plataforma *Google* e, dessa maneira, planejar uma aula que fosse viável dentro do cenário pandêmico, exploramos três das ferramentas suas principais ferramentas que serviram de base para o desenvolvimento das aulas construídas neste trabalho, bem como dos instrumentos de avaliação que foram criados: o Classroom, o *Meet* e o *Forms*.

Identificamos que, na contingência do ERE, essas ferramentas demonstraram ser fundamentais, sem as quais não seria possível dar continuidade ao ano letivo de 2020 e 2021. Contudo, as experiências relatadas com o Ensino Híbrido mostraram o quanto essa modalidade pode ser problemática quando se trata de alunos do Ensino Básico. Os casos de cola através das avaliações realizadas no *Forms*, a ausência de humanização nas aulas dentro do *Meet*, os eventuais problemas técnicos da

plataforma e do sinal de internet da escola e dos lares, a impossibilidade de promover um acompanhamento avaliativo diário - aferir cadernos, atenção e empenho nas aulas - , a dificuldade de dar conta de vários ambientes ao mesmo tempo - remoto e presencial - são evidências de que o ensino híbrido serviu para dar conta de uma contingência sanitária, mas que dificilmente será capaz de suplantar o Ensino Presencial em termos de qualidade e eficiência.

Ademais, entendemos que a transição da heteronomia para a autonomia, processo comum vivido pelos estudantes do Ensino Básico, é um outro fator que dificulta a viabilidade da manutenção do ensino híbrido. No retorno ao ensino presencial, percebemos como os estudantes, afastados das salas de aula e do olhar atento e constante dos professores, estavam muito dependentes de comandos claros e diretos para a execução de tarefas simples. Poucos tomavam a iniciativa de pegar o caderno e anotar a lousa. Muitos tinham dificuldade de organizar os estudos, sem contar a falta de postura dentro da sala. Logo, atribuímos ao ERE essa consequência, tendo em vista que a falta da supervisão docente prejudicou o desenvolvimento da autonomia do estudante.

Um outro elemento que levamos em consideração para a nossa pesquisa foi a BNCC homologada em 2017 e implementada em 2018. O documento se tornou uma referência para o professor do Ensino Básico, no sentido de nortear os principais temas a serem trabalhados juntos aos estudantes e de indicar preceitos pedagógicos que julgamos fundamentais para o planejamento das aulas de qualquer disciplina escolar.

No caso da História, a historicização do Ensino de História nas escolas desde finais do século XIX até o final do século XX, demonstra como a atual legislação se afastou dos ideais, conteúdos, objetivos e métodos que a regeram em documentos anteriores. Se inicialmente a História vinha a serviço de um nacionalismo que repetia a lógica ciceroniana de apresentar um panteão de heróis da pátria para servir de exemplo às gerações futuras, na BNCC a disciplina demonstra preocupação em desenvolver uma consciência histórica (RÜSEN, 1989), fazendo com que os estudantes se entendam como sujeitos históricos e sejam capazes de problematizar e criticar o mundo ao seu redor, com base em dados válidos e confiáveis e tendo a investigação histórica respaldada por fontes históricas como uma ferramenta possível.

Além disso, também consideramos na elaboração do planejamento, aula e avaliação sobre os temas propostos os conceitos de habilidades e competências, caros a inúmeros documentos educacionais no Brasil e no mundo, bem como a autores do campo educacional, como por exemplo Perrenoud e Antoni Zabala. Assim, a capacidade de agir eficazmente diante de um problema, o que denominamos competência, requer um conjunto de habilidades que precisam ser desenvolvidas para se agir com excelência. Na BNCC, as habilidades parecem ser inspiradas nas contribuições de Zabala, que advoga a necessidade de se desenvolver determinados tipos de conteúdos: factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais.

Portanto, analisando a formulação de uma habilidade, percebemos que uma habilidade da BNCC é uma junção de conteúdos procedimentais, representado por um verbo (uma ação concreta), e conceituais, representados por um conceito a ser trabalhado, seguido de uma contextualização.

No caso da habilidade EF9HI06, o objetivo pedagógico é “Identificar e discutir o papel do trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil, em diferentes escalas (nacional, regional, cidade, comunidade)” (BRASIL, 2017, p.429).

Para além dela, também desenvolvemos uma aula para abordar o conceito de populismo, considerado importante dada a sua frequente utilização no noticiário político nacional e internacional e sua presença em sites educacionais, servindo muitas vezes como uma ferramenta de análise que se contrapõe ao trabalhismo.

Com isso, procuramos demonstrar os limites do currículo mínimo, indicando que alguns conteúdos conceituais foram deixados de lado. Não à toa, sugerimos que avaliar e criticar a noção de populismo e seus usos políticos ao longo do tempo possa ser uma habilidade na BNCC do ensino fundamental.

O planejamento da primeira aula contou com uma reflexão acerca do conceito de trabalhismo dentro do campo historiográfico. Assim, os trabalhos de Ângela de Castro Gomes (2005) e Jorge Ferreira (2012) foram cruciais no planejamento da atividade, pois serviram de balizadores para identificação dos elementos que julgamos mais importantes em relação ao conceito de trabalhismo.

Dessa maneira, estabelecemos que a identificação da garantia de direitos sociais a classe trabalhadora, do papel do Estado como promotor do desenvolvimento econômico, industrial e fiscalizador das tensões entre trabalhadores e empregadores e da aproximação do líder do Estado com o povo,

eram os elementos que caracterizavam o trabalhismo do século XX que são mais acessíveis à compreensão do estudante do 9º ano do Ensino Fundamental. Além desses, reconhecer que essa política foi construída com forte propaganda do Estado, através de festividades cívicas, elaboração de cartazes e discursos radiofônicos também foi considerado essencial para a compreensão do conceito.

Seguindo o ritual do processo de ensino e aprendizagem, depois de buscar no currículo o conteúdo balizador, buscar referenciais teóricos sobre o que se precisa ensinar, foi necessário planejar e lecionar. Logo, para que os alunos compreendessem os elementos que julgamos necessários, optamos pela aplicação de uma sequência didática (ZABALA, 1998) dividida em cinco atividades.

A primeira consistiu na leitura de trechos selecionados de um livro do historiador Jorge Ferreira (2012), com objetivo de produzir nos estudantes um estranhamento inicial pela falta de familiaridade com o termo, bem como propor um olhar inicial sobre o que o autor definia como trabalhismo. A segunda atividade era a resposta de perguntas propostas no *Forms*, como uma forma de obter um feedback mais instantâneo e rápido do que foi apreendido pelos alunos após a leitura do texto. Depois disso, analisamos as respostas e as comparamos com o texto, partindo em seguida para uma explanação oral e a explicação de eventuais dúvidas. Nesse momento, consolidamos alguns conteúdos factuais e conceituais que consideramos importantes, pedindo para que fosse sistematizados no caderno. Os conceitos de nacional-estatismo, o papel industrializante do Estado, a ideia de Vargas como figura central da política trabalhista, a função do Estado como mediador dos conflitos classistas, a perpetuação do ideário trabalhista após a morte de Vargas através do PTB e o Estado como atuante na concessão de direitos sociais foram conteúdos reforçados na fala do professor. Em seguida, partimos para a análise de cartazes produzidos pelo Estado Novo durante os anos 1940 e cartas enviadas por trabalhadores à Getúlio Vargas mediante a divisão da turma em grupos. Nosso objetivo era familiarizar os estudantes às fontes históricas e indicar um dos traços de construção do trabalhismo: a forte propaganda e o incentivo ao envio de cartas como ferramentas de aproximação entre o líder do Estado e as massas populares. A quinta atividade foi a apresentação de um discurso de Vargas no dia 1º de maio de 1954 no estádio de São Januário, reforçando a ideia de que a construção do trabalhismo também se deu por realização de festividades públicas em datas cívicas. Na última atividade da sequência didática proposta, elaboramos

conjuntamente, a partir de elementos citados pelos próprios estudantes, um mapa mental sobre o conceito de trabalhismo, como forma de consolidar o que foi aprendido na aula.

Já no caso do conceito de populismo, recuperamos as definições de Francisco Weffort (1989) para estabelecer uma definição, através de uma mediação didática (MONTEIRO, 2007), o definirmos como um estilo de governo no qual o governante usa de uma dominação carismática e concessão de benefícios para manipular as massas populares.

A partir dessa definição, elaboramos uma aula que tinha como premissa a crítica ao uso corrente do termo, através da apresentação de uma situação-problema (PERRENOUD, 1999). Os alunos se defrontaram com inúmeras notícias em que o adjetivo “populista” ou o próprio termo apareciam como um ataque político ou como alguma acusação demagógica.

Essa abordagem tinha como objetivo instigar no estudante duas percepções. A primeira, que “populista” costuma ser associado a um xingamento político, evidenciando uma carga negativa em seu uso. A segunda, de que o populismo é genérico e abrangente, tornando-o fraco como ferramenta de análise social, tendo em vista que pode enquadrar líderes políticos que vão da extrema direita à extrema esquerda.

Em seguida, apresentamos uma outra situação-problema. Dessa vez, uma carta de uma trabalhadora enviada à Vargas que questiona a tese da manipulação de trabalhadores passivos e entregues ao discurso populista. Para finalizar, assim como na aula anterior, consolidamos o que foi entendido deste conceito e as principais críticas que podem ser feitas ao seu uso corrente em um mapa mental.

Finalizando o processo de ensino e aprendizagem, desenvolvemos quatro instrumentos de avaliação, que tiveram seus resultados analisados e consolidados em gráficos. Esses resultados serviram de base para a Devolutiva, momento de oferecer *feedback* aos estudantes, e para uma reavaliação, com vistas a garantir que as habilidades foram desenvolvidas.

Enxergamos a avaliação escolar como parte do processo de ensino e aprendizagem, não como uma atividade isolada. Avaliar faz parte do trabalho docente, já que estamos o tempo todo avaliando os estudantes, sejam em avaliações formais (somativas) ou formativas. Enquanto estas costumam ocorrer

durante a realização da aula, àquelas servem para atribuição de notas para o registro escolar dos alunos.

Do ponto de vista pedagógico, para além dessa atribuição, avaliar é uma forma de coletar informações para que o professor tenha evidências confiáveis e válidas que o auxiliem na tomada de decisão. Nesse sentido, o instrumento de avaliação deve ser feito com intencionalidade pedagógica, respeitando os princípios de validade e confiabilidade.

Escolhemos utilizar a metodologia do Guia da Elaboração e Revisão de Itens (GERI) do INEP para a criação de instrumentos de avaliação eficazes na mensuração dos conceitos trabalhados nas aulas. Eles foram colocadas nas duas principais avaliações existentes no colégio MP: a Avaliação de Conteúdo Acumulado (ACA), apenas com questões discursivas, e a Avaliação Interdisciplinar (AI), apenas com questões objetivas. Ambas as avaliações foram elaboradas no *Forms*, seguindo a opção de plataforma educacional feita pelo colégio.

Por conta do ERE gerado pela pandemia de COVID-19, as avaliações somativas do colégio foram realizadas de maneiras diferentes de como aconteciam no ensino presencial. Enquanto o estudante tinha uma semana para fazer a ACA, que era postada na aba de Atividades do *Classroom* e, portanto, simulava o modelo EAD, a AI era realizada remotamente de forma síncrona. Todos os estudantes eram obrigados a estar presencialmente no *Meet* para responder às questões da AI, também colocada na aba de Atividades da plataforma.

A metodologia utilizada para a elaboração das questões tem como premissa a noção de situação-problema, que serviu de base teórica para a formulação das aulas. O GERI propõe a formulação de instrumentos de avaliação que contenham um texto-base, que pode ser verbal ou não-verbal, uma contextualização através de um enunciado com uma indicação do que se espera do estudante e alternativas plausíveis à situação-problema apresentada.

Para a formulação das questões discursivas, fizemos uma adaptação. Os itens teriam um texto-base, um texto contextualizador e uma pergunta norteada por um procedimento cognitivo baseado na Taxonomia de Bloom.

Por conta do cronograma de avaliações e do planejamento anual, não foi possível trabalhar os dois conceitos nas duas avaliações. Logo, foram produzidas duas questões sobre o trabalhismo na ACA, sendo a primeira questão dividida em letras A e B e contendo procedimentos cognitivos mais simples. Já a segunda

questão, contou com um procedimento cognitivo mais complexo e, por isso, sua pontuação foi maior.

Utilizamos como texto-base para essas questões duas fontes históricas. A primeira, um cartaz produzido pelo DIP durante o Estado Novo. A segunda, uma carta de um trabalhador endereçada à Getúlio Vargas. Os procedimentos cognitivos da primeira questão foram, respectivamente, descrever e explicar. Diferente desses, considerados procedimentos mais simples, a segunda questão exigia uma análise, algo mais complexo.

Analisando os resultados, percebemos que muitos estudantes tiveram problemas na questão 1 letra A, tendo um rendimento muito abaixo do esperado. Essa questão pediu a descrição de outras formas de construção do trabalhismo além daquela apresentada pelo texto-base. Após ler atentamente as respostas dos alunos, acreditamos que o alto índice de erro tenha se dado pela não diferenciação entre o que servia como construção imagética da política trabalhista com as ações práticas da política em si.

A questão 1 letra B, os estudantes obtiveram um rendimento melhor, mas ainda aquém do esperado. O procedimento cognitivo dessa questão pedia uma explicação acerca do papel desempenhado pelo Estado na política trabalhista. Muitos estudantes perderam pontos porque explicaram apenas uma função dentre as que foram trabalhadas em sala de aula. É possível que, nessa questão, possa ter havido uma falta de clareza no comando. Caso fosse pedido um quantitativo de funções a serem desempenhadas pelo Estado, talvez os estudantes pudessem explicar mais de uma função.

A questão 2 da ACA teve 52% dos estudantes atingindo um *score* acima dos 50% dos pontos possíveis. Por se tratar de uma questão cujo procedimento cognitivo era complexo e levando em consideração a faixa etária e o segmento em que o item foi aplicado, consideramos que o desempenho foi satisfatório.

Já as duas questões sobre populismo foram aplicadas na AI e, portanto, eram objetivas. Nosso objetivo era aferir se o estudante era capaz de identificar críticas ao populismo a partir da interpretação dos textos.

Na questão 1 da AI, os estudantes obtiveram um rendimento excelente, evidenciando que compreenderam o caráter genérico do populismo.

Já a segunda, não teve um percentual tão alto. Acreditamos que isso aconteceu por ser uma questão difícil, que exigia um grau considerável de

interpretação. Com os resultados, percebemos que quase a metade dos alunos interpretou a carta de Amerida como um questionamento ao líder. Contudo, não há elementos no texto que comprovem esse questionamento, invalidando essa alternativa.

De modo geral, os instrumentos de avaliação demonstraram ser eficientes, válidos e confiáveis. A elaboração de itens com base no conceito de solução-problema parece ter um potencial enorme no que diz respeito à exigência no domínio de conteúdos conceituais e de capacidade de interpretação.

Após a aplicação dos instrumentos, uma aula foi destinada para a Devolutiva, momento em que os critérios de correção foram apresentados, bem como a explicação dos padrões de resposta das questões e os principais erros, orientando e indicando caminhos para o aperfeiçoamento e o pleno desenvolvimento das habilidades.

Por fim, foi feita uma reavaliação com a elaboração de duas questões abertas, distantes da metodologia do GERI. Essa escolha se deu por ser uma avaliação final, de mensuração do aprendizado de requisitos mínimos das habilidades.

Para melhor mensurar essas respostas, tendo em vista que não possuíam pontuação, foram criadas rubricas com descrições e delimitações pré-definidas, para auxiliar na correção. Identificamos que as rubricas foram de extrema utilidade para definir um quadro geral de desempenho. Assim, concluímos que os estudantes aprenderam os conceitos de trabalhismo e populismo.

Esperamos com nossa pesquisa ter contribuído para que qualquer docente de História possa refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem, indicando ferramentas para planejar, lecionar e avaliar a habilidade EF9HI06 da BNCC e o conceito de populismo.

Por fim, nosso intuito é de que a presente pesquisa estimule novas situações de investigação, novos debates e questões em novos estudos acerca do planejamento, da prática de ensino e, principalmente, da avaliação escolar, muitas vezes deixada de lado e dissociada do processo de ensino e aprendizagem.



## REFERÊNCIAS

ABUD, Katia Maria. Ensino de História e Base Nacional Comum Curricular: desafios, incertezas e possibilidades. In: Ensino de história e currículo: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, Formação de professores e Prática de Ensino. Jundiaí: Pacto Editorial, 2017, p.15-17.

AIRASIAN, Peter & RUSSEL, Michael. Avaliação em sala de aula: conceitos e aplicações; tradução Marcelo de Abreu Almeida. 7ª. Ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

APOLINÁRIO, Maria Raquel (Org). Araribá plus: história. 5.ed. São Paulo: Moderna, 2018.p. 32-37.

ARNAU, Laia ZABALA, Antoni. Como aprender e ensinar competências. Porto Alegre. ArtMed, 2010.

ARROYO, Miguel González. Currículo, território em disputa. Petrópolis: Vozes, 2013.

BELLONI, Maria Luiza. Educação a distância. 7.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

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

BLOOM, Benjamin. S. (Ed.). Taxonomia de objetivos educacionais. Porto Alegre: Globo, 1973. 2v.

BRASIL, Guia de elaboração e revisão de itens. Brasília, DF. 2010

BRASIL, Instruções Pedagógicas para o programa de História da Civilização do curso secundário fundamental. Portaria de 30.06.1931. In. Diário Oficial de 31.07.1931, p.12-408

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais.– Brasília : MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2017

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : história, geografia/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAPANEMA, Gustavo. Exposição de Motivos da Lei Orgânica do Ensino Secundário. In: Vandick Londres da Nóbrega. Enciclopédia da Legislação do Ensino. Rio de Janeiro, 1952. p, 311-314)

CARVALHO, Delgado de. Sociologia e Educação. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1934, p. 121-122

CARVALHO, José Murilo. A cidadania no Brasil: um longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 24. ed. 2001.

CASTELLAR, Sonia M. Vanzella. Metodologias ativas sequências didáticas. organizadora. 1. ed. São Paulo FTD, 2016.

CHADDAD, Flávio Roberto. Análise Crítica da Elaboração, da Pedagogia e da Orientação dos PCNS. Mimesis, Bauru, v. 36, n. 1, p. 12, 2015.

CHEVALLARD, Y. La Transposition Didactique. Grenoble: La Pensée sauvage, 1991.

COSENZA, Ramon. M. & GUERRA, Leonor. B. Neurociência e educação: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DEZEMONE, Marcus & DUARTE, Ronaldo. Avaliação em Ciências Humanas na Educação Básica: considerações a partir do vestibular de Medicina para uma universidade privada no Rio de Janeiro. In: Avaliação e práticas no campo das humanidades. Eduardo Chagas Oliveira, Ivana Libertadoia Borges Carneiro [organizadores]. – Feira de Santana: Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Filosofia. Universidade Estadual de Feira de Santana, 2018.

FERREIRA, Jorge Luiz. A cultura política dos trabalhadores no primeiro governo Vargas. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol. 3, nº6, 1990, p. 180-195.

FREIRE, P. Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Cortez & Moraes: São Paulo, 1979, p. 53.

FREIRE, P. Educação como Prática da Liberdade. 14. ed, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983, p.150.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. Paz e Terra: São Paulo, 2001, p.148

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 50.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011, p. 253.

GARCIA, Lenise Aparecida Martins Garcia . isso? Competências e Habilidades: você sabe lidar Educação e Ciência Online , Brasília: Universidade de Brasília.. Acesso em: 12 dez. 2022 com Disponível em:  
<http://uvnt.universidadevirtual.br/ciencias/002.htm>

GOMES, Ângela de Castro. A invenção do trabalhismo. 3a. Edição. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

GOODSON, Ivor F. & PETRUCCI, Maria Inês. A jornada do conhecimento escolar no Ensino Médio e o conceito de refração. In: Currículo: teoria e história. Trad. Vera Joscelyne. Ed. 15ª. Petrópolis: Vozes, 2018, p. 15.

<http://uvnt.universidadevirtual.br/ciencias/002.htm>. Acesso em: 12 jan. 2005

KOSELLECK, Reinhart. Capítulo 2. Historia Magistra Vitae. In. Futuro Passado contribuição semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro. Ed. PUC-Rio, 2006.

LAVILLE, Christian. “L’histoire entre la pédagogie et l’historiographie. Réflexions en marge du colloque La Révolution française enseignée dans le monde”, Internationale schulbuchforschung, nº 14, 1992, p. 407-414. Tradução livre do francês.

LE GOFF, Jacques. A história deve ser dividida em pedaços? São Paulo: Editora Unesp. 2015, p, 36.

LINS, Reuceli. P.M. et al. A utilização do google meet como estratégia adaptativa no ensino remoto de biologia. VII CONEDU - Conedu em Casa. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/81090>>. Acesso em: 27/07/2022 17:49

MACEDO, Lino de. Propostas para pensar sobre situações-problema. In: BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica. Brasília, 2005c. p. 37-39. Disponível em: <<http://www.nota10serie.com.br/wp-content/uploads/FundamentoTeoricoMetodologico1.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2013.

MARX, Karl. O Capital. Prefácio da Primeira Edição, Londres, 25 de julho de 1867.

MONTEIRO, Ana Maria. Os saberes que ensinam o saber escolar. In Professores de História entre saberes e práticas. Rio de Janeiro Mauad X, 2007. p. 81-111.

MOREIRA, Marco Antônio. O ENSINO, Revista Galáico Portuguesa de Sócio-Pedagogia e Sócio-Linguística, Pontevedra/Galícia/Espanha e Braga/Portugal, Nº 23 a 28: 87-95, 1988.

PALMA-FILHO, João Cardoso. Parâmetros curriculares nacionais. Nuances, Vol.3, setembro de 1997, p.15.

PERRENOUD, Philippe. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Phillipe. Construir competências é virar as costas aos saberes? In: Pátio – Revista Pedagógica, Porto Alegre, n. 11, p. 15-19, nov. 1999. Disponível em: <[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1999/1999\\_39.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_39.html)>. Acesso em: 21 jul. 2022.

REZNIK, Luís. O lugar da História do Brasil. In MATTOS, Ilmar Rohloff de (Org.). Histórias do ensino da História no Brasil. Rio de Janeiro – RJ Access, 1998. p. 67-89

ROCHA, S. S. D. & FERREIRA, F. C. (2017). Formação docente para ead: limites e possibilidades no contexto nacional e europeu. In H Borges Neto, AF Mendonça & DR Oliveira (Orgs.). Formação docente: desafios e diálogos contemporâneos. Curitiba: CRV

RUSEN, Jorn. Conscientização histórica frente à pós-modernidade: a história na era da "nova intransparência". História: questões e debates, Curitiba, v. 10, n. 18/19, 1989

SILVEIRA JÚNIOR, Carlos Roberto da. Sala de Aula Invertida: Por Onde Começar? Instituto Federal de Goiás. Goiás, 2020. Disponível em: [https://ifg.edu.br/attachments/article/19169/Sala%20de%20aula%20invertida\\_%20por%20onde%20come%C3%A7ar%20\(21-12-2020\).pdf](https://ifg.edu.br/attachments/article/19169/Sala%20de%20aula%20invertida_%20por%20onde%20come%C3%A7ar%20(21-12-2020).pdf). Acesso: 11 fev. 2022.

SIMAN, Lana Mara de Castro. Um programa de História num contexto de mudanças sociopolíticas e paradigmáticas: a voz dos professores. Niterói: Revista Tempo. Vol. 11, nº21, 2006, p. 34.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e a formação profissional. 17.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ZABALA, Antoni. A Prática Educativa. Como Ensinar. Tradução Ermani F. da F. Rosa. Porto Alegre. Artmed, 1998.

## **APÊNDICE A – Ferramentas pedagógicas utilizadas na sequência didática para desenvolver o conceito de trabalhismo**

### **Texto da atividade 1**

Em 29 de outubro de 1945, Vargas foi derrubado por um golpe de Estado. Naquele momento, o Brasil era muito diferente da época em que ele entrara no Palácio do Catete vindo do Rio Grande do Sul. O conjunto de políticas públicas colocadas em prática pelo seu governo até então – como os benefícios sociais aos trabalhadores, o incentivo à industrialização, a defesa do patrimônio cultural e a redefinição do papel do Estado como agente regulador das relações entre empresários e assalariados, além de interventor, planejador e investidor na esfera econômica – recebeu, a partir de 1942, o nome de “trabalhismo” e, a seguir, foi institucionalizado como projeto político em um partido, o PTB.

[...]

Não demorou muito e Getúlio começou a articular seu retorno à Presidência da República. Recorrendo ao nacionalismo, como instrumento para o desenvolvimento econômico, e ao trabalhismo, como forma de ampliar a cidadania social dos trabalhadores, ele preparou sua volta ao Palácio do Catete. Nas eleições presidenciais de 1950, Vargas apresentou-se como candidato pelo PTB em aliança com o PSP de Ademar de Barros. Depois sondou o Exército para saber se haveria veto à sua posse, em caso de vitória. O PSD lançou como candidato Cristiano Machado, mas, na prática, a União Democrática Nacional (UDN) participava novamente com o brigadeiro Eduardo Gomes.

[...]

Nas eleições de 3 de outubro de 1950, Vargas obteve 3.849.040 votos, 48,7%. Eduardo Gomes, em segundo lugar, recebeu 29,7% e Cristiano Machado alcançou 21,5%. A vitória de Vargas foi um choque para os liberais udenistas. O ditador do Estado Novo voltava ao poder, democraticamente, pelo voto popular.

[...]

O presidente eleito recebeu de Eurico Dutra um quadro de grandes dificuldades econômicas, sobretudo com a retomada do processo inflacionário e o desequilíbrio financeiro do setor público.

[...]

Mesmo com as limitações impostas pela crise econômica, o governo realizou sua política de modernização econômica. A novidade foi a criação da Assessoria Econômica. Tratava-se de um órgão técnico cuja função era assessorar a Presidência da República, além de atuar como setor de planejamento econômico.

[...]

A assessoria propôs a criação da Petrobrás, Eletrobrás, Funda Nacional de Eletrificação, Plano Nacional do Carvão, Carteira de Colonização do Banco do Brasil, Banco do Nordeste do Brasil, Comissão Nacional de Política Agrária, Comissão de Desenvolvimento Industrial. Instituto Nacional de Imigração e Colonização, Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE), Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (Capes), Plano Nacional do Babaçu, entre outros órgãos. Lançou as bases para a indústria automobilística no Brasil, com planejamento e criação da Subcomissão de Jeeps, Tratores, Caminhões e Automóveis, propondo, ainda, a reforma administrativa, o reaparelhamento dos portos e ferrovias, o financiamento para a construção de rodovias, seguro agrícola, crédito rural etc. Quando, alguns poucos anos mais tarde, Juscelino Kubitschek assumisse a Presidência da República, encontraria um projeto de industrialização cuidadosamente planejado por técnicos do governo Vargas.

**Transcrição do trecho do discurso de Getúlio Vargas, proferido nas comemorações pelo Dia do Trabalho, em 1º de maio de 1951, no Estádio São Januário, na cidade do Rio de Janeiro apresentado na atividade 5**

"Trabalhadores do Brasil.

Depois de quase seis anos de afastamento, durante os quais nunca me saíram do pensamento a imagem e a lembrança do grato e longo convívio que mantive convosco, eis-me outra vez aqui ao vosso lado para falar com a familiaridade amiga de outros tempos, e para dizer que voltei a fim de defender os interesses mais legítimos do povo e promover as medidas indispensáveis ao bem estar dos trabalhadores.

Esta festa de 1º de maio tem, para mim e para vós, uma expressão simbólica: É o primeiro dia de encontro entre os trabalhadores e o novo Governo, e é com emoção que retorno ao vosso convívio neste ambiente de regozijo e de festa nacional em

que revemos uns aos outros, a céu aberto, em que o governo fala ao povo, de amigo para amigo, na linguagem simples, leal e franca com que sempre vos falei.

Trabalhadores do Brasil.

Não me elegi sob a bandeira exclusiva de um partido, e sim por um movimento empolgante e irresistível das massas populares. Não me foram buscar na reclusão para que viesse fazer mera substituição de pessoas ou simples mudanças de quadros administrativos.

A minha eleição teve significado muito maior, e muito mais profundo, porque o povo me acompanha na esperança de que o meu governo possa edificar uma nova era de uma verdadeira democracia social e econômica e não apenas para emprestar o seu apoio e a sua solidariedade a uma democracia meramente política que desconhece a igualdade social.

Percam a ilusão os que pretendem separar-me do povo ou separá-lo de mim. Juntos estamos e juntos estaremos sempre na alegria e no sofrimento, nos dias de festa como o de hoje e nas horas de dor e de sacrifício. E juntos haveremos de reconstruir um Brasil melhor, onde haja mais segurança econômica, mais justiça social, melhores padrões de vida e um clima novo de segurança e de bem-estar para este bom e generoso povo brasileiro."

**APÊNDICE B –Trecho da Carta de uma trabalhadora à Getúlio Vargas<sup>87</sup>**

Permita V. Ex<sup>a</sup> (vossa excelência) que uma pobre e humilde funcionária postal suba diretamente, à presença de V. Ex<sup>a</sup>. para solicitar sua decisiva proteção para um ato que é também de justiça. Aliás, não faço senão cumprir os desejos de V. Ex<sup>a</sup> que já declarou que no Estado Novo não existem intermediários entre o governo e o povo. Sou agente postal do distrito de Buenópolis, município de Diamantina, Estado de Minas, há mais de 11 anos percebendo os vencimentos mensais de 200\$000. Tenho 12 filhos, casada que sou com Manoel Natalicio Diniz, homem pobre. Este só agora obteve um emprego em Diamantina, em uma casa de comércio, mas, o seu ordenado, igual ao meu, é quase todo absorvido pela pensão que ali paga. Afim de obter a nomeação de auxiliar na Diretoria Regional do Correios e Telegraphos de Diamantina. Já me submeti com sacrifícios inauditos a dois concursos, bastando dizer que estudava com as criancinhas a chorarem em redor de mim. Venho pedir a V. Ex<sup>a</sup>. por caridade, fazer a minha nomeação para uma das vagas. Tenho concurso, sou agente postal há anos e mãe de numerosa família, devo ter alguma preferência. O Estado Novo colocou a família sob sua proteção especial e prometeu o amparo às famílias numerosas. Pois bem. V. Ex<sup>a</sup> fazendo a minha nomeação estará protegendo a família, pois bem sabe V. Ex<sup>a</sup> que é impróprio do casamento viverem os cônjuges separados um do outro. Tal situação só pode concorrer para a desagregação do lar. E se essa situação é por motivo econômico, mais uma razão existe para V. Ex<sup>a</sup> desfazê-la, auxiliando a esta numerosa família, possibilitando-a viver junto do seu chefe e reduzindo as duas despesas.

---

<sup>87</sup> Adaptado de FERREIRA, Jorge Luiz. A cultura política dos trabalhadores no primeiro governo Vargas. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol. 3, nº6, 1990, p. 180-195.



## APÊNDICE C – Respostas das perguntas instrucionais

### Respostas para a pergunta instrucional “Como o autor do texto define trabalhismo?”

- Os benefícios sociais aos trabalhadores, o incentivo à industrialização, a defesa do patrimônio cultural e a redefinição do papel do Estado como agente regulador das relações entre empresários e assalariados, além de interventor, planejador e investidor na esfera econômica".
- Ele descreve o trabalhismo como um movimento que beneficia socialmente os trabalhadores, incentiva a industrialização, e defende o patrimônio cultural e a redefinição do papel do Estado como agente regulador das relações entre empresários e assalariados.
- Ele define como os benefícios sociais aos trabalhadores, o incentivo à industrialização, a defesa do patrimônio cultural e a redefinição do papel do estado como agente moderador das relações entre empresários e assalariados
- Ele define o trabalhismo como sendo um conjunto de políticas públicas, como o incentivo a industrialização e benefícios aos trabalhadores
- O autor do texto definiu o trabalhismo dizendo que era uma forma de ampliar a cidadania social dos trabalhadores
- De acordo com o texto, trabalhismo é o conjunto de políticas públicas colocadas em prática pelo seu governo até então como os benefícios sociais aos trabalhadores, o incentivo à industrialização, a defesa do patrimônio cultural e a redefinição do papel do Estado como agente regulador das relações entre empresários e assalariados, além de interventor, planejador e investidor na esfera econômica
- O autor define trabalhismo como o conjunto de políticas públicas colocadas em prática pelo governo de Vargas, sendo elas: os benefícios sociais aos trabalhadores, o incentivo à industrialização, a defesa do patrimônio cultural e a redefinição do papel do Estado como agente regulador das relações entre empresários e assalariados

- O autor define o trabalhismo como benefícios sociais aos trabalhadores, incentivo para a industrialização e a defesa do patrimônio cultural. Também inclui a redefinição do papel do estado como agente regulador
- O autor do texto define o trabalhismo como um conjunto de políticas públicas. “Os benefícios sociais aos trabalhadores, o incentivo à industrialização, a defesa do patrimônio cultural e a redefinição do papel do Estado como agente regulador das relações entre empresários e assalariados, além de interventor, planejador e investidor na esfera econômica – recebeu, a partir de 1942, o nome de trabalhismo”
- O autor do texto define trabalhismo como o conjunto de políticas públicas postas em prática em meio ao governo Vargas
- O autor define trabalhismo como um conjunto de medidas que favorecem o trabalhador e além disso incentivo a industrialização, proteção do patrimônio cultural e gerando assim a mudança do papel do estado fazendo ser o regulador dos empresários e empregados
- O autor do texto define o trabalhismo como o conjunto de políticas públicas instaladas no governo Vargas que recebeu o título PTB, por fazer parte de um partido político.
- O conjunto de políticas públicas colocadas em prática no governo de Vargas.
- Ele fala que trabalhismo é os benefícios sociais aos trabalhadores, a defesa do patrimônio cultural, o incentivo à industrialização, e a redefinição do papel do Estado como regulador das relações entre empresários e assalariados, além de interventor, planejador e investidor na esfera econômica.
- O conjunto de políticas públicas, como os benefícios sociais aos trabalhadores, o incentivo à industrialização, Protegendo o patrimônio cultural e redefinindo o papel do patrimônio cultural O Estado atua como agente fiscalizador das relações entre empresários e empregados, exceto Intervencionistas, planejadores e investidores da área econômica.
- O autor do texto define o trabalhismo como benefícios sociais a classe trabalhista, onde existia um grande incentivo a industrialização e a redefinição do Estado como agente regulador das relações entre empresários e assalariados, além de planejar a esfera econômica

- Ele define como benefícios sociais direcionados aos trabalhadores, incentivo à industrialização, a defesa ao patrimônio cultural e a redefinição do papel do estado em relação à indústria.
- O autor define que o trabalhismo é o conjunto de políticas públicas colocadas em prática pelo seu governo até então como os benefícios sociais aos trabalhadores, o incentivo à industrialização, a defesa do patrimônio cultural e a redefinição do papel do Estado como agente regulador das relações entre empresários e assalariados, além de interventor, planejador e investidor na esfera econômica
- Uma forma de ampliar a cidadania social dos trabalhadores com benefícios sociais
- O autor definiu o trabalhismo como "um conjunto de políticas públicas colocadas em prática pelo seu governo até então", se referindo ao governo de Getúlio Vargas. Esse conjunto de políticas públicas são: redefinição do papel do Estado como agente regulador, incentivação para a industrialização, a defesa do patrimônio cultural, etc
- Como forma de ampliar a cidadania social dos trabalhadores.
- O autor define trabalhismo como um conjunto de políticas públicas colocadas em práticas no governo de Getúlio Vargas, como benefícios sociais aos trabalhadores, o incentivo à industrialização, a defesa do patrimônio cultural, etc.

**Respostas para a pergunta instrucional “Qual a relação que o autor do texto faz entre trabalhismo, industrialização e nacionalismo”?**

- Que todos eles foram implementados e teve a ideia vinda de Vargas e seus ministros do governo.
- Ele faz essa relação a partir de Vargas que era um trabalhista com um governo de base nacionalista e com foco no desenvolvimento industrial.
- Ele apoiou bastante o processo de industrialização e ao tentar se reeleger utilizou o nacionalismo, como instrumento para o desenvolvimento da economia e o trabalhismo, como maneira de expandir a cidadania social dos trabalhadores

- Ele faz esta relação dizendo que, quando Vargas estava articulando sua volta ao poder, ele recorreria ao nacionalismo, como instrumento de desenvolvimento econômico e usa o trabalhismo, que segundo o autor, incentiva a industrialização, para ampliar a cidadania social dos trabalhadores.
- A relação entre trabalhismo, industrialização e nacionalismo seria que o nacionalismo é um instrumento para o desenvolvimento econômico, enquanto o trabalhismo seria uma forma de ampliar a cidadania social dos trabalhadores, com isso está tudo conectado, pois o crescimento econômico dependia do bom funcionamento dos trabalhadores e da industrialização.
- O nacionalismo foi usado como instrumento para o desenvolvimento econômico. Já o trabalhismo, foi utilizado como forma de ampliar a cidadania social dos trabalhadores. Esses dois fatores foram utilizados para a volta de Getúlio Vargas, que fez diversas reformas para ampliar a industrialização no país, como o lançamento das bases para a indústria automobilística.
- O autor mostra que o trabalhismo, com o objetivo de amplificar a cidadania social dos trabalhadores, o nacionalismo, usado a favor do desenvolvimento econômico, e a industrialização foram meios importantes para a chegada de Getúlio Vargas ao poder.
- O trabalhismo incentiva a industrialização e o nacionalismo ajuda na economia. Ambos foram usados por várias para retomar o poder em 1950.
- O autor do texto diz que quando Getúlio Vargas voltou ao poder, recorreu ao nacionalismo como forma de desenvolvimento econômico, e ao trabalhismo, como forma de ampliar a cidadania social dos trabalhadores. A relação entre a industrialização, nacionalismo e trabalhismo é que Getúlio Vargas quando voltou ao poder, utilizava das leis trabalhistas que ele mesmo criou para conseguir apoio do povo, incentivando o trabalho e a industrialização. “Os benefícios sociais aos trabalhadores, o incentivo à industrialização, a defesa do patrimônio cultural.”
- O autor explica no texto que Getúlio Vargas, articulou para o seu retorno à Presidência da República, investindo nos conceitos de trabalhismo, industrialização e nacionalismo.

- O trabalhismo incentiva a industrialização e a proteção dos trabalhadores que assim causa uma sensação nacionalista entre o povo brasileiro.
- Getúlio Vargas para retornar a presidência, recorreu ao conceito de nacionalismo para assim conseguir evoluir nas questões econômicas e assim com o trabalhismo sua ideia era intensificar a cidadania social trabalhadora .
- Getúlio começou a articular seu retorno à Presidência da República. Recorrendo ao nacionalismo, como instrumento para o desenvolvimento econômico, e ao trabalhismo, como forma de ampliar a cidadania social dos trabalhadores, ele preparou sua volta ao Palácio do Catete. Quando eleito recebeu de Eurico Dutra um quadro de grandes dificuldades econômicas, sobretudo com a retomada do processo inflacionário e o desequilíbrio financeiro do setor público, foi daí que mesmo com as limitações financeiras dadas pela crise econômica, o governo realizou sua política de modernização econômica onde houve a criação de um órgão técnico cuja função era assessorar a Presidência da República, além de atuar como setor de planejamento econômico que criou a Petrobras, Eletrobras, etc, que resultou em um projeto de industrialização cuidadosamente planejado por técnicos do governo Vargas.
- O nacionalismo era um instrumento para o desenvolvimento econômico, e o trabalhismo, uma forma de ampliar a cidadania social dos trabalhadores.
- O nacionalismo serve como instrumento do Trabalhismo e a industrialização é um conceito do trabalhismo
- O texto mostra o governo de Vargas como uma ponte a todos esses temas já que na era Vargas é possível ver a presença de todas as características acima como trabalhismo, industrialização pois estava sempre incentivando a industrialização e nacionalismo.
- O trabalhismo incentiva á industrialização e o nacionalismo ajuda na economia. Ambos foram usados por vargas para retomar o poder em 50.
- Vargas recorreu ao nacionalismo, como instrumento para o desenvolvimento econômico, e ao trabalhismo, como forma de ampliar a cidadania social dos trabalhadores, recorreu ao trabalhismo.

- Foram medidas econômicas com o objetivo de melhorar a economia do Brasil e tirar o país da crise, implantando indústrias e leis com benefícios sociais aos trabalhadores.
- O nacionalismo, foi usado como um instrumento para o desenvolvimento econômico, e o trabalhismo como forma de ampliar a cidadania social dos trabalhadores.
- A relação foi que como os benefícios sociais aos trabalhadores, o incentivo à industrialização, a defesa do patrimônio cultural e a redefinição do papel do Estado como agente regulador das relações entre empresários e assalariados, além de interventor, planejador e investidor na esfera econômica.
- O trabalhismo é um conjunto de políticas criadas no governo de Vargas, uma dessas políticas era a industrialização do Brasil. Durante seu governo Getúlio usou o nacionalismo como instrumento para o desenvolvimento econômico e no trabalhismo.

**Respostas para a pergunta instrucional “De acordo com o texto, qual é o papel do Estado na política trabalhista”?**

- Regular a relação entre empresário e trabalhador.
- "Estado como agente regulador das relações entre empresários e assalariados".
- O estado tem o papel de regular as relações entre empresários e assalariados.
- Garantir que os trabalhadores tenham seus direitos respeitados.
- Regulamentar a relação entre empresários e assalariados.
- O papel do Estado na política trabalhista, seria melhorar as condições dos trabalhadores, com o salário mínimo, carga horária e outras leis trabalhistas.
- De acordo com o texto, o Estado deve agir como agente regulador das relações entre empresários e assalariados além de interventor, planejador e investidor na esfera econômica.

- Na política trabalhista, o Estado deve agir como agente regulador das relações entre empresários e seus funcionários. Além disso, deve ter o papel de interventor, planejador e investidor na esfera econômica.
- O papel do Estado na política trabalhista é a “redefinição do papel do Estado como agente regulador das relações entre empresários e assalariados, além de interventor, planejador e investidor na esfera econômica”. O Estado tem o papel de implementar as leis trabalhistas.
- Com relação a política trabalhista, o Estado era encarregado pela modernização econômica e industrialização.
- O estado é o regulador entre o empresário e o empregado.
- O papel do Estado foi criar algo revolucionário que intensificou e intensifica nossas vidas até hoje como a criação da Petrobras, por exemplo, que estava dentro dos desenvolvimentos da Assessoria Econômica, um órgão técnico que auxiliava na presidência da república e atuava como setor econômico na Era Vargas.
- como agente regulador das relações entre empresários e assalariados, além de interventor, planejador e investidor na esfera econômica.
- O Estado era agente regulador das relações entre empresários e assalariados, e também era interventor, planejador e investidor na meio econômico.
- incentivá-lo
- O papel do Estado na política trabalhista é uma espécie de agente regulador das relações entre empresários assalariados além de ser o inventor, planejador da esfera econômica.
- O papel do Estado é um papel de intervenção.
- O estado é o agente regulador das relações entre empresários e assalariados.
- O papel do Estado na política trabalhista é realizar a regulação entre empresários e assalariados.
- n sei

→ O Estado é um agente regulador das relações entre empresários e assalariados e também de inventor, planejador e investidos na esfera econômica.



## APÊNDICE D – Fontes históricas utilizadas na atividade 4 da sequência didática

### Fonte 1 <sup>88</sup>



Na imagem le-se:

*"O trabalho é o maior fator da elevação da dignidade humana"*

<sup>88</sup> CPDOC/FGV. A juventude no Estado Novo, p. 18. Disponível em <https://www18.fgv.br/cpdoc/exposicao-virtual/dip/juventude-estado-novo/14/> Acesso Mar. 2022.

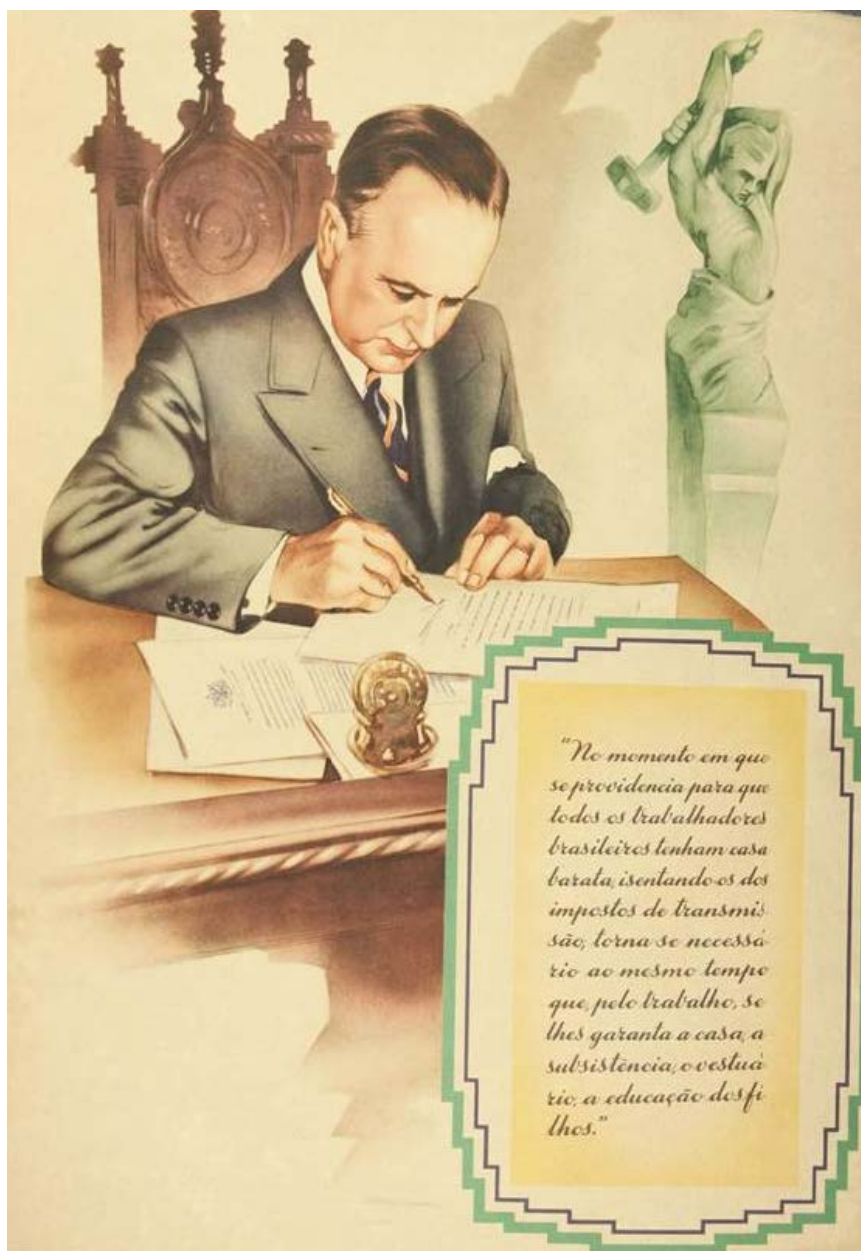
Fonte 2 <sup>89</sup>

Na imagem le-se:

Havia abundância de doutores e falta de técnicos qualificados: o homem competente no seu ofício era raro; o artesanato decaiu diante da máquina, sem que pudéssemos dispor de trabalhadores industriais.

O Governo Nacional resolveu empreender, a esse respeito, obra decisiva. Além de modernizar os estabelecimentos existentes, ampliando-lhes a capacidade e eficiência, iniciou a construção de grandes escolas profissionais que deverão constituir uma vasta rede de ensino popular, com irradiações para todo o país.

<sup>89</sup> CPDOC/FGV. A juventude no Estado Novo, p. 19. Disponível em <https://www18.fgv.br/cpdoc/exposicao-virtual/dip/juventude-estado-novo/14/> Acesso Mar. 2022.

Fonte 3<sup>90</sup>

Na imagem le-se:

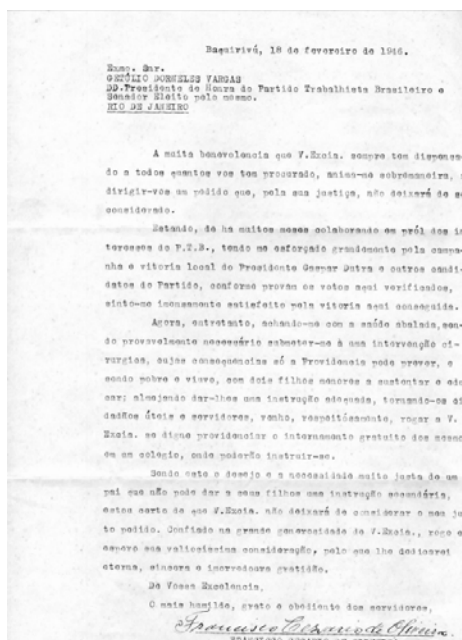
No momento em que se providencia para que todos os trabalhadores brasileiros tenham casa barata, isentando-os dos impostos de transmissão, torna-se necessário o mesmo tempo que, pelo trabalho, se lhes garanta a casa, a subsistência, o vestuário, a educação dos filhos.

<sup>90</sup> CPDOC/FGV. A juventude no Estado Novo, p. 23. Disponível em <https://www18.fgv.br/cpdoc/exposicao-virtual/dip/juventude-estado-novo/14/> Acesso Mar. 2022.

Fonte 4 <sup>91</sup>

<sup>91</sup> CPDOC/FGV. Convocação para concentração trabalhista na Esplanada do Castelo no dia 1º de maio. Rio de Janeiro: 1937/1945. Disponível em <[cpdoc.fgv.br/produção/dossies/AEraVargas1/anos37-45/DireitosSociaisTrabalhistas/IdeologiaTrabalhismo](http://cpdoc.fgv.br/produção/dossies/AEraVargas1/anos37-45/DireitosSociaisTrabalhistas/IdeologiaTrabalhismo)>. Acesso em: 20 mar. 2022



Fonte 5 <sup>92</sup>

Baquirivú, 18 de fevereiro de 1946.

Exmo. Sr. Getúlio Dorneles Vargas

Presidente de Honra do Partido Trabalhista Brasileiro e Senador eleito pelo mesmo.

Rio de Janeiro

Muito benevolente que V. Exc sempre tem dispensado a todos quantos vos tem procurado, anima-se sobremaneira, a dirigir-vos um pedido que, pela sua justiça, não deixará de ser considerado.

Estando, de há muitos meses colaborando em prol dos interesses do PTB, tendo-me esforçado grandemente pela campanha e vitória local do Presidente Gaspar Dutra e outros candidatos do Partido, conforme provas os votos aqui verificados, sinto-me imensamente satisfeito pela vitória aqui conseguida.

Agora, entretanto, sonhando-me com a saúde abalada, sendo provavelmente necessário submeter-me à uma intervenção cirúrgica, cujas consequências só a Providência pode prever, e sendo pobre viúvo, com dois filhos menores a sustentar e educar: almejo dar-lhes instrução adequada, tornando-os cidadãos úteis e

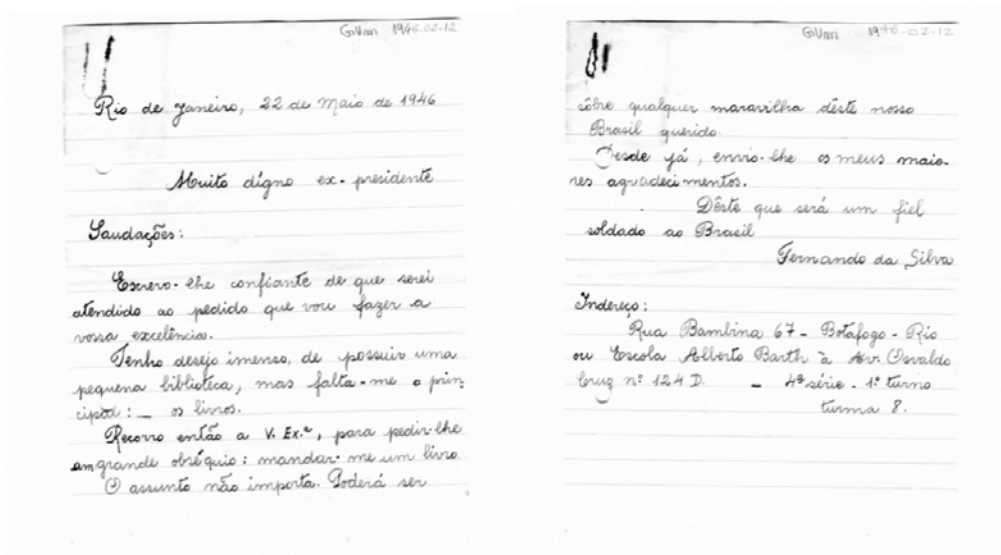
<sup>92</sup> Arquivo: Getúlio Vargas. Classificação: GV m 1946.02.12 Data: 12/02 a 00/00/1946. Qtd.de documentos: 131 ( 248 fl. ). Documentos relativos a pedidos de empregos, audiências, autógrafos, convites para batizados, felicitações, solidariedade e outros. Disponível em <[https://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=GV\\_Miscelan&hf=www18.fgv.br&pagfis=5](https://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=GV_Miscelan&hf=www18.fgv.br&pagfis=5)>. Acesso em: 20 mar. 2022

servidores, venho, respeitosamente, rogar a V. Exc. se digno providenciar o internamento gratuito dos mesmos em um colégio, onde poderão instruir-se.

Sendo este o desejo e a necessidade muito justa de um pai que não pode dar a seus filhos uma instrução secundária, estou certo de que V. Excia. não deixará de considerar o meu justo pedido. Confiado na grande generosidade de V. Excia., rogo e espero sua valiosíssima consideração, pelo que lhe dedicarei eterna, sincera e imorredoura gratidão.

De Vossa Excelência, o mais humilde, grato e obediente dos servidores,

Francisco Cesário de Oliveira.

Fonte 6<sup>93</sup>

Rio de Janeiro, 22 de maio de 1946

Muito digno ex-presidente.

Saudações:

Escrevo-lhe confiante de que serei atendido ao pedido que vou fazer a vossa excelência.

Tenho desejo imenso, de possuir uma pequena biblioteca, mas falta-me o principal: os livros

Recorro então a V.Ex.<sup>a</sup>, para pedir-lhe um grande obséquo: mandar-me um livro.

O assunto não importa. Poderá ser sobre qualquer maravilha deste nosso Brasil querido.

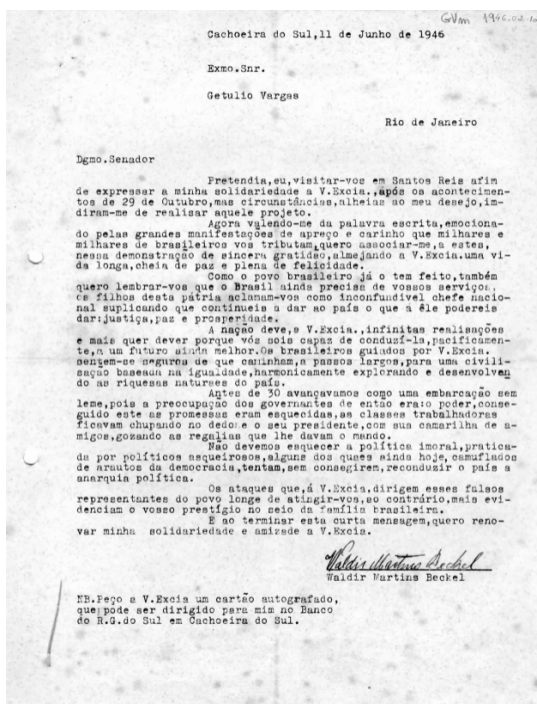
Desde já, envio-lhe os meus maiores agradecimentos.

Deste que será um fiel soldado ao Brasil.

Fernando da Silva

Endereço: Rua Bambina 67 – Botafogo – Rio ou Escola Alberto Barth à Av. Osvaldo Cruz nº 124 D – 4ª série – 1º turno. Turma 8.

<sup>93</sup> Idem.

Fonte 7<sup>94</sup>

Cachoeira do Sul, 11 de junho de 1946.

Exmo. Sr. Getúlio Dorneles Vargas. Rio de Janeiro

Digno Senador, pretendia, eu, visitar-vos em Santos Reis afim de expressar a minha solidariedade a V. Excia., após os acontecimentos de 29 de Outubro, mas as circunstâncias, alheias ao meu desejo, impediram-me de realizar aquele projeto.

Agora, valendo-me da palavra escrita, emocionado pelas grandes manifestações de apreço e carinho que milhares e milhares de brasileiros vos tributam, quero associar-me, a estes, nessa demonstração de sincera gratidão, almejando a V. Excia. uma vida longa, cheia de paz e plena felicidade.

Como o povo brasileiro já o tem feito, também quero lembrar-vos que o Brasil ainda precisa de vossos serviços e os filhos dessa pátria aclamam-vos como inconfundível chefe nacional suplicando que continuei a dar ao país o que ele podereis dar: justiça, paz e prosperidade.

A nação, deve, a V. Excia., infinitas realizações e mais quer dever porque vós sois capaz de conduzi-la pacificamente um futuro ainda melhor. Os brasileiros guiados por V. Excia. sentem-se seguros de que caminham a passos largos para

<sup>94</sup> Idem



uma civilização baseada na igualdade, harmonicamente explorando e desenvolvendo as riquezas naturais do país. Antes de 30 avançávamos como uma embarcação sem leme, pois a preocupação dos governantes de então era: o poder. Conseguido este, as promessas eram esquecidas, as classes trabalhadoras ficavam chupando o dedo e o seu presidente, com sua camarilha de amigos, gozando as regalias que lhe davam o mundo.

Não devemos esquecer a política imoral, praticada por muitos políticos asquerosos, alguns dos quais ainda hoje camuflados de arautos da democracia tentam, sem conseguirem, reconduzir o país à anarquia política. Os ataques que a V. Excia. dirigem esses falsos representantes do povo longe de atingir-vos, ao contrário, mais evidenciam o vosso prestígio no meio da família brasileira.

E ao terminar esta curta mensagem, quero renovar minha solidariedade e amizade a V. Excia.

Waldir Martins Beckel

Fonte 8<sup>95</sup>

GVM 1946 02-12

Carolina-Maranhão, 14 de Junho de 1946.

Excmo. Sr.  
Senador Dr. Getulio Vargas

Encontrava-me na vizinha cidade Balsas, quando tive a felicidade de assistir pelo radio, a vossa posse na suprema côrte do nosso Brasil. Como quemista e como grande admirador da vossa personalidade invulgar, no dia seguinte, cumpri o meu dever de trabalhador brasileiro, fui ao telegrafo e vos transmeti as minhas sinceras congratulações a V. Exca., pela estrondosa vitoria que acaba de conquistar.

Eu e os meus companheiros quemistas, continuamos com a nossa fé viva em V. Exca., certos de que a grandeza do nosso querido Brasil, dependerá do vosso espirito e da vossa dinamica capacidade administrativa.

O humilde sertanejo que vos fala neste momento, é aquele mesmo a quem V. Exca., com a grandeza do seu coração, lhe concedeu o ano pasado passagens na Panair, para que a sua filhinha, a menor Ligia, fosse ao Rio se submeter a tratamento, o que jamais me esquecerei. Eu sou um humilde trabalhador, mas, sei bem observar os principios de gratidão e como já era um forte quemista, agora mais do que nunca, dexarei de estar sempre firme ao vosso lado, ao lado da maioria dos brasileiros.

Terminando, Senador Getulio Vargas, mais uma vez eu tenho o grande prazer e a honra insigne de vos felicitar pela vossa extraordinaria vitoria das urnas, por nossa vitoria, pela vitoria do Brasil.

Cordeaes saudações

De V. Exca.

Humilde Cro. e Admirador

*Alfredo Maranhão*  
Alfredo Maranhão

Carolina-Maranhão, 14 de junho de 1946.

Exemo. Sr.

Senador Dr. Getúlio Vargas

Encontrava-me na vizinha cidade Balsas, quando tive a felicidade de assistir pelo radio a vossa posse na suprema corte do nosso Brasil.

Como quemista e como grande admirador da vossa personalidade invulgar, no dia seguinte, cumpri o meu dever de trabalhador brasileiro, fui no telégrafo e vos transmiti as minhas sinceras congratulações a V. Exca., pela estrondosa vitória que acaba de conquistar.

<sup>95</sup> Idem.

Eu e os meus companheiros quereristas, continuamos com a nossa fé viva em V. Exca., certos de que a grandeza do nosso querido Brasil, muito dependerá do vosso espírito e da vossa dinâmica capacidade administrativa.

O humilde sertanejo que vos fala neste momento, é aquele mesmo a quem V. Exca., com a grandeza do seu coração, lhe concedeu o ano passado passagens na Panair, para que a sua filhinha, a menor Ligia, fosse ao Rio se submeter a tratamento, o que jamais me esquecerei. Eu sou humilde trabalhador, mas sei bem observar os princípios de gratidão e como já era um forte quererista, agora mais do que nunca, deixarei de estar sempre firme ao vosso lado, ao lado da maioria dos brasileiros.

Terminando, Senador Getúlio Vargas, mais uma vez eu tenho o grande prazer e a honra insigne de vos felicitar pela vossa extraordinária vitória nas urnas, por nossa vitória, pela vitória do Brasil.

Cordeais saudações

De. V. Exca.

Humilde Cro. e Admirador

Alfredo Maranhão

## APÊNDICE E – Respostas dos alunos na ACA

### Respostas para a questão 1 letra A da ACA sobre trabalhismo

- Todo dia 1º de março ele anunciava uma nova lei trabalhista, e ele ajudou na criação de sindicato para os trabalhadores. (0,0)
- Aproximação do Vargas com a classe trabalhadora, a assessoria de Vargas constantemente realizava pedidos de cartas enviadas do povo. Realizar eventos com o povo em estádios de futebol, nesses eventos Vargas discursava e era aplaudido por milhares de pessoas causando assim uma boa impressão na grande maioria das pessoas que presenciavam seus discursos. (1,0)
- Getúlio usava o rádio para espalhar notícias sobre o seu governo, ele se aproveitava do fato de o rádio ser o maior meio de comunicação do Brasil durante o governo Vargas. Ele também deu vários discursos. (0,75)
- Outras duas ferramentas utilizadas por Vargas eram os benefícios dados aos trabalhadores, como a criação da CLT e a aproximação de Vargas com o povo, o que influenciava a opinião da população Brasil. (0,0)
- A declaração de uma lei trabalhista em todo dia do trabalho e a criação do PTB que representava os ideais trabalhistas na política. (0,0)
- Outras ferramentas utilizadas por utilizadas por Vargas para a construção do ideário trabalhista foram a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) fundada em 1943 que garantia varias leis para os trabalhadores como direito a férias, descanso semanal remunerado, salario mínimo, licença a maternidade e regulamentação da carga horário e criou o Ministério do Trabalho um órgão que representa os empregados, trabalhadores na politica e ajudou Vargas a possuir uma imagem de apoiador trabalhista. (0,0)
- Uma ferramenta utilizada por Vargas para a construção do ideário trabalhista foi a consolidação das leis trabalhistas (CLT), que deram direitos a classe trabalhadora, como salário mínimo, jornada máxima de trabalho, final de semana de folga, folgas nos feriados, entre outros. Uma outra ferramenta utilizada por Vargas foi a organização sindical, que instituía um sindicato por

- categoria profissional e a criação do imposto sindical anual para manter esses sindicatos. (0,0)
- Podem ser citadas como ferramentas para a construção do ideário trabalhista de Vargas o imposto sindical e a Justiça do Trabalho. O imposto sindical mantinha as classes trabalhadoras “unidas” ( cada profissão deveria ter um sindicato ) pela obrigatoriedade do pagamento deste imposto, visto que, se o trabalhador quisesse usufruir dos benefícios trabalhistas deveria pagar o imposto. Já a Justiça do Trabalho servia como elo entre patrões e empregados, evitando que houvesse greves a partir do momento em que evitava que discordâncias entre as partes virassem motivos de greves ou paralisações. (0,0)
  - Além da forte propaganda política utilizada pelo governo, temos a criação da CLT (Consolidação das Leis do Trabalho), que garantia diversos direitos aos trabalhadores, como o salário mínimo. Foi também no Governo Vargas que o Ministério do Trabalho foi criado, órgão responsável pelas questões trabalhistas do Brasil que auxilia os operários. Ambas criações contribuíram para a aproximação entre o presidente Vargas e trabalhadores brasileiros. (0,0)
  - Getúlio Vargas criou em 1943 a CLT ( Consolidação das Leis do Trabalho), um conjunto de regras que abordava princípios já existentes e unificava o mercado trabalhista no país todo. Alguns direitos eram: a jornada de 8 horas, a igualdade salarial entre mulheres e homens, a proibição do trabalho para aqueles que tinham menos de 14 anos, o salário mínimo, o adicional salarial para as atividades insalubres e a licença-maternidade. Outra construção idealista do trabalho feita por Vargas foi o imposto sindical no ano de 1942, o qual continha um percentual recolhido compulsoriamente do salário a cada ano e repassado e destinado aos sindicatos, ao Ministério do Trabalho e outras entidades de classe. (0,0)
  - As duas ferramentas utilizadas foram a propaganda do DIP e o carisma de Vargas . (0,25)
  - Uma das ferramentas utilizadas por Getúlio Vargas, era a criação de Sindicatos que foi uma criação onde determinava um maior poder de negociação e proximidade do trabalhador ao Estado, a segunda ferramenta

- foi a consolidação das leis trabalhistas, que protegiam os trabalhadores e davam melhores condições para trabalhar. (0,0)
- Criação dos sindicatos, foi uma lei que aproximou o povo ao Estado. E consolidação das leis trabalhistas, que deu melhores condições de trabalho para a classe operária. (0,0)
  - As ferramentas eram a consolidação das leis trabalhistas e a criação de sindicatos. A consolidação das leis trabalhistas foram usadas para conceder condições melhores para os trabalhadores. A criação de sindicatos foi usado para aproximar o povo ao estado. (0,0)
  - Consolidação das leis trabalhistas: a consolidação das leis iguala a legislação trabalhista no Brasil. A CLT decreta as relações trabalhistas, tanto para o trabalho rural como para o urbano. Criação dos sindicatos: eram órgãos privados com serviços públicos e eram diretamente subordinados ao governo através do Ministério do Trabalho. Os direitos trabalhistas seriam dados só para os que fossem sindicalizados e exclusivamente para os trabalhadores urbanos, tendo o objetivo de atrair trabalhadores rurais. (0,0)
  - Getúlio Vargas criou vários sindicatos que determinavam um maior poder de negociação e proximidade do povo trabalhador ao estado e a outra ferramenta foi a consolidação das leis trabalhistas, que dava melhores condições para os trabalhadores. (0,0)
  - Consolidação das Leis Trabalhistas, garantia varias leis para os trabalhadores como direito a férias, descanso semanal remunerado e etc (0,0)
  - Uma das ferramentas usadas por Vargas para a construção do ideário trabalhista foi a criação da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), que é um conjunto de normas que reunia leis já existentes e unificava o mercado de trabalho em todo o país. Outra delas foi o discurso anual feito por Vargas no dia 1 de maio. Nestes discursos, ele falava sobre as medidas sociais e trabalhistas que seu governo tomava, como por exemplo os sindicatos, a geração de emprego através do fomento da indústria e Essa celebração se torna muito importante para a propaganda do regime de Vargas por causa de sua grande capacidade de comunicação com o povo, principalmente a classe trabalhadora. Já a CLT, foi uma troca de certa obediência política por direitos

sociais, já que a maior parte dos trabalhadores não tinham boas condições de trabalho. (0,75)

- Consolidação das leis trabalhistas e criação do Ministério do Comércio Indústria e Trabalho. CLT é um conjunto de leis que beneficiam os trabalhadores. O Ministério do comércio indústria e trabalho, foi criado para mediar as relações entre capital e trabalho. (0,0)
- O estado protagonizava a política trabalhista do Vargas pois juntava os empregados além de incentivar o foco no desenvolvimento da economia. (0,0)
- Outras duas ferramentas utilizadas por Vargas para a construção do ideário trabalhista foram a consolidação das leis trabalhistas que favoreceu a qualidade de vida dos trabalhadores com o direito a férias, o regulamento da carga horaria, descanso semanal remunerado, proibição do trabalho infantil, licença a maternidade e salário mínimo e a criação do sindicato que defende e negocia os interesses de cada área dos trabalhadores. (0,0)
- Duas outras ferramentas usadas por Vargas, foram os discursos anuais feitos por Vargas no dia 1 de maio, onde ele falava sobre os sindicatos, geração de emprego. Dia 1 de maio era visto como um de celebração para os trabalhadores e isso foi muito importante pois, com esses discursos Vargas conseguia ter a comunicação com a classe trabalhadora. Outra ferramenta usada por Vargas foi a CLT, que tinha como objetivo a regulamentação das relações individuais e coletivas do trabalho. (0,5)
- Uma ferramenta era a criação dos sindicatos e a outra era a consolidação das leis trabalhistas. A criação dos sindicatos era pra facilitar a comunicação entre o povo e o estado ja a consolidação das leis servia para da melhorar as condições de trabalho. (0,0)
- Uma delas foi o CLT, que é a consolidação das Leis Trabalhistas. O CLT trouxe muitas coisas para a classe trabalhista como o salário-mínimo, o direito as férias e o descanso semanal remunerado. Outro foi o Projeto Nacional-Estatista, que focava na industrialização, especificadamente na indústria de base. (0,0)
- Criação do ministério do trabalho e do partido trabalhista brasileiro (PTB) (0,0)

**Respostas para a questão 1 letra B da ACA sobre trabalhismo**

- Que o estado ele fazia vários investimentos como a industrialização dentro do Brasil, a busca de petróleo, a criação do ministério do trabalho, da fazenda, indústria e do comércio para ajudar a gerenciar tudo. (0,5)
- O estado também investia em desenvolvimento econômico focando na industrialização fazendo assim a criação de empresas como: Petrobras e BNDES.(0,5)
- Fiscalizar a relação entre patrão e assalariado, defender a CLT e cuidar de sindicatos. (0,5)
- O papel do estado era coordenar relações entre patrão e empregado, já que antes haviam diversas injustiças que ocorriam nos ambientes de trabalho promover o desenvolvimento econômico com foco industrial, porque um dos projetos do Estado Novo era a industrialização. (1,0)
- O estado centralizava o poder econômico do país criando empresas públicas focadas no desenvolvimento do país além de ter vários órgãos focados para preservar sua soberania como DIP. (0,5)
- O Estado tinha um papel fundamental na política trabalhista varguista já que coordenava a relação entre patrões e empregados e além disso promovia o desenvolvimento econômico com um foco principal à industrialização. (1,0)
- O papel do Estado na política trabalhista varguista era de mediador entre o assalariado e empresários, para que assim não tenha conflitos entre os dois. O Estado também tem o papel de incentivar a industrialização, ou seja, desenvolver as indústrias brasileiras. (1,0)
- O papel do Estado na política trabalhista era de controle e propaganda do governo, enaltecendo as suas próprias qualidades. Com a criação dos sindicatos, o governo tinha o controle dos trabalhadores já que havia criado leis que os favorecia, e de certa forma, podia controlar rebeliões e greves a partir de articulações com os mesmos sindicatos. Quando em um desfile para se comemorar o dia do trabalho, encontra-se um cartaz como “ Trabalhador sindicalizado é o trabalhador disciplinado” percebe-se o grau de influência do Estado na vida dos trabalhadores. Ali, o sindicato muda sua função de lutar



- pelos direitos dos trabalhadores e se alia ao governo em troca de benefícios. (0,5)
- Na política trabalhista varguista, o Estado deve coordenar e mediar as relações entre os patrões e empregados com o objetivo de diminuir conflitos entre ambos os lados, sendo um agente regulador. Além disso, deveria promover o desenvolvimento econômico, focando na industrialização e principalmente nas indústrias de base. (1,0)
  - A amplificação das cidades prejudicou os laços entre o trabalho e a capital, onde os antagonismos entre as classes operárias e as capitalistas aumentaram de uma forma nunca antes presenciada. Essas pessoas situaram-se em instituições sindicais, os trabalhadores protestavam por melhores condições de trabalho e vida em um período intelectual de grande evolução dos governos e objetivos. Ocorreu um fortalecimento de regimes democráticos por meio de eleições livres e diretas que ofereciam o direito de extensa participação política para os cidadãos. As classes trabalhadoras (nesse momento, urbanas), com o auxílio dos atualizados meios de informação (TV e rádio) protagonizavam as principais decisões políticas. A articulação trabalhista no Brasil, estava ativamente no controle e na propaganda.(0,0)
  - O estado teve uma importância participação na política trabalhista varguista (0,0)
  - O papel do Estado na política trabalhista varguista era regular as relações entre patrões e assalariados. (0,5)
  - O Estado ocupava o papel de regular as relações entre empresários e assalariados e promover crescimentos econômicos. (0,5)
  - O papel do estado era controlar as relações dos patrões e assalariados (0,5)
  - O papel do Estado era regular os possíveis conflitos entre o assalariado e o empresários; era promotor do desenvolvimento econômico com base na industrialização, então também incentivava as indústrias. (1,0)
  - O estado coordenava as relações entre empregado e empregador. (0,5)
  - o estado ele coordenava relações de patrões e trabalhadores e também promovia o desenvolvimento econômico (0,75)

- O Estado tinha um papel central na política varguista, pois ele oferecia vários benefícios através da criação de leis, impostos para beneficiar e fortalecer os sindicatos dos trabalhadores, fomento da indústria privada através de planos quinquenais (o que aumentava a geração de empregos), a criação de indústrias estatais de base como por exemplo a Petrobrás e a CSN. Em contrapartida, vários instrumentos de repressão e censura foram implantados durante o governo Vargas, para reprimir a oposição e enaltecer o governante. O Dops (Delegacia de Ordem Política e Social) foi criado para conter as tensões sociais do período, tendo sua ação redirecionada para reprimir comunistas e os opositores do governo. O DIP (Departamento de Impostos e Propaganda), tendo como objetivo difundir a ideologia do regime entre as camadas populares por meio da coordenação, orientação e centralização da propaganda, controle das produções artísticas, da direção do programa de radiodifusão oficial do governo e da organização de manifestações cívicas, festas patrióticas, exposições e concertos. (0,5)
- O Estado tinha o papel de agente regulador das relações entre empresários e assalariados. (0,5)
- Ajudar o trabalhador. (0,0)
- O papel do estado na política varguista era de coordenar as relações entre patrão e empregado e de promotor do desenvolvimento econômico, com foco na industrialização. (0,0)
- O papel do Estado na política trabalhista varguista, era central, pois ele conseguia oferecer vários benefícios pela criação de leis, cobrar impostos para oferecer outros benefícios e fortalecer os sindicatos dos trabalhadores, criar indústrias estatais de base, como a Petrobrás. Porém, com o objetivo de reprimir os que iam contra o governo de Vargas, alguns instrumentos de censura e repressão foram criados. Alguns exemplos são o DIP (Departamento de Impostos e Propaganda), que tinha como objetivo difundir a ideologia do regime por meio da propaganda política e pela censura das informações, outro exemplo é o DOPS (Departamento de Ordem Política e Social), e seu objetivo era prevenir crimes de ordem política e social que pudessem colocar em risco a segurança do Estado. (0,0)

- O estado tinha o papel de coordenar as relações entre patrão e empregado. (0,5)
- O papel do Estado na política trabalhista varguista era coordenar as relações entre os patrões e os empregados, e ser o promotor do desenvolvimento econômico, focando na industrialização.(1,0)
- O Estado tinha como papel controlar social e politicamente o povo através políticas trabalhistas.q (0,0)

### **Respostas para a questão 2 da ACA sobre trabalhismo**

- A classe trabalhadora tinha uma grande admiração por Vargas já que durante seu governo foi implementado vários direitos trabalhistas então pensavam que então o Vargas seria o melhor para ficar no poder. (0,0)
- Vargas e a classe trabalhadora eram bem próximos, nessa carta é claramente perceptível, já que o escritor da carta além de comemorar a vitória de Vargas também agradece por passagens que foram concedidas a sua filha para ir a um tratamento. (0,5)
- A relação de Vargas com os trabalhadores é quase como uma amizade, é como se os trabalhadores tratassem o Vargas como uma figura paterna. (1,0)
- Após a análise, podemos perceber que Vargas tinha uma relação de muito intimidade com o povo brasileiro, quase como se fossem amigos de longa data. Também é possível perceber que ele era muito carismático. Isso é provado através do movimento queremista que é citado na carta. O movimento queremista era um movimento que lutava a favor de Vargas para mantê-lo no poder. (1,5)
- Vargas no seu governo tentou fazer uma forte ligação entre ele e a classe trabalhadora oferecendo leis e benefícios para conseguir sua confiança e lealdade, ele sempre colocava-se como o interlocutor direto entre ele e o povo trazendo um tom mais íntimo gerando situações como essa carta acima. (2,0)
- A partir da leitura e do conceito do trabalhismo podemos perceber a aproximação do líder do Estado, Vargas com os trabalhadores. Uma das principais características presente no trabalhismo. Analisando a carta

podemos saber que é uma carta de um trabalhador humilde destinada a Vargas que foi escrita de uma maneira bem amigável, como se Vargas e o trabalhador que escreveu a carta fossem verdadeiros amigos, ou seja como se eles tivessem uma relação bem íntima . (2,0)

- Vargas criou as leis trabalhistas que, como já diz no nome, era voltada para a classe trabalhadora. Essas leis beneficiavam os trabalhadores como, salário mínimo, férias remuneradas, limite de tempo de trabalho, entre outros. Por conta disso os trabalhadores gostavam de Vargas. (1,0)
- Com o fim da república oligárquica, Getúlio Vargas procurou se aproximar dos trabalhadores criando um conceito que os colocava como figuras centrais da sociedade, a partir da valorização do trabalhador e do próprio trabalho. Havia um descontentamento generalizado dos trabalhadores naquela época, e por isso, Vargas buscou uma aproximação com esses trabalhadores a fim de evitar futuras greves ou manifestações. Portanto, era uma relação de controle, na qual Getúlio buscava o controle através das leis trabalhistas. (1,75)
- Durante a Era Vargas, o trabalho e a classe trabalhadora eram muito valorizados. É possível notar esta importância pela criação da CLT em 1943, por exemplo. Além disso, Vargas utilizava a forte propaganda política com o objetivo de garantir o apoio e "estreitar" relações com a classe trabalhadora, atendendo a seus pedidos e reivindicações, como é possível notar na carta acima e também no conceito de trabalhismo, onde ocorre a aproximação do líder de estado com os indivíduos e Getúlio torna-se o responsável pelos benefícios classe trabalhadora. (2,0)
- Os trabalhadores tiveram diversas lutas reivindicando seus direitos para conseguirem conquistá-los, assim também eram aliados do Estado por mais que convergissem ou divergissem dos desejos do governo. Ocorreram inúmeros projetos , propostas, ideias e estratégias pensadas pelo governo varguista, que queria montar nos ideais materiais a instituição da carteira de trabalho e as promulgações das leis trabalhistas, e nos ideais simbólicos como a condenação da vadiagem e a valorização do trabalhador. Esta última citada foi muito bem recebida e aplicada para a classe trabalhadora, tanto que o trabalhador na carta não se cansa de elogiar e agradecer as vitórias nas

- urnas, sua participação como trabalhador no telégrafo e a posse trabalhadora na suprema corte brasileira. (2,0)
- Bom, Vargas tomou decisões que aproximaram ele das classes trabalhadoras (0,0)
  - A relação entre Vargas e a classe trabalhadora era muito próxima, e esta carta é um exemplo bem claro, o trabalhador exalta bastante o Vargas por sua solidariedade e ajuda a menina Ligia, e também os trabalhadores eram respondidos e ajudados por Vargas, hoje em dia ninguém imagina ser respondido pelo Presidente da República. (1,0)
  - A relação entre Vargas e a classe operária era muito próxima e Vargas tinha muito apoio dos trabalhadores, pois foi ele quem reivindicou direitos para eles. (1,0)
  - Nesta carta mostra uma relação boa entre Vargas e o trabalhador, onde o trabalhador mostra uma gratidão a Vargas, até porque Vargas era uma pessoa que ajudava os trabalhadores (0,0)
  - No trabalhismo a relação do governante com a classe trabalhadora era próxima. Na carta, por exemplo, parece que é o autor da carta falando diretamente com o Vargas, sem intermediários. (0,5)
  - Getúlio Vargas ajudou muito a classe trabalhadora então mesmo após seu mandato, os trabalhadores escreviam para ele pedindo coisas e Vargas muitas vezes mandava o que havia sido pedido, assim sua popularidade ia crescendo entre eles. (1,0)
  - a carta mostra uma relação íntima entre Vargas e o trabalhador como se fossem amigos próximos. (0,0)
  - Por causa da mudança de clima político do país, adaptando a sua estratégia política a esse cenário. A saída encontrada por ele foi reforçar a sua comunicação com os trabalhadores, investindo no desenvolvimento de políticas em benefício a eles e ampliou a interlocução de seu governo com essa classe. Vargas cedeu a pressão dos opositores, formando uma constituinte e conclamando eleições. Nessas eleições, o candidato que ele apoiou no último instante acabou sendo eleito, sendo ele Eurico Gaspar Dutra. (1,0)

- Vargas possuía uma relação próxima com a classe trabalhadora. (0,0)
- Vendo a carta desde meu ponto de vista podemos ver que é enviada a Vargas, de maneira bem simpática. (0,0)
- A relação entre Vargas e a classe trabalhadora era cooperativa. Em seu governo, Vargas concedeu aos trabalhadores novas conquistas, a CLT (Consolidação das Leis do Trabalho), instituiu o salário mínimo, o direito as férias, o regulamento da carga horaria, descanso semanal remunerado, proibição do trabalho infantil, licença a maternidade. (0,0)
- A relação entre Vargas e a classe trabalhadora, era uma relação onde Vargas queria reforçar a sua comunicação com os trabalhadores, pois tinha acontecido uma mudança política no Brasil. E então, Vargas investia no desenvolvimento de políticas com o objetivo de oferecer benefícios aos trabalhadores. (0,5)
- Era uma relação de proximidade essa carta é um claro exemplo disso pois os cidadãos enviavam cartas para o presidente e ele às respondiam algo que é bem difícil de imaginar. (0,5)
- A relação entre Vargas e a classe trabalhadora era muito firme. Vargas era conhecido como “o pai dos pobres”, existia uma aproximação do líder de estado com a classe trabalhadora. Várias cartas que a classe trabalhadora mandava requisitando coisas para Vargas, ele tentava realizar a maioria delas. A aproximação era tanta que podemos ver que após 1945, muitas das cartas começaram a ser de agradecimento, e não, de pedidos, como podemos ver na carta acima, que é sobre um trabalhador agradecendo Vargas. (2,0)
- A relação de Vargas e a Classe trabalhadora era boa comparada com outros presidentes. Isso se deve aos direitos que Vargas proporcionou a eles, alguns deles são; salário mínimo, a carteira de trabalho, a jornada de oito horas, as férias remuneradas, a previdência social e o descanso semanal. (0,0)

## APÊNDICE F – Instrumentos de avaliação sobre populismo aplicada na AI

### Questão 1

#### Texto 1

MENU ASSINE

# FOLHA DE S.PAULO

[mundo](#) > [governo biden](#) [china](#) [diplomacia brasileira](#) [venezuela](#) [coreia do norte](#)

ÁSIA

## Nas Filipinas, Duterte busca se manter no poder para evitar a Justiça

Criticado internacionalmente, mas com aprovação alta, presidente populista vai concorrer a vice

14.set.2021 às 20h30

#### Texto II

MENU ASSINE

# FOLHA DE S.PAULO

RETROSPECTIVA DA DÉCADA

## Onda populista de direita teve auge atrapalhado pela pandemia

Movimentos nacionalistas e populistas devem seguir vivos mesmo com derrota de Donald Trump, seu maior símbolo

[f](#) [whatsapp](#) [twitter](#) [print](#) [p](#) [22](#) [...](#)

Patrícia Campos Mello

#### Texto III

### / Últimas notícias

#### América do Sul

Jogo populista de Nicolás Maduro garante reeleição, mas não futuro da Venezuela

terça-feira 22 maio 2018 20:01 --- Por Luciano Perilo e Marcelo Gomes --- Edição 2236

**No poder desde 2013, o recém-reeleito presidente precisará adotar medidas econômicas concretas para não transformar seu país num Estado falido**

O termo populismo - e também seu adjetivo, populista - ganhou espaço no jargão político mundial. O ex-presidente da Venezuela, Nicolás Maduro, o ex-presidente dos Estados Unidos, Donald Trump e o atual presidente das Filipinas, Rodrigo

Duterte, são considerados populistas pelas três notícias apresentadas. Apesar disso, muitos historiadores e sociólogos questionam o uso do conceito como ferramenta de análise social, pois enxergam problemas na sua aplicabilidade.

Um argumento crítico ao uso do conceito "populismo" no vocabulário político, decorrente da comparação das notícias apresentadas, deriva do seu caráter

- a) paternalista, porque conquista apoio das massas.
- b) atemporal, visto que se aplica a diferentes tempos históricos.
- c) abrangente, dado que engloba pessoas de orientações políticas distintas.
- d) manipulatório, pois garante o domínio do governante sobre os trabalhadores.

### **Questão 2**

Permita V. Ex<sup>a</sup> (vossa excelência) que uma pobre e humilde funcionária postal suba diretamente, à presença de V. Ex<sup>a</sup>. para solicitar sua decisiva proteção para um ato que é também de justiça. Aliás, não faço senão cumprir os desejos de V. Ex<sup>a</sup> que já declarou que no Estado Novo não existem intermediários entre o governo e o povo. Sou agente postal do distrito de Buenópolis, município de Diamantina, Estado de Minas, há mais de 11 anos percebendo os vencimentos mensais de 200\$000. Tenho 12 filhos, casada que sou com Manoel Natalício Diniz, homem pobre. Este só agora obteve um emprego em Diamantina, em uma casa de comércio, mas, o seu ordenado, igual ao meu, é quase todo absorvido pela pensão que ali paga. Afim de obter a nomeação de auxiliar na Diretoria Regional do Correios e Telegraphos de Diamantina. Já me submeti com sacrifícios inauditos a dois concursos, bastando dizer que estudava com as criancinhas a chorarem em redor de mim. Venho pedir a V. Ex<sup>a</sup>. por caridade, fazer a minha nomeação para uma das vagas. Tenho concurso, sou agente postal há anos e mãe de numerosa família, devo ter alguma preferência. O Estado Novo colocou a família sob sua proteção especial e prometeu o amparo às famílias numerosas. Pois bem. V. Ex<sup>a</sup> fazendo a minha nomeação estará protegendo a família, pois bem sabe V. Ex<sup>a</sup> que é impróprio do casamento viverem os cônjuges separados um do outro. Tal situação só pode concorrer para a desagregação do lar. E se essa situação é por motivo econômico, mais uma razão existe para V. Ex<sup>a</sup> desfazê-la, auxiliando a esta numerosa família, possibilitando-a viver junto do seu chefe e reduzindo as duas despesas.

FERREIRA, Jorge Luiz. A cultura política dos trabalhadores no primeiro governo Vargas. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol. 3, nº6, 1990, p. 180-195. (adaptado)

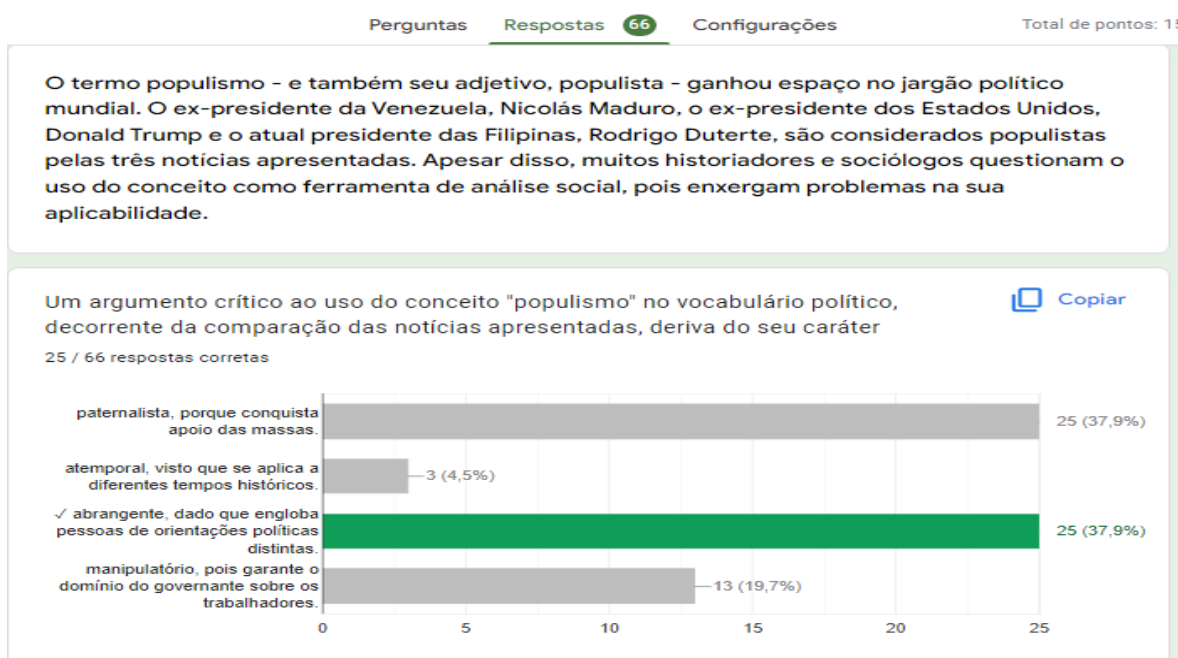


O texto acima é um trecho de uma carta endereçada à Getúlio Vargas no ano de 1938. O então líder do Estado Novo, recebia inúmeras cartas escritas por trabalhadores, como é o caso de Amerida de Mattos Diniz, que escreveu ao governante procurando obter um benefício.

A carta de Amerida é uma fonte histórica que auxilia na crítica ao populismo, porque sua fala

- reinterpreta discurso oficial.
- demonstra a passividade popular.
- questiona a liderança presidencial.
- aceita a manipulação governamental.

### Gráficos consolidados do Google Formulários para as questões 1 e 2 da AI

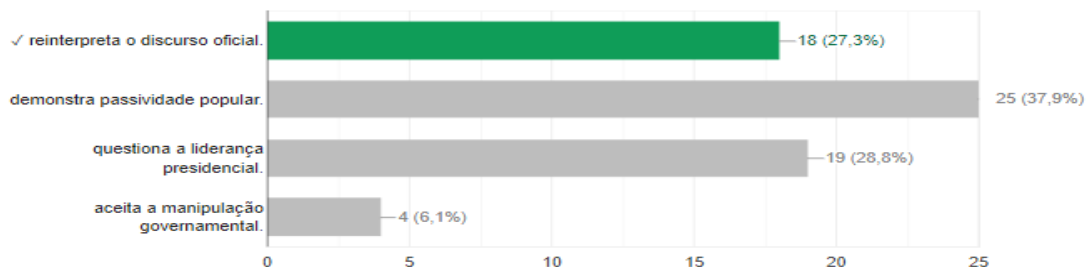


O texto acima é um trecho de uma carta endereçada à Getúlio Vargas no ano de 1938. O então líder do Estado Novo, recebia inúmeras cartas escritas por trabalhadores, como é o caso de Amerida de Mattos Diniz, que escreveu ao governante procurando obter um benefício.

A carta de Amerida é uma fonte histórica que auxilia na crítica ao populismo, porque sua fala

[Copiar](#)

18 / 66 respostas corretas



## APÊNDICE G - Respostas dos alunos na Reavaliação

### Questão 1

#### Excelentes

- O trabalhismo é uma ideologia que surgiu nos anos 40 no Brasil, durante a Era Vargas, nessa ideologia o papel do estado é servir como mediador entre o patrão e o trabalhador. Além disso outro fator característico do trabalhismo é o estado promover o desenvolvimento de indústrias de base e aproximar seu líder com o povo por meio de festividades.
- O trabalhismo é uma ideologia política criada durante a Era Vargas, nos anos 40. Nesta ideologia, o Estado deve mediar as relações entre patrões e funcionários, evitando conflitos. Além disso, também ocorreu a industrialização do país, com foco em empresas de base. O trabalhismo foi instalado por meio de festividades, discursos radiofônicos e meios que aproximassem os trabalhadores e Vargas, como cartas escritas diretamente à ele. As leis trabalhistas também foram criadas durante este período.
- A ideologia do trabalhismo é o conjunto das doutrinas sobre a situação econômica dos trabalhadores. O trabalhismo foi construído pelas festividades, discursos radiofônicos e pela aproximação entre o líder e o povo. O papel do estado era mediar os conflitos entre patrões e empregados, e a industrialização do país com foco na indústria de base.
- O trabalhismo foi uma ideologia política que começou na Era Vargas. Essa política ajuda os trabalhadores do Brasil, como por exemplo, a criação das leis trabalhistas, que dão férias, tempo limite de trabalho, etc. No trabalhismo também há uma aproximação do líder com o povo, com festividades (1º de Maio), discursos radiofônicos e também o incentivo de mandar cartas para o líder. O Estado tem o papel de mediar os conflitos entre patrão e empregado e também industrializar o país com foco nas indústrias de base.
- O trabalhismo é a ideologia política onde possui seu foco em relação aos trabalhadores, foi criado enquanto Getúlio Vargas estava no poder, muitos trabalhadores o admiravam já que ganhavam inúmeros benefícios como CLT, ministério do trabalho e inclusive podiam se aproximar do líder, possível

perceber em cartas. Além disso o estado novo para construir o ideário trabalhista usou ferramentas como radio, que era um dos melhores meios de divulgação na época além disso o Estado novo focava na industrialização e nas relações entre patrões e empregados.

### **Ótimas**

- Ele foi constituído por meio de festividades, discursos radiofônicos, além da aproximação do líder de estado e o povo como com Vargas dizendo que podiam manda cartas e participando das festividades.
- O Trabalhismo é uma ideologia política que tinha como base o Estado, cujo papel era de mediar o conflito entre patrões e trabalhadores e também era de industrializar o país tendo como objetivo principal as indústria de base, como a metalurgia.
- Trabalhismo é a ideologia política onde fatores como a situação do trabalhador, nacionalismo e o desenvolvimento econômico do país são bem aprofundados. Nele o estado tem o papel de mediar a relação entre o trabalhador e o burguês e é responsável pela industrialização do país.
- A ideologia do trabalhismo se baseia na proteção do trabalhador, reconhecendo que eles precisam de mais direitos e controlando a relação entre assalariado e patrão. Foi construído pelo Estado Novo por meio de leis trabalhistas que lhes davam estes direitos.
- A ideologia do trabalhismo é baseada na relação direta entre o líder e o povo. O papel do estado era mediar os conflitos entre patrão e empregado e industrialização. O trabalhismo foi construído por meio de festividades , discursos radiofônicos e aproximação entre o líder e o povo.

### **Satisfatórias**

- O trabalhismo é uma ideologia política que tem como princípio a defesa da classe trabalhadora e seus interesses. Foi muito utilizada pelo governo do Estado Novo, durante a ditadura varguista, sendo fomentada no seio do governo. Com a criação do DIP, foi se construindo a figura do trabalhador ideal, tendo a valorização do trabalho e do trabalhador.
- O trabalhismo tem sua ideologia baseada na classe trabalhadora trazendo leis e direitos com foco na melhora da vida dessa classe tendo no estado novo

como líder getúlio vargas que tentava fazer uma conexão entre ele e o povo mas ocultando todos os males do seu governo através da mídia.

- O trabalhismo tinha como objetivo aproximar o governante com a classe trabalhadora e para ajudar, o Estado possuía o papel de mediador entre o empregado e o empregador
- O trabalhismo era conhecido por estar relacionado à valorização do trabalhador, ao nacionalismo, ao desenvolvimento econômico e a criação de empresas estatais.
- O trabalhismo é uma ideologia política que defende a melhoria das condições dos trabalhadores. Durante o governo varguista no Estado Novo foram criadas leis para os direitos do assalariado, colocando salários mínimos e carga horária.
- É uma ideologia política sobre a situação econômica dos trabalhadores onde o estado tem o papel de mediar as relações entre trabalhador e empresário e ele foi construído através de festividades, discursos com o líder trabalhista buscando uma maior aproximação ao povo.
- A ideologia do trabalhismo é que ele tem como principal objetivo a defesa da classe trabalhadora e seus interesses. O trabalhismo foi algo muito presente durante o Estado Novo, na Era Vargas. Durante o Estado Novo, foi se construindo a valorização do trabalhador.

### **Frágeis**

- O trabalhismo é um conceito que ajuda a classe trabalhadora, que tem supervisão do estado na hora de supervisionar os patrões e os empregados.
- Era uma forma de intervir possíveis conflitos entre o patrão e o empregado.
- tem como principal ponto a defesa da classe trabalhista. ela tem como objetivo melhorar a qualidade de vida do trabalhador com leis trabalhista dadas pelo Estado.

### **Insatisfatória**

- foi quando o líder se conectava com o povo lhes dando melhorias.

### **Questão 2**

### **Excelente**

- o populismo é um conceito que tenta englobar todos líderes carismáticos que manipulam o povo, duas críticas que posso fazer a esse conceito é que é um conceito muito abrangente pois engloba políticos de todos os partidos e épocas e que é um conceito preconceituoso que considera o povo burro.
- O populismo é um governo onde há um líder carismático que busca aproximação com as massas para as manipular, geralmente uma troca onde o governante ganha apoio e as massas benefícios sociais. O populismo é um conceito muito abrangente, além de idealizar que população é facilmente enganada(o que é uma mentira, podemos perceber isso na carta de america).
- Um lider carismatico que manipula o povo é chamado de populista. Populismo é um termo muito abrangente, e coloca o povo em uma situação de idiota e burro.
- O populismo é um conceito das ciências humanas que tem a finalidade de descrever um líder carismatico que usa dessa habilidade para manipular seu povo com concessões sociais. O problema desse termo é que ele é muito abrangente e secretamente promove um preconceito de classes dizendo que a massa é facilmente manipulavel.
- O conceito de populismo é baseado em governantes que tentam manipular as massas . O populismo é abrangente, pois engloba pessoas de orientação políticas distintas e esconde um preconceito de classe.
- O populismo é um conceito definido por uma liderança carismática que conquista as massas. Este conceito é considerado extremamente abrangente, pois diversos políticos com opiniões completamente opostas podem ser relacionados ao conceito. Além disso, o populismo também parte da ideia de que o povo pode ser facilmente manipulado e enganado, tendo uma ideia elitista e escondendo um preconceito de classe.
- Populismo é um conceito onde um líder carismático, usa de seu carisma, para manipular as massas. Duas críticas ao populismo, é que ele é extremamente genérico e parte da premissa eletiva de que o povo é burro.
- O populismo é um conceito usado nas ciências humanas, que tem como sua definição a capacidade de liderança carismática para manipular as massas. Esse conceito pode ser criticado por ser um termo muito abrangente e ter um

preconceito com a população por ela ser considerada "burra" e "facilmente manipulável".

- O conceito de populismo é um termo que tenta englobar as massas, fenômenos que estão na política, o termo é muito utilizado para construir críticas porém é um termo muito genérico, abrangente podemos perceber isso em revistas que comparam 2 presidentes completamente diferentes mas os dois podem ser classificados como populistas, manipuladores e também é bem preconceituoso pois, afirma que grande parte da população não sabe, não compreende que está sendo manipulada por um governante populista porém podemos ver algumas cartas á antigos presidentes como (Getúlio Vargas que já foi classificado como populista) que provam o contrario, pessoas usando o discurso do presidente para seu próprio beneficio.

### **Ótima**

- O Populismo é um conceito que é usado para atacar adversários no âmbito da política. Algumas de suas características são a manipulação da população por um líder. Duas críticas ao populismo é o preconceito de classes e a abrangência.
- O populismo é utilizado como jargão político, atacando adversários. O conceito do populismo, dá a entender que o povo é burro e fácil controlado pelos líderes de governo, e é um conceito genérico, que abrange líderes de ideologias diferentes (direita, centro, esquerda).
- O populismo era/é utilizado para atacar políticos adversários, é bastante criticado pois é um termo muito genérico e passa a impressão de que a população é burra.
- O populismo é um conceito onde há um líder carismático que dá benefícios ao povo. Duas críticas que podemos fazer a esse conceito é: generalização, pois diferentes políticos com diferentes ideologias são considerados populistas, como Trump, Bolsonaro, Vargas, etc. Outra crítica é a manipulação feita por esse líderes, dando a entender que o povo é burro.

### **Satisfatória**

- Que ele é abrangente porque fala sobre várias pessoas de correntes ideológicas políticas e de vários países. E ele parti do pressuposto que o povo e ignorante e é facilmente manipulado.

- O populismo é um conceito político que tem o objetivo de possuir um líder que possua vínculo emocional com o povo. Duas críticas desse conceito são que; é um conceito que coloca o povo como “burro” e manipulável, e também é uma política com censura.
- Populismo seria um modo operante de governar que busca o apelo das massas utilizando de práticas como um líder carismático e a manipulação do povo.
- O populismo é uma corrente política de viés autoritário, que foi muito forte na América Latina de 1930 a 1960. No conceito do populismo, existe uma ideia que só aquele líder político pode salvar o país, sendo um "pai do povo". Um dos maiores expoentes do populismo no Brasil foi Getúlio Vargas. O conceito pode ser criticado por ser um termo muito abrangente e genérico, além de considerar a população "manipulável".

### **Frágil**

- O populismo é um conceito que faz uma aproximação com o povo, fazendo discursos tratam os cidadãos como burros, onde prometendo coisas que não fazem e acham que a população vai aceitar
- O populismo é um conjunto de práticas políticas que usam o apelo ao "povo" como motivo, e geralmente antagonizam esse grupo contra a "elite". Não existe uma definição única para o termo. Ele surgiu no século 19 e tem diferentes significados desde então.

### **Insuficiente**

- o jargão político usado para atacar adversários e a liderança carismática que manipula as massas
- O populismo está relacionada com governos que um apelo grande com as camadas mais precárias do seu país. A população era manipulada pelo discurso de líder “cativante”.