

Qual o impacto das reformas curriculares sobre a narrativa histórica escolar? Um estudo de caso sobre a Primeira Revolução Industrial

What Impact do Curricular Reforms have on the School Historical Narrative? A Case Study on the First Industrial Revolution

Luiza Sarraff*

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar a narrativa didática sobre a Primeira Revolução Industrial em um livro didático de uma coleção aprovada pelo primeiro edital do Programa Nacional do Livro Didático (2021) após a implementação da Base Nacional Comum Curricular. Tal proposta busca compreender as possíveis alterações ocorridas em relação à História Escolar após a implementação da Reforma do Ensino Médio e seu novo currículo, a Base Nacional Comum Curricular. Essas alterações substituíram a disciplina História por um corpo interdisciplinar e integrado chamado “ciências humanas e sociais aplicadas”. Esta análise terá como referencial o segundo nível do corte epistemológico de Paul Ricoeur buscando entender se determinados parâmetros das narrativas históricas se mantêm após as recentes alterações curriculares.

Palavras-chave: Revolução Industrial; Narrativas didáticas; Programa Nacional do Livro Didático; Paul Ricoeur.

ABSTRACT

This article aims to analyze the didactic narrative about the First Industrial Revolution in a textbook from a collection approved by the first notice of the National Textbook Program (2021) after the implementation of the National Common Curricular Base. This proposal seeks to understand the possible changes that occurred in relation to School History after the implementation of the High School Reform and its new curriculum, the National Common Curricular Base. These changes replaced the History discipline with an interdisciplinary and integrated body called “applied human and social sciences”. This analysis will have as a reference the second level of Paul Ricoeur’s epistemological approach, seeking to understand whether certain parameters of historical narratives are maintained after recent curricular changes.

Keywords: Industrial Revolution; Didactic narratives; National Textbook Program; Paul Ricoeur.

* Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Faculdade de Formação de Professores (UERJ), São Gonçalo, Rio de Janeiro, Brasil. luiza.sarraff@yahoo.com.br <<https://orcid.org/0000-0002-7773-7794>>

as na segunda-feira não vou trabalhar...
Eu não sei por que eu tenho que trabalhar
Se tem gente ganhando de papo pro ar
Eu num vô, eu num vô, eu num vô trabalhar
Eu só vou, eu só vou se o salário aumentar

(Samba do trabalhador, Martinho da Vila)

A provocação de Martinho da Vila no samba que está na epígrafe deste artigo é interessante para pensar a centralidade do trabalho para a vida da maioria população brasileira e o papel das desigualdades sociais existentes quando falamos de trabalho no Brasil na contemporaneidade.

Segundo dados recentes, aproximadamente 35% da população brasileira recebe até um salário mínimo e aproximadamente 31% recebe entre um e dois salários mínimos. Somando os números, estima-se que aproximadamente 67% da população brasileira na atualidade receba até dois salários mínimos.¹

Dados como esse nos permitem pensar: o que significa ter um salário? Quando surge a necessidade de ter um salário em troca de trabalho? A nós, historiadores, essas respostas são óbvias. Podemos buscá-las em Marx, Hobsbawm, Thompson e tantos outros autores que se propuseram a refletir sobre as origens das relações de trabalho no mundo capitalista. Mas e para crianças e adolescentes? Onde e como encontrar respostas para essas questões? Acreditamos que o ensino de história é ferramenta primordial para compreensão dessas perguntas e de outras reflexões que envolvem o trabalho no mundo contemporâneo. Contudo, o Brasil está passando por série de transformações no campo da educação em decorrência da Reforma do Ensino Médio e a implementação de um novo currículo, a Base Nacional Comum Curricular.

Como veremos mais a frente, tais alterações modificaram o papel da História escolar no Ensino Médio, já que a disciplina se uniu ao corpo disciplinar chamado de “ciências humanas e sociais aplicadas”. Nesse novo contexto, como fica a disciplina História? Como as narrativas didático escolares se apresentam em diálogo interdisciplinar? Quais alterações ocorreram com o Programa Nacional dos Livros Didáticos e com os livros didáticos?

Tendo como ponto de partida tais questões, o presente artigo tem como objetivo analisar a narrativa didático escolar sobre a Primeira Revolução Industrial em um livro didático de uma coleção aprovada pelo Programa

Nacional do Livro Didático do ano de 2021 (o primeiro edital para o Ensino médio após a implementação da Reforma do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular). Para fazer tal análise, utilizaremos como referencial teórico o segundo nível do corte epistemológico de Paul Ricoeur, com vistas a comprovar que as narrativas didáticas personalizam grupos sociais em prol da maior inteligibilidade de seus textos. Desta forma, o presente artigo encontra-se dividido em cinco partes que buscarão comprovar tal hipótese.

A TEORIA DE PAUL RICOEUR: O SEGUNDO NÍVEL DO CORTE EPISTEMOLÓGICO

Antes da apresentação do arcabouço teórico de Paul Ricoeur, gostaríamos de fazer um adendo, a despeito das inquietações suscitadas que levaram à escrita deste artigo, acreditamos ser necessário esclarecer o motivo pelo qual utilizamos um denso referencial teórico que, à primeira vista, pode parecer totalmente descolado da área de ensino de história. Cremos que o ensino de história se apresenta como um lugar de fronteira (MONTEIRO, PENNA, 2011) na qual se encontram múltiplos saberes e arcabouços teóricos em prol da complexificação do olhar sobre as investigações propostas. Nesse sentido, Paul Ricoeur e sua reflexão sobre a história e narrativa se apresentam como caminho fundamental para compreender os textos escolares, aqui entendidos como uma narrativa histórica (SARRAFF, 2021) que carrega em si especificidades dadas o seu espaço de produção, circulação e público a que se destina.

Ricoeur defende a tese de que a história é uma narrativa, não uma narrativa do gênero ficcional, e sim uma narrativa que se liga a esse gênero por um laço de derivação. Se a história não possuísse tal vínculo, ela perderia sua principal característica, ser histórica. Logo, o autor informa a existência de um vínculo *indireto* entre história e narrativa, pois, se esse vínculo fosse um vínculo *direto*, a explicação histórica perderia seu caráter científico e, então, não haveria qualquer diferenciação em relação ao gênero *story*.

Mas no que consiste esse vínculo indireto? Como ele se estrutura? Quais são suas características? Ricoeur afirma que há um *corte epistemológico* entre o conhecimento histórico e a competência para acompanhar uma história. Esse corte afeta essa competência entre três níveis: dos procedimentos, das entidades, da temporalidade.³

Paul Ricoeur afirma que o caráter indireto da filiação narrativa existente na história é duplo, visto que se apresenta tanto no plano procedimental, quanto no das entidades. Esse corte no campo das entidades começa a ser delineado pelo autor através da diferença entre *personagem* e *entidade*. O primeiro seria aquele que pode ser facilmente identificado através da atribuição de um nome próprio e pela agência de suas próprias ações. Já o segundo, de acordo com o autor, pode se caracterizar por

Ora, as entidades a que a história refere as mudanças que ela se empenha em explicar não são, se nos ativermos à sua epistemologia explícita, personagens: as forças sociais que agem por trás das ações individuais são, no sentido próprio da palavra, anônimas. (RICOEUR, 2010, p. 318)

Para o filósofo francês, tal pressuposição é fundada em um “individualismo epistemológico”, marcada pelo fato de que, teoricamente, toda ação e/ou mudança social poderia ser explicada por ações elementares que lega a indivíduos a responsabilidade por elas. Essa proposição levaria a um reducionismo que ampliaria os laços de derivação direta, portanto, faz-se necessário buscar os mecanismos de transição das entidades historiográficas.

Essa passagem se constitui no âmbito das entidades sociais que podem ser caracterizadas como aquelas que fazem menção a indivíduos que podem ser considerados personagens de uma narrativa, a despeito de serem *indecomponíveis* em ações individuais. Segundo Ricoeur,

É a essas entidades de primeira ordem que se aplicam, de modo privilegiado, os procedimentos explicativos que intitulamos imputação causal singular. Em outras palavras, aos procedimentos de mediação entre a explicação científica e a explicação por composição da intriga correspondem objetos transicionais que fazem a mediação entre as entidades historiográficas e as entidades narrativas que denominamos os personagens da narrativa. *O pertencimento participativo está para as entidades assim como a imputação causal singular está para os procedimentos da historiografia.*⁴ (RICOEUR, 2010, p. 319)

Dessa forma, segundo o autor, todo historiador faz um ordenamento das entidades elencadas em sua construção discursiva, logo, o trabalho da fenomenologia genética – proposto por Paul Ricoeur – vai buscar compreender os

mecanismos de tal ordenação com vistas a relacionar a hierarquização do discurso feita pelo historiador com a intencionalidade do conhecimento histórico. Tal ordenação é composta por uma inteligibilidade própria que

[...] consiste na possibilidade de percorrer nos dois sentidos a hierarquia estabelecida pelo discurso histórico entre suas entidades de referência. O primeiro percurso – ascendente, por assim dizer – delimitará a distância crescente entre o plano da narrativa e o plano da história-ciência. O segundo – descendente – delimitará a série das remissões que remetem entidades anônimas do discurso histórico aos personagens de uma narrativa possível. A inteligibilidade da ordenação resulta da reversibilidade de ambos os percursos. (RICOEUR, 2010, p. 319)

É nesse entrecruzamento que ocorre a determinação das entidades básicas do discurso histórico. Para aprofundar seu raciocínio, Ricoeur se vale do arcabouço epistemológico de Maurice Mandelbaum, concentrando suas atenções na ideia de que o objeto primordial da história é de ordem social.

A história vê os pensamentos, os sentimentos e as ações dos indivíduos no contexto específico de seu meio social: 'É somente na medida em que os indivíduos são considerados relativamente à natureza e às mudanças de uma sociedade existente em um tempo e em um espaço particulares que eles interessam os historiadores.' (RICOEUR, 2010, p. 321)

Ao analisarmos tal tese de forma isolada, segundo Ricoeur, estaríamos confirmando o descompasso existente entre história e narrativa posto que os personagens podem ser identificados como responsáveis por suas ações. Contudo, a determinação do termo *sociedade* traz à tona o enfrentamento da questão das entidades básicas novamente, visto que resulta na diferenciação entre duas modalidades historiográficas: história geral e histórias especiais.

A história geral se caracteriza por tratar de temas relativos a sociedades particulares, como povos e nações, portanto, elementos que possuem uma existência regular e contínua. Em contrapartida, as histórias especiais se caracterizam por tratar de temas abstratos que não possuem uma existência própria e que só se interligam através do trabalho do historiador. Esses temas, segundo Ricoeur, são aspectos abstratos da cultura, como a tecnologia, a arte, a ciência, a religião e dependem da definição do historiador a respeito desses tópicos.

Para Ricoeur, a história aprofunda a dissociação operada pela composição da intriga entre personagem e ator real, dando ao personagem toda sua dimensão narrativa. O indivíduo é o primeiro a ser analisado em uma estrutura contextual que exemplifica a noção de sociedade singular. Dessa forma, o personagem pode ser qualquer um que seja designado na narrativa como o agente da ação.

O filósofo utiliza a definição de sociedade⁵ e cultura⁶ proposta por Maurice Mandelbaum. O autor indica que, a sociedade é particular e existe continuamente, portanto, uma determinada instituição se remete à sociedade e não à cultura que constitui o fator de integração em uma sociedade particular que existe de maneira contínua. Em compensação, as atividades no âmbito da cultura são retiradas das sociedades e são agrupadas de acordo com as possibilidades interpretativas do historiador. Logo, pode-se perceber que a capacidade do fenômeno social em se deixar analisar por *múltiplas vertentes* é o que garante a transição da história geral para as histórias especiais, o que ajuda a compreender a passagem derivativa das entidades históricas a partir dos personagens da narrativa.

A proposição de Mandelbaum, apropriada por Ricoeur, indica que o fenômeno social comporta uma *referência oblíqua* aos indivíduos que a compõem e permite tratar a própria sociedade como um grande indivíduo, semelhante aos que a compõem. Essa referência oblíqua se refere aos indivíduos inscritos nas características da sociedade que, segundo o autor, são organização territorial, estrutura institucional, continuidade temporal e que se remetem aos homens que habitam o território, suas funções e a sucessão geracional. Tal referência é chamada de oblíqua por não fazer parte do discurso direto do historiador.

A referência oblíqua do fenômeno social justifica a extensão analógica do papel dos personagens às entidades de primeira ordem da história.

Dizer que a França faz isso ou sofre aquilo não implica de forma alguma que a entidade coletiva em questão deva se reduzir aos indivíduos que a compõem e que suas ações possam ser designadas distributivamente a seus membros tomados um a um. Sobre a transferência de vocabulário do indivíduo para as entidades de primeira ordem da historiografia, deve-se dizer que ela é apenas analógica (e portanto não implica nenhum reducionismo) e, ao mesmo tempo, que ela está

bem fundamentada no fenômeno de *pertencimento participativo*.⁷ (RICOEUR, 2010, p. 327)

O pertencimento participativo é o *objeto transicional* do conhecimento histórico. Nesse sentido, a noção de *quase personagem* é adotada por Ricoeur

Em outras palavras, as entidades historiográficas de primeira ordem só constituem uma passagem entre as entidades de segunda ou até terceira ordem e o plano da ação real porque a noção de narrativa de personagem constitui ela mesma uma passagem no plano da configuração entre essas entidades de primeira ordem de que a história trata e os indivíduos atuantes que a prática real implica. (RICOEUR, 2010, p. 328-329)

A argumentação proposta até aqui por Paul Ricoeur sofre uma pequena modificação *a posteriori*, no livro *Memória, história e esquecimento*, quando o autor faz um aprofundamento na epistemologia do conhecimento histórico e acaba revendo alguns princípios de propostas do expostas anteriormente em *Tempo e narrativa*. A questão dos quase personagens é uma delas.⁸

O filósofo francês vai definir e analisar a construção da Operação historiográfica que, apesar do nome comum e das proximidades teóricas com o arcabouço apresentado por Michel de Certeau, apresenta significativas diferenças posto que para Ricoeur o cerne da operação em questão é a escrita.

A escrita, como parte central do processo de Operação historiográfica, tem em sua terceira fase⁹ um elemento primordial denominado *intencionalidade histórica* cuja finalidade é atribuir o caráter histórico à história, tornando possível, portanto, que se a disciplina não se dilua com os saberes que possui diálogo.

A intencionalidade histórica, segundo Ricoeur

[...] designa a expectativa ligada ao conhecimento histórico das construções que constituem *reconstruções* do curso passado dos acontecimentos. Introduzimos acima esta relação sob a feição de um pacto entre o leitor e o escritor. Diferentemente do entre um autor e um leitor de ficção que se baseia na dupla convenção de suspender a expectativa de qualquer descrição do real extralinguístico e, em contrapartida, reter o interesse do leitor, o autor e o leitor de um texto histórico convencionam que se tratará de situações, acontecimentos, encadeamentos, personagens que existiram realmente anteriormente, isto é, antes que

tenham sido relatados, o interesse ou o prazer de leitura resultando como que por acréscimo. (RICOEUR, 2007, p. 289)¹⁰

Tal noção é o que faz com que a história possa se estruturar enquanto uma *representação* do passado e é o que a diferencia das outras ciências sociais. Dessa forma, ao articular as três fases da operação historiográfica, tem-se garantia entre autor e leitor que se tratará de uma representação presente das coisas do passado.

Sendo assim, a intencionalidade histórica se faz como parte central da diferença entre história e ficção, posto que a distinção entre elas se faz justamente a partir da pretensão à verdade e da suspensão voluntária da desconfiança, no caso da ficção. Assim, Paul Ricoeur busca analisar as implicações da inteligibilidade para compreender de forma plena a relação entre inteligibilidade narrativa e explicativa. Vejamos.

Segundo o filósofo francês, o conceito de *coerência narrativa* é uma *síntese de heterogêneos*, visto que possui traços pré-narrativos e elementos de conexão causal que se vinculam aos moldes da explicação e/ou compreensão. Essa perspectiva busca uma articulação entre os acontecimentos causais, as intenções e os acasos em uma mesma unidade de sentido. O componente que faz a conexão/coordenação entre essas partes, segundo Ricoeur, é a intriga.

A intriga é a forma literária dessa coordenação: ela consiste em conduzir uma ação complexa de uma situação inicial para uma situação terminal por meio de transformações regradas que se prestem a uma formulação apropriada no quadro da narratologia. (RICOEUR, 2007, p. 255)

Esse conceito possui duas implicações: a primeira refere-se ao fato de que o acontecimento se torna uma variável da intriga e é o que faz a ação avançar e, portanto, fazem transposições notáveis no plano historiográfico; a segunda trata dos personagens que são compostos em intriga e se tornam um operador narrativo da mesma grandeza dos acontecimentos.

As implicações de tal conceito reforça a premissa de que o vínculo entre história e narrativa só pode ser indireto e constituído através da explicação que, portanto, está remetido à fase documental e aos testemunhos. Dessa forma, o debate sobre as escalas micro e macro da história nos aponta que elas

não operam continuamente em uma única e mesma escala. Logo, Ricoeur mobiliza o conceito de alcance proposto por Ankersmit para afirmar que

O alcance de um acontecimento diz a persistência dos seus efeitos longe de sua fonte. Ele é correlativo do alcance da própria narrativa, cuja unidade de sentido perdura. Se nos limitarmos a esse nível homogêneo, o do período poderemos notar aspectos importantes da narrativização, entre os quais a personalização marcada pelo uso de nomes próprios (ou quase-nomes próprios): Renascimento, Revolução Francesa, Guerra Fria, etc. A relação desses nomes próprios com as descrições, que constituem de certa forma seus predicados, coloca o problema de uma lógica narrativa apropriada a essas estranhas singularidades de alto nível às quais Ankersmit dá o nome de narratio. (RICOEUR, 2007, p. 257)

Isso posto, fica evidente que

[...] as personagens da narrativa são inseridas na intriga ao mesmo tempo em que o são também os acontecimentos que, juntos, constituem a história a narrada. Com o retrato, distinto do fio da trama da narração, o par do legível e do visível desdobra-se nitidamente. (RICOEUR, 2007, p. 277)

À vista disso, buscaremos analisar de que forma os livros didáticos operam com essas entidades e personagens em suas narrativas.

O NOVO ENSINO MÉDIO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR EM PERSPECTIVA

A educação, é aqui entendida, como um espaço de disputa e tensão entre os múltiplos atores que a compõem. Porém, nos últimos anos, temos assistido a um aprofundamento desses conflitos em decorrência da implementação de uma nova proposta curricular para o ensino dos jovens brasileiros: o Novo Ensino Médio (NEM) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O Novo Ensino Médio alterou a Lei de Diretrizes e Bases, ampliando a carga horária dos alunos nas escolas e definiu um currículo mais flexível, a BNCC. Tais alterações tem como objetivo garantir a qualidade da educação dos jovens brasileiros.

A BNCC, base do NEM, busca ser um currículo prático e objetivo, diferente das práticas curriculares e de ensino anteriores, posto que visa dialogar

com as demandas do tempo presente e diminuir a evasão escolar, ao instrumentalizar a juventude para o mercado de trabalho e o mundo moderno (CÁSSIO, GOULART, 2022).

A despeito do discurso de modernidade, a BNCC desde sua proposição têm sido alvo de inúmeras polêmicas, que reforçam as tensões entre os diferentes grupos sociais e diferentes projetos de educação, pois a participação de grupos empresariais na gestão e processo de implementação da Base, buscam a produção de uma narrativa hegemônica sobre os sentidos e significados do que é qualidade na educação e vão na contramão do que especialistas e professores entendem como qualidade para as escolas e salas de aulas (CÁSSIO, 2018).¹¹

O processo de implementação da Base, além de polêmicas, vem suscitando inúmeras críticas dos múltiplos atores que atuam no campo da educação que, através de movimentos organizados, reivindicam a revogação da proposta curricular e do Novo Ensino Médio, pautados principalmente nos argumentos de que essas alterações foram feitas sem a consulta popular¹² e trazem um esvaziamento das disciplinas tradicionais para valorização de uma suposta liberdade de escolha dos alunos a partir dos chamados itinerários formativos.¹³

A BNCC e o NEM trouxeram alterações significativas no chão da escola básica e nos materiais didáticos que são utilizados em sala de aula. O Programa Nacional do Livro Didático – responsável pela aprovação, compra e distribuição de livros didáticos para as escolas públicas de todo país – precisou se adequar as demandas curriculares propostas pela nova política curricular.

Se em 2018 tínhamos um edital que especificasse as características e as necessidades dos livros didáticos de História (SARRAFF, 2021), agora temos um edital¹⁴ que apresenta as qualidades gerais da chamada área de ciências humanas e sociais aplicadas. Vejamos um dos itens propostos pelo edital.

1.4.1.10. Trabalhar, em profundidade, com as categorias da área de ciências humanas e sociais aplicadas (tempo e espaço; territórios e fronteiras; indivíduo, natureza, sociedade; cultura e ética; política e trabalho) por meio de diferentes problemas, atividades e vivências. (BRASIL, 2019, p. 84)

Considerando a premissa colocada pelo edital e pela BNCC é possível perceber a busca por uma articulação disciplinar a partir da proposição do trabalho/desenvolvimento de conceitos centrais das disciplinas de ciências

humanas e sociais aplicadas em busca de uma complexificação do olhar do aluno sobre os diferentes processos sociais.

Contudo, acreditamos, que tal estruturação abre caminho para um esvaziamento do sentido de disciplina histórica e de suas particularidades. Afinal, uma disciplina, estruturada a partir de um currículo,¹⁵ deve levar em consideração os diferentes significados e apostas políticas que determinada corrente pretende defender e/ou sustentar para a construção de um sentido determinado de “conhecimento histórico escolar” (GABRIEL, 2019). Portanto, na próxima seção, iremos analisar uma narrativa didático-escolar para melhor compreender como tal conhecimento está estruturado em um livro didático após a implementação da BNCC.

NARRANDO A PRIMEIRA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL: UMA ANÁLISE DA COLEÇÃO HUMANITAS.DOC

Como foi apresentado no início do texto, o trabalho é parte fundamental da vida humana. Logo, entender as origens das relações de trabalho no mundo capitalista e seus impactos na contemporaneidade, a nosso ver, é fundamental para formação de cidadãos que possam olhar de forma crítica a realidade que os ronda, premissa das novas reformas curriculares.

Portanto, considerando tal perspectiva e a proposição de Eric Hobsbawn sobre a Revolução Industrial “[...] por que sem ela não podemos entender o vulcão impessoal da história sobre o qual nasceram os homens e os acontecimentos mais importantes de nosso período e a complexidade desigual de seu ritmo” (HOBSBAWN, 2018, p. 59) buscaremos analisar a narrativa sobre a Primeira Revolução Industrial com vistas a compreender de que forma a escrita didática personaliza os grupos envolvidos nesse processo e, assim, entender os impactos das novas propostas educacionais em um livro didático.

Para este trabalho escolhemos a coleção Humanitas.doc dos autores Ronaldo Vainfas, Jorge Ferreira, Sheila Faria, Felipe dos Santos e André Albert. Tal coleção foi escolhida pelo fato dos três primeiros autores terem coleções de história aprovadas nos três PNLs que antecederam o atual, indicando que, mesmo que a obra didática possua caráter coletivo por estar submetida a diferentes atores em seu processo de produção, esses personagens conseguem ter

poder decisório sobre o cenário externo produzindo obras que fixam significados sobre o conhecimento a ser ensinado (RALEJO, 2018).

Os livros atuais devem possuir seis volumes divididos por temas que buscam integrar as diferentes disciplinas da área de ciências humanas e sociais (História, Geografia, Filosofia e Sociologia). Até o presente momento, conseguimos fazer o estudo de três coleções e pudemos observar que essas obras são estruturadas a partir de narrativas temáticas, ou seja, “Ela envolve seleções e recortes temáticos, articulados a conteúdos e conceitos. A seleção de temas gerais ou eixos temáticos é regida por critérios tais como de significação, abrangência [...]” (ROCHA, 2019, p. 137). A questão da divisão temática fica evidente no próprio título dos livros, por exemplo, o volume escolhido para análise intitula-se *Política e mundo do trabalho*.

Ao longo da obra, o livro busca fazer um estudo dos diferentes tipos de trabalho ao longo da história da humanidade, desde o trabalho escravo na antiguidade, passando pelo surgimento da classe operária na revolução industrial até os dias atuais.

Diferentemente dos outros volumes investigados, nesse é possível perceber de forma mais clara um suporte cronológico na construção das narrativas didáticas. Considerando que para os historiadores, o tempo é sua matéria prima, ter uma ordenação cronológica parece fundamental para o desenvolvimento de determinada temática. Sendo assim, ao apontar os primórdios da Revolução Industrial, o livro indica que esta surgiu na Inglaterra em finais do século XVIII e sua ordenação nos capítulos posteriores segue a linha do tempo com a segunda e terceira revolução industrial.

Contudo, essa discussão não aponta o que queremos mostrar aqui: que essas narrativas, mesmo que interdisciplinares, ainda carregam traços da narrativa histórica escolar “tradicional” e, portanto, utilizando o referencial de Ricoeur, fazem menção a estruturas/grupos sociais como personagens.

A estruturação dessa narrativa tem o objetivo apontar para seu público a formação e a existência de um novo grupo social: a classe operária que surge a partir de um novo modelo de organização do trabalho.

Vejamos o exemplo a seguir.

No século XVIII, assim como outros países, a Inglaterra tinha sua economia baseada na agricultura e no comércio. Os *artesãos* eram considerados especialistas

na produção de determinados produtos: sapatos, roupas, espadas, etc. Eles eram donos de suas oficinas, trabalhavam com as próprias ferramentas e confeccionavam totalmente cada mercadoria, sendo responsáveis também pela venda do que produziam. Esses artesãos estavam organizados em *corporações de ofício* que seguiam regras comuns a todos.

[...] *Negociantes* passaram a comprar a lã dos *camponeses* e a repassá-la aos *fiandeiros*. A matéria-prima era transformada em fios por meio de dois instrumentos: o fuso e a roca. Depois, os fios eram repassados aos *tecelões*, que produziam o tecido. Em seguida, a lã era levada para o tingimento. Vale lembrar que, com as atividades de tecer e tingir, havia uma melhora no rendimento das *famílias camponesas*.

No século XVI, *comerciantes*, já enriquecidos, reuniram todas as etapas de produção – fiação, tecelagem e tingimento – em um único local e contrataram *empregados assalariados*. O trabalho deixou de ser familiar, mas continuou sendo artesanal: um único trabalhador encarregava-se de todo o processo. (VAINFAS, 2020, p. 42)¹⁶

Esse trecho nos mostra a existência de diferentes personagens – artesãos, negociantes, camponeses, fiandeiros e tecelões – que colaboram na construção de uma narrativa que visa mostrar ao leitor a transformação dentro do processo produtivo artesanal entre os séculos XVI – XVIII. Percebam que esses personagens são diferentes grupos sociais que se tornam personagens homogêneos de uma narrativa que busca construir nexos causais para apresentar ao público a transição do trabalho familiar para o trabalho operário. Além disso, chama atenção o fato de que o texto, apesar de buscar um referencial cronológico, começa tratando das questões sociais no século XVIII para terminar o parágrafo retrocedendo ao século XVI, indicando a nós uma certa preocupação com as balizas cronológicas.

Considerando que grupos sociais se tornam personagens, o texto segue formando uma intriga a partir da estruturação de uma cadeia causal de acontecimentos. No tema em análise, a Primeira Revolução Industrial, os personagens ajudam a estruturar e, dessa forma, explicar como o cercamento de campos e o concomitante surgimento das máquinas formou uma nova camada social/personagem: a classe operária inglesa. Vejamos os exemplos a seguir.

No século XVII, 70% da população da Inglaterra estava estabelecida no campo. Os *camponeses* viviam da agricultura e da criação de gado bovino e de carneiros para a produção de lã. Possuíam pequenas propriedades ou cultivavam em terras arrendadas. No mundo rural inglês, também havia terras comuns a todos; nessas terras, as *famílias* podiam cultivar, caçar, pescar, pegar lenha ou levar os animais para pastar. Calcula-se que, em 1700, metade das terras cultivadas eram campos comuns. No fim do século, os camponeses foram duramente prejudicados: o *governo inglês* impôs o cercamento (*enclosures*, em inglês) desses campos comuns, que se tornaram propriedades privadas dos nobres, e os camponeses foram proibidos de utilizá-los. Além disso, os *arrendatários mais ricos* tomaram as terras dos pequenos proprietários e passaram a utilizar técnicas que aumentaram a produtividade agrícola, com as quais o pequeno camponês não podia concorrer. Assim, iniciou-se o processo de concentração de terras na Inglaterra. Restou aos camponeses sem terra ir para as *idades* trabalhar em oficinas e pequenas indústrias, ainda muito incipientes, ou em minas de carvão. Na época, houve também o aumento da produção agrícola e, conseqüentemente, a população passou a se alimentar melhor. O resultado disso foi o aumento demográfico. Estavam dadas as condições para grandes mudanças na Inglaterra. (VAINFAS, 2020, p. 43)¹⁷

Agora, sobre o surgimento das máquinas:

Pensava-se, também, que era possível inventar uma *máquina de fiação* que acelerasse a produção de tecidos, superando o trabalho manual dos *operários* especializados no fuso e na roca. *Trabalhadores* sem qualificação profissional poderiam operar a fiandeira, produzindo muito mais e recebendo menos por isso. Assim, em 1764 foi inventada a primeira máquina de fiar, movimentada manualmente. Mais adiante, em 1769, a invenção da máquina de fiar movida a energia a vapor mudou a produção têxtil no mundo, permitindo a produção em grande escala. O centro produtor têxtil era Manchester, onde se instalaram inúmeras fábricas. A *Revolução Industrial* avançou rapidamente na Inglaterra. Em 1823, foi inaugurada a primeira ferrovia no país, que ligava Manchester ao porto de Liverpool, com o objetivo de transportar tecidos para exportação. A locomotiva proporcionou agilidade aos transportes. A partir daí, a industrialização avançou para as indústrias de transformação. (VAINFAS, 2020, p. 43-44)¹⁸

Como é possível observar a partir dos trechos em destaque, os vocábulos em questão carregam em si uma densa discussão a respeito do seus sentidos e

significados, porém, no caso da narrativa, existe a fixação destes sentidos e significados, em prol do estabelecimento de um papel específico na narrativa histórica, como proposto pela teoria de Paul Ricoeur. Nesse sentido,

as novas entidades que ocupam então a cena histórica são os simples correlatos do trabalho de conceituação característico da história erudita. É preciso convencer-se de que essas entidades são classes, seres genéricos, não singularidades; são tomadas de empréstimo essencialmente das ciências sociais com as quais a história tem afinidades: economia, demografia, sociologia das organizações, sociologia das mentalidades e das ideologias, ciência política etc. O historiador ficará ainda mais tentado a tomar essas entidades por realidades históricas na medida em que conseguir trata-las como invariantes das quais as sociedades singulares não mais que variantes, ou melhor, variáveis. (RICOEUR, 2010, p. 335-336)

A conceituação é um trabalho rotineiro ao historiador, visto que sem conceitos não há sociedade e nem unidade na ação política (KOSELLECK, 2006, p. 98), além de ser uma ferramenta importante para compreensão da história social dado que, através da compreensão da história dos conceitos, é possível ter um método complexo de análise das transformações existentes nas estruturas dentro de uma perspectiva que conjuga espaço e tempo. Sob tal ótica é possível compreender que o conceito é mais que uma simples palavra, é um todo que carrega uma totalidade de circunstâncias político-sociais e empíricas.

A relação entre uma palavra e um conceito carrega em si, além da polissemia, outra necessidade: a generalização.

Assim, uma identidade de grupo pode ser articulada ou produzida do ponto de vista exclusivamente linguístico, por meio do uso enfático da palavra 'nós'. Conceitualmente, esse procedimento pode ser apreendido apenas quando a palavra 'nós' for usada em associação com os coletivos 'nação', 'classe', 'amizade', 'igreja', etc. A generalização do uso de 'nós' é concretizada pelas expressões citadas, mas no nível de uma generalização conceitual. (KOSELLECK, 2006, p. 108)

Isso posto, a generalização dos conceitos é um caminho basilar para a estruturação das narrativas históricas, na medida em que consegue mobilizar as diferentes experiências históricas. Para além, a perspectiva proposta por

Koselleck ganha potência analítica ao se conjugar ao pensamento de Ricoeur que afirma

Mas essas generalizações só funcionam historicamente sob a condição de explicar as estruturas e as sequências temporais, cuja coesão resulta do fato de serem as partes de um todo contínuo. [...] Não importa o que se ponha depois dessa palavra – nação, classe, povo, comunidade, civilização –, o pertencimento participativo que funda o laço social gera quase personagens que são tão múltiplos quanto as quase intrigas das quais são os heróis. (RICOEUR, 2010, p. 334)

No âmbito do texto em questão na análise aqui proposta é possível observar que a narrativa didática faz uso regular de conceitos de forma genérica. Vejamos o exemplo a seguir.

As fábricas têxteis acabaram com a produção artesanal, que não tinha condições de concorrer com a *indústria*. Assim como os *agricultores* que abandonaram o campo devido aos cerceamentos, *famílias de artesãos* foram para as *idades*, para trabalhar nas fábricas têxteis. No início do século XIX, milhares de *trabalhadores* homens, mas também mulheres e crianças, viviam sob rigoroso regime de trabalho. Não havia nenhuma legislação trabalhista, e a jornada de trabalho nas fábricas podia durar de 14 a 16 horas. *O operário*, que, antes do advento da indústria, dominava todo o processo de produção da *mercadoria* – da matéria-prima ao produto acabado –, nesse momento viu seu *trabalho* tornar-se fragmentado e passou a exercer sua atividade diante de uma *máquina*. Surgiu, então, o que chamamos de *divisão social do trabalho*. A máquina tornou-se o centro do processo produtivo no lugar do artesão, que desapareceu para dar lugar ao operário profissionalmente desqualificado. (VAINFAS, 2020, p. 44)

A narrativa didática não cria uma autonomização das explicações propostas em decorrência das diferenças de forma e conteúdo entre o ensino de história e a história acadêmica (SARRAFF, 2021), logo, não existe necessidade de explicação e/ou desenvolvimento conceitual de tais termos. Importa a compreensão de que essa ausência de autonomização conceitual somado a sua generalidade, constrói personagens que estruturam os nexos causais que formam uma narrativa homogênea, com início, meio e fim.

Sendo assim, acreditamos que a transformação de conceitos em persona-

gens é central para a capacidade do auditório de acompanhar a história que está sendo narrada, posto que, podemos observar, portanto, a existência dos objetos transicionais que – foram propostos por Paul Ricoeur – como forma de aprofundamento da compreensão a respeito da transição entre entidades narrativas e os personagens narrativos.

Essa passagem existe, na forma de entidades de primeira ordem do conhecimento histórico, isto é de entidades sociais que, embora indecomponíveis numa miríade de ações individuais, fazem contudo menção, em sua constituição e em sua definição, a indivíduos suscetíveis de serem considerados personagens de uma narrativa. (RICOEUR, 2010, p. 318)

Esses objetos transicionais se articulam aos procedimentos explicativos da narrativa e, portanto, da imputação causal singular e, desta forma, torna possível a seleção dos elos causais que irão compor a narrativa.

Logo, a investigação feita neste livro didático nos mostrou que através da relação explicitada acima – e guardada as devidas proporções – as narrativas formam esqueletos causais nos quais os eventos são os elementos *encadeadores* e *estruturadores* da narrativa. A tese de doutoramento do Professor Fernando Penna,¹⁹ já havia identificado que os eventos, concebidos em diálogo com a teoria de Reinhart Koselleck, são os elementos encadeadores e estruturantes das narrativas didática.

Vejamos o exemplo a seguir.

As condições de vida dos operários urbanos eram péssimas, como vimos. Os artesãos faziam parte de associações de ajuda mútua e costumavam realizar greves, que eram conhecidas como “combinações”. Em 1799, o Parlamento britânico aprovou uma lei que proibia as combinações: os trabalhadores não podiam mais se organizar e reivindicar seus direitos. Os empresários, por outro lado, tinham toda a liberdade para impor o que lhes fosse conveniente. Como não podiam agir dentro da lei, muitos trabalhadores optaram pela violência. Surgiu, assim, em 1811, o movimento ludista, no qual grupos de trabalhadores revoltados elegeram como líder o general Ned Ludd, ser imaginário que, supostamente, vivia na caverna de Robin Hood. Osludistas ameaçavam os industriais com cartas anônimas, muitas vezes atacando suas casas. À noite, com os rostos pintados de negro e armados com martelos e machados, invadiam fábricas e quebravam as

máquinas. Agiam como uma sociedade secreta, com juramentos, senhas e sigilo. Quando recebiam a carta do general Ludd, alguns industriais aumentavam os salários dos operários. (VAINFAS, 2020, p. 46)

É interessante observar como neste trecho, assim como nos anteriores, que além dos grupos sociais terem se tornados personagens da narrativa, os eventos, como explicitado pela teoria de Ricoeur e Koselleck, também se tornam personagens da narrativa que ajudam a explicar o surgimento da classe operária na Inglaterra.

À vista disso, a narrativa didática se constrói em cima de um esqueleto causal na qual os eventos se encadeiam e se tornam os personagens dessa narrativa, narrando e explicando, tornando, portanto, esse texto inteligível àqueles que o leem, posto que fornece todas as informações necessárias à sua compreensão. Sobre isso, Monteiro afirma que

Na história escolar percebe-se, assim, que a estrutura narrativa pode ser conhecida numa dupla dimensão: como estrutura discursiva de expressão do conhecimento histórico e como estrutura de sustentação da construção didática que tem uma finalidade própria. (MONTEIRO, 2007, p. 130)

Contudo, poderíamos nos perguntar: se as narrativas didáticas operam transformando grupos sociais e eventos em elementos narrativos, então elas são ficcionais? A resposta se encontra na noção de intencionalidade histórica exposta na parte teórica deste artigo. Fernando Penna afirma que como o conhecimento histórico escolar não estabelece sua pertinência epistemológica da mesma maneira que o conhecimento acadêmico e, assim, para compreender o funcionamento e o construto da legitimidade do conhecimento escolar, o autor mobiliza os referenciais da transposição didática e da intencionalidade histórica para ganhar a potência analítica necessária em tal empreitada.²⁰

O entrecruzamento desses arcabouços teóricos ajuda, portanto, a compreender a validade do conhecimento histórico escolar e, conseqüentemente, faz com que possamos afirmar que tais narrativas, apesar de próximas das ficcionais, em nenhum momento podem ser caracterizadas como textos ficcionais, posto que mantém um compromisso com o conhecimento científico. Nesse ínterim, Penna nos mostra os fluxos de conhecimentos existentes entre

o saber histórico acadêmico e o saber histórico escolar entremeados pela transposição didática e a intencionalidade histórica.

Se pensarmos no conhecimento histórico acadêmico, ele próprio contém uma atestação de todas as suas interpretações através da citação de fontes que corroboram os fatos históricos citados e da própria lógica da imputação causal que possibilita o estabelecimento dos encadeamentos causais entre os acontecimentos, tudo isso articulado através da coerência narrativa. No entanto, esta atestação através do recurso às provas documentais e à argumentação controlada metodicamente desaparece no texto do saber ensinado graças às próprias exigências da textualização deste saber (a desincretização, a despersonalização, a programabilidade da aquisição). É como se o conhecimento escolar se apropriasse apenas de alguns dos objetos de saber construídos na operação historiográfica acadêmica (fatos históricos corroborados na fase documental, dos encadeamentos causais entre os acontecimentos estabelecidos na fase da explicação compreensiva e das narrativas históricas estabelecidas na fase representativa, além dos diferentes referenciais teóricos que orientam a interpretação e a argumentação que permeiam a operação como um todo), mas estes fossem descontextualizados do texto original de que faziam parte, dissociados do autor que os construiu e organizados em um novo texto de saber produzido em outro registro, com outros objetivos e seguindo outra lógica explicativa. Então, a própria existência da transposição didática garantiria a pertinência epistemológica do saber ensinado. (PENNA, 2013, p. 171)²¹

Isso posto, podemos concluir que os personagens elencados nas narrativas analisadas são parte de um processo complexo que nos mostra que também no conhecimento histórico escolar não existe verdade, mas sim uma multiplicidade de olhares e narrativas que são construídas a partir do lugar do enunciador.

CONCLUSÃO

Como afirmamos em dado momento do texto, não há dúvidas de que a educação no Brasil passa por um momento de tensionamento em decorrência da Reforma do Ensino Médio e da implementação da BNCC. Estamos atônitos perante ao desmonte do ensino público e a atuação massiva de grandes

grupos empresariais definindo os sentidos de qualidade na educação. Nesse cenário que, se assemelha a um front de batalha, nós, professores e historiadores vemos nossa disciplina ser ameaçada dentro desse grande grupo disciplinar chamado “ciências humanas e sociais aplicadas”.

Porém, a despeito do medo de que a disciplina História escolar se perca, nossa proposta nesse artigo foi tentar compreender de que forma um tema fundamental para a compreensão do mundo contemporâneo, a Primeira Revolução Industrial, se apresentou em um volume de uma coleção do PNLD nessa valorização da interdisciplinaridade em decorrência das novas premissas curriculares.

Considerando o objetivo do texto, julgamos que conseguimos comprovar nossa hipótese inicial: o livro didático personaliza grupos sociais em prol de maior inteligibilidade em suas narrativas. Somado a isso, foi possível perceber que as balizas cronológicas não se perderam completamente, posto que nos excertos analisados, o tempo (matéria-prima primordial da história) se manteve como componente que colaborou na estruturação da cadeia causal de eventos.

Portanto, mesmo que pareça que a História enquanto disciplina escolar se esvaziou no contexto atual, podemos afirmar através da investigação aqui proposta que os elementos que balizam a narrativa histórica (personagens, tempo etc.) se mantém presentes, o que nos indica a importância da investigação do ensino de História e de suas narrativas para melhor compreensão do momento presente. Sendo assim, apesar da música que abre esse artigo ser uma crítica as condições precárias a que estão submetidos os trabalhadores, ouçamos o verso da música “vamos trabalhar minha gente” como uma provocação para que persistamos nos estudos e no entendimento das diferentes disputas no campo da educação no Brasil atual.

REFERÊNCIAS

CÁSSIO, Fernando. Base Nacional Comum Curricular: ponto de saturação e retrocesso na educação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 12, n. 23, p. 239-253, jul./out. 2018.

CÁSSIO, F.; GOULART, D. C.. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados:

- das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. *Retratos Da Escola*, v. 16, n. 35, p. 285-293, 2022.
- CERTEAU, Michel. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- GABRIEL, Carmen. Processo de produção dos saberes escolares no âmbito da disciplina de História: tensões e perspectivas. *EDUCAÇÃO BÁSICA REVISTA*, v. 3, p. 5-36, 2017.
- HOBSBAWM, Eric. *A era das revoluções: 1789-1848*. Editora Paz e Terra, 2018.
- hooks, bell. Educação democrática. In: *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo: Boitempo, 2019.
- KOSELLECK, Reinhart. *Estratos do tempo: estudos sobre história*. Trad. Marcus Hediger. Rio de Janeiro: Contraponto, PUC-Rio, 2014.
- KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Trad. Wilma Patrícia Maas, Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto, PUC-Rio, 2006.
- KOSELLECK, Reinhart. *O Conceito de História*. Trad. René E. Gertz. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013 (Coleção História e Historiografia, 10).
- MATOS, Júlia Silveira. *A história nos livros didáticos: o papel das políticas governamentais na produção e veiculação do saber histórico*. 2012.
- MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.
- MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Narrativas e narradores no ensino de História. In: MONTEIRO, A. M.; GASPARELLO, A. M.; MAGALHÃES, M. de S. *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, FAPERJ, 2007b.
- MONTEIRO, Ana Maria Ferreira; DE ARAUJO PENNA, Fernando. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. *Educação & Realidade*, v. 36, n. 1, 2011.
- PENNA, Fernando de Araújo. *Ensino de História: operação historiográfica escolar*. 2013. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
- PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da Argumentação – A Nova Retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- RALEJO, Adriana Soares. “*Lugar de autoria*”: contingências, desafios e possibilidades na produção de livros didáticos de História. Rio de Janeiro, 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018

- RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa: A intriga e a narrativa histórica*. V.1. Martins Fontes: São Paulo, 2010.
- RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Unicamp, 2007.
- ROCHA, Helenice. História Temática. In: *Dicionário de ensino de história*. Coordenação: Marieta de Moraes Ferreira, Margarida Maria Dias de Oliveira. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.
- ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo (Org). *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.
- SARRAFF, Luiza. *A historiografia didática escolar: um olhar sobre os livros didáticos de história a partir de Paul Ricoeur*. 2021. 119f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Formação de Professores. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.
- VAINFAS, Ronaldo; FARIA, Sheila de Castro; FERREIRA, Jorge. *Humanitas.doc: política e mundo do trabalho*. São Paulo: Editora Saraiva, 2020.

NOTAS

¹ Disponível online em: <https://g1.globo.com/trabalho-e-carreira/noticia/2022/11/23/7-em-cada-10-trabalhadores-ganham-ate-dois-salarios-minimos-mostra-levantamento.ghtml>. Consulta em 27/08/2023.

² Para Ricoeur, o nível procedimental afeta a competência narrativa justamente pelo caráter explicativo. A história-ciência destaca da trama da narrativa o processo explicativo e o erige em problemática distinta. A narrativa é uma estrutura autoexplicativa, ou seja, enquanto narramos alguma coisa, já fornecemos ao nosso interlocutor todas as explicações necessárias à compreensão do que está sendo narrado. Porém a história destaca da sua narrativa todas as explicações e as problematiza, tornando o processo de explicação autônomo e objeto de argumentação do historiador. Enquanto o terceiro e último nível do corte epistemológico se refere à temporalidade. Ricoeur indica que esse corte é um resultado dos dois anteriores e, portanto, o tempo histórico se constitui como uma estrutura que não parece ter vínculos com o campo de experiência dos agentes individuais. Sua perspectiva ultrapassa o presente das consciências vivas e, sendo assim, é proporcional às entidades que a história-ciência utiliza.

³ Grifo nosso.

⁴ “Uma sociedade, diria eu, consiste em indivíduos que vivem em uma comunidade organizada, dona de um território particular; a organização dessa comunidade está garantida por instituições que servem para definir o estatuto assumido por diferentes indivíduos e lhes atribui os papéis que devem desempenhar, ao mesmo tempo em que perpetuam a existência ininterrupta da comunidade.” (RICOEUR, 2010, p. 321)

⁵ “A noção de cultura abarca todos os conhecimentos adquiridos, oriundos de uma criação social e implicados no uso individual, e transmitidos por uma tradição: a linguagem, as técnicas, as artes, as atitudes e crenças religiosas ou filosóficas, na medida em que essas diversas funções estão incluídas na herança social dos individuais que vivem numa sociedade particular.” (RICOEUR, 2010, p. 322)

⁶ Grifo nosso.

⁷ O trabalho e as reflexões de Paul Ricoeur se modificam ao longo da sua trajetória enquanto intelectual. Acreditamos ser importante destacar tal questão, posto que os próprios conceitos mobilizados nessa tese sofrem revisão e passam a ser vistos de outra maneira em trabalhos subsequentes. Para maiores informações ver: Gagnebin, Jeanne Marie. *Lembrar escrever esquecer*. São Paulo: Ed. 34, 2006.

⁸ As fases da operação historiográfica para Paul Ricoeur consistem em: Denomino fase documental aquela que vai da declaração das testemunhas oculares à constituição dos arquivos e que escolhe como seu programa epistemológico o estabelecimento da prova documental. Em seguida, chamo de fase explicativa/ compreensiva aquela que concerne aos múltiplos usos do conector “porque” em resposta à pergunta “por quê?": por que as coisas se passaram assim e não de outra maneira? [...] Denomino, enfim, fase representativa a colocação em forma literária ou escrita do discurso levado ao conhecimento dos leitores de história. Embora o principal desafio epistemológico seja decidido na fase da explicação/ compreensão, ele não se esgota aí, na medida que é na fase da escrita que se declara plenamente a intenção historiadora, a de representar o passado tal como se produziu – qualquer que seja o sentido atribuído a esse “tal como” (

RICOEUR, 2007, p. 146-147).

⁹ Grifo nosso.

¹⁰ A BNCC é, antes e acima de tudo, uma política de centralização curricular. Define os objetivos de aprendizagem – eufemisticamente denominados “direitos de aprendizagem” – que devem orientar o trabalho pedagógico em todas as escolas brasileiras e em todas as etapas da educação básica (da educação infantil ao ensino médio). Obrigatória e com repercussão nacional a Base tem implicações diretas nas políticas estatais de compra e distribuição de materiais didáticos e de formação inicial e continuada de professores, além de influir nas (e de ser influenciada por) avaliações em larga escala. A BNCC já vem induzindo uma cadeia de reformas nas redes estaduais e municipais de ensino, onde novas políticas de currículo estão sendo formuladas a toque de caixa (...) Para maiores informações ver: CÁSSIO, Fernando. Base Nacional Comum Curricular: ponto de saturação e retrocesso na educação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 12, n. 23, p. 239-253, jul./out. 2018.

¹¹ A MP 746 foi decretada pelo ex-presidente Michel Temer em 2016 instituiu, entre outros pontos, a política de incentivo à ampliação das escolas de tempo integral, logo após foi convertida na Lei 13.415 em 2017, a medida estabeleceu o Novo Ensino Médio.

¹² As disciplinas são agora divididas em quatro grandes áreas do conhecimento: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e

ciências humanas e sociais aplicadas. Estas devem ocupar 60% da carga horária do ensino médio. As outras 40% são preenchidas pelos chamados itinerários formativos. São um conjunto de matérias complementares que são estruturados com foco em uma área do conhecimento, na formação técnica e profissional ou, também, na mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas. As escolas são obrigadas a oferecer *no mínimo* um itinerário formativo.

¹³ Indicar a importância do edital do PNLD é de fundamental importância a nosso ver, visto que ele é que define os parâmetros que devem balizar os livros didáticos, incluindo questões estéticas, legais e até mesmo o que se entende como conhecimento escolar para as disciplinas. Para maiores informações ver: Sarraff, Luiza. *A historiografia didática escolar: um olhar sobre os livros didáticos de história a partir de Paul Ricoeur*. 2021. 119f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Formação de Professores. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

¹⁴ No âmbito do currículo de história, Carmen Gabriel afirma que o termo currículo faz referência aos substantivos percurso e caminho e também ao verbo percorrer, apresentando ao longo da história diferentes tensões em relação a esses significados. “Quando substantivado, a noção de currículo-percurso tende a ser associada à relação de matérias/disciplinas com seu corpo de conhecimento organizado numa sequência lógica e temporal que se materializa na ideia de um ‘plano de estudos’ elaborado no âmbito de cada disciplina, curso ou série. O currículo tende a ser definido, assim, como a listagem de conteúdos legitimados como objeto de ensino ou como a programação de um curso ou de matéria a ser examinada. Quando entendido como verbo – o ‘ato de percorrer’ -, esse termo abre possibilidades para a incorporação das experiências, diferenças, desejos, demandas e interesses individuais e coletivos do sujeito – discente e docente – que percorre e age nesse percurso.” (GABRIEL, 2019, p. 72-73)

¹⁵ Grifos nossos.

¹⁶ Grifos nossos.

¹⁷ Grifos nossos.

¹⁸ Sobre a possibilidade de eventos serem narrados enquanto estruturas Penna afirma: “Em uma abordagem as ligações de sucessão são enfatizadas (“caráter anterior ou posterior do acontecimento, do processo e de seu ponto de partida e suas respectivas consequências”), enquanto na outra, as ligações de coexistência (“história decomposta em seus elementos, destacando-se as condições sociais que permitem compreender o decurso dos eventos”). Mas, estas duas abordagens podem se mesclar do ponto de vista historiográfico: um fenômeno de longa duração (estrutura) pode se converter em um evento e um evento pode adquirir um significado estrutural [...]” (PENNA, 2013, p. 199).

¹⁹ Gostaríamos de lembrar que entendemos que o ensino de história enquanto um lugar de fronteira, portanto, entendemos que a fronteira é um lugar “[...] lugar onde são demarcadas diferenças, mas onde também é possível produzir aproximações, diálogos ou distanciamento entre culturas que entram em contato” (MONTEIRO, PENNA, 2011, p. 194). Nesse

sentido, constantemente existe uma negociação entre as distâncias existentes em prol de um aprofundamento teórico e epistemológico.

²⁰ Toda essa explicação é esquematizada pelo autor. Para maiores informações Ver: PENNA, Fernando de Araújo. *Ensino de História: operação historiográfica escolar*. 2013. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. P. 172.)

Artigo submetido em 29 de agosto de 2023.
Aprovado em 16 de janeiro de 2024.

