

APRESENTAÇÃO

Mundos do Trabalho e Ensino de História

Worlds of Labor and History Education

Samuel Silva Rodrigues de Oliveira*

Luciana Pucu Wollmann do Amaral**

Claudiane Torres da Silva***

A escola, na forma em que ela se apresenta hoje, é significativa para os/as estudantes? Em qual medida a educação formal ergue barreiras – além das inúmeras outras existentes – para que as camadas mais empobrecidas da população se encorajem a assegurar o seu direito constitucional de ter acesso à Educação Básica? E o Ensino de História, como se apresenta nesse contexto? Os recentes documentos reguladores do currículo, que estabelecem os conteúdos que devem ser ensinados pelos/as docentes, fazem sentido para os/as estudantes, em sua maioria proveniente de famílias trabalhadoras que convivem cotidianamente com as opressões de classe, raça e gênero? Essas perguntas são tanto provocativas quanto reflexivas – visto que todos/as os/as organizadores/as deste dossiê são docentes da Educação Básica – e serviram como estímulo para a proposta apresentada à *Revista História Hoje*.

O presente dossiê partiu de esforços realizados no Laboratório de Estudos da História do Mundo do Trabalho (LEHMT) para pensar tais questões e agir sobre elas. Liderado pelo professor Paulo Fontes, o LEHMT foi criado em 2012 no Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC-FGV) e transferiu-se para o Instituto de História da Universi-

* Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil. samu_oliveira@yahoo.com.br <<https://orcid.org/0000-0002-3771-9057>>

** Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME), Niterói, RJ, Brasil. luwollmann@yahoo.com.br <<https://orcid.org/0000-0002-6397-2515>>

***Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME), Rio de Janeiro, RJ, Brasil. claudianets@gmail.com <<https://orcid.org/0009-0007-3795-8393>>

dade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 2018. Ao longo dos anos, o grupo organizado em torno do laboratório manteve atividades com foco na Educação Básica e formação de professores: em 2017, organizou o curso “Trabalhadoras e trabalhadores na História do Brasil”, destinado a alunos e alunas do Ensino Médio; em 2018, realizou um curso de atualização para professores sobre a História Social do Trabalho no Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (Sepe-RJ); em 2019, repetiu-se o curso voltado para estudantes do Ensino Médio no Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ).

Em 2020, durante a pandemia de Covid-19, teve início a organização de uma seção temática voltada para a didática da História: o *Chão de Escola* (<https://lehmt.org/category/chao-de-escola/>). Tentando articular extensão, pesquisa e ensino, durante uma das maiores crises educacionais da história, construímos uma rede de colaboração entre professores e pesquisadores para publicar sequências didáticas, entrevistas e outras atividades voltadas para o ensino da História e sua relação com os mundos do trabalho. Uma prática de história pública que aproximava os debates historiográficos do cotidiano dos educadores, oferecendo ferramentas para o ensino e dialogando sobre temas pertinentes à educação na atualidade (TORRES, WOLLMANN, OLIVEIRA, 2022; 2023). Em função dessa prática de história pública, oferecemos o curso de formação para historiadores e professores de História pela ANPUH¹ em 2021, e ofertamos o minicurso *Os Mundos do Trabalho e o ensino de História: entre a academia e o Chão de Escola* na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) em 2022, durante o VII Seminário Internacional da Associação Nacional de História do Trabalho (Anaht).

O trabalho desenvolvido ao longo desses anos, as inúmeras trocas realizadas pelo grupo e a reflexão sobre História Social do Trabalho e ensino tornaram possível o estabelecimento de algumas questões que delinearão a proposição deste dossiê. Para apresentar a síntese das temáticas que permeiam os vários textos desta edição da *Revista História Hoje*, abordaremos três pontos: primeiro, discutimos o significado da expressão *mundos do trabalho* e sua relação com o ensino da História no Brasil; segundo, olhamos para o presente e para como a História Social do Trabalho oferece respostas aos desafios da educação na era do neoliberalismo; e, por último, fazemos a apresentação das contribuições do dossiê, destacando os diferentes lugares sociais que contribuem para pensar a didática da história.

MUNDOS DO TRABALHO: UM CAMPO
DE ESTUDO E O ENSINO DE HISTÓRIA

Os balanços sobre a construção do campo de estudo dos mundos do trabalho consideram que este surgiu no século XIX, fora das universidades e das academias. Envolve a análise de problemas classificados como parte de fenômenos da cultura popular, dos operários e das transformações do capitalismo. Assim, expressiva tradição de interpretação da história do trabalho constituiu-se entre os intelectuais que se identificavam com as esquerdas e lutas sociais dos “de baixo”. Nesse sentido, os militantes dos movimentos sociais, intelectuais da esfera pública e cientistas sociais propunham “solucionar os problemas” da vida contemporânea, interpretavam o lugar dos/as trabalhadores/as na sociedade e, simultaneamente, estabeleciam as primeiras interpretações do capitalismo. No século XX, de maneira tardia e sem linearidade, surgiram os estudos universitários sobre os *mundos do trabalho*, tratando tanto do universo pré-industrial quanto dos processos de industrialização (HOBSBAWM, 2022).

O uso da expressão comum no plural “mundos do trabalho” oferece uma noção ampla da diversidade interpretativa, metodológica e das diferentes trajetórias na construção desse campo em comunidades nacionais distintas. No Brasil, ocorreu uma inflexão na historiografia dos trabalhadores no final dos anos 1970 e nos anos 1980, no contexto de redemocratização e de renovação do interesse em compreender tanto a tradição marxista quanto os processos e as experiências históricas dos grupos sociais populares. Sob influxo dos debates sobre os “excluídos da história” na historiografia francesa (PERROT, 2017) e da noção de *experiência*² na formação das classes sociais (THOMPSON, 2001; 2011), as investigações sobre a escravidão, a industrialização, o cotidiano urbano/rural e as lutas políticas dos trabalhadores em várias formas associativas serviram para a renovação da escrita da história na expansão das universidades e da pós-graduação.

Até então, o assunto era debatido por cientistas sociais numa perspectiva estruturalista, e essa nova historiografia investiu na apresentação da heterogeneidade dos/as trabalhadores/as e de suas práticas sociais, reposicionando a visão sobre cultura popular e política. Foi fundamental, para tanto, a redemocratização: segundo Sidney Chalhoub e Paulo Fontes (2009), o movimento dos trabalhadores e os novos atores ganharam a cena pública, pressionaram

pelo fim da ditadura civil-militar naquele período, e motivaram novos estudos da História Social do Trabalho que sempre esteve associada ao ativismo político (CHALHOUB, FONTES, 2009, p. 219). Em 1988, a efeméride do centenário da Abolição da Escravidão foi outro marco para a renovação dos trabalhos. A atuação do movimento negro criticando o sentido da Abolição como concessão e trazendo para cena pública a necessidade de adoção de políticas de reparação se intercambiavam com os estudos acadêmicos sobre escravidão que – profundamente influenciados pelos estudos de E. P. Thompson – enfatizavam o papel dos escravizados como sujeitos da própria história (Idem, p. 220).

Nos anos 1990 e 2000, essa historiografia renovou-se a partir da discussão sobre as interseccionalidades de classe, raça, etnia, gênero, sexualidade, território e outras configurações, que atravessam as situações de opressão e agência. Tornou-se central a questão do “muro de Berlim” da historiografia: a divisão artificial entre a História do Império e a da República, sem perceber as experiências dos “de baixo” e a longa duração da estrutura social escravista e patriarcal. Assim, a dicotomização entre trabalhadores escravizados e livres, tomando como marco a Abolição, foi reconsiderada, compreendendo as formas de conquista da liberdade e autonomia nos arranjos que organizavam as práticas sociais no pós-abolição. Além disso, essa historiografia descobriu novas formas de agência nas transformações das sociabilidades interétnicas, de gênero, e/ou estruturadas por identidades regionais, através das associações civis, religiosas, sindicatos e nas formas de lazer. O debate sobre os protestos e as lutas por direitos dos trabalhadores urbanos e rurais no século XX, considerando o pós-guerra, a instituição da Justiça do Trabalho, as ditaduras latino-americanas, com seu caráter militar e empresarial, e a precarização no neoliberalismo, formaram um profícuo campo de discussão interdisciplinar (LARA, 1998; BATALHA, 2006; NEGRO, GOMES, 2006; CHALHOUB, FONTES, 2009; CHALHOUB, TEIXEIRA, 2009; NASCIMENTO, 2016; FONTES, FORTES, MAYER, 2017; POPINIGIS, TERRA, 2019).

Na seara dessa renovação historiográfica, o Grupo de Trabalho Mundos do Trabalho foi oficializado junto à ANPUH em 2000 e, desde então, vem aumento o seu número de membros, destacando-se como um dos grupos mais numerosos da associação. Além de uma revista própria, a *Revista Mundos do Trabalho* – em atividade desde 2009 –, também articula bianualmente o Seminário Internacional Mundos do Trabalho, que ocorre concomitantemente

com a Jornada Nacional de História do Trabalho; neste ano de 2024, alcançaram a sua 8ª e 12ª edição, respectivamente. Em 2019, foi criada a Associação Nacional de História do Trabalho (Anaht), possibilitando mais integração entre os pesquisadores da área e conferindo-lhe maior visibilidade nacional e internacional para o campo.

Ao polemizarem entre si a necessidade de ampliação do conceito de trabalhador/a, procurando atentar para o caráter interseccional das categorias de classe, raça, gênero, sexualidade, etnia, território, lazer, religiosidade, entre outras classificações/conceitos da análise social, os/as historiadores/as sociais do trabalho estão em comunicação intensa com as demandas dos movimentos sociais contemporâneos, que vêm escancarando em suas pautas as desigualdades presentes na estrutura social brasileira, aprofundada pelas políticas neoliberais que visam à flexibilização e à precarização do trabalho, bem como à perda de direitos trabalhistas. E a educação sempre esteve presente nesses debates. A formação do campo historiográfico dos mundos do trabalho no Brasil surgiu em concomitância com o processo de redemocratização, os debates sobre educação popular e sindical e a crítica das disciplinas Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica e das Licenciaturas Curtas, que, na ditadura brasileira, balizaram a institucionalização do ensino de História na Educação Básica, distante do conhecimento produzido nas universidades brasileiras.

A ditadura civil-militar brasileira instituiu um modelo de educação em que o ensino da História servia para justificar uma pedagogia cívica da nacionalidade e justificar o regime autoritário. Assim, instituiu um saber histórico escolar apartado da crítica social e da produção do conhecimento estabelecida nos meios acadêmicos. Na redemocratização, a pressão por elaboração de currículos e ensino de História nos Primeiros e Segundos Graus das redes municipais, estaduais e federais, que atendessem as memórias constituídas em diferentes lugares sociais, foi central para a aproximação da historiografia universitária com a produção dos materiais didáticos e a formação dos professores. Tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), quanto as Leis 10.639/03 e 11.645/08, que reformam essa normativa, tornando explícita a necessidade de uma educação antirracista, reforçam a autonomia da disciplina História e a necessária aproximação entre a universidade, a didática da Educação Básica e as demandas por direitos e reconhecimento dos movimentos sociais.

Nesse sentido, a formação do campo do estudo dos mundos do trabalho foi uma das vertentes historiográficas que colaboraram para a problematização da distância entre o saber histórico escolar da pedagogia cívica instituída pela ditadura e o universo da academia e da crítica social. Na redemocratização, observou-se a construção da disciplina escolar afinada com o propósito de formar o cidadão e alinhada à história social e política. Contudo, no bojo do mesmo processo de instituição da democracia, a emergência do neoliberalismo e da pauta multicultural, apartada do debate das desigualdades e da cidadania do trabalhador; e isso constituiu um desafio para o campo de estudo. O apagamento da noção de trabalho nas pautas curriculares, a sua redução à concepção de mercado de trabalho ou a uma visão utilitarista de emprego e a sua revisão como um tema/aspecto da historiografia, sem reconhecer a densidade das experiências da história vista *a partir de baixo* em diferentes contextos, tornaram-se uma constante.

E esse quadro agrava-se na atualidade. Em “Reflexões sobre o Ensino de História” (2018) e no livro clássico *Ensino de História: Fundamentos e Métodos* (2008), Circe Bittencourt tem alertado para a influência do neoliberalismo na política educacional e na definição do currículo escolar da História. As propostas de “modernização” seguem acompanhadas da instituição de um conhecimento escolar balizado na premissa do tecnicismo das TICs (Tecnologia da Informação e da Comunicação), do individualismo do cidadão e consumidor integrado ao capitalismo globalizado, da submissão do trabalho docente e seus métodos de ensino às plataformas digitalizadas e à aprendizagem eletrônica (ignorando as práticas locais e as experiências balizadas pela “educação popular”). A partir de 2016, aprofunda-se a dinâmica neoliberal, em que o “controle dos currículos pela lógica do mercado é estratégico e proporciona o domínio sobre o tempo presente e futuro dos alunos” (BITTENCOURT, 2018, p. 144). O golpe contra o governo Dilma Rousseff, a implementação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), o Novo Ensino Médio (NEM) e a crise educacional da pandemia agravada no governo Bolsonaro (2019-2022) deram destaque à plataforma do conservadorismo neoliberal e aprofundaram a necessidade de uma revisão da disciplina escolar da História sob a ótica dos mundos do trabalho.

POR UMA EDUCAÇÃO HISTÓRICA ATENTA
AOS MUNDOS DO TRABALHO: UM DEBATE ATUAL

Quando se olha para os dados educacionais brasileiros, torna-se urgente promover uma reflexão sobre as experiências sociais *dos de baixo* no sistema escolar de ensino. De acordo com dados coletados pelo último Censo da Educação Básica, divulgado em 22 de fevereiro de 2024, foi registrada uma redução das matrículas dos/as estudantes nas escolas e identificado um aumento dos casos de repetência e evasão escolar entre os anos de 2019 e 2023.³ Ainda que o impacto gerado pela pandemia da Covid-19⁴ e a drástica redução dos investimentos na área da Educação ocasionada pela Emenda Constitucional 95/2016 por ocasião do governo de Michel Temer (2016-2018)⁵ incidam diretamente nesses números, é sabido que os altos índices de repetência e evasão escolar não configura um problema novo no Brasil. O país ocupa a terceira posição na taxa de abandono escolar entre os 100 países com maior IDH e a menor média de anos de estudos em países da América do Sul (FILHO, ARAÚJO, 2017, p. 36).

Obviamente que os fatores que afastam crianças, jovens e adultos do ensino formal vão muito além do chão da escola. Inúmeras questões, tais como a necessidade de trabalhar, a falta de apoio e suporte familiar, questões de ordem psicológica, problemas na esfera doméstica, vulnerabilidade social, exposição à violência, questões socioeconômicas, entre outros aspectos, contribuem para que esse número cresça. Neste íterim, vale acrescentar que essas questões estão estruturalmente vinculadas com a profunda desigualdade social que historicamente nos configurou enquanto sociedade. Longe de ser uma escolha pessoal de cada estudante, a evasão escolar é o resultado de um conjunto complexo de fatores individuais, institucionais e sociais, onde a saída da escola é o estágio final desse processo (Idem, p. 42).

Mas, e a escola? Em qual medida o espaço escolar e as políticas públicas voltadas para Educação não atendem os anseios e demandas dos filhos da classe trabalhadora e acabam se convertendo em mais uma peça dessa engrenagem perversa que repele os/as estudantes de salvaguardarem o seu direito constitucional à educação? Em uma das suas obras-referência, bell hooks (2013) coloca em debate como as práticas pedagógicas, não raro, são moldadas pelos privilégios de classe, estabelecem condutas a serem seguidas pelos/

as estudantes e classifica como inadequados os comportamentos não enquadrados à determinada “etiqueta social” da sala de aula (p. 236). Ela é assertiva quando aponta o espaço da sala de aula como um lugar onde o silêncio e a obediência à autoridade são recompensados, devido à compreensão de que essa seria a conduta apropriada. Segundo a autora: “Falar alto, demonstrar raiva, expressar emoções e até algo aparentemente inocente quanto uma gargalhada irreprimida eram coisas consideradas inaceitáveis, perturbações vulgares da ordem social da sala” (Idem).

A ativista e intelectual bell hooks analisa a própria biografia enquanto estudante e professora universitária estadunidense entre os anos 1960 e 1990, mas observa-se que, ainda hoje, é possível reconhecermos os traços dessa determinação dos valores burgueses, patriarcais e racistas no chão da escola pública da Educação Básica no Brasil. A rigidez das hierarquias e o enquadramento dos corpos obrigando-os a aprender o que é ensinado, sem questionar, e o viés eurocêntrico e colonial ainda hoje prevalecem como um padrão a ser seguido, como a conduta desejada para o ambiente escolar. Segundo hooks, mesmo professores progressistas, que procuram questionar o *status quo* a partir dos temas e materiais que apresenta em suas aulas, são levados muitas vezes a caírem em um padrão convencional de ensino. A *pedagogia engajada*, pensada e praticada pela autora, procura valorizar a voz e a presença de cada um, que, por sua vez, influencia decisivamente na dinâmica da sala de aula e possibilita que a turma abra caminho para uma “comunidade aberta de aprendizado” (HOOKS, 2013, p. 18). De acordo com hooks:

Todo professor comprometido com a pedagogia engajada reconhece o quanto é importante confrontar construtivamente as questões de classe. Isso significa acolher a oportunidade de alterar as nossas práticas de sala de aula criativamente, de tal modo que o ideal democrático da educação para todos possa se realizar. (Idem, p. 251)

Assumidamente influenciada pela obra de Paulo Freire, pelo marxismo e pelo feminismo negro que efervesceu ao longo de sua experiência como estudante e professora, os escritos de bell hooks nos conclamam a *transgredir* o modelo de ensino moldado a partir da reprodução das relações culturais e de classe no sistema capitalista para praticar uma educação libertadora, dialógica e emancipadora.

A educação popular esteve no centro das discussões sobre as epistemologias do movimento feminista negro e das novas esquerdas. Nos anos 1960, Edward Palmer Thompson proferiu uma conferência na Universidade de Leeds, na Inglaterra, intitulada “Educação e Experiência”, que posteriormente foi publicada, no Brasil, como capítulo inicial do livro *Os Românticos – a Inglaterra na era revolucionária*. Thompson ilumina o debate sobre os entraves colocados pela educação formal e pela cultura letrada à vida do povo e aos aspectos da cultura popular. Segundo o historiador inglês, os trabalhadores que conseguiam ter acesso à educação, viam-se imersos numa espécie de tensão quando as suas tradições passavam a ser controladas (e até negadas) no espaço de educação formal, ao mesmo tempo em que a cultura letrada era vista com desconfiança e tratada com rejeição por parte dos seus camaradas.

Ainda que Thompson saliente que naquele momento – o ano era 1968 – os educadores resistissem às formas de controle social e manipulação cultural de outrora, o crescimento da sociedade urbana e industrial, e a subsequente percepção de que a conquista da educação formal estaria associada à recompensa salarial e ao prestígio social, acabaram inserindo a educação em um lugar meramente utilitarista e meritocrático. Dessa maneira, a autoridade intelectual da cultura letrada se apresentava na medida em que colocam aqueles que, por diferentes motivos, não conseguiram obter a educação formal em um lugar de fracasso e inferioridade. Assim, a “cultura letrada não está isolada em relação à cultura do povo à maneira antiga de diferenças de classes, mas, não obstante está isolada dentro de suas próprias paredes de autoestima intelectual e de orgulho espiritual” (THOMPSON, 2002).

Thompson não conheceu Paulo Freire e tampouco fez referência a ele em suas dezenas de livros publicados. Porém, o educador brasileiro e o historiador inglês estão interligados pelo impacto que a tarefa de educar jovens e adultos causou em suas vidas e em suas obras. Enquanto Paulo Freire criou um método para alfabetizar adultos que procurou partir das “palavras geradoras” – ou seja, a partir do vocabulário da população local, trabalhar o aprendizado da palavra escrita juntamente com o processo de conscientização –, Thompson atuou por mais de quinze anos (1940-1956) como professor na educação extramuros das universidades (Leeds e Halifax), realizada em parceria com associações operárias britânicas, e isso foi fundamental para elaboração da trilogia *A formação da classe operária inglesa* (FORTES, 2024; FORTES, NEGRO,

FONTES, 2001; SCHUELER, 2014). A noção de *experiência* na obra de Thompson vinculou-se tanto à análise dos processos sociais quanto às práticas de educação assumidas em sua trajetória. Nas suas palavras,

a educação que faz jus a esse nome envolve a relação de mutualidade, uma dialética, e nenhum educador que se preze pensa no material a seu dispor como uma turma de passivos recipientes de educação. Mas, na educação liberal de adultos, nenhum mestre provavelmente sobreviverá a uma aula – e nenhuma turma provavelmente no curso com ele – se ele pensar, erradamente, que a turma representa um papel passivo. O que é diferente acerca do estudante adulto é a experiência que ele traz para a relação. *A experiência modifica, às vezes de maneira sutil, às vezes mais radicalmente, todo o processo educacional, influencia os métodos de ensino, a seleção e o aperfeiçoamento dos mestres e o currículo, podendo até mesmo revelar pontos fracos ou omissões nas disciplinas acadêmicas tradicionais e levar a elaboração de novas áreas de estudo.* (THOMPSON, 2002, p. 13. Grifos nossos.)

Tratando-se de um dos principais expoentes que influenciaram toda uma produção historiográfica no Brasil que se posicionava em favor de uma “história vista de baixo”, E. P. Thompson argumenta, com vários pontos de confluência com os escritos de Paulo Freire e bell hooks, a importância da relação dialética entre professores/as e alunos/as no *fazer-se* em sala de aula. Sendo todos militantes e intelectuais influenciados – cada um à sua maneira – pelo materialismo histórico – sobretudo o marxismo dentro de uma perspectiva de abertura crítica no qual a historiografia inglesa desempenhou um papel determinante⁶ (MATOS, 2005, p. 1-2) – esses três pensadores possuem fortes pontos de confluência, sem que minimizemos aqui as suas diferenças. No que diz respeito às similaridades, hooks, Freire e Thompson transbordam em seus escritos quão centrais a experiência e a agência da classe trabalhadora foram para as suas formulações teóricas e metodológicas.

Em todos eles, de forma expressa ou indireta, a sua *experiência* (palavra aqui propositadamente repetida) foi basilar para pensar como a classe trabalhadora, mais do que um objeto, configura um conjunto dinâmico de possibilidades empíricas, teóricas e de *práxis* pedagógica, ocupando um lugar de centralidade não apenas no conteúdo de suas análises, mas na própria construção do conhecimento. E nesse sentido oferece uma resposta para os problemas sociais e o conhecimento histórico escolar a ser construído no ensino. Foi em

vista disso que este dossiê foi pensado. Mais do que apresentar temas que procuram lançar luz às pesquisas desenvolvidas dentro do escopo temático da História Social do Trabalho voltadas para o Ensino de História, consideramos fundamental repensarmos formas de se ensinar História pensando em estratégias nas quais a *experiência* dos/as alunos/as ocupe um lugar significativo na construção do conhecimento histórico.

Afinal, quando nos deparamos com estatísticas que indicam que os índices mais elevados de evasão e reprovação escolar estão entre as populações indígena e quilombola e entre os estudantes jovens pretos e pardos,⁷ cabe minimamente aos historiadores sociais do trabalho – que investigam os “excluídos da História” – perguntarem-se qual seria a sua contribuição diante do referido quadro.

Obviamente que não se trata aqui de considerar que articular temas relacionados à História Social do Trabalho ao Ensino de História, ou até mesmo repensar as formas de ensinar, irá dar conta, solitariamente, de combater tais índices. Números tão alarmantes e reconhecidamente antigos⁸ exigem políticas públicas amplas e que atinjam, na profundidade, as desigualdades social e racial que residem na estrutura da sociedade brasileira.⁹ De qualquer forma, cabe-nos nos perguntar (nada humildemente, provocativamente e um tanto pretensiosamente): qual seria a nossa contribuição, enquanto educadores e historiadores sociais do trabalho no enfrentamento dessa questão?

Por outro lado, é central pensarmos a concepção de trabalho docente que atravessa as reformas curriculares e o lugar do ensino de História na contemporaneidade. Durante o governo neoliberal e autoritário de Michel Temer (2016-2019), a instituição da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e do Novo Ensino Médio, em 2017, acelerou a pauta de uma educação vinculada ao neoliberalismo. Cabe lembrar aqui a agência dos protestos dos trabalhadores da educação em relação à modernização autoritária em curso. No dia trinta de janeiro de dois mil e vinte quatro, o Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro (Sepe-RJ) postou na sua página de notícias que a Conferência Nacional de Educação 2024 (CONAE), ocorrida em Brasília entre os dias 28 e 30 de janeiro, terminou com a aprovação de um texto final propondo a revogação do Novo Ensino Médio (NEM), aprovado através da Lei n. 13.415/2017, e da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), aprovada em 2015 para o Ensino Fundamental e em 2017 para o Ensino Médio.¹⁰

Um dos destaques nas propostas do evento foi a revogação total das reformas educacionais impostas nos governos Michel Temer e Jair Bolsonaro, reafirmando as críticas dos profissionais da educação, de suas representações e dos movimentos sociais a agenda neoliberal da educação. Além disso, o documento propõe a universalização da pré-escola a partir dos quatro anos, do Ensino Fundamental de nove anos e a garantia de educação para toda a população até os dezessete anos de idade. Também reforça a proposta de uma educação integral, com pelo menos sete horas diárias, para 50% dos estudantes, investimento de 10% do PIB na educação e implantação efetiva do custo aluno qualidade com patamar mínimo a ser investido considerando critérios de qualidade de ensino estabelecidos por uma comissão qualificada. A proposta foi encaminhada para o Ministério da Educação e servirá de base para discussão do novo Plano Nacional de Educação (PNE) no período 2024-2034, consolidando a pauta e as deliberações dos representantes dos profissionais da educação e setores sociais sobre educação.¹¹

O objetivo geral do CONAE foi mobilizar a sociedade civil e política na defesa do Estado democrático de direito, da Constituição Federal de 1988 e da educação como direito de todas as pessoas, oferecendo contribuições para o novo PNE com gestão democrática, inclusiva, com equidade, diversidade e qualidade social. Ressaltando que um dos seus objetivos específicos foi orientar a formulação e implementação dos planos de educação estaduais, distritais e municipais, articulados ao novo PNE, visando o fortalecimento da cooperação federativa em educação e do regime de colaboração entre os sistemas.¹² Nesse sentido, não faltaram os temas mais caros à educação na atualidade como as propostas curriculares estaduais apoiadas na BNCC, que implantou o NEM e adotou currículos diferentes em cada estado da federação, trazendo diversos prejuízos ao ensino de História e demais disciplinas das Ciências Humanas e outras áreas do conhecimento. No último dia, também chamou atenção a reação do público que participou do evento e levantou coro contra empresas privadas que nos últimos anos, fortalecidas, pautaram e ainda pautam debates educacionais importantes. Assim, um dos debates mais calorosos no CONAE 2024 foi a proposta de reduzir financiamento público no setor privado da educação.

Engajados como representantes dos profissionais da educação, o Sepe-RJ encaminhou uma proposta para a Secretaria Estadual de Educação do Rio de

Janeiro destacando obstáculos que comprometem seriamente a qualidade da educação pública no estado diante da implementação do Novo Ensino Médio e da BNCC. Essas propostas complementam o documento finalizado no CONAE, sendo direcionado às autoridades do estado. Destacando a impossibilidade da escolha dos estudantes de sua trilha formativa e eletivas, a falta de vagas nas escolas, o abandono da infraestrutura educacional comprometendo a formação do estudante e uma grade curricular que privilegia disciplinas eletivas reduzindo, drasticamente, o ensino de História, Geografia, Sociologia, Filosofia, entre outras.

No âmbito do trabalho docente, o documento denuncia que a cada ano o professor acaba sendo alocado em “componentes curriculares” diferentes dos anos anteriores, o que não permite aprimorar os objetos de conhecimento e usar seus saberes acumulados, tendo um impacto significativo na Educação Básica, gerando precarização e sobrecarga aos profissionais da educação, sendo os mesmos obrigados a produzir inúmeros planejamentos diferentes no mesmo ano, dos quais não existem sequer um referencial ou um estudo sobre os conteúdos. Cabe lembrar ainda que outros encaminhamentos por entidades representativas dos profissionais da educação em todo país também estão pressionando suas secretarias estaduais de educação tendo em vista que, apesar de algumas diferenças na organização do currículo, a maioria dos problemas é comum, pois deriva das lacunas e da permissividade da BNCC e do NEM.

Uma das críticas em comum nos estados da federação sobre o NEM e a BNCC é a limitação da participação da comunidade escolar na elaboração das regras de funcionamento, currículo e orientações pedagógicas da reforma implementada em 2017. As consultas públicas não foram organizadas e não tinham tempo hábil para que a comunidade escolar pudesse tomar conhecimento de todas as etapas e propostas da reforma. Reforçando outro ponto importante, a presença de fundações e institutos empresariais presentes em todas as etapas da implementação do NEM constitui um dos principais obstáculos para a revogação dessas reformas educacionais que tanto prejudica docentes e discentes. Podemos ver a presença do setor privado assessorando as secretarias estaduais e municipais e na produção de materiais didáticos, sem estabelecer diálogo com os docentes, tendo um amplo mercado de materiais didáticos, cursos e palestras para a nova realidade imposta na educação.

Todas essas mudanças estruturais, pedagógicas e curriculares, que estão

sendo implementadas nos estados brasileiros, só foram possíveis porque deliberações previstas na nova BNCC possibilitaram a implementação do Novo Ensino Médio e impactaram diretamente o trabalho dos docentes da Educação Básica. A aplicação de uma grade curricular reduzida nas disciplinas especializadas, para as quais os docentes fizeram concurso público, e uma grade curricular que obriga os professores a lecionarem disciplinas que não pertencem aos saberes de suas formações, acarreta não apenas a precarização do trabalho docente, mas também a desqualificação de conhecimentos específicos que estão sendo suprimidos no Ensino Médio. Cabe ressaltar que a BNCC gera diretrizes curriculares que orientam a ação dos/as professores/as nas escolas para o planejamento das aulas, determina elaboração de avaliações internas e externas das escolas públicas, influencia exames nacionais para ingresso no ensino superior, direciona a produção de novos livros didáticos por meio de editais do Programa Nacional de Livro Didático (PNLD) e a formação de professores/as.

Não menos preocupante é o rebaixamento das exigências para o exercício da docência com a admissão do “notório saber” defendida pelo ex-ministro Mendonça Filho, que ironicamente é o relator de um projeto de lei que ainda está tramitando no Congresso e pretende fazer alterações no NEM que ele mesmo implementou. Como alternativa às regras já estabelecidas, o Ministro da Educação Camilo Santana, do governo Luís Inácio Lula da Silva, apresentou, em outubro, o Projeto de Lei n. 5.230/2023, que redefine a Política Nacional de Ensino Médio no Brasil. O texto propõe modificações relativas a carga horária, disciplinas obrigatórias e formação de professores. Também altera os chamados “itinerários formativos”, que permitem ao estudante completar a grade curricular com áreas do conhecimento de seu interesse.

A nova proposta estabelece que o ensino poderá ser regular ou técnico/profissionalizante. No ensino regular, a carga horária com mais disciplinas obrigatórias (específicas) aumentaria, e no ensino técnico/profissionalizante continuaria com a carga de disciplinas regulares reduzida. Os alunos do Ensino Médio regular teriam 2.400 horas para disciplinas específicas como Português, Matemática, História, Física, Química, Biologia e Geografia, e 600 horas para as disciplinas optativas. Os/as estudantes do Ensino Médio técnico continuarão com 1.800 horas para disciplinas específicas e o restante da carga horária destinada para o curso profissionalizante. Entretanto, o governo federal conseguiu manter no texto do projeto a carga horária de 3.000 horas no Ensi-

no Médio.¹³ Outra importante mudança proposta no PL é o fim da possibilidade de “notório saber” para o Ensino Médio regular, mas manteve no técnico/profissionalizante. Além disso, ficou estabelecido que a adequação do Enem ao Novo Ensino Médio deverá ser realizada até, no máximo, 2027. O projeto de lei aguarda aprovação no Senado.

Como essa disputa e as mudanças em curso afetaram o ensino de História? A História é uma ciência que busca, no passado, vestígios da ação do homem, procurando compreender os processos históricos, nas suas mais diversas durações, suas permanências e rupturas ao longo do tempo. Para tal, possui um compromisso com a verossimilhança e busca desenvolver, na Educação Básica, um pensamento crítico problematizando os temas estudados. Quando a Reforma do Ensino Médio coloca a História como uma disciplina não obrigatória em todos os anos do Ensino Médio, vemos uma disciplina escolar que foi instituída no século XIX ser relegada a segundo plano, sendo que o ensino de História em todos os anos da Educação Básica é considerado fundamental para o desenvolvimento pleno da cidadania. Além disso, vemos o encapsulamento das contribuições da educação popular e da noção alargada dos *mundos do trabalho* estabelecida no processo de redemocratização, desconsiderando as várias experiências dos trabalhadores que conformam a história e balizam a vida cotidiana em diferentes comunidades escolares.

No mundo capitalista, entendemos que esse movimento aprofunda as desigualdades de estudantes pobres, negros e grupos sociais periféricos, que são duramente atingidos pelo impacto dessas mudanças. Coloca o estudante da Educação Básica da escola pública em situação vulnerável em concorrência com o estudante da rede privada, que não teve a grade das disciplinas especializadas reduzida em exames nacionais para o ensino superior, e traz um enorme impacto para as graduações que também terão que se adequar diante das novas diretrizes. Tais reformas certamente terão impacto na formação de professores/as e no campo de trabalho docente e educação popular no país, causando um prejuízo que dificilmente será reduzido a curto prazo.

E a tendência de compreensão dos mundos do trabalho a partir da lente redutora, que associa trabalho ao “empreendedorismo”, ao “emprego” ou ao “mercado de trabalho”, desconsidera a compreensão das experiências sociais em que os *de baixo* construíram sua agência em vários processos históricos e conformam as comunidades escolares. Portanto, mais do que nunca precisa-

mos debater, refletir, questionar e combater os desmandos que essas reformas acarretaram para a educação. E como se diz no chão da escola, “é na luta que a gente se encontra!”.

OS LUGARES SOCIAIS DA HISTÓRIA SOCIAL DO TRABALHO NA RENOVAÇÃO DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA

A profissionalização do historiador nas universidades e instituições de pesquisa e memória, na virada do século XIX para o XX, concorreu para uma ruptura com os modelos retóricos da cultura histórica humanista e cristã, que afirmavam a máxima *historia magistra vitae* (*história mestra da vida*). Nesse modelo tradicional, o sentido do aprendizado e dos valores éticos-morais ensinados na narrativa histórica eram tão importantes quanto o conteúdo em si do discurso. Na ruptura com esse paradigma, a profissionalização do historiador e de sua “ciência” trouxe: a construção de um lugar estável nas universidades/academias, a priorização da análise do passado em si, normalmente afastado do tempo presente, e a valorização dos métodos de crítica documental em detrimento dos sentidos da aprendizagem histórica. Constituiu-se uma tendência em que a profissionalização da pesquisa afastava, cada vez mais, o historiador da reflexão sobre o ensino.

A ruptura com esse paradigma academicista e a renovação da didática ocorreu nos anos 1960 e 1970, quando se iniciou, em diferentes tradições historiográficas, uma lenta revisão dos pressupostos da “ciência histórica” e da reflexão do campo do ensino e dos usos do passado na esfera pública. Essa virada epistemológica demarca uma maior compreensão da função e do lugar do ensino de História nas sociedades contemporâneas, fazendo uma crítica ao seu uso como política de memória cívica e nacional. Nessa transformação, também se impõe uma tensão aos historiadores-acadêmicos que preservaram a arrogância em relação ao ensino e à Educação Básica e perpetuaram um discurso iluminista: ora eles imaginaram que suas pesquisas tinham valor em si (num trabalho universitário que não necessita de justificar sua pertinência social), ora eles nutriam a utopia de que a “ciência histórica” e seus modelos de humanismos seriam transplantados para o contexto escolar num projeto de esclarecimento e escolarização da sociedade, sem considerar as mediações estabelecidas pelos currículos, instituições de ensino, professores e estudantes.

Novas vanguardas historiográficas problematizaram o lugar da didática da História e do conhecimento histórico escolar. Na Alemanha, com a discussão sobre a hermenêutica histórica, o professor Jorn Hussein, que sucedeu o professor Reintrand Koseleck na cadeira da Universidade de Beln, escreveu várias análises sobre a didática da História (RÜSEN, 2010; CERRI, 2011, 2018; MARTINS, 2019). Na França, tem-se o debate sobre a cultura escolar e as historicidades das disciplinas e de seu ensino (CITRON, 1990; CHERVEL, 1990; JÚLIA, 2001). Como dito anteriormente, pode-se dizer que Paulo Freire, E.P. Thompson, bell hooks e tantos outros atores preocupados com a “educação popular” e a consciência histórica são parte desse processo de renovação da didática. E este dossiê evidencia a forma como o campo de estudo dos mundos do trabalho em vários projetos de extensão, ensino e pesquisa, bem como nas inúmeras iniciativas que se avolumam no Mestrado Profissional em História (ProfHistória), dão continuidade a esse processo de renovação e reflexão da didática da disciplina.

O dossiê conta com nove artigos, uma resenha e uma entrevista, que partem de lugares sociais diferentes. No artigo “Mundos do trabalho nas minas de carvão: uma experiência de integração entre História do Trabalho e ensino de História”, abordou-se a experiência de extensão universitária que produziu um livro paradidático para a rede de ensino de Butiá (RS) – município da região carbonífera do Rio Grande do Sul. Clarice Speranza, Bruno Mandelli e Alan Nunes Bica fazem parte do grupo de pesquisa “Trabalho, resistência e cultura”, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Todos os autores realizaram pesquisas sobre a indústria do carvão no sul do Brasil.

A extensão universitária, liderada por Clarice Speranza, fez um esforço para formar professores que utilizassem as referências históricas locais nas práticas de ensino. Na elaboração do livro e nos cursos ofertados aos docentes da rede municipal de Butiá, incorporaram as inovações da história social dos trabalhadores da região carbonífera, produzidas a partir dos anos 2000 nos programas de pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, evidenciaram as diferenças entre o conceito de trabalho na BNCC e aquele articulado pela noção thompsoniana de experiência de classe, e fizeram uma revisão dos lugares de memória que tratam os industriais e imigrantes pioneiros da indústria do carvão como fundadores da cidade de Butiá.

Noutro artigo, intitulado “O ensino de história e os trabalhadores: refle-

xões a partir de um curso de extensão”, Renata Moraes analisa a experiência de extensão constituída na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Em 2020, nos primeiros meses da pandemia de Covid-19, ela ofereceu um curso on-line intitulado “Reflexões e novas abordagens sobre o lugar dos negros e negras no Ensino de História”, para a formação de professores. A autora é especializada na história dos mundos do trabalho e do pós-abolição, faz parte do LEHMT-UFRJ, e coordena o Laboratório de Estudos das Diferenças e Desigualdades (LEDDDES-UERJ). Antes da pandemia, já fazia intervenções numa escola da rede municipal que se desdobrou no curso de formação on-line tratado neste dossiê.

No artigo, a autora apresenta a estrutura curricular do curso e a expectativa de seus impactos no ensino de história, sendo que, no centro da reflexão, está o debate dos 30 anos da Lei n. 10.639/08. Questiona a branquitude e o racismo na construção dos estereótipos dos trabalhadores negros e indígenas escravizados na colonização do Brasil (nas alegorias de atraso e de ausência de agência), problematiza a complexidade da noção de trabalho na História do Brasil, criticando a visão fixa e dicotomizada do trabalhador escravizado e livre, e, por fim, tenciona os significados da autonomia/liberdade da formação da classe operária no pós-abolição. Renata Moraes faz um balanço da recepção do curso e de suas contribuições para formação docente.

Outro trabalho que fala da educação para as relações étnico-raciais e o mundo do trabalho é o artigo “Povo Xukuru-Kariri em Alagoas: migrações, trabalho na lavoura canavieira e a abordagem da temática indígena no ensino de História”. Os autores são Adatao Santos Rocha, doutorando na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), e Edson Silva, professor da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e coordenador do grupo de trabalho e pesquisa sobre ensino de história indígena da ANPUH-PE. Diferente dos dois artigos anteriores, que partem de uma extensão universitária para formação docente, o artigo é uma transposição didática, pensada a partir de uma pesquisa de História Oral.

O artigo desenvolve a temática de como a história do povo Xukuru-Kariri é deturpada no espaço público pelas representações estigmatizantes sobre o “índio”, sendo a Lei n. 11.625/08 um instrumento para desconstrução desse quadro. Assim, no esforço de romper com a estereotipia do “índio”, o texto evidencia como a história da monocultura canavieira ao longo dos séculos XIX e

XX relaciona-se com a trajetória das políticas indigenistas e as experiências de migração e trabalho indígena. Assim, oferece subsídios para romper com as visões românticas sobre os indígenas na História do Brasil e com o silenciamento imposto por estigmas e pela exploração do território e da força de trabalho indígena.

Outra transposição didática presente no dossiê é o artigo “Mundos do trabalho e história do futebol no Brasil: potenciais didáticos dos debates sobre tempos do lazer, culturas operárias e relações laborais”, de Raphael Rajão Ribeiro. O autor é professor do Instituto Federal do Ceará e faz parte do grupo FULIA – Núcleo de Estudos sobre futebol, linguagem e artes. Mais do que ser um tema de proximidade dos/as estudantes – normalmente, praticantes e aficionados/as pelo futebol, o autor argumenta que a história do esporte transposta para a sala de aula pode complexificar a explicação dos processos sociais e das relações de trabalho constituídas ao longo do século XX e no presente.

O artigo evidencia a importância de uma abordagem que trate do futebol como parte do mundo do trabalho. Através dele, pode-se refletir sobre a regulação dos tempos de lazer ao longo da formação do capitalismo, tratar das relações de trabalho constituídas na profissionalização do esporte (em vista da maneira como o Código de Legislação Trabalhista deixou de fora parte dos trabalhadores e como isso ocorreu no universo do futebol profissional e de várzea), e trazer densidade para reflexão sobre as relações laborais no passado e no presente diante da precarização neoliberal. Fazendo uma revisão da historiografia que aponta como classe, raça, gênero e identidade nacional são discutidos na bibliografia especializada, evidencia-se como o ensino da história do esporte correlaciona-se com a História Social do Trabalho. Ao final, o autor faz sugestões de análise de documentos para se desenvolver em sala de aula, apresentando uma sequência didática.

Num viés diferente em relação às transposições didáticas, dois outros artigos enfocam as relações entre currículo, cultura escolar e ensino de história. Nesse sentido, tem-se o trabalho escrito por Gabriela Gomes e Yéssica Billán, intitulado “Análisis de las narrativas escolares sobre la dictadura autodenominada “Revolución Argentina” (1966-1973) en los contenidos curriculares y materiales educativos en Historia”. As autoras são pesquisadoras de história contemporânea na Universidade Nacional de General Sarmiento (UNGS), e analisam o ensino da História recente da Argentina na cultura escolar nacional.

Evidenciam que em 2006, a partir da efeméride de 30 anos do golpe de Estado de 1976, houve uma explosão dos estudos sobre a ditadura, explorando a memória do passado traumático. Contudo, as análises concentram-se no período de 1976 a 1983, deixando de lado o debate sobre a “Revolução Argentina” – o golpe de Estado instituído em 1966 que tem correlação com o período posterior. Esse viés interpretativo esteve presente na historiografia acadêmica e no saber histórico escolar, dando centralidade ao conceito de Estado burocrático autoritário, uma categoria de análise que caracteriza as ditaduras do Cone Sul pela exclusão dos setores populares na aliança entre setores militares, tecnocratas civis e segmentos empresariais do capitalismo internacional e local. Tal tendência é também verificada nas legislações educacionais do período que influenciaram a construção da cultura escolar e o ensino da História, na formação dos Núcleos de Aprendizagem Prioritários (NAP). Por fim, as autoras analisam sequências didáticas do Portal Educ.ar (<https://www.educ.ar/>), site mantido pelo governo argentino.

No artigo “*Por que são elas pipiras?: ensino da história das mulheres trabalhadoras em fábricas têxteis do Piauí e Maranhão*”, Felipe Augusto dos Santos Ribeiro analisa a relação entre gênero e História Social do Trabalho. O autor é professor da Universidade do Estado do Piauí (UESPI), atuando Mestrado de Ensino de História (ProfHistória) e, também, no Núcleo de Pesquisa e Estudo em Cidade, Memória e Patrimônio (NUPECIMP). Membro do LEHMT-UFRJ, seus trabalhos enfocam a investigação sobre a formação do setor têxtil e dos movimentos sociais de trabalhadores/as desse segmento.

No artigo, o autor parte da compreensão das mulheres no setor têxtil do Piauí e Maranhão, para discutir a forma como as/os trabalhadores/as são debatidos no currículo e na cultura escolar. Critica a forma como o saber histórico escolar sobre os operários, na maior parte das vezes, centra-se na Era Vargas e na Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), tendo em vista uma análise que fala da condição heterônoma da classe, sem considerar a renovação da história social nos últimos tempos que tratam da temática em diferentes conjunturas e processos. Felipe Ribeiro verifica esse viés nas normativas educacionais curriculares e nos livros aprovados pelo Plano Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), em que as noções de “mercado de trabalho” e “mundo do trabalho” são intercambiáveis, sem dar atenção a agência dos/as trabalhadores/as na história. Por fim, o autor apresenta as pesquisas da História Social do Traba-

lho que falam de classe, gênero e sexualidade (numa breve revisão bibliográfica sobre o tema), e discute o estigma pressupostos na noção de “pipira”. Sugere-se que o vocábulo curioso e incomum pode servir como ponto inicial nas salas de aula para discutir a agência das trabalhadoras femininas.

Noutro tipo de reflexão sobre História Social do Trabalho e educação, tem-se uma produção que busca refletir sobre a experiência dos trabalhadores no sistema educacional. No artigo “Entre o planejado e o vivido: aspectos da estrutura educacional formal da cidade de Cabo Frio e a experiência vivida pelos trabalhadores da cadeia produtiva do sal como elementos de reflexão sobre os desafios do ensino da história regional hoje”, João Christovão aborda a experiência de educação formal da classe trabalhadora. Membro do LEHMT-UFRJ, ele é professor da rede pública municipal de Cabo Frio e do estado do Rio de Janeiro, tendo pesquisa de doutorado concentrada no processo de instalação da indústria salineira e seus efeitos no cotidiano da cidade e seu entorno, que constitui uma das regiões fluminenses.

O texto problematiza a forma como a educação formal se constituiu em Cabo Frio a partir dos anos 1930. Identifica a reivindicação de educação pelos trabalhadores da cidade e aborda dois modelos construídos a partir dessa relação: as Escolas Praianas, estruturadas no governo do Amaral Peixoto, e a Escola 20 de Julho, implantada pela indústria. A relação entre as experiências dos trabalhadores e o processo educativo, bem como a reivindicação de uma compreensão dos processos de formação social e econômica da localidade marcada pela indústria salineira, para compreender o ensino de História na região, está no centro da proposta do artigo.

Enfocando também a experiência dos trabalhadores na educação formal, tem-se o artigo “Nos livros estão nomes de reis. Arrastaram eles os blocos de pedra? Ensino de História e mundos do trabalho na Educação de Jovens e Adultos”, escrito por Caio Vinícius de Castro Gerbelli e André Luiz Lirio da Cunha. Ambos são professores de História do Departamento de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação de Santo André (SP) e possuem mestrado e especialização em história social e na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O texto aborda como as noções de trabalho e ensino articulam-se na EJA. Num primeiro momento, apresenta os programas de educação voltados para esse segmento na história nacional, situando a maneira como ele é regu-

lado atualmente. A EJA tem uma relação intrínseca com a classe trabalhadora, sendo instituída com o foco prioritário para esse público; logo, a vulnerabilidade social experimentada nas relações laborais na história recente, caracterizada pela redução de direitos no neoliberalismo e precarização estrutural do trabalho, afeta tanto a vida dos estudantes quanto as possibilidades de produção de uma política pública nesse segmento. Num segundo momento do artigo, verifica-se como a noção de trabalho é mobilizada nas normativas educacionais e no cotidiano dos trabalhadores marcados pela experiência neoliberal, contrapondo-a ao debate constituído pela noção de mundos do trabalho da história social.

O último artigo do dossiê analisa o conceito de Revolução Industrial numa coleção didática aprovada em 2021, após a nova BNCC. Intitulado “Qual impacto das reformas curriculares sobre a narrativa histórica escolar? Um estudo de caso sobre a Primeira Revolução Industrial”, o trabalho foi escrito por Luiza Sarraff. Ela atua como professora na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ-FFP) e no Laboratório de Estudos e Pesquisa em Ensino de História, tendo suas investigações centradas na análise de livros didáticos a partir das discussões da teoria da História.

A autora analisou a coleção *Humanidades.doc*, dos autores Ronaldo Vainfas, Jorge Ferreira, Sheila Faria, Felipe dos Santos e André Albert. Num primeiro momento, ela identifica a importância da hermenêutica histórica para compreender as narrativas em um livro didático, estabelecendo um diálogo com a obra de Paul Ricoeur e com os conceitos de intriga e de “quase personagem”. Na sequência, o artigo compreende o significado do Novo Ensino Médio e da BNCC na reforma do PNL, situando a coleção que pretende analisar e a forma como o conceito de Primeira Revolução Industrial é operado na narrativa construída no livro didático.

Fecham o dossiê uma resenha e uma entrevista. Daiana Santiago, professora de História em São Gonçalo (RJ) e militante do Movimento Ocupa Fazenda Engenho Novo,¹⁴ resenhou o livro *Ensino de História: teorias, práticas e novas abordagens - Patrimônio cultural, memórias, identidades e mundos do trabalho no ensino de história* (2023), uma iniciativa do Mestrado Profissional em Ensino de História da UESPI. E Rosana Fernandes, coordenadora da Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF) e militante com trajetória pela luta

dos direitos humanos e educação no Movimento Social dos Trabalhadores Sem Terra (MST), concedeu uma entrevista. Ela explicou sua trajetória política, a organização das estratégias de luta pela reforma agrária, a história da formação da ENFF e seus vínculos com a formação de militantes trabalhadores em escala internacional, e a relação entre a educação e o ensino de História no cotidiano de um assentamento e na estrutura do MST.

O dossiê *Mundos do Trabalho e Ensino de História* oferece ao leitor um caleidoscópio sobre uma temática. Realiza isso evidenciando a complexidade dos problemas, os vários lugares sociais de produção do conhecimento sobre a didática da história e a centralidade dos mundos do trabalho na vida contemporânea.

REFERÊNCIAS

- BATALHA, Claudio. Os desafios atuais da história do trabalho. *Anos 90*, Porto Alegre, v. 13, n. 23/24, p. 87-104, jan./dez. 2006.
- BERNARDINELLI, Muriana Carrilho; ALMEIDA, Camila Sanchez Aleixo de. A transgressão do direito fundamental à educação retrocessos no ensino consequência do Covid 19: desafios da educação no pós-pandemia. *Pensar Acadêmico*, v. 18, n. 5, p. 923-949, 2020.
- BITTENCOURT, Circe. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2008.
- BITTENCOURT, Circe. Reflexões sobre o ensino de história. *Estudos Avançados*. v. 32, n. 93, p. 127-149, 2018.
- CERRI, Luís Fernando (Org.). *Os jovens e a história: Brasil e América do Sul*. Paraná: Editora UEPG, 2018.
- CERRI, Luís Fernando. *Ensino de história e consciência histórica*. Rio de Janeiro: FGV, 2011.
- CHALHOUB, Sidney, FONTES, Paulo. História Social do Trabalho, história pública. *Perseu – história, memória e política*, São Paulo, Ano 3, n. 4, p. 219-228, 2009.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, v. 2, p. 177- 229, 1990.
- CITRON, Suzane. *Ensinar história hoje*. Lisboa: Livros Horizonte, 1990.
- FILHO, Raimundo Barbosa Silva; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. “Evasão e

- abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências”. *Educação por escrito*, n. 1, v. 8, p. 35-48, 2017.
- FONTES, Paulo; FORTES, Alexandre; MAYER, David. Brazilian Labour History in Global Context: Some Introductory Notes. *International Review of Social History*, v. 62, Special Issue, p. 1-22, 2017.
- FORTES, Alexandre, NEGRO, Antônio Luigi, FONTES, Paulo. Peculiaridades de E.P. Thompson. In: NEGRO, Antônio Luigi, SILVA, Sérgio. *Peculiaridades dos Ingleses e outros ensaios*. Campinas: Unicamp, p. 21-59, 2001.
- FORTES, Alexandre. “E. P. Thompson e Paulo Freire: Agência histórica e educação popular”. *Dossiê Especial 100 anos de E. P. Thompson (2024)*. Laboratório de Estudos de História dos Mundos do Trabalho. Disponível em: <https://lehmt.org/e-p-thompson-e-paulo-freire-agencia-historica-e-educacao-popular-alexandre-for-tes/>. Acesso em: 13 mar. 2024.
- HOBBSAW, E.J. *Mundos do Trabalho* – Novos estudos sobre a história operária. 7ª Ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.
- HOOKS, bell. *Ensinar a transgredir*. Rio de Janeiro: Martinz, 2013.
- JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.
- MAC CORD, Marcelo Mac. “E. P. Thompson, a historiografia brasileira e a valorização a experiência dos trabalhadores”. *Trabalho Necessário*, n. 18, ano 12, p. 123-144, 2014.
- MARTINS, Estevão de Rezende. Consciência histórica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes, OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org.). *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV, 2019.
- MATTOS, Marcelo Badaró Mattos. Thompson no Brasil. Anais do IV Colóquio Marx e Engels. Campinas, Unicamp, 2005.
- NASCIMENTO, Álvaro Pereira. “Trabalhadores negros e o “paradigma da ausência”: contribuições à História Social do Trabalho no Brasil”. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 59, p. 607-626, 2016.
- NEGRO, A. L.; GOMES, F. Além de senzalas e fábricas: uma História Social do Trabalho. *Revista Tempo Social*, v. 18, n. 1, p. 217-240, 2006.
- NEGRO, Antônio Luigi. E.P. Thompson no Brasil: recepção e uso. *Crítica Marxista*, São Paulo, v. 39, p. 151-161, 2014.
- PERROT, Michelle. *Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros*. 7ª edição. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- POPINIGIS, Fabiane. TERRA, Paulo Cruz. Classe, raça e a História Social do Trabalho

- no Brasil (2001-2016). *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro v. 32, n. 66 p. 307-328, 2019.
- RÜSEN, Jörn. *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Editora UFPR, 2010.
- SCHUELER, Alessandra Frota Martinez. Educação, experiência e emancipação: contribuições de E.P.Thompson para a história e para a história da educação. *Trabalho e educação*, Niterói, ano 12, n.18, p. 98-122, 2014.
- THOMPSON, Edward Palmer. *A formação da classe operária inglesa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011 (Vol.1, 2, 3).
- THOMPSON, Edward Palmer. Educação e Experiência. In: E. P Thompson. *Os Românticos*. A Inglaterra na era revolucionária. Tradução de Sérgio Moraes Rêgo Reis. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- TORRES, Claudiane, WOLLMANN, Luciana, OLIVEIRA, Samuel. A História Social do Trabalho em sala de aula. *Ciência Hoje*, n.391, p. 1-7, 2022.
- TORRES, Claudiane, WOLLMANN, Luciana, OLIVEIRA, Samuel. Ensino de História e Mundos do Trabalho nas escolas: o “Chão da Escola” como prática de História Pública. In: BEZERRA, Danilo Alves, RIBEIRO, Felipe Augusto Alves dos Santos. (Org.). *Ensino de História: teoria, práticas e novas abordagens*. Recife: Edupe, 2023, p. 267-289.

NOTAS

¹ *Mundos do Trabalho: historiografia e ensino* (2021) foi um curso ministrado por Paulo Fontes (UFRJ), Fabiane Popinigis (UFRRJ), Robério Souza (UNEB) e nós que coordenávamos a seção no LEHTM-UFRJ. Ficamos responsáveis por um módulo do curso voltado especialmente para pensar a didática da história e sua relação com a História Social do Trabalho.

² A obra de E. P. Thompson teve grande impacto da produção da historiografia social brasileira, particularmente nos estudos sobre escravidão e sobre a classe trabalhadora brasileira. Ver; FORTES, A.; NEGRO, A. L.; FONTES, 2001; MATTOS, 2005, MAC CORD, 2014; NEGRO, 2014.

³ Em 2023, o número de matrículas do Ensino Fundamental teve uma redução de 3,0% em relação ao ano de 2019; o Ensino Médio apresentou uma redução de 2,4% no mesmo período de referência. Apresentando percentuais mais elevados, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) registrou uma diminuição de 20,9% no número de matrículas. Já os números referentes à repetência e evasão escolar, foram de: Ensino Fundamental (2,8% e 3%), Ensino Médio (3,9% e 5,9%), respectivamente, no período referente aos anos de 2020 e 2021. A pesquisa não apresentou dados referentes à evasão e repetência na EJA, mas indicou que os grupos que apresentaram os maiores índices de reprovação e evasão, se situavam na educa-

ção indígena, quilombola e especial. Ver INEP/ MEC. Censo Escolar 2023. Brasília, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2023/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 4 mar. 2024.

⁴ Entre os anos de 2020 e 2021, vivenciamos o período mais crítico da pandemia da Covid-19, que vitimou cerca de 15 milhões de pessoas no mundo e mais de 700 mil no Brasil, de acordo com as últimas contagens. Neste período, as escolas adotaram o ensino remoto e posteriormente, o semipresencial e híbrido. Com isso, muitos estudantes, por diferentes motivos, deixaram de estudar ou quando mantiveram as suas matrículas, foram aprovados automaticamente. Os impactos da pandemia na escola nos dias de hoje são muitos. Eles vão desde as consequências psicológicas que acometem estudantes e docentes, às dificuldades dos/as discentes acompanharem às aulas por não terem tido acesso ao conhecimento prévio. Muitos deles apresentam dificuldades na leitura, escrita nas operações matemáticas básicas. Sobre os desafios impostos à escola (especialmente a escola pública) no contexto pós-pandemia, ver: BERNADELLI, ALMEIDA, 2020.

⁵ Aprovada em dezembro de 2016, a PEC 241/55 (depois consolidada na EC 95) instituiu um novo regime fiscal previsto para vigorar por 20 anos, limitando os investimentos públicos ao percentual da inflação, impactando sobremaneira alguns setores, tais como a saúde e a educação. Eleito em 2022, o atual presidente Luís Inácio Lula da Silva obteve através da promulgação da PEC 32/22 – a “PEC da Transição”, o respaldo legal para a retomada dos investimentos nas referidas áreas.

⁶ Inclui além do próprio Thompson, nomes como Cristopher Hill, Raymond Willians, Perry Anderson e Eric Hobsbawm (MATTOS, 2005).

⁷ Segundo o Censo Escolar de 2023, os maiores índices de repetência no Ensino Médio se situam entre quilombolas (11,9%) e indígenas (10,7%). No que diz respeito à cor, o levantamento indica que 4, 5% alunos pretos e pardos ficaram reprovados e brancos 3,0%; já os números referentes à evasão, o censo indica que a Educação Especial esteve na dianteira com 6,2%, seguindo de indígenas (5,2%) e quilombolas (4,6%). O número de estudantes pretos e pardos evadidos foi de 6,3% e de brancos 5,2%. Ver INEP/ MEC. Censo Escolar 2023. Brasília, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2023/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 4 mar. 2024.

⁸ Dados apurados pelo Censo Escolar entre os anos de 2010 e 2019 indicam que a desigualdade entre negros e brancos se manteve, apesar de terem diminuído um pouco ao longo desses anos. Para mais, ver: Pesquisa aponta distorções entre negros e brancos na educação. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-12/pesquisa-aponta-distorcoes-entre-negros-e-brancos-na-educacao>. Acesso em: 11 mar. 2024. No que diz respeito às comunidades quilombolas, elas só passaram a ser contabilizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2022; já as etnias indígenas foram registradas pelo censo a partir de 2010.

⁹ Iniciativas como a rearticulação da Secadi (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) que voltou a integrar a estrutura do MEC (Ministério da Educação), após ter sido extinta entre 2019 e 2022 e o Programa “Pé-de-Meia”, que oferece

incentivo financeiro para estudantes entre 14 e 24 anos matriculados no Ensino Médio da rede pública, são algumas das políticas públicas recentes voltadas para a inclusão de grupos socialmente marginalizados e de combate à evasão escolar que merecem destaque, ainda que – vale acrescentar – sejam incipientes para combater tais índices.

¹⁰ Link do site do SEPE RJ. Disponível em: <https://seperj.org.br/conae-2024-terminou-hoje-em-brasilia-e-propoe-revogacao-do-nem-e-da-bncc/>. Acesso em: 28 fev. 2024.

¹¹ O CONAE 2024 teve participação de 2,5 mil pessoas, das quais 1.046 delegados e delegadas credenciados, de acordo com o Fórum Nacional de Educação (FNE). A etapa nacional foi precedida por conferências municipais, estaduais e distrital. Ver <https://cee.fiocruz.br/?q=Conae-2024-termina-com-novo-Plano-Nacional-de-Educacao-a-vista>.

¹² Ver Regimento Geral do CONAE 2024 – Etapa Nacional, <https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/conferencias/conae-2024/RegimentoGeralCONAE2024.pdf>.

¹³ O total de horas para as disciplinas específicas será condicionado à carga horária do curso técnico. Por exemplo, o curso técnico de enfermagem precisa de 1.200 horas, então restam 1.800 horas para Português, Matemática, Geografia, História etc.

¹⁴ O movimento tem como objetivo a inclusão social por meio do resgate histórico e preservação do patrimônio cultural da Fazenda Engenho Novo, um espaço da cultura material e imaterial da população escravizada e de seus descendentes na cidade de São Gonçalo. Ver Movimento Ocupa Fazenda Engenho Novo. Disponível em: <https://www.ocupafazendaengenhonovo.org.in/>. Acesso em: 15 mar. 2024.

