



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
UNIRIO - CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
Programa de Pós-Graduação em História



CAMILA ABREU DE CARVALHO

**POR QUE ESTUDO HISTÓRIA? DESAFIOS
E REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE
HISTÓRIA DO PONTO DE VISTA DOS
DISCENTES**

2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

CAMILA ABREU DE CARVALHO

POR QUE ESTUDO HISTÓRIA?

Desafios e reflexões sobre o ensino de história do ponto de vista dos discentes

Rio de Janeiro
2023

CAMILA ABREU DE CARVALHO

POR QUE ESTUDO HISTÓRIA?

Desafios e reflexões sobre o ensino de História do ponto de vista dos discentes

Tese de doutorado apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em História da Unirio como requisito necessário para obtenção do título de doutora em História.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Keila Grinberg

Rio de Janeiro
2023

FICHA CATALOGRÁFICA

A162 Abreu de Carvalho , Camila
. Por que estudo história? Desafios e reflexões
sobre o ensino de história do ponto de vista dos
discentes / Camila Abreu de Carvalho . -- Rio de
Janeiro, 2023.
219

Orientador: Keila Grinberg .
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do
Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação
em História, 2023.

1. Ensino de História . 2. Currículo. 3. Currículo
decolonial. 4. BNCC. 5. Consciência histórica . I. ,
Keila Grinberg, orient. II. Título.

CAMILA ABREU DE CARVALHO

POR QUE ESTUDO HISTÓRIA?

Desafios e reflexões sobre o ensino de história sob o ponto de vista dos discentes

Tese de doutorado apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em História da Unirio como requisito necessário para obtenção do título de doutora em História.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Keila Grinberg – Orientadora,
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Prof^ª. Dr^ª. Anita Correia de Lima Almeida,
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Prof^ª. Dr^ª. Daniela Paiva Yabeta de Moraes,
Universidade Federal da Fronteira Sul

Prof^ª. Dr^ª. Juçara da Silva Barbosa Mello,
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Prof^ª. Dr^ª. Mariana de Aguiar Ferreira Muaze
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

AGRADECIMENTOS

Quando o homem decidir
reformular a sua consciência, o
mundo tomará outro roteiro
Maria Carolina de Jesus

A minha família – a minha mãe Enilda Abreu de Carvalho, ao meu pai Luiz Gonzaga de Carvalho e ao meu irmão Fabrício Abreu de Carvalho, pela base sólida que me deu força para encarar a vida de frente, por serem tão presentes em minha vida e por estarem sempre por perto me apoiando com carinho, dedicação e coragem em garantir a minha formação neste mundo de tantas adversidades.

A minha orientadora, Keila Grinberg, por todo o conhecimento passado e por ter acompanhado a minha formação durante o mestrado do ProfHistória e agora no curso de doutorado.

Às (os) demais professoras(es) do programa de pós-graduação em História da Unirio, que fizeram parte dessa jornada em sala de aula e nos corredores e aos funcionários que deram apoio e suporte necessário quando precisei, em especial a Priscila, pela solicitude e boa vontade em resolver os problemas.

As professoras da banca de qualificação: Mariana de Aguiar Ferreira Muaze, Anita Correia de Lima Almeida, Juçara da Silva Barbosa de Mello, Daniela Paiva Yabeta de Moraes pelas fundamentais observações e sugestões para a pesquisa.

Ao meu companheiro, Tomás Coelho Netto Duek, que sempre me deu apoio emocional, me incentivando a continuar a jornada e não desistir.

Aos colegas de profissão, que compartilham os desafios, frustrações e conquistas que envolvem ser professor no Brasil e que gentilmente me ajudaram a aplicar os questionários encaminhando-o aos seus alunos num momento difícil de pandemia e aos estudantes que dedicaram seu tempo para responder a pesquisa.

Aos meus amigos que permaneceram comigo compreendendo a distância e falta de tempo, provocada nas horas de estudo e trabalho.

Aos companheiros de classe, por todos os trabalhos realizados juntos e pela amizade construída.

Ao Sindicato dos Profissionais da Educação que pela sua luta e atuação constante conseguiram a aprovação de um plano de carreira com objetivo de valorização dos professores e profissionais de educação.

A Secretaria Municipal de Educação de Cachoeiras de Macacu, um dos municípios em que trabalho, que por meio do plano de carreira dos profissionais de educação me concederam uma licença remunerada durante o ano de 2023 para que eu pudesse me dedicar a tese de doutorado. Sem esse tempo seria muito difícil conciliar as atividades docentes em duas redes municipais de educação com a pesquisa acadêmica.

Aos meus alunos por contribuírem e darem sentido ao trabalho em sala de aula e tornarem esta experiência de ensino-aprendizagem divertida e desafiadora.

Ser membro da consciência humana é situar-se com relação ao seu passado.

Eric Hobsbawm

CARVALHO, Camila Abreu de. **Por que estudo história? Desafios e reflexões sobre o ensino de história do ponto de vista dos discentes**. 2023. 219. Tese (Doutorado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

RESUMO

O ensino de História é um campo de estudo historiográfico que permite a reflexão sobre a objetivos, conflitos e desafios da História nos espaços escolares. Sendo assim, o estudo foi fundamentado na contextualização da constituição da disciplina História, além do levantamento das legislações educacionais no país até a elaboração da versão final da Base Nacional Comum Curricular. Tendo em vista também as discussões curriculares e as disputas que envolvem o currículo de História e a transposição didática dos conteúdos curriculares em sala de aula. Partindo do pressuposto que os saberes escolares adquirem significados próprios, que o professor é uma figura central na mediação para uma efetiva aprendizagem histórica e considerando esses levantamentos teóricos, a presente pesquisa pretendeu fazer uma reflexão sobre os sentidos, desafios e obstáculos do ensino de história através da análise das respostas dos estudantes do primeiro ano do ensino médio a um questionário online. A hipótese levantada é que os alunos ao apontarem suas preferências e dificuldades no ensino de História podem auxiliar o trabalho do professor, já que as perguntas foram direcionadas com o objetivo de “ouvir” o que o aluno tem a dizer sobre o ensino da disciplina. A partir da análise do questionário problematizou-se as demandas curriculares e os conteúdos que envolvem o currículo de História presentes na BNCC. A resposta aos questionários revelou que embora os alunos tenham dificuldade na interpretação das narrativas construídas pelos professores em sala de aula, percebem relevância social no ensino da disciplina. Daí em diante propôs-se a reflexão sobre o currículo de História de uma perspectiva decolonial, ou seja, sugere-se como possibilidade de ensino a quebra do paradigma eurocêntrico de maneira que aproxime os conteúdos da disciplina a realidade dos alunos, colocando como alternativa de aprendizagem uma perspectiva curricular decolonial que promova uma educação libertadora e que vise à construção de uma consciência histórica dos discentes.

Palavras-chave: Ensino de História, Currículo, Currículo Decolonial, BNCC, Consciência histórica.

CARVALHO, Camila Abreu de. **Why do I study? Challenges and reflections on teaching history from the students' point of view**. 2023. 219. Tese (Doutorado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

ABSTRACT

History teaching is a field of historiographic study that allows reflection on the objectives, conflicts and challenges of History in school spaces. Therefore, the study was based on the contextualization of the constitution of the History discipline, in addition to the survey of educational legislation in the country until the preparation of the final version of the Base Nacional Comum Curricular. Also taking into account the curricular discussions and disputes involving the History curriculum and the didactic transposition of curricular contents in the classroom. Starting from the assumption that school knowledge acquires its own meanings, that the teacher is a central figure in mediating effective historical learning and considering these theoretical surveys, the present research intended to reflect on the meanings, challenges and obstacles of teaching history through analyzing responses from first-year high school students to an online questionnaire. The hypothesis raised is that students, by pointing out their preferences and difficulties in teaching History, can help the teacher's work, as the questions were directed with the aim of "listening" to what the student has to say about teaching the subject. From the analysis of the questionnaire, the curricular demands and contents involving the History curriculum present at BNCC were problematized. The response to the questionnaires revealed that although students have difficulty interpreting the narratives constructed by teachers in the classroom, they perceive social relevance in teaching the subject. From then on, it was proposed to reflect on the History curriculum from a decolonial perspective, that is, it is suggested as a teaching possibility to break the Eurocentric paradigm in a way that brings the contents of the discipline closer to the students' reality, offering an alternative learning a decolonial curricular perspective that promotes a liberating education and aims to build students' historical consciousness.

Keywords: History teaching, Curriculum, Decolonial Curriculum, BNCC, Historical consciousness.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – ETAPAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA	16
FIGURA 2 – ESQUEMA DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA.....	40
FIGURA 3 - TABELA DE HISTÓRICO DE LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL DESDE A PROMULGAÇÃO DA CONSTITUIÇÃO DE 1988.....	102
FIGURA 4 – QUESTÃO PROPOSTA NA PROVA DO 7º ANO COM A LETRA DA MÚSICA NÃO FOI CABRAL DE MC CAROL.	202
Figura 5 - TABELA RELACIONADA A FAIXA ETÁRIA DOS RESPONDENTES.....	202
FIGURA 6- TABELA RELACIONADA A IDENTIFICAÇÃO DE GÊNERO DOS RESPONDENTES.	203
FIGURA 7- TABELA RELACIONADA A IDENTIFICAÇÃO RACIAL DOS RESPONDENTES.	204
FIGURA 8- TABELA RELACIONADA A INSTITUIÇÃO DE ENSINO DOS RESPONDENTES.....	205
FIGURA 9- TABELA RELACIONADA A MODALIDADE DE ENSINO DOS RESPONDENTES	206
FIGURA – 10 TABELA RELACIONADA AO ENTENDIMENTO DO QUE É ESTUDO DA HISTÓRIA.	207
FIGURA 11– TABELA RELACIONADA A IMPORTÂNCIA/SENTIDO QUE OS ALUNOS DÃO AO ESTUDO DA HISTÓRIA.....	208
FIGURA 12 –TABELA RELACIONADA A IMPORTÂNCIA QUE OS ALUNOS ATRIBUEM A A HISTÓRIA EM HISTÓRIA DO BRASIL, DA AMÉRICA, EUROPEIA, AFRICANA E ASIÁTICA.....	209
FIGURA 13- TABELA RELACIONADA A IMPORTÂNCIA DOS TEMAS DE ACORDO COM A DIVISÃO TRADICIONAL DA HISTÓRIA.	210
FIGURA 14 TABELA RELACIONADA A IMPORTÂNCIA DOS SEGUINTE TEMAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: HISTÓRIA DAS MULHERES, AMBIENTAL, RELIGIÕES, INDÍGENA E AFRO-BRASILEIRA E HISTÓRIA DA ARTE.....	211
FIGURA 15- TABELA RELACIONADA AS MELHORES ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO DE HISTÓRIA	212
FIGURA 16- TABELA RELACIONADA AS DIFICULDADES DOS ALUNOS NAS AULAS DE HISTÓRIA.	213
FIGURA 17- TABELA RELACIONADA A ASSOCIAÇÃO ENTRE O ESTUDO DA HISTÓRIA E A FORMAÇÃO DA CIDADANIA	214
FIGURA 18- TABELA RELACIONADA A COMPREENSÃO DO SENTIDO DA HISTÓRIA PELOS ALUNOS.	215
FIGURA 19– TABELA RELACIONADA AOS TEMAS CONTEMPORÂNEOS QUE OS ALUNOS ASSOCIAM AO ESTUDO DA HISTÓRIA	216
FIGURA 20- TABELA SOBRE O CONTATO DOS ALUNOS COM ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA ESCOLA	217
FIGURA 21- TABELA SOBRE O CONTATO DOS ALUNOS COM ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL E REGIONAL	218
FIGURA 22- TABELA SOBRE O CONTATO DOS ALUNOS NA ESCOLA COM O TEMA HISTÓRIA DAS MULHERES.	219
FIGURA 23- TABELA SOBRE O CONTATO DOS ALUNOS COM ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA NA ESCOLA	220
FIGURA 24- TABELA RELACIONADA A IMPORTÂNCIA QUE OS ALUNOS ATRIBUEM AOS CONTEÚDOS DE HISTÓRIA	221

LISTA DE SIGLAS

ABDC	Associação Brasileira de Curriculistas
ABREM	Associação Brasileira de Estudos Medievais
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
ANPHLAC	Associação de Pesquisadores e Professores de História das Américas
ANPUH	Associação Nacional de História
BNCC	Base Nacional Curricular
CEDEFOP	Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Conferência Nacional dos Trabalhadores da Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacionais Secretários da Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EMC	Educação Moral e Cívica
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IHGB	Instituto Histórico Nacional
LDB	Lei de Diretrizes de Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NEMED	Núcleo de Estudos Mediterrâneos
NSE	Nova Sociologia da Educação
OSPB	Organização Social e Política Brasileira
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PNE	Plano Nacional de Educação
PNFEM	Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio
PCNS	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes

PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SNE	Sistema Nacional de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1: HISTORICIDADE E REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA..	17
1.1. Breve reflexão sobre a constituição da disciplina História.....	17
1.2. Apontamentos sobre o ensino de história no Brasil.....	21
1.3. História, memória e Ensino de História.....	27
1.4. Nuances dos saberes escolares, saberes docentes, saberes históricos e transposição didática.....	36
1.5. Aprendizagem e Consciência histórica.....	50
CAPÍTULO 2: CURRÍCULO, BNCC E ENSINO DE HISTÓRIA – DEBATES E DESAFIOS.....	59
2.1 Teorias Curriculares e Currículo de História	59
2.2 Histórico das legislações educacionais no Brasil	69
2.3 Contextualização da BNCC.....	76
CAPÍTULO 3: APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA, ANÁLISE DE DADOS E DEBATES HISTORIOGRÁFICOS.....	103
3.1 Perfil dos respondentes.....	104
3.2 Resultados e discussão.....	105
CAPÍTULO 4: CURRÍCULO DECOLONIAL – UMA PROPOSTA POSSÍVEL?.....	156
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	175
6. BIBLIOGRAFIA.....	184
7. ANEXOS.....	197

INTRODUÇÃO

Eu não procuro saber as respostas
Mas sim entender as perguntas
Confúcio

Se já passou, por que eu estudo História? Essa é uma das frases que provavelmente todo professor de História escuta dos seus alunos ao menos uma vez na vida. De fato, uma pergunta que aparentemente parece simples e sem importância por ser um questionamento dos alunos, mas que pelo contrário, carrega um sentido teórico, pois ao se perguntar sobre isso o discente está questionando quais as informações e conhecimentos que são necessários para aprender enquanto pessoa.

A atuação como professora do ensino básico da rede pública desde 2013 deixou claro que uma das maiores dificuldades dos alunos nas aulas de História é a compreensão do sentido do conhecimento do passado. Durante o curso de Mestrado Profissional de Ensino de História (ProfHistória-Unirio), foi selecionado o tema de estudo: o Quilombo de Maria Conga, localizado na cidade de Magé¹, com o fim de relacionar a memória local ao ensino de História com o objetivo de dar sentidos às aulas de História, na tentativa de responder o seguinte questionamento dos alunos: se já passou, para que aprender? Então, por que estudar História?

Ao longo desses anos de magistério responder essa pergunta se tornou um desafio, pois o que para os docentes tem um sentido mais nítido², para um aluno o conteúdo apresentado, muitas vezes, mostra-se sem significado e sem utilidade. Então:

- Qual o sentido de estudar História para um jovem estudante?
- Qual a importância da História (se ele vê alguma) e quais os conteúdos que ele considera mais importantes para a sua formação e por quê?
- Os discentes conseguem compreender as narrativas das mudanças históricas? Ao testemunharem eventos presentes, como a pandemia da Covid-19, por exemplo, os alunos conseguem associar ao que aprenderam nas aulas de História?
- Será que ficaria mais fácil eles compreenderem as narrativas das mudanças históricas a partir

¹ ABREU, Camila. Dissertação ProfHistória: Quilombo de Maria Conga em Magé: Memória, Identidade e Ensino de História – Unirio, 2016

² Vale destacar que as pesquisas sobre saberes docentes, formação do professor e relação professor-aluno ganharam destaque na historiografia atual e foram referenciais teóricos fundamentais no desenvolvimento desta pesquisa, a medida em que as respostas dos alunos podem ser influenciadas pela referência do professor.

de uma experiência presente?

- Entender esses eventos, tanto passados como presentes, impacta diretamente na sua visão de mundo?
- Qual seria o sentido para os alunos de estar na escola e aprender conteúdos que estão afastados da sua vida cotidiana?

Essas são algumas das perguntas que motivaram a pesquisa, que tem por objetivo de investigar o ensino da História na visão, não dos professores de História e pesquisadores, mas dos alunos, com o intuito de compreender a perspectiva dos discentes em relação aos conteúdos da disciplina, a fim de analisar o que os discentes consideram importante na sua formação e os principais desafios para os professores de História na transmissão desses saberes com o intuito de refletir o currículo em História, visto que:

Considerar o estudante como agente/sujeito social da construção de seu conhecimento e de sua leitura de mundo é fundamental para a valorização de identidades e experiências sociais e étnicas plurais. Entretanto, talvez possa ficar mais explícito o importante diálogo do saber histórico com o saber docente, com a escola e seus alunos, e com as diversas etapas do ensino, pois um dos maiores desafios do Ensino de História é exatamente enfrentar a tensão entre formar um cidadão atuante ou um pequeno historiador. Parece-me adequada a proposta de articulação, através dos anos, de saberes históricos cada vez mais complexos, embora seja muito difícil definir os níveis de complexidade.³

Partindo do pressuposto que a visão dos discentes sobre os conteúdos da disciplina permite um maior esclarecimento sobre o significado do estudo da História, a pesquisa tem como objetivo geral entender como os alunos compreendem o ensino de história e como objetivo específico, a partir deste levantamento, problematizar, à luz da teoria decolonial, as propostas curriculares atuais, após a formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), refletindo sobre o currículo de História.

A hipótese levantada é que resposta dos alunos permite, ao mesmo tempo, um diagnóstico e uma reflexão sobre o que ensinar e como ensinar, contribuindo no debate acadêmico relacionado ao ensino de História, já que este é um dos maiores desafios dos professores de História em sala de aula e refletir sobre essas questões é um dos fatores motivadores da prática docente.

Para a realização da pesquisa o procedimento metodológico consistiu na aplicação de um questionário online para os alunos do 1º ano do Ensino Médio com objetivo compreender, de

³ABREU, M.C.; Parecer sobre a BNCC - Componente Curricular HISTÓRIA, 2016, p.2.

acordo com a visão deles, quais os conteúdos que são considerados mais importantes de aprender, quais são mais relevantes na sua formação pessoal e por quê, a fim de levantar informações sobre o ensino de História com a intenção de analisar e refletir sobre a construção do sentido desta disciplina para os estudantes da educação básica.

A escolha do Primeiro do Ensino Médio se deve ao fato dessa série de ensino já ter uma bagagem em relação aos conteúdos da disciplina História, mas também ter expectativas em relação aos outros anos a serem cursados. A ideia inicial era escolher uma escola e aplicar os questionários presencialmente nas turmas do primeiro ano. No entanto, devido a pandemia da Covid-19 em 2020 e 2021 e suspensão das aulas presenciais, os questionários foram aplicados de maneira virtual como uma das atividades remotas sugeridas pelos professores.

Esta pesquisa é de natureza quantitativa e utilizou-se como procedimento metodológico a pesquisa survey, feita através do aplicativo *SurveyMonkey* de elaboração de questionários online e análise de dados. Na perspectiva acadêmica, a pesquisa survey possui como principais funções a descrição e a exploração⁴. Esta abordagem requer o uso de recursos e de técnicas estatísticas⁵ e por isso recorreu-se ao aplicativo. As perguntas elaboradas e tinham o objetivo de compreender a visão dos alunos sobre o ensino de história, e por se tratar de uma pesquisa online num período de atividade remota, as questões foram direcionadas para as temáticas das quais faço uso em sala de aula. O estudante respondente também tinha a opção de hierarquizar as respostas em questões com mais de uma alternativa. As vantagens da adoção da pesquisa survey é coletar ampla gama de informações a partir de uma amostragem considerável.

As variáveis da metodologia estão relacionadas a possibilidade de ausência de respostas em algumas questões, além de outras questões subjetivas, tais como motivação, sinceridade nas respostas e habilidade e entendimento dos participantes para responder as perguntas. No caso dos alunos, as respostas são diretamente influenciadas pela expectativa de acerto, ou seja, daquilo que eles acham que o professor quer como resposta, sendo esta considerada uma variante da pesquisa. Neste caso, há também a impossibilidade dos elementos surpresas quando adota-se uma metodologia de pesquisa de natureza quantitativa, isto significa que se a pesquisa pudesse ter sido realizada de maneira presencial e se os alunos pudessem ter respondido as questões de forma

⁴ PARANHOS, R. et al. Corra que o survey vem aí: noções básicas para cientistas sociais. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, Buenos Aires, n. 6, p. 7-24, mar. 2013.

⁵ PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS; Ernani Cesar de. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Amburgo: Feevale, 2013.

discursiva com certeza outras questões viriam à tona. No entanto, as circunstâncias do período em que foi aplicada impossibilitou essa dinâmica e as respostas dos alunos foram restritas as opções oferecidas no questionário, podendo ser considerado um fator limitante do estudo. Por essa razão optou-se por esta metodologia por meio da aplicação de questionários online com perguntas dirigidas devido a dificuldade de estabelecer relações presenciais num período de quarentena. A intenção dos questionários foi traduzir em números as opiniões dos alunos com intuito de analisá-las para que os docentes possam ter maior esclarecimento sobre a sua própria prática promovendo uma auto-reflexão por meio das informações fornecidas pelos alunos.

Por isso sugere-se também que os professores possam adequar as perguntas para a sua própria realidade de sala de aula, caso desejem compreender as dificuldades, questionamentos e pensamentos dos seus alunos sobre a disciplina em suas aulas. Então, além da análise destes questionários aplicados em um contexto pandêmico, uma das contribuições e intenções da pesquisa é sugerir a investigação e compreensão do pensamento dos alunos como estratégia de melhorar o processo ensino-aprendizagem, a medida em que o professor tem a possibilidade de adequar as perguntas a sua realidade.

Em relação a aplicação dos questionários para os discentes, foram enfrentados alguns obstáculos, já que os professores da rede pública tinham maior dificuldade em dar aulas online e os professores da rede privada tinham que passar por um aval e permissão das escolas. Não consegui aplicar diretamente com as minhas turmas, por não ter tido aulas online na rede em que na trabalho e alguns alunos não terem acesso a internet. Por este motivo, repassei o questionário aos colegas professores que davam aula online na época como sugestão de atividade remota e os professores repassaram aos alunos. Portanto, não houve controle de quais escolas pertenciam os alunos respondentes. Repassei o questionários aos colegas. Por esta razão, não foi levado em consideração o perfil socioeconômico dos respondentes e nem as possíveis diferenças entre as instituições de ensino.

O questionário continha perguntas relacionadas aos conteúdos de História e a importância dos mesmos na formação pessoal deles. As perguntas tinham como objetivo compreender como os alunos interpretam os conteúdos da disciplina e as maiores dificuldades na aprendizagem, a medida em que a resposta dos alunos possibilita uma reflexão, não só dos conteúdos da matéria, mas da prática docente. Contabilizando um total de 20 questões que foram divididas da seguinte forma: perfil dos respondentes, as questões de 1 a 5 eram sobre faixa etária, gênero, cor, instituição e

modalidade de ensino. A segunda parte das perguntas do questionários eram sobre a construção do sentido do estudo da História. As questões 6 e 7 eram sobre a compreensão e importância da História. As questões de 8 e 9 foram sobre espacialidade e temporalidades respectivamente. A questão 8 perguntava sobre a importância da aprendizagem de História da América, História da África, História da Ásia, História do Brasil e História da Europa e a questão 9 sobre períodos históricos tradicionais - Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea.

A questão 10 era sobre o contato dos alunos com história temática, sugerindo os seguintes temas: História das mulheres, História das religiões, História ambiental, História indígena, História afro-brasileira, História da Arte, História geral (mundo). A questão 11 era sobre os meios didáticos facilitadores da aprendizagem em História e a questão 12 era relacionada as maiores dificuldades dos alunos na aprendizagem da disciplina. A questão 13 perguntava sobre a relação entre História e cidadania e a questão 14 era sobre o sentido do estudo da disciplina. A questão 15 foi sobre a relação do estudo da História e a compressão de temas sociais, tais como racismo, homofobia, intolerância religiosa e desigualdade social. As questões 16, 17, 18 e 19 foram perguntas específicas sobre os seguintes assuntos históricos: história afro-brasileira, história indígena, história das mulheres e história local.

A questão 20 era sobre os principais conteúdos que são estudados em História no ensino básico, divididos por áreas temáticas, nomeados de Blocos de conhecimento com os seguintes conteúdos: Bloco 1: Europa na antiguidade/ Época medieval/ Europa Moderna; Bloco 2 – O Mundo Contemporâneo; Bloco 3 – História das Américas; Bloco 4 – O mundo asiático e africano; Bloco 5 – História indígena e afro-brasileira; Bloco 6 – História Política do Brasil. Os alunos poderiam enumerar em ordem de importância os blocos de conhecimento, quais desses conteúdos eram fundamentais saber, além de poderem escolher cinco conteúdos que despertassem mais a curiosidade de aprender e cinco que achassem menos importante. Essa questão tinha o objetivo de compreender quais conteúdos despertam mais interesse dos alunos e oferecer liberdade de se expressarem, demonstrando interesse em ouvi-los. Os questionários online foram respondidos por 71 estudantes do 1º ano do Ensino Médio entre os dias 13 de março de 2021 e 12 de maio de 2021. A partir das repostas foi gerado por meio de aplicativo um banco de dados com as estatísticas da pesquisa, contendo gráficos e porcentagens da resposta, que foram analisados separadamente.

Apesar de ser uma pesquisa quantitativa, o objetivo não era analisar numérica e estatisticamente cada questão, mas a partir da resposta dos discentes, ter um panorama geral do

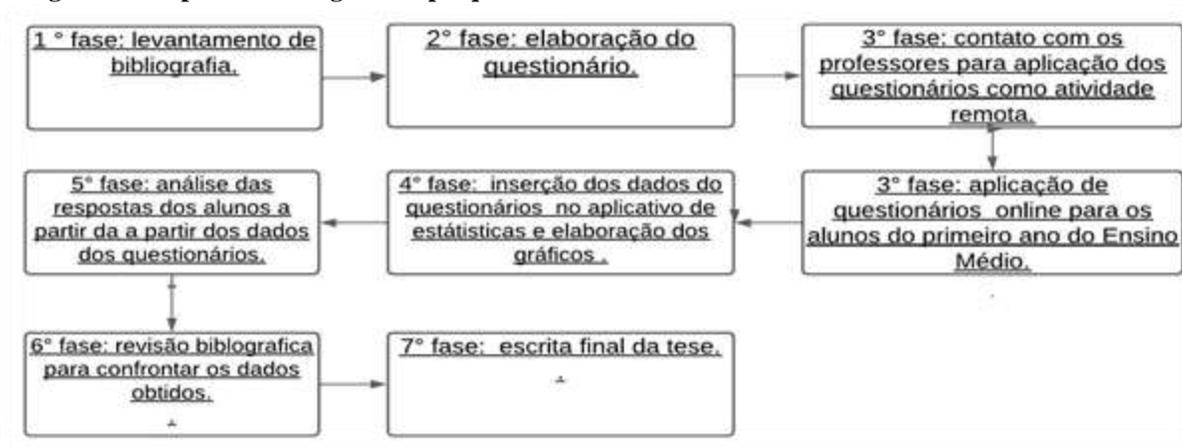
que de fato é efetivo no ensino e aprendizagem de História. O questionário teve como propósito entender como os alunos compreendem o ensino da disciplina, à medida que a resposta dos discentes permite um maior esclarecimento sobre as complexidades e desafios do estudo da História, na medida em que

O que os alunos aprendem e deixam de aprender – o que é e o que não é transmitido a eles cotidianamente nas nossas escolas – é mais amplo e mais complexo do que o prescrito em qualquer documento. O chamado currículo real, vivido, ativo, é construído tendo por base uma série de processos e significados que envolvem a cultura escolar e a cultura da vida cotidiana.⁶

O questionário foi uma forma metodológica de tentar entender a compreensão dos alunos sobre a disciplina e a partir daí refletir sobre a nossa própria prática docente, que não é unilateral e sim dialógica e contínua, construída no dia a dia da escola. De acordo com Paulo Freire “uma pesquisa participante (...) nos dará uma espécie de repertório dos anseios, dos sonhos, dos desejos da população da área em que a pesquisa se fará. Uma das vantagens de um trabalho assim está em que a própria metodologia da pesquisa a faz pedagógica e conscientizante”.⁷ Com base nesta convicção, faz-se necessário contextualizar brevemente a constituição da disciplina História, enfatizando sua historicidade, objetivos e valores, posto que o estudo da disciplina escolar é um campo de estudo específico que responde ao objetivo de compreender a formação da própria disciplina, pois

As histórias das disciplinas (não apenas da História) nos auxiliam na busca da necessária compreensão do processo de (re) constituição dos saberes, dos currículos, dos livros didáticos, na busca da conscientização de nossa responsabilidade pela construção de outras histórias.⁸

Figura 1 –Etapas metodológicas da pesquisa



⁶ FONSECA, SELVA; GUIMARÃES, IARA. Metodologia do Ensino de História, 2021, p. 27.

⁷ FREIRE, Paulo. A educação na cidade. 1991. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2000, p.32.

⁸ FONSECA; GUIMARÃES, op.cit., loc.cit.

CAPÍTULO 1

Historicidade e reflexões sobre o ensino de história

O passado já passou,
e a história é o que os historiadores fazem com ele
quando põem mãos à obra
Keith Jenkins, A história repensada

1.1 Breve reflexão sobre a constituição da disciplina História

Ao se iniciar um processo de estudo historiográfico, de imediato, podemos constatar que a história não é única e nem sempre foi a mesma. Analisando os regimes de historicidade observa-se que em diferentes momentos houve modos distintos de fazer história. O que é dotado de historicidade em dado momento poderá não ser em outro. Os valores mudam de acordo com a realidade vivida pelo historiador em sua época. Esta constatação nos ajuda a entender que a História e o modo como é feita não surge abruptamente.

A História “mestre da vida”, por exemplo, concepção dominante na Antiguidade, tinha a finalidade de ensinar lições. Parte da ideia de que podemos aprender a partir dos exemplos, a vida aprende com a história que de alguma forma se repete. O presente é diferente do passado, mas não excede o passado, o passado e o presente estão no mesmo campo de experiência. A crítica que se faz a essa concepção está no fato de que o tempo não é um bloco, pelo contrário, as sociedades construíram formas diferentes de lidar com a temporalidade.

Antes da história tornar-se disciplina escolar, o seu ensino estava orientado por uma visão humanista e a história era usada como instrumento necessário a moral do homem comum e a política. A concepção humanista de ensino buscou suas raízes na antiguidade, no estudo da língua e textos antigos. O ensino humanista possuía três finalidades diferentes e complementares: a linguagem (retórica), conhecimento (fatos, cronologia e geografia) e acesso a ciência e a virtude (através do estudo de textos antigos). Nesta corrente, estudavam-se os textos clássicos para fazer uso da retórica com o fim de provar algo ou o seu contrário. Logo, o objetivo da retórica era o convencimento dos pares, e formava-se para a atuação nos locais de poder, ou seja, era um exercício de apropriação do texto escrito para atuar no espaço público. É diferente da argumentação científica que por meio da mobilização de métodos são capazes de comprovar a experiência.

O estudo das humanidades não envolve a educação para o trabalho, mas a educação para

o espírito, mais na forma do que no conteúdo⁹. Os textos eram, assim, escolhidos pelo grau de dificuldade linguística, não pela cronologia, utilizava-se da cronologia e da geografia para compreensão dos acontecimentos descritos no texto. Já um curso de história exigiria a apresentação de um acontecimento através do texto. Assim, o ensino de história por meio de um curso específico de história romperia o respeito com os textos antigos, base da pedagogia do ensino humanista. Daí que o ensino humanista é um ensino não disciplinar, em virtude dos princípios que presidiam a organização do ensino. A história foi emancipando-se progressivamente da tutela dos humanistas para conquistar sua autonomia (PROST, 2008). As obras sínteses, começaram a ser definidas por uma reflexão filosófica e a memorização dos conteúdos foi sendo substituída pela compreensão da ordem política e social. No entanto

Essa evolução direcionada para uma história mais autônoma, mais contemporânea e mais sintética foi conflitante, não foi uma evolução linear, mas uma sucessão de avanços e recuos, associados ao contexto político. A introdução da história como matéria obrigatória deveu-se a constituintes, inspirados pelos ideólogos.¹⁰

A consolidação da história enquanto disciplina ocorreu no final do século XIX e início do XX e foi um elemento fundamental de construção de identidade nacional e política. No período constitui-se a História como matéria de ensino obrigatória e formulou-se, progressivamente, sínteses elaboradas pelos professores que através do debate dos conflitos deram significado político e social ao seu ensino, mas ainda não era história erudita dos historiadores profissionais.

A partir do século XIX, a constituição da disciplina foi organizada sobre determinadas regras, para ser transmitida, com o objetivo de atender fins políticos da constituição dos Estados Nacionais Modernos¹¹. Portanto, na sua origem, o ensino de história não foi um ensino neutro do

⁹ Chervel, André; Compère, Marie-Madeleine. As humanidades no ensino. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 149-170, jul./dez. 1999.

¹⁰ PROST, Antonie. A história na sociedade francesa (séculos XIX e XX). In: Doze lições sobre a história. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2008, p.22.

¹¹ Na primeira metade do século XX, a Escola dos Annales questionou ensino centrado no conhecimento político, que ignorava as longas durações, o ritmo lento de econômico, social, das mentalidades e criticava o ensino etnocêntrico. Lucian Febvre e Marc Bloch, historiadores dos Annales, se opunham aos conceitos da historiografia do século XIX. Uma das características dos Annales está na reflexão dos historiadores tanto em relação a sua área de estudos, como sobre suas formas de trabalho. A escola dos Annales preocupa-se em tirar a história de seu isolamento disciplinar, de modo que as formas de pensar em História, estejam abertas as problemáticas e a metodologias existentes em outras Ciências Sociais. O movimento se propunha, então, a fazer uma história experimental científica e de unidade em construção entre a História e as Ciências Sociais, fundamentando a História problema, uma história orientada por problemas, desenvolvidos pelo historiadores. Os Annales não possuem uma percepção progressista, continuista da história, recusando a ideias de progresso. Deriva sua atenção da vida política para a atividade econômica, organização social e psicologia coletiva. Dessa forma, esforçam-se em aproximar a história das outras ciências humanas e tinham como objetivo eliminar o espírito de especialidade, promover a pluridisciplinaridade, favorecer a união entre as ciências humanas e passar da fase dos debates teóricos para a fase das realizações concretas. OSÉS, Mariana Ladeira.

ponto de vista político, a história e o ensino de história estavam relacionados a uma função cívica, política e social. Segundo Antonie Prost a função cívica da história é uma evidência, pois a História é cívica porque o discurso da democracia republicana é alimentado por lembranças históricas. A história moderna, pós-Revolução Francesa, é uma história individual e coletiva, construída por meio das narrativas nacionais.¹²

A França é, sem dúvida, o único país no mundo em que o ensino da história é uma questão de Estado, evocada como tal no Conselho de Ministros, melhor ainda, é o único país em que o primeiro-ministro acha que, no exercício de suas funções, não perde seu tempo ao pronunciar o discurso inaugural de um colóquio sobre o ensino de da história (...). Na França a função identitária atribuída ao ensino da história acaba por transformá-lo em uma questão importante da política.¹³

A escola foi estruturada na modernidade, mas no século XX houve um processo de generalização do ensino e de reformas escolares na qual começou-se a se pensar que história ensinar. Por estar relacionado à construção de identidade e formação do cidadão, o ensino de história foi sempre alvo de disputas sobre que história ensinar e como ensinar antes mesmo de se constituir em uma disciplina. E quando a História se consolidou como disciplina escolar tornou-se responsável pela transformação do conteúdo histórico em um conteúdo ensinável orientado pelo discurso pedagógico. Nesse sentido a tradição retórica da história está ligada também a um sentido pedagógico.

No mesmo momento, começou a se estruturar as ciências da educação e a pedagogia começou a tecer críticas a aula magistral, a memorização passiva, atingindo diretamente a narração. A narração histórica vai tornando-se obsoleta e os docentes tem que propor problemáticas ao invés de desenvolver uma cronologia narrando histórias, o aluno, por sua vez deveria construir seu próprio saber. “Trata-se menos de fazer “aprender”, que de fazer refletir.¹⁴

Para Annie Brutter¹⁵ a constituição da história enquanto matéria ensinável foi um fenômeno de longa duração. A longa duração da formação de uma disciplina escolar está ligada à complexidade de um processo, entram em jogo diversos fatores, cada um com seu ritmo próprio

O trabalho que se faz: a atividade diretorial nos *Annales d'Histoire Économique et Sociale* (1929-1938). In: História da Historiografia, Ouro Preto, n.24, 2017.

¹² Prost alerta, todavia, que essa função específica pode advir de outros lugares que não a história. Na Inglaterra e nos Estados Unidos, por exemplo, a ênfase é na economia e o ensino é focado nos Estudos Sociais.

¹³ Ibid., p.17.

¹⁴ BORNE, Dominique. Comunidade de memória e rigor crítico. In: Boutier, Jean; Julia, Dominique (orgs.). Passados recompostos: campos e canteiros da história. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Editora FGV, 1998, p.137.

¹⁵ BRUTTER, Annie. Um exemplo de pesquisa sobre a história de uma disciplina escolar: a História ensinada no século XVII. História da Educação, ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas, n.19, p.7-21, abr.2006,p.21.

de evolução. Os objetivos da educação, por exemplo, mudam no decorrer do tempo junto com os acontecimentos.¹⁶ A autora procura analisar constituição de um campo de saber em disciplina escolar, isto é, saber os objetivos do ensino de história antes de transfigurar-se em disciplina. Segundo a autora a noção de disciplina escolar não é pertinente para descrever seu ensino, dado que os conhecimentos são resultados de uma construção humana coletiva e as disciplinas são cópias das ciências eruditas simplificadas. “As disciplinas escolares não foram por muito tempo apreendidas pelos historiadores do ensino senão de maneira teleológica, em função das teorias científicas e das concepções pedagógicas que eram as da sua época”.¹⁷ Atualmente os programas para a disciplina de história são marcados, não mais por uma concepção humanista, mas por uma tradição republicana e sofre influências de correntes pedagógicas.

Para o Borne todo ensino é uma busca de sentido implícita ou explícita. A História ensina uma abordagem específica, os conteúdos são inseparáveis da sua transmissão e os alunos devem ordenar um ensinamento no tempo. Os alunos aprendem as operações que conduzem a fazer história com o fim de transportá-los no tempo. O Ensino da História é a aprendizagem de uma liberdade, mas também de tolerância, à medida que compreendem o mundo, mas para que a tolerância sozinha não leve ao relativismo, a história deve dar o sentimento de pertencimento a uma comunidade, leva a partilhar de uma cultura que produz uma identidade. A História é libertadora e os docentes são mais importantes que o programa.¹⁸ Nesse sentido, a compreensão da realidade relaciona-se também a especialização dos docentes, à medida que os conteúdos mudam menos do que a maneira de ensinar. Por causa dessas disputas em torno do ensino e do que ensinar que o trabalho do professor não escapa das pressões da sociedade.¹⁹ Logo, o desafio do ensino da história, no século XX, é produzir outra forma de discurso histórico que reflita, junto com os alunos, os avanços da ciência histórica.

O ensino de história contribui para construir cidadãos enraizados numa comunidade de memória livremente escolhida, e não temerosamente preservada, sem arrogância, aberta a outras solidariedades que não a de nação. Assim é necessário que se cruzem os caminhos de participação numa comunidade e os da tolerância. Mas o professor de história também ensina o rigor crítico. Quando é necessário ordenar um discurso sobre o mundo, confusamente desenhado pelos furores de uma atualidade lançada, sem hierarquia nem recuo, para as telas de televisão, então a história pode ajudar a tomar essa distância indispensável ao exercício do pensamento livre.²⁰

¹⁶Ibid., p.21.

¹⁷ Ibid., p.8.

¹⁸ BORNE, 1998, p.140.

¹⁹ SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Cultura histórica e aprendizagem histórica. Revista NUPEM, Campo Mourão, v. 6, n. 10, jan./jun. 2014, pp. 31-50.

²⁰ BORNE, op. cit, loc cit.

1.2 Apontamentos sobre o Ensino de História no Brasil

No Brasil, a história começou a ser uma disciplina obrigatória na primeira metade do XIX, momento de afirmação do Estado imperial²¹. “A partir do processo de constituição de disciplina escolar no século XIX, sua finalidade fundamental é a da construção de uma identidade nacional, justificando-se a sua permanência e obrigatoriedade nos diversos currículos do Brasil”.²² Neste período, a forte influência da cultura francesa se refletiu também no ensino, relacionado ao modelo humanista francês e afastado do modelo anglo-saxão.

A criação do Colégio Pedro II e do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB), marcam o ensino da época. A fundação do IHGB, em 1838, tem dois objetivos fundamentais, identificar as origens do Brasil de modo a contribuir com a construção de uma identidade nacional e inserir o país na tradição de progresso. “Sob imediata proteção de Sua Majestade o Instituto lançou-se ao importante trabalho que, além de cultural e científico, foi marcadamente político e ideológico, de cunho patriótico e nacionalista.”²³

O IHGB nasce pautado numa tradição iluminista que queria pensar o Brasil a partir das concepções das três raças formadoras, mas num estranhamento e distanciamento com outro. O elemento negro é ignorado e o indígena é romantizado. O trabalho de Von Martius, premiado pelo IHGB, é característico na mentalidade historiográfica do dezenove, na qual é pensada uma história única elaborada por homens brancos e letrados e de uma historiografia nacionalista acompanhada de um viés elitista e estatal, refletindo os valores de mundo branco cristão e, por conseguinte prevalecendo a hegemonia cultural dos países europeus. Nesse sentido, a historiografia foi pautada num projeto político nacionalista de afirmação da nação, sendo o próprio IHGB, resultado desse projeto. As concepções de identidade e uso político mudam de acordo com o tempo. A identidade é acompanhada de um sentimento nacionalista, mas não existiu um projeto homogêneo sobre nação e educação. O desafio da questão da identidade nacional no regime monárquico era manter a unidade.

²¹ O recorte temporal feito nos apontamentos sobre o ensino de história no país não levou em conta a educação jesuítica do período colonial e suas influências, pois se ateu no momento em que a História tornou-se disciplina escolar.

²² BITTENCOURT, Circe. Identidades e ensino de história no Brasil. In: CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto; GONZALES, Maria Fernanda (orgs.) Ensino da história em memória coletiva. Porto Alegre: Artmed, 2007, p.34.

²³ GASPARELLO, Arlette Medeiros. A legitimação do modelo nacional (1861-1900). In: *Construtores de identidades: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira*. São Paulo: Iglu, 2004, p.115.

De acordo com Bittencourt (1993) o nacionalismo poder ser identificado em quatro momentos em relação à finalidade dos conteúdos históricos e a concepção de povo brasileiro de acordo com o contexto político e educacional. No Império a identidade nacional era uma condição de pertencimento e dependência. A ênfase é maior na história universal em detrimento da história do Brasil, visto como complementar. A moral cívica do ensino de história era acompanhada de uma moral cristã branca que fazia a ligação com o mundo europeu. A cronologia seguia a lógica dos conteúdos da história sagrada, mas a opção pelo modelo humanista é considerada profana. História era ora sagrada e ora profana, isto é, um embate ensino laico x ensino confessional.

Segundo Maria Auxiliadora Schmidt, no século XX, Jonathas Serrano, membro do IHGB, aponta para uma crise do método do ensino de história, o ensino que antes era baseado na memorização da fala dos professores e dos pontos escritos, passa por uma renovação dos métodos de ensino de história.²⁴ João Ribeiro e Araripe Junior, autores do período, defendem a revisão metodológica do ensino de história no Brasil no final do XIX. Esses autores apontam a existência de uma crise do método, mas não fazem críticas à concepção de história difundida nas escolas do período, na qual os alunos eram vistos sujeitos passivos no processo de aprendizagem.

No período pós-abolição a identidade nacional estava associada à questão de afirmação da república. Na Primeira República houve a descentralização da educação, ampliação das escolas e a acentuação das diferenças regionais. O objetivo do ensino era a construção de um passado homogêneo sem conflitos, por meio de uma substituição da moral cristã católica pela moral cívica nacionalista. O ideário do imperialismo dos países europeus se expressava nos livros de história através da dicotomia países civilizados x países atrasados e da história universal transformada em história da civilização, que serviam de justificativa a dominação. A identidade nacional estava associada a um nacionalismo patriótico, com um ideal europeu.

A história integrou-se nesse currículo tendo como finalidade primordial consolidar o papel do estado-nação na condução e na organização política, tendo como personagens fundamentais os chefes republicanos, os verdadeiros construtores da pátria, reforçando, assim, seu papel de disciplina encarregada de uma função política do cidadão brasileiro.²⁵

De acordo com Luiz Resnik, a década de 30 foi marcada por um nacionalismo e pela Reforma Campos na área do ensino. A reforma tornou o secundário pré-requisito para os que quisessem cursar o ensino superior, pretendia regulamentar o ensino-pós primário e centralizou no

²⁴ SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Cultura histórica e aprendizagem histórica. Revista NUPEM, Campo Mourão, v. 6, n. 10, jan. /jun. 2014, pp. 31-50.

²⁵ BITTENCOURT, op. cit., p.42.

Ministério da Educação a elaboração das normas administrativas e programáticas, o que significou um crescimento do ensino secundário. As décadas de 30 e 40 foram marcadas, portanto, por ondas de escolarização, com a educação voltada não só para as elites como no século XIX, mas para uma classe média que se formava. O ensino foi alvo de críticas pela Escola Nova que questionava a história centrada nos acontecimentos políticos e nos grandes homens, a memorização excessiva e a relação com o nacionalismo e militarismo.²⁶

A “Escola Nova” como era chamada, é difundida no meio educacional brasileiro, em particular, após a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924. Ela propunha o “método ativo” – onde o aluno é agente/sujeito do conhecimento – ou “método progressivo” – o continuo estabelecimento de conexões significativas.²⁷

Em 1942, houve uma nova reforma no campo do ensino, a Reforma Capanema. Com a consolidação do Estado Novo houve a um processo de unificação da educação, vigilância do Estado nas escolas e nos conteúdos e o ensino de história utilizava-se de símbolos cívicos patrióticos para fortalecer o Estado. Segundo Resnik, não estamos frente a duas propostas para a constituição da memória nacional, mas sim diante do lugar do ensino dessa mesma memória.

No discurso estadonovista pátria é uma categoria central. (...) Deseja-se que os indivíduos estejam unidos em torno de uma totalidade orgânica, que se constrói pelo culto das tradições, de seu passado, de sua vocação. O Estado é o representante dessa totalidade e o guardião da continuidade da comunidade: torna-se a encarnação da Pátria. (...) A constituição da nacionalidade deveria ser a culminação do esforço integrado de várias dessas agências, particularmente do Ministério da Educação. Esse esforço se expressou quer pela erradicação das minorias étnicas e culturais, quer pela nacionalização da escola, através da padronização das normas e da implementação de um conteúdo “nacional”.²⁸

Com fim do Estado Novo e a volta da democracia, e o fim da Segunda Guerra, ocorrem novos debates em relação ao Ensino de História e o papel do cidadão. Entre 1945 a 1986 com a consolidação do imperialismo capitalista dos EUA ocorrem mudanças nos livros didáticos com o objetivo de atenuar confrontos. “O problema da identidade nacional se situou nos marcos da configuração de oposições de um pensamento de “direita” ao lado de um nacionalismo de “esquerda”.²⁹

Até os anos 70 prevalece o modelo de transmissão da lição - o professor (emissor) ensina os conteúdos com objetivo dos alunos (receptores) aprenderem segundo um modelo linear de comunicação. O domínio do conteúdo garantiria, assim, a transmissão da informação. “As questões

²⁶ REZNIK, Luís. O lugar da História do Brasil. In: MATTOS, Ilmar Rohloff de (org.). *Histórias do ensino da história no Brasil*. Rio de Janeiro: Access, 1998.

²⁷ *Ibid.*, p.71.

²⁸ *Ibid.* p.85.

²⁹ BITTENCOURT, op. cit., p. 43.

de aprendizagem não eram abordadas, só começaram a ser analisadas com a massificação da escola e do Ensino Fundamental e Médio”.³⁰ Os programas das disciplinas, na década de 70, eram organizados em quadros sinópticos com objetivos, conteúdos, atividades e avaliação e apresentava princípios tecnicistas, os textos eram organizados de forma estanque³¹. Na Ditadura ocorre a expansão da escola secundária, a História desaparece como disciplina autônoma, transformada em estudos sociais de caráter interdisciplinar, sendo que o seu ensino também estava ligado a formação do espírito cívico.

Na década de 80, com fim da ditadura surgem novas propostas curriculares, o nacionalismo é suspeito e ocorre uma crise da função cívica que a história desempenhou até o início do XX. A história deixa de ser guardiã da memória da nação. A mudança estava ligada a produção historiográfica marxista que questionava os conteúdos cujos principais sujeitos eram os homens de Estado³². A identidade nacional baseada em um passado unificado é alvo de críticas. Nesse período de crise educacional pós-ditadura, o questionamento girava em torno de qual a importância da história, e porque ensinar história, ocorrendo um confronto de propostas³³ que buscam novos referenciais para o ensino da história, e surgindo reformas curriculares para atender a novas demandas.

A construção do currículo de história, na década de 90, foi então, marcada pelo questionamento do que ensinar em história. A construção dos currículos, após a ditadura militar, constituiu-se num projeto de cidadania com o objetivo de garantia de direitos civis (século XVIII), políticos (século XIX), sociais (XX). De acordo com Marshall³⁴, houve um movimento contínuo de

³⁰ LAUTIER, N. (2011). Os Saberes Históricos em Situação Escolar: circulação, transformação e adaptação. *Educação & Realidade*, 36(1), p.42.

³¹ Lembramos que a aprovação da Lei nº. 4.024/61 garantiu a recomendação do Conselho Federal de Educação de que fosse consolidado o ensino de História Geral e do Brasil, quando possível da América, reforçando o caráter linear e eurocêntrico da História ensinada no país”. SILVA, Francisco Thiago; VASCONCELOS, Laryssa; CASAGRANDE, Robson Carlos. A Base Nacional Comum Curricular e o ensino de História: reflexões docentes. *Projeção e Docência*, v. 7, n. 2, p. 01-14, 2016, p.9.

³² Havia uma produção, assim como práticas escolares de professores formados dentro de uma concepção marxista de história pelas universidades, fundamentando-se em um nacionalismo de denúncia das elites sempre ciosas em manter seus interesses contra a maioria da população e, daí, a explicação para a enorme divisão entre ricos e pobres e o conluio desses mesmos setores com os grupos internacionais, responsáveis pela exploração das riquezas minerais e agrícolas. BITTENCOURT, op. cit., p. 44.

³³ De um lado perspectivas teórico-metodológicas pertinentes a história dos movimentos sociais e do trabalho e de outras novas concepções metodológicas como, por exemplo, a introdução da história temática, sugerida pelos PCNS (1998), que são resultado desse confronto.

³⁴ Thomas Humphrey Marshall, sociólogo britânico do início do século XX, desenvolveu em *Citizenship and Social Class*, a ideia de cidadania a partir do conjunto de três elementos de natureza normativa, uma parte civil, uma parte política e uma parte social. T. H. Marshall relaciona o desenvolvimento da cidadania ao desenvolvimento de cada um daqueles três de seus elementos, surgidos e afirmados cada qual em um século diferente: os direitos civis teriam se

universalização dos direitos.

Esses direitos encontram-se espalhados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS), que apresentam como tendências e características: o elogio à diversidade, temas transversais, direito a diferença, pluralidade cultural, questões de cidadania, identidade e gênero. A formação do cidadão é objetivo das propostas curriculares³⁵. Deste modo, a cidadania³⁶ é vista nos PCNS, como questão chave para enfrentar a inclusão de novos direitos civis, políticos, sociais e culturais e está ligada à ampliação dos direitos, a igualdade, ao direito a diferença e reconhecimento das diferenças e grupos sociais³⁷. Ora a cidadania está ligada a democracia (participação na política), ora nos direitos civis, sociais e humanos.³⁸

Os PCNS apresentam um aspecto multifacetado de concepções historiográficas com ênfase nas competências e na transformação de procedimentos de natureza psicológicas e pedagógicas em conteúdo específico da história, fundamento teórico da aprendizagem que se ancora na psicologia construtivista (finalidade genérica, lógica mercadológica). Percebe-se a permanência da dicotomia ciência histórica e ensino de história, que se refletem na didática da história e seus usos em sala de aula, pois: “Esses conteúdos canônicos da história tem sido didatizados a partir de objetivos pré-determinados, indicativos do desenvolvimento de habilidades cognitivas fundamentais”³⁹. Em relação aos professores os PCNs determinam que a “execução de seu trabalho, compartilhando seu esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadão plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade”.⁴⁰

Os PCNS são elaborados com intuito de atender as novas propostas e finalidades da história, ou seja, repensar a identidade nacional e identidades de grupos sociais. Os PCNS evitam quadros sinópticos, pelo contrário, os textos do programa possuem apresentações que buscam uma

formado no século XVIII; os direitos políticos, no século XIX, e os direitos sociais, no século XX. A divisão é didática e, como adverte o próprio autor, ditada mais pela história que pela lógica (MARSHALL, 2002, p. 9). O autor considera que é por meio dessa construção histórica que se estabelece a ideia de cidadania. (AVELLAR & MASTRODI, 2017, p.4).

³⁵ Ressalta-se que a questão da cidadania sempre esteve ligada a função e objetivos de ensino da história desde que se tornou uma disciplina.

³⁶ Os PCNS fazem uma breve análise da cidadania na sociedade brasileira.

³⁷ O direito a diferença faz parte do multiculturalismo.

³⁸ As duas concepções de cidadania não são incompatíveis.

³⁹ SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene; MIRALLES, Pedro. As pessoas tentam, mas a história difícil não é facilmente descartada: o lugar dos temas controversos no ensino de história. *Antíteses*, v. 11, n. 22, p. 484-492, 2018, p.485.

⁴⁰ BRASIL, PCNS,1997, p.8.

reflexão sobre a área de conhecimento. O objetivo é formar cidadãos críticos, contribuir para consolidar identidades, pensada além do nacional, enfrentando a questão nacional x global. Os cidadãos críticos se relacionam com os temas transversais⁴¹.

Nesse contexto, de reformas curriculares volta-se à separação da História e da Geografia, e não mais de Estudos sociais. Coloca-se em pauta também a história temática micro e macro-história, a história regional e os problemas de regionalismo, pensando temas comuns na perspectiva regional para superar o nacional.⁴²

Atualmente, o desafio na educação brasileira consiste em conseguir equilibrar uma educação de qualidade com a maior a escolarização. Em relação ao ensino de história é pensar que história ensinar para um novo público, mais diverso levando em conta nova concepção de identidade, nação e cidadania pautada na diversidade.

A História deve contribuir para a formação do indivíduo comum, que enfrenta um cotidiano contraditório, de violência, de desemprego, greves, congestionamento, que recebe informações simultâneas de acontecimentos internacionais, que deve escolher seus representantes para ocupar os vários cargos da política institucionalizada. Este indivíduo que vive o presente deve pelo ensino de História, ter condições de refletir sobre tais conhecimentos, localizá-los em um tempo conjuntural e estrutural, estabelecer relações entre os diversos fatos de ordem política, econômica e cultural, de maneira que fique preservado das reações primárias: a cólera impotente e confusa contra os padrões, estrangeiros, sindicatos ou o abandono fatalista da força do destino⁴³.

É preciso que se entenda a cidadania enquanto construção histórica que deverá ser pautada na conquista e na garantia de direitos. É dessa forma que o ensino de História poderá contribuir para essa construção.⁴⁴ Nesse sentido, é necessário aprofundar os estudos e pesquisas na área de ensino de história para repensar os conteúdos escolares e redefinir a identidade nacional, associada hoje a relações multiétnicas e pluriculturais.

⁴¹De acordo com os PCNS “compromisso com a construção da cidadania pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental. Nessa perspectiva é que foram incorporadas como Temas Transversais as questões da Ética, da Pluralidade Cultural, do Meio Ambiente, da Saúde e da Orientação Sexual” (BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília : MEC/SEF, 1997, p.1).

⁴² A história regional parte de uma análise particular e aborda as diferenças, já a história nacional aborda as semelhanças.

⁴³ BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2019. p.11-27, p.20.

⁴⁴ FERREIRA, Marieta de Moraes. Por um novo ensino de história: Os desafios dos anos 1950/ 60. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (orgs.). *O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado*. Rio de Janeiro: Editora FGV (no prelo), 2015, p. 57 .

Nadai (1992)⁴⁵ aponta quais seriam os elementos dos novos paradigmas do saber histórico escolar: saber histórico escolar com legitimidade e especificidade próprias; fim das grandes narrativas históricas e surgimento de novas concepções de narrativas, que inserem a história temática e micro-história; superação da dicotomia ensino-pesquisa, o ensino ter como referências os métodos científicos; elaboração de propostas pedagógicas que levem em conta a realidade do aluno, nas quais alunos e professores são sujeitos históricos; a história como movimento social e memória; o uso escolar dos documentos históricos e renovação destes conceitos nos livros didáticos.

De acordo com Souza, os professores de História, com essas novas demandas curriculares, são “pressionados a assumirem uma posição que justifique a existência de sua disciplina, se veem na difícil tarefa de configurar sentido aos temas elencados pelas diretrizes curriculares para públicos heterogêneos, com diferentes demandas identitária”.⁴⁶ Logo, o processo de ensino é objeto de estudo para professores/pesquisadores, especialmente para aqueles que atuam no âmbito público e em cursos de formação de professores. A manifestação desses estudos em seminários, simpósios, pesquisas cursos etc. indica que há uma preocupação em relação aos desdobramentos do ensino de História. Por isso, faz-se necessário refletir sobre as particularidades da pesquisa histórica (história acadêmica), ensino de história (história escolar) e demandas identitárias (memória).

1.3 História, memória e Ensino de História

Segundo Manoel Salgado, pensar a relação entre ensino e história já é se colocar em certo momento da história da história, perceber suas particularidades e as demandas que estão na “base de um projeto que veio a se tornar comum para as sociedades modernas: a necessidade de ensinar história e torná-la parte obrigatória do currículo”.⁴⁷ De acordo com o autor, apesar das particularidades e diferenças, o ensino de história faz parte do conhecimento histórico e não

⁴⁵ SCHMIDT, 2014 apud Nadai, 1992.

⁴⁶ SOUZA, Jessica Gabrielle de. Como ensinar história? Uma análise da prática e da experiência docente através de relatos de professores. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Unirio, 2018, p.11.

⁴⁶ BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2017, p.13.

⁴⁷ GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Escrita da história e ensino de história: tensões e paradoxos. In ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; CONTIJO, Rebeca (orgs.). A escrita da história escolar - memória e historiografia. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, p. 35-50, p.37.

devemos pensar como um campo separado do conhecimento histórico.

Nesse sentido, pensar o ensino de história, implica necessariamente, segundo meu juízo, articular escrita e ensino como parte da produção de conhecimento histórico. É bem verdade que não estou supondo que esses procedimentos são os mesmos, submetidos a regras da mesma natureza, com objetivos e finalidades semelhantes. Afirmar suas diferenças igualmente não traz como pressuposto hierarquizá-los segundo critérios de maior ou menor importância. Mas pensá-los como campo automatizados traz enormes prejuízos para a história como campo disciplinar e de conhecimento, cujos impasses me parecem hoje claros, sintomatizados por uma percepção da falência do ensino de história, do desprestígio do papel do professor, mesmo nos espaços sagrados da academia.⁴⁸

Se o ensino de história é uma das tarefas, funções da escrita da história, logo é também uma função da historiografia, da teoria da história. O autor leva em consideração que as pesquisas historiográficas levam em conta o público-alvo que não é constituído apenas pelos pares da academia, mas também pelos diferentes públicos que demandam narrativas do passado, entre eles alunos que devem aprender história na escola⁴⁹.

A história escolar, acadêmica e do cotidiano são registros de construção significativa do passado que articulam processos de formação identidade, memória coletiva e individual, sofrendo influências da história popular. A diferença é que a história escolar é uma representação do passado plausível de ser distinguida de outros registros da história, como o do cotidiano e do acadêmico. Está vinculada aos livros, textos e ao currículo educativo. A história escolar inclui uma grande quantidade de valores e crenças que se misturam em uma trama de relatos históricos cuja finalidade prioritária é a formação dos alunos.⁵⁰

A história acadêmica ou historiografia é a que desenvolvem os historiadores e os cientistas sociais, de acordo com a lógica do saber instituído sob condições institucionais específicas. Segundo Antonie Prost o *ethos* do historiador está ligado a motivações, seu ofício é reconhecido desde que a sociedade que lhe atribua status e remuneração, ou seja, necessita de reconhecimento dos pares e do público. Assim os historiadores ganham notoriedade e espaço no debate público. Portanto, a História além de e uma prática científica, orientada por regras metodológicas, é também uma prática social.

Segundo Prost a história dos historiadores é um esforço intelectual e crítico para explicar as mudanças ao longo do tempo e exigem técnicas para compreender essas mudanças, através de

⁴⁸ Ibid., p.38.

⁴⁹ Ibid., p. 40.

⁵⁰ CARRETERO, Mario (orgs). ROSA, Alberto; GONZALES, Maria Fernanda. Ensinar história em tempo de memória. In: Ensino da história e memória coletiva. Porto Alegre, Artmed, 2007, p.19.

procedimentos historiográficos que envolvem verdade, documento, teoria e método. Enquanto disciplina implica na construção de regras com o objetivo de construir um discurso com pretensões de verdade históricas. É concebida como modelo original dos conteúdos escolares e transposta didaticamente. O ofício do historiador não é apenas um conjunto de relatos, mas é um conjunto de recursos para nos ajudar a compreender a experiência dos grupos humanos no tempo e no espaço. A história é, então, a experiência coletiva com atribuição de sentido, num esforço de compreender o presente e planejar o futuro.

O ofício do historiador e a pesquisa decorrente de seu trabalho, com rigor metodológico e ferramentas de análise específicas da área, contribuem para a compreensão dos acontecimentos sociais sejam eles os processos de curta ou longa duração. Entretanto, o modelo de História que permeia o imaginário coletivo muitas vezes não reflete os estudos acadêmicos. Essa versão ligeiramente distante da produção historiográfica acaba difundindo-se entre a sociedade, tornando-se uma história passível de ser moldada de acordo com os interesses daqueles que a evoca.⁵¹

O autor destaca que os eventos possuem uma trajetória temporal e que o historiador se move nessa temporalidade, recortando os períodos históricos. O historiador tem consciência que a história é dinâmica, que o passado não retorna e que a história não repete, ou seja, o que se torna relevante depende também do tempo presente, assim o passado ganha significado. A prática do ofício implica a estruturação do tempo como continuidade. Os historiadores procedem, então, uma espécie de derivação, construindo uma intriga que dá sentido, estruturando-o de acordo com procedimentos, mobilizando a compreensão narrativa sem perder a ambição científica. Segundo essa compreensão, as ações do historiador e a escrita da história passam pela temporalidade, pois nossos pensamentos dependem de como representamos o tempo.

Para o autor, a temporalidade atual é uma sucessão de fatos descontínuos com particularidades específicas. A passagem de uma temporalidade contínua (grandes linhas) para uma descontínua (problemas de cada dia) é um fenômeno histórico que afeta nossas experiências coletivas e abala o significado do papel da história, não enquanto disciplina erudita, mas a temporalidade própria da narrativa do historiador. Mesmo que descreva situações passadas seu objeto de estudo é mudança e o tempo. Para a história a consideração completa do passado não faz sentido, pois pode ser descrito por infinitas formas porque o passado é dinâmico, mudando de

⁵¹ VEDOVOTO, Felipe Silva; RODRIGUES, Marinete Aparecida Zacharias. Tempo histórico, presentismo e escola: desafios para o ensino de história na contemporaneidade. *Perspectivas Em Diálogo: Revista De Educação E Sociedade*, v. 6, n. 12, p. 114-126, 2019, p.120.

acordo com os eventos subsequentes. O Presente está na continuidade do passado e muda de acordo com projetos políticos. Segundo Prost a história social está do lado dos constrangimentos e a história política está do lado dos atores e das decisões que interferiram no curso das coisas. A partir daí a dimensão erudita passou a se articular com a dimensão política. Assim, os personagens da história podem ser os grandes homens, as raças, os povos, as nações, as classes sócias, as elites, os grupos de gênero, etc. Essas categorias são elas mesmas, produtos históricos.

Nesse sentido, a História adquiriu um significado próprio e exerce um importante papel em diversas sociedades, sendo influenciada por diferentes contribuições culturais que afetam quase todas as áreas das práxis da vida humana, já que servem para orientação de sentido na vida prática atual, isto é, ligados as demandas do presente. Atualmente existe uma forte tendência de valorização da memória do passado de acordo com as questões do presente e o que fica ou não na história, depende da memória social, ou seja, da memória de um grupo. Embora história e memória se refiram ao passado não são as mesmas coisas. A memória coletiva tem forte relação com a recordação, associada aos atos de lembrar e esquecer, por isso a memória é dinâmica. O dever de memória está ligado à afirmação identitária de determinado grupo, sendo alvo de disputas e embates. O recurso a memória identitária é carregado de divisões, entrando em conflito com o trabalho da história (raízes particulares x valores universais).

Tanto a história como memória são formas de elaboração do passado. Mas a memória é a faculdade individual, responsável pelas recordações e pelo esquecimento e história a prática epistêmica disciplinada que gera uma forma de conhecimento com pretensões de verdade. A história é uma forma de memória, mas nem todas as formas de memória são histórias. Para o autor, apesar das semelhanças, a procura da memória não é a procura da história e não são a mesma coisa. A memória isola determinado fato para colocá-lo em evidência, é uma sequência de flashes desprovidos de continuidade, que esvaziam seu sentido, o dever de memória não leva a história e a história não se limita a memória. Então, a história como a memória, não reconstrói o passado, mas o reinventa, o imagina. A questão calca-se, então, nos usos públicos da história e da memória. A criação de memória para uso público tem o fim de firmar identidades e cidadania. A memória mantém a identidade do sujeito no meio as mudanças, apresenta um aspecto individual e social, ambos baseados na recordação e no esquecimento. A memória tem uma função individual para armazenar a experiência e recuperá-la ou ignorá-la. Em termos de ensino de História vale destacar que é interessante o debate das demandas de memória em sala de aula, pois através desta

argumentação, os alunos podem construir relação do passado com o presente.

Já a história do cotidiano é o elemento de uma memória coletiva que se inscreve na mente dos cidadãos. É aí que se misturam memória coletiva, história e política, pois: “não há um grupo social sem memória compartilhada que constitua uma identidade comum, que dê sentido a pertencer a esse coletivo e que sirva de base para uma mínima solidariedade que lhe de coesão”.⁵² Dispõem-se, então, de símbolos, rituais, narrações, mitos, histórias sagradas que compartilhadas servem para este propósito.

Foi assim que o ensino de história chegou à escola, no final do século XIX, como um procedimento para criação de identidade, que se mostrou de grande efetividade para a formação da fidelidade aos estados modernos, fidelidade que vincula tanto aos que estão sujeitos ao poder como a quem o exerce, pois essa memória coletiva (sob o nome de história) afeta todos (mais ou menos) por igual.⁵³

A memória é a faculdade individual, responsável pelas recordações e pelo esquecimento. É uma recordação histórica e a recordação nunca é neutra, tem uma função para preparação do futuro. A recordação individual não se prende a nenhuma regra convencional, diferente da memória coletiva, selecionada, organizada e socialmente convencional. Desse modo, o ato de recordação é um ato de identidade. O ato de recordação também é um ato de comunicação. Estabelece-se, então, uma relação entre memória e verdade.

Memória, história: longe de serem sinônimos, tomamos consciência que tudo opõe uma à outra. A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado. Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censura ou projeções. A história, porque operação intelectual e laicizante, demanda análise e discurso crítico.⁵⁴

A História, então, é uma representação do passado que exige análise e discurso crítico, constituindo-se como uma ciência social. Já a memória é viva, está sempre mudando, por isso é sempre atual. De acordo com Nora, “O fim da história-memória multiplicou as memórias particulares que reclamam sua própria história” (NORA, 1993), marginalizados da história oficial, obcecados em recuperarem suas próprias histórias e encontrarem suas origens. Inaugura-se um

⁵² CARRETERO, GONZÁLES op.cit., p.22.

⁵³ Ibid., p.22.

⁵⁴ NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. In: PROJETO HISTÓRIA. 07-28, dezembro, 1993, p.9.

novo regime de memória, onde é preciso ter vontade de memória:

A passagem da memória para história obrigou cada grupo a redefinir sua identidade pela revitalização de sua própria história. O dever de memória faz de cada um historiador de si mesmo. O imperativo da história ultrapassou muito, assim, o círculo dos historiadores profissionais. Não somente os antigos marginalizados da história oficial que são obcecados pela necessidade de recuperar seu passado enterrado. Todos os corpos constituídos, intelectuais ou não, sábios ou não, apesar das etnias e das minorias sociais, sentem necessidade de ir em busca de sua própria constituição, de encontrar suas origens.⁵⁵

De acordo com Carretero apesar de tanto a história quanto a memória se referirem ao passado, a memória está ligada a experiência pessoal ou coletiva, os processos de lembranças e esquecimentos se apóiam em instrumentos que servem como mediadores ou roteiros destas lembranças.

A memória instala a lembrança no sagrado, a história a liberta e a torna sempre prosaica. A memória emerge de um grupo que ela une...há tantas memórias quantos grupos existem; que ela é, por natureza, múltipla e desacelerada, coletiva, plural e individualizada. A história, ao contrário, pertence a todos e a ninguém, o que lhe dá uma vocação para o universal. A memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto. A história só se liga às continuidades temporais, às evoluções e às relações das coisas.⁵⁶

O ato de lembrar e esquecer estão ligados a este projeto de memória e esta seleção sempre se articula com o presente e com um projeto futuro. A memória articula identidade e é fruto da experiência e de um processo de seleção. Já a história é um tipo de discurso a partir de um conhecimento estruturado e do exercício do pensamento lógico e crítico. A história se distingue da memória, pois pretende ser verdadeira se apoiando em evidências empíricas do passado, busca ativar lembranças esquecidas e dar conta de entendê-las. O estudo das mudanças que ocorreram no passado também é uma das características da história, estudar tais mudanças só é possível a partir de questões prévias geradas no presente. Logo, história e memória se encontram no que tange ao vínculo com o presente.

Os atos da lembrança sempre estão a serviço das ações do presente, são evocados para que se possa sentir, evocar, imaginar, desejar ou sentir-se impelido a fazer algo, aqui e agora, ou em um futuro mais ou menos próximo. O que importa é que a recordação sirva para propósitos da presente ação(...) Por isso, a memória coletiva é feita também de esquecimentos; do que, não se considera digno de ser registrado; do que não é memorável,. Assim, a respeito do sucedido ao mesmo tempo, alguns lembram (ou esquecem) algumas coisas e outros o fazem o mesmo, mas com coisas muito diferentes. Por isso, há disputas pela memória e inclusive combates pelo controle da memória coletiva. Essa dinâmica de recordações e esquecimentos faz com que a memória (pessoal ou coletiva) seja sempre dinâmica. (...) a memória é enganosa, mas graças à sua capacidade de esquecimento, permite-nos imaginar futuros melhores. A história (...) mesmo que descreva situações passadas, seu objeto de estudo é a mudança e o tempo é a dimensão que o sustenta.⁵⁷

⁵⁵ Ibid., p.17.

⁵⁶ NORA op.cit., loc.cit.

⁵⁷ CARRETERO, GONZÁLES, op.cit., p.19-20.

Este vínculo da história e da memória com o presente também fica nítido na luta de construção da identidade coletiva. Já os lugares de memória são redes articuladas de identidades diferentes, uma organização inconsciente de memória coletiva que nos cabe tornar consciente. É necessário manter a memória em defesa das minorias, pois se vivêssemos verdadeiramente essas lembranças a preocupação em guardá-las seria inútil e se a história não se apoderasse dessa memória não se tornariam lugares de memória. O lugar de memória é um recorte no tempo e no espaço com suas próprias significações. Fechado em si mesmo, que escapa da história.

Diferentemente de todos os objetos da história, os lugares de memória não tem referentes na realidade. Ou melhor, eles são, eles mesmos, seu próprio referente, sinais que devolvem a si mesmos, sinais em estado puro. Não que não tenham conteúdo, presença física ou história; ao contrário. Mas o que os faz lugares de memória é o aquilo pelo que, exatamente, eles escapam da história. *Templum*: recorte no indeterminado do profano – espaço ou tempo, de espaço e tempo – de um círculo no interior do qual tudo conta, tudo simboliza, tudo significa. Nesse sentido, o lugar de memória é um lugar duplo; um lugar de excesso, fechado sobre si mesmo, fechado sobre sua identidade, e recolhido sobre seu nome, mas constantemente aberto sobre a extensão de suas significações.⁵⁸

O papel do ensino da história dentro dessa cultura da memória não deve ser confundido com o próprio exercício da crítica histórica, tarefa essencial da operação historiográfica. A diferença entre o ensino de história e a transmissão da memória compartilhada, é que a história é crítica e nega-se a esquecer o doloroso, embora sejam temas sensíveis em sala de aula. A história não é apenas um conjunto de relatos, mas é um conjunto de recursos para nos ajudar a compreender o passado. No entanto, ambas devem ser abordadas no ensino de História.

As diferenças são assim indispensáveis para o futuro da disciplina como atividade crítica e forma diferenciada de conhecimento das experiências passadas, a qual, dialogando com as construções da memória, as torna parte da própria experiência histórica dos homens vivendo no mundo entre outros homens.⁵⁹

A história não se preocupa apenas com o uso atual das lembranças herdadas, mas tem entre seus imperativos ser verídica (apoiar-se sobre a evidência empírica do passado) e buscar ativamente as lembranças esquecidas, descrevê-las e explicá-las. Por isso, seus produtos costumam aparecer de forma narrativa. E aqui está outra de suas peculiaridades, não é importante apenas quem conta, mas também como conta. No ensino essa narrativa é elaborada pelo docente, a forma como o professor conta é fundamental, pois o professor é a referência.

História é a prática epistêmica disciplinada que gera uma forma de conhecimento com pretensões de verdade. O conceito antigo estava ligado à narrativa do fato tal qual aconteceu. O conceito moderno de história se vincula a ideia de progresso, o novo sentido

⁵⁸ NORA op.cit., loc.cit.

⁵⁹ GUIMARÃES, op.cit. p.45

semântico de história, que denota também o conteúdo com o objetivo de que a história seja capaz de compreender os processos ir além de narrar os episódios narrativos temporais. Hoje tem vários significados semânticos (obras do historiador, narrativa, disciplina, agente de si mesma, transcendental).⁶⁰

As descrições são explicações, além de terem componentes ideológicos da narrativa misturados a própria retórica que constitui o relato. O historiador está treinado para investigar causas e consequências dos acontecimentos sociais e mesmo com a sua postura crítica e distanciamento está ligado ao presente. Já os professores de História atuam como mediadores das relações entre o mundo e os sujeitos, os saberes e as práticas educativas, e tem o papel de dialogar com os documentos, fontes históricas, currículos, livros e materiais didáticos. Portanto, pensar o ensino da história como uma das tarefas do historiador, implica, pensar sua dimensão política, seu uso social, a memória e as suas formas de reprodução. Essa situação nos obriga a pensar que o ensino de História e o sistema de ensino é discussão válida para os historiadores, profissionais que ao pensar o passado, assumem também a responsabilidade sobre questões do presente.

O momento atual é marcado pela revisão da historiografia e da questão da memória, devido à perda da importância das instâncias estatais nacionais de produção de identidades e do surgimento de novas identidades. Assim, o ensino de história se torna tema de debate, havendo, no entanto, uma ausência significativa nesses debates historiográficos dos autores de currículos, programas e textos, dos professores da educação básica.

Em virtude dessa reconsideração do passado houve também uma revisão da história escolar desde a década de 90. De acordo com Carretero, essas mudanças são resultado de um processo global de revisão das histórias nacionais, que implicou mudanças na história acadêmica e também na história escolar e indicam tendências comuns e contraditórias entre si: a busca de uma relação entre representação do passado e identidade; a demanda de histórias menos míticas e mais objetivas; a necessidade de elaborar os conflitos do passado para realizar projetos futuros; comparar versões históricas alternativas de um mesmo passado. A história tem um caráter público e a história escolar, especificamente concorre com outras narrativas que advêm de espaços de memória e da influência da mídia e de outros meios de informação que não somente o professor de história.⁶¹ Essas revisões geram protestos e são alvo de disputas, mas também são centrais para indagar o

⁶⁰ NORA op.cit., p.9.

⁶¹ Os alunos, por exemplo, pensam os conteúdos também influenciados pela indústria do entretenimento e de comunicação. Deste modo, percebem versões diferentes dos conteúdos e chegam a entrar em conflitos entre si. Nesse cenário, o professor é essencial na orientação e mediação das informações históricas.

sentido e as contradições do ensino de história. Nessa situação de conflito o ensino de história desempenha um papel fundamental devido aos seus objetivos curriculares, disciplinares, sociais e de identidade.

Os objetivos do ensino da história estavam relacionados à valorização positiva do passado, presente e futuro do grupo social, local ou nacional, a valorização da evolução política do país e a identificação com características, eventos e personagens do passado. “Esses objetivos são revelados de forma sutil e implícita, mas criam um sentimento de pertencimento, de lealdade do grupo, devido a uma distinção entre o “nós” e os “outros”.⁶² Quando um sujeito exerce a cidadania dentro de uma comunidade ele começa a sentir-se parte dela, formando assim sua identidade, que se expressa nos símbolos nacionais e nas celebrações. No mundo contemporâneo, a história não pode ser mais apenas nacional, visto que o Estado-nação vai perdendo seu valor progressivamente junto com as estruturas políticas tradicionais. Nesse contexto, as corporações transnacionais têm capacidade de ação superior aos estados, e as instituições diminuem a capacidade de mobilização de sua efetividade simbólica.

A nação não é mais concebida como relacionada de forma umbilical e intrínseca a um problema político a fim de legitimar o estado. Está condicionada a uma concepção da relação entre nação e povo que necessariamente deve preocupar-se com todos os seus cidadãos. Essa relação que também não é nova modifica-se, nesse momento da história, por ser uma aspiração e por ter efetivamente, a participação dos próprios grupos sociais excluídos da denominada história nacional, tendo como paradigma uma identidade nacional não de forma homogênea, mas fundada na diversidade.⁶³

Nesse contexto, a escola pública, por outro lado, é uma das poucas instituições que reafirma sua função social como uma instituição importante do Estado, um dos pilares da identidade e a cidadania do futuro. A escola torna-se um espaço privilegiado de gestão da memória social, transmissão dos saberes legítimos e das identidades.

No que diz respeito à escola, pode-se vislumbrá-la como espaço de memória social e coletiva já a partir do seu cotidiano e da sua temporariedade. Representações do momento de aprendizagem de uma juventude que não está desvinculada de uma projeção cultural e política, pelo contrário, essa juventude é o foco para a preparação a atendimento de tais necessidades almejadas pela classe dominante. Isso abarca imposição de normas, disseminação de valores, imposição de disciplina, uso de uniformes, recursos didáticos utilizados, atividades e desafios a serem enfrentados em grupo, isto é, são experiências vivenciadas por um grupo de pessoas que ganham sentido e faz parte da memória coletiva do mesmo. Assim, as experiências vivenciadas pela temporariedade do cotidiano escolar traz memória individual e coletiva que podem ser reconstruídas e compartilhadas.⁶⁴

⁶² CARRETERO; GONZÁLES, op.cit., p.17.

⁶³ BITTENCOURT, Circe. Identidades e ensino de história no Brasil. In: CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto; GONZALES, Maria Fernanda (orgs.) Ensino da história ememória coletiva. Porto Alegre: Artmed, 2007, p.50.

⁶⁴ DOS SANTOS, LÍlian Gleisia Alves; MARTA, Felipe Eduardo Ferreira. A ESCOLA COMO ESPAÇO SOCIAL

1.4 Nuances dos saberes escolares, saberes docentes, saberes históricos e transposição didática

Fato social é o que Durkheim convencionou denominar para os fatos externos de uma dada sociedade, fatos esses que são exteriores aos indivíduos e impõem-se coercitivamente a estes e são internalizados. A educação é um fato social na medida em que ela se impõe coercitivamente ao sujeito que sofrerá a ação educativa para ser integrado no sistema social em que vive. Os conteúdos educacionais são independentes das vontades individuais dos sujeitos, ou seja, são as normas ou valores desenvolvidos por um grupo social em determinado momento histórico que se impõe ao indivíduo; esta constatação é também o que torna a educação um fato social⁶⁵. Para os pensadores funcionalistas, a escola seria modeladora dos indivíduos para a vida em sociedade, para o bem do indivíduo. As instituições escolares desenvolveriam nas crianças estados sociais e intelectuais necessários à sociedade política, sempre de forma coercitiva. A educação seria um instrumento mantenedor e perpetuador dos valores de uma sociedade. Sem a socialização possibilitada também pela escola, o sistema social seria incapaz de manter-se integrado e equilibrado. A escola prepara o indivíduo para exercer um papel social, ela torna um ser socializado ao transmitir o conjunto de idéias consensuais de uma sociedade determinada, e a partir de determinado ponto, sua característica diversificada seria imprescindível para inserção na atividade produtiva, mantendo a ordem social pela ideologia.

Dito de outro modo: conforme o tipo de divisão do trabalho social que predomina na vida coletiva numa determinada época, temos um tipo diferente de cooperação entre os indivíduos. E este tipo diferente de cooperação, por sua vez, dá origem a uma vida moral diferente. Vida moral que será a base dos conteúdos transmitidos na forma de crenças, valores e normas de geração para geração. E que cada nova geração, ao nascer, recebe pronta na forma de educação.⁶⁶

A corrente sofre críticas por não ter abordado uma crítica às desigualdade sociais entre as diferentes classes. É nessa ausência de problematização do sistema que surgem as críticas, possibilitando o surgimento da corrente dos chamados “teóricos críticos”. Os pensadores críticos analisam a educação sob a perspectiva da sociedade de classes, na qual está presente intrinsecamente a desigualdade social. Os “teóricos da reprodução” fazem críticas aos funcionalistas, mas se aproximam quanto às suas ideias sobre o papel da escola. A escola seria sob

DE MEMÓRIA, 2019, p.8.

⁶⁵ TRINDADE, Liana Maria Salvia. As raízes ideológicas das teorias sociais. 1978.

⁶⁶ RODRIGUES, Alberto Tosi. Sociedade, educação e vida moral. Sociologia da educação. Rio de Janeiro. DP&A, p. 19-34, 2000, p.23.

a ótica da teoria da reprodução um espaço que contribuiria para a produção e reprodução do sistema social desigual, formando e consolidando a ordem vigente. Ela prepararia os indivíduos para ocuparem lugares específicos na divisão social do trabalho. Cada momento histórico tem sua ideologia dominante, considerando que ideologia é um conjunto de ideias que estrutura a vida da maioria, mas que acaba favorecendo apenas algumas delas, a escola tem um papel fundamental na organização dessa ideologia legitimada pelo Estado e pelas classes dominantes. Esse conceito influenciou também as teorias educacionais e disciplinas como a pedagogia e psicologia. Nessa perspectiva, a educação de modo geral está relacionada ao processo de transmissão de saber, que é falho devido as condições socioeconômicas da classe não hegemônica.

Althusser acredita que a escola sendo um aparelho ideológico do Estado, transmite as condições ideológicas ideais para a continuidade do processo de acumulação capitalista, ou seja, ao transmitir os valores, as ideias e a forma de agir apropriados para cada classe social, a escola mantém a ordem social vigente. Bowles e Gintis enfatizam as relações sociais travadas dentro da escola. Segundo eles as experiências vividas na escola, local em que os indivíduos com papéis diferenciados na sociedade, reproduzem as relações travadas no sistema social global. Baudelot e Establet chamam atenção para a diferenciação dos currículos de acordo com a classe social para qual os indivíduos são direcionados. Bourdieu e Passeron, distanciando-se das perspectivas marxistas dos teóricos da reprodução, descrevem de modo diferente o processo de reprodução social e econômico. Para eles os indivíduos já iniciam sua vida escolar com um código cultural diferenciado. A escola, ignorando essa diferença, disponibiliza para seus alunos apenas o código cultural referente à classe dominante. Deste modo as classes menos favorecidas ou são excluídas do processo de apropriação do conhecimento, ou entram nele em absoluta desigualdade de condições. Esse código é o que Bourdieu chamou de “capital cultural”⁶⁷. Considerando que o espaço escolar exerce um poder de influência sobre o desenvolvimento intelectual dos sujeitos porque pode determinar quais conteúdos que serão transmitidos, sua forma de transmissão e qual atividade intelectual se concentrará, impondo também limite, o sistema educacional adquire uma característica contraditória, se pensarmos na educação como um ato libertário com função transformadora e não reprodutora. Embora “analisar a escola seja, apenas por um ponto de vista, sociológico, histórico, político e econômico, evidenciaria uma lacuna enorme sobre os mais

⁶⁷ O livro da Sociologia. Christopher Thorpe (et al.); tradução Rafael Longo. – 2 ed- São Paulo: Globolivos, 2016.

variados temas”.⁶⁸

Socialmente, a escola desempenha funções importantes e é reconhecida como uma instituição formadora que tem por objetivo garantir o avanço dos processos socioeducacionais e o desenvolvimento do ser humano em vários aspectos, tais como a ampliação das capacidades cognitivas dos sujeitos e também auxiliando no desenvolvimento de valores e conceitos⁶⁹. Em relação ao saber, o papel da instituição escolar é a transmissão de conhecimento científico, válido e legítimo com propósito de superar o senso comum⁷⁰. O senso comum é um conhecimento válido, mas o papel do professor é fazer o aluno dar “um pulo” para o conhecimento, romper com o pensamento concreto em direção ao pensamento abstrato, do senso comum para um raciocínio científico, questionador.⁷¹ Se estabelece uma relação em que

Idealmente o ofício do aluno consiste em aprender, o do professor em formar. Denominando, à primeira vista, um de aprendente e o outro formador, privamos-nos da possibilidade de objectivar esta tensão, de explicar a distância entre a norma e as práticas. Privamos-nos, pois, do essencial: compreender por que motivo a realidade do trabalho se afasta da sua razão de ser.⁷²

No entanto, essa visão tem sido questionada nas últimas décadas com o surgimento de outros modelos de interpretação. O pós-modernismo questionou a ciência moderna na explicação dos fenômenos, o pós-estruturalismo destacou o papel da linguagem nas construções sociais, os estudos culturais destacam a cultura num mundo globalizado e o multiculturalismo denuncia a falta de representatividade das minorias defendendo que os modos de compreender o mundo estejam presentes nos currículos escolares. Essas novas demandas se expressaram no contexto brasileiro, especialmente com a inclusão da obrigatoriedade do ensino das temáticas, africanas, afro-brasileiras indígenas, após a publicação das Leis 10.639 e 11.645 respectivamente.⁷³ “Na história escolar, pressões de agendas sociais, como a lei 10.639 questionam a hegemonia europeia nas

⁶⁸ SILVA, Francisco Thiago; VASCONCELOS, Laryssa; CASAGRANDE, Robson Carlos. A Base Nacional Comum Curricular e o ensino de História: reflexões docentes. *Projeção e Docência*, v. 7, n. 2, p. 01-14, 2016, p.8.

⁶⁹ Por essa razão também pode vir a reproduzir e/ou reforçar ideologias dominantes.

⁷⁰ No caso do ensino da história uma das complexidades é que os alunos compreendam que o conhecimento histórico não é o conhecimento do cotidiano, embora esse conhecimento deva ser considerado no processo de ensino-aprendizagem.

⁷¹ Vale salientar que a crença absoluta na ciência não considera que o conhecimento científico também está sujeito a erros e que, muitas vezes, está baseado no desenvolvimento capitalista e por isso produzem um conhecimento que garanta a manutenção do sistema.

⁷² PERRENOUD, P. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto, 1994, p.16.

⁷³ Enfatiza-se nesse aspecto o papel fundamental dos movimentos sociais no processo até a promulgação das leis, sendo considerada uma conquista da luta coletiva desses grupos. Para saber mais Cf. PEREIRA, Amílcar Araujo. “Por uma autêntica democracia racial!”: os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história. *Revista História Hoje*, v. 1, n. 1, p. 111-128, 2012.

temáticas privilegiadas, chamando a atenção para necessidade do revisionismo de uma narrativa que não priorize uma cronologia linear ou fatos políticos singulares”.⁷⁴

Na BNCC está presente o seguinte conceito: a percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania.⁷⁵ A partir desse ponto podemos e devemos pensar a diversidade cultural dentro do contexto educacional como um aspecto fundamental no desenvolvimento da educação. Nesse novo cenário, mais diverso, o ensino de história não só tem como objetivo a transmissão de identidades nacionais, que foram perdendo sentido, mas a emancipação individual e social, uma vez que

O ensino de História se destaca por mudanças marcantes em sua trajetória escolar que a caracterizavam, até recentemente, como um estudo mnemônico sobre um passado criado para sedimentar uma origem branca e cristã, apresentada por uma sucessão cronológica de realizações de “grandes homens” para uma “nova” disciplina constituída sob paradigmas metodológicos que buscam incorporar a multiplicidade de sujeitos construtores da nação brasileira e da história mundial. No Brasil, a História escolar, sob diferentes denominações, História Universal ou História da Civilização, História do Brasil ou História Pátria (...), são indicativas de um percurso de mudanças quanto aos objetivos, conteúdos e práticas educacionais do século XIX aos dias atuais.⁷⁶

O conhecimento escolar é um saber próprio, construído socialmente pelo processo de seleção feito pela mediação do professor e pelas relações que se estabelecem dentro da instituição escolar. Os conhecimentos escolares são simplificados numa situação ensino-aprendizagem e vão se modificando de acordo com a recepção dos alunos que estabelecem diferentes relações com o conhecimento, de acordo com a sua realidade social e cultural, ou seja, a escola também está inserida em um contexto no qual o indivíduo que a frequenta está em processo de aprendizagem, e que traz consigo traços, conceitos, características da sua vivência, carregado de impressões do seu cotidiano e a medida que esse sujeito cresce e se desenvolve, vai apropriando-se de informações e significados que muitas vezes entram em conflito com os conteúdos abordados na escola. Neste desenvolvimento devemos considerar as relações, comunicações, sentimentos, valorizando a curiosidade, as descobertas, os sentidos, o prazer e a satisfação. Isto significa que ao compreender a lógica da comunidade onde os discentes estão inseridos e seus conhecimentos prévios o diálogo torna-se possível, permitindo que o conhecimento escolar ganhe maior sentido.

⁷⁴ SOUZA, Jessica Gabrielle de. Como ensinar história? Uma análise da prática e da experiência docente através de relatos de professores. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Unirio, 2018, p.11.

⁷⁵ BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2017, p. 400.

⁷⁶ BITTENCOURT. Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História Estud. av. vol.32 no.93 São Paulo May/Aug. 2018 Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil, p. 127.

Este sentido, portanto, é construído de acordo com cada contexto, tendo em vista que as relações que se estabelecem na escola também oferecem sentido à aprendizagem. Além da própria informação, o modo como se ensina também podem ser influenciados por essas relações, a medida em que se amplia o universo de conhecimento que é também resultado da prática cotidiana de ensino-aprendizagem. Desse modo, não podemos deixar de relacionar a experiência emocional do sujeito com a relação de aprendizagem na escola, muito embora aprender seja um processo natural, resulta de uma complexa atividade mental, no qual estão envolvidos processos de pensamento, percepção, emoções etc. Tudo isso interagindo com o meio o qual o indivíduo pertence, o que atualmente significa também estar em contato com várias informações de diferentes meios, não sendo a escola a única a ter esse papel. Portanto, o conhecimento escolar é diferente dos demais saberes sociais e do conhecimento científico e compõe uma relação dialógica. A escola não é só socializadora de conhecimentos, mas necessita formar “valores, princípios e atitudes com uma postura questionadora e não dogmática”.⁷⁷ Dessa forma o aluno interage com o meio, ao mesmo tempo em que se informa sobre a sociedade.

No entanto, as relações entre a sociedade e a escola são complexas, as vezes o que se ensina na escola entra em desacordo com o seu entorno, pois os currículos são feitos de cima para baixo, muitas vezes desconsiderando a realidade dos alunos e a opinião dos profissionais da base, tornando um desafio fazer com que o aluno tenha interesse nas informações passadas. Na prática escolar, é comum que os alunos não percebam significados nas matérias ensinadas, pois o “desafio da formação global que permita ao aluno a compreensão de si e do espaço em que vive continua a ser enfrentado diariamente pelos docentes”.⁷⁸

Alice Lopes separa os conhecimentos escolares da seguinte maneira: na seleção cultural, ocorre uma transformação dos saberes selecionados para atender os objetivos para os quais foram pensados, exigindo uma tradução para se tornarem assimiláveis pelos alunos, pelos processos de disciplinarização e de transposição didática. A transposição é o processo de transformação de conhecimento científico em conhecimento escolar, realizado por um sistema de ensino, não exclusivamente por professores, estes trabalham na transposição, mas não a controlam. A noosfera, composta por representante do sistema de ensino, associações científicas, pais, especialistas,

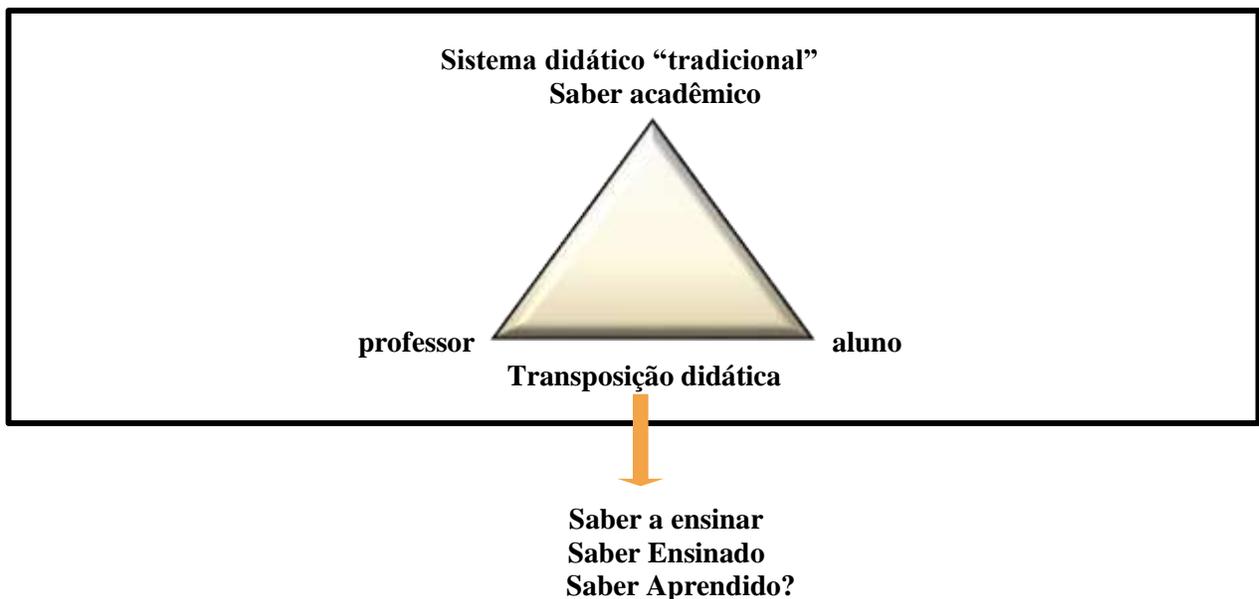
⁷⁷ LOPES, Alice R. C. Questões para um debate sobre o conhecimento escolar. Ensino de História. Revista do Laboratório de Ensino de História da UFF, vol.3, nº 3, out.1999, p.5.

⁷⁸ VEDOVOTO; RODRIGUES, op. cit., 2019, p.123.

professores e militantes, organizam os modelos de transposição didática. Por esse motivo a autora prefere usar o termo mediação didática, por se tratar da transformação desses saberes para fins de ensino e não da simples transposição de um para o outro sem modificações. A organização desses saberes não precisa ser linear, embora tenham sido tradicionalmente organizados em disciplinas, geralmente abordadas como se fossem destituídas de uma história.⁷⁹

Esses processos de seleção e transposição e disciplinarização⁸⁰, segundo Alice Lopes, são ocultados do processo de ensino-aprendizagem, o saber escolar e a organização em disciplina não são historicamente situados, por isso tendemos a interpretar o saber escolar como simples reflexo do saber científico, constituindo-se um saber a-histórico.

Figura 2 – Esquema de Transposição didática



Chevallard define o conceito de transposição didática como aquele que remete à “passagem do saber acadêmico ao saber ensinado e, portanto, há, uma distância eventual, obrigatória que os separa”.⁸¹ O autor utilizou este conceito no campo do ensino da matemática e chama a atenção para o fato de que a transposição didática não é realizada pelos professores por si mesmos. A transposição didática se inicia quando técnicos, representantes de associações, professores militantes, que compõem o que o autor denominou de Noosfera, definem, a partir do

⁷⁹ A autora destaca que muitas disciplinas foram criadas exclusivamente para fins escolares.

⁸⁰ A organização do conhecimento em disciplinas não é a única forma possível de organização do conhecimento escolar, porém é aquela que tem sido hegemônica. (LOPES, op. cit., 1999. p. 175).

⁸¹ CHEVALLARD, Yves. La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado, v. 3, 1991, p. 16.

saber acadêmico e através de um trabalho de seleção e estruturação didática, o saber a ensinar, definição que será refeita quando surgir a necessidade de renovação ou atualização.

A Noosfera é a instância que age como um filtro entre o saber acadêmico e o saber ensinado na sala de aula. É na noosfera que se produz o "saber a ser ensinado", expresso tanto nas propostas curriculares quanto nos livros didáticos. Os professores trabalham na transposição didática, mas não fazem a transposição didática⁸²: “Quando o professor intervém para escrever a variante local do texto do saber que ele chama seu curso, a transposição didática já começou há muito tempo”.⁸³ Assim,

A transposição didática, *lato sensu*, se inicia com a definição dos saberes a ensinar a partir do saber acadêmico, realizada pela noosfera, e a transposição didática interna, *stricto sensu*, realizada pelos professores, dá continuidade ao processo elaborando algumas das versões possíveis do saber ensinado.⁸⁴

O saber ensinado, é diferente do saber a ensinar. No entanto, o saber ensinado deve aparecer conforme o saber a ensinar. Portanto, para Chevallard, o conceito da transposição didática se afirma primeiro como uma violência exercida contra a integridade do ato de ensinar.

Do saber acadêmico ao saber ensinado existe uma separação que constitui a diferença entre os dois saberes. Geralmente, o saber ensinado modifica-se e transpõe elementos do saber acadêmico. Porém se no discurso o saber acadêmico é parcialmente conservado, em outros contextos, ocorre uma descontextualização do saber porque o tratamento didático do saber pode ser melhor compreendido por meio da distância que separa o saber a ensinar e o saber ensinado. O abandono do saber acadêmico feita na transposição didática não anula o saber ensinado. Pelo contrário, quando se coloca o saber acadêmico no seu lugar justo no processo de transposição didática, fica evidente que a transposição didática é que permite a articulação da análise epistemológica com a análise didática e se converte então em um guia de bom uso da epistemologia para a didática⁸⁵. Logo, o conceito de transposição didática permite a vigilância epistemológica dos saberes. O saber que produz a transposição didática será, portanto, “um saber exilado das suas origens e separado de sua produção histórica na esfera do saber acadêmico, legitimando o saber ensinado como algo que não é de nenhum tempo ou lugar”.⁸⁶ Segundo Chevallard, preparar uma

⁸² GABRIEL, Carmen Teresa. Usos e abusos do conceito de transposição didática—considerações a partir do campo disciplinar de História. Anais do IV Seminário Perspectivas do Ensino de História, 2001.

⁸³ *Ibid.*, p.18.

⁸⁴ MONTEIRO, Ana Maria FC. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. História & Ensino, v. 9, p. 16, 2003.

⁸⁵ CHEVALLARD, op. cit., p. 16.

⁸⁶ *Ibid.*, p.4.

lição é trabalhar com a transposição didática e não fazer a transposição didática. Quando o professor intervém para escrever esta variante local do saber ou para preparar seu curso, já faz tempo que a transposição didática começou.⁸⁷

De fato, nesse caso, o professor não elege, porque não tem poder de eleição. O professor, segundo o autor, retém do processo o único momento que se envolve, a redação do texto do saber, na qual a etapa da redação não é mais que um metatexto que não está escrito em nenhuma parte. Para o professor, a ferramenta essencial da sua prática é o texto do saber, o que Ilmar Mattos denomina de aula como texto e professor autor. Para Chevallard, o texto é o único capaz de fazer existir o professor enquanto tal e mediante a esta distância o professor elimina as outras fases do processo que não exerce controle. Por isso, o saber ensinado supõe um processo de naturalização que lhe confere evidência incontestável. A escola, por sua vez, agora sob sua jurisdição, fundadora de valores, organiza o saber didaticamente.

Num primeiro momento, reconhecer a transposição didática significa quebrar a participação harmoniosa no funcionamento didático. De acordo com Chevallard, o sistema didático é representado por professores, alunos e saber ensinado, com as devidas interrelações que existem entre eles e seu funcionamento supõe que professores, alunos e saber, que virão ocupar cada um o seu lugar, desempenhem determinada exigência didática. Para que o ensino de algum elemento seja possível, esse elemento deverá sofrer certas alterações que o tornarão aptos para serem ensinados. De acordo com o conceito de transposição didática, o saber ensinado vive muito bem fechado em si mesmo, numa autarquia, protegido pelo que foi chamado de pelo autor de “clausura da consciência didática”. Quando se observa o funcionamento didático, revela-se inclusive uma capacidade de produção de saber com fins de autoconsumo, isto significa que até certo ponto o funcionamento didático é capaz de prover suas próprias necessidades enquanto saber a ser ensinado.

Os sistemas didáticos são formações que aparecem a cada ano ao redor de um saber (designado para o um programa ou livro). Forma-se um contrato didático que toma esse saber como objeto de um projeto compartilhado de ensino-aprendizagem e que une em um mesmo lugar docentes e alunos (...) O entorno imediato de um sistema didático está constituído inicialmente pelo sistema de ensino, que reúne um conjunto de sistemas didáticos e que tem ao seu lado um conjunto diversificado de dispositivos estruturais que permitem o funcionamento didático e que intervém em diversos níveis.⁸⁸

⁸⁷ CHEVALLARD, op. cit., p. 20

⁸⁸ CHEVALLARD, op. cit., p. p.26-27.

O sistema didático é um sistema aberto, pois sua vivência supõe compatibilização com o seu meio. Este sistema impõe responder as exigências que acompanham e justificam o projeto social.⁸⁹ É um paradoxo porque o saber acadêmico se encontra esquecido no curso do processo de transposição, tanto que o ponto de partida, objeto de referência e fonte de normatividade permanece comumente (fora dos períodos de crises) alheio ao campo de consciência do professor (a consciência didática é fechada porque o sistema didático é aberto).

Para Chevallard, não se compreende o que ocorre dentro do sistema didático se não der conta do que ocorre no seu exterior. O sistema de ensino possui em seu entorno a sociedade laica, em contraste com a sociedade de especialistas, que é o sistema de ensino. O entorno do sistema de ensino e do sistema didático irá influenciar as escolhas do professor.⁹⁰ Esse entorno se caracteriza pelos acadêmicos e pela instância política, decisória e executiva, ou seja, o órgão de governo do sistema de ensino. O saber está vinculado ao seu produtor e compartilhá-lo no interior da comunidade acadêmica supõe um certo grau de despersonalização que é requisito para a publicação do saber. O processo de despersonalização se inicia na academia com modalidades e funções diferentes, levando a difusão e a produção social do conhecimento. Posteriormente, no funcionamento didático cumprirá a função de reprodução e representação do saber, sem estar, no entanto, subjulgado as mesmas determinações de produtividade do saber acadêmico.

Na periferia do sistema de ensino está o sistema de ensino *stricto sensu*, onde estão aqueles que ocupam funções para o funcionamento didático, e que enfrentam os problemas que surgem do encontro com a sociedade e suas exigências, desenvolvem-se os conflitos, negociações e se moldam as soluções. Em resumo, a noosfera é onde se pensa o funcionamento didático. Nesta instância, os representantes dos sistemas de ensino se encontram direta ou indiretamente com os representantes da sociedade. Para que o sistema de ensino exista e funcione é condição fundamental compatibilidade do sistema com o seu entorno em diferentes níveis. Por um lado, o saber ensinado no interior do sistema, deve ser visto pelos mesmos acadêmicos como razoavelmente perto do saber acadêmico, provocando a desautorização dos acadêmicos para o saber ser transposto didaticamente. Por outro lado, o saber acadêmico deve aparecer como algo suficientemente distante do saber dos acadêmicos para ser legitimado, pois uma distância inadequada levaria a colocar em questão a própria legitimidade do sistema de ensino.

⁸⁹ ANHORN, Carmen Teresa Gabriel. Nas tramas da didatização de uma disciplina escolar: entre histórias a ensinar e histórias ensinadas. Anais da 27a. Reunião da ANPED, 2004.

⁹⁰ CHEVALLARD., op. cit, loc cit.

Segundo o autor o saber ensinado pelo sistema de ensino envelhece em relação ao saber científico (envelhecimento biológico) ou entra em desacordo com a sociedade num sentido amplo (envelhecimento moral). Em ambos os casos o desgaste do saber ensinado é resultado da incompatibilização do sistema de ensino com o seu entorno. Com as relações entre o sistema de ensino e seu entorno, entre a sociedade e a escola são certamente complexas, é necessário, se queremos compreender a ação da noosfera, destacar a desproporção entre o funcionamento didático (uma modificação do saber) e o efeito buscado (uma reestruturação do conjunto das relações entre sistema e entorno).

Neste caso, a noosfera é o centro operacional do processo de transposição, que traduzirá a resposta ao desequilíbrio criado e comprovado. Nesse sentido a noosfera desempenha um papel de tampão, inclusive em períodos de crises.⁹¹ Se mantêm, dentro dos limites aceitáveis, a autonomia do funcionamento didático. Se em algum momento deve-se modificar o ensino, isso se determinará pela ação da noosfera, pois é a instância que trabalha por um reequilíbrio do sistema por meio da seleção dos conhecimentos do saber acadêmico, que designados como saber a ensinar, serão submetidos a transposição, buscando restaurar a autonomia relativa do funcionamento didático.

Para o professor e para seus representantes na noosfera, as reformas dos sistemas de ensino devem permitir que se responda de maneira satisfatória as “crises de ensino” que experimenta cotidianamente, resolver os problemas das dificuldades de aprendizagem, restaurar o desejo de saber, a famosa motivação. Porém, quando se apresenta na ocasião de uma reforma dos programas, meios, as ambições adquirem outra dimensão. Já não se trata de uma simples reorganização e sim de uma refundação do conjunto dos conteúdos.

Nesse processo de transposição os professores ocupam papel central e vão construindo os saberes docentes ao longo da sua trajetória profissional. Segundo Tardiff, os saberes docentes são constituídos do saber curricular (relacionados aos programas curriculares); saber disciplinar (relacionados ao domínio dos conteúdos da disciplina), saber profissional (relacionado a formação docente); saber experiencial (relacionado a prática profissional e socialização com seus pares) e o saber pessoal (relacionado a trajetória de vida).⁹² Os saberes docentes são plurais, heterogêneos porque envolvem conhecimentos e um saber fazer diverso, provenientes de várias fontes. A relação

⁹¹ Ibid., p.34.

⁹² Cf. TARDIF, Maurice. Os Saberes Docentes e a formação profissional. Editora Vozes, 2012.

cognitiva com o trabalho é acompanhada de uma relação social, pois os professores não usam o saber em si, mas utilizam os saberes produzidos por um grupo, oriundos de uma instituição, incorporados por meio de mecanismos sociais. Os saberes dos professores são plurais e estratégicos, porque sintetiza os outros saberes, ao mesmo tempo em que são desvalorizados, por conta da divisão do trabalho. O professor transmite um conhecimento do qual não é autor original, por isso não são valorizados. Como o professor não controla a seleção de saberes constitui-se uma relação de alienação entre os docentes e os saberes. Para o autor, os professores possuem uma posição estratégica no funcionamento da sociedade, mas não gozam de um prestígio proporcional à sua função social.

Para compreender essa dinâmica é preciso entender como a sociedade ocidental capitalista moderna estruturou a divisão de trabalho, tornando a escola de modelo fabril um local que tem a responsabilidade de instrumentalizar para atender as demandas do mercado, deixando de ser um local de formação dos indivíduos. Nessa lógica, o professor é alguém que executa os programas curriculares que vem “de cima” dos grupos de especialistas. Essa perspectiva é questionada pelo autor, a partir do momento que esses saberes também são construídos na prática docente, na relação com os alunos. Para Tardiff os saberes docentes provem de várias fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional e ensinar é mobilizar uma ampla variedade de conhecimento, reutilizando-os para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho. Os saberes experienciais ou práticos incorporam a experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus*⁹³ e habilidades de saber-fazer e de saber-ser.

Assim, os saberes também são oriundos da experiência. Por consequência, o saber também

⁹³ O conceito de *Habitus* de Pierre Bourdieu. O *habitus* configura-se como um sistema ímpar de disposições para a ação, desenvolvido por cada um em virtude da posição que ocupa na estrutura social. Nas palavras de Bourdieu (2007), o *habitus* é um “sistema de disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes” (p.191). O *habitus* inclui tanto as representações sobre si e sobre a realidade, como também o sistema de práticas em que a pessoa se inclui, os valores e crenças que veicula, suas aspirações, identificações etc. O *habitus* opera na incorporação de disposições que levam o indivíduo a agir de forma harmoniosa com o histórico de sua classe ou grupo social, e essas disposições incorporadas se refletem nas práticas objetivadas do sujeito (Ortiz,1994; Nogueira & Nogueira, 2002, 2004; Setton, 2002; Vasconcelos, 2002; Andrade,2007). Dada sua função de estabelecer tal coerência tácita entre a ação individual e as expectativas de classe, o *habitus* contribui para levar o indivíduo a dar mais crédito às oportunidades e práticas sociais habituais comuns ao seu grupo do que àquelas incomuns, diferentes ou inusitadas. Por essa razão, certas trajetórias de desenvolvimento pessoal podem ser desprezadas simplesmente porque o indivíduo acredita que aquilo não é para ele ainda, porque, em suas próprias experiências anteriores e nas de seu grupo, ele não consegue encontrar elementos empíricos que justifiquem o investimento em alguns tipos de oportunidade. Em muitos casos, as pessoas projetam sua vida à luz da estrutura e das experiências que constituem o histórico do seu grupo social. Dessa forma, não atentam para o fato de que as condições de existência não são meros fatos naturais (Araújo, C. M. & Oliveira, 2014, p. 21/22).

é temporal porque foram adquiridos no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional em razão de aprenderem progressivamente a dominar os saberes necessários a realização do trabalho docente. Desse modo, o saber está a serviço do trabalho. São as relações mediadas pelo trabalho que lhes fornecem princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas. Segundo Souza, existe uma relutância em assumir a docência como escolha consciente e esse fator está relacionado à desvalorização profissional da categoria, a vontade de exercer o ofício surge quando a sala de aula já é uma realidade.

Para Maurice Tardif, os saberes docentes são sociais porque os professores possuem uma formação comum, trabalham numa mesma organização e estão sujeitos a condicionamentos, por meio de programas, matérias e regras; o professor também não decide sozinho o seu saber profissional, ele é produzido socialmente. O saber é social porque o próprio objeto do trabalho docente são práticas sociais, não é um saber fechado, mas um saber que se manifesta através da relação professor aluno; também é social porque o que os professores ensinam muda com o tempo de acordo com as mudanças sociais e é um saber adquirido no contexto da socialização profissional, na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele por meio de regras que fazem parte da sua consciência prática. Em relação à particularidade do saber histórico escolar e dos saberes docentes específicos dos professores da disciplina sublinha-se que,

Ao compreendermos os professores como profissionais que devem ensinar conceitos e conteúdos históricos a partir do diálogo com as experiências adquiridas no cotidiano e as orientações curriculares, percebemos que esses conceitos passam a fazer parte do repertório docente e também dos alunos, ganhando expressividade com o uso de linguagem específica da experiência temporal.⁹⁴

De acordo com Ilmar Mattos, a produção historiográfica em sala de aula envolve várias questões porque a aula é um processo de produção relacionado às escolhas dos professores e ao mesmo tempo é um processo de tradução, no qual a explicação erudita é selecionada e traduzida, logo o texto original se distingue pela intenção de quem o traduziu. A aula, portanto, nunca é a repetição do texto lido. A aula é acompanhada pela indagação: para que serve a história? As respostas múltiplas e diversas revelam que o professor sabe por que faz história e sabe como faz e os alunos necessitam desta orientação em aula.

É esta mesma indagação inquietante que serve para pôr em evidência a condição de *leitor* daquele que ensina história; e é esta condição de leitor que lhe permitirá tornar-se autor –

⁹⁴ KOSELECK, Reinhart. Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos. Trad. Wilma Patrícia Maas, Carlos Almeida Pereira; revisão da tradução César Benjamin. – Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006, p.17.

autor de uma aula como texto ou, dizendo de outra maneira: é esta indagação inquietante que conduz ao estabelecimento de uma relação específica entre as duas práticas do fazer historiográfico, porque a condição para quem ensina história se tornar um autor reside, antes de tudo, na leitura dos textos dos que escrevem a história, a produção historiográfica. Uma relação mediada pelo ato de ler; mas uma leitura que possibilita a produção do texto de uma aula – embora não ainda a Aula como texto, em sentido pleno. Ele não será jamais a mera repetição ou transcrição do texto lido, e quem o produz sabe disto; assim como sabe que jamais lhe será atribuído o valor do texto escrito e impresso que distingue a obra historiográfica. Não obstante, ele se constitui na condição necessária para revelar um novo autor – o professor de história.⁹⁵

Segundo Mattos, a relação professor-aluno antecede as outras relações e lhe confere sentido; as razões por que contamos e o modo como contamos também podem ser por ela influenciadas. Essa relação amplia o universo de conhecimento do professor, sendo também resultado da prática cotidiana de ensino-aprendizagem. As indagações dos alunos nas aulas de história são uma criação individual e coletiva, medidas e orientadas por currículos e programas, textos historiográficos, professor e alunos. A sequência explicativa do professor objetiva a apreensão de uma nova leitura de mundo, prática que se renova a cada dia. “Mas o seu renovar permanente é sobretudo o resultado da prática cotidiana do ensino-aprendizagem de nossa disciplina; e porque o professor de história disto tem consciência é que se torna possível a aula como texto”.⁹⁶

Nesse sentido, os alunos serão capazes de se orientarem no tempo se tiverem uma compreensão da disciplina que só é desenvolvida no processo de ensino-aprendizagem, permitindo a construção de significado e sentido as aulas de história. O que parece ser um desafio atual para os docentes, pois nem sempre é fácil a compreensão para que estudar o passado porque a nossa relação com o passado muda com o próprio tempo, o que é uma especificidade da disciplina. O ensino de história não pode ser um contrato lúdico e nem somente de transmissão de conhecimento passado por meio da narrativa do professor.

A didática da história possui, assim, um campo próprio de tarefas a trabalhar, que a distingue, substantivamente, do campo da ciência da história. Ela é a ciência da aprendizagem histórica. Produz de modo científico (especializado) o conhecimento necessário e próprio à história, quando se necessita compreender os processos de aprendizagem e lidar com eles de modo competente⁹⁷.

A didática da história compreende a aprendizagem histórica. Hoje o estudo da história tem

⁹⁵ MATTOS, Ilmar Mas não somente assim! Leitores, autores, aula como texto e o ensino-aprendizagem de História. Tempo- Revista do Departamento de História da UFF, 200, p.12.

⁹⁶ Ibid., p.14.

⁹⁷ Rusen, 2015, p. 248 apud Silva, p.86. SILVA. Matheus Oliveira da. A BNCC e o Componente Curricular História: como pensaram os seus críticos?. Boletim Historiar, n. 23, abr./jun. 2018, p. 85-106.

vários significados semânticos, um deles é a demanda de que a história seja capaz de compreender os processos, indo além de narrar os episódios narrativos temporais. Está aí o maior desafio do professor, ensinar para a compreensão histórica. “A promoção de uma educação histórica que responda às exigências do conhecimento atual e de uma sociedade de informação só poderá processar-se com professores conscientes de tais problemáticas”.⁹⁸ Neste sentido,

Parece ser premente que o professor, nomeadamente de História, consciencialize o seu papel de investigador social refletindo de forma aberta acerca do porquê e para quê ensinar-aprender História. Esta reflexão acerca do sentido da História e das competências a desenvolver deverá ser construída tendo em atenção cada grupo de alunos específico, com as suas próprias ideias prévias e construções mentais, e não com base em generalizações tipológicas. A educação histórica não deve ter por objetivo doutrinar, mas equipar os alunos a pensar historicamente, para que as suas tomadas de decisão sejam progressivamente mais sofisticadas.⁹⁹

Nesta introdução, verificou-se que foram várias as reformulações no que tange a área de ensino da disciplina e certamente isso se dá pelo contexto político, econômico, cultural e social de determinado período. Contextos do qual não tem como fugir os historiadores. Essas reformas têm objetivos e estes objetivos também foram modificando-se com o tempo¹⁰⁰, construindo e elaborando não só o saber a ser ensinados (do acadêmico para o didático), mas a própria história da disciplina, que não pode ser deixada de lado pelos historiadores. Do outro lado, estão os professores de História, que embora, não tenham o controle das escolhas curriculares, pois está fora da sua área de competência, possuem a autonomia, a narrativa e a criatividade da sala de aula, estabelecendo diferentes relações com os alunos, que também influenciam no processo. O que as escolas e os professores ensinam “é o resultado de um sistema complexo no qual decisões, pensamentos, relações e condições se entrecruzam para lidar com a gestão do saber”¹⁰¹.

Nesse processo sistema de ensino, estão também os alunos, que além de serem em última instância do projeto de ensino, atualmente, também recebem informações de outras fontes além da escola - instituição legitimada socialmente para exercer o papel pedagógico de transmissão do saber

⁹⁸ CHAMINÉ, Maria Helena. O ensino de História através das Artes. Dissertação de Mestrado em Ensino de História no Ensino Básico e Secundário. Universidade do Porto, 2017.

⁹⁹ GAGO, 2010, p.2 apud CHAMINÉ, op. cit. 2017 p. 17.

¹⁰⁰ No caso da história já teve o objetivo de ensinar com o exemplo, formação humanista e retórica, formação cívica e patriótica, com fins políticos e de identidade e formação cidadã, como o conceito de cidadania também foi modificando-se com o tempo, atualmente o ensino de história compõe um dos aspectos dos debates de identidades diversas e direitos a cidadania das minorias, direitos esses negados historicamente.

¹⁰¹ ACOSTA, 2013, p. 203 apud Caimi, 2016, p. 89. CAIMI, Flávia Eloisa. A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas?. Revista do Lhiste-Laboratório de Ensino de História e Educação, v. 3, n. 4, 2016.

- tornando o professor como mediador no ensino-aprendizagem. Justamente pelo papel de mediação do saber que o professor exerce em sala de aula, que a pesquisa se propõe a entender e compreender a opinião dos alunos em relação ao ensino da disciplina História, pois, dessa maneira, além da reflexão, que permite a superação de desafios, surge também a possibilidade de mudanças.

Vale destacar que de acordo com Perrenoud (1994), os alunos muitas vezes constroem uma relação utilitarista com o saber, já que o trabalho escolar é mediado por provas, notas e avaliações, para o bem futuro do aluno é como se “esse futuro bastasse para conferir sentido ao trabalho de cada dia”. Dentro deste cenário que exerce pressão tanto nos alunos quanto nos professores, a aprendizagem da história pode ficar sem sentido, limitada a memorização dos eventos históricos sem a devida compreensão do sentido do estudo da história. Portanto, a pesquisa parte da hipótese de que essa aprendizagem mecânica, derivada de fatores externos, gera dúvidas nos discentes sobre o sentido de aprender na escola, no caso específico do ensino de história, essa dúvida leva além do desinteresse, a dificuldade em desenvolver um raciocínio histórico. Além disso, é necessário aprofundar os estudos e pesquisas na área de ensino de história para pensar a relação da atuação dos alunos com os conteúdos escolares. Segundo Circe Bittencourt:

As recentes transformações da História têm sido constatadas por pesquisas recentes, e enfrentam constantes desafios para se efetivarem, como a inclusão da história da África e da cultura afro-brasileira, da história dos povos indígenas ou das mulheres. As transformações do ensino de História têm proporcionado debates importantes relacionados aos problemas epistemológicos e historiográficos, mas também quanto ao significado de sua inserção e rejeição em projetos curriculares nacionais e internacionais.¹⁰²

1.5 Aprendizagem Histórica e Consciência Histórica

Para Compreensão da teoria de consciência histórica¹⁰³ é fundamental entender o conceito de cultura de Rüsen¹⁰⁴. Para o autor a cultura é um processo integral de vida, de caráter social e por isso deve ser entendida a relação entre todos os aspectos da realidade social e a dinâmica da mudança social. A cultura é resultado da ação humana, conjunto ou produto da experiência

¹⁰² BITTENCOURT, op. cit., p.127.

¹⁰³ A consciência histórica dos indivíduos contemporâneos tem um papel fulcral nas suas tomadas de decisão que, por sua vez, influencia o desenvolvimento pessoal e social. Com base neste pressuposto, a educação histórica está a iniciar a investigação dentro do âmbito da consciência histórica e social, nomeadamente ao procurar compreender como as crianças, os jovens e os professores conceituam a relação temporal entre passado, presente e futuro, numa perspectiva de orientação do indivíduo face aos problemas da sociedade. (GAGO, 2007, p. 127 apud CHAMINÉ, 2017, p. 29).

¹⁰⁴ Cf. RÜSEN, Jörn. Razão histórica: teoria da história I: os fundamentos da ciência histórica. Brasília:UNB, 2001.

humana, processo de tradição seletiva da ação humana na vida prática. Entende, portanto, a cultura como algo vivido num momento e num lugar, como produto histórico de um determinado período da sociedade, e como seleção intencional da história da humanidade. Sendo assim, podemos falar na existência de culturas específicas, tais como cultura histórica e cultura escolar.

A cultura histórica pode ser definida como uma articulação prática e operante da consciência histórica na vida de uma determinada sociedade (RUSEN, 1994). Segundo Rusen é uma categoria de análise que permite compreender a produção e os usos da história no espaço público da sociedade atual. A cultura histórica é a busca do sentido da história.

Em relação às funções da cultura histórica nas sociedades apresentam-se três dimensões principais, a dimensão estética, na qual as memórias históricas se apresentam nas criações artísticas (trata-se da presença do histórico no estético e não do estético no histórico, vindo à tona a consciência histórica); a dimensão política que parte do princípio que qualquer forma de dominação necessita do consentimento dos dominados (a dimensão política cimenta o domínio político mentalmente, já que marca nas construções de sentido da consciência histórica que servem para orientação cultural na vida prática atual), a construção de identidade se realiza geralmente em meio ao poder e a dominação; e a dimensão cognitiva, relacionada à ciência histórica e seus processos de regulação metodológica das atividades de consciência histórica.

Já a cultura escolar pode ser definida como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que selecionados, organizados, normatizados, rotinizados, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas e da cultura da escola. Sendo essa última, a forma específica de realização da cultura escolar no interior na própria escola.

Desta maneira, a disciplina erudita adquiriu status social, enquanto o papel do ensino passou a ser menor, inferior, pois era visto como reprodução dos saberes acadêmicos, com objetivo de cumprir as finalidades de escolarização. Justificava-se a existência do conhecimento histórico erudito para que esse servisse como base para o ensino, todavia não se justificava o ensino da história, porque sua função na vida prática havia se perdido.¹⁰⁵ Essa separação acabou deixando um vazio para o conhecimento histórico, na medida em que a função prática do ensino da história se perde. Essa separação entre a didática da história e história acadêmica contribui para a formação

¹⁰⁵ SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Cultura histórica e aprendizagem histórica. Revista NUPEM, Campo Mourão, v. 6, n. 10, jan./jun. 2014, p. 37.

de “código disciplinar” próprio da história. O que empurrou as questões de ensino aprendizagem da história para o âmbito da cultura escolar. A dimensão cognitiva passou a se articular com a dimensão política da cultura histórica e nesse processo as questões de aprendizagem histórica saíram da pauta dos historiadores e entraram na pauta das teorias educacionais.

Até a década de 60 e 70 o impulso na teoria do aprendizado era mediado por uma didática geral e por meio de currículos e programas. Posteriormente o desenvolvimento deixa de ser um processo de aprendizado e passa a ser uma competência de ensino. Porém, nunca foi formulada uma teoria específica de aprendizado histórico e as teorias psicológicas de aprendizado não levam em conta as especificidades do ensino de história.

A didática da História está voltada para a consciência histórica, é a consciência por trás do conteúdo e nesses processos que ocorre o aprendizado histórico. A aprendizagem histórica é o campo que pensa o ensino-aprendizagem da história e os professores como produtores de conhecimento. Segundo Rusen, a consolidação da história como ciência excluiu a didática da história do centro da reflexão do historiador sobre a sua profissão, substituída pela metodologia da pesquisa, provocando a separação entre ensino de história e pesquisa em história. A aprendizagem histórica como área de pesquisa ficou historicamente afastada por conta da constituição do campo da história com legitimidade científica, quando abriu mão de ser uma filosofia e uma narrativa literária. Por outro lado, houve, nas últimas décadas, uma expansão na pesquisa de ensino e aprendizagem da história e desenvolveu-se em vários países o campo da Educação Histórica. Esta linha de pesquisa tem como referencial teórico estudo da consciência histórica como objeto e objetivo da didática da história, tendo como foco a aprendizagem histórica. A consciência histórica passa a ser então uma categoria de análise que serve para

Autoexplicação da História como disciplina escolar, para sua identificação como matéria específica e com metodologia própria. A consciência histórica pode ser descrita como uma realidade geral e elementar da explicação humana do mundo e de si mesmo, de significado prático para a vida. ¹⁰⁶

A educação histórica pensa esses processos de forma histórica com o objetivo de estudar o passado em seus próprios termos, possui, portanto, perspectivas historicistas. Desenvolve-se dois fundamentos teóricos da pesquisa em educação histórica, o fundamento da filosofia da história, que busca a natureza do conhecimento histórico teorizada na perspectiva da consciência histórica

¹⁰⁶ RUSEN apud SCHIMIDT, op. cit., p.102.

e o fundamento da educação, relacionados aos princípios e finalidades dos processos educacionais. A educação histórica deve ser entendida então no cruzamento desses dois quadros teóricos.

A partir daí decorrem dois pressupostos fundamentais: o primeiro é baseado na ideia de que o professor não é mero reprodutor de conhecimento, mas é alguém que tem que estabelecer em sua profissionalização uma relação entre ensino e pesquisa, o que não implica em transformar o ensino em pesquisa, mas entender que a forma que cada professor se entende e a condição do exercício da profissão são produzidos historicamente. Busca-se, nessa perspectiva, superar a lógica da divisão do trabalho que separou aqueles que ensinam daqueles que pesquisam. O segundo pressuposto é baseado na ideia do aluno como invenção histórica, que procura analisar os jovens como construções históricas, sociais e culturais, entendendo suas aprendizagens históricas a partir das suas condições históricas e objetivas que constroem a si mesmos e também a cidadania.

Amplia-se, então, o conceito de escola para todo ambiente em que pode ocorrer a relação com o conhecimento, os jovens alunos são sujeitos concretos que estão relacionados com uma cultura juvenil. Os estudos no campo da educação histórica abrem diálogos com as teorias educacionais que buscam entender os significados dos processos de escolarização, especialmente, processos de ensino aprendizagem, entendendo a escola como um espaço de experiência individual e social. Desses pressupostos decorre a finalidade do ensino de história, que é a formação da consciência histórica do sujeito que está em relação dinâmica com a cultura histórica da sociedade em que vivem.

Silva¹⁰⁷ e Divardim¹⁰⁸ incorporaram esses pressupostos em suas pesquisas. O primeiro pesquisador analisou as concepções de aprendizagem de alguns professores de história, escolhidos aleatoriamente em diferentes escolas, e a forma pelo qual esses professores incorporavam em suas propostas à cultura do aluno, que finalidade eles viam no ensino de história e avaliação da aprendizagem. Detectou uma invisibilidade na cultura do jovem, o distanciamento da proposta de verificação de aprendizagem do conhecimento histórico significado pelos professores, mas por outro lado, observou também que os processos cognitivos de aprendizagem estão centrados no próprio conteúdo da história, a partir de uma visão a priori dos professores. Essa abordagem anula a possibilidade dos alunos de desenvolverem competências cognitivas específicas da ciência

¹⁰⁷ SILVA, André Luiz Batista da. Concepções e significados de aprendizagem histórica na perspectiva da experiência de professores de História. 2011.

¹⁰⁸ DIVARDIM, Thiago. A relação ensino e aprendizagem histórica como práxis: a educação histórica e a formação de professores. 2012. Tese de Doutorado. Dissertação de mestrado. UFPR.

histórica, construção de evidências, empatia e narrativa histórica, que possibilitam orientação e sentido para sua vida prática.

Divardim selecionou professores que já tinham tido contato com a teoria da consciência histórica, e procurou analisar em que medida os professores conseguiram incorporar essa teoria em suas aulas, nas suas concepções de aprendizagem. Observou que os professores, quando se apropriam de outras categorias de cognição histórica na perspectiva de desenvolvimento da consciência histórica, conseguem vislumbrar outras possibilidades de aprendizagem. A história deixa de ser considerada pelos professores como a disciplina responsável pela aquisição de fatos ou conteúdos que mostrem acontecimentos no tempo, mas sim como a ciência que elabora cognitivamente o conhecimento histórico. A aprendizagem histórica a partir do interesse dos alunos é pré-requisito para o desenvolvimento da consciência histórica. Portanto, a aprendizagem histórica é a competência humana de dar significado ao tempo e também possui estreita relação com a memória.

A História se torna objetiva em dois aspectos, pelo desenvolvimento temporal da vida presente e pelos documentos. O documento é a versão escrita da experiência histórica (memória e aprendizagem). A objetividade da história por meio da aprendizagem está ligada a narrativa. Os interesses e expectativas da história deveriam ser feitos com base na experiência. A aprendizagem histórica depende, então, da seleção de experiências históricas. Segundo o autor não existe utilidade do conhecimento histórico se não for orientativo, se for apenas uma sucessão de fatos decorados. Portanto, a aprendizagem histórica produz conhecimentos a partir da experiência, que podem ser medidos em níveis de aprendizagem e áreas de atuação da experiência histórica. São eles experiência, interpretação e orientação.

Nessa perspectiva o tempo é compreendido diferentes dimensões, o passado, interpretado como memória é referência para o presente e este presente é compreendido numa perspectiva de futuro. O passado é acessado por meio das narrativas, as narrativas históricas constituem-se enquanto processos de comunicação e localizam-se no tempo, orientando a identidade do receptor e comunicador.¹⁰⁹ A narrativa, enquanto aprendizado está ligada a aquisição de competências por meio da função produtiva do sujeito. É o que Rusen chama de competência narrativa. O aprendizado histórico, ligados aos desafios do presente, experiência do passado e expectativa do

¹⁰⁹ Vale lembrar que é necessário existir uma verdade consensual nas narrativas históricas para que elas exerçam uma função orientadora da memória com a perspectiva de futuro.

futuro encontram-se no trabalho de interpretação da estrutura narrativa. A narrativa, então, é constitutiva da vida prática. A relação com as fontes e com as evidências, também são elementos que compõe a narrativa. Desse modo à narrativa, analítica, argumentativa e com categorias estruturais, estética, lúdica, influência na construção da consciência histórica e no aprendizado histórico. A questão que se coloca é como transformar a narrativa em algo interessante num mundo em que a relação do passado é algo muito acelerada.

Tendemos a pensar a aprendizagem como algo coletivo, mas o aprendizado histórico encontra-se na necessidade de orientação do indivíduo, ligado às demandas do presente. Então, o aprendizado histórico se constitui como um processo que resulta de diferentes níveis de aprendizado, ou seja, em que cada nível de aprendizado descreve um pressuposto necessário para o outros, para distinguir e interpretar fases e níveis de desenvolvimento da consciência da história como período de época de um processo de aprendizado circundante¹¹⁰. Atualmente, existe uma forte tendência de valorização da memória do passado de acordo com as questões do presente, o que o autor chama potencial experiencial da memória histórica. É também uma competência estética ao tratarmos de questões relacionadas ao passado para resolver problemas do presente. A partir dessas considerações pode-se fazer a identificação de alguns elementos da cultura escolar, como os manuais didáticos que se inserem na dinâmica da construção da cultura histórica e, por isso revelam a cultura histórica de uma sociedade. As relações entre essas categorias culturais são responsáveis pela formação da consciência histórica.

No entanto, nem toda memória serve para a aprendizagem histórica. Para explicar isso o autor usa do exemplo da natação, aprender a nadar e nadar são processos diferentes, mas quando aprendemos a nadar, nadamos e quando nadamos aprendemos a nadar mesmo que não seja a intenção inicial. O mesmo acontece na aprendizagem histórica de modo mais complexo. Como perceber que adquirimos consciência histórica por meio da aprendizagem? Para o autor aprender é aquisição real de um determinado conhecimento. No caso a aprendizagem histórica torna o conhecimento objetivo em subjetivo (subjetivação do objeto e objetivação do sujeito). Logo, os níveis de aprendizagem podem ser distinguidos, avaliados e classificados por meio de critérios da didática da história, apesar de não ser um processo de aprendizagem mecânico.

A história tem um determinado conteúdo, mas tem especificidades que vem se perdendo. A aula também está impregnada da concepção que o professor tem sobre história, da função da

¹¹⁰ Ibid., p.47.

disciplina e do ensino. Por isso o aprendizado histórico visa a refletir o que os professores pensam sobre a história e que o ensino de história significa para o aluno, para a sua realidade prática. Essa abordagem começa a se mostrar quando do aluno elabora e coloca a sua opinião a cerca de determinada temática, que envolvem a sua realidade prática e de relevância para a sociedade atual, Essas temáticas podem ser abordadas de outra forma na didática de história, através da teoria da consciência histórica, e são maneiras de superar as formas canônicas de ensino de história.

Segundo Rusen a consciência histórica é um fundamento da ciência histórica e pode ser considerado como “a soma das experiências mentais com as quais os homens interpretam sua experiência de evolução no tempo de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo”.

Rüsen conecta a consciência histórica com a narrativa, isto é, o aprendizado histórico é construído por meio de um link entre a narrativa, único recurso possível para elaboração da experiência do tempo, e o aprendizado. A narrativa é o tangível da consciência histórica e por isso não se pode abrir mão da narrativa temporal. A narrativa, baseada na sucessão de acontecimentos é um elemento sedutor, é através dela que a história pode ir além do factual, mas o autor alerta que existem diferentes formas de narrar a história, o que rompe com a ideia de uma história única, podemos, por exemplo, compor a uma narrativa a partir dos colonizados¹¹¹. A determinação teórica da narrativa ligada consciência histórica é abstrata. Processos concretos de aprendizado, dificilmente podem ser decifrados empiricamente. No entanto, existem diferentes formas de aprendizado históricos relacionados a didática que podem ser decodificados de acordo com cada processo. A competência narrativa é, então, capacidade de adquirir orientação temporal na vida prática mediante ao aprendizado histórico. A interpretação teórica narrativa do aprendizado histórico pode determinar seus objetivos enquanto conhecimento técnico e orientação da vida prática e o objetivo do aprendizado histórico pode ter uma dimensão da didática da história, como forma de trabalho viável para diferenciar uma competência narrativa.

A aprendizagem histórica é o aumento da competência de orientação. Essa competência se preocupa com a função prática da experiência histórica e com o uso do conhecimento histórico, voltado para a organização significativa da vida prática nos processos do tempo. Os quadros de orientação autoritários em relação a vida prática são modificados pela aprendizagem histórica. Essas mudanças levam os sujeitos a abandonar as restrições advinda dos pontos de vista autoritários. Com isso, permitem escolher uma perspectiva

¹¹¹ Embora a teoria de Rusen sobre aprendizagem e consciência histórica possa ser considerada universalizante e a proposta da pesquisa seja justamente o ensino de história, não a partir das grandes narrativas universais, mas de uma concepção decolonial, a teoria de Rusen é um importante arcabouço teórico para orientar os alunos sobre o sentido da compreensão do estudo do passado.

historicamente fundamentada”. As dimensões da aprendizagem histórica são inter-relacionadas.¹¹²

A aprendizagem histórica é processo básico que tem como referência a ciência da história, o que leva a mudança da didática da história para a consciência histórica, podendo-se explicar a consciência histórica como teoria da aprendizagem histórica. A educação histórica é um conceito referencial da teoria da história e a aprendizagem histórica é uma categoria conceitual no sentido da formação. O aprendizado histórico é uma teoria específica para o aprendizado da história. Já a consciência histórica é uma atribuição de sentido histórico, através de uma forma de elaboração da experiência do tempo.

A aprendizagem histórica aumenta a competência para encontrar significado. O aumento da experiência e do conhecimento é transformado numa mudança produtiva no modelo ou padrão de interpretação. Tais modelos ou padrões de interpretação integram diferentes tipos de conhecimento e de experiência do passado. Eles dão aos fatos significados históricos e possuem um status teórico da consciência histórica. Esses modelos de interpretação decidem quais são os elementos da experiência histórica e do conhecimento histórico que são especificamente históricos. Os modelos tradicionais de interpretação se tornam exemplares. As dissonâncias cognitivas entre a experiência do tempo e os modelos de interpretação da história que levam a um crescimento da aprendizagem como uma competência de interpretação possível. São essas dissonâncias que conduzem as novas formas e aos conteúdos do conhecimento histórico.”¹¹³

A consciência histórica é um processo mental relacionado ao sujeito e a coletividade. A consciência histórica não pode ser orientada pelo simples conteúdo factual do passado. A consciência histórica tem função na vida prática, pretende articular a experiência do tempo para orientação no presente e projeção no futuro. Rüsen é um autor que orienta suas teorias com base nesses conceitos e na razão histórica, isto é, na busca de um sentido filosófico para o estudo da história. A cultura histórica é a própria memória histórica exercida na e pela consciência histórica, que dá ao sujeito uma orientação temporal, oferecendo uma direção para autocompreensão de si mesmo. Para Selva Guimarães a constituição da identidade dos estudantes pode ser facilitada pelo conhecimento de como viveram e se organizaram os grupos no passado, no presente e perspectivas futuras. “Nesse sentido, passam a se reconhecer como seres dotados de uma determinada cultura histórica, passam a considerar o importante papel sócio-político desempenhado por cada um deles

¹¹² SCHMIDT *et al.*, op.cit., 2010, p.87.

¹¹³ SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, I.; MARTINS, Estevão de R. (orgs.) Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In: : Jörn Rüsen e o ensino de História. Curitiba/PR: Ed. UFPR, 2010, p.86.

em seu tempo vivido, como sujeitos históricos”.¹¹⁴

A centralidade da aprendizagem histórica na formação da consciência histórica baseia-se no entendimento de que se deve propiciar e obter condições para que se possam fazer escolhas intencionais sobre o passado. A questão que se destaca é que é necessário saber que passado se quer, que usos a história tem para a vida prática e de que maneira a história pode ser ensinada e aprendida. A consequência de assumir a perspectiva da consciência histórica como referência para o ensino é que exige a aquisição da competência da narrativa por professores e alunos, o que envolve o desenvolvimento de competências cognitivas históricas, tais como trabalho com fontes e a partir delas a construção de explicações históricas expressadas por meio da narrativa. Para Ana Maria Monteiro:

Diante da análise das fontes e posterior problematização das mesmas, torna-se possível a obtenção de evidências que ajudem a conseguir as respostas e o estabelecimento de sentido para os fenômenos estudados, passando posteriormente a serem adotados como referências de uma realidade que se torna passível de análise a partir de investigações e interpretações de informações contidas nos documentos, além de representações que são produzidas tomando por base quadros teóricos, conceituais, situados em uma determinada temporalidade constituída pelo tempo presente contemporâneo ao historiador.¹¹⁵

¹¹⁴ CRUZ, Edgar Cabral. Temporalidades, Anacronismos e Ensino de História. Dissertação PROFHISTÓRIA – Universidade Federal do Pará – Ananindeua, 2019, p.30.

¹¹⁵ CRUZ, op. cit., p.36.

CAPÍTULO 2

Currículo, BNCC e ensino de história – debates e desafios

Assim como a história,
o currículo não é um mero conjunto neutro de conhecimentos escolares
a serem ensinados, aprendidos e avaliados
Selva Guimarães Fonseca

2.1 Teorias Curriculares e Currículo de História

As pesquisas acadêmicas sobre os currículos sinalizam que os conhecimentos selecionados e não selecionados pela escola na elaboração curricular interferem em alguma medida na formação do sujeito, tendo em vista que fazem parte da trajetória do aluno. Isto significa que estes temas selecionados estão presentes na vida do aluno e por consequência na sua formação, à medida que se veiculam a partir dessa escolha, visões de mundo. Por esse motivo, a área curricular é um campo de “disputas sociais, políticas e econômicas que, portanto, não estariam desprovidas de interesses e em conformidades a ideologias”.¹¹⁶ Existem várias correntes teóricas que pensam e influenciam na construção dos currículos. O currículo é formulado por meio de conflitos entre essas correntes que vão mudando e se readaptando de acordo com as demandas do contexto histórico. De acordo com Lopes e Macedo:

Consideramos que o campo do currículo se constitui como um campo intelectual: espaço em que diferentes atores sociais, detentores de determinados capitais social e cultural na área, legitimam determinadas concepções sobre a teoria de currículo e disputam entre si o poder de definir quem tem a autoridade na área. Trata-se de um campo capaz de influenciar propostas curriculares oficiais, práticas pedagógicas nas escolas, a partir dos diferentes processos de recontextualização de seus discursos, mas que não se constitui dessas mesmas propostas e práticas. O campo intelectual do currículo é um campo produtor de teorias sobre currículos, legitimadas como tais pelas lutas concorrenciais nesse mesmo campo do currículo configuram, assim, um capital cultural objetivado.¹¹⁷

Desse modo, é necessário fazer um breve levantamento dessas correntes curriculares para podermos identificar quais elementos teóricos e pensamentos curriculares se contrapõem,

¹¹⁶ SILVA, Matheus Oliveira da. A BNCC e o Componente Curricular História: como pensaram os seus críticos?. Boletim Historiar, n. 23, abr./jun. 2018, p. 89.

¹¹⁷ LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). O pensamento curricular no Brasil. IN: Currículo debates contemporâneos – 3º Ed. – São Paulo: Cortez, 2010, p.18.

tendo em vista que o currículo é um campo de estudo e que cada tradição curricular é um discurso.

No início do século XX a escola passa a responder também pelas demandas das sociedades industriais. Nos Estados Unidos começam a surgir algumas teorias do currículo, tais como o eficientismo social e o progressivismo. O primeiro baseado na idéia de formação de trabalhadores eficientes para a industrialização, assim, para essa vertente, as tarefas eram mais importantes que os conteúdos e tinham como foco a preocupação no controle desses trabalhadores, isto é, o currículo atuava como mecanismo de controle social.

Já o progressivismo era mais crítico em relação as desigualdades sociais e tinha como uma das preocupações pensar os problemas da sociedade em sala de aula. John Dewey era um dos principais representantes dessa corrente. Para ele o currículo estaria baseado em três eixos, ocupação social, estudos materiais e da língua. Porém, os progressivistas não contestavam o poder hegemônico e não tinham como objetivo a mudança da ordem. A idéia dos Estudos Sociais de Dewey é uma dos fundamentos da Escola Nova, e essa corrente ainda influencia o currículo no Brasil.

Já na década de 40, Ralph Tyler propõe uma síntese das duas concepções anteriores com uma proposta curricular marcada pela racionalidade científica e com ênfase na avaliação. No entanto, Tyler não dá conta da vida cotidiana dos alunos. De maneira geral pode-se dizer que são abordagens mais técnicas do currículo.

Tanto para Dewey e Teixeira quanto para Tyler, a construção curricular é um processo do qual professores e mesmos alunos, podem ou devem participar em diferentes momentos. Mas há um nível de decisão curricular anterior a tal participação que ocorre numa fase de implementação do currículo, quando o que é prescrito passa a ser “usado” nas escolas. A dinâmica curricular envolve, então, dois momentos integrados, mas distintos: a produção e a implementação do currículo. Admitindo-se o caráter científico de sua elaboração, os insucessos são, com freqüência, descritos como problemas de implementação e recaem sobre as escolas e os docentes.¹¹⁸

Nos anos 70 surgem correntes marxistas baseadas nas teorias de reprodução, de modo geral os autores dessa corrente estão baseados na idéia de que a escola reproduz a dinâmica social. Althusser, por exemplo, no livro *Aparelhos Ideológicos do Estado* apresenta uma visão determinista da educação. Para ele a escola é produtora de mão-de-obra e reprodutora da ideologia capitalista.

Já Bourdieu formula o conceito de *habitus*, trazendo o papel da cultura na reprodução

¹¹⁸ LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias do Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011, p.26.

das classes. Para ele a escolarização das classes médias é diferente das classes populares, assim a escola ajuda na manutenção da ordem social, mas o autor recebe críticas por não considerar a possibilidade de uma contracultura.

Michael Young lança as bases para a Nova Sociologia da Educação (NSE). A sociologia inglesa coloca no currículo as responsabilidades para manutenção da ordem social. Para essa tradição curricular a escolha dos conteúdos que vão ser ensinados passaram por uma seleção que contribuem na legitimação de poderes da classe dominante, na medida em que o currículo e conseqüentemente o conhecimento produzem valores simbólicos.

Michael Apple dialoga com a NSE, com a publicação de *Ideologia e Currículo*, o autor relaciona diretamente as teorias reprodutivistas com o campo do currículo. Apple baseia-se nos conceitos de hegemonia e ideologia. Para ele as ideologias hegemônicas ocultam as contradições sociais, e a escola reproduz naturalmente essas ideologias.

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e na sala de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.¹¹⁹

O currículo formal, técnico e científico, oculta as ideologias presentes no currículo. Se os currículos adotados pelos sistemas educacionais ficam restritos a uma elite econômica e social, a educação torna-se um monopólio de idéias já prontas, que reproduzem a ideologia dominante. Esta classe torna-se uma elite intelectual responsável pela legitimação do saber e do conhecimento. O reflexo desse tipo de pensamento no ensino, é que um pequeno grupo orienta, legitima e determina os saberes e valores que devem ser passados no ato de ensinar, reproduzindo e impondo a sua visão de mundo e perpetuando seus interesses de classe.

Para os autores, a escola opera com códigos de transmissão cultural familiares apenas às classes médias, dificultando a escolarização das classes populares, mas, principalmente, naturalizando essa cultura e escondendo seu caráter de classe. Os sistemas dos arbitrários culturais de uma determinada formação social são, assim, definidos como legítimos e sua imposição é ocultada pela ideologia. Nesse sentido, a reprodução cultural opera de forma semelhante à reprodução econômica: o capital cultural das classes médias, desigualmente distribuído, favorece aqueles que o possuem e, com isso, perpetua a desigualdade dessa distribuição.¹²⁰

Contrariando essas abordagens essencialmente marxistas, mas ainda criticando o

¹¹⁹ APPLE, Michael. A política de conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2011, p.71.

¹²⁰ LOPES; MACEDO op.cit., p.28.

currículo pela abordagem técnicas, surgem correntes de pensamento baseadas na fenomenologia. Defendem um currículo aberto no qual o aluno possa compreender o mundo do qual faz parte. Embora não tenha existido uma matriz fenomenológica no Brasil do ponto de vista curricular, Paulo Freire é um dos principais representantes da corrente curricular que defende a compreensão do mundo dos alunos. Influenciado pela fenomenologia e pelo existencialismo, na Pedagogia do Oprimido, Freire abre a possibilidade da educação se opor a reprodução. Segundo o autor a compreensão do currículo abarca a vida da escola, o que nela se faz ou não se faz, as relações entre todos e todas que fazem a escola.

Abarca a força da ideologia e sua representação não só enquanto ideias, mas como prática concreta. É por isso mesmo que o currículo oculto é mais forte às vezes que o explícito na sua execução (...) Até os conteúdos, sobretudo talvez a maneira como são autoritariamente ensinados, sua mitificação, o poder mágico de “salvadores” das classes populares que se lhes empresta, tudo isso que aparece meio explícito, meio escondido, tem que ver com a compreensão crítica do currículo oculto.¹²¹

Internacionalmente Wilian Pinar é um dos principais defensores dessa corrente. Para ele o currículo formal é influenciado pela experiência vivida, surgindo diversos tipos de currículos. O currículo apresenta, então, uma dimensão formal, a oculta e a vivida.

Desse modo, surgem teorias, contrárias às teorias de correspondência e reprodução, que deslocam a questão para a prática, onde o currículo estaria centrado na realidade escolar. Para essa corrente, representada por autores como Joseph Schwab e Lawrence Stenhouse, para responder as demandas do cotidiano o currículo se construiria na prática real com o aluno. Criticam o cientificismo e racionalidade da teoria e tentam perceber como o currículo ocorre na prática escolar. Desse modo, o currículo seria influenciado pelo ciclo de vida dos professores, que têm papel fundamental na formulação de currículo. Essa corrente dá voz ao professor e pensa o docente além da sala de aula. Aprofundando essa visão surgem estudos de matriz etnográfica, centrado no cotidiano das escolas e na interação dos sujeitos na escola.

O interacionismo simbólico de Peter Wood é de fundamental importância para esta corrente. Os interacionistas se preocupam em entender como se constroem os processos educacionais que vão se dando por meio das interações sociais no contexto escolar, que dão origem a uma cultura escolar, com regras específicas que são construídas nas relações cotidianas. Ainda dentro dessa linha Donald Schon e Kenneth Zeichner, defendem argumentam em favor de um professor reflexivo, que pensa sobre a prática da sala de aula. Nesse sentido o professor

¹²¹ FREIRE, op.cit., p.123.

influenciaria diretamente no currículo. Godson também leva em consideração a história de vida do professor como elemento que influencia na prática da educação e por isso deveria ser levado em conta à opinião do professor nas decisões dos currículos. Essas abordagens sobre currículo encontram-se na base da Nova Sociologia da Educação. No Brasil os estudos do cotidiano são influenciados por autores pós-estruturalistas.

Complementar a essas teorias e também criticando as teorias de correspondência e reprodução, surgem a partir dos anos 70 e 80, em um momento de crise, pós-guerras mundiais, uma nova corrente que pensa a escola como forma de resistência, de acordo com uma proposta emancipadora, são as teorias críticas da escolarização. No Brasil na década de 80, com as mudanças políticas geradas pela redemocratização, surge também demandas de transformações curriculares. Nesse contexto, a perspectiva crítica surge como forte tendência curricular com viés de mudanças das estruturas sociais marcadamente desiguais. Amplia-se assim o acesso às escolas públicas e a preservação dos conhecimentos tradicionalmente valorizado nas escolas é visto como produto da classe dominante para manter seus privilégios. As teorias críticas de currículo preocupam-se com o empoderamento das crianças das classes trabalhadoras, onde o fracasso escolar é entendido como reflexo das desigualdades na medida em que os estudantes são confrontados nas escolas com percepções e modos de vida afastados das suas experiências concretas.

As teorias de resistência operam vinculadas ao compromisso da emancipação, pois defendem a necessidade de que seja exarcebada nos processos escolares a possibilidade de explicitar contradições vividas pelos sujeitos. A emancipação, nesse sentido, é um critério para se identificar a resistência e sua efetiva refutação das formas de dominação e submissão.¹²²

Os principais autores desta corrente de resistência e emancipação são Peter McLaren, Paul Willis e Henry Giroux. Para McLaren os rituais de ensino coisificam o mundo da sala de aula de acordo com os dogmas das culturas dominantes, reafirmando as divisões de classes, pois esses rituais transmitem ideologias sociais e culturais, todavia, os professores podem ser capazes de modificar as regras culturais que ditam os padrões hegemônicos.

Para Henri Giroux, as teorias reprodutoras causam um desânimo, à medida que passam a ideia de que se não pode fazer nada. Sob influência de Paulo Freire, para o autor nem tudo está condicionado à estrutura econômica, levando em conta a autonomia dos sujeitos, e também do

¹²² LOPES, MACEDO, op.cit., p.166.

pensamento de Foucault, ressaltando o currículo, não só como espaço de poder, mas também de resistência. Giroux considera que a resistência seria mais passiva, por isso apresenta o conceito de contra-hegemonia e a categoria do intelectual comprometido. Para a teoria crítica os professores são vistos como intelectuais transformadores da realidade, apresentando uma postura social crítica. Segundo o autor refletir sobre a prática é uma possibilidade de emancipação. Assim, a ação do professor é uma ação política e a função da escola está na emancipação dos sujeitos.

As atitudes de resistência não devem apenas provocar um pensamento crítico, mas fortalecer lutas políticas coletivas. Dessa forma, insere a escola, e o currículo, em dinâmicas para além da instrução, em experiências nas quais a voz dos alunos, suas histórias e culturas são valorizadas como meios de uma pedagogia radical (...). Não se trata de aguardar por mudanças, mas trabalhar por elas, em direção à emancipação, tornando o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. Ou seja, entendendo as atividades pedagógicas como atividades políticas, espaços de luta contra injustiças econômicas, políticas e sociais, contra relações de poder excludentes, e tornando a política mais pedagógica, ao utilizar a pedagogia como ação emancipatória, na qual os alunos são sujeitos políticos cuja voz deve ser considerada ativa nas experiências de aprendizagem, na escola e para além da escola.¹²³

Com o desenvolvimento de uma leitura pós-estrutural do currículo surgiram críticas relacionadas a essas teorias porque passaram a ser são consideradas visões românticas. Além de que, tanto a emancipação quanto a resistência, não ultrapassam, não dão conta da contracultura. As tradições curriculares críticas e pós-críticas nos ensinaram que o currículo enseja formas particulares de conhecimento e de saber, e pode provocar dolorosas divisões e antagonismos culturais e sociais¹²⁴.

Nesse sentido, segundo Silva, o currículo e o conhecimento histórico acabam conectando-se na medida em que o primeiro é apropriado pelo segundo a fim de conformar um currículo pautado nas especificidades históricas¹²⁵. Para Caimi, no texto “A História na Base Nacional Comum Curricular, pluralismo de ideias ou guerra de narrativas?”, o espaço dos conteúdos no currículo de história sempre foi espaço de disputas pela própria natureza da disciplina, porque essas escolhas tornam visíveis diferentes perspectivas sobre a memória coletiva e ângulos interpretativos do passado, e por extensão, do presente. Logo, é preciso contextualizar os interesses envolvidos no objetivo do ensino desta disciplina. “Historiadores

¹²³ LOPES; MACEDO, op.cit., p.176.

¹²⁴ SILVA ; MOREIRA, 1995; SILVA, 1999 apud CAIMI, 2016, p.87.

¹²⁵ Ibid., p.89.

estão disputando-o dentro das relações de poder que existem, a seleção destes é uma escolha claramente política porque a partir destes traça-se o perfil de cidadão que se quer formar”.¹²⁶

Nesse contexto, a história escolar se apresenta como um campo de contradições, de pluralismo de ideias e de multiplicidades interpretativa sobre a vivência humana ao longo do tempo. Por outro lado, Laville considera ingênuo que a educação histórica seja capaz de regular consciências, mudando comportamentos, neste sentido, os esforços para regular os conteúdos da disciplina, seriam, em certo sentido, ilusórios. Para o autor, as reformas curriculares, surgem a partir da necessidade de atender a demanda de diferentes interesses em conjunturas diversas, tais como manutenção da ordem, preservação de tradições específicas, construção de novas identidades ou definição de identidades supranacionais, legitimação de tomadas de poder etc.

Assim com Laville, Selva Guimarães, também alerta que é preciso não “exagerar” no poder da disciplina em “regular consciências”, já que a educação é um processo que envolve vários fatores externos, especialmente, num país culturalmente diverso e grande como o Brasil, tornando complicado determinar o currículo sem que não houvesse conflitos. Como é um campo em disputa qualquer reforma curricular tem como um dos seus aspectos a incompletude, a medida que são feitas escolhas num país como extenso e heterogêneo esse consenso é ainda mais difícil. Para Caimi, embora haja críticas, o texto final da BNCC, que não é um currículo, mas orienta a elaboração dos currículos, pode ser uma tentativa, dentre diversas opções de avançar, para aqueles que acreditam que o conhecimento histórico é fator decisivo para a construção de identidades individuais e coletivas, uma vez que existe uma forte tendência curricular multicultural que leva em conta a diversidade.

Nas perspectivas mais recentes vemos que o currículo também produz e reposiciona identidades culturais, de gênero, religiosas, étnico-raciais, sexuais. Conhecimento e currículo podem ser entendidos, então, como “campos sujeitos à disputa e à interpretação, nos quais diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia”.¹²⁷

Segundo Selva Guimarães a seleção de conteúdos dos programas referentes ao conhecimento histórico escolar são definidos pelos livros didáticos e apostilas, ou seja, pelo mercado editorial, o que expressa a ausência de um projeto curricular nacional. Nesse sentido, destaca a necessidade de trazer a questão para o debate público.¹²⁸ Embora a proposta do debate

¹²⁶ SILVA op.cit., 2018, p.100.

¹²⁷ CAIMI, op cit., p.87.

¹²⁸ A BNCC como uma proposta curricular, foi bastante debatida. No entanto, na experiência que tive como professora de História nas escolas em que trabalho, a discussão da base foi bastante rasa, houve uma reunião com a equipe

tenha sido democrática na construção da BNCC, na elaboração do processo os professores do ensino básico participaram pouco das decisões, pois os professores do ensino básico estão acostumados a receber e aceitar as decisões de “cima” e adequá-las a sua realidade para torná-las viáveis no cotidiano. De acordo com Sacristán (SACRISTÁN, 2000), a sabotagem curricular ocorre quando os docentes se sentem excluídos do processo de construção dos currículos e não aderem a versão final do currículo da nova política porque há uma distância entre o currículo prescrito e a prática escolar. Essa estrutura sistêmica, que gera insegurança nos profissionais da base para discutir componentes curriculares “dificulta o avançar nos diálogos e mesmo na compreensão dos desdobramentos que a proposta poderá ocasionar para organização do trabalho pedagógico”.¹²⁹ É fundamental que haja uma interação com o professor da educação básica como forma de estabelecer uma conexão com as normas disciplinares da história, ao passo que,

Muitos profissionais especializados em construir propostas curriculares, mas exteriores à realidade onde o documento será praticado acabam por contribuir para que os profissionais do magistério – esses sim responsáveis por moldar o currículo – acabem por sabotá-lo, ao alegar que não participaram do processo de formulação do mesmo.¹³⁰

Em relação a BNCC, apesar de ser uma base comum a todos no país, as especificidades locais e a prática escolar educacional permanecerá desigual, porque o currículo, apesar de ser uma parte fundamental, não consegue resolver sozinho os problemas da educação brasileira. Na realidade escolar a BNCC vai garantir um ensino comum a todos ou haverão consideráveis divergências de um local para outro, especialmente numa área complexa como ensino de história?

Espera-se que haja neste documento especificidades próprias ao saber histórico, o que já torna mais do que justificável o interesse dos historiadores em tomar a responsabilidade de discutir como o conhecimento produzido sob nossas essências teóricas e metodológicas tem sido compreendido, difundido, prescrito e ensinado. Isso significa que o ensino de história marca um lugar próprio na educação ao anunciar que seus objetos de estudo não são responsabilidade da pedagogia, por exemplo. Porém, isso não significa que não haja diálogo entre o conhecimento histórico e as teorias da aprendizagem, ou melhor, com aquilo que é produzido no campo da Educação.¹³¹

Para Silva, no texto a Base Nacional Comum Curricular e o Ensino de História: reflexões docentes, o currículo prescrito atinge a todos, mas se for construído sem a participação dos docentes

pedagógica, uma leitura rápida dos conteúdos e pediu-se aos professores de cada disciplina que enviassem ao diretamente site caso tivessem algum questionamento ou sugestão ao texto, o que provavelmente não aconteceu, na maioria dos casos. Os conhecimentos teóricos sobre a base foram adquiridos muito mais pela experiência acadêmica no curso de mestrado e doutorado do que pela prática em sala de aula.

¹²⁹ SILVA *et al.* Op. cit., 2016, p. 2.

¹³⁰ Ibid., p.4

¹³¹ SILVA op.cit., loc.cit.

na sua elaboração, tende a ser um mecanismo burocrático-administrativo, contendo convicções ideológicas, sem levar em conta e especificidades de cada disciplina e a realidade de cada lugar e que tem como objetivo o desenvolvimento de competências genéricas, especialmente para adequação no mercado de trabalho, por meio de uma concepção tecnicista.

Já para Caimi, o currículo prescrito ou formal é apenas um dos tantos reguladores externos da educação, que contam também com as políticas públicas da educação, avaliações em larga escala, materiais e livros didáticos, sistemas apostilados do mercado editorial, dentre outros intercessores. No entanto, se as avaliações externas, tais como Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA), Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), determinarem a prática docente, este perde sua autonomia e por essa razão esses instrumentos precisam ser muito bem articulados. O fenômeno do “estreitamento curricular” ocorre quando as avaliações de larga escala determinam os conteúdos que serão praticados no currículo¹³². De acordo com Jean Carlos Moreno é inegável a vinculação entre a proposta da BNCC e as avaliações externas. A crítica em relação a essas avaliações na BNCC se deu “em relação à pretensão de transformar o currículo prescrito em currículo avaliado”¹³³. Nesse processo, o professor se apresenta como um mediador determinante entre os reguladores externos e o ensino-aprendizagem com os seus alunos.

Já os currículos extensos na área de História são fundamentados na ideia de abarcar uma “história completa”, nesse caso os objetivos só podem ser alcançados pelos meios tradicionais, a lição é o ensinamento do professor por meio da aula expositiva seguidos de exercícios do livro didático¹³⁴. Os alunos são considerados ouvintes passivos, o que esvazia o sentido da disciplina e gera uma regulação no processo de ensino, além da responsabilização do docente por meio dessa padronização, pois não considera as diversidades. A sobrecarga derivada do excesso de conteúdos, muitas vezes força o professor a fazer escolhas prioritárias. Em muitos casos, essa escolha se dá pelo peso das avaliações externas, o que provoca uma diminuição da autonomia dos estados e municípios na gestão do currículo, o que já é centralizador e antidemocrático. Currículos que

¹³² FREITAS, 2011 apud SILVA *et al.* 2016, p.12.

¹³³ *Ibid.*, p.12.

¹³⁴ Percebemos que a opção por uma obra didática envolve diversos debates. A obra eleita deve ser trabalhada pelo professor de forma a valorizar esta ferramenta educacional e, assim, conseguirmos extrair debates em torno dos conteúdos que ajudem os educandos na formação de seus saberes (...). Sendo os livros uma forma de comunicar saberes consolidados que tendem a criar um senso comum, é imprescindível situar grupos sociais antes marginalizados em situações de igualdade com os grupos sociais anteriormente valorizados. CORDEIRO, Alter. In *Perspectivas Epistêmicas Pós-Pandemia* (orgs, Lucimar Felisberto e Alexandre de Salles). Itanhém. Editora Ferro, 2021, p;198.

centralizem no conhecimento sua maior intenção organizativa tendem a buscar o pleno desenvolvimento da autonomia e da encampação dos sujeitos históricos associados nos processos elaborativos de currículos¹³⁵.

Em alguns casos, a pressão proveniente das avaliações externas e a quantidade extensa de conteúdos exigem que os professores tomem a decisão de abordar todos os temas superficialmente, ignorando as nuances complexas da aprendizagem ou selecionam determinado tema para trabalhar em prol de uma aprendizagem significativa. Nesse caso, o docente corre o risco de ser acusado de não ter cumprido todo o currículo ou até mesmo de doutrinação ideológica, visto que vivemos num contexto de monitoramento social do trabalho docente e quando um professor prioriza um tema que fuja da tendência tradicional é acusado por grupos conservadores e por pessoas que não tem ciência da complexidade do trabalho docente. Baseado nessas complexidades, pergunta-se:

Quem são estes professores que são responsáveis pela inserção, exclusão e validação das contribuições? A parte diversificada do documento final também será objeto de avaliação dos testes de larga escala? Uma Base Nacional Comum Curricular que tem conteúdos listados por códigos no centro de suas preocupações não resultará num retorno ao neotecnicismo?¹³⁶

De acordo com Caimi a ausência de um currículo mínimo nos últimos trinta anos gerou a reprodução dos mesmos conteúdos de História em todas as regiões do país, devido a regulação das “coleções didáticas que pautam o os programas escolares e configuram o que se denomina “currículo editado”¹³⁷. O currículo editado, diferente do currículo prescrito, é uma versão impressa na qual se transmitem os valores nacionais, língua e símbolos da nação. A autora chama atenção para a ausência de uma concepção curricular na BNCC, o que já mostra a falha do documento. De acordo com Silva não há referências consubstanciais acerca da compreensão epistemológica, teórica e metodológica que sustenta o documento, nem há propriamente dito um, currículo pós-crítico, mas uma atitude pós-crítica com relação dos currículos, que se reverbera no jogo da linguagem e do discurso e que tem no sujeito pós-moderno e descentrado o foco educacional¹³⁸.

A BNCC dialoga com uma realidade curricular, estabelecida pela tradição, em um formato que adquiriu estabilidade no início dos anos 1990 e, mesmo com revisões curriculares estaduais ou nacionais permanece hegemônico. Trata-se de um currículo organizado de maneira cronológica baseado num princípio conhecido como história integrada que se repete nos diversos níveis de ensino.¹³⁹

¹³⁵ Ibid., p. 6.

¹³⁶ FREITAS, 2011 apud SILVA et al. 2016, p.12

¹³⁷ BENITO apud CAIMI, 2006.

¹³⁸ Ibid.,p.7.

¹³⁹ MORENO, Jean Carlos. História na Base Nacional Comum Curricular: déjà vu e novos dilemas no século XXI. *História & Ensino*, v. 22, n. 1, p. 07-27, 2016, p.15.

2.2 Histórico de legislação educacional no Brasil

Este tópico tem por objetivo fazer um levantamento das discussões que envolveram a elaboração da BNCC e posteriormente analisar a última versão do documento, que já está valendo nas escolas. Trata-se de refletir sobre a constituição da Base Nacional Comum Curricular, após os debates que envolveram a sociedade civil, acadêmicos e professores do ensino básico, na tentativa de perceber e apontar como as relações de poder se refletem nas escolas e mais especificamente no ensino de história, uma vez que o currículo é um documento que por sua força, derivada do seu aspecto normativo no campo educacional, implica necessariamente em conflitos e disputas por grupos ou instituições do que deve ou não ser ensinado. Para isso vamos fazer um breve resumo do desenvolvimento da legislação educacional brasileira até a construção da Base Nacional Comum Curricular.

A historiografia demonstra que a disciplina história carrega uma função social, e não está somente relacionada aos saberes históricos de ter conhecimento obrigatório do passado da humanidade, mas sua relevância está relacionada aos valores sociais implícitos nos conhecimentos históricos fundamentais para a vivência em sociedade. Neste sentido, “os conteúdos não são o objeto final para a formação por meio da história, mas sim os valores presentes nela, o que não significa que características próprias ao saber histórico escolar são diminuídas e não se tornam objetivos da formação escolar básica”.¹⁴⁰

O ensino de história sempre é debatido, justamente porque essa “formação de valores está intimamente ligada a um norteador “maior”, que define princípios de uma sociedade de maneira geral”.¹⁴¹ No Brasil tivemos avanços significativos em relação aos conteúdos obrigatórios como a incorporação do estudo de história e cultura afro-brasileira pela Lei 10.639 e história indígena pela Lei 11.645 respectivamente.

Traçando um panorama geral da História do ensino de História no Brasil percebe-se que sempre houve mudanças nas concepções pedagógicas que orientam o ensino da história. Na segunda metade do XIX, o ensino de História e Geografia era uma disciplina única, ensinado de uma perspectiva tradicional, apresentando narrativa de grandes personagens ligados a elite que supostamente conduziriam o progresso da nação. Com o advento da república o ensino continua

¹⁴⁰ SILVA, op.cit., 2018, p.101.

¹⁴¹ SILVA, op.cit., 2018.

pautado numa narrativa factual relacionado a uma tradição positivista.

O surgimento da escola nova na década de 30 traz mudanças na área da educação que se refletem na Constituição de 1934, permitindo uma maior criticidade. Segundo Paulo Freire “a pedagogia tradicional não podia contar com as armas do conhecimento que só se desenvolveram a partir da pedagogia da Escola Nova: o ato de conhecer tão natural quanto o ato de andar, de se alimentar, de amar etc”.¹⁴² Embora tenha havido importantes inovações propostas pela Escola Nova aos métodos tradicionais de ensino, mas vale ressaltar o caráter liberal das teorias escolanovistas, relacionadas ao interesse das burguesia industrial da época, “a corrente já nascia convencida de que a verdadeira democracia poderia ser instaurada a partir da “escola redentora”. Expressão da “ilusão liberal”, segundo a qual todos garantiriam seu “lugar ao sol” se houvesse esforços e não faltasse o talento”.¹⁴³

No entanto, com a implementação do Estado Novo em 1937, o ensino é pautado como um instrumento ideológico do Estado, ocasionando retrocessos a partir da reprodução de valores dominantes. Com o fim do Estado Novo, ocorrem novos debates e mudanças relacionadas ao ensino e “a história era para movimentos políticos e populares, instrumento fundamental para que, o indivíduo assumisse uma postura crítica em relação à sua própria vida e contexto social”.¹⁴⁴

Após o golpe militar em 1964, a história é novamente atrelada a geografia, passando a denominação de Estudos Sociais, através da Lei 5.692/71, que reformava o ensino de 1º e 2º graus. Além dos Estudos Sociais foram criadas as disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSPB), o que minava as especificidades metodológicas da História, que estava relacionada a descrição de fatos e cultos aos heróis, mascarando as injustiças sociais, com objetivo de controlar movimentos contrários a ditadura militar, pois “[...] cultuavam símbolos e os heróis nacionais – por meio de homenagens ao hino, à bandeira, aos heróis – [...] esse processo passou a se confundir com o ensino de História do Brasil, aprofundando e renovando uma prática tradicional na escola brasileira”.¹⁴⁵

Com a volta da democracia e a elaboração da Constituição de 1988, repensa-se novamente a educação e seus objetivos, “buscou-se na Constituição promover objetivos que partissem de

¹⁴² FREIRE, op. cit., p. 95.

¹⁴³ DOS SANTOS, Irene da Silva Fonseca; PRESTES, Reulcinéia Isabel; DO VALE, Antônio Marques. BRASIL, 1930-1961: ESCOLA NOVA, LDB E DISPUTA ENTRE ESCOLA PÚBLICA E ESCOLA PRIVADA. 2006.

¹⁴⁴ SILVA *et al.* Op.cit., 2016, p.9.

¹⁴⁵ FONSECA, SELVA; GUIMARÃES. Didática e prática de ensino em História: experiências, reflexões e aprendizados. Papirus editora. 8º edição, SP, 2009, p.27-28.

outros valores, como a pluralidade de ideias, liberdade de expressão, liberdade política, em suma, valores que coadunem com uma sociedade democrática".¹⁴⁶ O documento adota o mesmo princípio em relação à educação: a capacitação e a prática para a cidadania, que se encaixa nesse novo contexto democrático. De maneira breve, a Constituição de 88 coloca a educação como um direito de todos, sendo dever do Estado e da família, garantindo o ensino público gratuito, enfatizando a igualdade de condições e permanência na escola; a liberdade de ensino e de pensamento; o direito ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.¹⁴⁷ Com a redemocratização, os valores mencionados são os princípios fundamentais que orientam a educação brasileira e que devem estar presentes no ensino de todas as disciplinas escolares, inclusive na História. Nesse cenário, o ensino de História adquire novamente um caráter crítico, com o retorno da autonomia disciplinar de acordo com os novos valores constitucionais, acarretando o fim as disciplinas de Estudos Sociais, EMC e OSPB.

Pós-ditadura civil-militar, o ensino e aprendizagem de História tem sido objeto de discussão, debates, proposições e investigações em diversos espaços formativos, de produção e difusão de saberes, visando a valorizá-lo como um campo de saber fundamental para a formação dos cidadãos e a construção de uma sociedade multicultural e democrática.¹⁴⁸

A Constituição atual, promulgada em 1988, determina, em seu artigo 214, que uma lei complementar deveria formular o Plano Nacional de Educação – PNE, de duração plurianual, visando à articulação e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam a: I-erradicação do analfabetismo; II-universalização do atendimento escolar; III melhoria da qualidade do ensino; IV-promoção humanista, científica e tecnológica do país; VI -estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação

¹⁴⁶ SILVA op. cit., 2018, p. 101.

¹⁴⁷ No Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. BRASIL, Constituição Federal de 1988. CF, 1988, art. 205.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; *Inciso com redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006. VI - Gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade. VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. BRASIL, Constituição Federal de 1988. CF, 1988, art. 206.

¹⁴⁸ FRANCO, Aléxia Pádua, Astrogildo Fernandes da SILVA JÚNIOR, and SELVA Guimarães. "Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões." *Ensino Em Re-Vista* 25.4 (2018): 1016-1035, p. 1033.

como proporção do produto interno bruto¹⁴⁹. Outras tarefas são atribuídas a cada Município, supletivamente, aos Estados e à União: II - Prover cursos presenciais ou a distância para jovens e adultos insuficientemente escolarizados, III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância, IV- Integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar.

Na Carta Magna de 1988 também surgiu o debate sobre a relevância de estabelecer um documento que guiasse e definisse os conteúdos mínimos escolares em âmbito nacional: “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, CF, 1988, art. 210). Com esse artigo, iniciou-se o desenvolvimento da concepção de um documento que estabelecesse diretrizes de conteúdos mínimos compartilhados em toda a educação nacional.

Em continuação a esse processo foi elaborada na de 90 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada pela Lei nº 9394 de 20 de dezembro 1996, que regulamenta uma base nacional comum para a educação básica. De acordo com a Lei 9.394/96¹⁵⁰ a educação compõe-se da Educação Básica (Educação Infantil, Educação Fundamental e Ensino Médio) e da Educação Superior. A LDB já previa a elaboração de uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

A Lei 9394/96 avançou muito em relação às anteriores no que diz respeito à determinação dos direitos e deveres quanto à educação, prevendo a possibilidade de que seja acionado o Poder Público para se exigir o ensino fundamental.¹⁵¹ Buscou-se enfatizar a importância de estabelecer,

¹⁴⁹ Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009.

¹⁵⁰ Artigo 21 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394

¹⁵¹ Assim, dispõe o artigo 5º. "O acesso à educação básica é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadão, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo" O parágrafo 1º do artigo 5º atribui três tarefas aos Estados e Municípios, para que, em regime de colaboração e com a assistência da União, possam garantir a todos os brasileiros o acesso ao ensino fundamental: I recensear a população em idade escolar, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso; II fazer-lhes a chamada pública; III-zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola. O artigo 2º estabelece que a educação é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimeto do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Mas, o que cabe à família e o que constitui dever do Estado? A família, além de exigir do poder público a oferta regular do ensino obrigatório, tem de acordo com o artigo 6º, o dever, que cabe aos pais ou responsáveis, de efetuar a matrícula dos filhos, a partir dos 4 anos de idade no Ensino Fundamental Quanto ao Estado, segundo o artigo 4º, o poder público deverá garantir: ensino fundamental, obrigatório e gratuito,

em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum¹⁵². De uma forma ou de outra, os propósitos de universalização e de melhoria do ensino fundamental já estiveram presentes em numerosas leis educacionais e nas últimas Constituições.

Em termos de avaliação foi criado em 1990, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que tem por objetivo realizar um diagnóstico da educação básica brasileira através da aplicação de avaliações nas escolas brasileiras, e fazer um levantamento de informações, que ajudem na elaboração de políticas públicas na área de educação contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino.

Ainda na década de 90, foi instituído pelo Ministério da Educação (MEC), no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que “configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional”.¹⁵³, ou seja, os PCNs possuem o objetivo de ser direcionador curricular nas diversas regiões do Brasil no processo de escolarização a fim de garantir uma educação de qualidade para todos os alunos. São lançados em 1997, dez (10) volumes, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, posteriormente, em 1998 são consolidados, em dez (10) volumes, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, do 6º ao 9º. Em 2000, são lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Apontados como referenciais de qualidade para a educação brasileira e fundamento para a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Segundo Elizabeth Macedo, os PCNs, base para a BNCC “não obteve uma receptividade satisfatória pela comunidade acadêmica, com o documento passando a ser um direcionador curricular”¹⁵⁴

inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especial, preferencialmente na rede regular de ensino; oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas as suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola; atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

¹⁵² BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação ,1996, Art. 9.

¹⁵³ BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais. 1997, p. 13.

¹⁵⁴ BRAZÃO, Diogo Alchorne. "A BNCC como um território de disputas de poder: As permanências e rupturas do pensamento eurocêntrico no componente curricular de História da Base Nacional Comum Curricular." *Simpósio Nacional de História* 29. 1-12, 2017, p.2.

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), criada pela LDB de 96, são normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino e tem com um dos objetivos estabelecer, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, para o ensino fundamental e ensino médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum. As DCNs definem os princípios, requisitos e metodologias da educação básica e ajuda as escolas brasileiras a gerenciar, desenvolver e avaliar propostas educacionais. As diretrizes curriculares diferem dos parâmetros curriculares porque é uma lei que orienta metas e objetivos que devem ser consideradas ao elaborar documentos curriculares, enquanto os PCNs são referências curriculares facultativas e específicas. Em relação ao ensino de História, com a instituição dos DCNs e dos PCNs, na década de 1990, há um rompimento com a história cronológica linear, a partir do momento que surgem propostas de eixos temáticos e interdisciplinares. A partir da elaboração desses documentos oficiais: Constituição Federal, LDB, PCNs e DCNs, foi se constituindo um programa de educação que orienta as ações pedagógicas em todo o país. Neste sentido,

O ensino de história não deve estar primeiramente preocupado com a presença de conteúdos simplesmente pela tradição – neste caso, a lógica serve tanto aos conteúdos de temáticas estrangeiras, tanto aos de temáticas nacionais –, mas sim como estão articulados em prol deste projeto de nação.¹⁵⁵

Na década de 2000 é instituído o Programa Currículo em Movimento que busca melhorar a qualidade da educação básica por meio do desenvolvimento do currículo da educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio, e funcionou de 2008 até 2010.

A Conferência Nacional de Educação (CONAE) com o tema “Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação”, realizada também em 2010, aborda a necessidade de elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular, como parte de um Plano Nacional de Educação “para a política nacional de educação, na perspectiva da inclusão, igualdade e diversidade, o que se constitui como marco histórico para a educação brasileira na contemporaneidade”.¹⁵⁶ A realização da CONAE foi relevante na elaboração da BNCC, pois discutiu a educação brasileira estabelecendo políticas, objetivos e ações.

¹⁵⁵ SILVA, op. cit., 2018, p.85

¹⁵⁶ CONAE, 2010, p.7

Destacou-se a necessidade de criação de uma base comum curricular para todo o país como estratégia do Plano Nacional de Educação. A Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, regulamentou o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 (dez) anos (2014-2024). O Plano tem 20 metas contendo estratégias para a melhoria da qualidade da Educação Básica, algumas delas falam sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹⁵⁷. Dentre elas destaca-se a estratégia 7.1: “estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local” da Meta 7 “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidade da educação escolar com melhoria do fluxo e da aprendizagem”.¹⁵⁸

Além disso, traz as concepções e proposições da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010) para a construção de planos de educação e políticas educacionais. Conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes Básicas da educação, a BNCC norteia os currículos das redes e sistemas de ensino públicos e privados das Educação Básica (Infantil, Fundamental e Médio) estabelecendo os conhecimentos, habilidades e competências necessários para o bom desenvolvimento dos educandos de acordo com os princípios éticos, políticos e estéticos, presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Além de orientar as propostas pedagógicas das instituições de ensino básico. Neiras *at.al* argumenta que antes de tudo a BNCC é

¹⁵⁷ De acordo com o site do PNE, as menções sobre a BNCC podem ser encontradas na: Estratégia 1.9 estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, da meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.; Estratégia 2.1 o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deverá, até o final do 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) do ensino fundamental; da meta 2; Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE. Estratégia 3.2 o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os entes federados e ouvida a sociedade mediante consulta pública nacional, elaborará e encaminhará ao Conselho Nacional de Educação - CNE, até o 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) de ensino médio, a serem atingidos nos tempos e etapas de organização deste nível de ensino, com vistas a garantir formação básica comum; da meta 3, Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

¹⁵⁸ BRASIL, Plano Nacional de Educação, 2014.

uma exigência constitucional, pela qual o Estado deverá garantir que todos os estudantes do país, independente de onde vivam e do grupo social a qual pertencem, tenham acesso ao saber, visto que a educação é direito básico de todos os cidadãos e dever do Estado.

A proposta do documento é estabelecer uma base comum para todos os estudantes do país, contemplando também uma parte diversificada, voltada para o desenvolvimento de temas regionais e locais. O debate em torno da construção da base gerou três modelos diferentes. Pretende-se recuperar um pouco desse debate em relação as críticas e defesas até a sua versão final aprovação e vigência no ano de 2019, já adotada na produção dos livros didáticos atuais.

De modo resumido as etapas de elaboração das três versões da base foram as seguintes: publicação da versão preliminar em setembro de 2015; consulta pública entre setembro de 2015 e março de 2006; publicação da segunda versão em maio de 2016; realização de seminários entre junho e agosto de 2016; início da elaboração da terceira versão da base em agosto de 2016 e publicação em 15 de dezembro de 2017.

Embora de políticas públicas educacionais tenham avançado bastante em termos de legislação, surge a necessidade de uma análise sobre a práxis que vem sendo desenvolvida ao longo desses anos na educação brasileira. É importante ressaltar que estamos destacando, neste capítulo, os marcos legislativos das políticas educacionais e os debates curriculares gerados a partir dos marcos decisórios, sem contudo, detalhar os possíveis problemas relacionados a essa legislação.

2.3 Contextualização da Base Nacional Comum Curricular – BNCC

Resultado dos debates do PNE a “BNCC deveria conter direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, unificando 60% do conteúdo escolar nacional. O restante seria definido localmente, levando em conta o contexto regional”.¹⁵⁹ Conforme o próprio documento a base se apresenta como um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. De acordo com a definição da LDB, a base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das unidades federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. Estabelece conhecimentos, competências e habilidades que

¹⁵⁹ MORENO, op. cit. p.10.

espera-se que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas DCNs, a base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.¹⁶⁰

Foi criado o movimento pela base a partir do “Seminário Internacional Liderando Reformas Educacionais”, em abril de 2013. A Fundação do movimento pela base consiste em fundações e institutos controlados pelo setor privado, que enfatizam a questão do empreendedorismo e da tecnologia e percebem a educação mais como aplicabilidade prática e mercadológica do que como uma prática sociopolítica. Dentre as entidades privadas podemos citar: Instituto Ayrton Senna, Fundação Lemann, Fundação Vitor Civita, Fundação Roberto Marinho, Gerdau, Natura, “Movimento Todos Pela Educação”, entre outros. Os órgãos governamentais envolvidos junto com o movimento pela base levaram uma dura campanha em favor da construção da BNCC.

No ano de 2014, a base começou a ser confeccionada, no governo da presidenta Dilma Roussef, e só foi homologada em 20 dezembro de 2017, pelo então Ministro da Educação Mendonça Filho, com a inclusão do ensino médio no ano seguinte (2018). Em 2015 foi realizado o I Seminário Interinstitucional para promover o desenvolvimento da BNCC. O MEC, lançou o lema “pátria educadora” na administração do ministro da educação Renato Janine, que foi responsável pela organização da equipe de especialistas que iriam redigir a BNCC.

Nesta equipe, estavam pesquisadores e representantes de instituições de diversas regiões do país, totalizando 116 especialistas, contando, em média, com quatro especialistas cada de disciplina. Os grupos de trabalho foram divididos por anos iniciais do ensino fundamental, anos finais e ensino médio. Na área de História havia profissionais da área de História e de Ensino de História, coordenada pela especialista na área de Ensino de História, Professora Dra. Claudia Regina Fonseca Miguel Ricci (UFMG). Os professores da educação pública foram indicados pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED), instituições que se envolveram ativamente nos debates, assim como a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE).

Em 16 de setembro de 2015, a 1ª versão da BNCC é disponibilizada. Após a publicação da BNCC foi realizada uma consulta pública para que os cidadãos brasileiros, entidades e

¹⁶⁰ BRASIL, Base Nacional Comum Curricular, 2017, p.7.

organizações de pesquisa e educacionais pudessem se manifestar sobre a primeira versão da base.

A versão preliminar recebeu milhares de sugestões ligadas a introdução e transformações de conteúdos. A partir daí o documento foi alvo de várias críticas, especialmente de entidades de classe vindo à tona conflito de interesses, relacionadas disputas de conteúdo das disciplinas da base. É claro que em países continentais como o Brasil, como grande diversidade regional e cultural, são difíceis o consenso e complexas as tomadas de decisões acerca de uma estrutura curricular comum.¹⁶¹

Em História, o conflito se deu entre as propostas de ruptura e permanência de conteúdos considerados tradicionais, que deveriam estar presentes no currículo, especialmente ao que se refere as temáticas da história e cultura europeia, não predominantes nos objetivos da nova base. De acordo com Guimarães a crítica abrangeu vários aspectos referentes a questões de espaço-tempo, tais como cronologia, eurocentrismo e relações entre nacional e universal.

A rejeição ao documento foi grande e as críticas foram variadas, tais como ao caráter homogeneizador do documento, que o documento visava atender aos interesses do mercado capitalista e de investidores empresariais e críticas aos conteúdos propostos no documento. Especialmente os referentes à disciplina de História que apresentava uma ruptura com a História da tradição escolar quadripartite e eurocêntrica, críticas pelo texto ideologizado, entre outras. As críticas à BNCC de História geraram discussões em diferentes mídias, como debates acadêmicos e nos meios de comunicação, sendo apresentado por alguns historiadores como algo positivo, pois promoveu um amplo debate sobre o ensino de história.¹⁶²

O objetivo do governo com a nova base era “gerar um currículo nacional com propostas de conteúdos considerados nacionais e conteúdos regionais, propiciando uma formação de uma identidade regional e nacional”.¹⁶³ Em relação ao currículo de História, o objetivo do era promover a conscientização sobre a diversidade étnica e cultural a fim de suscitar nos estudantes maior respeito pela diversidade à luz das Leis 10.639 e 11.645, dando ênfase as culturas afro-brasileira e indígena, o que foi interpretado como um rompimento a história tradicional, ao propor uma quebra com a história eurocentrada.

Essa visão eurocentrada é uma abordagem tradicionalista na historiografia brasileira (...) que tem a sua fundamentação nos primeiros trabalhos sobre a História do Brasil como a obra de Francisco Adolfo de Varnhagen, que entendia que a História do Brasil

¹⁶¹ CAIMI, op. cit., 2016, p.87.

¹⁶² BRAZÃO, Diogo Alchorne. ENTRE O COLONIAL E O DECOLONIAL: A Base Nacional Comum Curricular como Território de Disputas. Dissertação – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. Departamento de História, 2018, p.35.

¹⁶³ BRAZÃO, Diogo Alchorne. "A BNCC como um território de disputas de poder: As permanências e rupturas do pensamento eurocêntrico no componente curricular de História da Base Nacional Comum Curricular." *Simpósio Nacional de História* 29. 1-12, 2017, p.1.

teve seu início com a presença do europeu e via a atuação passiva do indígena e invisibilizava a presença do negro.¹⁶⁴

Delineou-se um cenário de disputas, pois a “proposta curricular vai muito além de uma série prescritiva de conteúdos – coisa que a Base não é, ou seja, um mero meio de prescrição de conteúdo, mas também de torná-los cidadãos na Constituição Federal e na LDB”¹⁶⁵. Segundo Silva, a relevância se dá porque as escolhas de um currículo comum presentes num plano nacional de educação representa os valores ideais para o desenvolvimento da sociedade. Por esse motivo a construção de um currículo demandaria disputas e relações de poder entre professores, pesquisadores e áreas de estudo referentes a legislação educacional curricular.

Os primeiros a se manifestarem um posicionamento crítico sobre a BNCC em relação a primeira versão foram as entidades de classe, através de notas, pareceres, cartas de repúdio, especialmente na área de História. Embora as discussões e grupos de pesquisa tenham começado desde 2015 pelas universidades e pela Associação Nacional de História (ANPUH), a mesma não foi consultada na elaboração da comissão, o que gerou insatisfação da associação. Outras associações, além da ANPUH, como a Associação Brasileira de Estudos Medievais (ABREM), Núcleo de Estudos Mediterrâneos (NEMED) e Associação de Pesquisadores e Professores de História das Américas (ANPHLAC), se posicionaram publicamente reivindicando um espaço na produção do documento. “Dentre as principais críticas, levantadas por entidades importantes como a ANPED, estavam a pressa com que o processo foi desencadeado e a maneira como os professores da Educação Básica estariam sendo levados em conta neste processo”.¹⁶⁶

As discussões e disputas em relação à proposta da BNCC ganharam destaque significativo quando a versão preliminar da Base veio a público em setembro de 2015. Manifestações de instituições oficiais como a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) e outras, até publicações dos mais variados autores e autoras de todo o país.¹⁶⁷

A principais críticas vieram dos pesquisadores de antiga e medievalistas, que alegavam um corte significativos dos conteúdos dessa área e uma predominância de conteúdos relacionados a História do Brasil, considerando que a proposta diminuiria o papel das suas áreas de atuação, a medida em que não teria como manter os conteúdos tradicionais e incluir novos conteúdos, ao mesmo tempo, pois o currículo ficaria muito ampliado. “A BNCC era fortemente caracterizada por

¹⁶⁴ Ibid., p.16-17.

¹⁶⁵ SILVA, op. cit., 2018, p. 87.

¹⁶⁶ MORENO, op.cit., p.11.

¹⁶⁷ BRAZÃO, op.cit., p.34.

ser uma proposta excludente de conteúdos como história Antiga e Medieval, inquietava-nos, então, questionar se a história proposta pela Base não corresponde às perspectivas das entidades”.¹⁶⁸ Segundo Moreno, as discussões sobre a base expuseram uma “oposição, típica dos campos disciplinares e presente de longa data na área de História, entre os historiadores “puros” e os historioeducadores”.¹⁶⁹

A crítica desses grupos a base reside na questão de uma história escolar excessivamente nacionalista. De acordo com seus críticos, essa tese reflete uma visão atrasada de história e uma justificativa fraca para o destaque dado a história brasileira. A consequência disso seria o “brasilcentrismo”. Em outras palavras, a BNCC estaria produzindo uma história nacionalista que, portanto, é problemática. A primeira versão da base também foi criticada em outros meios, como jornais e internet,

Que apontaram para características políticas e ideologizadas, dando um maior foco especialmente no ensino médio a História indígena, História da América, História da África e História dos afro-brasileiros. O documento que cria uma homogeneização da História ou por dar um caráter oficial da História, entre outras críticas apresentadas.¹⁷⁰

De fato, a proposta da base em História apresentou um rompimento com o modelo de organização tradicional, o chamado modelo quadripartite francês que, por uma relação geopolítica e histórica, formou nossas referências e cânones em relação à disciplina de história.

A BNCC apresentou uma história que rompia com um modelo tradicional de organização e, dentre estes rompimentos, estava a organização do tempo, que não era mais concebida de maneira cronológica. Organizando-a a partir de uma dimensão local, regional, nacional e global, a Base foi criticada por acabar produzindo uma *Narrativa una*. É oportuno observar que há uma contradição presente no confronto destas maneiras de pensar a história em âmbito escolar. A ideia de continuidade, presente no modelo quadripartite francês parece não ter a capacidade de produzir uma narrativa una em face da história que é contada a partir do aluno sob as perspectivas locais, regionais, nacionais e globais. Em síntese- defende-se uma história cronológica, marcada por uma relação de hierarquia, organizada cronologicamente a partir do modelo quadripartite e centrada na Europa.¹⁷¹

O ensino da História está relacionado aos objetivos da disciplina e as “ciências humanas, legitimadas pelo Estado, cumpriram papel fundamental na invenção do outro, incluindo a História, criaram a noção de progresso”¹⁷². Nesta perspectiva, vinculada a ideia de progresso se estabeleceu uma linha temporal em que a Europa aparecia como superior. Essa interpretação de mundo,

¹⁶⁸ SILVA, op.cit., 2018, p.88.

¹⁶⁹ MORENO, op.cit., 2016, p.13.

¹⁷⁰ Ibid., p.7-8.

¹⁷¹ SILVA, op.cit., 2018, p.14.

¹⁷² Oliveira, Luiz Fernandes de, and Vera Maria Ferrão Candau. "Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil." *Educação em revista* 26.01 (2010): 15-40.

Conforma uma lógica espaço temporal que põe as origens do passado da humanidade na Europa ou, pelo menos, nas fortes relações que os povos do continente desenvolveram com os demais, como Ásia, África e, posteriormente, a América. Apesar de ser parte do método histórico o recorte do tempo e do espaço, há uma tradição que cauterizou a antiguidade, medievo, modernidade e contemporaneidade como os caminhos possíveis para percorrer a historicidade dos tempos.¹⁷³

Essa narrativa cronológica está presente no modelo de tradição escolar conteúdista. A Tradição da escola moderna está calcada, então, na narrativa histórica do colonialismo/colonialidade que desqualifica ou nega outras formas de cultura ou expressão que não sejam de origem europeia com a negação de um estatuto humano para africanos e indígenas na história da modernidade colonial. O europeu tenta ver o outro como um espelho, gerando um estranhamento ao comparar outras culturas com a sua, que observam outras civilizações pela ótica europeia, isto é, pela ótica do dominador.¹⁷⁴

Esses estranhamentos a uma nova proposta de visão de narrativa histórica estavam presentes nos debates historiográficos em torno da base em História. Embora toda legislação e diretriz curricular seja passível de críticas, vale destacar que a partir do momento que uma tradição conteúdista que sempre orientou e fundamentou padrões narrativos e de pensamento no ensino de História foi questionada, vem à tona interesses e concepções historiográficas diversas e conflituosas dos profissionais da área.

Neste sentido, se a BNCC quer significar um avanço em relação à concepção tradicional de aprendizagem, tem que propor – e penso que o texto preliminar já aponta para isso – uma história não convencional gerando problematização, desequilíbrio, saída da zona de conforto das interpretações pré-estabelecidas, da trivialidade. É assim que se busca o efeito desestabilizador que toda a aprendizagem histórica pode promover, possibilitando uma maior abertura dos indivíduos à experiência, combatendo a indiferença que grassa em muitas práticas escolares, ajudando muitos estudantes ávidos de participar na construção de significados para a experiência escolar e para sua própria existência.¹⁷⁵

Sob outra perspectiva, esse contexto de polêmica e contestação concorreu para um esgotamento da primeira versão da base. Além disso, a alegação de não ter sido produzida de maneira democrática intensificou a contenda, “pois os discursos exprimem e representam seus autores, e o faz porque reflete, neste caso, suas concepções de história, ensino e sua trajetória”¹⁷⁶. Já os defensores do documento, argumentam que um estudante brasileiro para pensar historicamente, a partir das suas próprias experiências, primeiramente precisa compreender a

¹⁷³ Ibid., p.5.

¹⁷⁴ BRAZÃO, 2017, p.6-7.

¹⁷⁵ MORENO, op. cit., 2016, p.23

¹⁷⁶ SILVA op.cit., p.84

história do país, “ele não o fará começando pela Grécia, pois seus vínculos sociais não advêm da antiguidade grega ou romana”¹⁷⁷ Além disso, os livros didáticos ao manterem a tradição conteudista aumentam o fosso entre os estudantes dos grandes centros e das regiões mais distantes, devido ao distanciamento, falta de identificação com a matéria abordada em sala e conseqüente desinteresse. Por outro ângulo:

As demandas classificadas como princípios educacionais são de natureza ao contexto social brasileiro, o que significa que o ensino de história, então, deveria estar partindo desta necessidade própria, que não encontra raízes nas pólis gregas, nem tampouco no sistema de vassalagem. Com isso, não se quer dizer que estas temáticas não devem ser estudadas ou que são insignificantes, mas sim que, se a Base englobava– e não as excluía, como postulado –, por que não é viável alocá-las em outro grau de importância com relação à nossa própria história?¹⁷⁸

A ênfase na história nacional da versão preliminar da Base Nacional foi uma deliberação política pautada num ideário educacional que levou em conta as particularidades do povo brasileiro. As críticas contundentes em relação a proposta, que quebra um paradigma tradicional centrado na Europa, demonstram sobretudo a necessidade de discussão, ainda mais se o ensino de História for interpretado como o ensino de conteúdos. Ainda que pese a tradição e que os conteúdos escolhidos não sejam selecionados aleatoriamente, de acordo com Silva, a escolha dos conteúdos cumprem um papel que é designado por um objetivo de caráter formativo.¹⁷⁹

Os críticos à primeira versão, ao apontarem a exclusão de algum conteúdo, defenderam um modelo de ensino de História que vem sendo tradicionalmente ensinada. Não que “o documento não se mostrasse isento de lacunas e inconsistências, aspecto que foi claramente assumido pelos seus autores e também ensejou um largo período de consulta pública. Não obstante essas naturais dificuldades, a proposta então apresentada mostrava avanços”.¹⁸⁰ De acordo com o parecer sobre o documento de História da professora Flávia Eloisa Caimi:

A proposta avança ao romper com modelos explicativos pautados num código disciplinar centenário, que já não responde às demandas e desafios que se apresentam à sociedade brasileira na contemporaneidade; ao propor a análise histórica a partir de diferentes escalas espaço-temporais e de diversos pontos de observação, deslocando o olhar de uma perspectiva essencialmente eurocêntrica e da ambição de estudar “toda a história”; ao

¹⁷⁷ Ibid., p.98.

¹⁷⁸ Ibid., p.140.

¹⁷⁹ Esses conteúdos foram organizados da seguinte maneira: ensino fundamental-1º ANO – Sujeitos e Grupos Sociais; 2º ANO – Grupos Sociais e Comunidades; 3º ANO – Comunidades e outros lugares de vivências; 4º ANO – Lugares de vivências e relações sociais; 5º ANO – Mundos brasileiros; 6º ANO – Representações, sentidos e significados do tempo histórico; 7º ANO – Processos e Sujeitos; 8º ANO – Análise de processos históricos; 9º ANO – Análise de processos históricos. Ensino médio- 1º ANO – Mundos ameríndios, africanos e afro-brasileiros; 2º ANO – Mundos americanos; 3º ANO – Mundos europeus e asiáticos.

¹⁸⁰ CAIMI, op.cit, p.90.

superar a periodização quadripartite da história europeia, eivada de uma ótica temporal totalizante e de uma ortodoxia cronológica, pautada pela ideia de progresso linear; ao propor a história do Brasil como força mobilizadora da análise histórica, dando centralidade à noção de sujeito e à formação da consciência histórica, ao mesmo tempo em que estabelece nexos e articulações com as histórias africanas, americanas, asiáticas e europeias; ao priorizar o tratamento das diversidades étnicas e culturais, notadamente as que dizem respeito às leis 10.639/2003 e 11.645/2008; ao propor a mobilização de procedimentos de investigação e problematização histórica, em detrimento de práticas verbalistas e de memorização, pautadas em aulas expositivas e na centralidade do professor como protagonista dos processos de ensinar e aprender.¹⁸¹

Diante disso, pergunta-se: o que os alunos devem conhecer de nossa história e o que devem conhecer sobre outras histórias? Qual destas é capaz de contribuir mais significativamente para a formação cidadã? E, por fim, por que formar cidadãos? O documento defendido pelas entidades de classe, concebem um ensino pautado em princípios educacionais e em conteúdos substantivos, justamente por que estes, tomados como aprendizagem informativa, são o principal objetivo da abordagem tradicional e permanecem como meta de aprendizagem na prática da maioria das instituições de ensino. A ênfase no excesso de informações “reforça o senso comum em que pesquisar é apenas encontrar informações. Por isso, pensa-se currículo em História como uma mera disputa entre temas”.¹⁸² De fato uma carga excessiva de conteúdos sobrecarrega os discentes e docentes, por isso é necessário fazer escolhas. De acordo com Moreno:

Ao optar por processos sociais mais complexos, ao invés de um único grande relato, o texto preliminar da BNCC/História não deu conta de explicar o avançar entre uma série e outra. A pretensão de abarcar “toda a História” é um dos problemas centrais do currículo cronológico tradicional, o outro é a progressão entre as séries.¹⁸³

As críticas metodológicas referiram-se à organização dos objetivos de aprendizagem, distribuídos quatro eixos que vão do ensino fundamental ao médio. São eles: procedimento de pesquisa, representações do tempo, categorias, noções e conceitos; e dimensão político-cidadã. Os conceitos podem ser utilizados em vários casos como ferramentas fundamentais na aprendizagem histórica, pois funcionam como mediadores de interpretação da realidade. Para os críticos do documento, no entanto, sem o devido detalhamento, há diversos momentos em que não se consegue identificar quais conceitos, noções ou categorias estão envolvidos no objetivo, o que acarretou numa falta de clareza da compreensão dos pressupostos da base, que não deixa claro o objetivo da aprendizagem.

Portanto, no primeiro contato e nas repercussões imediatas, juntaram-se à incompreensão

¹⁸¹ CAIMI, Flávia Eloisa.; Parecer sobre a BNCC - Componente Curricular História, 2015, p.5.

¹⁸² MORENO, op.cit., p.13.

¹⁸³ MORENO, 2016, op.cit., p. 17.

de alguns interlocutores sobre os problemas mais profundos que envolvem a aprendizagem da História, dificuldades de redação e de clareza na proposta preliminar da BNCC, evidenciando problemas advindos do pouco tempo de discussão e da adequação a um esquema, previamente pensado, de descritores de direitos de aprendizagem que têm por objetivo ser referência para o acompanhamento e avaliação externa.¹⁸⁴

O enfoque dado aos aspectos da História do Brasil na primeira versão da base, também deixou evidente a posição política dos seus elaboradores. De acordo com Moreno na tentativa de escapar de uma narrativa linear não houve uma preocupação com a organização dos conteúdos sem a devida explicação, a seleção dos conteúdos por critérios lógicos ou epistemológicos.¹⁸⁵ Para o autor o documento sugere temas específicos (eixos temáticos) e por isso não há uma sequência cronológica estabelecida. Alguns enunciados apenas se repetem, aparentemente sem critério, e sem indicação dos níveis de dificuldade. “No texto preliminar, os “conteúdos” dos eixos (que decorrem do modelo geral da base) não indicam coerência entre as finalidades atribuídas (o que se deduz, pois, a introdução não explicitou as finalidades de cada eixo)”¹⁸⁶. O rascunho inicial da base apresenta um balanço entre duas formas pedagógicas: uma que provoca o pensamento e outra que transmite o que já foi pensado. Para evitar acumulação de acervos de informação histórica temporárias, sem a devida aprendizagem histórica, é fundamental estar atento à relevância dos temas selecionados para a compreensão do mundo contemporâneo.

Em geral, as críticas à base está relacionada ao consideração do nacional como homogêneo, não levando em conta a diversidade. Embora a melhoria dos índices de aprendizagem esteja no discurso dos defensores do documento, seus críticos alegam que a simples reprodução dos conteúdos não significa necessariamente direitos de aprendizagem, pois, além desse tipo de modelo de currículo já ter fracassado em outros países, a gestão democrática poderia ficar engessada devido a burocracia e controle administrativo nas escolas, a aplicação de avaliações nacionais implicaria na diminuição da autonomia dos professores e finalmente que o contexto de produção da BNCC foi feito com rapidez, sem definição e com indicação. A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a Associação Brasileira de Curriculistas (ABDC) no Ofício n. 01/2015/GR , no GT 12, afirmam:

Entendemos que o documento Base Nacional Comum Curricular apresenta, naquilo que Ítalo Dutra, Diretor de Currículos e Educação Integral da SEB/MEC, denomina "estrutura do documento e de seus fundamentos", uma descaracterização do estudante em sua condição de diferença, bem como da desumanização do trabalho docente em sua condição

¹⁸⁴ Ibid., p.15

¹⁸⁵ Ibid., p.24.

¹⁸⁶ Ibid., p. 18.

criativa e desconsideração da complexidade da vida na escola. A conversão do direito a aprender dos estudantes numa lista de objetivos conteudinais a serem aprendidos retira deste direito seu caráter social, democrático e humano. Apesar das constantes críticas dos especialistas da área, constatamos que, ao longo destes últimos dois (2) anos, progressivamente, o MEC foi silenciando sobre os debates, avanços e políticas no sentido de democratização e valorização da diversidade, cedendo voz ao projeto unificador e mercadológico na direção que apontam as tendências internacionais de uniformização/centralização curricular + testagem larga escala + responsabilização de professores e gestores traduzido na BNCC e suas complementares hierarquizantes avaliações padronizadas externas.¹⁸⁷

De acordo com Moreno o direito de aprendizagem seria mais adequado para uma organização por nível ou fase de ensino do que para um currículo seriado. Por isso, talvez, o texto preliminar de História oscila entre objetivos amplos e outros imprecisos, para uma única série.¹⁸⁸

Por outro lado, de acordo com Neiras *et.al*, um dos colaboradores da segunda versão do documento, as duas primeiras versões da base pretendiam ser um ponto de partida e não um currículo mínimo. Dessa perspectiva, o texto da base deveria servir como recurso complementar para o desenvolvimento de propostas pedagógicas das redes de ensino de municípios, estados e escolas particulares e os docentes deveriam usar o documento apenas como referencial para o planejamento das aulas e não como seleção de conhecimentos essenciais que precisam ser mencionados a qualquer custo, ou seja, um documento que se torne uma meta a ser alcançada e que o professor pressionado se apressa em cumprir sem pensar profundamente na proposta.

Após a primeira versão do documento ter recebido uma enxurrada de críticas, começou a ser elaborada a segunda versão da base, que também gerou debates acadêmicos e polêmicas na mídia de grande circulação, e houve a substituição da comissão da primeira versão da base. A equipe composta por doze profissionais responsáveis pela elaboração inicial da BNCC em História foi desfeita e, em seu lugar formou-se um novo grupo, composto por membros cujas experiências acadêmicas de pesquisa não estavam diretamente relacionada a área de Ensino de História. Por outro lado, historiadores vinculados a ANPUH participaram da produção desta versão.

Em 3 de maio de 2016, a segunda versão da BNCC é disponibilizada. Em junho foram promovidas 27 reuniões em todo o país, com educadores, gestores e especialistas, abertas a participação pública. Em relação a História, a segunda versão do documento não possui uma relação com a primeira versão, contendo pressupostos e proposições bastante diferentes daqueles

¹⁸⁷ ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO; ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CURRÍCULO. Documento de Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular, Disponível na íntegra no portal da ANPED, 2015, p.2.

¹⁸⁸ MORENO, 2016, op.cit., p.22.

que guiaram a produção inicial da BNCC, por esse motivo, podemos reconhecê-lo como um documento distinto. A segunda versão minimizou as críticas de pesquisadores que tiveram suas sugestões atendidas. Na prática era uma volta ao ponto de vista eurocentrado

Nesta versão, os conteúdos foram apresentados na forma de objetivos de aprendizagem, com objetivo de garantir aos estudantes os direitos à aprendizagem e os conteúdos de História do Brasil foram reduzidos no ensino fundamental. Em relação a História, podemos afirmar que foram recolocados os temas que tradicionalmente fazem parte do ensino da disciplina, se afastando da proposta da primeira versão do documento. Vale destacar que essa versão foi “influenciada” pelas mais de 12 milhões de contribuições de diversos setores da sociedade brasileira, incorporando em seu texto introdutório as sugestões, colaborações, exclusões e críticas feitas no portal. A ideia das consultas públicas era justamente envolver a sociedade, docentes, grupos de pesquisa, universidades etc. no debate de maneira democrática.

Os defensores e colaboradores da segunda versão argumentam que não há no documento indicação de atividades de ensino-aprendizagem, métodos ou ferramentas de avaliação, o que significa que a base não foi elaborada com objetivo de determinar como as aulas são ministradas, quais materiais devem ser utilizados ou como as avaliações devem ser feitas, mas sim apresentar um rol de objetivos, no qual o professor, como sujeito do processo educativo deve, junto aos seus alunos, criar e se utilizar da experiência docente para desenvolver e organizar o processo educativo. É importante ressaltar que a “não discriminação dos conteúdos foi proposital, o que implica na responsabilização dos coletivos docentes com aquilo que será efetivamente ensinado, tendo em vista as singularidades de cada escola”.¹⁸⁹

Os objetivos de aprendizagem presentes em todos os componentes curriculares convidavam a combater o preconceito, o tratamento desigual de gênero, de etnia, religião, classe social, condições de vida e cultura, pois estavam comprometidos com a democracia, a sustentabilidade, a segurança e a saúde. Todas as temáticas que têm impactado a sociedade brasileira encontravam-se presentes na segunda versão da BNCC.¹⁹⁰

Aparecem também os temas integradores¹⁹¹ com objetivo de conectar as disciplinas

¹⁸⁹ NEIRA, Marcos Garcia; JÚNIOR, Wilson Alviano; DE ALMEIDA, Déberson Ferreira. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. *EccoS–Revista Científica*, n. 41, p. 31-44, 2016, p.38.

¹⁹⁰ *Ibid.*, p.40.

¹⁹¹ De acordo com Silva *et. al* os temas parecem ser muito mais transversais que integradores, já estão pré-estabelecidos, ou seja, os estados, municípios perdem sua autogestão curricular no que se considera carga horária mais importante, sem poder definir o que poderia ser o centro de seus projetos curriculares, inclusive, se desejam que os mesmos sejam integrados, significa ter que fazer uso de conceitos e categorias, ainda muito estranhas para os que não se dedicam ao campo educacional (curricular), como: multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e os eixos: estruturantes/ integradores e transversais. 2018, p.6.

escolares com as diversas áreas de conhecimento, ou seja, destaca-se a interdisciplinaridade. Os temas integradores dizem respeito a questões que atravessam as experiências dos sujeitos em seus contextos de vida e atuação e que, portanto, intervêm em seus processos de construção de identidade e no modo como interagem com outro sujeito, posicionando-se ética e criticamente. Contemplam, portanto, para além da dimensão cognitiva, as dimensões política, ética e estética da formação dos estudantes. Os temas integradores perpassam os objetivos de aprendizagem de diversos componentes curriculares nas diferentes etapas da educação básica. São eles: Consumo e educação financeira; Ética; Direitos Humanos e Cidadania; Sustentabilidade; Tecnologias Digitais e Culturas Africanas e Indígenas.¹⁹² No entanto, ao compararmos as versões da base no tocante a proposta transversal e integradora nos quadros de conteúdos e objetivos de aprendizagem parece que os temas integradores estão “subsumidos do documento analisado, as perspectivas para a aprendizagem interdisciplinar parecem ter tomado proporção ainda menor”.¹⁹³

A pretensão era criar um documento que atendesse as necessidades dos diversos sistemas de ensino, ao mesmo tempo que criasse uma conexão com as teorias curriculares contemporâneas, incorporando temas como diversidade cultural, religiosa, gênero, racial etc, próprias de um país heterogêneo como o Brasil, afastando-se, com essa proposta da inclinação tradicionalmente predominante de privilegiar representações eurocêntricas em prejuízo de representações indígenas, afro-brasileiras, quilombolas, tendo em vista que esses grupos foram esquecidos ou subalternizados ao longo da História e por conseguinte os conhecimentos relacionados a história desses grupos também foram invisibilizados, estereotipados ou discriminados.

As críticas foram novamente contundentes, os grupos conservadores acusaram o texto de ficar muito aquém do que se esperava em termos de aquisição de conhecimento. Já os grupos progressistas criticaram a proposta porque esperavam um documento mais comprometido, sem consenso sobre mercados ou políticas neoliberais. Além dos grupos citados, entidades científicas, organizações sociais e o terceiro setor ligado a educação também criticaram a proposta do texto.

Comparando as duas primeiras versões do documento, podemos afirmar que a primeira rompia com a tradição escolar ao introduzir um novo modelo que valorizava a presença do negro e do indígena na história do Brasil, apresentando a narrativa desses povos como conteúdo curricular predominante para ser ensinado nas escolas brasileiras, o que gerou diversas manifestações

¹⁹² BNCC, 2016, p.16.

¹⁹³ MITTITIER; LOURENÇON, op.cit., 2017. p.4.

contrárias ao documento. Em resposta a essas críticas, a segunda versão da BNCC, voltou-se para a tradição da historiografia clássica, a partir das contribuições, sendo uma tentativa de mediação. De qualquer maneira prevaleceu uma história organizada cronologicamente a partir do modelo quadripartite francês. Para Fonseca “a história tem como papel central a formação da consciência histórica dos homens, possibilitando a construção de identidades, a elucidação do vivido, a intervenção social e praxe individual e coletiva”.¹⁹⁴ E, por meio dos currículos das escolas, os cidadãos podem aprofundar conhecimentos adquiridos através das experiências culturais e entrar em contato com os conhecimentos sistematizados. Neiras *et.al* argumenta que a ideia da segunda versão da base era ajudar a formar um sujeito que sabe ler a realidade que o cerca, que tem consciência da sua identidade cultural e que lute pela transformação social.

Olhando para o perfil de sujeito que a segunda versão da BNCC pretendia formar, é possível abstrair uma pessoa distinta da projetada em outras propostas curriculares. Tratava-se de alguém com consciência histórica e sensível às diferenças, uma pessoa que interagiria com os outros, que seria colocada diante das grandes mazelas que afligem a sociedade brasileira, convidada a olhar criticamente e posicionar-se.¹⁹⁵

No entanto, o autor é bastante perspicaz ao alertar que isso só será possível de ser alcançado se as condições materiais e de infraestrutura forem atendidas primeiro, ou seja, se os gestores substituírem as políticas que excluem e desvalorizam os docentes por uma agenda baseada no diálogo e valorização do potencial dos profissionais da educação, com melhores salários e condições de trabalho. A sociedade precisa confiar nas escolas e no trabalho dos professores que são centrais nesse processo. A escola por sua vez, deve estimular a participação da comunidade local e valorizar seus conhecimentos prévios. Isto significa que se não mudar a forma como alguns setores da sociedade encaram a escola pública, se as condições de trabalho e a vida na escola não melhorarem, todo esforço para construir uma base nacional está condenado ao fracasso.

Em agosto de 2016 começou a ser escrita a terceira versão da base. Disponibilizada para debate público entre julho e agosto do ano seguinte, foram realizadas cinco audiências públicas, uma para cada região do país, contando com a participação de instituições e público em geral. Além disso, era possível enviar contribuições online por meio do site do Conselho Nacional de Educação (CNE). Em 15 de dezembro do ano seguinte, já no governo de Michel Temer, após a destituição da presidenta eleita Dilma Roussef, o documento foi aprovado com alterações pelo

¹⁹⁴ FONSECA, op.cit., 2009, p.89.

¹⁹⁵ NEIRAS *et al.*, op.cit. 2016 p.40.

CNE, sendo a versão final da Base Nacional Comum Curricular, reelaborada por outro grupo de especialistas atrelados ao Ministério da Educação (MEC) e homologada em 20 de dezembro de 2017 pelo ministro da Educação Mendonça Filho, após aprovação do CNE.

Nesse contexto político, a última versão da BNCC de 2017, além de ter sido rapidamente sancionada, reduziu uma série de conteúdos e disciplinas, tais como Sociologia, História e Filosofia, tendo padronizado um currículo único para todo o território nacional, ignorando o tamanho e as diferenças regionais do país.

Embora o documento estabeleça temas curriculares obrigatórios nas escolas do país, perspectiva exposta no próprio documento, afirma que redes de ensino devem se orientar por documentos referenciais como a BNCC, sem, no entanto, ferir a sua autonomia. A BNCC não é um currículo em si, mas apresenta um conjunto de conhecimentos comuns, baseados na ideia de desenvolvimento de habilidades e competências, com objetivo de orientar a formulação dos currículos e dos projetos políticos pedagógicos das escolas. “De maneira simples, é possível afirmar que a Base indica o ponto aonde se quer chegar. O currículo traça o caminho até lá”¹⁹⁶

A base definiu um conjunto de habilidades e competências para serem aplicados as escolas de todo o país, contemplando também uma parte regional e local a ser trabalhada nas escolas, levando-se em conta a diversidade em um país continental como o Brasil. Na parte específica de História a base foi segmentada, além das em competências gerais, competências específicas de História, objetos de conhecimento e unidades temáticas a serem desenvolvidas em cada etapa de ensino fundamental. Em síntese, a versão final da BNCC foca sua atenção no desenvolvimento das habilidades e competências dos educandos. De acordo com a BNCC as competências gerais são definidas como: mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.¹⁹⁷

O conceito de competência é polissêmico. Competências podem ser específicas por domínio, isto é, relacionadas a conhecimentos, habilidades e atitudes em uma matéria ou uma disciplina específica, ou gerais/transversais quando são relevantes para todos os domínios. Em alguns contextos, o termo habilidades (em sentido mais amplo) é usado como equivalente de competência. A UNESCO, no glossário de terminologia curricular, define competência como:

¹⁹⁶ BRASIL, BNCC, 2017, p.5.

¹⁹⁷ BRASIL, BNCC, 2017, p.8

A capacidade de aplicar adequadamente os resultados de aprendizagem em um contexto definido (educação, trabalho, desenvolvimento pessoal ou profissional). Competência não se limita a elementos cognitivos (que envolvem o uso de teoria, conceitos ou conhecimento tácito); também abrange aspectos funcionais (que envolvem habilidades técnicas), atributos interpessoais (como habilidades sociais ou organizacionais) e valores éticos ¹⁹⁸.

A BNCC em História define nove competências específicas de História para o ensino fundamental, que resumidamente consiste em reconhecer os diferentes sujeitos; selecionar e descrever registros de memória produzidos em diferentes tempos e espaços; estabelecer relações entre diferentes sujeitos em diferentes tempos e espaços; colocar em sequência, no tempo e espaço, os acontecimentos históricos; elaborar questionamentos, hipóteses e argumentos; identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos; descrever, comparar e analisar processos históricos; analisar e compreender o movimento de populações; compreender e problematizar os conceitos próprios do conhecimento historiográfico.¹⁹⁹

De acordo com o documento, as habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares.²⁰⁰ Na BNCC, as temáticas contempladas em habilidades de todos os componentes curriculares couberam aos sistemas de ensino e escolas, porém, o processo, o método, não foi tratado no documento.²⁰¹ Portanto, as ações que não estão presentes na BNCC precisam ser detalhadas no currículo do sistema de ensino. Segundo Freitas (2017), deve haver uma base que seja referência para o país, produto de sua visão de nação diversa, o que é muito diferente de fazer um “catálogo” de competências e habilidades, como se pode verificar na versão final do documento.

Em relação ao currículo do Ensino Médio, a Resolução n°2, de 30 de janeiro de 2012, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. A Portaria n°1.140, de 22 de novembro de 2013, instituiu o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM). Em 2016, o governo federal instituiu a Medida Provisória 746/2016 que “instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” alterando a LDB 9394/96. A Medida Provisória n°746 de 22 de setembro de 2016 mudou o currículo do Ensino Médio, alterando

¹⁹⁸ UNESCO. Glossary of curriculum terminology. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura e o Bureau Internacional de Educação da UNESCO (UNESCO-IBE). 09/2013.CEDEFOP, 2011.

¹⁹⁹ FRANCO *et al.*, *op.cit.*, p.1022.

²⁰⁰ BRASIL, BNCC, 2017, p.29.

²⁰¹ MITTIER, Juliana Gouvêa; LOURENÇON, Bárbara Negrini. Interdisciplinaridade na BNCC: quais perspectivas. VI SEMATED-Araraquara, São Paulo: Comunicação Científica. V. 4, n. 06, p. 2021, 2017, p.5.

a LDB. A reforma é baseada em itinerários formativos de humanas, exatas, linguagens, ciências da natureza e os profissionalizantes. O currículo do ensino médio seria composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, ou de atuação profissional, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino²⁰², com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento: I - linguagens; II - matemática; III - ciências da natureza; IV - ciências humanas; e V - formação técnica e profissional. Neste modelo a História tornou-se disciplina integrante da área de Ciências Humanas, desconsiderando as especificidades da própria disciplina. Essa medida alterou a estrutura do currículo do Ensino Médio a partir de uma decisão impositiva e sem debate público com a sociedade civil, excluindo-se inclusive professores e pesquisadores em educação.

Em 02 de abril de 2018, o Ministério da Educação entregou ao Conselho Nacional de Educação a versão da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio para aprovação. A BNCC para essa etapa foi homologada em 14 de dezembro de 2018 pelo ministro da Educação Rossieli Soares.

O aluno pode escolher a área de interesse para estudar, o que teoricamente prepararia o aluno para o mercado de trabalho. No entanto, argumentos contrários à reforma do ensino médio logo vieram à tona baseados nas seguintes alegações: nem todas as escolas conseguem oferecer todos os itinerários formativos, logo os alunos não têm total liberdade de escolha. Diminuiu-se drasticamente a carga horária das disciplinas de básicas como História, Geografia, Sociologia, Química, Artes etc. Matérias cobradas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), aumenta-se a desigualdade entre as escolas públicas e particulares, diminuindo a chance de os alunos de escola pública ingressarem numa universidade. Os professores não têm formação para as disciplinas profissionalizantes e as escolas não têm verba para melhorar a infraestrutura, ou seja, prepara mal para o mercado de trabalho. Os profissionais da educação e entidades de classe não foram ouvidos. Diminuiu-se a carga horária das disciplinas básicas, mas a carga horária geral do ensino foi aumentada dificultando o acesso ao ensino dos estudantes que trabalham e sobrecarregando os professores. Na prática, a reforma mudou o currículo, mas não aumentou a verba para a escola atender essas demandas, formando mão de obra barata e até mal qualificada para o mercado de

²⁰² Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017.

trabalho, aumentando o fosso entre as escolas pública e particulares. Por esses motivos a reforma do Ensino Médio foi, com razão, duramente criticada por diversos setores da sociedade brasileira.

Vale enfatizar que no processo de elaboração de base curricular, várias mudanças governamentais foram feitas, inclusive após a deposição da presidenta Dilma Roussef, houve mudanças de ministros e das equipes de elaboradores da BNCC, gerando, desse modo, versões muito distintas do documento e críticas por haver uma descontinuidade entre as três versões do documento. De maneira geral, podemos afirmar que foi um documento elaborado em condições políticas adversas. A análise comparativa entre as versões da base evidencia alterações no que se refere a finalidade da educação, sendo os direitos de aprendizagem substituídos por competências gerais. Outro fator relevante na constituição do documento é que a aplicação efetiva da nova base nas escolas dependeu das inscrição e avaliação das obras didáticas adequadas aos componentes curriculares da BNCC pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

O Programa Nacional do Livro Didático foi criado através do Decreto 91.542 de 19 de agosto de 1985. Entre 1993 e 1994 foram criados os critérios básicos de avaliações das coleções dos livros didáticos. No ano seguinte, esses livros foram avaliados por Comissões Nacionais de Avaliação. Anos mais tarde, já no governo de Luís Inácio Lula da Silva, o Decreto 7.084 de 27 de janeiro de 2010 dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências: o Programa Nacional de Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Em 2017, esse decreto foi revogado e substituído pelo Decreto 9.099 de 18 de julho de 2017 que diz em seu Art. 1º O Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD, executado no âmbito do Ministério da Educação, será destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.²⁰³

Em seu Art 11. afirma que a etapa de avaliação pedagógica contará com comissão técnica específica, integrada por especialistas das diferentes áreas do conhecimento correlatas, cuja vigência corresponderá ao ciclo a que se referir o processo de avaliação, a qual terá as seguintes atribuições: I - subsidiar a elaboração do edital de convocação, inclusive quanto à definição dos critérios para a avaliação pedagógica e a seleção das obras; II - orientar e supervisionar a etapa de

²⁰³ Brasil, PNLD, 2017.

avaliação pedagógica; III - validar os resultados da etapa de avaliação pedagógica; e IV - assessorar o Ministério da Educação nos temas afetos ao PNLD.

No Art 12. define que a escolha dos integrantes de cada comissão técnica será feita pelo Ministro da Educação, a partir da indicação das seguintes instituições: Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação; Conselho Nacional de Secretários de Educação; União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação; União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação; Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação; Conselho Nacional de Educação; Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior; Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; e entidades da sociedade civil escolhidas pelo Ministério da Educação para elaboração das listas tríplices do Conselho Nacional de Educação.

A partir desse decreto foram divulgados dois editais para inscrição e avaliação dos materiais didáticos no PNLD: o PNLD 2019 que avaliou obras para os anos iniciais do ensino fundamental e o PNLD 2020 para os anos finais do fundamental. Em síntese, o PNLD avalia e distribui materiais didáticos e literários que serão utilizados em escolas por todo o país.

Esse material avaliado pelo PNLD é composto pelo livro do estudante impresso e Manual do Professor, impresso e digital. Este manual, contém exercícios de avaliação com gabaritos e os respectivos descritores das habilidades e os componentes curriculares contidos na BNCC e tem o objetivo de orientar o docente na utilização do livro com o objetivo de desenvolver habilidades e competências que depois serão examinadas por meio das avaliações externas também definidas pelo governo federal.

Alguns pesquisadores e críticos desse sistema argumentam que, desta forma, os professores devem seguir rigidamente as diretrizes da BNCC por meio da coleção didática adotada pela escola na qual trabalham e, neste sentido, a organização dos conteúdos da coleção didática escolhida tende a restringir a autonomia docente. Esse processo se dá também pela ênfase nas avaliações em larga escala, que resultam - além da natureza homogeneizadora da base que gera regulamentação e controle dos processos pedagógicos nas escolas, especialmente nas públicas - na responsabilização dos professores pelos resultados obtidos, não considerado os fatores externos, estruturais e sociais que afetam a aprendizagem e vão além da capacidade de resolução do docente.

A relação entre a BNCC e o PNLD expressa uma política educacional verticalizada, da prescrição curricular do Estado ao cotidiano escolar, sem rotas alternativas, sem idas e vindas, mas uma via de mão única, reforçando o controle sobre a história ensinada. Assim, a BNCC cumpre um papel radical de regulação externa, pois determina o que será

ensinado (os conteúdos), como será ensinado (as metodologias), quando (a ordenação do tempo escolar) o que e como será avaliado, enfim o que deve e pode ser ensinado e aprendido. O controle exercido por meio do PNLD explicita as funções de organização unificadora, uma padronização e controle dos diferentes agentes: autores, professores, gestores, alunos.²⁰⁴

Apesar deste direcionamento verticalizado, no cotidiano escolar os professores desempenham um papel fundamental como mediadores entre o mundo e os alunos, os conhecimentos e as práticas educativas, sendo os responsáveis por estabelecer diálogo com currículos e livros didáticos, no caso do professor de História também com documentos e fontes históricas.

O uso das fontes históricas no ensino de história para educação básica aparece como uma sugestão nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas Orientações curriculares, salientando-se nesta última como uma habilidade a ser desenvolvida em conjunto aos temas que estruturam o ensino da disciplina. Nesse sentido, “a apropriação do método da pesquisa historiográfica, reelaborada em situações pedagógicas possibilita interpretar documentos e estabelecer relações e comparações.”²⁰⁵

Portanto, os docentes possuem saberes, práticas e ideias que permitem construir no seu dia a dia com o aluno outras abordagens que vão além da aplicação do currículo e do treinamento do estudante para responder corretamente os processos avaliativos que medem as habilidades e competências sugeridas na BNCC. A base, “longe de ser apenas uma seleção de saberes históricos é uma prescrição reguladora, instrumento padrão de controle do fazer pedagógico dos professores, pois vinculado às Avaliações Nacionais e ao PNLD”.²⁰⁶ Embora, autores afirmem que o PNLD é um mecanismo de controle e cerceamento daquilo que deve ser aprendido, a medida em que “base” tornou-se um regulador de pessoas, a realidade escolar é muito mais dinâmica do que prevê qualquer documento ou legislação. Segundo Paulo Freire:

Os aspectos mais profundos do currículo oculto se acham, permita-me a reiteração, nas experiências sociais, históricas, culturais, de classe, da sociedade de que os professores fazem parte. Daí, por isso mesmo, a importância dos estudos em torno da formação histórica da sociedade a que, às vezes, damos pouca atenção. No currículo oculto o “discurso do corpo”, as feições do rosto, os gestos, são mais fortes que a oralidade. A prática autoritária concreta põe por terra o discurso democrático dito e redito.²⁰⁷

De tal forma que, “nos momentos em que as discussões curriculares se acirram é cada vez mais importante a participação efetiva dos professores nesse processo”.²⁰⁸ No entanto, a BNCC foi

²⁰⁴ FRANCO *et al.*, op.cit., 2018, p. 1032.

²⁰⁵ SOUZA, op. cit., 2018, p. 83.

²⁰⁶ FRANCO *et al.* Op.cit, 2018. p.1019.

²⁰⁷ FREIRE, op.cit., loc.cit.

²⁰⁸ SILVA *et al.*op.cit. 2016, p.2

aprovada passando delineamentos e mudanças nas equipes de elaboradores, “sem dialogar com profissionais da educação que, nos poucos momentos de debate, deixaram evidente sua oposição ao documento apresentado”.²⁰⁹ Por outro lado, a multiplicação de espaços no mundo acadêmico voltados para a discussão da educação básica e no caso específico no ensino de história, tem demonstrado, além de interesse em pesquisa como campo de estudo, um esforço na aproximação entre universidade e educação básica. Nesse sentido, o professor assume também um papel de mediador. Embora, haja esse movimento, os professores vêm sofrendo, numa dimensão social mais ampla, uma pressão para diminuir a sua autonomia em sala de aula e sua liberdade de cátedra, tendo, muitas vezes, seu trabalho questionado por grupos que não tem conhecimento teórico e prático sobre o que se trata a educação básica e quais são seus maiores obstáculos. “A visão crítica dos profissionais do magistério está mais aguçada do que nunca, embora o cerceamento para que eles sejam ouvidos também cresça na mesma proporção”.²¹⁰

A BNCC é um referencial curricular com peso normativo que tem como objetivo orientar a construção e adaptações dos currículos e os projetos políticos pedagógicos (PPP) nas escolas públicas e privadas do país. Além das habilidades e competências, define também os objetivos de aprendizagem que os sistemas de ensino brasileiros devem garantir aos estudantes ao longo da vida escolar. A base é a diretriz curricular, enquanto o currículo da escola é a “estratégia” que unidade escolar opta para desenvolver as habilidades e competências, contidas na base, de acordo com a sua realidade. Nesse sentido, deve ser levado em conta, na elaboração do currículo da escola, a diversidades regionais e culturais de um país continental como o Brasil. Sendo um aspecto previsto pelo próprio documento, ou seja, adaptar os objetivos de aprendizagens traçados na base a realidade da escola. De acordo com Lopes (2004) adotar determinada visão curricular, não significa ignorar o poder da esfera pública na política educacional, mas significa levar em conta os diversos processos de planejamento feitos por diferentes sujeitos no âmbito do cotidiano.

Nesse processo de construção do currículo da escola é fundamental o envolvimento de toda a comunidade escolar, professores, alunos, pais, equipe, especialmente, devido aos ajustes do referencial curricular a cada contexto escolar com objetivo de garantir uma equidade no ensino, o que garante o seu aspecto democrático pelo menos em nível teórico, ou seja, a comunidade escolar deve ser considerada na elaboração do documento. Caso contrário, poderá haver obstáculos e

²⁰⁹ CARNIEL, Francislaine Soledade. "O lugar da história nos anos iniciais da base nacional comum curricular." Anais do 3º Simpósio Nacional de História. ANPUH-BRASIL. Recife, 2019, p.12.

²¹⁰ SILVA *et al.*, op.cit., 2016, p.11.

resistências na implementação dos currículos nas escolas. “O essencial é que tenha uma linguagem que seus favorecidos consigam facilmente compreender. Para isso, é importante alinhar o vocabulário com o seu público”.²¹¹ Devemos lembrar que o uso da linguagem está diretamente relacionado ao convívio social, o que determina as percepções e pensamentos de sua linguagem; pois reconhecemos o grupo através de sua oralidade, ou seja, todo mundo tem cultura, cada um tem a sua de acordo com o meio que está inserido.

Neste momento histórico cabe indagar: quais as implicações da BNCC para as práticas pedagógicas nos diferentes contextos escolares? Como preservar e aprofundar a autonomia, essencial ao desenvolvimento profissional docente, nas lutas cotidianas? Defendemos que os diversos temas, problemas, abordagens e fontes para o ensino de História, produzidos por diferentes agentes, em vários espaços educativos: professores, historiadores, educadores, produtores de materiais, gestores e outros sejam permanentemente debatidos e reinventados pelos professores. A “Base” como instrumento de regulação externa não pode significar censura e cerceamento da criatividade e criticidade docente. A História, como componente curricular, tem um valor fundamental na formação dos sujeitos, possibilita a compreensão da experiência humana nos diversos tempos e lugares.²¹²

De acordo com a base, no que tange a História, um dos objetivos da disciplina é estimular a autonomia do pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas.²¹³ A BNCC compreende que o conhecimento histórico seja tratado como uma forma de pensar, de indagar o passado e o presente, de construir explicações, descobrir significado, compor e decompor interpretações, ao longo do tempo e do espaço, podendo assim, utilizar da História uma ferramenta a serviço de “um discernimento maior sobre as experiências humanas e as sociedades em que se vive”.²¹⁴ Com foco no processo de ensino-aprendizagem em História, a base apresenta algumas visões presentes no debate sobre o ensino de História. Na introdução da BNCC em História, o documento enfatiza a relação entre passado e presente como fator de relevância do saber histórico e impulsionador da aprendizagem da disciplina e segue conceituando a disciplina da seguinte maneira:

A história não emerge como um dado ou um acidente que tudo explica: ela é a correlação de forças, de enfrentamentos e da batalha para a produção de sentidos e significados, que são constantemente reinterpretados por diferentes grupos sociais e suas demandas – o que, conseqüentemente, suscita outras questões e discussões. O exercício do “fazer história”, de indagar, é marcado, inicialmente, pela constituição de um sujeito. Em seguida, amplia-

²¹¹ DALCORSO, Claudia Zuppini. BNCC e o currículo: como navegar por esses novos mares– 1 a ed. – Santo André, SP: Elos Educacional, 2018, p.10.

²¹² FRANCO, *et al.*, *op.cit.*, 2018, p. 1033.

²¹³ BRASIL, BNCC, 2017, p. 400.

²¹⁴ BRASIL, BNCC, 2017, p.401.

se para o conhecimento de um “Outro”, às vezes semelhante, muitas vezes diferente. Depois, alarga-se ainda mais em direção a outros povos, com seus usos e costumes específicos. Por fim, parte-se para o mundo, sempre em movimento e transformação. Em meio a inúmeras combinações dessas variáveis – do Eu, do Outro e do Nós –, inseridas em tempos e espaços específicos, indivíduos produzem saberes que os tornam mais aptos para enfrentar situações marcadas pelo conflito ou pela conciliação.²¹⁵

Com esse intuito, a BNCC utiliza-se como estratégia a serem desenvolvidas em cada ano do ensino das unidades temáticas²¹⁶, objetos de conhecimento e habilidades e competências. “Embora na introdução o documento destaque concepções importantes da análise histórica a opção por habilidades e competências, deixa claro a contemplação de uma História factual e tradicional”.²¹⁷ Qualquer documento curricular que centre sua ação em conteúdos aproxima-se de formas tradicionais, tecnicistas e neotecnicistas (FREITAS, 2011).

Em relação a diversidade, a BNCC ressaltou na formação da sociedade brasileira, a presença de diferentes povos e culturas, suas contradições sociais e culturais e suas articulações com outros povos e sociedades²¹⁸. Alguns críticos argumentaram que a perspectiva de diversidade do documento não é capaz de abarcar todas as variáveis culturais, relegando o lugar de cada povo, etnia e regionalismo aos grandes centros. Para Silva, trata-se de um esvaziamento das políticas curriculares e o incentivo a construção de currículos assentados no cotidiano, sob um discurso supostamente inovador e pós-moderno.²¹⁹

A BNCC em História enfatiza a importância da utilização de fontes históricas no ensino de História. Para a base “o objeto histórico transforma-se em exercício, em laboratório da memória voltado para a produção de um saber próprio da história”.²²⁰ Aponta para o fato que a utilização dos objetos materiais, fontes e tipos de documentos, tais como materiais, imateriais, escritos e

²¹⁵ BRASIL, BNCC, 2017, p.397-398.

²¹⁶ Do primeiro ao quinto ano são selecionados alguns dos temas tradicionalmente prescritos nos currículos dos anos iniciais, como a história da crianças, da família, da escola, da comunidades; as noções temporais; o patrimônio histórico. No sexto ano do ensino fundamental as unidades temáticas são: História: tempo, espaço e formas de registros; A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades; Lógicas da organização política; Trabalho e formas de organização social e cultural. No sétimo são propostas as seguintes unidades temáticas: O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias; Humanismos, Renascimentos e o Novo Mundo; A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano; Lógicas comerciais e mercantis da modernidade. No oitavo ano do ensino fundamental destaca: O mundo contemporâneo: o Antigo Regime em crise; Os processos de independência nas Américas; O Brasil no século XIX; Configurações do mundo no século XIX. No nono ano do ensino fundamental ressalta: O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX; Totalitarismo e conflitos mundiais; Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946; A história recente. (FRANCO *et al.*, 2018, p. 1023).

²¹⁷ CARNIEL, *op.cit.*, 2019, p.13.

²¹⁸ BRASIL, BNCC, 2017, p.401.

²¹⁹ SILVA, *op.cit.*, 2016, p.4.

²²⁰ BNCC, 2017, p. 398

iconográficos tem o poder de incitar a geração de conhecimento histórico nas aulas, uma vez que auxilia tanto estudantes quanto professores a questionar os artefatos em nosso mundo estimulando o ambos a uma “atitude historiadora” no processo ensino-aprendizagem, a partir do momento que a utilização dessas fontes facilitam a localização do aluno no espaço e no tempo, além de possibilitar a compreensão do contexto social que as fontes foram produzidas.

Segundo o documento, a percepção da distância entre objeto e pensamento é um passo necessário para a autonomia do sujeito, tomado como produtor de diferentes linguagens. É ela que funda a relação do sujeito com a sociedade. Nesse sentido, a História depende das linguagens com as quais os seres humanos se comunicam, entram em conflito e negocia.²²¹ “Para a base é importante reconhecer a natureza compartilhada do sujeito e do objeto, o conceito de tempo histórico, a concepção de documento como suporte das relações sociais”.²²² É preciso compreender como o tempo histórico é compreendido no espaço escolar e o docente deve entender as datas históricas e o tempo histórico como uma questão a ser explorada. Para Vedevo, é possível a apreensão de dois tempos históricos: o ocorrido – que se relaciona com a sociedade e o analisado – oriundo da pesquisa e reflexão historiográfica- que se complementam e se distanciam em vários pontos.²²³ Isso implica em “referências teóricas capazes de trazer inteligibilidade aos objetos históricos selecionados”.²²⁴ A proposta partir dessa abordagem é estimular os estudantes a elaborarem interpretações de maneira fundamentada na ciência histórica. Para tal propósito, o documento afirma que é necessário levar em conta a realidade social na qual está inserida a escola e a vivência dos alunos e professores. De acordo com Guimarães, de maneira geral, o processo de ensinar e aprender História, de acordo com a BNCC, está pautado em três procedimentos básicos:

Identificar os eventos considerados importantes na história do Ocidente, incluindo os continentes africano, europeu e americano, ordenando tais acontecimentos de forma cronológica e localizando no espaço geográfico; desenvolver condições necessárias para que os estudantes selecionem, compreendam e reflitam sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos materiais e imateriais; interpretar diferentes versões de um mesmo fenômeno.²²⁵

Para atuar como agente da aprendizagem na utilização dessas fontes, a BNCC em História destaca, então, os processos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise desses objetos, como habilidades fundamentais para estimular o pensamento e o raciocínio

²²¹ BNCC, 2017, p. 401.

²²² CARNIEL, *op.cit.*, 2019, p.9

²²³ VEDEVOTO, RODRIGUES. *op.cit.*, p.119

²²⁴ BNCC, 2017 p. 397.

²²⁵ FRANCO *et al.*, *op.cit.*, 2018, p. 1023.

histórico.

A identificação tem a ver com o incentivo ao questionamento de questões, objetos ou documentos a serem estudados para um melhor entendimento das mudanças e permanências ocorridas ao longo da história. Por isso perguntas: Como é produzido? Qual o seu propósito? Como seu significado se alterou no tempo e no espaço? são fundamentais no processo de identificação.

A comparação é a possibilidade, segundo o documento, de olhar, indagar comparar e compreender a visão do outro, ou seja, o processo de comparação permitiria a compreensão das semelhanças e diferenças entre as diversas sociedades. No entanto “o texto reafirma de forma pontual a abordagem das temáticas voltadas para a diversidade cultural, as questões de gênero, à história dos povos indígenas e africano”.²²⁶ Desse ângulo, as características do raciocínio histórico do estudante estão relacionadas à comparação e à transversalidade; isto significa que pensar historicamente significa ser capaz de comparar tempos e espaços no mundo, o que implica em conceber o raciocínio histórico apenas como uma habilidade comparativa enfraquece uma dimensão complexa que pertence a ciência histórica, ou seja, a capacidade de se orientar no tempo a partir da consciência história, de acordo com Rusen.

Segundo o documento a contextualização “estimula a percepção de que povos e sociedades, em tempos e espaços diferentes, não são tributários dos mesmos valores e princípios da atualidade”²²⁷, isso significa que a fim de adquirir conhecimento histórico, é fundamental que os alunos sejam incentivados a contextualizar determinado evento. Segundo a base a contextualização é uma habilidade fundamental na formação histórica, pois permite aos estudantes, distinguir contextos, identificando as circunstâncias e determinado acontecimento.

O processo de interpretação requer observação e conhecimento de um objeto e suas relações no tempo e no espaço, permitindo que o aluno compreenda o significado histórico de uma cronologia e o e realiza o exercício da composição de outras ordens cronológicas. O esperado seria que no 7º ano o estudante fosse capaz de rearticular os conceitos e as habilidades que aprendeu no 6º ano, acrescentando novos saberes, estabelecendo, assim, uma ampliação da sua consciência histórica.²²⁸

Essa prática explicita a dialética da inclusão e da exclusão e dá visibilidade ao seguinte

²²⁶ Ibid., p.1021.

²²⁷ BNCC, 2017, p. 399.

²²⁸ MORENO, op.cit., 2016, p.17.

questionamento: o que torna um determinado evento um marco histórico?²²⁹. Por isso, a habilidade de interpretação está relacionada ao desenvolvimento de um pensamento crítico. Por fim, a BNCC, considera a análise uma “habilidade complexa porque pressupõe problematizar a própria escrita da história e considerar que, apesar do esforço de organização e de busca de sentido, trata-se de uma atividade em que algo sempre escapa”²³⁰. Nesse sentido, destaca-se que a informação histórica é parte fundamental do processo do ensino e aprendizagem em História, mas ela sozinha não garante a aprendizagem história, pois:

O problema maior está na sinalização de uma concepção de aprendizagem em História. Muitos dos verbos utilizados na BNCC repõem o objetivo tradicional: saber informações sobre a História. Há tempos se sabe que aprender História vai muito além disso. Se o objetivo final é uma orientação nova no presente ligada a uma perspectiva de futuro, o conteúdo tem que ser trabalhado no sentido de provocar experiência.²³¹

Outro conceito que sempre esteve presente nos debates dos documentos norteadores de currículo, inclusive na elaboração da BNCC, é a proposta dos temas transversais e integradores. De acordo com os PCNs a transversalidade:

Pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso das relações interpessoais e sociais escolares com as questões que estão envolvidas nos temas, a fim de que haja uma coerência entre os valores experimentados na vivência que a escola propicia aos alunos e o contato intelectual com tais valores²³²

Nos PCNs a interdisciplinaridade e transversalidade são abordadas de forma distinta, pois enquanto o primeiro diz respeito ao questionamento sobre a fragmentação e compartimentação dos conteúdos das disciplinas, entendendo que há inúmeras inter-relações entre os conteúdos e por isso mesmo deveriam ser aplicados de forma conjunta, no segundo, transversalidade diz respeito à aplicação dos conteúdos teóricos a realidade do educando, usando o conhecimento teórico adquirido em uma aplicação efetiva nas questões da vida e da realidade que o mesmo está inserido.

A interdisciplinaridade também sempre esteve presente nos documentos orientadores do currículo até então em vigor no país, uma vez que desempenha o papel central de articulação no processo de ensino ao propor como estratégia pedagógica a superação da fragmentação disciplinar. “Paulo Freire, destaca a interdisciplinaridade enquanto processo metodológico de construção do conhecimento pelo sujeito com base em sua relação com o contexto, com a realidade, com sua

²²⁹ BNCC, 2017, p. 400.

²³⁰ Idem. p.400.

²³¹ Ibid., p.22.

²³² BRASIL, PCNs, 1997, p.45.

cultura”²³³. Quando o governo federal propôs e aprovou entre 2017 e 2018 uma reformulação tanto no ensino fundamental quanto no médio, de modo a implantar uma nova BNCC, os temas transversais não foram contemplados de maneira direta. Inserir em comunidades distintas uma abordagem de transversalidade – previamente determinada- necessariamente se dará em tempos e espaços diferentes, respeitando e discutindo as relações daquela sociedade.²³⁴ De acordo com a base, cabe aos sistemas de ensino incorporar temas que afetam a vida contemporânea que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora.²³⁵

Tivemos a intenção de contextualizar historicamente o processo de elaboração da BNCC até a sua versão final, já aplicada nas escolas atualmente, considerando os marcos legislativos educacionais e levantando, além das suas propostas as críticas e os debates em torno do documento.

Para muitos autores o debate em torno da base trouxe velhos problemas relacionados ao ensino de História desde sua constituição enquanto disciplina. Mas por outro lado, uma das contribuições do debate foi desestabilizar a pretensão irreal e ilusória de abarcar toda a História no ensino básico, de maneira única e linear, à medida que “escolhas se impõe pelo tempo escolar (...) a ideia de abarcar “toda história” é decorrente de uma concepção construída no século XIX e início do século XX, com objetivos que não são defensáveis racionalmente no mundo contemporâneo”.²³⁶

Além das questões pedagógicas e didáticas, a escolha dos conteúdos também é feita por critérios políticos e de disputas. Imaginar que um grupo - mesmo contando supostamente com profissionais do campo acadêmico e escolares reconhecidos - possui o poder de consenso curricular para o ensino e educação em um país continental como o Brasil é no mínimo uma atitude pueril.²³⁷

²³³ MITTITIER; LOURENÇON apud FREIRE. Op.cit., 2017. p.2.

²³⁴ SILVA *et al.*, op.cit., 2016, p.8.

²³⁵ BNCC, 2017, p.19. Especialmente direitos das crianças e adolescentes (Lei nº 8.069/199012), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/199713), preservação do meio ambiente (Lei nº 9.795/199914), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/200915), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/200316), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/200917), etc.

²³⁶ Ibid., p16.

²³⁷ SILVA *et al.*, op.cit., 2016,, 2016, p.8.

Figura 3- Tabela de histórico de legislação educacional desde a promulgação da Constituição de 1988

1988	É promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil que prevê, em seu Artigo 210, a Base Nacional Comum Curricular.
1996	Em 20 de dezembro de 1996 é aprovada a Lei 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), regulamentando uma base nacional comum para a Educação Básica.
1997	São publicados, em dez (10) volumes, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para os anos iniciais do, referenciais de qualidade para a educação.
1998	São consolidados, em dez (10) volumes, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para os anos finais do Ensino Fundamental.
2000	São lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)
2008	É instituído em 2008 e funciona até 2010 o Programa Currículo em Movimento que busca melhorar a qualidade da educação básica por meio do desenvolvimento do currículo da educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio.
2010	A Conferência Nacional de Educação (CONAE), fala da necessidade da Base Nacional Comum Curricular, como parte de um Plano Nacional de Educação.
2011	A Resolução n.7, de 14 de dezembro de 2010, fixa a Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.
2012	A Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
2013	A Portaria n. 1.140, de 22 de novembro de 2013, institui o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM).
2014	A Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 (dez) anos. O Plano tem 20 metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica e 4 (quatro) delas falam sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).
2015	Em 16 de setembro de 2015 a 1ª versão da BNCC é disponibilizada. Consulta pública entre setembro de 2015 e março de 2016.
2016	Em 3 de maio de 2016 a 2ª versão da BNCC é disponibilizada.
2017	Em 20 de dezembro de 2017 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada pelo ministro da Educação, Mendonça Filho.
2018	Em 02 de abril de 2018 o Ministério da Educação entregou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio.

CAPÍTULO 3

A História não se aprende
Apreende-se
Lucian Febvre

Apresentação dos resultados da pesquisa, análise de dados e debates historiográficos

Este capítulo apresenta os dados quantitativos das respostas do questionário em relação a disciplina de História. Uma vez que:

É importante que se busque, através de investigações minuciosas, quais são os principais problemas que envolvem a relação dos alunos com as temáticas apresentadas, visando o estabelecimento de estratégias cada vez mais viáveis no sentido de suprir as necessidades e atender as dificuldades que ora se apresentam no intercâmbio de saberes estabelecidos constantemente entre professores e alunos, as interações entre alunos e conhecimentos que são mediadas pelo professor.²³⁸

Neste capítulo também vamos comparar a resposta dos alunos com as reflexões dos professores feitas através da pesquisa de dissertação de mestrado: “Como ensinar história? Uma análise da prática e da experiência docente através de relatos de professores” de Jessica Gabriele de Souza²³⁹, com o objetivo de refletir não só sobre o diálogo entre professores e alunos em sala de aula, mas como a construção desse diálogo é fundamental no processo educacional, a medida que o professor se torna uma figura fundamental na construção da referências de visões de mundo do aluno, isso não quer dizer, como afirmam os grupos conservadores apoiadores do movimento Escola sem Partido, por exemplo, que o professor molde o aluno de acordo com as suas próprias convicções, mas que a sala de aula é antes de mais nada um ambiente de aprendizagem dialógica e democrática no qual os alunos confrontam a sua realidade e educação familiar com conteúdos formalizados através do currículo, numa relação que o professor media.

Nessa relação o professor também vai construindo os seus saberes e estratégias num esforço próprio de melhorar o entendimento entre o que ele deve ensinar e o que os seus alunos conseguem aprender. Logo, se estabelecem relações de subjetividade na prática cotidiana de sala de aula. Por isso a presente pesquisa propôs-se a compreender a visão dos alunos sobre a disciplina.

²³⁸ CRUZ, op.cit., 2019, p.25.

²³⁹ De acordo com a Dissertação de Mestrado Como ensinar história? Uma análise da prática e da experiência docente através de relatos de professores de Jessica Gabrielle de Souza o professor atribui sentido ao seu ofício e sentido da disciplina. A pesquisa destaca o perfil sociológico dos professores, a socialização profissional é uma fonte de construção da docência, a identidade do professor está associada a trajetória profissional e a experiência docente.

3.1 Perfil dos respondentes

Na primeira questão, em relação a faixa etária 70 alunos responderam à questão e um ignorou. Dos 70 respondentes, 41 (58,57%) tinham entre 14 e 16 anos. 23 (32,86%) entre 17 e 19 anos. 4 (5,71%) estudantes tinham entre 20 e 30 anos e somente 2 (2,86%) respondentes tinham idade superior a 30 anos. Na questão 1, verificou-se que a maioria dos respondentes eram adolescentes não apresentando, portanto, uma grande distorção entre série e idade entre os alunos pesquisados.

Na questão 2, em relação ao gênero, somente 1 respondente ignorou a pergunta. Dos 70 alunos que responderam à questão 60% (42 alunas) identificaram-se como pertencente ao gênero feminino e 38,27% (27 alunos) identificaram-se como pertencente ao sexo masculino. Somente um aluno (1,43%) respondeu como outro.

Na questão 3, em relação a cor, novamente só um respondente ignorou a pergunta. Dos 70 que responderam à pergunta 36 alunos, o que corresponde a mais da metade (51,43%) se autodeclararam como pardos. 19 alunos (27,14%) se autodeclararam como brancos. 10 alunos (14,29%) se autodeclararam como pretos. Somente 1 aluno (1,43%) se autodeclarou como indígena. 2 alunos (2,86%) se autodeclararam como amarelos e 2 alunos (2,86%) preferiram não responder. A maioria dos alunos se autodeclararam como pardos, em segundo lugar como brancos e a minoria como pretos ou indígenas. Talvez este indicativo demonstre que, apesar de todas os progressos após a Lei 10.639 e os esforços dos movimentos sociais em parceria com os pesquisadores e intelectuais, o investimento relacionado ao ensino de história e cultura afro-brasileira necessita ser contínuo, principalmente no que tange à questão de identidade racial. Em sala de aula, percebe-se que a questão racial é latente e por isso é necessário o estudo referente a história e cultura afro-brasileira e nesse sentido existe uma função social do Ensino de História relacionadas a debate do racismo e ao questionamento o mito da democracia racial²⁴⁰.

A questão racial brasileira tem historicidade, estando marcada, na contemporaneidade, pela emergência (conflituosa e contraditória) de perfis identitários do Brasil e pela recente problematização da propalada realização brasileira como social e plural, diversa, democrática, inclusiva e igualitária.²⁴¹

Na questão 4, sobre a origem da instituição de ensino, dos 70 participantes, 80% dos

²⁴⁰ Vamos aprofundar esse tema na questão 16.

²⁴¹ PEREIRA, Junia Sales. Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-lei 10.639. *Estudos Históricos*. V. 21, n. 41, 2008, p.26.

respondentes (56 alunos) eram integrantes do ensino público, apesar das dificuldades relacionadas às aulas online na pandemia para este sistema de ensino. Os estudantes da rede privada representaram somente 20% dos respondentes (14 alunos), que eram integrantes de escolas particulares. Como já relatado anteriormente diferença se deu pelo fato de encontrar obstáculos burocráticos da aplicação do questionário em escolas privadas. Talvez seja um indicativo de que nas escolas públicas os professores possuem maior autonomia nas escolhas, enquanto nas redes particulares existe uma supervisão maior por conta da pressão por resultados.

Na questão 5, sobre a modalidade de ensino 95,66% (66 alunos) eram do Ensino Médio. Somente 1 estudante (1,45%) pertencia ao ensino técnico profissionalizante e 2 alunos (2,90%) pertenciam a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. 2 respondentes ignoraram a pergunta. Por esta razão quantitativa o foco da pesquisa é o Ensino Médio regular. Da questão 6 em diante as perguntas foram direcionadas ao conteúdo da disciplina História.

A pesquisa obteve o seguinte maioria de respondentes: estudantes do gênero feminino, na faixa etária entre 14 e 19 anos, estudantes do ensino médio em escolas públicas e que se autodeclararam pardas.

3.2 Resultados e discussão

A questão 6 tinha por objetivo de refletir sobre o entendimento que os alunos têm sobre o estudo da História, e poderiam enumerar de 1 a 6, sendo (1) a mais relevante, qual a era a compreensão sobre o que é o estudo da História de acordo com as seguintes opções: estudo que busca entender o passado; estudo das ações dos seres humanos no tempo e no espaço; estudo que busca entender as transformações que ocorrem no tempo; estudo que busca compreender a relação do passado com eventos atuais; estudo de fatos passados; estudo de causas e consequências. 69 estudantes responderam a questão sobre definição do que é o estudo da História em ordem classificatória e obtivemos os seguintes resultados: em primeiro lugar em ordem de importância 23 alunos responderam que história é o estudo que busca entender os fatos do passado. Empatados, em segundo lugar, 16 alunos responderam que história é o estudo das ações dos seres humanos no tempo e no espaço e o estudo que busca compreender a relação do passado com os eventos atuais. Logo após, 8 alunos responderam que é o estudo que busca entender as transformações que ocorrem no tempo e por último somente 6 alunos responderam que é o estudo de causas e consequências, o

que é interessante se pensarmos que muitas aulas de História são, geralmente, baseadas na divisão didática do conteúdo em causa e consequências dos fatos, os chamados mapas mentais.

O relevante nessa questão é perceber que os alunos em geral tiveram uma ideia clara que o objeto do estudo da História é a investigação do passado e em segundo lugar entendem que as “coisas” se transformam no tempo. Em terceiro compreendem que existe uma relação entre passado e presente. Daí a “importância de se estudar história, não somente como mera sucessão de eventos linearmente dispostos em algum momento passado, mas considerando suas diferentes dimensões de representações”.²⁴² Apesar das respostas positivas é importante destacar que “ensinar história implica ajudar o aluno a compreender a história como uma construção de múltiplas leituras e interpretações. Esse princípio pressupõe a reflexão permanente sobre o conhecimento histórico”²⁴³ principalmente para entender que pensar historicamente demanda tempo e depende da formação pessoal e cidadã do aluno e os professores tem papel fundamental nesse desenvolvimento, especialmente os professores de História que trabalham com temas, conteúdos e narrativas que influenciam na visão de mundo do aluno, ainda que o discente e/ou o docente não percebam no dia a dia da sala de aula.

Essa é a outra questão abordada, ou seja, os alunos entendem claramente que a História trabalha com o passado, mas até que ponto compreendem a razão deste aprendizado? especialmente se for ensinado de forma mecânica, sem questionamento, indagações que reflitam a relação entre passado e presente. “A história pode ser utilizada para se analisar, construir e interpretar o presente, orientando as ações dos homens em seu tempo”.²⁴⁴

Nessa perspectiva, ensinar e aprender História no atual contexto sociopolítico e cultural requer que retomemos uma velha questão, que é o papel formativo do ensino de História. Devemos pensar sobre a possibilidade educativa da História, ou seja, a História como saber disciplinar que tem papel fundamental na formação do homem, sujeito de uma sociedade marcada por diferenças, desigualdades e contradições múltiplas. Muito além da simples memorização mecânica de datas, fatos, acontecimentos e nomes de personagens, precisamos questionar e buscar compreender o como e o porquê das experiências históricas. Esse é o nosso desafio e a nossa luta.²⁴⁵

Este é um desafio complexo, especialmente se considerarmos que a realidade do professor no Brasil, em muitos casos, é um fator desmotivador do ensino reflexivo. De acordo com Paulo Freire:

²⁴² CRUZ, op.cit., 2019, p.100-10.

²⁴³ FONSECA; GUIMARÃES, op.cit., 2021, p.43.

²⁴⁴ VEDOVOTO; RODRIGUES, op.cit., 2019, p.119.

²⁴⁵ FONSECA; GUIMARÃES, op.cit., 2021, p.45.

Para o educador progressista coerente, o necessário ensino dos conteúdos estará sempre associado a uma “leitura crítica” da realidade. Nem o ensino dos conteúdos em si, ou quase em si, como se o contexto escolar em que são tratados pudesse ser reduzido a um espaço neutro em que os conflitos sociais não se manifestassem, nem o exercício do “pensar certo” desligado do ensino dos conteúdos.²⁴⁶

Segundo Paulo Freire, educação não é um processo técnico, mas sim um ato político, uma ação que resultaria em relação de domínio ou liberdade entre as pessoas. Freire defende a ideia de que a cultura proveniente da sabedoria popular deve ser valorizada, uma vez que também é importante a contribuição das histórias de vida destas pessoas. É fundamental o respeito à identidade cultural, que passa pela classe, dos educandos. O respeito, por isso mesmo, à sua sintaxe, à sua semântica.²⁴⁷ Através de uma leitura de mundo é que estes grupos seriam estimulados a aprender. Uma escola pública realmente competente, que respeite a forma de estar sendo de seus alunos e alunas, seus padrões culturais de classe, seus valores, sua sabedoria, sua linguagem.²⁴⁸ “Como, porém, revelar respeito (...) à comunidade local, se as escolas vão se deteriorando dia a dia”.²⁴⁹ Professores que dão aula em várias escolas, turmas lotadas, escolas sem infraestrutura, são um conjunto de fatores que muitas vezes contribuem para tornar a aula mecânica. Preparar uma aula de História, ainda que seja somente baseada em conteúdos copiados do quadro, mas que proponha reflexão exige necessariamente, pesquisa, tempo e reflexão. “Estou convencido de que uma das mais importantes tarefas em que a formação permanente dos educadores se deveria centrar seria convidá-los a pensar criticamente sobre o que fazem”.²⁵⁰ E são muitos os fatores externos que dificultam essa “ação-reflexão” que envolve necessariamente dedicação. Ainda de acordo com o autor “não podemos atacar a questão da qualidade da educação, entre um sem-número de medidas, a primeira delas a melhoria dos salários das educadoras e educadores, sem pensar na sua formação permanente”.²⁵¹

De acordo com Nicole Lautier, no cotidiano da sala de aula o professor tenta conciliar atividades que dão conta ao mesmo tempo da história (científica), da memória coletiva e da educação cívica, o que mobiliza os professores a articularem memória e história com valores éticos e sociais no contexto de sala de aula. Nesse aspecto, o professor de história tem uma particularidade

²⁴⁶ FREIRE, op.cit., 1991, p.29.

²⁴⁷ Ibid., p.138.

²⁴⁸ Ibid., p.42.

²⁴⁹ Ibid., p.33.

²⁵⁰ Ibid., p.123.

²⁵¹ Ibid., p.32.

que define sua identidade.

Nesta relação temos de um lado alunos que entendem que História é o ensino do passado, no entanto, muitas vezes, não entendem o sentido desse estudo. Por outro lado, professores que possuem, além do saber acadêmico que necessita ser transmitido aos alunos, o saber experiencial adquirido ao longo da sua prática profissional, e se relacionam com objetivo de ensino aprendizagem, mesmo que ambos não possuam em termos de escolha de conteúdos do currículo o controle do que deve ser ensinado. Mas a relação está posta numa sala de aula. É um trabalho onde o trabalhador se relaciona com o seu objeto de trabalho fundamentalmente através da interação humana.

No processo de produzir e de adquirir conhecimentos, terminamos também por aprender a “tomar distância” dos objetos, maneira contraditória de nos aproximarmos deles. A tomada de distância dos objetos pressupõe a percepção dos mesmos em suas relações uns com os outros. A “tomada de distância” dos objetos implica a tomada de consciência dos mesmos, mas esta não significa ainda que eu esteja interessado ou me sinta capaz de ir além da pura constatação dos objetos para alcançar a *raison d'être* dos mesmos. É neste sentido que a tomada de consciência de, sendo uma forma humana de estar no mundo, não é ainda a conscientização como a entendo. A conscientização (“*Avertissement*” em *l'éducation, pratique de la liberté*) é o aprofundamento da tomada de consciência. Não há conscientização sem a tomada de consciência, mas nem toda tomada de consciência se alonga obrigatoriamente em conscientização. É neste sentido que a pura tomada de consciência a que falte a curiosidade cautelosa mas arriscada, a reflexão crítica, a rigorosidade dos procedimentos de aproximação ao objeto fica no nível do “senso comum.”
252

Para facilitar a compreensão da ideia defendida, descrevo uma situação que aconteceu em aula no ano letivo de 2022. Ao entrar na turma do sétimo ano, 6 alunos me receberam com o braço estendido com uma saudação nazista. Claramente surpresa, perguntei de forma muito incisiva se eles sabiam do que se tratava. Os alunos vendo a minha reação começaram a rir, achando que tinham me desestabilizado, que era a intenção do ato. A aula era do sétimo ano, não era a atividade proposta, já que este tema só está presente no planejamento do 9º ano no currículo oficial. No entanto, não podia deixar a situação desapercibida e expliquei rapidamente do que se tratava e o que lei brasileira diz sobre apologia ao nazismo. Os garotos assustados, após a minha reação e posterior explicação, vieram até mim e disseram que foi proposta de um aluno especificamente. Chamei o tal aluno para explicar o motivo da ação e ele respondeu que viu o desafio na internet e já tinha feito em outra escola, na aula de História, e a professora o retirou de sala e fez uma ocorrência. Perguntei se ele tinha noção do que se tratava e ele respondeu que só queria ver a reação

²⁵² FREIRE, op.cit., 1991, p. 112/113.

de outra professora de História em outra escola e por isso convenceu os outros meninos, mas não questionou o motivo da reação e nem o ato em si.

Além da energia gasta com a situação, fugi da aula inicialmente planejada para esclarecer aos alunos a razão da reação das professoras e porque o ato deve ser repudiado. A história correu entre as outras turmas, inclusive no 9º ano, turma que já tinha abordado o conteúdo, e houve demanda das outras turmas para explicar o ocorrido, De acordo com Moreno (2016), a organização cronológica tradicional não guarda nenhuma relação com a maturidade cognitiva ou sociocultural dos estudantes. “O único critério de anterioridade é a relação cronológica/causal da informação histórica. A priori não há nada que justifique que um aluno no 6º ano deva estudar História Antiga e no 9º ano, História Contemporânea”.²⁵³ Embora, segundo Lautier, a idade dos alunos e suas experiências escolares produzam efeitos sobre o grau de generalização dos conceitos e de abstração para pensar a história.

De qualquer maneira, é um exemplo real e prático, de que uma coisa é aprender determinado conteúdo para fazer uma avaliação, outra coisa, é a tomada de consciência e a conscientização deste “conteúdo”, no sentido dado por Paulo Freire de compreensão da realidade e por Rusen de orientação, no caso específico da disciplina História, onde o aluno consegue perceber a associação entre o que foi ensinado na escola e a sua vida prática, seus pontos de vistas e pensamento autônomo. Esse é um dos grandes desafios do ensino de História.

É justamente neste convívio cotidiano entre professor aluno que vão se construindo as experiências escolares. Nessas experiências, que permitem brechas ao currículo oficial, é que podem e devem surgir os questionamentos que oferecem sentido ao estudo de História, como no exemplo citado acima. “[...] a educação, não importando o grau em que se dá, é sempre uma certa teoria do conhecimento que se põe em prática”.²⁵⁴ Nesta lógica:

A educação jamais é uma dádiva, uma doação de uma pessoa que sabe àqueles que não sabem, mas algo que se apresenta como um desafio para educador e educando, um desafio que é a própria realidade composta de situações-problema, de inquietações, de angústias e de aspirações do grupo. Isto constitui a matéria-prima do processo educacional.²⁵⁵

O grande desafio do professor de História, nesta relação humana que envolve conhecimento e vivência, é tentar responder junto aos alunos a importância de entender e estudar

²⁵³ MORENO, op.cit., 2016, p.17.

²⁵⁴ FREIRE, op.cit., p.95.

²⁵⁵ OLIVEIRA, M. D. Paulo Freire. In. ORTH, L. M. E. (Tradutora). O processo educativo segundo Paulo Freire e Pichon-Rivière. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989.

história, que é uma matéria complexa e que exige níveis de abstração para a construção de um pensamento crítico, o que se dá em muitos casos numa realidade desfavorável. Este processo de ensino-aprendizagem exige reflexão sobre a própria prática, embora a reflexão seja dificultada pelo cotidiano. De acordo com Freire as escolas – cuja vida diária, cujo mundo de relações afetivas, políticas, pedagógicas, constituem para nós o espaço fundamental da prática e da reflexão pedagógicas.²⁵⁶ Nesta pesquisa o intuito é a reflexão sobre o ensino de história e a docência em História a partir da visão dos alunos, partindo do entendimento que “ensinar fenômenos históricos tão complexos (...) só não é mais difícil que aprendê-los”²⁵⁷.

Já a pesquisa de Jéssica Gabriele de Souza aponta uma preocupação dos professores com uma desnaturalização dos conteúdos, quando perguntados sobre a relevância da disciplina, o que revela uma preocupação do ensino da disciplina servir como base para interpretação de uma leitura de mundo dos problemas e questões da contemporaneidade. Isso só seria alcançado segundo a fala dos professores entrevistados na pesquisa, sem “amarras conservadoras” que impedem que o ensino proponha novos olhares, já que está preso a conceitos pré-concebidos, impossibilitando que os alunos construam a sua própria interpretação dos eventos por um viés mais tolerante e isento de preconceitos. Na pesquisa de Souza, os professores demonstraram também que seria necessário tornar os conteúdos de história em um conteúdo que faça sentido para o alunado, para que o aluno entenda o porquê de aprender determinados assuntos abordados pelo professor de História em sala de aula. Senão, a aula não faz o menor sentido. Esse dado é importante porque revela que não é uma preocupação individual da presente pesquisa, mas do coletivo dos professores de História.

Segundo Tardiff, os saberes docentes não correspondem ao conhecimento teórico adquirido na graduação, advém da experiência do ofício e são constituídos a partir da experiência docente e da cultura escolar da escola em que trabalham. O saber docente adquire impacto social, à medida que os professores se organizam para diminuir os problemas educacionais, sem a devida reconhecimento salarial e valorização profissional.

Por isso que os docentes têm preocupação que a transmissão dos conteúdos que são transpostos didaticamente adquira significados e sejam compreendidos pelos seus alunos, sem que ele seja um ouvinte passivo. Para isso, é fundamental que o docente dialogue com diversas perspectivas, sem, no entanto, deixar de lado os objetivos do saber histórico escolar.

²⁵⁶ FREIRE, op.cit., 1991, p.43.

²⁵⁷ Revista História Hoje. Volume 3, número 3, página 66.

Para compreender essa complexidade foi solicitado aos alunos na questão 7 que respondessem sobre a concepção deles sobre a disciplina relacionando a importância e o sentido que eles percebem no estudo desses conhecimentos, principalmente no seu cotidiano. 68 alunos responderam a questão sobre a importância do estudo da História em uma ordem classificatória e os resultados foram os seguintes: a maioria dos alunos responderam que o sentido que eles percebem no estudo desses conhecimentos, especialmente no seu cotidiano é entender processos históricos. Logo abaixo, em segundo lugar, 15 alunos responderam que o estudo da História ajuda a formar a opinião pessoal. Em terceiro lugar, 11 alunos responderam que o estudo da História amplia a visão de mundo e ajuda a superar preconceitos. 7 alunos acreditam que a História pode ajudar no entendimento de correntes de pensamento e pontos de vistas opostos. Somente 5 alunos responderam que o estudo da História ajuda no entendimento de decisões pessoais e em último lugar 2 alunos acham que o estudo da História ajuda a entender as mudanças de comportamento.

Apesar da maioria dos alunos terem respondido que o sentido da história é entender os processos históricos, talvez influenciados pelos que eles achavam que o professor gostaria que respondessem, já que tratava-se de uma atividade remota da disciplina durante a pandemia, ou seja, uma atividade mediada pelo contrato didático.

O contrato didático é um contrato de comunicação, o que significa que o saber transmitido se torna um contrato de acordo com a experiência dos alunos. Segundo Lautier as esperas ligadas ao contrato didático se referem às expectativas dos alunos em relação à aula, a disciplina e ao contrato didático. O raciocínio é que a história escolar tende a apresentar a realidade do passado. Nesse contrato os alunos procuram a boa resposta em vez de desenvolver a capacidade analítica.

De qualquer forma, muitos alunos conseguiram associar o estudo da História como uma disciplina que ajuda a no esclarecimento de questões atuais e sociais, já que associaram, além dos processos históricos, a formação da a opinião pessoal, ampliação da visão de mundo, superação de preconceitos e o entendimento de correntes de pensamentos e pontos de vistas opostos. Talvez essa associação esteja relacionada a nova realidade de tecnologia de informação que essa geração vivencia.

Para Lautier outra questão que o professor se confronta em sala de aula refere-se ao uso de novas tecnologias, num primeiro momento, nota-se uma hesitação por parte dos professores e uma fascinação dos alunos pelas novas tecnologias, levando-se em conta que a internet tem um grande volume de informação. Nesse caso, o professor tem, então, o papel de orientar o

procedimento da pesquisa. Lembrando que no caso da história o uso do documento “assegura a relação entre a disciplina de referência, o procedimento de investigação do especialista e a postura intelectual solicitada aos alunos”.²⁵⁸

As informações da rede são rápidas e os conteúdos são diversos e nem sempre confiáveis. No entanto, os alunos são influenciados por essas informações. É comum um aluno chegar com alguma informação que ele tenha visto na internet e indagar ao professor, tanto como forma de provocação ou como forma de esclarecimento. Nessa situação, nos apresentamos como referência ou precisamos mediar um conflito caso a informação seja falsa e o aluno tenha convicção de que trata-se de uma informação verdadeira. Em todos os casos, são situações que os professores se deparam atualmente, ou seja, a quantidade de informações que chegam de outras fontes. Os professores precisam utilizar a informação que o aluno traz como forma de debate, e nesta argumentação, ainda que haja conflitos, o mais importante é estimular os alunos perceberem o motivo de estudar aquele conteúdo, a medida que ele está presente na realidade social.

O caso da saudação nazista é um exemplo. A referência do aluno trazida para a sala de aula foi a internet, mais especificamente, um desafio de internet, que não é ingênuo, provavelmente, articulado por uma corrente de extrema-direita. No entanto, em sala de aula, não adianta o docente recusar a informação que ele recebeu no ambiente virtual, mas cabe esclarecer do ponto de vista histórico do que se trata, levando-o à conscientização e à aprendizagem histórica, embora não seja um processo fácil. Nesta circunstância, a referência é do professor da disciplina, ainda que haja embates com os alunos, este debate faz parte do processo de ensino-aprendizagem que se dá na escola, o local do aluno que a frequenta cotidianamente, e fora dela também. É lugar-comum que:

Os alunos entendem a História como algo distante, totalmente alheio ao cotidiano deles, enfim, algo sem utilidade e funcionalidade. A estratégia seria ligar o conteúdo a algo que seja interessante para o mesmo, estimulando assim, o interesse do aluno. Essa atitude garante a significação dos conteúdos e conseqüentemente a aprendizagem. O professor tem que levar em consideração alguns aspectos das práticas escolares tais qual: reconhecer o local social do aluno, qual o conhecimento prévio que o mesmo possui, de que maneira se dá seu cotidiano (se trabalha, se tem muitos irmãos, se mora com os pais etc.), para que assim, se possa elaborar uma proposta metodológica que compreenda e se adeque a realidade de vida do aluno; conhecer diversos métodos de se trabalhar os mesmos conteúdos de forma significativa, viabilizando assim, a aprendizagem inclusive extraescolar; [...].²⁵⁹

No caso citado, por exemplo, não adianta o aluno estudar as características do nazismo

²⁵⁸ LAUTIER, op.cit., 2011, p.53.

²⁵⁹ CALISSI, Luciana. O ensino de história tem sentido? O estágio como momento de reflexão In: *XVII Encontro Estadual de História*. 2016-UFPA, 2016, p.374.

para prova se não compreender que existem grupos neonazistas e que estão crescendo e vão ocupando espaços, inclusive os virtuais, e desta maneira, influenciam o comportamento das pessoas, tanto que eles fizeram a saudação mesmo sem saber o significado. É por esse motivo que o professor precisa estar preparado para se posicionar politicamente em sala, no sentido de ajudar o aluno a entender que a história, vai além dos processos históricos, mas na compreensão e no posicionamento diante das complexidades do mundo contemporâneo. Neste sentido, as disciplinas em geral e especificamente as ciências humanas, por lidarem com temas complexos, tornam-se espaços de disputas. O lado positivo é que as informações jogadas na internet aproximam os alunos dos temas trabalhados em sala de aula. Em relação ao uso efetivo de novas tecnologias nas escolas, apesar das disparidades entre escolas públicas e particulares, é preciso considerar que só “a presença de modernas tecnologias nas escolas, parece não estimular o repensar sobre aprender e ensinar. Precisamos aprender a tirar proveito de tais artefatos, repensando metodologias”.²⁶⁰ A partir daí, a questão que se coloca é saber trabalhar com estas novas informações que podem ser verdadeiras ou falsas, boas ou ruins, mas que inegavelmente são uma realidade e que o professor, exercendo um papel de referência, não pode ficar alheio. Logo, é necessário que:

Para que o professor e/ou a professora possam construir um conhecimento significativo para seus alunos e alunas é necessário que os docentes associem e problematizem os conteúdos; o que isto quer dizer? Construir um diálogo entre o passado e o presente levando em consideração o saber histórico produzido e outras formas de saberes, como o saber prévio do aluno podendo assim sempre reorganizar os conteúdos e melhorar a comunicação na sala de aula.²⁶¹

Num cenário de disputas de memórias com outras narrativas históricas advindas de outros espaços que não a escola, aliado ao questionamento da docência e até mesmo acusação do aspecto político e ideológico que envolve o processo ensino-aprendizagem, os professores sentem necessidade de reafirmar os objetivos da disciplina, especialmente no que tange a uma visão de mundo mais tolerante e com menos preconceito.

E, no caso dos professores de história da educação básica, são eles os principais responsáveis pela atribuição de sentido no ensino da disciplina. São eles que escolhem, com relativa autonomia, (...), os saberes pedagógicos e curriculares privilegiados dentro de sala de aula. Saberes estes que não se dissociam de suas trajetórias, seus valores, suas memórias e suas formas de pensar e agir no mundo.²⁶²

²⁶⁰ A escola e o ensino de história: repensando a aula de história em tempos de pandemia [recurso eletrônico] / Marisa Noda; Marlene Cainelli (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021,p.120.

²⁶¹ CALISSI, op.cit, loc. Cit.,.

²⁶² SOUZA, Jessica Gabrielle de. Como ensinar história? Uma análise da prática e da experiência docente através de relatos de professores. 2018. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Unirio, p.18.

De acordo Souza, os docentes se deparam com narrativas não científicas em sala de aula e as narrativas didáticas construídas pelos professores tem como fim o estímulo ao questionamento do aluno, por isso constroem estratégias didáticas com o objetivo de se aproximar do aluno e da sua realidade, despertando nele a vontade de conhecimento, mas nem sempre isso é alcançando, especialmente devido as condições de trabalho, gerando um sentimento de frustração.

As narrativas construídas pelos professores em contato com os seus alunos precisam ser dialógicas e não passivas, sem, no entanto, perder as características da ciência histórica. De acordo com Souza os relatos dos professores entrevistados em sua pesquisa demonstram que valorizam a interpretação histórica e não somente a reprodução de fatos históricos.

Na questão 8, foram perguntados quais eram os conteúdos de História relacionados aos territórios compreendem ser mais importante saber. A classificação ficou da seguinte maneira: 6,81% (53 alunos) consideraram que o ensino de História do Brasil é uma prioridade. Logo abaixo, em segundo lugar em ordem classificatória ficou, História da América 32,31% (21 alunos), quase empatado com História da Europa 30,77% (20 alunos). História da África ficou em terceiro lugar em ordem prioritária 37,88% (25 alunos) e por último História da Ásia (42 alunos (61.76%) responderam que seria o último em interesse em aprender. Esses dados são relevantes a medida que demonstram que o aluno tem uma noção de pertencimento ao espaço, como brasileiros, o mais importante é a História do Brasil. Silva elenca alguns pontos fundamentais para priorizar a História do Brasil:

(1) A história nacional é um saber significativo, ou seja, de grande relevância, porque conhecer a trajetória do país significa conhecer a própria história; (2) Curiosidade com relação à conformação do Brasil; (3) Acesso a fontes, documentos, monumentos e conhecimentos historiográficos; (4) A história do Brasil deve ser pensada a partir de uma perspectiva local, regional, nacional e, por fim, global, para que assim se trilha o caminho de uma sociedade democrática.²⁶³

Em segundo lugar os alunos responderam compreender a História da América. O que chamou atenção neste dado é que quase empatou com História da Europa, ou seja, muitos alunos consideram prioridade no ensino de História aprender história europeia, a medida que estes conteúdos fazem parte da experiência escolar deles. O que é bastante significativo e esclarecedor, tendo como proposta uma perspectiva curricular que fuja do modelo eurocêntrico, pois as aproximações que eles possuem com os conteúdos eurocentrados é muito maior do que com a

²⁶³ SILVA, op.cit., 2018, p.89.

História da África, por exemplo, que apareceu em terceiro lugar na classificação. Embora, este “terceiro” lugar possa ser interpretado como um resultado positivo da Lei 10.639 e das iniciativas dos movimentos sociais e das pesquisas acadêmicas que se refletem nas práticas pedagógicas das escolas. No caso do ensino de história, o objetivo desta questão era perceber como a colonialidade é reproduzida no currículo²⁶⁴ de História na educação básica, na medida em que a reprodução dominante seria também a reprodução no currículo do pensamento e do padrão de civilização europeu como modelo a ser alcançado e ainda estamos muito longe de um currículo, apesar dos avanços, que não coloque a história da África, de maneira secundária e/ou complementar. Essa dominância se refletiu na resposta dos discentes.

Deveríamos aceitar que a questão da memória coletiva, da história, da cultura e da identidade dos alunos afro-descendentes, apagadas no sistema educativo baseado no modelo eurocêntrico, oferece parcialmente a explicação desse elevado índice de repetência e evasão escolares. Essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional.²⁶⁵

De um viés decolonial para o currículo e para o ensino, é preciso que os conceitos de raça/racismo, sexismo/patriarcalismo que moldaram e legitimaram o pensamento moderno europeu, expandido como verdades universais, sejam exploradas no ensino de História, pois:

O ensino de História tradicionalmente apresenta uma abordagem eurocentrada e tende a valorizar a cultura europeia ocidental, a partir da história da conformação dessa disciplina no Brasil. O eurocentrismo é uma visão de mundo que tende a colocar a Europa (assim como sua cultura, seu povo, suas línguas, etc.) como o elemento fundamental na constituição da sociedade moderna, sendo necessariamente a protagonista da história do homem. Resumidamente, trata-se da ideia de que a Europa é o centro da cultura do mundo. Podemos afirmar que grande parte da historiografia produzida no século XIX até meados do século XX seguia a lógica eurocêntrica, mesmo aquela praticada fora da Europa.²⁶⁶

Nesse sentido, seria interessante construir uma narrativa que demonstrasse mais as conexões entre a nossa História e a África, mas sem colocar o europeu como protagonista, apontando a condição de colonizador e com todas as dimensões e aspectos negativos que esse conceito carrega.

Decolonizar o currículo nesse sentido, significa pensar em alternativas teóricas a essa

²⁶⁴ A pesquisa aborda a questão curricular decolonial mais profundamente no capítulo 4.

²⁶⁵ GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação, pág 143- 154. IN Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p.16.

²⁶⁶ BRAZÃO, op.cit., 2018, p.21.

herança colonial sedimentada nas práticas discursivas das instituições escolares. Abrindo espaço a grupos outrora silenciados e preocupando-se também com a “(...) exclusão, negação e subordinação ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados; com as práticas – de desumanização e de subordinação de conhecimentos - que privilegiam alguns sobre outros.”²⁶⁷

Os professores adquirem um papel fundamental numa proposta curricular decolonial. O desenvolvimento da pedagogia em relação aos currículos implica em reconhecer a complexidade do trabalho dos professores na transposição/medicação didática e que seus saberes são construídos na prática em determinado contexto. Na pesquisa de Souza, os professores também relataram dificuldade em colocar em prática os conhecimentos adquiridos na graduação. Portanto, esses conhecimentos na sala de aula vão adquirindo características próprias, tornando-se mais flexíveis, pois ao lidar com diferentes públicos o professor vê a necessidade de adequar a narrativa para o entendimento dos alunos. Dessa perspectiva, o currículo não pode ser só prescritivo, seguida à risca pelas redes de ensino. O currículo prescrito e a prática docente não sinônimos, a ressignificação do currículo, está associada a produção de diversos significados no processo de criação dos saberes escolares.

Nessa perspectiva, os saberes escolares são percebidos como “resultante de processos complexos de seleção cultural e de reelaborações didáticas estreitamente articuladas com as trajetórias históricas de construção das diferentes áreas disciplinares e não apenas como uma mera simplificação dos saberes de referência.”²⁶⁸

Logo, os professores recusam o lugar de subalternidade do conhecimento produzido em sala de aula. No entanto, vale destacar que em alguns casos a falta de autonomia, especialmente na rede particular de ensino, dificulta o desenvolvimento de novas estratégias didáticas, a medida que há uma cobrança dos conteúdos. É necessário reafirmar a liberdade do professor e diminuir as diferenças que afastam o professor acadêmico do professor que atua nas unidades escolares, ou seja, pensar em estratégias de aproximação do conhecimento escolar e do conhecimento acadêmico, seja para a necessidade de permanência da disciplina na educação básica, seja pela busca de um ensino mais significativo.

A teoria serve para ajudar a compreender os conteúdos que constam nos currículos. A contextualização do pensamento teórico atende, então, a objetivos disciplinares e pedagógicos. Nesse sentido, os professores apontaram, na pesquisa de Souza, para a necessidade de um currículo multicultural. De acordo com Maria Auxiliadora Schmidt, a crise entre a história ensinada e a

²⁶⁷ SOUZA, op.cit., 2018, p.105.

²⁶⁸ GABRIEL apud SOUZA, op.cit., p.77.

ciência histórica pode ser explicada pela insuficiência entre as múltiplas demandas sociais e incapacidade do modelo historicista da disciplina em respondê-la.

Na questão 9, relacionada a divisão tradicional da História, foi pedido aos alunos que enumerassem em ordem de importância dos períodos históricos que consideram mais importante aprender. Em relação as temporalidades, surpreendentemente 41,27% (26 alunos) responderam História Antiga, talvez porque o ensino de história antiga seja novamente abordado no primeiro ano do ensino médio, mas não deixa de ser surpreendente, já que o ensino de história antiga parece ainda mais distante da realidade dos alunos. Logo abaixo, em segundo lugar em ordem de classificação, apareceu Idade Média com 35,38% (23 alunos). O que foi surpreendente pelo mesmo motivo. Em terceira posição com 34,92% (22 alunos) responderam Idade Moderna e quarto lugar em ordem de “interesse” 40,00% (26 alunos) responderam Idade Contemporânea.

A questão da temporalidade é um outro aspecto relevante que reside na percepção de como a apresentação de diversas noções de tempo pode ter um impacto positivo no desenvolvimento da relação dos alunos com as distintas temáticas as quais são colocados em contato. Ao encarar o professor como um orientador que possibilita ao aluno transformar a informação em conhecimento histórico, a multiplicidade de ideias que surgem dessa relação, certamente tem importância significativa no processo de ensino-aprendizagem. A história deve ser vista numa perspectiva pluralista, deixando de lado a ideia equivocada e superada de que a História é responsável apenas por narrar grandes acontecimentos passados e apresentar tamanhos sucessos por meio das narrativas, impulsionado pela linearidade na sequência de eventos.

As principais noções apresentadas sobre a ideia de tempo histórico quando trabalhada na educação básica, sobretudo nas séries do ensino fundamental, acaba sendo restrita à cronologia, atuando de forma integrada ao senso comum e conhecimentos prévios dos alunos em conjunto com materiais didáticos com abordagens limitadas sobre a referida temática, fato este que acaba sendo bastante negativo a considerar que o aluno ao não dominar de forma mais apurada a constituição destes conceitos, acaba muitas vezes, pelo considerável nível de abstração envolvido nos mesmos, sendo levado a não ter condições de identifica-las de forma correta, tornando o referido conhecimento sem significado prático para sua experiência cotidiana.²⁶⁹

O passado é formativo do presente e a história/memória está presente no imaginário coletivo, mais próximos de nós do que se imagina e que só o conhecimento histórico pode aproximar ou esclarecer. Apesar de à primeira vista parecer distante no tempo e no espaço. A ideia de que o passado ocorreu da forma pela qual ocorreu é uma noção do senso comum que está na

²⁶⁹ CRUZ, op.cit., 2019, p.23.

concepção que os alunos têm sobre história, de que há somente uma descrição verdadeira do passado e as convenções tomadas como verdadeiras são tidas como certas. Nessa concepção, os alunos tendem a ver o passado como algo fixo e externo e tem dificuldades de fazer relações com o presente. “Dessa forma, torna-se um desafio aos educadores desatrelar as noções de temporalidade simplesmente à cronologia, tomando como um de seus objetivos apresentar a seus alunos outros aspectos envolvendo as noções de temporalidades e as relações com tempo histórico”. Segundo François Hartog, na obra “Regimes de Historicidade Presentismo e Experiências do Tempo”, existe uma naturalização do tempo relacionada ao crescimento do presente. Este presente onipresente é que o autor chama de presentismo. O autor

Usa o conceito para comparar tipos de história diferentes e entender os modos de relação no tempo. Para isso recorre aos regimes de historicidade - historicidade em nível restrito é como a sociedade trata seu passado e em um nível amplo é a consciência de si mesma de uma comunidade humana - para entender qual é o sentido do “presentismo”. Eis uma das duas ideias centrais apresentadas em seu livro, e que lhe permite conceber a segunda: o “presentismo”, isto é, a suposta ampla dominância, a partir das últimas décadas da história da humanidade, do presente sobre qualquer noção de passado ou futuro (ao longo do livro, Hartog parece gostar da ideia de prevalência do presente, mas ao seu final já a trata em termos de exclusividade). E, aparentemente, também evita qualquer pretensão à construção de um modelo, acreditando que “o historiador agora aprendeu a não reivindicar nenhum ponto de vista predominante.”²⁷⁰

“Percebe-se que um presente imediatista, pautado pelo mercado, está inserido também na escola modificando sua dinâmica e também o ensino de História, dificultando o trabalho do professor”.²⁷¹ Diante da perspectiva presentista, incentivada pelas novas tecnologias de informação, ensinar sobre o tempo, tem se tornado cada vez mais desafiador.

Neste sentido, o professor necessita fazer um esforço para adaptar a linguagem e aproximar os eventos e conceitos na tentativa de despertar o interesse e criar significados, visto que muitas vezes este conteúdos ficam soltos e tornam-se sem sentido para o discentes, dificultando a aprendizagem histórica. No caso da História, isso se torna particularmente desafiador, pois os alunos tendem a ver o passado como algo permanente porque está assim no livro e o livro didático legitima a narrativa do professor.

²⁷⁰HARTOG apud PIMENTA, p. 401. PIMENTA, João Paulo—401 Resenha rev. hist. (São Paulo), n. 172, p. 399-404, jan.-jun., 2015, p.401.

²⁷¹ VEDEVOTO, op.cit., 2019, p.122.

Transformar o conhecimento de fácil compreensão por meio de metáforas e analogias no processo de ensino é um objetivo que envolve um esforço próprio e que pode produzir conflitos cognitivos. É também uma especificidade, apesar de ser um ponto de partida para a realização desse processo de ensino-aprendizagem, o uso do recurso didático de analogias e comparações, pode ser anacrônico, ou seja, corre-se o risco de criar uma narrativa desconectada da categoria tempo, afastando o aluno da narrativa, do conhecimento e dos sujeitos.

O nascimento da disciplina escolar história no século XIX e, conseqüentemente, as influências do nacionalismo, iluminismo ou do romantismo, do racionalismo, da perspectiva de progresso acaba por impor aos professores concepções de tempo distintas das gerações mais jovens, das quais os alunos fazem parte, ocasionando em relativo estranhamento, e conseqüentemente, resultando em falta de interesse dos últimos em relação ao que se estuda pela disciplina escolar em questão.²⁷²

Nesse caso, o ensino de história, muitas vezes, se torna um exercício de imaginação, de transporte no tempo e no espaço, sem compromisso com a realidade. Mas como ensinar pão e circo sem fazer um exercício de analogia com o presente, para dar sentido a aula, sem cair no anacronismo? Ainda mais numa faixa etária no início do processo de formação crítica. Logo, a presentificação do passado é uma escolha/estratégia didática do professor, que por um lado, aproxima os alunos do conteúdo, mas, por outro, pode ser anacrônica, por isso mesmo deve ser, segundo Lautier, uma estratégia controlada. Para Moreno, em busca de níveis mais amplos de abstração e generalização, é preciso propor situações cada vez mais complexas para os alunos.²⁷³

Esta prática vista por boa parte dos historiadores como um “pecado mortal” que deve ser combatido até as últimas conseqüências, mas que mesmo inconscientemente acaba por ser amplamente utilizada em sala de aula como ferramenta didática ao longo do processo de formulação de conceitos e contextualização históricos. Com isso, busca-se compreender até que ponto tal prática pode ser considerada benigna ou nociva para a compreensão do processo histórico.²⁷⁴

O debate historiográfico se faz presente, e embora num primeiro momento, esse recurso seja recusado, em contrapartida como o ensino de História se dá de forma integral, abre-se a possibilidade de se usar metodologias e ferramentas que permitam o uso de anacronismos sem passar compreensões equivocadas ou deslocados sobre o passado²⁷⁵.

A partir do momento em que, mais do que apresentar o passado aos alunos, a disciplina tem como objetivo central mostrar como os homens se relacionam no tempo, como isso reflete no trato das diversidades que tais relações compõem e qual seu significado para as sociedades do tempo presente. Para tanto, deve-se levar em consideração a bagagem

²⁷² CERRI apud CRUZ, 2019, p. 15. CERRI, Luis Fernando. Ensino de história e consciência histórica (Coleção FGV de bolso. Série HISTÓRIA). Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

²⁷³ MORENO, op.cit., 2016, p.17.

²⁷⁴ CRUZ, op.cit., 2019, p.5.

²⁷⁵ Ibid., p.48.

cultural e os conhecimentos prévios trazidos pelos protagonistas, comunidade escolar como um todo, portam consigo e como os referidos conhecimentos podem ser aplicados positivamente na relação ensino-aprendizagem.²⁷⁶

O que mostra que um dos grandes desafios do ensino de História é ensinar e, ao mesmo tempo, despertar o interesse dos alunos em um mundo onde tudo se transforma de maneira veloz com informações rápidas e momentâneas, e construir coletivamente em sala de aula e fora dela, o sentido dessa aprendizagem. A história factual e linear associada a memorização de datas não garante a aprendizagem histórica, por isso é importante garantir que os estudantes aprendam que a história é constituída da ação dos seres humanos ao longo do tempo e pensem sobre como essas ações podem se refletir no presente.

Para a maioria dos professores entrevistados por Souza, repensar as práticas narrativas de modo que priorize diversas experiências culturais em detrimento de uma lógica de etapas não significa necessariamente lançar mão de debates teóricos sofisticados, mas abrir espaço para a narrativa de outros atores históricos invisibilizados. Logo, as questões 8 e 9 tiveram por objetivo compreender como os discentes se situam no tempo e no espaço, que é uma finalidades da história, mas para além disso compreender que:

Ensinar História, teoricamente, deixou de ser a memorização de datas e nomes, a disciplina passou a oferecer ao aluno a possibilidade de conhecimento a partir de experiências próprias e bagagem cultural. Gradativamente, as propostas curriculares passaram a ser influenciadas pelo debate entre as diversas tendências historiográficas e muitos historiadores se voltaram para a abordagem de novas problemáticas e temáticas de estudo ligadas à história social, cultural e do cotidiano, sugerindo possibilidades de rever a abordagem histórica tradicionalmente trabalhada. Na atualidade, as características que prevalecem estão ligadas ao desenvolvimento de capacidades de observação, reflexão, análise de posicionamentos da realidade social. Assim, a disciplina de História vem se integrando cada vez mais com outras ciências sociais (...). Nesse contexto, é fundamental que os alunos participem do processo de aprendizagem de forma ativa, incorporando aos conhecimentos que já possuem novas abordagens e relações, rompendo com a ideia de que não são sujeitos históricos.²⁷⁷

Os docentes, na pesquisa de Souza, destacam que é fundamental repensar os métodos de transmissão e de avaliação dos conteúdos de acordo com o perfil do estudante, rejeitando uma postura passiva fundamentada em um único modelo curricular. De acordo com os professores, diante das disputas e conseqüente impossibilidade de um consenso curricular mesmo entre os

²⁷⁶ Ibid., p.99.

²⁷⁷ BRODBECK, Marta de Souza Lima. O ensino de História: um processo de construção permanente: história, ensino fundamental. Curitiba: módulo editora, 2009, p.13.

especialistas da área, é necessário um debate mais profundo em relação as reformas da educação. Conforme a fala dos professores a determinação dos currículos é uma forma de imposição de setores descolados da realidade escolar e a maneira como as reformas curriculares e a construção do currículo são feitas não levam em conta a autonomia e o trabalho docente, por isso os docentes relatam que o excesso de conteúdo aliado a redução de carga horária é um obstáculo ao ensino que se pretende menos conteudista. Por outro lado, na prática escolar os professores pensam e repensam estratégias.

O ambiente escolar, a dinâmica das aulas não absorve simplesmente as determinações curriculares, antes as ressignificam e modificam continuamente. E, para nossos entrevistados, essa discrepância irá se manifestar na relutância da comunidade escolar em renunciar a um currículo “mais tradicional”.²⁷⁸

A questão 10 foi pensada com o objetivo de sugerir e também investigar, de maneira geral, o que desperta mais interesse nos educandos. Em relação aos temas que podem ser abordados em História obtivemos as seguintes respostas: sobre história das mulheres 42,42% (28 alunos), responderam que é relevante essa temática. Vale lembrar que a maioria dos respondentes da pesquisa (60%) identificaram-se como do gênero feminino. Mesmo que não fosse a proposta inicial da pesquisa é interessante considerar que é provável que o interesse maior sobre o tema venha do fato de que a maioria dos respondentes eram mulheres. Considerando somente as respostas em primeiro lugar, a categoria História Indígena e Afro-brasileira ficou logo abaixo da temática sobre história das mulheres com 37,31% (25 alunos), demonstrando que os 20 anos da Lei 10.639 e os 11 anos de aplicação da Lei 11.645, tem surtido algum efeito, pelo menos na educação pública. Em terceiro lugar História das religiões 15,38% (10 alunos). Abaixo história ambiental 5,97% (4 alunos) e por último história da arte (2 alunos). Esse dado é interessante por mostrar que os embates e conflitos atuais estão presentes não só no ensino, mas influenciam na maneira que o professor aborda o conteúdo em sala de aula e por conseguinte na maneira de pensar dos estudantes.

Na ordem de relevância história das religiões apareceu como o segundo tema que os alunos têm mais curiosidade em aprender. O crescente conservadorismo religioso que muitos alunos vivenciam em suas vidas privadas, talvez tenha despertado a curiosidade e interesses, pois muitas vezes recebem informações conflitantes nos ambientes que frequentam (escola/igreja). Abordar religiões matriz afro-brasileiras é uma das dificuldades encontradas nas aulas de História, a medida que essas religiões sofrem de um preconceito histórico e estrutural que, em muitos casos, é

²⁷⁸ SOUZA, op.cit., 2018, p.13.

reproduzido pelos alunos, e muitas vezes, pelos professores e na escola. Essa constatação é relevante e vem acompanhado de uma série de indagações para refletir sobre o ensino de História: qual é o papel do ensino de história em relação à luta pela tolerância religiosa? Será que abordamos a diversidade religiosa de maneira suficientemente esclarecedora? O que mostra a importância de termos um olhar atento sobre essa temática,

Uma vez que os professores pouco sabem acerca das sociedades africanas, seus sistemas de pensamento e os processos históricos por elas vividos, têm dificuldade em abordar temas carregados de preconceitos de forma a derrubá-los, ao tratar os fenômenos das culturas afro-brasileiras com base nas lógicas de suas matrizes africanas e dos processos que lhes deram origem. Minha posição é de que somente conhecendo bem as sociedades africanas, suas histórias e os processos que nos ligam a elas, assim como desvendando as noções por trás da construção histórica e ideológica dos preconceitos contra o africano e o negro, teremos condições de analisar com consistência as manifestações afro-brasileiras e o lugar que os africanos e seus descendentes ocuparam no passado e ocupam no presente, no contexto da sociedade brasileira como um todo.²⁷⁹

Embora seja um assunto complexo de ser abordado em sala, não podemos ignorá-lo. Uma estratégia possível é estimular o aluno a entender que a história da humanidade é diversa e que existem várias formas de crenças, por isso é preciso entendê-las, o que é, levando em consideração as respostas, uma demanda dos alunos. Talvez uma outra alternativa possível seja trabalhar em parceria com o professor de religião, desde que esteja aberto para abordar as diferentes religiões, sem proselitismo religioso, que é teoricamente o objetivo da introdução desta disciplina nos currículos escolares, regulamentado pela Constituição Federal (1988). De acordo com a legislação “o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental”, regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Embora o Estado seja laico, o artigo 33, sobre o Ensino Religioso, o prevê como disciplina de caráter científico, constante do currículo básico brasileiro.²⁸⁰, ou seja, o ensino de religião é uma realidade nas escolas públicas brasileiras. Por isso antes de negá-lo é preciso trabalhar em conjunto com outros professores para o desenvolvimento da capacidade crítica do

²⁷⁹ SOUZA, Marina de Mello. Algumas impressões e sugestões sobre o ensino de história da África IN Ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira, pág 17-26. Revista História Hoje nº 1 • Biênio: Agosto de 2011 a Julho de 2013, p.22.

²⁸⁰ O PCNER - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso – é um documento elaborado com o objetivo de sustentar a substituição do artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional brasileira que versa sobre o Ensino Religioso nas Escolas Públicas. Trata-se de uma proposta inovadora para o Ensino Religioso que tem como principal característica a mudança do Ensino Religioso do campo religioso para o campo secular. Apresenta essa modalidade de ensino com caráter científico, epistemológico destituído de proselitismo (AMARAL, TOLEDO. Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso nas escolas públicas, p.3).

aluno. Em terceiro lugar em ordem classificatória, apareceu história ambiental com 35,82% (24 alunos). Por último, em quinto lugar em ordem de importância, aparece história da arte.

A história ambiental é uma disciplina nova “nascida do interesse e dos trabalhos de pesquisa de uma pequena comunidade acadêmica (...) vindos de diferentes temas e especialidades”²⁸¹. Por isso mesmo, os alunos e professores têm pouca familiaridade com esse assunto. No entanto, foi surpreendente que 24 alunos tenham respondido ter interesse no tema, talvez por ser um tema atual e que está sempre presente na mídia. Desenvolver essa abordagem como uma das questões a serem analisadas pela história, não só na pesquisa acadêmica, mas em sala de aula, estimulando os alunos a pensarem nas mudanças de paisagem, por exemplo, da rua, do bairro, da cidade, é uma das estratégias para o aluno enxergar as mudanças no tempo e no espaço, não só de maneira abstrata, mas concreta, o que é, ao mesmo tempo, um dos objetivos e desafios do ensino em História. Além de possibilitar o diálogo com outras disciplinas, quebrando a divisão estanque das matérias.

Este ramo da história trabalha em três diferentes níveis: o entendimento da natureza propriamente dita; a análise do domínio sócio-econômico; e apreensão de percepções, valores éticos, leis, mitos e outras estruturas de significação que ligam um indivíduo ou um grupo à natureza, incluindo, conseqüentemente, a questão da cultura.²⁸²

Desse modo, pretende enfatizar as interações entre sociedade e natureza, percebendo-a como mais um elemento condicionante da cultura, isto significa que nessa abordagem histórica a natureza não é estática, ela atua ativamente e influencia os processos de mudança da humanidade. Só é viável constituir esse saber a partir de um conjunto de disciplinas tanto das ciências naturais quanto das ciências sociais. A História Ambiental assume assim um aspecto interdisciplinar²⁸³. Em

²⁸¹ A História Ambiental procura analisar o desenvolvimento das sociedades humanas em sua interação com o meio ambiente. Nessa perspectiva historiográfica o entendimento mais profundo da realidade social só é possível se levarmos em consideração também os processos naturais: biológicos, geológicos, geográficos que ocorrem o tempo todo no planeta. Parte do pressuposto que os processos sociais estão necessariamente ligados as transformações e evoluções do ecossistema, portanto é preciso estudar essa relação: como os seres humanos foram ao longo do tempo influenciados pela natureza e como a natureza influenciou no “progresso” da humanidade. Freitas, Inês Aguiar de. História Ambiental e Geografia Cultural: Natureza e Cultura como chaves para o entendimento do nosso tempo. Rio de Janeiro Conference, 2003. Inês Freitas é Professora Adjunta do Departamento de Geografia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

²⁸² Freitas, *op. Cit.*

²⁸³ O historiador Renato Carola, divide em três níveis as preocupações e problemas da pesquisa em História Ambiental:

- Como a natureza se formou e se organizou no passado, incluindo os aspectos inorgânicos, ou seja, a formação geológica da Terra, a formação de ecossistemas, dos seres vivos e, inclusive, da espécie humana;
- Quais as formas de apropriação do ambiente natural e os diversos instrumentos de trabalho que os povos desenvolveram para produzir bens a partir de recursos naturais;
- Quais as percepções, valores éticos, leis, mitos e representações se tornam parte do diálogo de um indivíduo ou de um grupo com a natureza.

termos didáticos o que seria interessante é o foco na interdisciplinaridade²⁸⁴ a medida em que é diálogo com os outras disciplinas, nesse caso, com a Geografia e Ciências, por exemplo, que aparentemente são distantes, podem integrar os diversos conteúdos, não só aproximando os conteúdos da realidade do aluno, mas possibilitando também superação da divisão hierárquica das disciplinas, típica de uma visão tradicionalista de ensino. Ao proporcionar esse diálogo a partir de um aprendizado transversal²⁸⁵ de determinado conteúdo, o ensino pode vir a se tornar mais interessante e lúdico, estimulando o discente, não só a aprender, mas a questionar a realidade que os cerca, motivando, assim, o pensamento crítico, que é uma das dificuldades do professor nos dias de hoje. Para os ecologistas a natureza é um conjunto de elementos que estão em constante movimento e que são responsáveis por gerar bens fundamentais para manutenção da sobrevivência dos seres vivos. É com este conceito que a maioria dos historiadores ambientais trabalha:

A história Ambiental lida com o papel e o lugar da natureza na vida humana. Ela estuda todas as interações que as sociedades do passado tiveram com o mundo não humano, o mundo que não criamos em nenhum sentido primário. O ambiente tecnológico, o conjunto de coisas que as pessoas produziram, que pode ser tão onipresente a ponto de constituir um tipo de “segunda natureza” em torno delas, também é parte deste estudo, mas no sentido muito específico em que a tecnologia é um produto da cultura humana assim como condicionada pelo ambiente não-humano.²⁸⁶

Essa abordagem, definida por Donald Woster em seu artigo *A história como História Natural: Ensaio sobre teoria e método*, considera a interação entre processos naturais, modos de produção e mentalidades.

A relação fundamental de todos os arranjos sociais é aquela entre os homens e a natureza. Daquela interação fundamental surge muitas das coisas que os historiadores procuram entender: economia, direito, poder político, conflito social etc. Ignorar aquela interrelação é perder os meios de explicar, no sentido mais profundo, o que é que faz a história.²⁸⁷

No entanto, vale destacar que uma proposta de trabalho intersdisciplinar não é fácil de ser realizada no cotidiano da escola, por diversas questões sistêmicas e estruturais que fogem ao controle do professor tais como: falta de tempo, pois a maioria trabalha em várias escolas, falta de

²⁸⁴ A interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles — questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu. Refere-se, portanto, a uma relação entre disciplinas. (BRASIL, 1997, p.31).

²⁸⁵ A transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender na realidade e da realidade de conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). (BRASIL, 1998, p.30).

²⁸⁶ WOSTER, *op. cit.*, p.25

²⁸⁷ Donald Worster, "History as Natural History: An Essay on Theory and Method". *The Pacific Historical Review*. v. 53, n. 1, fev.1984.

estrutura e até mesmo desmotivação derivada da desvalorização da docência, além da tradição de divisão rígida das disciplinas que dificultam um trabalho interdisciplinar, apesar da existência dos temas transversais, como determinam os PCNS. No texto dos PCNS, a interdisciplinaridade também está representada como um instrumento capaz de articular conhecimentos no currículo.²⁸⁸

Na prática pedagógica, interdisciplinaridade e transversalidade alimentam-se mutuamente, pois o tratamento das questões trazidas pelos Temas Transversais expõe as inter-relações entre os objetos de conhecimento, de forma que não é possível fazer um trabalho pautado na transversalidade tomando-se uma perspectiva disciplinar rígida.²⁸⁹

Um outro exemplo, de estratégia inter e multidisciplinar no ensino de História é a possibilidade de se aproximar da Arte. Embora o tópico História da Arte tenha aparecido em último lugar em ordem de interesse dos alunos, a arte permite contextualizações de período histórico que auxiliam na compreensão de ambas disciplinas. O que demonstra que é um recurso didático mal utilizado, na medida em que apesar das diversas aproximações entre história e arte, inclusive como estratégia lúdica, na prática pedagógica são áreas que não dialogam entre si.

A arte trabalha com o desenvolvimento das sensibilidades humanas, pois permite novas possibilidades permitindo a reflexão, a experimentação e a crítica sobre algum fazer, estimulando os indivíduos sensorial e sensivelmente. As artes foram, muitas vezes, responsáveis por esse contato, buscando despertar no outro, através das obras, um estado de consciência e uma percepção sobre a natureza de acordo com as próprias experiências dos indivíduos. “A arte aproxima o aluno da cultura (da sua e da do outro), permite-lhe desenvolver a sua capacidade de análise, de espírito crítico e de interpretação”.²⁹⁰ Porém, muitas vezes não é considerado como área produtora de conhecimento e dentro da hierarquia disciplinar em muitos casos considerada disciplina complementar e /ou lúdica, sem a necessidade de aprofundamento das questões teóricas. No livro didático que faço uso em sala de aula “Vontade de Saber”²⁹¹ existem tópicos direcionados a reflexão com outras disciplinas, tais como “Encontro com Ciências” e “Encontros com Artes”.

Apesar da utilização da estratégia didática em sala de aula, em nível amplo seria necessário ultrapassar a barreira da divisão das disciplinas para maior aproximação entre os conteúdos. “Ao representar um princípio de integração das disciplinas escolares, a ideia de interdisciplinaridade,

²⁸⁸ GARCIA, Joe. A interdisciplinaridade segundo os PCNs. Revista de Educação Pública, Cuiabá, v. 17, n.35, p 363-378, set-dez, 2008, p.372.

²⁸⁹ BRASIL, PCNs,1998, p.30.

²⁹⁰ CHAMINÉ, Maria Helena. O ensino de História através das Artes. Dissertação de Mestrado em Ensino de História no Ensino Básico e Secundário. Universidade do Porto, 2017, p.34.

²⁹¹ DIAS, Adriana; GRINBERG, Keila; Vontade de Saber. Editora Quinteto. 1º edição. São Paulo, 2018.

vai estabelecer um modo de pensar e produzir o currículo escolar que constrasta com a tendência tradicional de recorte e especialização do conhecimento”.²⁹²

A lei 5.692/71 inseriu o ensino de Artes na educação básica como atividade lúdica. A partir de 1996, a LDB torna o ensino de Artes obrigatório na educação básica. O PCN orienta que o ensino de Artes deve ser fundamentado em três eixos diferentes: produzir, apreciar e contextualizar, isto significa, como afirma a pesquisadora Ana Mãe Barbosa, que o ensino de Artes está relacionado ao que ela chamou de abordagem triangular²⁹³ no ensino de Artes, ou seja, a experiência do fazer artístico, a experiência da apreciação e fruição artística e a experiência da contextualização (crítica e estética) para a efetivação do conhecimento. Nesse sentido, o ensino de Arte e História se complementam porque oferecem ferramentas para uma leitura de mundo de determinado tempo e espaço, a partir de uma perspectiva interdisciplinar .

Conforme já enfatizamos, a interdisciplinaridade não invalida ou esfuma os contornos específicos de cada disciplina, até porque [...] não se pode falar em interdisciplinaridade sem disciplinas, assim como não há internacional sem nações. Ela não se confunde com polivalência e, portanto, não anula o conhecimento específico nem o papel de cada profissional.²⁹⁴

Exemplificando a situação didática que envolve interdisciplinaridade com objetivo de despertar não só o interesse do aluno pelo conteúdo, mas também ajudá-lo a ter uma leitura crítica do mundo, o professor de Artes pode apresentar um quadro, *Os Retirantes*, de Candido Portinari, por exemplo, com o objetivo de fazer a leitura da imagem com a abordagem característica de uma aula de Arte, tais como percepção de cor, linhas, técnica, estilo, sensações e sentimentos etc. Quando o professor fosse estabelecer um diálogo com os alunos sobre a importância da obra para a sociedade e sobre o motivo de ter sido produzida pelo artista com questões como: quem foi Portinari? Quando foi pintada? O que ele quis expressar? Nesse instante, é fundamental o diálogo com a História, pois a narrativa histórica pode esclarecer para os alunos, qual era o contexto histórico no período de produção da pintura. Qual era o posicionamento político do artista através da imagem e o que ele estava criticando.

Nesse sentido, as imagens abarcam uma ampla gama de funções e que podem e dever ser exploradas pelo professor de História, de preferência dialogando com o professor de Artes. O mesmo pode ser feito em relação as outras linguagens artísticas: Música, Dança e Teatro,

²⁹² GARCIA, op.cit., 2005 p.365.

²⁹³ Apostila de complementação pedagógica. Metodologia do ensino das Artes na Educação Básica – Grupo Educacional IBRA, Caratinga, MG, 2022.

²⁹⁴ BRASIL,PCNs,1999, p.29.

relacionando o elemento artístico estudado com o contexto político, social e cultural do período.

Não significa que o professor de Artes não faça isso em suas aulas, e nem que o professor de história não possa utilizar das mesmas estratégias. Mas se ambos pudessem fazer o uso dos elementos em conjunto, dialogando de maneira interdisciplinar, a aprendizagem seria menos mecânica, o que contribuiria para o desenvolvimento, não só da percepção artística e criativa do discente, mas para o despertar da sua capacidade crítica e consciência histórica no sentido dado por Rusen.

A articulação entre a escola e as artes, torna-se essencial para o bem-estar e o equilíbrio dos alunos, permitindo que se integrem no meio escolar tendo, deste modo, um maior empenho nos seus estudos. O resultado da implicação do sujeito na transformação de Si e na sua ação no Mundo torna necessário que esta possibilite uma pluralidade de saberes e uma integração de linguagens diferenciadas para um mais fácil acesso à multiplicidade de informação e à sua leitura crítica, rompendo com a visão da Educação baseada em formas hegemônicas de comunicação, confinadas na excelência de saberes considerados socialmente úteis e eleitos como únicos e relevantes (...) Assim, as artes devem ser consideradas numa perspectiva de conhecimento do mundo, compreendendo e refletindo sobre os fenômenos sociais e culturais que emergem dentro e fora da escola, estimulando a construção de identidades e consequentes transformações sociais. Educar pelas artes e para a arte, deve ajudar a estimular o inconformismo e o desejo de esbater paradigmas, criando cidadãos mais criativos, mais críticos e, possivelmente, mais interventivos.²⁹⁵

Uma atividade artística, além de despertar o interesse do aluno, faz com que se aproxime os conteúdos da realidade. Infelizmente, por questões já citadas acima, esse diálogo é pouco explorado nas escolas, o que foi expressado na resposta dos alunos, já que somente 2 alunos demonstraram interesse nesse tema. Se, ao contrário, fosse uma estratégia já feita nas escolas, os alunos conseguiriam fazer mais conexões entre História e Arte.

Sobre a questão 10, de maneira geral, os alunos responderam que tem interesse em aprender os temas específicos sugeridos dentro da disciplina História. Nesse sentido, a história temática se afirma como mais contextualizada, mais próxima do aluno e o professor ao contextualizar o passado de forma lúdica, o faz com objetivo de dar sentido a história. Logo, os temas históricos relacionados a história temática é um método que enfatiza a organização do conhecimento histórico através da delimitação de contextos espaço-temporais. Esse recorte se dá através da problematização dos conteúdos históricos, das diversas causas dos processos históricos e da definição dos sujeitos históricos que serão investigados. No campo da história temática vale destacar a potencialidade de explorar a interdisciplinaridade, atuando em conjunto com professores de outras matérias como forma de trazer não só a História, mas, de modo geral, os conhecimentos para o mundo concreto como forma de criar

²⁹⁵ CHAMINÉ, op.cit., 2017. p.104.

sentido nesses conhecimentos aprendidos e resignificados em sala de aula. A interdisciplinaridade, nessa proposta, é um elemento que ajuda na superação da fragmentação dos conteúdos dos currículos não só na escola, mas no entendimento do conhecimento como um todo.

Ensinar a partir da abordagem da História Temática significa principalmente pensar o ensino de História como decorrência das urgências do presente. O tema selecionado para o ensino é o efeito de um problema que se apresenta na atualidade do estudante, que faz irromper o drama de decifrar, através do “ofício do historiador”, as questões que se apresentam na vida vivida dos alunos. Escolher temas para ensinar História significa selecionar problemas no presente e pensar o passado a partir das fronteiras temáticas estabelecidas, pensadas e exigidas pelas urgências do tempo presente.²⁹⁶

A questão 11 era sobre os meios e recursos didáticos que facilitam a compreensão da História. Vale destacar, que todos os 71 alunos responderam essa questão, sendo a única questão que não teve ausência de resposta. Parece que os alunos ficaram interessados em serem ouvidos em relação as estratégias de aprendizado. As respostas dos alunos pesquisados foram as seguintes: a estratégia de aprendizado preferida escolhida pela maioria dos alunos 43.28% (29 alunos), foi indo a passeios em museus e/ou lugares históricos. O que em primeiro momento parece uma escolha óbvia, pois os alunos querem sair da escola, mas que demonstra também que os alunos têm interesse de conhecer o mundo além dos muros da escola.

Dessa perspectiva, é importante destacar que o ensino de História jamais deve ficar preso unicamente as narrativas da sala de aula, é preciso que a partir dessas vivências os discentes consigam entender que o passado dialoga com o presente. Um exemplo concreto é o debate atual sobre as estátuas e monumentos históricos. Segue um trecho de um artigo escrito pelo professor Marcos Napolitano publicada pelo Jornal Nexa em 29 de julho de 2021:

A queima da estátua do bandeirante Borba Gato, ocorrida no dia 24 de julho em São Paulo, acirrou ainda mais o debate sobre o que fazer com uma memória pública, heróica e sublimada, das violências do passado contra grupos subalternos dizimados e escravizados. Na verdade, os monumentos são atacados há muito tempo em várias épocas e lugares do mundo, mas desde 2015 essa tática passou a fazer parte dos movimentos antirracistas e decoloniais contemporâneos. A ação radical contra o Borba Gato de pedra, assumida por um coletivo de esquerda, acabou provocando uma série de reações que envolvem o cidadão comum, militantes, gestores públicos, professores, historiadores, urbanistas, entre outros. Há dois grupos de opinião mais ou menos delineados. Movimentos sociais e grupos de esquerda consideraram a ação legítima, como parte da causa antirracista e da estratégia de luta contra a opressão social do passado e do presente. Na outra ponta, o debate se encaminha para a condenação da ação como ato de vandalismo inconsequente, cuja resposta do poder público deve ser a criminalização dos autores, e ponto final. Entre uma e outra posição, obviamente, há muitos matizes²⁹⁷.

²⁹⁶ MULLE Tullet, Nilton Pereira. GRAEBIN, Cleusa Maria Gomes-Abordagem temática no Ensino da História Ensino de história: desafios contemporâneos / org. Véra Lucia Maciel Barroso... [et al.]. – Porto Alegre: EST: EXCLAMAÇÃO: ANPUH/RS, 2010, p.174.

²⁹⁷Link para matéria: guerra às estátuas e a política pública de memória:

Que exemplo melhor de polêmica atual para que esse questionamento do aluno “se já passou, por que aprender?” seja devidamente “respondido” de forma concreta. Então, se os alunos sempre ou quase sempre pudessem observar in loco do que tratam as narrativas feitas pelos professores, a explicação ganharia mais sentido e ele poderia se posicionar, nos aproximando de uma educação libertadora no sentido dado por Paulo Freire e da orientação da vida prática da aprendizagem e consciência histórica da Rusen. Qual o sentido de estar em sala de aula ensinando História se não, ajudar orientá-los a pensar por si mesmos? Me parece que mesmo de forma intuitiva os alunos compreendem esse objetivo.

Claro que nem sempre é possível sair da escola e levarmos os alunos para lugares de memória, museus e afins, por enfrentarmos uma enormidade de desafios em sala de aula, além de existirem temas que abordamos em sala de aula que tornam essa abordagem de ensino mais desafiadora ainda, como o ensino de História antiga e medieval, por exemplo, que a primeira vista são mais distantes dos alunos. Mas sempre existem alternativas e possibilidades.

O uso de filmes históricos (vendo filmes sobre o tema), por exemplo, foi citado em segundo lugar por 32,35% (22 alunos) como recurso fundamental para o ensino de História, tendo em vista que muitas vezes os alunos tem dificuldade no desenvolvimento da aprendizagem histórica, esse é um excelente recurso, já que estamos imersos na cultura da imagem.

A realidade da maioria dos alunos é composta de elementos da cultura popular, proveniente de diferentes meios, como televisão e internet. Por isso as fontes audiovisuais ganharam cada vez mais importância, pois quando esses recursos são utilizados a aprendizagem ocorre de forma espontânea. Os filmes e a televisão são recursos audiovisuais, nos quais há imagem, som e movimento, tendo em comum um aspecto motivador que dependendo da ação do professor, podem ser contextualizados e com os conceitos científicos adequados podem ser ensinados. Como a comunicação de massa é uma realidade, em vez de ser colocada à parte da educação, pode ser aproveitada em sala de aula para promover a aprendizagem.

No entanto, o cinema é um tipo de arte com linguagem própria e atende a uma demanda artística e não historiográfica com intuito de entreter, divertir, emocionar e em muitos casos

analisar e fazer críticas de algum assunto, denunciando os conflitos e dramas humanos de determinada época. Para o historiador, o filme é um documento importante porque ajuda a compreender as visões de mundo, os costumes, as crenças e os comportamentos da sociedade que produziu tais obras.

Já o filme histórico inspira-se nos acontecimentos do passado para construir uma nova realidade, baseada no contexto em que está inserido e nas intenções dos agentes envolvidos nesta produção. Portanto, o filme sobre história implica uma relação do presente com um passado distante. Filmes que reconstituem períodos históricos são fontes que nos contam também sobre a época de sua produção. Às vezes, o filme histórico revela mais sobre a época em que foi produzido do que o período histórico que se pretendeu retratar, já que ao fazer uso de um filme estamos diante de uma versão, de uma representação e não dos fatos históricos, tal qual como eles ocorreram. Todo filme poder funcionar como fonte a ser considerada, pois o que se vê na tela é um tipo de registro do que aconteceu em algum lugar, em algum momento, e que mostra a versão de um grupo que quer nos convencer desta versão.

O filme pode até ser uma fonte de informação cotidianamente consumida, mas é também expressão cultural e de lazer. Portanto, o professor, ao se decidir pelo uso de filmes ou vídeos em sala de aula, deve levar em conta que a obra cinematográfica é resultado de um projeto artístico construído para agradar e vender, que tem compromisso com o espetáculo e não com a verdade histórica. Mas nem por isso a ficção de época deve ser tratada como uma mentira. É uma narrativa que procura transformar em imagens verossímeis, o fato ou imaginação sobre como este fato pode ter acontecido, servindo-se dos meios disponíveis na época de sua produção. A consciência disso permite ao professor revelar o subentendido em qualquer filme. Isto é positivo porque os alunos conseguem visualizar o que é falado em aula. Por isso, o professor não deve desqualificar um filme porque não apresenta a “verdade” histórica. Mas deve-se ter cuidado ao utilizar esse tipo de fonte, pois a impressão de objetividade pode ser interpretada como retrato dos fatos como realmente aconteceram, reafirmando conceitos do senso comum.

Conforme afirmam os PCNS, a História não é ensinada apenas no espaço escolar: os alunos têm acesso a inúmeras informações e imagens transmitidas por diversos meios (...) que também difundem personagens, fatos, datas, cenários e costumes que os instigam a pensar sobre diferentes contextos e vivências. Ciente deste contexto, o professor de História não deve se contrapor aos meios de influência externa – o que também seria impossível – nem considerar que as influências dos meios de comunicação sejam nocivas e devam ser minimizadas ou eliminadas – o que também seria impossível. Mas é preciso reconhecer que é papel da escola (e do professor) desenvolver a capacidade de refletir mais criticamente sobre as informações veiculadas por esses meios. Para isso, é preciso

trazê-los para a sala de aula e dar-lhes oportunidade de observar como essas mensagens são construídas, extraindo informações aparentes e subliminares e estabelecendo relações entre o que constitui o saber histórico escolar e os valores, ideias e comportamentos assimilados através dos meios de comunicação. Por essa perspectiva, os modelos estritamente clássicos de educação encontram-se defasados e o professor fica praticamente obrigado, em sua prática, a confrontar o que o estudo da História – com suas limitações – aceita como verdade e o que é a criação cinematográfica.²⁹⁸

Após o recurso dos filmes, os alunos responderam que aprendem “fazendo trabalho em grupo como seminários”. “Participando de projetos” e “fazendo exercícios do livro didático” de maneira equilibrada. Estas respostas demonstram, de maneira preliminar, que o livro didático e as narrativas históricas construídas em sala de aula, apesar de serem reconhecidas como formas legítimas de aprendizado, podem ficar desinteressantes se comparadas a outras formas e estratégias pedagógicas, especialmente num mundo tecnológico. Nesse caso, não o ensino de História, mas a escola como um instituição precisa, não mais recusar a tecnologia, proibindo o uso de celulares em sala de aula, por exemplo, mas se adequar à nova realidade de uma sociedade da informação e usar isso a seu favor. Por exemplo, se existem vídeos elaborados sobre História por pessoas que não são da área, mas que chamam atenção do aluno, por que não os usar como forma de orientar e mediar a informação, ao invés de negar ou proibir? O diálogo com o aluno e o interesse no conhecimento seria mais estimulado. Já os projetos escolares, embora tenham dificuldades e obstáculos em sua execução, são uma forma pedagógica de trabalhar determinado tema transversal de uma perspectiva interdisciplinar de maneira que envolva toda a comunidade escolar, a partir do momento que a escola se apresente como agente transformador da realidade social, no sentido freireano de valorização da sabedoria oriunda da população local, cujo resultado seria usado pela comunidade, viabilizando acesso a todos.

Os projetos escolares oportunizam ao estudante, independentemente do nível de ensino em que está matriculado, vivenciar de forma inovadora diversos aspectos do meio em que está inserido, sendo também uma forma de favorecer, além da interdisciplinaridade, a contextualização, aspectos de grande relevância na formação escolar do estudante, comprovando que as diversas áreas do conhecimento se complementam e dialogam entre si sobre os mais diversos temas.²⁹⁹

Os professores, na pesquisa de Souza, apontaram a necessidade de dialogar com outras disciplinas, especialmente da área de ciências humanas, enfatizando a importância dos projetos

²⁹⁸ MOCELLIN, Renato. História e cinema: educação para as mídias. São Paulo: editora do Brasil, 2009, p.11.

²⁹⁹ Revista Educação Pública. ISSN 1984-6290. Qualis B1 – avaliação CAPES 2020-2024. DOI: 10-18264/REP. José Clécio Silva de Souza. Décio Oliveira dos Santos. JosineideB. Dos Santos.

extracurriculares como estratégia para abordar temas que não são discutidos por meio do currículo tradicional. Igualmente, relatam que os projetos são possibilidades de brechas no currículo oficial. Destaca-se também o papel da escolha dos docentes na condução de temas curriculares a partir de seu público, contextualizando os conteúdos. Nesse sentido, a abordagem interdisciplinar auxilia o docente a relacionar diferentes abordagens de um fenômeno.

Na questão anterior, 19,40% (13 alunos) responderam que compreendiam melhor a matéria através da explicação do professor. Já nessa questão, que aborda especificamente as dificuldades nas aulas de História, 39,39% (26 alunos) relataram que a maior dificuldade é compreender a explicação dos professores. Em segundo lugar, 38,71% (24 alunos) responderam que tem dificuldades em ler e interpretar os textos; 15,87% (10 alunos) tem dificuldade de compreender os fatos e 10,00% (6 alunos) responderam que não entendem o porquê de aprender sobre fatos passados.

Por essas repostas fica nítido que o do ensino de História envolve alguns desafios. Professores e alunos estabelecem diferentes relações com o conhecimento histórico, mas tem como ponto comum, a compreensão do passado por meio de operações cognitivas. Para Nicole Lautier responsabilidade de ensinar História mobiliza situações didáticas na qual os professores confrontam identidades, hábitos e constrangimentos. Os saberes históricos ensinados no âmbito escolar mobilizam uma compreensão fenomenológica, o que é um ponto em comum com a história acadêmica. A sala de aula é o ambiente adequado para transformar as narrativas em narrativas históricas.

A narrativa histórica é a forma de apresentação do conhecimento histórico. É a forma de se comunicar historicamente entre os sujeitos. O narrar é um procedimento fundamental da aprendizagem histórica. Essa compreensão passara ter uma função de orientação temporal na cultura contemporânea. Para a narrativa histórica é decisivo que a constituição de sentido se vincule a experiência do tempo de maneira que o passado possa tronar-se presente no quadro cultural de orientação da vida prática contemporânea. Ao tornar-se presente, o passado adquire o estatuto de história.³⁰⁰

No entanto, é difícil controlar o pensamento natural dos alunos. Por isso os docentes se sentem na responsabilidade de trazer para ordem do racional o pensamento dos alunos. Para isso recorrem a recursos figurativos e comparativos. “Os principais processos cognitivos, segundo a autora são: seleção de informação, interpretação figurativa, recursos à analogia e a metáfora, ancorados em esquemas de pensamento familiar aos alunos, que lhes permitem se apropriarem dos

³⁰⁰ RÜSEN, Jörn. Razão histórica. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. UNB: 2001, p. 155.

conhecimentos históricos.³⁰¹ Essas operações cognitivas constituem a identidade do professor, mas por outro lado, possibilitam uma defasagem na história ensinada, isto significa que a transmissão dos saberes históricos mantém distância entre sua intenção e sua prática.

A história é assimilada de forma semelhante pelo leigo e pelo historiador, mas diferenças estão relacionadas ao método crítico, o método é a própria história. Os historiadores procedem uma espécie de derivação, construindo uma intriga que dá sentido, estruturando-o de acordo com procedimentos, mobilizando a compreensão narrativa sem perder a ambição científica. É próxima da narrativa de ficção, mas se demarca por cortes epistemológicos, que se manifestam pelo recurso ao trabalho crítico sobre as fontes documentais, pela construção de temporalidades, pela intervenção de personagens e pelo controle da validade de conceitos.³⁰²

Para escrever história é necessário recorrer ao método crítico para estruturar acontecimentos. Segundo essa compreensão as ações do historiador e da escrita da história passam por três fases: o caráter documental do pensamento histórico, o trabalho de imaginação na interpretação deste dado documentário, por último o historiador é movido pela ambição que as construções da imaginação operam na reafirmação do passado.³⁰³

Segundo Lautier, os modos de distanciamento do procedimento da história podem servir de modelo para criticar suas fontes, elaborar periodização para dar sentido as diferentes temporalidades e construir entidades da história. São operações de historicização que em situação de ensino, permitem o controle do pensamento natural dos alunos³⁰⁴ De acordo com a autora, os alunos pensam na história como uma mudança no rumo das coisas. Assim, a aprendizagem da história pelos alunos está orientada pela compreensão do processo de ancoragem do aluno (experiências vividas) para orientar o seu pensamento natural. Para isso o professor se utiliza dos seguintes recursos, já citados anteriormente: **interpretação figurativa** - as imagens desempenham papel importante para dar conta dos processos históricos e contribuem para a construção de representações significantes. **Metáforas** - individualizadas, construídas a partir de lembranças familiares, elas parecem produzir um meio potente de apropriação. É uma elaboração de conhecimentos práticos e compartilhados. **Analogia** - é a dimensão temporal das informações históricas e funciona como um esquema de pensamento da memória coletiva. Existe a analogia

³⁰¹ LAUTIER, op.cit, 2011, p. 39.

³⁰² Ibid., p.43.

³⁰³ Ibid., p.44.

³⁰⁴ Ibid., p.47

passado-passado e analogia passado-presente. Mas autora alerta que o risco do uso da comparação é o anacronismo.

As apresentações sociais são mobilizadas pelos alunos quando estão em situação de aprender história, os processos de ancoragem (na memória social) e de objetivação são acionados, acompanhados dos processos de seleção de informações e completados pelos processos de figuração, analogia e metáfora. A postura do professor e a relação professor aluno faz toda diferença neste processo. Ainda segundo a autora os fatores para interpretar a mobilização pelos alunos dos diferentes registros e as desigualdades de aprendizagem referem-se ao:

Domínio da linguagem-se refere ao grau de domínio das formas de linguagem (representações simbólicas que permitem representar um conceito) escolares normatizadas, codificadas pelos exercícios específicos da disciplina ensinada.

A imagem de si enquanto aluno - se refere à relação do aluno com a disciplina. São estruturas espontâneas relacionadas à memória coletiva. A consciência histórica, que é a relação com o passado para orientar as ações no mundo, influencia nesse processo. A Educação histórica se faz presente.

O Uso da Comparação - proposta pelo aluno ou professor no cotidiano da sala introduz uma compreensão familiar do tema. Os professores são confrontados e negociam parte de sua legitimidade profissional. Assim temos em teoria uma situação de anacronismo controlado.

A Generalização dos Conceitos - os professores de história fabricam um modelo empírico de conceitualização, propõe situações de casos particulares. O risco consiste, quando um mero exemplo representativo traduz a realidade do fato. “O historiador constrói o seu corpus de documentos, de fatos, em função da sua problemática, enquanto o professor escolhe para o aluno um ou dois documentos que permitem responder a problemática”.³⁰⁵ Esta é uma das principais diferenças entre o professor de história, o historiador e o aluno. É a referência disciplinar que tolera interpretações diferentes e limita as tensões entre as diversas finalidades que existem em sala de aula. É, portanto, no cotidiano na gestão da sala de aula que o professor ajusta a coerência que assegura a legitimidade de seu papel e de suas práticas.

As experimentações em situação - procedimentos experimentais em sala de aula. “A introdução de exercícios centrados nos procedimentos de historização produz efeitos positivos esperados pelas exigências didáticas, mas o grau de controle do raciocínio analógico nunca é

³⁰⁵ Ibid., p.55.

atingido definitivamente”.³⁰⁶

Esses resultados demonstram que é necessária uma adaptação da linguagem nas narrativas históricas e que interpretar textos sobre história é uma das grandes dificuldades apontada pelos discentes, mais do que a compreensão dos fatos. Isso significa que o aluno pode até ter entendido um fato histórico, mas na hora de compreender as narrativas explicativas do professor e de ler um texto e fazer um exercício sobre esse conteúdo o aluno encontra dificuldade. Talvez esse obstáculo textual e essa falha na comunicação entre professores e alunos que levem a 30,00% (18 alunos) não entenderem o porquê de aprender sobre o passado.

As seleções dos conteúdos escolares são resultado das relações de poder na sociedade em um determinado momento histórico, sendo a construção dos saberes escolares frutos de uma construção social. Essa seleção se expressa pelos livros didáticos, pelos PCNS e pelas diretrizes curriculares e atualmente pela Base Nacional Comum Curricular. Escolha essa que de acordo com Caimi (2006) entra numa disputa na formação do professor entre os conhecimentos pedagógico e os conhecimentos históricos.

Os conhecimentos históricos são descontextualizados da sua origem para serem adaptados, simplificados numa situação de ensino-aprendizagem, por meio dos manuais escolares e das escolhas dos professores, se modificando de acordo com a recepção dos alunos.

Uma História desvinculada da sociedade não possui mais espaço no ensino dos conceitos e conteúdos no espaço escolar. Por outro lado, uma História fluida pode dificultar o balizamento dos acontecimentos e sua reflexão no presente. Em um processo dinâmico, a “ciência de referência” e sua transposição para o currículo construído no cotidiano escolar evidencia particularidades que fazem com que os saberes se resignifiquem à medida que captam novos elementos advindos das experiências e dos saberes mobilizados com o tempo.³⁰⁷

Nesse processo de construção dos saberes em sala de aula, a relação professor aluno é fundamental, na medida em que a orientação e mediação que o professor faz no exercício da sua prática pedagógica é o que possibilita o diálogo com o aluno. Neste sentido, o professor necessita estar aberto a realidade onde está inserido.

Os saberes que servem de base para o ensino são sincréticos. Segundo Tardif o sincretismo procura uma unidade teórica nesse conjunto de conhecimentos, de saber-fazer, de atitudes e de intenções. O professor não possui uma única concepção de sua prática. O sincretismo significa que o trabalho docente não pode ser pensado segundo o modelo aplicacionista da racionalidade técnica,

³⁰⁶ Ibid., p.49.

³⁰⁷ VEDEVOTO; RODRIGUES, 2019, p.123.

utilizado nas maneiras de conceber a formação dos profissionais e no qual os saberes antecedem a prática, formando uma espécie de repertório de conhecimentos prévios que são, em seguida, aplicados na ação.

Esse polimorfismo de raciocínio revela que os saberes dos professores são construídos e utilizados em função de diferentes tipos de raciocínio (indução, dedução, abdução, analogia, etc.) que expressam a flexibilidade da atividade docente diante de fenômenos (normas, regras, afetos, comportamentos, objetivos, papéis sociais) irredutíveis a uma racionalidade única.³⁰⁸ A ideia é de que esses saberes não são inatos, mas são produzidos pela socialização, na qual o professor constrói sua identidade pessoal e social. Para o autor o exercício da docência e os saberes por eles mobilizados no cotidiano da sala de aula são aprimorados de acordo com o tempo de profissão. Esse saber é construído antes mesmo da entrada na carreira profissional, na história escolar dos professores, nos cursos de formação e na sua experiência de vida.

Desse modo, Tardiff critica a concepção dominante tanto em relação ao ensino quanto em relação à aprendizagem, que reduz os saberes a processos mentais, abordagem na qual o saber dos professores é influenciado por forças externas e os docentes são vistos como meros reprodutores das estruturas dominantes. Por todas essas variáveis que a educação é dialógica e não estanque, por isso mesmo exige ação-reflexão, teoria e prática. Dessa forma, os professores necessitam se aproximar da realidade dos alunos, para entendê-los e serem entendidos.

Narrar a história é compreender o outro no tempo. A narrativa histórica é construída por argumentos fundamentados em evidências. Para os alunos essa narrativa precisa ser plausível. Nesse sentido, o professor precisa propor um diálogo entre as ideias históricas dos estudantes com as presentes nas narrativas dos historiadores, sendo assim percebemos que a natureza da História é interpretativa. Diante disso, os estudantes devem conhecer a interpretação do outro pela narrativa histórica desse sujeito. As narrativas dos estudantes são constituídas pela temporalidade e intencionalidades específicas deles, a partir do diálogo com as narrativas dos historiadores, inclusive dos professores.³⁰⁹

Os professores entrevistados na pesquisa de Souza também relatam um choque ao primeiro contato com os alunos na prática docente, expressaram a sensação de não estarem preparados para exercer o ofício, revelando um abismo entre os saberes aprendidos nos cursos de licenciatura e a realidade da prática docente, já que os cursos de professores geralmente são caracterizados por formas tradicionais de ensino das disciplinas e não por lógica profissional e

³⁰⁸ TARDIFF, op.cit., 2012, p.66.

³⁰⁹ BARCA, 2000, p.58.

SOBANSKI, Adriane. Ensinar e aprender História: história em quadrinhos e canções: metodologia, ensino médio/ Adriane Sobanski... (et al). Curitiba: Base editorial, 2009, p.22.

fazem críticas a divisão entre teoria e prática nos cursos de licenciatura. Segundo a fala dos professores, o ofício se aprende no cotidiano.

A visão de História dos docentes relaciona-se com a prática, sendo também integrantes dos saberes privilegiados nas explicações didáticas. Embora essas questões já se encontrem evidenciadas na construção dos currículos escolares, as observações dos professores exprimem os limites e desafios da aplicabilidade em sala de aula do currículo prescrito para o currículo efetivo, em termos daquilo que o professor realmente consegue abordar e refletir em aula com seus alunos.

Os professores ao reconhecerem o limite da aplicação dos saberes curriculares, permitem-se ao criar novas abordagens e estratégias pedagógicas tendo ciência que o saber aprendido na faculdade é diferente da história ensinada, com outros objetivos e complexidades e sugerem metodologias pedagógicas alternativas. Essas metodologias são construídas pelos professores a partir da necessidade dos seus alunos (sensibilidade pedagógica). Souza, adverte que se trata de reconhecer as subjetividades contidas no processo de ensino-aprendizagem, e não em transformar os professores em missionários. Nesse sentido a afetividade surge como um dos aspectos da prática docente.

Na questão 13 sobre a relação entre o estudo da História e a formação da cidadania. 95,65% (66 alunos) acreditam que os conteúdos da disciplina estão relacionados ao desenvolvimento da cidadania. 1,45% (1 aluno) respondeu que não está relacionado e 2,90% (2 alunos) responderam que é indiferente.

Na questão 14 sobre a compreensão do estudo de História 94,12% (64 alunos) responderam que compreendem o sentido de estudar História na escola e 5,88% (4 alunos) responderam que não compreendem o estudo da História na escola.

Tanto a questão 13 quanto a 14 demonstram que mesmo que tenham respondido levando em consideração a expectativa do professor, que é uma variável da pesquisa, os alunos associam o ensino de História a construção da cidadania e compreendem o sentido de estudar história na escola, mesmo que tenham dificuldade de interpretá-la, enxergam a necessidade da obrigatoriedade do seu estudo.

Essas respostas revelam que a educação é uma prática social e existencial dentro de um processo histórico, que orienta a ação humana e que pode transformá-la também, por isso é libertadora, no sentido dado por Paulo Freire e fundamental na construção da cidadania. O ensino de história associado a construção de cidadania foi construído historicamente e está na base da

formação disciplinar da História. Os alunos, ainda que de forma intuitiva e por tradição, reconhecem e legitimam a prática educacional cidadã do ensino de História, que desde a sua origem está relacionada a questão de identidade nacional e no momento associada aos direitos humanos e as identidades plurais. A escola é um reflexo da sociedade e os alunos e a escola de hoje não são iguais aos do passado, pois a sociedade muda, inclusive o conceito de cidadania também muda. Por esse motivo a escola não deveria reproduzir estereótipos e preconceitos em relação ao mundo e a cultura, pelo contrário, teria que se abrir a nova realidade e pensar sobre seu papel social num mundo diverso.

Pensando nesse objetivo, a questão 15 foi formulada com o objetivo de compreender, na visão dos discentes, quais são os temas sociais atuais que o estudo da História auxilia na obtenção de maior esclarecimento. Como a pesquisa foi mediada por um contrato didático, ou seja, os alunos respondem também baseados na expectativa daquilo que eles consideram que o professor gostaria que respondessem, a grande maioria dos respondentes acha que o estudo da história ajuda a entender os conceitos históricos, muito embora não dê pra mensurar até que ponto eles entendam do que esse conceitos tratam. Mas destaca-se que as a escola e os professores não estão alheios aos conceitos históricos na medida em que os docentes, em sua prática, fazem uma articulação entre o saber acadêmico e o saber escolar. De acordo com Rusen:

O Conceitos históricos mediam categorias e nomes próprios. Eles introduzem a realidade temporal dos estados das coisas designados por nomes próprios no contexto de sentido designado por categorias. Em relação às categorias históricas, eles possuem uma função particularizante, e em relação aos nomes próprios, uma função generalizante. Eles fazem com que as interpretações históricas gerais “convirjam” com a comprovação de fatos reais. Ambas as funções, tomadas em conjunto resultam na função da concretização da história.³¹⁰

Ainda que os alunos tenham respondido de forma genérica, chamou a atenção que eles também associaram o ensino de história a outros conceitos. No raciocínio dos alunos, além dos conceitos históricos, o estudo da disciplina ajuda na compreensão de Revoluções (44 respostas); desigualdades sociais (44 respostas); manifestações artísticas e culturais (42 respostas); hábitos culturais (41 respostas); racismo (41 respostas); preconceitos (39 respostas); intolerância religiosa (33 respostas); avanços tecnológicos (33 respostas); machismo (32 respostas); ideologias e decisões políticas (31 respostas); comportamentos sociais (26 respostas) e homofobia (18 respostas).

³¹⁰ RUSEN, op.cit. p.94.

O que chamou atenção nessa questão é que os assuntos onde os movimentos sociais conseguiram se inserir de maneira mais direta no campo da educação, tiveram maior reconhecimento da história como disciplina que auxilia na compreensão de temas sociais do que aqueles que, pela própria resistência social, ainda não conseguiram entrar nos debates educacionais. Isso explica porque os alunos acreditam que o estudo da história ajuda a combater o racismo, mas a homofobia foi o último tema na hierarquia, pois de fato apresenta-se como um tabu, que a escola e os professores tem dificuldade de transpor. Ainda mais sem uma legislação que justifique e num mundo contemporâneo, onde as correntes políticas, especialmente as de extrema-direita deturpam conscientemente as iniciativas de ação afirmativa que pretendem inserir na escola o debate desses temas. É claro que escravidão, pós-abolição, direitos civis dos negros, apartheid etc. são temas legitimamente reconhecidos na disciplina escolar, o que faz com que os alunos façam uma associação direta entre o estudo da disciplina e o combate ao racismo. A questão que se coloca é porque ainda temos dificuldade de abordar como as diversas sociedades lidaram com as questões de gênero e sexualidades, que são intrínsecas a história da humanidade. Por que não podemos falar sobre essas questões de maneira natural?

Projetos como o “Escola sem Partido”³¹¹ e Fake News sobre as escolas, jogam a opinião pública contra o debate e a escola apesar de legitimamente ter um papel de produtora de conhecimento e de valores se fecha, impossibilitando que questões tão importantes sejam debatidas em nome de uma moral conservadora e de um projeto político.

É importante reafirmar o caráter pluralista e político que cerca a disciplina, tendo em vista os atuais debates na esfera político-social que emanam de grupos religiosos e de caráter conservador, que engajam projetos em ONG’S que são sustentadas por muitos acadêmicos e chegam em forma de Projetos de Lei que tentam construir currículos, programas e projetos pedagógicos na educação formal, supostamente “Livres de doutrinação” e baseados na “neutralidade partidária”.³¹²

Faz-se necessário pontuar que o projeto de lei Escola sem Partido foi formulado por um advogado, o que significa dizer que o autor de um projeto que incide diretamente sobre a educação, ainda que seja embasado juridicamente, não é um especialista na área, o que aumenta as discussões da sociedade em torno do tema. De acordo com o autor do projeto os professores se “aproveitam” da audiência cativa dos alunos para motivar seus próprios interesses políticos e ideológicos e ainda

³¹¹ Cf. MOURA, Fernanda Pereira de. “Escola sem Partido”: relações entre Estado educação e religião e os impactos no ensino de História – Dissertação de Mestrado Profissional em Ensino de História. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UFRJ, 2016.

³¹² SILVA *et al.* Op.cit. 2016, p.9

questiona a ética profissional do docente atacando novamente a formação do professor, e argumentando em favor de uma suposta neutralidade em sala de aula, já que teoricamente o projeto é apartidário.

No entanto, o projeto partiu de uma iniciativa política, concluir que um projeto dessa magnitude que se reflete na educação de todos os cidadãos brasileiros é apartidário é no mínimo ingênuo, até porque em determinados momentos, especialmente, nas redes sociais, que é um espaço aberto, existem ataques diretos a significativa teoria pedagógica de Paulo Freire e aos estudos de gêneros. Atacar determinadas teorias é, portanto, assumir um posicionamento político conservador, mesmo que não seja partidário. Nesse sentido, o projeto cerceia a liberdade de cátedra e impede o debate democrático, o pluralismo de ideias, previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Não existe o ensino das ciências humanas sem debate. Negar esse debate ao aluno é negar o próprio acesso ao conhecimento, ao esclarecimento, a ampliação da visão de mundo e a formação da cidadania, que são princípios da escola, previstos em Constituição.

Vale lembrar que não existe essa neutralidade educacional alegada pelos autores dessa PL, pois os alunos se colocam e têm posicionamentos a priori, anteriores a visão do professor, mesmo que esteja aprendendo, o aluno já possui uma formação própria e considerar o aluno uma folha em branco que irá absorver os conhecimentos de acordo com os interesses do professor é desconsiderar a própria capacidade do estudante e ignorar a sua realidade social. “a negação do estatuto da criança como sujeito de direitos”, o que inclui, obviamente, “o direito de conhecer o mundo e de adquirir os instrumentos para pensar com a própria cabeça” e também o próprio direito a ter a sua integridade física e psicológica resguardada³¹³.

Os autores do PL partem do pressuposto que a relação professor-aluno é uma relação mecânica, onde os professores passam o conteúdo e os alunos interpretam da forma que o professor deseja. Apesar de estarem num processo de aprendizagem, os alunos podem interpretar a fala do professor de acordo com a sua visão de mundo, que é construída na família e em outros espaços sociais, podendo inclusive questioná-la. Tendo em vista que essa relação não é mecânica, é praticamente impossível que o professor em algum momento da explicação não coloque também seu ponto de vista em relação a algum assunto, até mesmo por uma estratégia didática, já que às vezes é difícil despertar o interesse do aluno sobre determinado tema. Inclusive, muitas vezes, esse

³¹³ MIGUEL, 2016, p. 603 apud MOURA, op.cit., 2016 p.36 .

ponto de vista pessoal é uma demanda do aluno, uma curiosidade, que ajuda na construção da relação professor aluno, que é também, mas não somente, uma relação afetiva. E se escola não é o local para um aluno debater, refletir e questionar algum tema, onde mais seria?

Portanto, dizer que o projeto não é político é uma falácia, justificada por uma retórica que convence somente os desavisados, ou aqueles que não conseguiram desenvolver na escola a sua plena capacidade crítica e o exercício da sua cidadania. No mundo contemporâneo é necessário que as escolas assumam temas sociais como elementos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem.

Tais associações buscam legitimidade social, acadêmica e política para determinarem - a partir de uma única visão, travestida de uma proposta de educação livre e emancipada - qual conhecimento será válido, por isso, urge que nos atentemos para tais movimentos que, promovem verdadeiros hiatos na discussão que tem sido democrática, nem sempre plácidos, mas plural, no que se refere às políticas educacionais para o país.³¹⁴

Daí a importância de as políticas públicas educacionais serem feitas também com os profissionais da base, pois enfrentam esses conflitos no cotidiano da prática escolar, e muitas vezes se sentem constringidos ou coagidos em abordar determinado assunto polêmico. Tanto que assuntos como intolerância religiosa, machismo, ideologias políticas, comportamentos sociais, foram os assuntos menos reconhecidos pelos alunos, pois mostra que ainda é necessário muito embate e discussão para avançarmos em direção de uma escola que consiga debater naturalmente esses temas, ou seja, uma escola progressista. Nesse cenário, por outro lado, os temas que já tem maior inserção social de debate na escola, como o combate ao racismo, por exemplo, foi reconhecido por grande parte dos estudantes

Por tudo que já exposto, a história e as ciências humanas ocupam papel fundamental nos debates sociais, mérito do movimentos sociais em parceria com a pesquisa acadêmica que conseguiram atuar a nível de legislação, e também dos profissionais da base, que transformam a teoria em prática pedagógica.

Mas como esses mesmos profissionais não tem controle dos conteúdos curriculares escolhidos, pois estão na posição de mediação didática, as iniciativas para discutir determinado conteúdo ficam a nível individual de cada professor, e quando o conteúdo é polêmico, corre-se o risco desse professor sofrer sanção social dos pais e da sociedade. Isso significa que os professores para discutir temas como machismo e homofobia, precisam estar respaldados por leis para fazê-

³¹⁴ SILVA *et al.* Op.cit., loc. Cit.

los, caso contrário, ainda que seja bem intencionado, existem muitos fatores numa sociedade conservadora e conflitante ideologicamente que dificultam o trabalho do professor e uma discussão plena dos temas sociais.

É por isso que a escola é uma instituição social que é também um espaço de disputa, onde se refletem os avanços e os retrocessos. No caso da homofobia, por exemplo, que foi o último tema relacionado ao ensino de história, surge “a necessidade de inserir o debate sobre gênero no ensino de História, focando a questão da necessidade de representatividade para a formação de identidades com vistas à igualdade de gênero e o combate à homofobia e à transfobia”.³¹⁵

Na questão 16 sobre a o contato e a importância do ensino de história e cultura afro-brasileira (Lei 10.639) os resultados foram os seguintes: 80,30% (53 alunos) responderam que sim e consideram importante. 6,06% (4 alunos) responderam que sim, mas não consideram importante. 12,12% (8 alunos) responderam que não, mas consideram importante. 1,52% (1 aluno) responderam que não e não considera importante.

Os alunos tiveram uma noção muito clara da importância do ensino de história e cultura afro-brasileira (Lei10.639), tanto que 80% responderam que consideram importante, demonstrando que os esforços para atender as demandas das leis 10.639 estão dando resultados³¹⁶. Embora o ensino de história afro-brasileira não seja uma tarefa simples em sala de aula. É comum os professores relatarem obstáculos enfrentados ao abordar essa temática, tais como, preconceito em relação ao tema, especialmente no que se refere as religiões de matriz afro-brasileira, racismo naturalizado no ambiente escolar, escola conservadora, risco de em ensino de história e cultura afro-brasileira despolitizado, estigmatizado e estereotipado, iniciativas isoladas, focado em datas comemorativas e eventos, dificuldades dos professores para lidar com o tema, especialmente os de outras disciplinas, já que neste caso o professor de História torna-se o professor de referência.

Apesar da obrigatoriedade Lei 10.639 ser um avanço, de acordo com Pereira o “a educação das relações étnico-raciais far-se-á, segundo prescrevem as “Diretrizes”, pela explicitação dos conflitos raciais”. “Esse movimento tem impulsionado a escola brasileira a pensar sobre a necessidade de se criar estratégias de combate ao racismo na escola e de valorização da população negra na educação”³¹⁷, visto que é comum a reprodução de práticas racistas nas escolas de forma

³¹⁵ MOURA, op.cit., p.19.

³¹⁶ Vale destacar que este questionário foi realizado com estudantes do estado do Rio de Janeiro e seria necessário uma pesquisa mais ampla para investigar como o estudo da história e cultura afro-brasileira se dá em diferentes escolas e regiões do Brasil.

³¹⁷ GOMES, op.cit., 2005, p.147.

naturalizada, tanto pelos alunos quanto por professores e pela equipe escolar em geral. Embora o ambiente escolar possa ser, muitas vezes, tradicional e conservador “é no âmbito da escola que se devem buscar condições de acesso de todos ao conhecimento. Mas pretende-se que esse movimento ultrapasse os limites dos muros institucionais, atingindo o processo educativo da formação humana, que ocorre em todas as dimensões da vida”³¹⁸.

A escola e mais especificamente as aulas de História e as elaborações narrativas construídas em sala de aula e no debate entre professor-aluno são inegavelmente um espaço fundamental neste debate racial (avanços da Lei 10.639 e 11.645), principalmente por estar voltada para um público de jovens, pois “tocar no campo dos valores, das identidades, mexe com questões delicadas e subjetivas e nos leva a refletir sobre diversos temas presentes no campo educacional”.³¹⁹ Portanto, para uma educação que se pretende antirracista é necessário refletir sobre desigualdade social, que no caso do Brasil, é também racial, e outras questões tais como identidade, valorização da estética negra, cultura de origem afro-brasileira, raça, etnia, discriminação racial, resistência, quilombos, memória, políticas de cotas e políticas de reparações, e movimentos sociais etc. “Isso não implica transformar o ensino de história numa ação pedagógica que tem por finalidade a formação de consciências identitárias”³²⁰, mas abordá-lo de uma maneira que o aluno compreenda, visto que

Refletir sobre a questão racial brasileira não é algo particular que deve interessar somente às pessoas que pertencem ao grupo étnico/racial negro. Ela é uma questão social, política e cultural de todos(as) os(as) brasileiros(as). Ou seja, é uma questão da sociedade brasileira e também mundial quando ampliamos a nossa reflexão sobre as relações entre negros e brancos, entre outros grupos étnico-raciais, nos diferentes contextos internacionais. Enfim, ela é uma questão da humanidade. Por isso é preciso falar sobre a questão racial, desmistificar o racismo, superar a discriminação racial.³²¹

Será que os conteúdos que apresentamos para os alunos nas aulas de História estão sendo suficientes para esclarecer aos nossos jovens da complexidade dos conflitos raciais no Brasil? Será que as narrativas construídas sobre o passado em sala estão sendo efetivamente esclarecedoras para os alunos conseguirem fazer uma relação entre o passado e tempo presente? Será que os alunos conhecem profundamente a história do negro no Brasil e as implicações atuais dessa trajetória

³¹⁸ VALENTE, Ana Lúcia. Os negros, a educação e as políticas de ação afirmativa IN educação como exercício de diversidade, pág 249 – 264. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC) Brasília, 2005.

³¹⁹ GOMES, op.cit., 2005, p.149.

³²⁰ PEREIRA, Junia Sales. Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-lei 10.639. Estudos Históricos. V. 21, n. 41, 2008.

³²¹ Idem., 2005, p.51.

histórica na sociedade?

O desafio maior, contudo, parece ser o de que a compreensão do racismo histórico brasileiro possa, por exemplo, promover ações docentes sustentadas e reflexivas, problematizadoras de situações vivenciadas no cotidiano escolar. Esse exercício implica que o docente busque aqueles elementos fundamentais à sua formação acadêmica, mas que seja capaz de avaliá-los à luz de demandas reais, advindas do exercício da prática profissional, compondo, assim, um universo significativo de reflexões que permitam, nos diferentes momentos de ação pedagógica, compreender, problematizar, propor atividades e assumir posições fundamentadas com seus alunos.³²²

Em 2023, a Lei 10.639 completa 20 anos desde a data da sua publicação. É o momento de refletir sobre os efeitos, avanços e obstáculos encontrados na efetivação do ensino de história e cultura afro-brasileira, no qual o ensino de História exerce um papel fundamental. Em termos de pesquisas acadêmicas, houve um grande quantitativo de produção relacionada à temática. É preciso investigar como isso se deu no nível escolar. Nessa pesquisa, embora não seja focada exclusivamente neste tema, pela resposta dos alunos, tiveram avanços significativos, pois eles reconhecem a importância da História relacionada aos debates sobre racismo e questão racial, muito embora seja difícil mensurar em que nível de complexidade isso foi feito.

No debate curricular tem se buscado inserir os silenciados e ausentes na seleção curricular tradicional, isto significa, elaborar um currículo que evidencie diversas narrativas históricas e não só as que seguem a lógica linear eurocêntrica, herança de um modelo explicativo positivista da historiografia, baseado na linearidade progressista. Os professores, por outro lado, valorizam as narrativas a partir da perspectiva das resistências a exemplo dos povos indígenas e quilombolas. Nessa afirmativa, os professores colocam a sua concepção de história relacionada a um projeto político pedagógico que não exclui ou secundariza os elementos populares. “A noção de um projeto curricular emancipador é sugerida nas respostas dos professores a partir de uma visão de sociedade mais justa e democrática e no papel fundamental que possui a educação a esse processo”.³²³ De acordo com os professores, as reformulações curriculares não conseguiram propor algo novo que fugisse do programa tradicional e seu aspecto eurocêntrico e etapista, persistindo o ponto de vista dos conteúdos que ficam inchados.

Os professores são categóricos ao afirmar que somente mudanças curriculares não são suficientes para anular os desafios relacionados a temáticas indígenas e afro-brasileira, já que é muitos casos ou a escola não está preparada para uma abordagem de forma integrada ou a própria

³²² Ibid., p.26.

³²³ SOUZA, op.cit., 2018, p.118.

equipe escolar pode vir a reproduzir o racismo de forma naturalizada. Para os professores “não basta falar sobre o índio ou o negro nos conteúdos da história escolar, é preciso abrir espaço para um debate conceitual sob o risco de reproduzir uma visão sedimentada no senso comum”.³²⁴ Sendo o currículo de história um campo de disputa de narrativa que legitimam visões de mundo, os professores entrevistados consideram que a valorização dos estudos étnico-raciais é um compromisso de resgate da memória dos povos ausentes no currículo de história tradicional, associando o compromisso didático a valorização dessas memórias em sala de aula, dando significados políticos e sociais ao exercício da docência. Dessa perspectiva:

O currículo não é o veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura. O currículo é, assim, um terreno de produção e política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão.³²⁵

Embora os professores reconheçam a importância das Lei 10.639 e 11.645 coloquem a temática indígena e afro-brasileira como temas obrigatórios nas escolas brasileiras, também destacam os limites da aplicabilidade de lei, principalmente devido a permanência do modelo de tradição curricular. O contexto de posições extremas somado às disputas de narrativa da história escolar que colocam sob suspeita a própria autoridade do professor de História na construção do seu discurso, é apontado por muitos docentes como um fator de obstáculo a efetiva aprendizagem de história e cultura afro-brasileira e indígena.

Nesse sentido, os professores também enfrentam dificuldades na abordagem desses temas à medida que esses grupos sofreram um processo de invisibilização histórica que se reflete em sala de aula. Tanto que a Lei 10.639, foi resultado também da luta dos movimentos sociais, em um contexto político favorável, que consideram a educação como uma área fundamental para ampliação da consciência política.

Para os docentes, o estreitamento entre o ensino de História e narrativas que situem outras experiências sociais e religiosas para além de uma perspectiva eurocêntrica, constitui peça chave a um ensino da disciplina que se posicione contra quaisquer justificativas de opressão étnica ou cultural.³²⁶

Segundo a pesquisa de Souza, os professores destacam a escravidão como assunto privilegiado em suas narrativas como elemento estruturante da sociedade colonial, sendo considerado por eles o conteúdo mais importante a ser trabalhado em sala de aula. A escravidão

³²⁴ SOUZA, op.cit., p. 122.

³²⁵ SILVA apud SOUZA, op.cit., p.53.

³²⁶ Ibid., p.127.

como conceito que fundamenta as desigualdades sociais até a atualidade, construindo uma relação entre passado e presente. Segundo a pesquisa, a inserção dos conteúdos relacionados à resistência das populações escravizadas abre espaço aos professores versarem sobre a permanência desses aspectos culturais, na importância deles à sociedade brasileira.

Alguns professores sugerem a constituição de abordagens interdisciplinares para que o debate sobre as relações étnico-raciais possa ir além dos limites da sala de aula e do ensino de História. A conversão com outras disciplinas, inclusive as fora das áreas de ciências humanas seria uma condição fundamental para a ampliação do debate de forma que atinja toda a comunidade escolar. Para Perrenoud, a reflexão sobre a construção de sentido do trabalho, dos saberes, das situações e das aprendizagens escolares poderia propor um fio condutor que reunisse contribuições interdisciplinares.³²⁷ Nesse sentido, a responsabilidade do docente na exposição e na condução dos debates é imensa.

A redução da carga horária, aliada a uma proposta curricular que aborda diversos temas é um obstáculo a mais para o aprofundamento do debate em relação a história indígena e afro-brasileira. Um professor aponta que uma estratégia possível para a abordagem desses temas de forma regular e não isolada seria a possibilidade de um planejamento em conjunto, o que é impossibilitado pelo enfoque conteudista do programa curricular de História. Um professor em específico destacou a questão da ausência de identificação do público discente afrodescendente.

Nesses casos, o tema fica restrito às aulas de História e o professor torna-se o professor de referência, o apontamento somente como interesse disciplinar e não como interesse de todos demonstra, além de uma postura de isenção e falta de interesse na discussão de temas sociais. Nesse caso prevalece a visão da escola com o papel tradicional de reprodução de conteúdo disciplinares didático e não como espaço de estímulo a debates e reflexões, visando a construção de uma consciência crítica. Situação poderia ser minimizada, se tal preocupação fosse um objetivo de toda a escola “e não somente da disciplina de História”. Nesse sentido,

Uma postura pedagógica que promova um diálogo de modo a reconhecer as múltiplas identidades que compõem o ambiente escolar tende a esbarrar nos opositores que negam ou minimizam a gravidade do racismo na sociedade brasileira. A naturalização da desigualdade coloca embaraços às discussões de um tema “gerador de muitos conflitos”³²⁸

Na pesquisa de Souza, os relatos dos professores sobre o enfrentamento a episódios de

³²⁷ PERRENOUD, op.cit., 1994, p. 19.

³²⁸ SOUZA, op.cit. 123.

racismo e intolerância religiosa na escola, revelam a atuação do currículo oculto como contraponto a efetivação prática da Lei 10.639. A questão religiosa, é um tema sensível e que traz grandes desafios aos professores na atualidade, já que os docentes relatam a resistência das famílias em relação a abordagem de determinado tema, especialmente os relacionados a história e cultura afro-brasileira. Essa dificuldade é ainda mais evidenciada quando o tema abordado são as religiões de matriz africana, especialmente no contexto atual de crescente fomento a intolerância religiosa. “A resistência dos alunos e da própria comunidade escolar interpõem obstáculos de difícil acesso ao professor que deseje incluir a análise da historicidade dos fenômenos religiosos ao âmbito de sua exposição”.³²⁹

A exemplo de sua sugestão sobre a organização de uma feira do conhecimento com diferentes concepções religiosas, que foi negada pela direção receosa de que tal evento fosse encarado como “tentativa de doutrinação”. Nesse sentido, cumpre acrescentar que a maioria de nossos entrevistados apontou algum grau de dificuldade em trabalhar questões relacionadas à diversidade religiosa.³³⁰

O irônico nessa situação, relatada pela professora, é que a resposta dos alunos demonstrou interesse em conhecer mais temas relacionados à religião. Parece que a resistência é maior dos agentes externos à escola e da comunidade escolar do que propriamente dos alunos, que reconhecem a escola como espaço de socialização e troca de experiências, por isso estão mais abertos. A sala de aula é vista como espaço de trocas e de diversidade e as diversas construções narrativas revelam escolhas teóricas dos professores que são também escolhas políticas. “Nessa perspectiva, o ensino da disciplina é entendido como uma ferramenta que promove o diálogo e o intercâmbio de ideias, essencial a uma sociedade que carrega uma expressiva herança segregacionista”.³³¹

Uma das professoras entrevistadas na pesquisa de Souza destacou o pouco espaço da questão religiosa nos currículos da educação básica, que são vistos por ela como elementos de identidade, memória e troca cultural e não se restringem aos espaços institucionais da igreja. Nesse sentido, os entrevistados veem com apreensão a obrigatoriedade do ensino religioso na educação básica, suspeitosos de que o mesmo possa vir a se converter numa instância de proselitismo religioso e não como uma oportunidade de análise histórico social desses fenômenos. Por outro lado, na presente pesquisa, a sugestão é trabalhar em conjunto com os professores de religião, visto

³²⁹ Ibid., p.127.

³³⁰ Ibid., p.126-127.

³³¹ Ibid., p.117.

que o ensino religioso é uma realidade nas escolas.

A questão 17, sobre história da região obtiveram os seguintes resultados: 60,29% (41 alunos) responderam que sim e que consideram importante. 4,42% (3 alunos) responderam que sim, mas não consideram importante. 26,47% (18 alunos) responderam que não consideram importante. 8,82% (6 alunos) responderam que não e não consideram importante.

A maioria dos discentes demonstrou interesse em conhecer e aprender mais sobre o local que moram. Em relação a história da região ou história local³³², o ponto positivo é a valorização da história e preservação do patrimônio local, levando em conta que muitas vezes os alunos só enxergam aspectos negativos, dependendo da localidade, e a valorização por meio da história do local em que se vive contribuiria para o aumento da autoestima relacionada a identidade, levando-se em consideração que este é um dos aspectos abordados e objetivos atuais da disciplina.

Da mesma forma, a história do bairro e da própria escola podem servir como laboratório de estudos históricos para os alunos, na medida em que eles possam se confrontar com diferentes tipos de registros memórias, como relatos orais, fotografias, notícias de jornal etc., e também com diferentes vivências sobre a criação da escola ou do bairro. É importante levantar os conhecimentos que os alunos têm sobre o bairro, a escola e a história de sua família. Além disso, é importante estimulá-los a fazer perguntas ou comentar curiosidades sobre esses temas.³³³

A história local requer um tipo de conhecimento diferente daquele focalizado no alto nível de desenvolvimento nacional e dá ao pesquisador uma idéia muito mais imediata do passado³³⁴. Nesse sentido, a história local é também uma estratégia didática de aproximação dos alunos com o conteúdo da disciplina, oferecendo maior sentido as aulas de história, pois fica mais concreto para os alunos entenderem algo que parte de uma realidade que é próxima a ele. Tornar o conteúdo mais concreto é uma estratégia didática efetiva, levando em conta que uma das grandes dificuldades no ensino de História é pensar abstratamente.

Se a história pode ser encontrada, ouvida, lida nos muros, nas ruas, nos quintais, nas esquinas, nos campos, como a educação básica tem tratado esta problemática? Isto nos leva a repensar as relações entre produção e difusão de saberes históricos; entre currículos prescritos e vividos, construídos no cotidiano escolar; entre memória, história e

³³² Entendemos que a história local é aquela que considera objeto de estudo o espaço delimitado por diferentes critérios (...) a história local é aquela que não vê o território como ponto inerte e imutável, mas sim como elemento vivo que participa da experiência histórica de diferentes grupos sociais. Entendemos, ainda, quando nos referimos à história local, que não deve existir uma separação radical entre as dimensões locale global, uma vez que ambas se articulam permanentemente na história. (FIGUEIRA; MIRANDA, 2012, p. 102.).

³³³ ZUCCHI, Bianca Barbagallo. O ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental: teoria, conceitos e uso de fontes. São Paulo: edições SM, 2012, p.59.

³³⁴ Fonseca, S. G. (2006). História local e fontes orais: uma reflexão sobre saberes e práticas de ensino de História. *História Oral*, 9(1). 1989, p. 220.

identidade; entre local e global.³³⁵

No entanto, Selva Guimarães Fonseca no artigo História local e fontes orais: uma reflexão sobre saberes e práticas de ensino³³⁶, enumera algumas das dificuldades ao se trabalhar com história local no cotidiano da escola. São elas: fragmentação rígida dos espaços e tempos estudados, o bairro, a cidade, o Estado, são, muitas vezes dissociados do resto do país ou do mundo; a naturalização ou ideologização da vida social ou política da comunidade, o conceito de comunidade pode mascarar relações de poder e resistências nos grupos locais; os estudos dos aspectos políticos dos currículos oficiais de alguns municípios apresentam narrativa linear e evolutivo, nesta lógica, o progresso de determinada região é atribuído as elites locais, e por último, a dificuldade de fontes de estudo, os documentos disponíveis aos professores, são em geral, materiais produzidos pelas prefeituras, órgãos administrativos locais, com o objetivo implícito ou explícito de difundir a imagem de grupos detentores do poder político ou econômico. Assim, professores e alunos, muitas vezes, têm como fontes de estudo, evidências que visam à preservação da memória de grupos da elite local.³³⁷

De acordo com SCHMIDT (2007), a história local pode auxiliar no desenvolvimento e na capacidade de aprendizagem do aluno. É uma estratégia de ensino e uma forma de aprendizagem do conhecimento histórico que visa despertar o interesse dos alunos a partir da aproximação afetiva e cognitiva da sua realidade social. Para a autora, a história local já aparecia como perspectiva de ensino desde o século XIX, através da idéia de alguns pensadores, como, Rousseau, que acreditava na aprendizagem a partir da observação a natureza. Já no século XX, essa proposta é aprofundada por Jonh Dewey, para Dewey o que interessa é a maneira de viver dos seres humanos. Posteriormente a história local ganha um valor pedagógico de acordo com a proposta de Roger Cousinet, segundo Cousinet a história local ajuda a esclarecer o ensino da história geral. Prats critica Cousinet, no sentido de que o meio natural não precisa coincidir necessariamente com o meio real, ou seja, esse meio se constrói também a partir de outros elementos e por isso não traduz a realidade social do aluno, não acredita que o meio social aprofunde o enraizamento da criança em sua localidade. Para o autor o objetivo da história local é construir no aluno a capacidade de compreender e interpretar processos históricos e conceitos sobre o passado. Não é elaborar uma história, mas através dela, tornar a história mais próxima do aluno e assim despertar o interesse

³³⁵ Ibid., p.127.

³³⁶ Ibid., p.128.

³³⁷ Ibid., p.129.

pela disciplina, tornando-a mais estimulante e significativa.

A história local está presente na legislação educacional brasileira desde a década de 30, vista como um recurso didático técnico para estimular a aprendizagem. Na década de 70 houve modificações na perspectiva da história local introduzidas no currículo de 1º e 2º grau. Foi introduzida como atividade a Integração Social para as primeiras séries do ensino fundamental com o objetivo de integrar o aluno ao seu meio. Nas séries posteriores se introduziu os estudos sociais como área de estudo, englobando e articulando conteúdos da história e geografia.

Esse “método” foi chamado de currículos por círculos concêntricos e visava, a partir da realidade mais próxima, se deslocar para a realidade mais distante progressivamente. Durante a década de 90 a história local tornou-se um dos temas presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais das séries iniciais do ensino fundamental e perspectiva metodológica de todo o ensino básico, com o objetivo de construir no aluno uma noção de pertencimento e identidade, a partir do estudo das experiências de diferentes grupos humanos no tempo e no espaço. Desta maneira, a história local ganhou um estatuto tanto de conteúdo como de recurso didático.

A utilização da história local permite romper com as barreiras do ensino tradicional e amplia a percepção da história, ela está em toda parte e em todo lugar, possibilita também a formação da Consciência histórica dos alunos. Para Russen compreender a realidade passada significa compreender o presente, ou seja, segundo ele a consciência histórica relaciona ser (identidade) e ser (ação) numa narrativa na qual os fatos passados elaboram a identidade dos sujeitos a partir de suas experiências individuais e coletivas, adquire assim uma função prática de formação de identidades, por meio da tradição, memória, realidade cotidiana.

Para Russen, a consciência histórica funciona como um modo específico de orientações em situações reais do agora, pois tem como função ajudar-nos a compreender a realidade presente. Afirma que a possibilidade de narrar a experiência temporal, ou seja, a narração da consciência histórica, é um fator constitutivo da identidade humana, pois sem ela não é possível uma orientação para a vida prática.³³⁸

Para Russen, a história local não ganha sentido em si mesma e não pode ficar presa somente à realidade local; para ele, a história local é um meio através do qual se pode problematizar a história, é a partir dela que se constrói uma identidade e uma consciência histórica sempre vinculando também ao conhecimento de outras realidades. Essa forma a história local trabalha também numa abordagem de valorização da diversidade e pluralidade cultural. Por outro lado, há

³³⁸ RÜSEN 1992, p. 34 apud CHAMINÉ, op.cit., 2017, p.27.

o perigo de haver uma proposta anacrônica e reducionista ao se trabalhar com a história local.

Esse saber rompe com a linearidade didática do ensino da História e não se restringe ao conhecimento dos manuais didáticos da disciplina, além de aproximar tanto professores e alunos da construção do saber histórico, dando um novo significado a partir das suas vivências, e um novo sentido a esses conteúdos que encontram referências nas experiências individuais e coletivas da comunidade, que articuladas reconstróem a memória e a identidade dessa localidade, sem deixar de relacionar com o contexto nacional e internacional.

Na questão 18 sobre história das mulheres os resultados foram os seguintes: 63,24% (43 alunos) responderam que sim e consideram importante. 5,88% (4 alunos) responderam que sim, mas não consideram importante. 27,94% (19 alunos) responderam que não, mas consideram importante. 2,94% (2 alunos) responderam que não e não consideram importante.

O que surpreendeu positivamente foi responderem que consideram importante aprender especificamente sobre História das mulheres, mesmo aqueles 27,94% (19 alunos) que não tiveram aula específica sobre o tema. Vale destacar que as questões relacionadas a gênero e sexualidade ainda não são suficientemente debatidas nas escolas por ainda se apresentarem como um tabu, como abordado na questão 15. Apesar dos embates entre grupos progressistas e conservadores que ganham projeção, especialmente nos ambientes virtuais, e acessíveis aos jovens, a escola, por outro lado, ainda está despreparada para o debate da questão. Embora, tenhamos que reconhecer que os esforços individuais de alguns professores e a luta dos movimentos sociais venham ganhando cada dia mais espaço, e por conta dessas iniciativas esses debates podem vir a aparecer. Será possível a escola ficar alheia a todos os debates? Uma das alternativas possíveis é assumir o tema e falar sobre as mulheres na história ao longo do tempo, não só na condição de opressão, mas também como protagonistas que foram muitas vezes silenciadas.

As mulheres nunca estiveram ausentes da história, embora a historiografia oficial as tenha esquecido. Pesquisadoras(es) tem se debruçado sobre estudos da história das mulheres e suas lutas em todos os processos civilizatórios. Além disso, as mulheres têm garantido o seu lugar de cidadã na vida, no mundo e na própria história. No decorrer da história há uma relação entre gênero e poder que precisa ser estudada, revelada, reescrita, pois a história tradicional antropocêntrica e universalizante criou o mito do sexo frágil, da impotência feminina e da sua dependência existencial do masculino.³³⁹

A escola é um espaço de conflito, pois apesar de teoricamente ser um lugar de

³³⁹ SCHNEIDER, Carlize Maria HISTÓRIA DAS MULHERES E O ENSINO DE HISTÓRIA: AFINAL, QUE HISTÓRIA É ESSA? XI Encontro nacional Perspectivas do Ensino de História - Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de História – ABEH., 2020., p.9.

conhecimento e de convite ao debate, muitas vezes fica presa ao sistema, não só o macro, com elaboração de currículos e políticas educacionais, mas dentro do próprio ambiente escolar e na lógica de funcionamento cotidiano dependendo da postura política. Qual seria o papel do professor de História nessa questão? O ensino de História está suficientemente atento? Segundo Spivak na obra *Pode o Subalterno Falar?* (2010) “a mulher como subalterna não pode falar e quando tenta fazê-lo não encontra os meios de se fazer ouvir”.³⁴⁰ Logo, “o ensino de história, com ênfase na história das Mulheres, contribui para diminuir as diferenças culturalmente estruturadas entre homens e mulheres”.³⁴¹ As mulheres têm voz, mas essas vozes precisam ser ouvidas com atenção e respeito, em todos os âmbitos sociais, registradas e amplificadas por meio da circulação dessas “histórias outras”. E a escola é um ótimo ponto de partida.³⁴² bell hooks argumenta que é necessário um movimento de educação feminista de massa e que “educação pública para crianças precisa ser um local onde ativistas feministas continuem fazendo o trabalho de criar currículos sem preconceitos”.³⁴³ A necessidade sobre a discussão da temática gênero, por exemplo, se faz presente de maneira quase que consensual entre os profissionais de história, ratificando que as demandas da sociedade, de maneira geral, têm sido absorvidas pela academia. No Brasil, o avanço no debate tem esbarrado no desenvolvimento de uma onda conservadora que em nome de uma suposta neutralidade, acusa os professores e dificulta que questões sociais importante sejam objeto de discussão na escola.

No campo da escolarização pública, estas vozes avançaram significativamente no impedimento das discussões das questões de sexualidade e gênero nas escolas e têm se articulado através de movimentos e slogans como o “Escola Sem Partido” que, semelhantemente aos antigos ideais da Doutrina de Segurança Nacional, busca impedir as discussões políticas e sociais em sala de aula.³⁴⁴

Na questão 19 sobre História indígena os resultados foram os seguintes: 83,82% (57 alunos) responderam que sim e consideram importante 10,29% (7 alunos) responderam que sim, mas não consideram importante. 5,88% (4 alunos) responderam que não, mas consideram importante. Nenhum aluno respondeu que não e não considera importante. Esse resultado é bastante positivo e demonstra que os esforços para atender as demandas da Lei 11.645/2008 que tornou obrigatório o ensino de história indígena nas escolas públicas e privadas dão resultados. Por

³⁴⁰ SPIVAK, Gayatri Chacravorty. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: UFMG, 2012, p.17-18.

³⁴¹ SOUZA, op.cit., 2019, p.1

³⁴² SCHNEIDER, op.cit., p.2.

³⁴³ HOOKS. Bell *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. Rio de Janeiro, Rosa dos Tempos, 2018, p.20.

³⁴⁴ MORENO, op.cit., 2016, p.9.

outro lado, ainda existem muitos desafios a serem superados, especialmente se levarmos em conta o conservadorismo crescente que avança no país e todos os conflitos que isso gera e que se refletem na educação. É necessário incluir conhecimentos e conteúdos relacionados à diversidade sociocultural e linguística dos povos indígenas, possibilitando, desse modo, que os professores adquiram novas concepções filosóficas, políticas e pedagógicas, conheçam e acolham as culturas indígenas³⁴⁵.

A aplicação efetiva dessa lei depende da capacitação dos professores e da existência e acessibilidade de materiais didáticos de qualidade que tratem da história e cultura indígena no Brasil em geral, e, em particular, acerca dos povos indígenas que vivem e/ou viviam nessa região. Por outro lado, também é necessário preparar futuros antropólogos e historiadores, bem como estudantes de outros cursos de Humanidades, para que trabalhem em sintonia com educadores e estudantes do ensino básico e médio, ajudem a implementar políticas públicas e contribuam em atividades de troca de saberes com diferentes setores da sociedade a fim de divulgar a produção científica e de saberes acadêmicos para universos além das próprias universidades e conhecer os saberes desses outros grupos sociais.³⁴⁶

Pelos fatores citados acima ainda é um desafio abordar a história indígena em sala de aula, sem ser de forma pontual, a escola, muitas vezes, retrata a cultura indígena em datas comemorativas, e em muitos casos reforça estereótipos, aumentando a distância entre o que se propõe no currículo e o que se faz na prática. Desse viés, “a Cultura dos povos indígenas está condenada à extinção e o tempo presente não pertence a eles”³⁴⁷. Desse modo, os processos de resistência institucional e a herança eurocêntrica presente nos projetos pedagógicos dos cursos são grandes desafios para as universidades e para as mudanças sociais. E terão que enfrentar comportamentos, “como ações, posturas e ideologias dos formadores de professores no trato das relações étnico-raciais”³⁴⁸.

Por isso mesmo defende-se que essas histórias assumam protagonismo na educação brasileira, e mais especificamente no currículo de História. Nesse sentido a pesquisa acadêmica influencia as políticas públicas que tornam essas possibilidades uma realidade. Segundo o relato dos professores entrevistados no estudo de Souza, a cultura indígena é mencionada de maneira simples e secundária, mas os professores tomam cuidado e se esforçam para problematizar as identidades desses grupos de forma que os alunos compreendam.

³⁴⁵ CARNEIRO DA CUNHA 2009 apud NAVANTINO, 2019, p.2

³⁴⁶ ARISI, Maissonave Barbara. LEI 11.645/2008: HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA NO CURRÍCULO OFICIAL DA REDE DE ENSINO PÚBLICA E PRIVADA. PROEX- UNILA, p.1.

³⁴⁷ BRITO apud SOUZA, op.cit., 2018, p.119.

³⁴⁸ CEREZER, 2015, p. 300 apud NAVANTINO, 2019, p.2.

Fatos que comprovam a invisibilidade dos indígenas nas cidades não faltam. Denúncias da violação dos direitos destes povos, muitas delas acompanhadas de situações graves de violência, ocorrem em proporção inversa da sua visibilidade. Em tempos de discursos autoritários em que políticos e autoridades defendem a retirada de direitos de grupos minoritários, tais questões se mostram decisivas a serem discutidas no cotidiano escolar.³⁴⁹

A questão 20 visou a analisar mais especificamente a segunda parte do questionário sobre os blocos de conhecimento temáticos que continham conteúdos obrigatórios da disciplina com o objetivo de compreender e refletir sobre a resposta dos alunos. Foram solicitados aos respondentes que escolhessem cinco conteúdos que tivessem mais curiosidade de aprender e cinco que não considerassem importantes. O objetivo é verificar se as respostas dos alunos comprovam, a hipótese da pesquisa de que seria necessário no contexto educacional brasileiro propor a adoção de um currículo com viés decolonial.

O interessante nessa questão é que os blocos de conhecimento que os alunos tinham interesses tiveram respostas praticamente empatadas foram, o bloco 6 sobre a história do Brasil (com 20 alunos) e o bloco 1 sobre história da Europa, a antiguidade, medievo e modernidade, (com 17 alunos) respectivamente. Esse dado demonstra que os alunos priorizam a história do Brasil por um questão de identidade, mas por outro tem interesse em aprender sobre história da Europa em várias temporalidades diferentes, ou porque são influenciados pela cultura do entretenimento, já que são produzidos diversos vídeo-games, filmes e séries com essas temáticas, ou por força do modelo curricular tradicionalmente eurocêntrico, já que os alunos estão acostumados na sua experiência escolar a aprender esses conteúdos desde o sexto ano do ensino fundamental.

Os outros blocos tiveram uma média de respostas mais ou menos igual, ficando da seguinte maneira: bloco 2 sobre mundo contemporâneo (10 alunos – responderam prioridade); bloco 5 história indígena e afro-brasileira (9 alunos responderam prioridade); bloco 3 história das Américas (7 alunos); bloco 4 sobre o mundo asiático e africano (6 alunos responderam prioridade).

Aparentemente há uma lógica na resposta dos alunos relacionado a importância e interesse no tema a uma identificação cultural, que parece ser mais próximas do mundo europeu do que a história indígena e afro-brasileira da qual é constituída a história do Brasil.

Daí a necessidade das Leis 10.639 e 11.645 chegarem efetivamente nos espaços escolares, de maneira que os alunos façam uma associação automática do ensino de história a essas temáticas, assim como fizeram com história da Europa. Foi interessante perceber também que na parte onde

³⁴⁹ SILVEIRA apud SOUZA, op.cit., 2018, p.121.

os alunos colocaram seus conteúdos preferidos houve uma variação de conteúdos muito grande, o que demonstra também que o interesse pelas informações históricas depende também de questões individuais, não só de identidade coletiva. Muitos alunos colocaram que “todos são importantes” ou “todos são necessários”. Embora a variável do contrato didático seja considerada, essas respostas demonstram um raciocínio que leva o estudante em direção a aprendizagem histórica e apesar dos docentes enfrentarem muitos desafios na sua prática, eles mediam o sistema de aprendizagem de maneira efetiva, embora haja dificuldade em reconhecer, inclusive por nós mesmos.

Este capítulo consistiu na análise das respostas dos alunos a partir dos dados dos questionários³⁵⁰. A pesquisa não pretendeu responder todas esses questionamentos, mas sim fazer um panorama geral do ensino da disciplina com objetivo de refletir sobre o que é fundamental apreender e compreender na área do ponto de vista dos educandos, pois olhar o mundo significa conhecê-lo com todas as suas nuances e complexidades, e a escola, embora tenha dificuldades, ainda é a instuição social que legitima a educação das novas gerações. Já o currículo da disciplina com viés decolonial, que assume como perspectiva epistemológica a quebra do paradigma eurocêntrico é o que iremos propor no próximo capítulo

³⁵⁰ O modelo do questionário aplicado completo com todas as questões com os gráficos dos resultados encontra-se em anexo.

CAPÍTULO 4

A chuva que irriga os centros de poder imperialista
afoga os vastos subúrbios do sistema
Eduardo Galeano, *As Veias Abertas da América Latina*

Currículo decolonial – uma proposta possível?

O último capítulo do trabalho propõe-se a defender a adoção de um currículo de História com uma perspectiva decolonial, a partir da resposta dos alunos e levando em consideração a experiência escolar em 10 anos de atuação como professora do ensino básico da rede pública.

O intuito do capítulo é analisar se ainda estamos presos numa perspectiva eurocêntrica, especialmente no que se refere ao ensino de história na escola básica. A questão principal gira em torno de como a colonialidade é reproduzida no currículo de História nas escolas brasileiras, especialmente após a formulação da versão final da BNCC. Partimos do pressuposto que a escola é uma instituição que se apresenta como reflexo da sociedade, e que pode tanto questionar quanto reproduzir valores dominantes. Neste último caso, a “História escolar seria um simples processo de transmissão de conteúdos factuais e verbalistas”.³⁵¹ O que significaria, então, a adoção de um currículo predominantemente decolonial em uma escola pública brasileira em contraposição a um currículo marcadamente eurocêntrico? Será que temos como reflexo desse processo um ensino de história que pode vir a reproduzir reafirmar relações de poder se for feito de forma mecânica? Produzindo um indivíduo desejável porque tem como referência o outro e apático em relação a sua própria história, a resistência a escravidão, e a história indígena, por exemplo, se os temas e conteúdos forem totalmente descontextualizados da sua vivência ou completamente distantes da sua realidade.

A construção do saber histórico escolar foi marcada por relações de colonialidade, desde o nascimento da disciplina no século XIX, inserida no contexto de construção das nações modernas. O currículo de História como modelo de uma história formal a ser transmitida é uma proposta relacionada a fundação do Estado-Nação. Portanto a função social da história se relaciona com a construção de identidade e da nação e com o discurso de modernidade.

³⁵¹ CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. *Tempo*, vol. 11, núm. 21, julho, 2006, pp. 17-32 Universidade Federal Fluminense Brasil, p.90.

O discurso da Europa moderna, legitimado pela dominação colonial, era baseado numa crença a superioridade dos colonizadores e inferioridade dos saberes, hábitos e cultura dos colonizados, visão esta que se naturalizou e que permanece até hoje, o que de certa forma, se reflete na forma como a história é ensinada, principalmente pelos livros didáticos. Essa dimensão epistemológica das relações coloniais é denominada de colonialidade. O conceito de colonialidade do poder, sugerido por Quijano, faz alusão a manutenção da estrutura de dominância da Europa em relação ao resto do mundo, a colonialidade produz não só subalternizado, mas a subalternidade. Nesse sentido a dominação ultrapassa o campo político e econômico e se torna uma dominação social, subjetiva e imaginária.

O projeto colonial europeu, legitimado pelo “discurso da modernidade” se baseia na construção da ciência iluminista europeia do século XVIII. Esta cientificidade conjuga os interesses do domínio colonial, constituindo um mito da modernidade e criando conseqüentemente uma distinção entre centro (Europa) e periferia (resto do mundo).

No Brasil o lugar de produção do saber, influenciada pela aspiração à modernidade europeia, se refletiu na constituição da historiografia. Inspirado nesse modelo, a elite e a intelectualidade brasileira tentaram construir uma identidade da nação, uma consciência nacional e um cidadão nacional, através da construção de um passado sem contradições e sem conflitos, em nome de um padrão de civilização europeu, branco. Sendo assim, os colonizados continuam o processo civilizatório iniciado pelos colonizadores e, desse modo, visam inserir o Brasil na história da civilização ocidental cristã. Essas relações de colonialidade estão na base do saber histórico escolar. Este modelo, ao invés de estimular os estudantes a elaborarem perguntas e respostas sobre como chegamos a elaboração do conhecimento do passado, contribuindo no desenvolvimento de um raciocínio histórico cada vez mais complexo - que é um dos grandes desafios do docente na atualidade - incentiva os estudantes a pensarem o passado como dado.

De maneira breve podemos definir que os estudos pós-coloniais partem do questionamento das narrativas ocidentais que constituem o discurso da modernidade. Por estas razões os autores pós-coloniais, tais como Aimé Césaire, Frantz Fanon, Albert Memmi e Edward Said fazem severas críticas ao eurocentrismo, buscando romper com narrativa europeia universalizante e evidenciando as relações de poder que envolvem a produção de conhecimento.

Existe um entendimento compartilhado sobre a importância, atualidade e precipitação da chamada “tríade francesa”, Césaire, Memmi e Fanon, talvez pelo fato de o argumento pós-colonial ter sido, pela primeira vez, desenvolvido de forma mais ou menos simultânea. Franz Fanon (1925-1961) – psicanalista, negro, nascido na Martinica e

revolucionário do processo de libertação nacional da Argélia –, Aime Césaire (1913-2008) – poeta, negro, também nascido na Martinica – e Albert Memmi (1920-) – escritor e professor, nascido na Tunísia, de origem judaica – foram os porta-vozes que intercederam pelo colonizado quando este não tinha voz, para usar os termos de Spivak. Os livros *Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador* (1947), de Albert Memmi, *Discurso sobre o colonialismo* (1950), de Césaire, e *Os condenados da terra* (1961), de Franz Fanon, foram escritos seminiais. Os dois últimos foram agraciados com prefácios de Jean-Paul Sartre, que em um “complexo deculpa” europeia, recomenda suas leituras, elogia seus autores e, logo, intercede pelos colonizados. A esses três clássicos soma-se a obra *Orientalismo* (1978), de Edward Said (1935-2003), crítico literário de origem palestina, intelectual e militante da causa. O Oriente como “invenção” do Ocidente denunciou a funcionalidade da produção do conhecimento no exercício de dominação sobre o “outro”. Estes quatro autores contribuíram para uma transformação lenta e não intencionada na própria base epistemológica das ciências sociais.³⁵²

Para esses autores, o racismo é produto das relações coloniais, o racismo cria o colonizado, já que essas narrativas conferiram a Europa um *ethos* privilegiado do ponto de vista epistêmico em detrimento a outros discursos. A Europa aparece num papel hegemônico, naturalizando a dominação colonial. Dominação esta legitimada pelas ideologias civilizatórias fundamentadas na ideia de raça. Logo, as diferenças raciais reafirmavam as hierarquias e a condição colonial e subalterna dos não europeus. Por conta disso, os referidos autores, estudam experiências africanas, ameríndias e asiáticas como forma de quebrar o paradigma eurocêntrico e valorizar os saberes de países periféricos, isto é, ao mesmo tempo em que denunciam a violência do processo de colonização, apontam a existência de novas epistemologias, exatamente por estarem comprometidos com a superação do colonialismo e da colonialidade. Além do racismo que justificava a colonização com a populações da América, África e Ásia, o sexismo e o machismo sempre estiveram presentes nessa lógica de dominação, por isso também se refletiu na historiografia ocidental, onde a história dessas populações e a história das mulheres são invisibilizadas e consequentemente subalternizadas.

O colonizador, por não se ver no espelho nessas culturas, inferioriza o outro, essa dominância não se faz só por meios econômicos e militares, mas também através da mentalidade, o colonizador europeu ao se colocar na posição de dominante, diminui culturalmente e socialmente os colonizados, que na verdade sofreram um processo exploratório e de aculturação, embora tenha havido resistências. O Eurocentrismo é justamente a abordagem que coloca a cultura europeia como componente principal no estabelecimento da modernidade, e por isso mesmo como agente

³⁵² BALLESTRIN. Luciana, “América Latina e o giro decolonial”, *Revista Brasileira de Ciência Política*, no 11. Brasília, maio/agosto 2013, p.93.

motor na história do mundo. Trata-se de colocar a Europa e sua cultura como líder protagonista em relação as outras culturas, negando outras histórias, surgindo uma subalternização epistêmica.

A historiografia por muito tempo reproduziu esse modelo de pensamento, especialmente o que foi produzido entre o século XIX e meados do século XX. Assumir um pensamento decolonial é contar outras histórias que não sejam do ponto de vista da história e protagonismo do europeu, é ter interesse em conhecer as histórias de resistência a esse modelo, que foram inviabilizadas pela força e pelas ideias. “Dentro deste recorte intenta-se fazer um alargamento do reconhecimento da presença dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros na história nacional”³⁵³

Quijano interpreta a colonialidade do saber como a supressão de outras formas de produção de conhecimento não europeias, que negam a história e cultura de outros povos, como indígenas e a africanos, colocando-os como inferiores a partir do racismo epistêmico, que também justificaram a dominação europeia, esta mentalidade se reflete nos currículos e no ensino de História a partir da negação e esquecimento das histórias não europeias. Por outro lado, um currículo decolonial tenta romper com hierarquias raciais, de gênero, de classe, linguísticas, geográficas e religiosas.

Os decoloniais também percebem o conceito de raça e racismo como “o princípio organizador que estrutura todas as múltiplas hierarquias do sistema-mundo”³⁵⁴. Mas para esses autores, a própria trajetória histórica do continente americano, marcada pela dominação colonial relacionada à exploração e ao desenvolvimento do capitalismo, tornou a América a primeira periferia da geopolítica global.

A colonialidade refere-se a um padrão de poder que surgiu com o resultado do colonialismo moderno. (...) ela refere à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas são articuladas entresi, através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça.³⁵⁵

Para Mignolo, um dos autores decoloniais, a “modernidade” é uma narrativa complexa, cujo ponto de origem foi a Europa, uma narrativa que constrói a civilização ocidental ao celebrar as suas conquistas enquanto esconde, ao mesmo tempo, o seu lado mais escuro, a

³⁵³ MORENO, op.cit., 2016, p.15.

³⁵⁴ GROSGUÉL, 2008, p. 123 apud BALLESTRIN, 2013, p.101.

³⁵⁵ MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGUÉL, R. (Orgs.) *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p.131.

“colonialidade”³⁵⁶. O que o autor chama de matriz colonial de poder, garante a lógica da colonialidade. “Às Américas chegou o homem heterossexual, branco, patriarcal, cristão, militar, capitalista europeu” e, com ele, a reprodução dos padrões hierárquicos já existentes³⁵⁷. O descobrimento da América está relacionado ao desenvolvimento da modernidade/colonialidade.

Para Grosfoguel (2009), ao deslocar o lugar a partir do qual estes paradigmas são pensado a primeira conclusão é que aquilo que chegou às Américas nos finais do século XVI não foi apenas um sistema econômico de capital e trabalho, mas um “pacote” mais complexo e enredado”.³⁵⁸

Desse modo, a colonialidade, fundamentada no racismo e no patriarcalismo, é constitutiva da modernidade e se reproduz nos discursos, mantendo hierarquias coloniais e imperiais. Essas diferenças marcariam a distinção opressor/oprimido, características da colonialidade e da modernidade. No caso do ensino de história, a reprodução dominante seria também a reprodução no currículo do pensamento e do padrão de civilização europeu como modelo a ser alcançado.

O ensino de História tradicionalmente apresenta uma abordagem eurocentrada e tende a valorizar a cultura europeia ocidental, a partir da história da conformação dessa disciplina no Brasil. O eurocentrismo é uma visão de mundo que tende a colocar a Europa (assim como sua cultura, seu povo, suas línguas, etc.) como o elemento fundamental na constituição da sociedade moderna, sendo necessariamente a protagonista da história do homem. Resumidamente, trata-se da ideia de que a Europa é o centro da cultura do mundo. Podemos afirmar que grande parte da historiografia produzida no século XIX até meados do século XX seguia a lógica eurocêntrica, mesmo aquela praticada fora da Europa.³⁵⁹

Partindo de uma perspectiva decolonial para o currículo e para o ensino, é preciso que sejam exploradas questões como raça/racismo, sexismo/patriarcalismo que moldaram e legitimaram o pensamento moderno europeu, paradigma que os autores decoloniais se propõem a quebrar. Portanto, pelo ponto de vista decolonial, não adianta pensar num conteúdo unificado se questões centrais para a realidade brasileira e latino-americana como raça e gênero, por exemplo, não forem protagonistas nas propostas curriculares para o ensino de história. Por essas razões a pesquisa pretendeu protagonizar o ponto de vista do aluno. Nessa perspectiva, dos alunos serem sujeitos da História, está também, a possibilidade de serem sujeitos da produção do conhecimento histórico.³⁶⁰

³⁵⁶ Ibid., p.2.

³⁵⁷ GROSGOUEL, 2008, p. 123 apud BALLESTRIN, 2013, p.102.

³⁵⁸ FRANCO *et al.* Op;cit., 2018, p. 1025.

³⁵⁹ BRAZÃO, op.cit., 2018, p.21.

³⁶⁰ MEDEIROS, Elisabeth Weber; WHINCH, Marta Valquíria O ENSINO DA HISTÓRIA: O OLHAR DO

Os autores decoloniais inserem a América Latina no debate pós-colonial, até então esquecida pelos pós-coloniais e pelo grupo dos estudos subalternos, demonstrando alguma das especificidades relacionadas ao contexto histórico e cultural latino-americano. Portanto, uma das alternativas possíveis em relação ao ensino de história, é compreender as especificidades da realidade latino-americana que foi marcada por processo de colonização e conseqüentemente de opressão, ou seja, elaborar uma compreensão do mundo que parta das nossas próprias interpretações em contraposição ao local de onde o conhecimento hegemônico foi e é anunciado, ou seja, a Europa. Já que os autores decoloniais:

Começaram a mostrar que o colonialismo não é somente um fenômeno econômico e político, mas que possui uma dimensão epistêmica vinculado ao nascimento das ciências humanas, tanto no centro quanto na periferia. Quase todos os autores mencionados argumentaram que as humanidades e as ciências sociais modernas criaram um imaginário sobre o mundo social do “subalterno” (o oriental, o negro, o índio, o camponês) que não somente serviu para legitimar o poder imperial no nível econômico e político, mas também contribuiu para criar os paradigmas epistemológicos dessas ciências e gerar as identidades (pessoais e coletivas) dos colonizadores e colonizados.³⁶¹

De acordo com Pereira, a geopolítica da produção de conhecimento é reproduzida também como uma dependência acadêmica, disfarçada de universalismo, já que os textos canônicos fundacionais das disciplinas de ciências sociais surgem dentro desta lógica da modernidade, criando uma dinâmica de dependência metrópole-colônia, atualmente centro-periferia. A autora chama atenção para o fato que a disciplina histórica se desenvolve no interior da cultura imperialista européia do século XIX e por esta razão propõe como escolha epistêmica, se não negar completamente o universalismo, pelo menos, ter ciência e expor as relações geopolíticas que constroem nossas referências bibliográficas, para, deste modo, fazer novas escolhas de acordo com as nossas próprias necessidades.

Nas palavras da autora “em resumo, importante mesmo, me parece, é superar a subnutrição epistemológica e metafísica, investindo em um cardápio mais diversificado”³⁶², o que poderia ser feito também nas escolas. É preciso ter claro que geopolítica do conhecimento gera um “processo internacional assimétrico de produção de conhecimento e do lugar que

ALUNO1 *THE TEACHING OF HISTORY: THE STUDENT'S OUTLOOKS* Série: Ciências Sociais e Humanas, Santa Maria, V.2, n.1, p.37-48, 2001, p.40.

³⁶¹ CASTRO- GÓMEZ, 2005a, p. 20 apud BALLESTRIN, 2013, p 93.

³⁶² PEREIRA. Ana Carolina Barbosa. Precisamos falar sobre o *lugar epistêmico* na Teoria da História. *Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 10, n. 24, p. 88 - 114, abr/jun. 2018, p.23.

ocupam os países de “terceiro mundo” e o conhecimento neles produzido”.³⁶³ De acordo com Mignolo:

No pensamento pós-colonial a colonialidade seria a face oculta da modernidade, que surge do sentimento de inferioridade imposto nos seres humanos que não se encaixam no modelo eurocêntrico. A modernidade só pode ser pensada em coexistência e simultaneidade com a colonialidade, na medida em que a identificação como “moderno” e “civilizado” se afirma a partir da categorização da colônia como “bárbara” e “atrasada”. Nesse sentido a escravidão, o genocídio e a exploração também são parte da modernidade, estão na face da colonialidade. O projeto pós-colonial, ao adotar essa noção de colonialidade, sugere uma mudança de posicionamento diante da história, deixando de pensar a modernidade como um objetivo e vendo-a como uma construção europeia da história a favor dos interesses da Europa.³⁶⁴

Portanto, a epistemologia ocidental legitimou a modernidade criando uma relação desigual no campo político, econômico e cultural, na alteridade entre o eu, europeu, civilizado, e o outro bárbaro. A BNCC coloca como objeto de conhecimento “a construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História”³⁶⁵, mas “mantém a perspectiva eurocêntrica na qual é reforçada que o principal motivo para a expansão (colonial) foi buscar rotas mais curtas para o Oriente, acidentalmente, levou, a “descoberta” e colonização da América”.³⁶⁶ No ensino médio se faz um recorte por continentes e áreas culturais com destaque para a História da América no segundo ano. De acordo com Guimarães a forma como as unidades temáticas da BNCC foi organizada não se afasta da ótica que distorce, quando não bloqueia, a percepção de nossa experiência histórico-social, enquanto leva, ao mesmo tempo, a admiti-la como verdadeira³⁶⁷

Em vista disso, no que tange ao ensino da história, essas relações de colonialidade estruturaram o conhecimento histórico escolar, ou seja, a forma como a história é ensinada. Há um consenso geral de que o objetivo do ensino da história é perceber que a realidade social é construída historicamente, por isso há uma crítica à história tradicional e uma ênfase na abordagem e não no conteúdo; porém, por outro lado, percebe-se que o conhecimento histórico escolar enfatiza a história econômica e baseia-se numa história linear, cronológica, o que tende a construção de uma ideia de progresso e que anula o papel do indivíduo. Por exemplo, a História do Brasil é inserida no contexto da História da Europa. “Nesta organização, uma história da

³⁶³ PENNA. Camilla, “Paulo Freire no pensamento *decolonial*: um olhar pedagógico sobre a teoria pós-colonial latino-americana”, *Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas*, vol. 8, no 2, 2014, p. 181-199.

³⁶⁴ MIGNOLO apud PENNA, op.cit., 2014, p.194.

³⁶⁵ BNCC, 2017, p.422

³⁶⁶ FRANCO et. al, op.cit., 2018, p. 1024.

³⁶⁷ GUIMARÃES apud QUIJANO, 2005

“civilização” ocupa maior espaço no ambiente escolar, em detrimento da História do Brasil e da América.³⁶⁸ Em relação a BNCC percebe-se que as críticas a primeira versão do documento que tentou fugir desse modelo eurocêntrico, revelam que as consequências do processo de colonização têm raízes epistemológicas que conseguem a perpetuação do modelo de pensamento histórico no qual a história da Europa, narrada de maneira cronológica, representa a história do mundo, pois

Duas questões referentes a este currículo são enfrentadas pelos elaboradores da BNCC com maior atenção: a concepção de uma história única, válida para toda a humanidade e seu corolário o eurocentrismo. No enfrentamento deste último, os autores da proposta defendem uma ênfase na História do Brasil como espaço político privilegiado da vivência dos estudantes.³⁶⁹

Como já mencionado, o currículo é um mecanismo de controle e por essa razão existem disputas em relação as escolhas do que deve ou não ser transmitido. Esse aspecto de controle social de constituição dos currículos se expressa no conteúdo das disciplinas que estão relacionadas também as diferenças sociais. As escolhas de um conteúdo através de um documento podem representar manutenção ou quebra de paradigmas dos conflitos sociais. Para Goodson o currículo é a invenção de tradições. Esta tradição não pode ser reinventada, mas parte de um passado. O autor se utiliza do conceito de Hobsbawn de “invenção das tradições” que estabelece valores a partir de práticas e ritos, que não rompem com o passado, mas sim dão uma continuidade. “A construção de um novo currículo está fundamentada nas tradições do passado e quando um novo currículo apresenta uma grande ruptura com as tradições tende a sofrer duras críticas, tanto do meio acadêmico como da sociedade”.³⁷⁰ A BNCC, seguiu essa vertente cronológica tradicional, baseada na modernidade europeia, pois:

Trata-se de uma proposta que se refugia nos conteúdos convencionais e canônicos, tomando a cronologia linear como eixo central do discurso histórico, ou seja, desconsidera os postulados, princípios e proposições oriundos da pesquisa acadêmica nacional e estrangeira dos últimos trinta anos, representando um flagrante e lamentável retrocesso.³⁷¹

Se na área do ensino, a história eurocêntrica for o referencial histórico de conhecimento, baseado em cânones iluministas³⁷², o currículo nacional não estaria de alguma maneira

³⁶⁸ MORENO, op.cit., p.15.

³⁶⁹ Ibid., op.cit., loc. Cit.

³⁷⁰ BRAZÃO, op.cit. 2017, p.4.

³⁷¹ CAIMI, op.cit. 2016, p.91.

³⁷² Para os decoloniais o “ponto zero” é um ponto de partida de observação, supostamente neutro e absoluto, no qual a linguagem científica desde o Iluminismo assume-se “como a mais perfeita de todas as linguagens humanas” e que reflete “a mais pura estrutura universal da razão” (Castro-Gomez, 2005c, p. 14 apud Ballestrin, 2013, p.104).

reproduzindo a geopolítica do poder, não só no campo macro colonizador-colonizado, mas também na reafirmação dos alunos das escolas públicas como subalternos³⁷³ se os alunos não perceberem sentidos nos conteúdos estudados?

De acordo com Boaventura de Souza Santos, o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal fundamentado numa distinção invisível que dividem a realidade social em dois universos: o “deste lado da linha” e o “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente.³⁷⁴

A geopolítica do poder se relaciona com a reprodução do pensamento iluminista e da modernidade e na ausência e inexistência, no sentido dado pelo autor, de outros temas e pensamentos. Apesar de polêmica, a proposta do pensamento pós-abissal da ecologia dos saberes³⁷⁵ do autor pode, por exemplo, se apresentar como mais uma alternativa possível, no campo de ensino, para além da narrativa da modernidade, notadamente eurocêntrica, por se apresentarem como resistência epistemológica. O próprio Boaventura pergunta-se “qual seria o impacto de uma concepção de conhecimento pós-abissal (como uma ecologia de saberes) sobre as instituições educativas?”³⁷⁶

Vale lembrar que a ecologia de saberes concebe os conhecimentos como formas de poder intervir no mundo de forma que possa alcançar igualmente os conhecimentos científicos e não-científicos, ampliando a intersubjetividade, porém a:

Relação entre crenças e ideias como duas entidades distintas passa a ser uma relação entre duas maneiras de experienciar socialmente a ciência. Essa dualidade faz com que o reconhecimento da diversidade cultural do mundo não signifique necessariamente o reconhecimento da diversidade epistemológica do mundo.³⁷⁷

³⁷³Vale destacar que entendendo por subalternos o sentido dado por Spivak: “às camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante” (Spivak, 2012, p.12), isto é, subalternos são classes ou grupos desagregados, considerados inferiores, oprimidos pela classe dominante e que por isso mesmo permanecem silenciados.

³⁷⁴ BOAVENTURA, de Souza Santos, “Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes”, *Novos Estudos*. Cebrap 79 novembro 2007, p.71.

³⁷⁵Nesse contexto, a ecologia de saberes é basicamente uma contra epistemologia do outro lado da linha como parceiros da resistência ao capitalismo global: globalização contra-hegemônica. Em termos geopolíticos, trata-se de sociedades periféricas do sistema-mundo moderno onde a crença na ciência moderna é mais tênue, onde é mais visível a vinculação da ciência moderna aos desígnios da dominação colonial e imperial, onde conhecimentos não-científicos e não-ocidentais prevalecem nas práticas cotidianas das populações (Boaventura, 2007, p 86).

³⁷⁶ Ibid., p 94.

³⁷⁷ Ibid., p.80.

Aqui podemos fazer uma relação entre a epistemologia desestabilizadora e crítica da ecologia dos saberes ao pensamento pedagógico de Paulo Freire.

A “Pedagogia Oprimido” propõe a objetivação e a desconstrução do mito da estrutura opressora como estratégia para que o educando possa questionar temas e aspectos da realidade antes tidos como dados, superando assim sua visão fatalista do mundo. No mesmo sentido a literatura pós-colonial advoga pela objetivação e desconstrução do mito do eurocentrismo, através do paradigma da colonialidade/modernidade, como forma de produzir um conhecimento menos colonizado e excludente; daí seu caráter pedagógico para o campo das ciências sociais.³⁷⁸

Se os alunos são subalternizados, eles também são silenciados. Neste caso a própria escola seria então um espaço de reprodução/dominação? Nesse sentido, no campo do saber e também do ensino, o eurocentrismo reproduz a colonialidade. Isto significa que, no decorrer de nossa história, desde a chegada dos colonizadores ao Brasil, que impuseram sua cultura - como dominante e superior - em detrimento a uma cultura já existente, vista como inferior, à tradição do ensino foi fundamentada nas diferenças sociais existentes na nossa sociedade, ou melhor, no apagamento dessas diferenças. Surge a partir desta perspectiva histórica uma fonte de marginalização social. Na prática escolar isso quer dizer que a escola tradicional funciona como uma "fábrica", disposta a construir os conteúdos culturais; impondo a cultura dominante - como única possível - estratificando em classes, formando e acentuando essas diferenças; sendo que essa superioridade não é meramente cultural e sim social, pois enfatiza as classes sociais privilegiadas.

A partir dessa perspectiva a escola promove o fracasso escolar no aluno, anulando seus conceitos primários adquiridos ao longo da sua história de vida, se a experiência que o aluno trouxer for vista de forma errônea porque se distancia de uma norma padrão, ou seja, das expectativas de aprendizagem, que foram influenciadas por um modelo de ensino eurocentrado.

“A iniciativa de se propor a construção de uma base nacional comum, incorre em deixar ao largo o objeto central da escola: o aluno”.³⁷⁹ Por esse motivo, um dos objetivos dessa pesquisa foi perguntar aos estudantes o que eles têm maior interesse em aprender e quais as suas maiores dificuldades. Embora tenhamos consciência que a respostas dos alunos são influenciadas não só pela experiência escolar, mas também pela expectativa e referência do professor, perguntá-los sobre o entendimento e dificuldades deles sobre a matéria implica em reconhecê-los como sujeitos históricos.

³⁷⁸ PENNA, op.cit., 2014, p. 192.

³⁷⁹ Silva *et al.*, op.cit. 2016, p.8.

Tratou-se neste trabalho em relação ao ensino de história refletir que história ensinar levando em conta, não só a concepção de identidade e diversidade, mas a partir de uma perspectiva decolonial. Uma das possibilidades de quebrar essa lógica europeia no currículo, que se propõe decolonial, é assumir temas como raça/racismo; sexismo/patriarcalismo como pontos indispensáveis em termos de ensino de história, ou seja, pensar alguns processos históricos e ensiná-los a partir da construção da idéia da raça e gênero, através da qual se constituiu a modernidade em oposição ao mundo colonial não europeu e não moderno, no sentido de tornar possível o questionamento pelos educandos dos aspectos da realidade, antes dados como verdades absolutas, isto é, ensinar história com o objetivo de fazer os próprios alunos questionarem o discursos dominantes, para, assim, alcançar uma educação libertadora, no sentido dado por Freire, que não os silencia, superando, então, as hierarquias entre produtores e receptores de conhecimento.

Isto significa que não é proibido abordar a história europeia nos currículos brasileiros, mas sim abordar essa história do ponto de vista dos colonizados, e subalternizados no sentido conferido por Spivak. Nesse aspecto, podemos fazer uma relação entre a educação libertadora de Freire e a teoria de Spivak; para ela, o intelectual tem como responsabilidade não falar pelo subalterno, mas criar condições para que os subalternos sejam ouvidos. Para Freire esses mecanismos se dão no campo pedagógico³⁸⁰.

Sobre a questão de gênero encontram-se as seguintes habilidades na BNCC: “Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo nas sociedades medievais – (EF06HI16)³⁸¹ e “Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de sindicatos anarquistas e grupos de mulheres – (EF09HI08).³⁸² Em relação aos objetos de conhecimento o documento destaca “o papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval” para o sexto ano, e questões de gênero, anarquismo e protagonismo femininos” para o nono ano. Percebe-se que a questão é tratada ou de forma estanque ou relacionada a história das mulheres europeias, não se destaca o protagonismo das mulheres indígenas brasileiras ou das mulheres negras africanas ou afro-brasileira na história do Brasil.

³⁸⁰ Aqui podemos encontrar um ponto de encontro entre os estudos subalternos e a Pedagogia do Oprimido. Para driblar a condição de subalternidade, seria necessário, seguindo um pensamento freiriano compreender a lógica da comunidade onde estão inseridos os discentes, para que o ensino, no caso o ensino de história, ganhe um sentido e por meio desse conhecimento e a partir dessa construção de sentido, os alunos, pudessem, enfim, serem ouvidos.

³⁸¹ BNCC, 2017, p.371.

³⁸² BNCC, 2017, p. 379.

Vale destacar que na pesquisa a maioria dos respondentes afirmaram que tinham interesse em aprender mais sobre história das mulheres; assim, fica o questionamento: qual narrativa elas se identificariam mais nas aulas de história? “Fica implícito que existe uma história que apresenta um modelo político, econômico, social e cultural considerado “norma” e “outras histórias” com significância menor. Elas mantêm a perspectiva do outro colonial como subalterno”³⁸³. O mesmo acontece em relação a História da África e História e cultura afro-brasileira e indígena que são mencionados de maneira pontual nos objetos de conhecimento. De acordo com a BNCC:

Problematizando a ideia de um “Outro”, convém observar a presença de uma percepção estereotipada naturalizada de diferença, ao se tratar de indígenas e africanos. Essa problemática está associada à produção de uma história brasileira marcada pela imagem de uma nação constituída nos moldes europeus e, também, colonizadora nos trópicos.³⁸⁴

Pensar na alternativa decolonial na construção de um currículo “significa ir além do provincialismo da epistemologia de homens brancos europeus ou europeizados que produzem a invisibilidade de outras experiências histórico sociais de sujeitos subordinados às codificações de gênero, sexualidade e raça”.³⁸⁵ É colocar esses grupos e essas histórias como pontos fundamentais no ensino, assumindo o protagonismo. Inclusive partindo do pressuposto que ao fazermos essa opção, os estudantes tenderiam a ver maior significado na aula, tanto pela questão da identificação, quanto por ser mais perto da vivência dos alunos brasileiros, estimulando a aprendizagem histórica efetiva e a consciência histórica, ou seja, a interpretação do seu mundo e dos outros a partir da escolha de narrativa do passado.

O ensino de história da África e sua relação com as Américas também ganham predominância neste viés decolonial, por adotar uma postura crítica e política em relação a construção dos processos históricos. Não se trata de negar a história da humanidade, que não é a história da Europa, mas fazer isso do nosso próprio ponto de vista, ou seja, de um país colonizado que no decorrer da história foi desenvolvendo suas própria cultura e características, inclusive com ampla e fundamental ação da população indígena e afro-brasileira, sendo o europeu o elemento colonizador. De acordo com Souza “os professores ao se recusarem um nexos explicativo calçado

³⁸³ FRANCO *et al.*, op.cit. 2018, p.1024.

³⁸⁴ BNCC, 2017, p.401.

³⁸⁵ GROSFOGUEL, Ramón. BERNARDINO, Joaze, Costa. “Decolonialidade e perspectiva negra”, *Revista Sociedade e Estado*, vol. 31, no 1, janeiro/abril 2016, p.21.

no regime moderno de historicidade (...) oferecem possibilidades de convivência dentro de sua diversidade, cujas fronteiras são sempre contingentes” Nesse sentido, a pesquisa pretendeu contribuir no campo de ensino de História e na prática em sala de aula, a partir da vivência dos discentes, pois:

Entre a prescrição de um currículo que retrocede aos círculos concêntricos nos anos iniciais, e, nos anos finais, à história linear que reafirma o eurocentrismo - apesar de algumas “pitadas” de história da África, dos afrodescendentes e povos indígenas - e sua transformação em processos de ensino e aprendizagem, desenvolvidos em sala de aula por professores, professoras, alunos e alunas, há um longo caminho a percorrer.³⁸⁶

De acordo com Abud, a permanência da História do Brasil como caudatária da História europeia nos manuais didáticos interfere diretamente nos planejamentos e aulas de História na escola básica.³⁸⁷ Dessa maneira, o eurocentrismo impôs os seus conceitos e períodos históricos como os únicos que podem ser narrados do ponto de vista da história oficial e os livros didáticos são obrigados a seguir essa trajetória narrativa. Embora isso venha mudando, as críticas a primeira versão da BNCC e o crescimento de movimentos conservadores que tentam impedir que as mudanças sociais sejam debatidas nas escolas, incentivando a sociedade a acusação e fiscalização do trabalho do professor, mostra que ainda temos muito a caminhar. Por outro lado, a resposta dos alunos e os avanços nas pesquisas acadêmicas a aproximação da universidade com a educação, e o interesse dos pesquisadores e dos movimentos sociais pelo ensino de História demonstra que estamos avançando. As discussões sobre a base em conjunto com esses outros elementos mencionados demonstram também que vivemos um momento de desestabilização, o que gera necessariamente conflitos e disputas, especialmente no que se refere à educação e ao que vai ser ensinado. E a História, pelas suas particularidades, é uma disciplina fundamental nessa discussão, pois está relacionada não só ao que deve ser lembrado e o que deve ser esquecido, mas à forma como é contada a narrativa e quais são os papéis nela assumidos. Logo,

A reflexão sobre a reeducação da pluralidade étnica racial parte de agendas políticas contemporâneas que postulam uma revisão na composição das memórias privilegiadas no campo da História escolar. Dessa forma, a inclusão dos conteúdos de História e Cultura Afro Brasileira, História da África e História dos povos indígenas constitui uma inflexão na narrativa privilegiada majoritariamente eurocêntrica, que insere povos africanos e indígenas como “elementos coadjuvantes, cuja participação é mais alegórica que determinante”.³⁸⁸

³⁸⁶ FRANCO *et al.*, op.cit. 2018, p.1025.

³⁸⁷ ABUD, Kátia Maria. A História nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas, 2007, p.115.

³⁸⁸ SOUZA, op.cit., 2018, p.115.

Na prática escolar uma saída para ajudar os alunos a compreender a aprendizagem histórica, de uma maneira que fuja da perspectiva eurocêntrica, já que os professores não têm o poder sobre de mudar diretamente as políticas públicas educacionais - mas estão na base atuando com a mediação com os alunos e estabelecendo relações com os mesmos - é operar trabalhos com diferentes fontes históricas, tais como filmes, músicas, internet, história em quadrinhos, mapas, história oral e aulas passeios e trabalhos de campo, pois essas estratégias possibilitam a construção de uma aprendizagem histórica concreta, a partir da realidade dos estudantes, posto que um dos maiores obstáculos dos estudantes, além da localização no tempo e no espaço, é a capacidade de abstração.

A preocupação com uma perspectiva teórica e metodológica que contemple o uso de fontes históricas aparece medida pela ação do professor, como um recurso didático para uma aprendizagem significativa, na elaboração cognitiva de um conhecimento. Contudo, a professora evidencia as dificuldades inerentes a esse processo de aproximação do campo acadêmico ao escolar: faz-se necessário uma dose “habilidade, invenção, criatividade”. Sua fala nos abre espaço para refletirmos sobre a multiplicidade de saberes que podem compor a narrativa docente, assumindo que lecionar também se constitui de “inventar saberes próprios a sua situação de trabalho.”³⁸⁹

Para escrever história, é necessário recorrer ao método crítico para estruturar acontecimentos. O procedimento historiográfico envolve verdade, análise das fontes documento, teoria e método, com o objetivo de explicar problemas do presente. Porém o produto histórico tem prazo de validade, pois os problemas, as teorias, métodos e técnicas mudam. O historiador está treinado para investigar causas e consequências dos acontecimentos sociais e mesmo com a sua postura crítica e distanciamento está ligado ao presente e a temporalidades distintas, portanto sua lógica não é linear. O historiador analisa as causas (profundas e imediatas) e condições, construindo um universo de responsabilidades sob coações e decisões. A história é a construção de uma narrativa que dá coerência aos fatos em seu encadeamento e por isso cria sentido. Desse modo, a história transcende o senso comum e é em si uma realização histórica, com suas próprias regras metodológicas orientadas pela teoria, permitindo que nos orientemos no tempo. O ensino de história baseia-se na transposição dos saberes históricos com fins didáticos. Por isso o professor pode e deve propor atividades que estimulem o desenvolvimento da capacidade crítica que permitam o aluno elaborar o próprio pensamento. Um exemplo prático do que defendemos na prática escolar está no exercício proposto abaixo:

³⁸⁹ Ibid., p.84.

Figura 5 - Questão proposta na prova do sétimo ano com a Letra da música Não Foi Cabral de Mc Carol

Leia a letra de música abaixo:

Não Foi Cabral
MC Carol
 Professora me desculpe
 Mas agora vou falar
 Esse ano na escola
 As coisas vão mudar
Nada contra ti
Não me leve a mal
Quem descobriu o Brasil
Não foi Cabral
 Pedro Álvares Cabral
 Chegou 22 de abril
 Depois colonizou
 Chamando de Pau-Brasil
 Ninguém trouxe família
 Muito menos filho
 Porque já sabia
 Que ia matar vários índios
 Treze Caravelas
 Trouxe muita morte
 Um milhão de índio
 Morreu de tuberculose
 Falando de sofrimento
 Dos tupis e guaranis
 Lembrei do guerreiro
 Quilombo Zumbi
 Zumbi dos Palmares
 Vítima de uma emboscada

Com base na música explique por que historiadores hoje tem questionado o nome “Descobrimento” para referir-se ao Brasil e à América e que outros nomes têm sido propostos?

Não se tratou de não abordar a chegada dos portugueses, mas discorrer de uma maneira que não só expresse o ponto de vista dos colonizados, como expor para os alunos uma forma que eles compreendessem o conteúdo, porque conhecem a cantora e possuem com ela uma relação de identificação e referência. A partir disso é gerada uma reflexão que pode levar aos alunos uma efetiva aprendizagem histórica, levando à elaboração de uma consciência histórica (de orientação da vida prática). Os alunos ao enxergarem que a história está presente em suas vidas conseguem perceber o sentido da disciplina e posteriormente avançar para um pensamento de abstração. Nesse

exemplo, também ficou claro a transposição didática dos conteúdos, embora os professores da educação básica não tenham controle dos conteúdos dos currículos, eles podem com autonomia, criatividade abrir brechas no sistema de ensino. Essa criatividade é resultado dos saberes docentes formulados por Tardiff, ou seja, embora os professores geralmente sintam um choque inicial da formação das universidades a realidade da sala de aula, eles conseguem através da experiência profissional, da socialização com os colegas, criar uma sensibilidade didática para conseguir dialogar com seus alunos.

Por outro lado, a pesquisa também reconhece que a situação de desvalorização profissional e infraestrutura afeta em muito o trabalho dos docentes, que possuem várias demandas em sua prática. Por esse motivo, ao contrário do que muitos alegam, que a formação do professor é a grande culpada pela defasagem na educação, acreditamos que os professores com competência própria e capacidade individual conseguem atuar como um amortecedor de impacto, amenizando as dificuldades sistêmicas da educação.

No caso do professor de história a especificidade permite que, além da música, no exemplo acima o professor trabalhe com uma infinidade de fontes que possibilitam investigação e por conseguinte, um aprendizado histórico efetivo, à medida que as fontes são produções culturais de diversas sociedades e que são o objeto de estudo da História. “As fontes históricas são todo aquele material, instrumento ou ferramenta, símbolo ou discurso intelectual, que procede da criatividade humana, através da qual se pode inferir algo acerca de uma determinada situação social no tempo”³⁹⁰.

O professor que faz uso do filme, por exemplo, deve levar em conta todos os aspectos e ter consciência de que o filme ficcional se comunica por meio de procedimentos artísticos específicos, pois o sentido do filme histórico está no modo como ele conta a história, seu ritmo, duração e a sucessão de planos, fatores que dão significação ao filme.

O fato é que, quer o professor de História utilize filmes em sala de aula, quer não, o cinema “ensina” versões muitas vezes deturpadas e carregadas de ideologias capazes de modificar seu modo de perceber o passado, a realidade, as sociedades e suas crenças e conflitos. É necessário aprofundar o estudo das ideias e influências que moldam a cultura de todos os membros da sociedade, inclusive as “aprendidas” por meio do cinema.³⁹¹

Desse modo, o cinema pode ser aproveitado como fonte para o conhecimento da história;

³⁹⁰ AROSTEGUI apud SOBANSKY, op.cit., p.28.

³⁹¹ MOCELLIN, op.cit., 2010, p.11.

caso contrário, o aluno ficará preso ao enredo e não prestará atenção à forma como a narrativa foi apresentada e o filme será abordado como mero suporte de conteúdo, não contribuindo para uma aprendizagem efetiva.

A História local, história oral, aulas-passeios e trabalhos de campo são propostas didáticas que permitem que o aluno interprete a própria realidade e o meio em que vive. Assim, ao fazer a transposição didática do saber histórico para o saber histórico escolar, através da história local o educando pode vir a se perceber como elemento da comunidade do qual faz parte, possibilitando ao aluno, além da pesquisa histórica e da postura investigativa, o aprofundamento da análise histórica em diferentes perspectivas: sociais, culturais, econômicas e políticas, com o objetivo de transformar a experiência das pessoas da localidade em conhecimento histórico e em autoconhecimento.

Os trabalhos de visitas de campo em pontos históricos, culturais, ambientais e turísticos, por exemplo, ajudam a abordar temas das disciplinas de modo transversal e interdisciplinar, com objetivo de trocar saberes e introduzir novos conhecimentos, no incentivo da criação de uma cultura de valorização da história local e da cidade, buscando um impacto positivo para a comunidade escolar, a partir do momento que os alunos percebem que os saberes podem vir de vários locais e que podem aprender de maneira lúdica, visto que as visitas proporcionam a aprendizagem de maneira concreta. A utilização desse tipo de estratégia de aprendizagem, a partir da busca de informações em múltiplas fontes, arquivos familiares, instituições da localidade, fontes documentais pessoais, arquivos públicos, além de provocarem a sensibilização da comunidade, constroem coletivamente o conhecimento.

Por outro lado, a escola³⁹² que tem como razão de ensino transmitir uma história contada como “bem-sucedida”, sem levar em conta a realidade cotidiana de seus alunos, deixa de repensar sua função como instituição destinada ao atendimento de todas as camadas sociais. Esse conceito abre espaço para a que o educando se afaste cada vez mais do aprendizado, em termos gerais, e principalmente do código elaborado, que tanto lhe será útil na vida escolar e no seu futuro como cidadão participante e consciente.

³⁹² A escola e não o professor, a medida que dependendo da realidade escolar que está inserido não consegue trazer propostas que fujam do tradicional por ficarem presos a determinada proposta pedagógica ou por serem desmotivados e desestimulados por conta do projeto político de desvalorização profissional. Não queremos ser heróis queremos trabalhar com condições e autonomia.

Os estudantes não são levados a desenvolver suas habilidades, como propõe a BNCC, se contexto cultural em que vive e que domina não for considerado na aprendizagem, não podemos relacionar cultura e pensamento, sem incluir nessa relação a estrutura social que geram diferenças, porque esses códigos transmitem cultura e predispõe os estudantes para habilidades específicas que podem vir a desenvolver futuramente. Caso a escola ignore tudo que foi aprendido e produzido pelo estudante no período anterior à sua chegada à escola, os ensinamentos transmitidos mecanicamente tornam-se frios, distantes e impedem que o aluno sinta prazer e descubra novas leituras do mundo, leituras que lhe facilitem a entender e compreender o mundo físico e social no qual vive. Essa é a proposta de um viés decolonial, interpretar os diversos conteúdos, a partir da visão de mundo que o aluno domine e compreende. Quando não há interação, o professor não consegue perceber o que o seu aluno já sabe, e que na experiência escolar confronta conhecimentos e traz novas informações, nega-se, desta maneira, todo o processo vivido pelo aluno, dificultando que este se perceba como sujeito histórico.

Entretanto, se o professor age de forma contrária àquela citada acima e se utiliza do diálogo e a observação como elementos fundamentais na sua relação pedagógica e passa a valorizar a produção do aluno em todos os seus elementos, estimulando-o na construção do seu conhecimento e colocando-se como parceiro nesta relação, se estabelece, então, na sala de aula uma atitude mais solidária capaz de reconhecer as capacidades e possibilidades de alunos e professores. Os ensinamentos transmitidos através de uma situação vivenciada, qual a criança se sinta autora do processo, dará prazer e terá sentido, então a aprendizagem terá mais relevância e significado. Todavia, precisamos da escola transformadora que promova a inclusão do aluno com sua linguagem e cultura e o leve a desenvolver uma visão crítica e criadora e não de uma escola que somente reproduza valores dominantes. Dessa perspectiva, o aluno deixa de ser folha branca que deve ser preenchida e passa ao protagonismo na construção do conhecimento, fomentando o avanço em propostas públicas de educação.

As noções de inventividade, de criatividade e de atualidade ainda são inovadoras e ameaçadoras, já que uma sociedade que pensa e modifica consegue minimizar as discriminações e as desigualdades sociais existentes. Entretanto, ao propor para o professor, mudanças nas suas práticas pedagógicas, temos que levar em conta que ele também precisa ver sentido naquilo que faz, porque o sujeito constrói sua ação e sua própria consciência em interação com a sociedade na qual está inserido. Diante de tal afirmação, devemos compreender que as representações que os

professores têm sobre leitura, escrita e aprendizagem são construções pessoais adquiridas ao longo do tempo de acordo com a sociedade em que vivem, que o ensinou, desde a sua alfabetização até a sua formação profissional, as práticas pedagógicas vigentes, classificando-as como eficientes e adequadas e estas encontram-se, profundamente, internalizadas no seu cotidiano. É a partir de condutas diferenciadas que se tem oportunidade de atribuir novos significados aos conteúdos, conseguindo envolver mais os estudantes.

Torna-se imprescindível também que o governo disponha de vontade política para viabilizar de mudanças, e para efetuar esta mudança seria necessário refletir coletivamente sobre as razões estruturais e conjunturais do fracasso escolar. Por isso é necessário subsídios e políticas públicas para que todos os professores da educação básica exerçam seu papel social. Como esta questão foge ao alcance dos profissionais da escola, que também estão inseridos no sistema, os professores mediam a relação entre a legislação/burocracia e a prática escolar. Isto significa que mesmo que não seja possível a mudança em nível macro, os professores podem atuar e contribuir para mudar a realidade no espaço da escola, embora seja dificultado pela própria manutenção do sistema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O grande objetivo da educação
não é o conhecimento,
mas a ação
Herbert Spencer

A pesquisa pretendeu refletir sobre o ensino de História e seus diversos conteúdos a partir da visão dos discentes com o objetivo de pensar a construção de um sentido histórico para os alunos, levando em consideração a função histórica da disciplina de formação de identidade e de cidadania; a função social do professor na transmissão desse conhecimento, e a partir desses dados propor uma reflexão dos conteúdos abordados no currículo da disciplina. Foram levados em consideração os fatores relacionados a especificidade da disciplina, aliado ao contexto político e social da realidade da educação brasileira e também as políticas educacionais que regulam o sistema de ensino e os conflitos atrelados a essas decisões.

Partindo da ideia que as respostas dos alunos aos questionários fornecem indícios importantes sobre o ensino de história, e conseqüentemente base aos docentes para superar os desafios de aprendizagem do ensino de História no mundo contemporâneo, foram aplicados questionários online e quantitativos para os alunos do Primeiro ano do Ensino Médio.

A partir do levantamento e análise destes dados, a pesquisa pretendeu contextualizar as discussões da BNCC em torno do currículo de História, tendo como embasamento a discussão teórica sobre currículos, problematizando os mesmos e propondo como alternativa possível a adoção de uma perspectiva decolonial no ensino, partindo da hipótese que esse viés contribuiria na aprendizagem histórica, na medida em que coloca a história de colonização da América como ator principal na compreensão dos processos históricos da modernidade.

Ao longo do trabalho foram discutidas as diferentes correntes historiográficas, a distinção entre memória, história e história escolar, a função e os sentidos atribuídos a disciplina história nos currículos ao longo do tempo, diferentes noções de temporalidades e narrativas históricas, além da discussão sobre a função da escola e dos saberes escolares, saberes docentes, saberes históricos e transposição didática. Descreveu-se também as políticas curriculares brasileiras, os parâmetros e diretrizes curriculares nacionais e seus objetivos, isto é, a dimensão política da educação até a formulação das três versões da base nacional comum. Também foram abordadas as mudanças de objetivo do ensino da história e os usos do passado ao longo do tempo de acordo com cada contexto histórico e demandas sociais, de uma história destinada a formação de uma identidade nacional, a

uma história que responde a questões locais, passando pelas reformas educacionais no Brasil e teorias curriculares.

Foram discutidos o conceito de currículo, isto é, o que é currículo e as suas funções de planejamento e avaliação, política e poder, o paradoxo entre a importância do currículo na formação da identidade e diferença e como forma de emancipação e resistência e, por outro lado, o currículo e a escola como reprodução. Por isso, exercem o papel de poder regulador onde se confrontam opções e se produzem consensos possíveis³⁹³. Foi debatido a perspectiva atual de currículo que leva em conta a diversidade, além dos autores das diversas teorias curriculares e as categorias conceituais como multiculturalismo, diversidade cultural, estruturalismo e pós-estruturalismo, conceitos teóricos que orientam a construção das teorias curriculares, sendo citado também a reivindicação de participação dos grupos sociais na construção do currículo, as ideologias que estão por trás da escolha e seleção dos conteúdos e o distanciamento da teoria para prática educacional.

Pretendeu-se, do mesmo modo, relacionar, por meio apresentações dos textos teóricos essas questões a prática docente, isto é, problemas, dificuldades e desafios que os professores enfrentam no cotidiano da sala de aula e na realidade de cada escola, tais como racismo, machismo e homofobia, ou seja, a dificuldade em trabalhar o respeito as diferenças, que está presente nas demandas atuais do currículo. Além de enfatizar também o papel do professor nessa relação construída cotidianamente com os seus alunos.

O professor foi considerado um elemento fundamental na transposição da teoria para a prática e agente transformador da realidade social, ou seja, foi pensado nas discussões o papel social do professor de história e como ensinar história de acordo com cada realidade e objetivo.

De acordo com Tardiff os saberes experienciais dos docentes é um saber ligado as funções dos professores, e a importância que atribuem a experiência; é um saber prático, interativo, sincrético e plural, heterogêneo, complexo, aberto, personalizado, existencial, formalizado pela consciência discursiva do trabalho, temporal e social. Além desses aspectos, os professores acessam também os saberes disciplinares, que são saberes acadêmicos definidos e selecionados pelas instituições universitárias - estes saberes integram-se a prática docente através da formação inicial e continuada dos professores e são transmitidos nos cursos universitários; os saberes curriculares, que se apresentam concretamente sob a forma de programas curriculares que os

³⁹³ SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013.

professores devem aprender e aplicar; e um saber pedagógico, expresso por meio do discurso das ciências da educação, também externo a sua prática, pois aparecem como produtos que já se encontram determinados em sua forma e conteúdo. Para Tardiff, a articulação entre esses saberes e os saberes sociais transformados em saberes escolares, através dos saberes curriculares, pedagógicos e experienciais, que confere à docência um status de prática erudita.

O professor é, portanto, alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir conhecimentos relativos às ciências da educação e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. Esta relação compõe a sua identidade pessoal e profissional. Como professora de história, o conhecimento de todos os conceitos colocados acima, teorias e políticas curriculares, correntes historiográficas e autores, são de fundamental importância na formação do professor, não só na sua prática docente, mas na formação pessoal, à medida que as demandas do cotidiano da sala de aula, muitas vezes, distanciam o professor da educação básica das teorias historiográficas, curriculares e educacionais que estão sendo produzidas na academia. Injustamente, a formação do professor é muitas vezes a culpada pela baixa qualidade da educação porque é o caminho mais fácil para desviar a atenção dos problemas estruturais relacionados a educação que vem de escolhas políticas, nesse caso, se a formação é o problema, como muitos afirmam, é porque ela também está relacionada ao projeto político de desvalorização do professor no individual, e da educação como coletivo. Para Selva Guimarães,

Além de todas as dificuldades de sobrevivência e liberdade para o exercício digno da profissão, houve uma mudança de expectativa em relação ao sistema educacional brasileiro. A história demonstra que esse processo foi acompanhado de uma crescente desvalorização social do profissional da educação e da escola pública, o que por sua vez provocou a desmotivação dos professores.³⁹⁴

Como professora de escola pública e não desmerecerei a educação oferecida nessas instituições, porque estaria desmerecendo meu próprio trabalho, mas no Brasil vale apontar o projeto político de desvalorização do professor e da educação pública, à medida que não é vista como prioridade social, afetando diretamente o trabalho docente. Falta, portanto, condições materiais, estrutura e verba, mesmo que alguns profissionais se empenhem num trabalho de qualidade, as condições materiais e a vida cotidiana limitam esse trabalho que ganha status de “sonho”. As condições sistêmicas da educação brasileira são os fatores que impossibilitam e/ou

³⁹⁴ FONSECA, Selva Guimarães. *Fazer e ensinar História*. Belo Horizonte: Dimensão, 2009, p.13.

dificultam uma ação-reflexão dos professores e não a sua formação.

Outro ponto que destacado é que apesar da autonomia em sala de aula, existe certo controle do trabalho do professor, tanto em escolas públicas e em escolas particulares, a primeira cobra por questões políticas, já que muitas vezes o gestor da escola geralmente tem uma ideia hierárquica de chefe e não de equipe, essa visão hierárquica impede um funcionamento coletivo da escola. E a segunda por questões econômicas e de propaganda para mostrar que o dinheiro é bem investido pelos responsáveis dos alunos, pressionando o professor a dar conta de todos os conteúdos e monitorando o processo de ensino-aprendizagem. Além do controle social estimulado por movimentos como Escola Sem Partido. Tanto num caso quanto num outro, o aluno, que é o principal foco na educação, é deixado em segundo plano e o professor que é orientador nesse processo sofre, além de um processo histórico de desvalorização social que desmotiva o trabalho, pressão de vários lados.

A escola tem que promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais e garantir seu papel de transformador da realidade e não de reprodução, especialmente num país que se pretende democrático. Essa intenção esbarra na vontade política, pois uma coisa é o que está na legislação educacional, outra são os recursos que chegam a escola que impossibilitam a aplicabilidade efetiva da legislação. Na prática, os professores e a equipe escolar se apresentam como solucionadores dos problemas. Os profissionais da escola encontram-se num conflito entre acreditar ser possível mudar a realidade social por meio da educação e não acreditar devido a realidade da educação pública brasileira. Esse é um ponto divergente nos projetos políticos pedagógicos das escolas públicas brasileiras, que apesar de serem conscientes das suas metas, princípios e missão, sabe até onde conseguem chegar.

Embora tenhamos pressupostos consolidados legalmente e teoricamente, as condições às quais futuros professores estão submetidos sempre exige de umas respostas condizentes aos espaços onde estão tais consolidações e condizentes, também, às realidades e necessidades locais de cada indivíduo.³⁹⁵

O professor geralmente torna-se referência na formação do aluno, e aqui defende-se que ao entrar em sala de aula, o professor assume também uma função política e social, por isso é tão necessário que os docentes tenham consciência do seu papel social, e por isso que a pesquisa se propôs “escutar” quem ensinamos, para termos respostas mais clara sobre o que ensinamos e como

³⁹⁵ SILVA, op.cit., 2018, p.86.

ensinamos, aos moldes de Paulo Freire. O professor da educação básica que consegue furar a barreiras sistêmicas e fazer uma reflexão teórica que envolve o trabalho docente pode decidir conscientemente sobre os métodos e estratégias que irá usar em sala de aula, isto é, qual teoria curricular ou corrente historiográfica que está presente na explicação e na forma que expõe determinado conteúdo, pois sabe que se forem jogados de qualquer maneira, alguns conteúdos podem vir a ficar sem sentido e confusos para o aluno.

Por esse motivo, é basilar aproximar dois mundos que são aparentemente distantes, mas que dependem um do outro, isto é, conciliar os teóricos que pensam a realidade social e educacional com a possibilidade de discussão dessas teorias pelos professores da educação básica, buscando por meio dessa reflexão uma melhoria da nossa prática, sendo os professores da educação básica pensadores da sua própria realidade social. Isto é muito positivo para melhoria da qualidade da educação e para valorização dos professores, numa realidade que o professor da educação básica e de escola pública é desvalorizado econômica e socialmente e enfrenta muitos desafios em seu cotidiano.

No campo da pesquisa acadêmica em História essa aproximação tem se expressado por meio da multiplicação das pesquisas sobre ensino de História, que tem proporcionado diversas leituras, interpretações e estratégias pedagógicas, contribuindo para uma educação histórica significativa em diversos contextos. Entretanto, é essencial que tais contribuições auxiliem os jovens a aprimorar seu raciocínio histórico de maneira que consigam compreender os obstáculos do presente e, por meio das narrativas dos eventos passados, consigam ponderar e refletir acerca de seu engajamento social como indivíduos responsáveis pela construção de uma sociedade democrática e plural. Souza aponta, por outro lado, que embora o ensino de história tenha se tornado um importante campo de pesquisa, os professores ainda evidenciam uma separação entre o professor acadêmico e o professor da educação básica.

O passado tende a ser entendido pelos alunos como algo distante e sem sentido. Surpreendentemente os dados mostraram, que ao contrário, os alunos parecem ter uma visão lúcida da importância do ensino da história. Isso ficou posto na resposta dos estudantes ao questionário, que por mais que tenham dificuldades em relação a disciplina, revelaram um discernimento em relação ao objeto do estudo da História. Apesar da variável do contrato didático, os alunos tiveram, em geral, uma ideia muito clara dos conteúdos históricos abordados em sala de aula e de que o passado é objeto de estudo da História.

Embora reconheçam a importância da História, especialmente no que tange na formação da cidadania, conseguido fazer associações do estudo da História em seu cotidiano, relacionando-o a vários temas sociais, destacaram também as questões que sentem dificuldades. Alguns alunos conseguem perceber as transformações no tempo e no espaço e analogias do passado com o presente, mas não são todos que atingem esta relação. Isso mostra que um dos grandes desafios do ensino de História, além de despertar o interesse dos alunos em sala de aula em um mundo onde tudo se transforma de maneira rápida e muitas escolas ainda estão presas a um modelo tradicional de ensino, é construir narrativas e estratégias que aproximem os conteúdos ao mundo do aluno, levando em conta a cultura escolar e juvenil em que está inserido, possibilitando, desta maneira, que façam relações entre passado e presente, e adquirindo uma consciência histórica “como forma de proporcionar a identificação dos estudantes, bem como facilitar seu acesso, ao conhecimento trabalhado em sala de aula e trazer algum significado ao mesmo”.³⁹⁶

A ideia é que proposta pedagógica de ensino e aprendizagem de História por meio de uma ótica decolonial, auxilia no estímulo a autonomia dos alunos como forma de aprendizagem e conhecimento. Com esse referencial teórico na prática pedagógica, o professor consegue optar conscientemente pelos conteúdos que vai priorizar em sala de aula. Embora, exista um currículo com conteúdos a cumprir, é o professor que faz a aula, junto com a relação que constrói cotidianamente com seus alunos. Vale pontuar que em relação a autonomia, o professor da escola pública possui maior liberdade de escolha em relação ao professor das redes privadas.

Defendemos que os diversos temas, problemas, abordagens e fontes para o ensino de História, produzidos por diferentes agentes, em vários espaços educativos: professores, historiadores, educadores, produtores de materiais, gestores e outros sejam permanentemente debatidos e reinventados pelos professores. A “Base” como instrumento de regulação externa não pode significar censura e cerceamento da criatividade e criticidade docente.³⁹⁷

Um exemplo da escolha do viés colonial como estratégia didática foi, por exemplo, levar a experiência dos quilombolas do Maria Conga para explicar a dinâmica do tráfico e a resistência dos escravizados, durante a pesquisa de Mestrado do ProfHistória. Maria Conga, mulher que fundou um quilombo na região, não está no livro didático, mas tive autonomia para decidir e priorizá-la em sala de aula. Ressalta-se que no momento que fiz essa intermediação entre a história e memória dos quilombolas e os alunos, eu fiz pesquisa, produzindo um conhecimento novo. Por

³⁹⁶ CRUZ, op.cit., 2019, p.16.

³⁹⁷ FRANCO et al. Op.cit., p.1033.

que Maria Conga? Porque estava mais perto da realidade dos meus alunos. Dessa maneira ficaria mais fácil para eles entenderem e fazerem uma relação entre passado e presente, constituindo uma consciência histórica. “Se, objetiva-se um outro perfil do estudante, com o professor propondo variadas formas de trabalho com debates, leituras de trechos de documentos escritos, imagens, etc. não é mais possível manter tantos conteúdos como possuem na atualidade muitos programas escolares”.³⁹⁸ A diferença do professor, neste exemplo, está no método escolhido para debater o conhecimento, já que foi proposto e debatido essa história-memória com a turma e não somente reproduzido um conteúdo curricular.

Se atualmente temos a clareza de que não são quaisquer experiências do tempo (ou conteúdos históricos) que podem se tornar fatores da orientação prática e da autocompreensão, as escolhas precisam ser as mais racionais possíveis. E esta racionalidade precisa ser compartilhada coletivamente.³⁹⁹

Por meio do debate dos referenciais teóricos que pautaram a educação brasileira e do levantamento e análise da resposta dos alunos ao questionário, chegamos a alguns pontos que precisam ser levados em consideração sobre o ensino de História e seu papel social, relacionados:

- Ao entendimento dos trágicos acontecimentos que marcaram a História como genocídios, escravidão e guerras. O entendimento de como esses processos ocorreram ajudam a identificar sinais de retrocesso, resistindo para que eles não ocorram novamente.
- A desnaturalização de fenômenos, ou seja, alguns comportamentos e formas de pensar parecem que sempre foram assim e nunca mudaram, isso não é verdade, já que a História mostra que as mudanças que ocorreram nas sociedades continuam acontecendo. A história é dinâmica.
- Esclarecer pontos de vista, tendo a consciência que nenhum relato é neutro, ou seja, ao confrontar ideias, entende-se diversas correntes de pensamento, percebendo que não há verdade universal. E a partir daí, o estudante pode posicionar-se no que considera certo ou errado, justo ou injusto.
- Abrir horizontes e superar preconceitos, tornando-se um indivíduo com maior repertório.
- Encarar problemas e crises, isto é, compreender que decisões, problemas e situações políticas, sociais e econômicas têm efeitos coletivos (em nível macro) e individuais (em nível micro).

³⁹⁸ MORENO, op.cit., 2016, p.16.

³⁹⁹ Ibid., p.24.

- Entender a si próprio enquanto sujeito histórico, o sujeito é consequência da História.
- Lidar com o tempo, dimensionar e dar sentido ao tempo.

O estudo da História permite buscar referências para avaliar a realidade de forma consciente, construindo argumentos bem fundamentados, a partir de uma visão ampliada de mundo. “Ensinar História a partir da articulação entre experiência e expectativa pode contribuir para despertar o interesse do aluno em compreender os problemas e questões que envolvem o seu cotidiano escolar e social, relacionando-os com o contexto local, regional e/ou global”.⁴⁰⁰

Mais do que apresentar o passado aos alunos, a disciplina tem como objetivo central mostrar como os diferentes sujeitos (homens, mulheres e crianças) se relacionaram no tempo e como isso reflete em se tratando das diversidades que tais relações compõem. Qual o seu significado para as sociedades do tempo presente? Essa é uma questão importante a se fazer, pois se leva em consideração refletir sobre a bagagem cultural e os conhecimentos prévios trazidos pelos protagonistas, pela comunidade escolar como um todo.⁴⁰¹

No entanto, vale ressaltar que o conhecimento científico em História é produzido por meio de fontes e debates historiográfico. Embora a construção do conhecimento histórico seja um processo, é pautado em pesquisa e não em opinião. Logo, a aula de História é organizada com base em conhecimento histórico e existem vários campos de conhecimento na área de História: História Ambiental, História da África, História Pública, História da Escravidão, História das Mulheres etc. que podem e devem ser explorados no ensino e na prática pedagógica, dependendo de cada realidade. Aí que entra a autonomia e sensibilidade pedagógica do docente para fazer escolhas.

Durante muito tempo a história escolar foi vista somente pelo seu aspecto pedagógico. Mas, no momento atual, o Ensino de História é uma importante área de pesquisa Historiográfica e existem iniciativas de aproximação e diálogo das Universidades com as escolas. Nessa perspectiva, a Universidade produz conhecimento, mas o professor também produz saberes junto com os alunos e o docente pode ser fonte e pesquisador ao mesmo tempo, a medida em que uma sala de aula apresenta-se como um laboratório⁴⁰². Existe planejamento, mas a sala de aula é dinâmica e surgem elementos surpresa, pois nem sempre tudo é como planejado e as propostas de trabalho podem ter muitos obstáculos porque em vários momentos o professor é desafiado. Por outro lado, por ser um espaço enérgico, proporciona diversas possibilidades de estratégias de ensino-aprendizagem, quando o professor não é rigidamente regulado.

⁴⁰⁰ VEDOVOTO; RODRIGUES, op.cit., 2019 p. 114-126.

⁴⁰¹ CRUZ, op.cit., 2019, p.125.

⁴⁰² As dissertações e produtos do ProfHistória fornecem importantes pesquisas sobre diversos assuntos na área de História, sendo importante material de consulta.

O papel do professor-pesquisador se mostra imprescindível, sobretudo quando se trata do ensino de História. Como a que vê o professor como donatário máximo do conhecimento, vem caindo por terra, tanto por conta do processo de formação, que apresenta um viés cada vez mais democrático, tanto pelo volume e facilidade maior de acesso à informação. Tem se consolidado, assim, a figura do docente como orientador e mediador de saberes.

Dessa maneira, o professor da escola básica não é reproduzidor do conhecimento, é um mediador do conhecimento, para ficar compreensível para os alunos, a partir da sua experiência constante na área da educação. Isto significa que a Universidade oferece os meios teóricos de reflexão, mas a experiência se aprende na prática e cada turma é uma experiência diferente, pois os alunos são seres pensantes. Portanto, a sala de aula o local onde se estabelece uma relação de constante aprendizado com os estudantes.

O objetivo desta pesquisa não foi fornecer respostas prontas aos obstáculos que os professores das redes públicas e privadas da educação básica enfrentam em seu cotidiano de trabalho, mas sim refletir a partir de levantamentos teóricos, elementos para reflexão da prática docente, tendo também como referência o que os alunos tem a dizer sobre o ensino da disciplina, pois ao ouvi-los temos possibilidade de fazer uma auto-reflexão sobre a nossa própria prática, tendo em vista melhoria da educação, no sentido dado por Paulo Freire, no qual é preciso levar em consideração a realidade dos alunos para que o conhecimento ganhe sentido e seja efetivo.

Conclui-se que a educação, pode ter uma característica colonizadora e reprodutora, por um lado, ou transformadora e emancipadora, por outro. Os professores têm a convicção de quem domina os conteúdos, os alunos não, por isso surge a situação de ensino. A aula é também uma reflexão da compreensão do professor, mas nem sempre é acessível compreender para que estudar o passado. Por isso é necessária uma reflexão sobre atividade docente em sala de aula, como o professor compreende a disciplina que leciona, além dos conteúdos que precisa cumprir, pois o aprendizado histórico está além do conteúdo, está nas entrelinhas do processo de ensino.

Vale ressaltar que a pesquisa considera os professores mediadores e produtores de conhecimento. No entanto, pondera-se que a auto-reflexão dos professores é dificultada pela própria realidade educacional sistêmica na qual estão inseridos. Além dos obstáculos e da desvalorização, no momento presente, ainda há uma perseguição e monitoramento do trabalho docente, estimulada por setores conservadores da sociedade. Por isso mesmo, os docentes encontram-se num papel de resistência e possuem um importante papel social e político, embora cada professor encare essa função de maneira diversa. Mas isso é assunto para outra pesquisa!

BIBLIOGRAFIA:

ABREU, M.C.; SOIHET, Rachel. Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia. FAPERJ. Casa das palavras, 2003.

ABREU, M.C.; Parecer sobre a BNCC - Componente Curricular HISTÓRIA.

ABUD, Katia Maria. Formação da Alma e do Caráter Nacional: Ensino de História na Era Vargas, *Revista Brasileira de História*, v.18, nº. 36, 1998, p.103-114.

ABUD, Kátia Maria. A História nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas, 2007.

ALBERTI, Verena. Proposta de material didático para a história das relações étnico-raciais IN Ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira, pág 61 – 85. Revista História Hoje nº 1 • Biênio: Agosto de 2011 a Julho de 2013.

APPLE, Michael. A política de conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz. (Org.). Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 2011.

ARAÚJO, C. M. ; Oliveira, M. C. S. L. Contribuições de Bourdieu ao tema do desenvolvimento adolescente em contexto institucional socioeducativo Pesquisas e Práticas Psicossociais – PPP - 8(2), São João del-Rei, julho/dezembro/2014.

ARISI, Maissonave Barbara. LEI 11.645/2008: HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA NO CURRÍCULO OFICIAL DA REDE DE ENSINO PÚBLICA E PRIVADA. PROEX- UNILA.

BALLESTRIN. Luciana, “América Latina e o giro decolonial”, *Revista Brasileira de Ciência Política*, no 11. Brasília, maio/agosto 2013, p. 89-117.

BARCA, Isabel (2001). Educação Histórica: uma nova área de investigação. *História: Revista da Faculdade de Letras*. Porto. III série. V. 2., p. 13-21. Disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2305.pdf> (acedido a 16.12.2016).

BERETA SILVA, Cristiani; ROSSATO, Luciana. A didática da história e o desafio de ensinar e aprender na formação docente inicial. *Revista História Hoje*, v. 2, n. 3, p. 65-85, 2013.

BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2019

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História *Estud. av.* vol.32 no.93 São Paulo May/Aug. 2018 Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil.

BITTENCOURT, Circe. Identidades e ensino de história no Brasil. In: CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto; GONZALES, Maria Fernanda (orgs.) *Ensino da história em memória coletiva*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BITTENCOURT, Circe. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana, *Revista Brasileira de História*, v. 13, nº 25/26, set. 1992/ago. 1993.

BOAVENTURA, de Souza Santos, “Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes”, *Novos Estudos*. Cebrap 79 novembro 2007, p. 71-94;

BORNE, Dominique. Comunidade de memória e rigor crítico. In: Boutier, Jean; Julia, Dominique (orgs.). *Passados recompostos: campos e canteiros da história*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Editora FGV, 1998.

BRAZÃO, Diogo Alchorne. *ENTRE O COLONIAL E O DECOLONIAL: A Base Nacional Comum Curricular como Território de Disputas*. Dissertação – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. Departamento de História, 2018.

BRAZÃO, Diogo Alchorne. "A BNCC como um território de disputas de poder: As permanências e rupturas do pensamento eurocêntrico no componente curricular de História da Base Nacional Comum Curricular." *Simpósio Nacional de História* 29. 1-12, 2017.

BRODBECK, Marta de Souza Lima. *O ensino de História: um processo de construção permanente: história, ensino fundamental*. Curitiba: módulo editora, 2009.

BRUTTER, Annie. Um exemplo de pesquisa sobre a história de uma disciplina escolar: a História ensinada no século XVII. *História da Educação, ASPHE/FaE/UFPEL*, Pelotas, n.19, p.7-21, abr.2006.

CAIMI, Flávia Eloisa. A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas?. *Revista do Lhiste-Laboratório de Ensino de História e Educação*, v. 3, n. 4,

2016.

CAIMI, Flávia Eloisa.; Parecer sobre a BNCC - Componente Curricular HISTÓRIA.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. Tempo, vol. 11, núm. 21, julho, 2006, pp. 17-32 Universidade Federal Fluminense Brasil.

CAINELLI, Marlene; NODA, Marisa. A escola e o ensino de história: repensando a aula de história em tempos de pandemia [recurso eletrônico] / (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

CALISSI, Luciana. O ensino de história tem sentido? O estágio como momento de reflexão In: XVII Encontro Estadual de História-UFPB, 2016.

CAMPOS, Helena Guimarães. História e Linguagens, volume único: livro do professor/Helena Guimarães Campos, Ricardo de Moura Faria. – 1º ed. – São Paulo: ftd, 2009. (Coleção História e linguagens).

CANEM, Ana. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. IN: LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). Currículo debates contemporâneos – 3º Ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

CARNIEL, Francislaine Soledade. "O lugar da história nos anos iniciais da base nacional comum curricular." Anais do 3º Simpósio Nacional de História. ANPUH-BRASIL. Recife, 2019.

CARRETERO, Mario (orgs). ROSA, Alberto; GONZALES, Maria Fernanda. Ensinar história em tempo de memória. In: Ensino da história e memória coletiva. Porto Alegre, Artmed, 2007.

CAROLA, Carlos Renato. Novos temas nas aulas de História: Meio Ambiente. São Paulo, Editora Contexto, 2009.

CHAMINÉ, Maria Helena. O ensino de História através das Artes. Dissertação de Mestrado em Ensino de História no Ensino Básico e Secundário. Universidade do Porto, 2017.

CHAKRABARTY. *Revista Brasileira de História e Ciências Sociais*, vol. 7, no 13, julho de 2015

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um tema de pesquisa. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHERVEL, André; COMPÈRE, Marie-Madeleine. As humanidades no ensino. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 149-170, jul./dez. 1999.

CHEVALLARD, Yves. La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado, v. 3, 1991.

CORDEIRO, Alter. In *Perspectivas Epistêmicas Pós-Pandemia* (orgs, Lucimar Felisberto e

Alexandre de Salles. Itanhém. Editora Ferro, 2021.

COSTA, Hilton. Para construir outro olhar: notas sobre o ensino de história e cultura africanas e afro-brasileiras IN Ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira, pág 217 – 235.

CRUZ, Edgar Cabral. Temporalidades, Anacronismos e Ensino de História. Dissertação PROFHISTÓRIA – Universidade Federal do Pará – Ananindeua, 2019.

DALCORSO, Claudia Zuppini. BNCC e o currículo: como navegar por esses novos mares– 1 a ed. – Santo André, SP: Elos Educacional, 2018.

DA SILVA, Matheus Oliveira. BNCC e o componente curricular História: como pensaram os seus críticos?. Boletim Historiar, n. 23, 2018.

DIAS, Adriana; GRINBERG, Keila; Vontade de Saber. Editora Quinteto. 1º edição. São Paulo, 2018.

DRUMMOND, J. A. “A História Ambiental: Temas, Fontes e Linhas de Pesquisa”, Estudos Históricos, n. 8, 1991.

DOS SANTOS, Irene da Silva Fonseca; PRESTES, Reulcinéia Isabel; DO VALE, Antônio Marques. BRASIL, 1930-1961: ESCOLA NOVA, LDB E DISPUTA ENTRE ESCOLA PÚBLICA E ESCOLA PRIVADA. 2006.

DOS SANTOS, Lílian Gleisia Alves; MARTA, Felipe Eduardo Ferreira. A ESCOLA COMO ESPAÇO SOCIAL DE MEMÓRIA.

FELINTO, Renata (org). Culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula: saberes para os professores, fazeres para os alunos. Belo Horizonte: Fino Traço. Editora Ltda, 2012.

FERREIRA, Marieta de Moraes. O lado escuro da força: a ditadura militar e o curso de história da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (FNFfi/UB), *História da historiografia*, nº 11, 2013, p. 45-64.

FERREIRA, Marieta de Moraes. Por um novo ensino de história: Os desafios dos anos 1950/ 60. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (orgs.). *O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado*. Rio de Janeiro: Editora FGV (no prelo).

FERREIRA , Marieta de Moraes. Aprendendo História : reflexão e ensino. São Paulo:Editora do Brasil, 2009.

FIGUEIRA, Cristina Aparecida Reis. Educação Patrimonial no ensino de História nos anos finais do ensino fundamental: conceitos e práticas . São Paulo: edições SM, 2012.

FRANCO, Aléxia Pádua, Astrogildo Fernandes da SILVA JÚNIOR, and SELVA Guimarães. "Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões." *Ensino Em Re-Vista* 25.4 (2018): 1016-1035.

FREIRE, Paulo. A educação na cidade. 1991. 4º edição. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987 (1968).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Inês Aguiar de. *História Ambiental e Geografia Cultural: Natureza e Cultura como chaves para o entendimento do nosso tempo*. Rio de Janeiro Conference, 2003. Inês Freitas é Professora Adjunta do Departamento de Geografia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ.

FONSECA, Selva Guimarães. *Fazer e ensinar História*. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

FONSECA, SELVA; GUIMARÃES, IARA. *Metodologia do Ensino de História*, 2021.

FONSECA, SELVA; GUIMARÃES. *Didática e prática de ensino em História: experiências, reflexões e aprendizados*. Papirus editora. 8º edição, SP, 2009.

FONSECA, SELVA; GUIMARÃES. *História local e fontes orais: uma reflexão sobre saberes e práticas de ensino de História*. *História Oral*, v. 9, n. 1, p. 125-141, jan.-jun. 2006.

FURLANETTO, Ecleide Cunico; SILVA, Jair Militão. *Presença da interdisciplinaridade em documentos oficiais produzidos pelos órgãos normativos e gestores dos sistemas escolares*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo Revista e-curriculum, São Paulo, v.7 n.2 AGOSTO 2011. <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>

GABRIEL Anhorn, C. T., ; MONTEIRO, Ana Maria. *Currículo, ensino de história e narrativa*. GT: Currículo/n.12 . UFRJ - <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT12-3145--Int.pdf>

GABRIEL Anhorn, C. T., ; da Costa, W. (2011). *Currículo de História, Políticas da Diferença e Hegemonia: diálogos possíveis*. *Educação ; Realidade*, 36(1). Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15078>

GABRIEL, Carmen Teresa. *Usos e abusos do conceito de transposição didática—considerações a partir do campo disciplinar de História*. *Anais do IV Seminário Perspectivas do Ensino de História*, 2001.

GARCIA, Joe. *A interdisciplinaridade segundo os PCNs*. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 17, n.35 , p 363-378, set-dez, 2008.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. *A legitimação do modelo nacional (1861-1900)*. In: *Construtores de identidades: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira*. São Paulo: Iglu, 2004.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão, pág 39 – 60 IN Educação anti-racista caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação, pág 143- 154. IN Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural?, pág 227–245. IN Educação como exercício de diversidade. – Brasília : UNESCO, MEC, ANPEd, 2005.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Escrita da história e ensino de história: tensões e paradoxos. In ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; CONTIJO, Rebeca (orgs.). A escrita da história escolar - memória e historiografia. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, p. 35-50.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado “Nação e Civilização nos Trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de Uma História Nacional”, *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, no 1, 1988, p. 5-27.

GROSGOUEL, Ramón. BERNARDINO, Joaze, Costa. “Decolonialidade e perspectiva negra”, *Revista Sociedade e Estado*, vol. 31, no 1, janeiro/abril 2016.

HARTOG, François. Regime de historicidade: presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

HOBBSBAWN, Eric. Não basta a história da identidade. In: Sobre história. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HOOKS. Bell *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. Rio de Janeiro, Rosa dos Tempos, 2018.

KOSELECK, Reinhart. Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos. Trad. Wilma Patrícia Maas, Carlos Almeida Pereira; revisão da tradução César Benjamin. – Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

LAUTIER. N. (2011). Os Saberes Históricos em Situação Escolar: circulação, transformação e adaptação. *Educação; Realidade*, 36(1). Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15348>.

LEE, P. Em direção a um conceito de literacia histórica. 132 *Educar*, Curitiba, Especial, p. 131-150, 2006. Editora UFPR. <file:///C:/Users/User/Downloads/5543-13097-1-PB.pdf>

- LOPES, A R. C. Conhecimento escolar: inter-relações com conhecimentos científicos e cotidianos. *Contexto ; Educação*, Ijuí, v. 11, n. 45, p. 40-59, jan/mar, 1997.
- LOPES, Alice R. C. Questões para um debate sobre o conhecimento escolar. *Ensino de História. Revista do Laboratório de Ensino de História da UFF*, vol.3, nº 3, out.1999.
- LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?. *Revista Brasileira de educação*, p. 109-118, 2004.
- LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). O pensamento curricular no Brasil. IN: *Currículo debates contemporâneos – 3º Ed. – São Paulo: Cortez, 2010.*
- LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias do Currículo. São Paulo: Cortez, 2011.*
- LOPES, Rita de Cássia Soares. A relação professor aluno e o processo ensino aprendizagem. *Obtido a*, v. 9, n. 1, p. 1-28, 2011.
- MAGALHÃES, Marcelo de Souza. História e cidadania: por que ensinar história hoje? In: Abreu, Martha; SOIHET, Rachel (orgs.). *Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.*
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.*
- MARTINS, Marcos Lobato. *História e Meio Ambiente. São Paulo: Annablume; Faculdade Pedro Leopoldo, 2007.*
- MASTRODI, Josué; AVELAR, Ana Emília Cunha. O conceito de cidadania a partir da obra de TH Marshall: conquista e concessão. *Cadernos de Direito*, v. 17, n. 33, p. 3-27, 2017.
- MATTOS, Ilmar Mas não somente assim! Leitores, autores, aula como texto e o ensino-aprendizagem de História. *Tempo- Revista do Departamento de História da UFF, 2007.*
- MEDEIROS, Elisabeth Weber; WHINCH, Marta Valquíria O ENSINO DA HISTÓRIA: O OLHAR DO ALUNO1 *THE TEACHING OF HISTORY: THE STUDENT'S OUTLOOK* Série: Ciências Sociais e Humanas, Santa Maria, V.2, n.1, p.37-48, 2001.
- METODOLOGIA DO ENSINO DAS ARTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA. Apostila de complementação pedagógica. – grupo educacional ibra, caratinga, mg, 2022.
- MIGNOLO. Walter, “Colonialidade, o lado mais escuro da modernidade”, *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 32, no 94, junho 2017, p. 3-18.

MITTITIER, Juliana Gouvêa; LOURENÇON, Bárbara Negrini. Interdisciplinaridade na BNCC: quais perspectivas. VI SEMATED-Araraquara, São Paulo: Comunicação Científica. V. 4, n. 06, p. 2021, 2017.

MOCELLIN, Renato. História e cinema: educação para as mídias. São Paulo: editora do Brasil, 2009.

MONTEIRO, A. M. Ensino de História: entre História e Memória. In: Silva, G.v da; Simões, R.H.S.; FRANCO, S.P (Org.). História e Educação: territórios em convergência. Vitória, ES: UFES/GM/PPGH, 2007, p.59-80.

MONTEIRO, Ana; DA COSTA, MARIA FERREIRA. Professores: entre saberes e práticas. Educação & Sociedade, v. 22, p.121-142,2001.

MORENO, Jean Carlos. História na Base Nacional Comum Curricular: déjà vu e novos dilemas no século XXI. História ; Ensino, v. 22, n. 1, p. 07-27, 2016.

MOURA, Fernanda Pereira de. “Escola sem Partido”: relações entre Estado educação e religião e os impactos no ensino de História – Dissertação de Mestrado Profissional em Ensino de História. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UFRJ, 2016.

MULLE, Tullet, Nilton Pereira. GRAEBIN, Cleusa Maria Gomes-Abordagem temática no Ensino da História Ensino de história: desafios contemporâneos / org. Véra Lucia Maciel Barroso... [et al.]. – Porto Alegre: EST: EXCLAMAÇÃO: ANPUH/RS, 2010.

NAPOLITANO, Marcos. A guerra às estátuas e a política pública de memória. Disponível em: <https://www.nexojournal.com.br/ensaio/2021/> acessado em 02/09/2021 às 16:32.

NAVANTINO, Francisca. OS DEZ ANOS DA LEI Nº 11.645/2008: AVANÇOS E DESAFIOS.DOSSIÊ .Cad. CEDES 39 (109) • Sep-Dec 2019. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622019216733>

NEIRA, Marcos Garcia; JÚNIOR, Wilson Alviano; DE ALMEIDA, Déberson Ferreira. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. EccoS–Revista Científica, n. 41, p. 31-44, 2016.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. In: PROJETO HISTÓRIA. 07-28, dezembro, 1993.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de, and Vera Maria Ferrão Candau. "Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil." *Educação em revista* 26.01 (2010): 15-40.

OLIVEIRA, M. D. Paulo Freire. In. ORTH, L. M. E. (Tradutora). O processo educativo segundo Paulo Freire e Pichon-Rivière. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989.

OLIVEIRA, M. da G. de. Historiografia, memória e ensino de história: percursos de uma reflexão. História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography,

Ouro Preto, v. 6, n. 13, p. 130–143, 2013. DOI: 10.15848/hh.v0i13.697. Disponível em: <https://revistahh.emnuvens.com.br/revista/article/view/697>. Acesso em: 5 jun. 2023.

OLIVEIRA, Regina Soares de/ Vanusia Lopes de Almeida, Vitória Azevedo da Fonseca; Márcio Rogério de Oliveira Cano, coordenador. São Paulo: Bluncher, 2012 – Coleção a reflexão e a prática no ensino – História – volume 6.

OSÉS, Mariana Ladeira. O trabalho que se faz: a atividade diretorial nos *Annales d'Histoire Économique et Sociale* (1929-1938). In: História da Historiografia, Ouro Preto, n.24, 2017.

PENNA. Camilla, “Paulo Freire no pensamento *decolonial*: um olhar pedagógico sobre a teoria pós-colonial latino-americana”, *Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas*, vol. 8, no 2, 2014, p. 181-199.

PARANHOS, R. et al. Corra que o survey vem aí: noções básicas para cientistas sociais. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, Buenos Aires, n. 6, p. 7-24, mar. 2013.

PEREIRA. Ana Carolina Barbosa. Precisamos falar sobre o *lugar epistêmico* na Teoria da História. *Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 10, n. 24, p. 88 - 114, abr/jun. 2018.

PEREIRA, Júnia Sales; ROZA, Luciano Magela. O ensino de história entre o dever de memória e direito à história, *Revista História. Hoje*, v. 1, nº 1, p. 89-110 – 2012.

PEREIRA, Amauri Mendes. Escola: espaço privilegiado para a construção da cultura de consciência negra, pág 35- 47. IN História da Educação do Negro e outras histórias/Organização: Jeruse Romão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

PEREIRA, Amilcar. A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil” - DOI: 10.5752/P.2237-8871.2011. v12.n17.

PEREIRA, Junia Sales. Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-lei 10.639. *Estudos Históricos*. V. 21, n. 41, 2008.

PEREIRA, Júnia Sales. Diálogos sobre o exercício da docência. Recepção das Leis 10.639/03 e 11.645/08. *Revista Educação e Realidade*. V. 36, 2011.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I.; SACRISTÁN, José Gimeno. Funções sociais da escola da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. 2000.

PERRENOUD, P. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto, 1994.

PETRONILHA, Beatriz Goncalves e Silva. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. pág 155 – 170. IN Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

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

PROST, Antonie. A história na sociedade francesa (séculos XIX e XX). In: Doze lições sobre a história. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2008.

PINTO, Júlio Pimentel. Ensino de História: diálogos *com a literatura e a fotografia*. Editora Moderna, 2012. *Cotidiano escolar: ação docente*.

PIMENTA, João Paulo—401 Resenha rev. hist. (São Paulo), n. 172, p. 399-404, jan.-jun., 2015 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9141.rh.2015.98813>

REGO, Frederico; QUEIROZ, Mailson; MORAIS, Pauliane. A Base Nacional Comum Curricular e o Ensino de História no Novo Ensino Médio. Caderno de Diálogos, v. 1, n. 1, 2022.

REZNIK, Luís. O lugar da História do Brasil. In: MATTOS, Ilmar Rohloff de (org.). *Histórias do ensino da história no Brasil*. Rio de Janeiro: Access, 1998.

RICCI, Claudia Sapag. Quando os discursos não se encontram: imaginário do professor de história e a reforma curricular dos anos 80 em São Paulo. *Revista Brasileira de História*, v.18, nº. 36, 1998, p.61-88.

RODRIGUES, Alberto Tosi. Sociedade, educação e vida moral. *Sociologia da educação*. Rio de Janeiro. DP&A, p. 19-34, 2000.

RÜSEN, Jörn. Razão histórica: teoria da história I: os fundamentos da ciência histórica. Brasília UNB, 2001.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene; MIRALLES, Pedro. As pessoas tentam, mas a história difícil não é facilmente descartada: o lugar dos temas controversos no ensino de história. *Antíteses*, v. 11, n. 22, p. 484-492, 2018.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, I.; MARTINS, Estevão de R. (orgs.) *Aprendizado histórico*. In: Jörn Rüsen e o ensino de História. Curitiba/PR: Ed. UFPR, 2010, pp. 41-49.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, I.; MARTINS, Estevão de R. (orgs.) *Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica*. In: : Jörn Rüsen e o ensino de História. Curitiba/PR: Ed. UFPR, 2010, pp. 79-91.

SALES, Augusto dos Santos. A Lei no 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro, pág 21-35. IN *Educação anti-racista caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, Maria Walburga dos; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. *Diásporas e comunidades*

quilombolas: perspectivas metodológicas para o ensino de história da África e da cultura afro-brasileira IN Ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira, pág 193 - 211. Revista História Hoje nº 1 • Biênio: Agosto de 2011 a Julho de 2013.

SANTOS, L. O processo de produção do conhecimento escolar e a Didática. In: *Conhecimento educacional e formação do professor*. Campinas: Papirus, 1994. p. 2738.

SAVIANI, N. *Saber escolar, currículo e didática*. São Paulo: Autores Associados, 1994.

SCHNEIDER, Carlize Maria HISTÓRIA DAS MULHERES E O ENSINO DE HISTÓRIA: AFINAL, QUE HISTÓRIA É ESSA? XI Encontro nacional Perspectivas do Ensino de História - Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de História – ABEH, 2020. ISBN 978-65-992865-0-6.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Cultura histórica e aprendizagem histórica. Revista NUPEM, Campo Mourão, v. 6, n. 10, jan./jun. 2014, pp. 31-50. <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/nupem/article/viewFile/526/310>

SCHMIDT, Maria A; URBAN, Ana Cláudia. Aprendizagem e formação da consciência histórica: possibilidades de pesquisas em Educação Histórica. Educar em Revista, Curitiba: UFPR, 2019. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.45981>

SCHMIDT, Maria A. O ensino de história local e os desafios da formação da consciência histórica. In: Ensino de História, Sujeitos, Saberes e Práticas. GASPARELO, MAGALHÃES, SCHMIDT, (Orgs). 1º ed. Rio de Janeiro, RJ: FAPERJ. Mauad x, 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira. Cultura Histórica, Ensino e Aprendizagem de História: questões e possibilidades. Cultura histórica e ensino de história: Cultura histórica; Ensino de História, 2014.

SILVA, Francisco Thiago; VASCONCELOS, Laryssa; CASAGRANDE, Robson Carlos. A Base Nacional Comum Curricular e o ensino de História: reflexões docentes. *Projeção e Docência*, v. 7, n. 2, p. 01-14, 2016.

SILVA, Marco Antônio. *Nas trilhas do ensino de história: teoria e prática*. Belo Horizonte: Rona, 2012.

SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. Tudo é história: o que ensinar no mundo multicultural. SILVA, Marcos. FONSECA, Selva Guimarães. *Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido*. Campinas: Papirus, 2007.

SILVA. Matheus Oliveira da. A BNCC e o Componente Curricular História: como pensaram os seus críticos?. *Boletim Historiar*, n. 23, abr./jun. 2018, p. 85-106 | <http://seer.ufs.br/index.php/historiar>

SOBANSKI, Adriane. *Ensinar e aprender História: história em quadrinhos e canções*:

metodologia, ensino médio/ Adriane Sobanski... (et al). Curitiba: Base editorial, 2009.

SOUSA, Priscila Cabral de. A HISTÓRIA DAS MULHERES NO ENSINO DE HISTÓRIA: REFLEXÕES ACERCA DE UMA EDUCAÇÃO PARA A IGUALDADE DE GÊNERO. 30º Simpósio Nacional de História – ANPUH, Recife, 2019.

SOUZA, Jessica Gabrielle de. Como ensinar história? Uma análise da prática e da experiência docente através de relatos de professores. 2018. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Unirio.

SOUZA, José Clécio Silva; SANTOS; Décio Oliveira dos, SANTOS JosineideB. Os projetos pedagógicos como recurso do ensino. Revista Educação Pública. ISSN 1984-6290. Qualis B1 – avaliação CAPES 2020-2024. DOI: 10-18264/REP.

SOUZA, Marina de Mello. África e Brasil Africano. Editora Ática. 2010.

SOUZA, Marina de Mello. Algumas impressões e sugestões sobre o ensino de história da África IN Ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira, pág 17-26. Revista História Hoje nº 1 • Biênio: Agosto de 2011 a Julho de 2013.

SPIVAK, Gayatri Chacravorty. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: UFMG, 2012.

TARDIF, Maurice. Os Saberes Docentes e a formação profissional. Editora Vozes, 2012.

THORPE, Cristopher (et al.); tradução Rafael Longo. O livro da Sociologia. – 2 ed- São Paulo: Globalivros, 2016

TIARAJU D'ANDREA. DOSSIÊ SUBJETIVIDADES PERIFÉRICAS. Novos estudos. CEBRAP vol.39 no.1 São Paulo jan./abr. 2020 Epub 10-Jun-2020.

TRINDADE, Liana Maria Salvia. As raízes ideológicas das teorias sociais. 1978.

VALENTE, Ana Lúcia Os negros, a educação e as políticas de ação afirmativa IN educação como exercício de diversidade, pág 249 – 264. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC) Brasília, 2005.

VEDOVOTO et al.,. Tempo histórico, presentismo e escola: desafios para o ensino de história na contemporaneidade. Perspectivas Em Diálogo: Revista De Educação E Sociedade, v. 6, n. 12, p. 114-126, 2019.

ZUCCHI, Bianca Barbagallo. O ensino de História nos anos iniciais do ensinofundamental: teoria, conceitos e uso de fontes. São Paulo: edições SM, 2012.

DOCUMENTOS:

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO; ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CURRÍCULO. Documento de Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular, Disponível na íntegra no portal da ANPED, 2015.

BRASIL. Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003 que altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira”, e dá outras providências, Brasília, 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.html.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio. Brasília: MEC. Versão entregue ao CNE em 3 de setembro de 2015. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio. Brasília: MEC. Versão entregue ao CNE em 16 de maio de 2016. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio. Brasília: MEC. Versão entregue ao CNE em 03 de abril de 2018.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, outubro de 2004.

BRASIL. Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais. Brasília: Secad, 2006.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Texto referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Brasília – DF, 2011.

UNESCO. Glossary of curriculum terminology. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura e o Bureau Internacional de Educação da UNESCO (UNESCO-IBE). 09/2013.CEDEFOP, 2011.

Prezados professores,

Estou desenvolvendo minha pesquisa de doutorado e parte da pesquisa inclui o levantamento de dados através da aplicação de um questionário. Gostaria da sua ajuda, uma vez que conseguir aplicá-los presencialmente em meio à pandemia não será possível.

O tema central da pesquisa é: currículo na área de História. A ideia é captar algumas impressões dos alunos do 1º ano do ensino médio sobre ensino de História. Estou encaminhando o link para os professores das redes públicas e privadas, pedindo para repassarem o link para os alunos responderem. O questionário é composto por sentenças curtas e pode ser respondido em poucos minutinhos. Peço que reforcem que não se trata de uma avaliação, mas uma reflexão sobre o ponto de vista dos discentes sobre o ensino da disciplina.

Quanto mais alunos responderem ao questionário mais dados terei para refletir sobre o currículo da disciplina de História.

Agradeço desde já a contribuição!

Segue abaixo as instruções para os alunos sobre como responder ao questionário:

1 – As questões de múltipla escolha é só marcar uma das alternativas. Na questão 15 é possível marcar mais de uma alternativa.

2- As questões relacionadas a enumeração é só clicar na seta e colocar o número correspondente a escala de avaliação sendo sempre (1) a mais relevante.

3- As duas últimas questões são escritas.

Segue o link do formulário de pesquisa: <https://pt.surveymonkey./r/33XZZFK>

Muito obrigada.

Atenciosamente,

Camila Abreu de Carvalho.

Observação: Enviando e-mails para professores vinculados as redes públicas e privadas, cujos contatos estão disponíveis.

Proposta de questionário quantitativo:

Esse questionário se destina aos alunos do primeiro ano do Ensino Médio (regular e EJA). Faz parte de uma pesquisa científica que tem por objetivo levantar dados sobre o ensino de História. Contém 22 perguntas que poderão ser respondidas de forma rápida, mas NÃO é uma avaliação. Também será preservada a sua identidade.

1. Indique sua faixa etária:

- 14-16 anos
- 17-19 anos
- 20-30 anos
- 30 ou mais

2. Gênero:

- Masculino
- Feminino
- Neutro
- Outro
- Prefiro não responder

3. Você é:

- Preto (a)
- Pardo (a)
- Branco (a)
- Indígena
- Amarelo (a)
- Prefiro não responder

4. Sua instituição de ensino é:

- pública
- privada

5. Qual modalidade de ensino:

- Ensino Médio
- Ensino Médio técnico ou profissionalizante
- Educação de Jovens e Adultos

6. Enumere de 1 a 5, sendo (1) a mais relevante , qual é a sua compreensão sobre o que é o estudo da História:

- estudo que busca entender os fatos do passado.
- estudo das ações dos seres humanos no tempo e no espaço.
- estudo que busca entender as transformações que ocorrem no tempo.
- estudo que busca compreender a relação do passado com eventos atuais.
- estudo de causas e conseqüências.

7. Enumere de 1 a 6, sendo (1) a mais relevante , qual é importância de estudar História:

- ajuda a formar a opinião pessoal.
- ajudar a compreender a processos históricos.
- amplia a visão de mundo e ajuda a superar preconceitos.
- entender diversas correntes de pensamento e pontos de vista opostos.
- Entender mudanças de comportamento.
- Entender como as decisões afetam a minha vida.

8. Enumere de 1 a 5, sendo um (1) o mais importante , qual desses conteúdos você acha mais importante ter conhecimento:

- História do Brasil.
- História da Europa.
- História da África.
- História da América.
- História da Ásia.

9. Enumere de 1 a 4, sendo (1) o mais importante, qual desses períodos históricos você considera importante adquirir maior conhecimento:

- Idade Antiga.
- Idade Média.
- Idade Moderna.
- Idade Contemporânea.

10. Enumere de 1 a 6, sendo (1) o mais importante, qual dessas áreas da História você considera mais importante adquirir maior conhecimento:

- História das mulheres.
- Histórias das religiões.
- História ambiental.
- História indígena e afro-brasileira.

História da arte.

11. Enumere em ordem de importância, sendo (1) o mais importante, os meios que você consegue aprender melhor sobre História:

- Indo a passeios em museus e/ ou lugares históricos.**
- Vendo filmes sobre o tema.**
- Fazendo trabalho em grupo como seminários.**
- Fazendo exercícios do livro didático.**
- Participando de projetos sobre algum tema.**
- Compreendo com a explicação do professor.**

12. Enumere em ordem de importância, sendo (1) o mais relevante, qual a sua maior dificuldade nas aulas de História?

- Entender a explicação dos professores.**
- Não entendo o porquê de aprender sobre fatos passados.**
- Ler e interpretar os textos.**
- Compreender os fatos.**

13. Você acredita que os conteúdos de História são importantes na formação da cidadania:

- Sim.**
- Não.**
- Indiferente.**

14. Sobre o estudo da História, você:

- Compreendo o sentido de estudar História na escola.**
- Não vejo sentido de estudar História na escola.**

15. Em sua opinião o estudo da História ajuda a compreender melhor quais desses temas (é possível marcar mais de uma opção):

- Avanços tecnológicos.**
- Comportamentos sociais.**
- Conceitos históricos.**
- Desigualdade sociais.**
- Hábitos culturais.**
- Homofobia.**
- Ideologias/ decisões políticas.**
- Intolerância religiosa.**
- Machismo.**
- Manifestações culturais e artísticas.**
- Preconceito.**
- Racismo.**
- Revoluções**

16. Você já estudou história e cultura afro-brasileira na escola:

- Sim, considero importante.**
- Sim, mas não considero importante.**
- Não, mas considero importante.**

Não, e não considero importante.

17. Você já estudou história e cultura dos povos indígenas na escola:

Sim, considero importante.

Sim, mas não considero importante.

Não, mas considero importante.

Não, e não considero importante.

18. Você já estudou história das mulheres na escola:

Sim, considero importante.

Sim, mas não considero importante.

Não, mas considero importante.

Não, e não considero importante.

19. Você já estudou história a história da região que você mora na escola:

Sim, considero importante.

Sim, mas não considero importante.

Não, mas considero importante.

Não, e não considero importante.

20. Blocos de conhecimento: abaixo você encontra uma lista com os principais conteúdos que você estudou em História no ensino fundamental divididos por áreas temáticas e que irá rever no ensino médio.

Bloco 1: Europa na antiguidade/ Época medieval/ Europa Moderna · Civilizações ocidentais Grécia e Roma · Feudalismo · Renascimento e as reformas religiosas · Absolutismo e monarquias européias · Expansão ultramarina européia · Iluminismo · Revolução Francesa · Revolução Industrial

Bloco 2 – O Mundo Contemporâneo · Segunda Revolução Industrial e seus impactos tecnológicos · Primeira Guerra Mundial · Ascensão do Nazismo e Fascismo · Segunda Guerra Mundial · Revolução Russa · Revolução Cubana · Revolução Chinesa · Guerra Fria e o confronto de ideologias · O mundo globalizado e seus principais desafios

Bloco 3 – História das Américas · Culturas indígenas americanas/ América antes da chegada dos Europeus · Colonização da América espanhola · Independência dos Estados Unidos · Independência das Américas · Revolução do Haiti · Luta pelos direitos civis dos afro-americanos · Governos populistas na América Latina

Bloco 4 – O mundo asiático e africano · Pré-História e a origem do ser humano · África o berço da humanidade · Antiguidade Oriental: Mesopotâmia, Egito, Núbia, Fenícios, Persas, Hebreus · Mundo islâmico · Impérios e Reinos africanos · África no século

XIX. · Imperialismo na África e na Ásia. · Os processos de emancipação na África e na Ásia. · África e Ásia hoje.

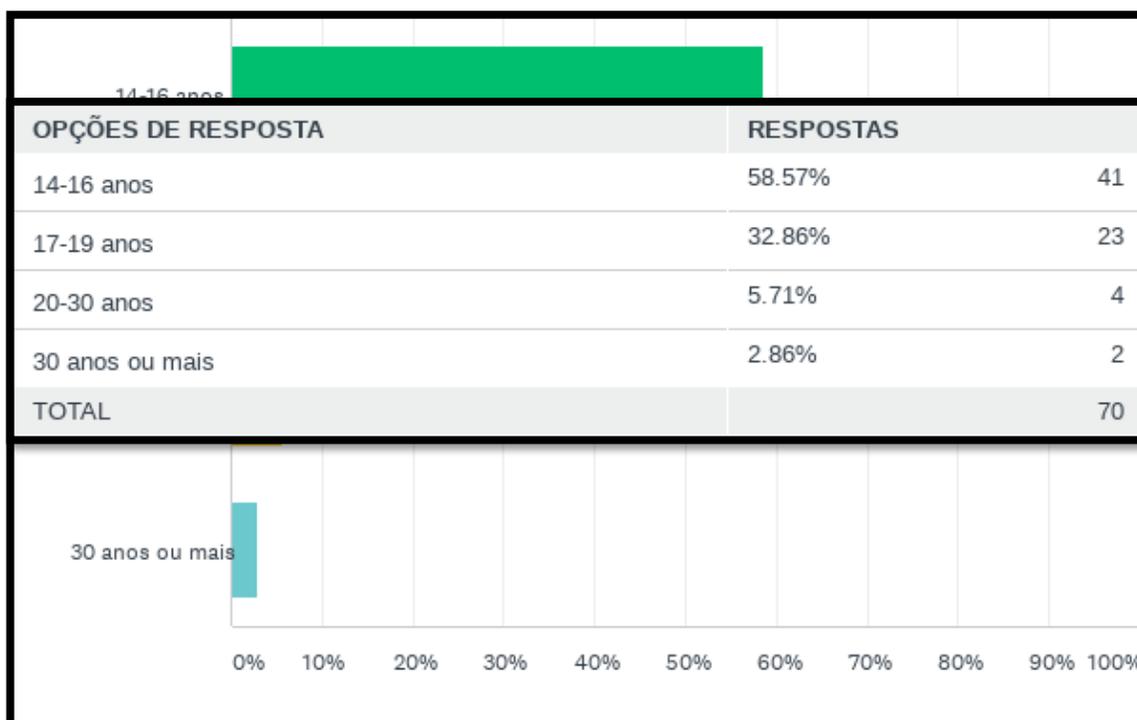
Bloco 5 – História indígena e afro-brasileira. · Pré-história brasileira. · Povos indígenas. · Colonização da América Portuguesa. · Escravidão e tráfico atlântico e resistência dos escravizados. · Cultura afro-brasileira. · Abolição e pós-abolição

Bloco 6 – História Política do Brasil · Independência do Brasil. · Brasil Império. · Primeira República. · Era Vargas. · República Populista. · Ditadura Militar. · Nova República – pós Ditadura/ Constituição de 1988 e governos atuais.

Obrigada pela participação!

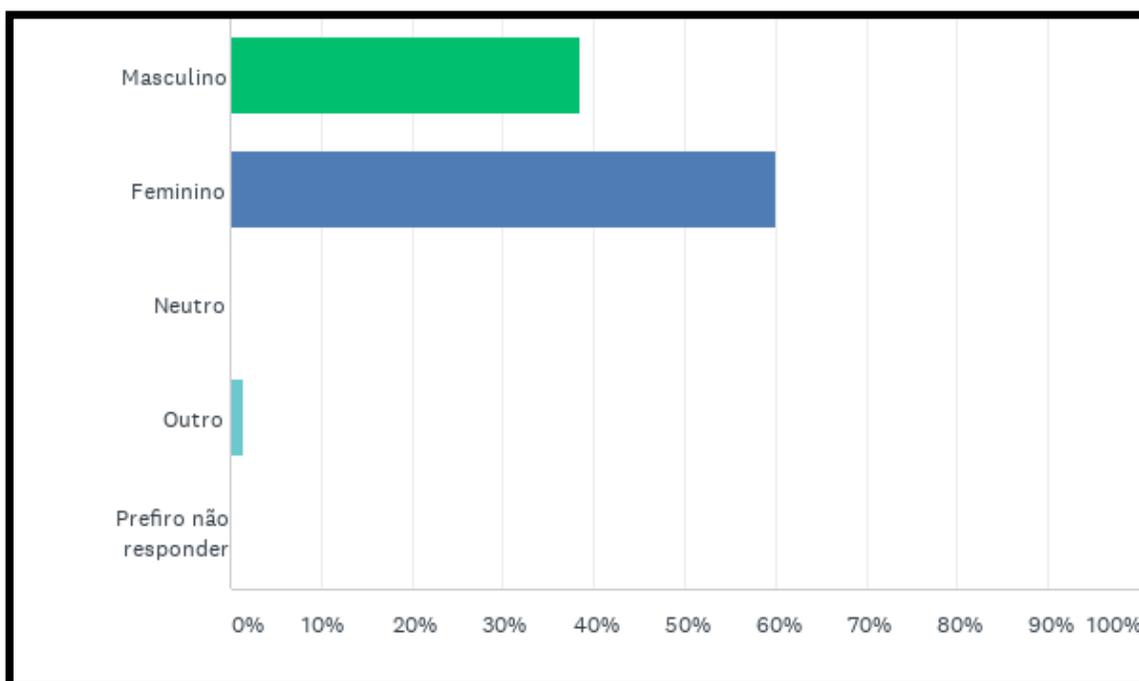
P1: Indique sua faixa etária. Responderam-70 Ignoraram-1

Figura 4 – Tabela de faixa etária dos respondentes.



P2: Gênero. Responderam-70 Ignoraram-1

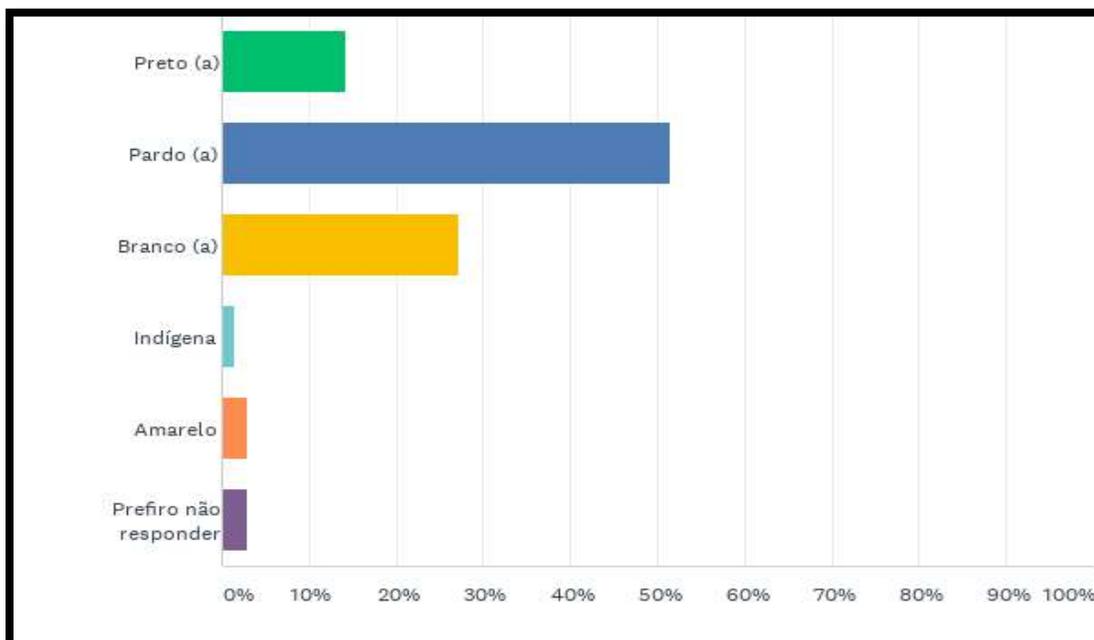
Figura 5- Tabela relacionada a identificação de gênero dos respondentes.



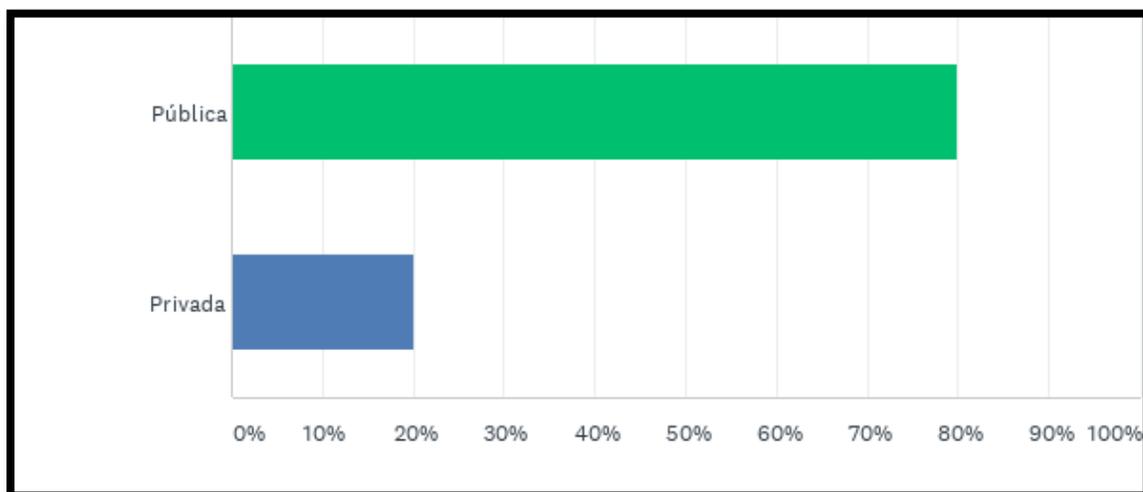
OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS	
Masculino	38.57%	27
Feminino	60.00%	42
Neutro	0.00%	0
Outro	1.43%	1
Prefiro não responder	0.00%	0
TOTAL		70

P3: Você é. Responderam-70 Ignoraram-1

Figura 6- Tabela relacionada a identificação racial dos respondentes.



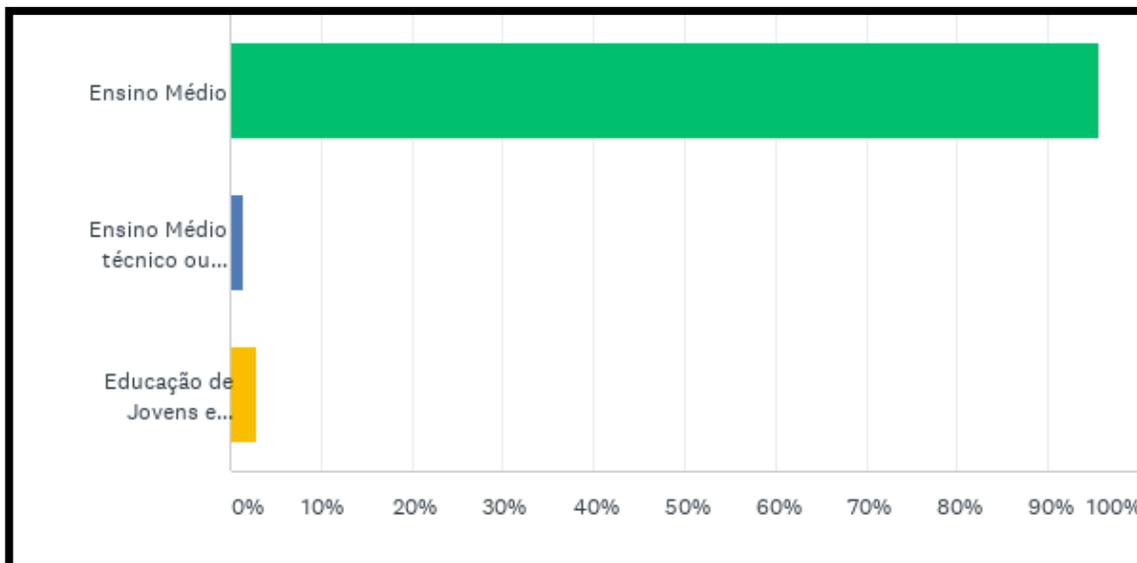
OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS	
Preto (a)	14.29%	10
Pardo (a)	51.43%	36
Branco (a)	27.14%	19
Indígena	1.43%	1
Amarelo	2.86%	2
Prefiro não responder	2.86%	2
TOTAL		70

P4: Sua instituição de ensino é. Responderam-70 Ignoraram-1**Figura 7- Tabela relacionada a instituição de ensino dos respondentes.**

OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS	
Pública	80.00%	56
Privada	20.00%	14
TOTAL		70

P5: Qual a modalidade de ensino. Responderam-69 Ignoraram-2

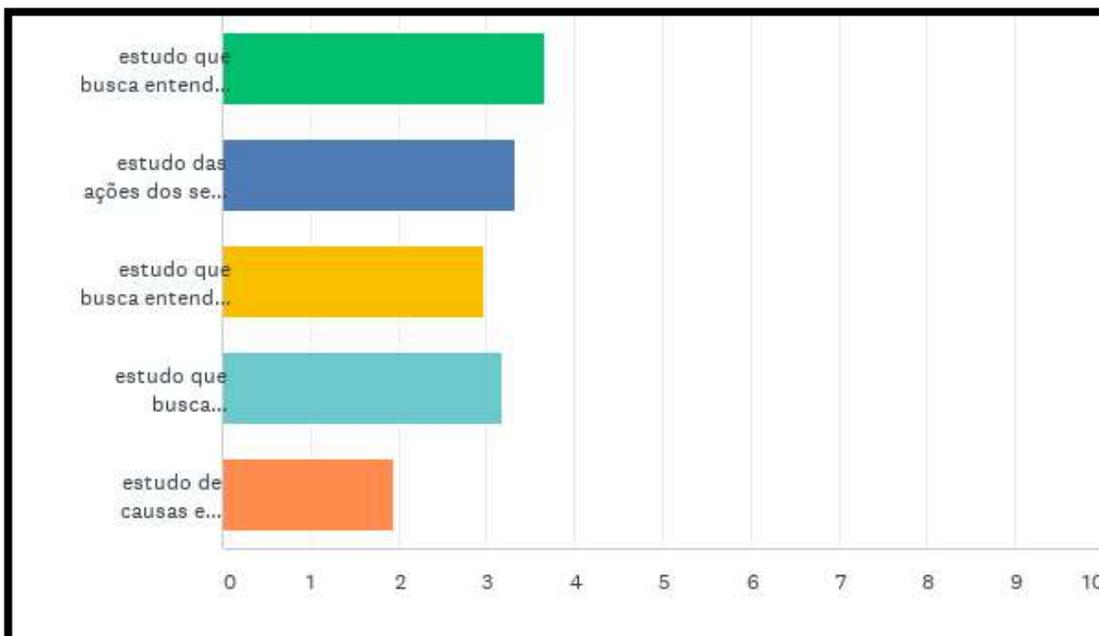
Figura 8- Tabela relacionada a modalidade de ensino dos respondentes



OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS	
Ensino Médio	95.65%	66
Ensino Médio técnico ou profissionalizante	1.45%	1
Educação de Jovens e Adultos	2.90%	2
TOTAL		69

P6: Enumere de 1 a 5, sendo (1) a mais importante e (5) a menos , qual é a sua compreensão sobre o que é o estudo da História. Responderam -70 Ignoraram -1

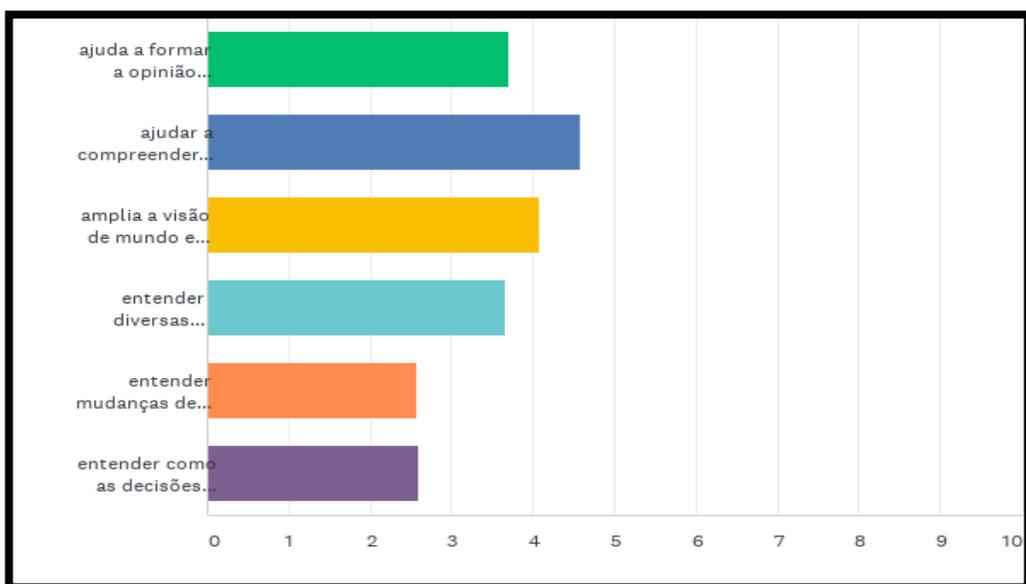
Figura 9- Tabela relacionada ao entendimento do que é estudo da História.



	1	2	3	4	5	TOTAL	PONTUAÇÃO
estudo que busca entender os fatos do passado.	33.82% 23	30.88% 21	14.71% 10	8.82% 6	11.76% 8	68	3.66
estudo das ações dos seres humanos no tempo e no espaço.	23.53% 16	23.53% 16	29.41% 20	8.82% 6	14.71% 10	68	3.32
estudo que busca entender as transformações que ocorrem no tempo.	12.12% 8	25.76% 17	22.73% 15	25.76% 17	13.64% 9	66	2.97
estudo que busca compreender a relação do passado com eventos atuais.	23.19% 16	15.94% 11	21.74% 15	33.33% 23	5.80% 4	69	3.17
estudo de causas e consequências	8.82% 6	4.41% 3	11.76% 8	22.06% 15	52.94% 36	68	1.94

P7: Enumere de 1 a 6, sendo (1) a mais importante e (6) a menos importante, qual é importância de estudar História. Responderam- 69 Ignoraram- 2

Figura 10 – Tabela relacionada a importância/sentido que os alunos dão ao estudo da História.

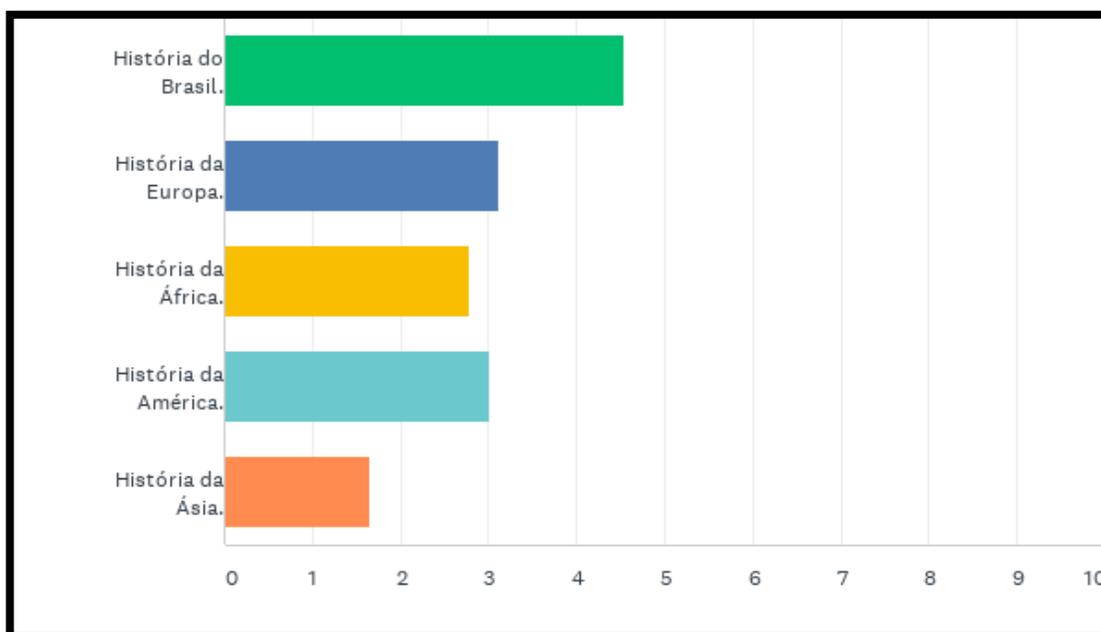


	1	2	3	4	5	6	TOTAL	PONTUAÇÃO
ajuda a formar a opinião pessoal.	22.73% 15	18.18% 12	15.15% 10	13.64% 9	12.12% 8	18.18% 12	66	3.71
ajudar a compreender processos históricos.	43.08% 28	20.00% 13	12.31% 8	9.23% 6	7.69% 5	7.69% 5	65	4.58
amplia a visão de mundo e ajuda a superar preconceitos.	16.67% 11	28.79% 19	24.24% 16	13.64% 9	9.09% 6	7.58% 5	66	4.08
entender diversas correntes de pensamentos e pontos de vista opostos.	10.61% 7	15.15% 10	25.76% 17	31.82% 21	12.12% 8	4.55% 3	66	3.67
entender mudanças de comportamento.	3.03% 2	6.06% 4	9.09% 6	28.79% 19	33.33% 22	19.70% 13	66	2.58
entender como as decisões afetam a minha vida.	7.35% 5	13.24% 9	13.24% 9	2.94% 2	23.53% 16	39.71% 27	68	2.59

P8: Enumere de 1 a 5, sendo um (1) o mais importante e (5) a menos importante , qual desses conteúdos você acha mais importante ter conhecimento.

Responderam-69 Ignoraram-2

Figura 11 –Tabela relacionada a importância que os alunos atribuem a a História em História do Brasil, da América, europeia, africana e asiática.

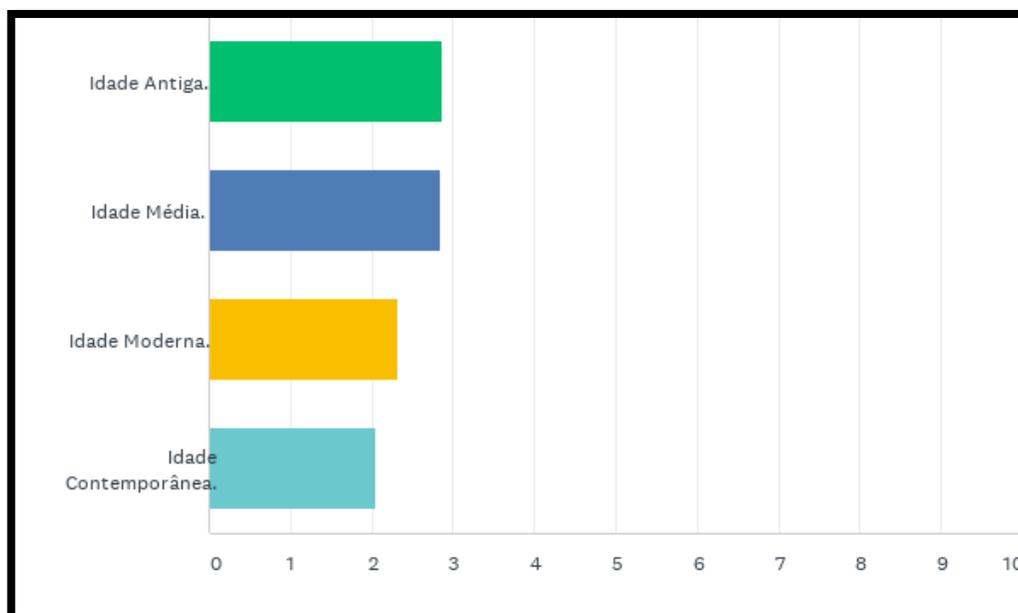


	1	2	3	4	5	TOTAL	PONTUAÇÃO
História do Brasil.	76.81% 53	13.04% 9	1.45% 1	4.35% 3	4.35% 3	69	4.54
História da Europa.	7.69% 5	30.77% 20	32.31% 21	23.08% 15	6.15% 4	65	3.11
História da África.	3.03% 2	22.73% 15	37.88% 25	22.73% 15	13.64% 9	66	2.79
História da América.	9.23% 6	32.31% 21	20.00% 13	27.69% 18	10.77% 7	65	3.02
História da Ásia.	4.41% 3	1.47% 1	10.29% 7	22.06% 15	61.76% 42	68	1.65

P9: Enumere de 1 a 4, sendo (1) o mais importante e (4) a menos importante, qual desses períodos históricos você considera importante adquirir maior conhecimento.

Responderam-67 Ignoraram-4

Figura 12- Tabela relacionada a importância dos temas de acordo com a divisão tradicional da História.

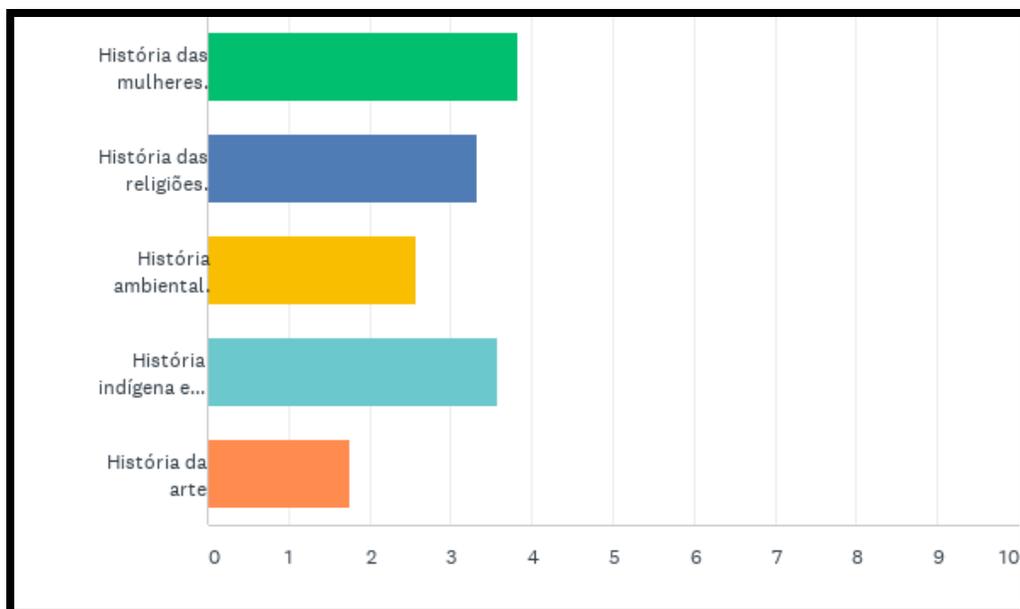


	1	2	3	4	TOTAL	PONTUAÇÃO
Idade Antiga.	41.27% 26	23.81% 15	15.87% 10	19.05% 12	63	2.87
Idade Média.	30.77% 20	35.38% 23	21.54% 14	12.31% 8	65	2.85
Idade Moderna.	19.05% 12	20.63% 13	34.92% 22	25.40% 16	63	2.33
Idade Contemporânea.	12.31% 8	20.00% 13	27.69% 18	40.00% 26	65	2.05

P10: Enumere de 1 a 5, sendo (1) o mais importante e (5) a menos importante, qual dessas áreas da História você considera mais importante adquirir maior conhecimento.

Responderam-69 Ignoraram-2

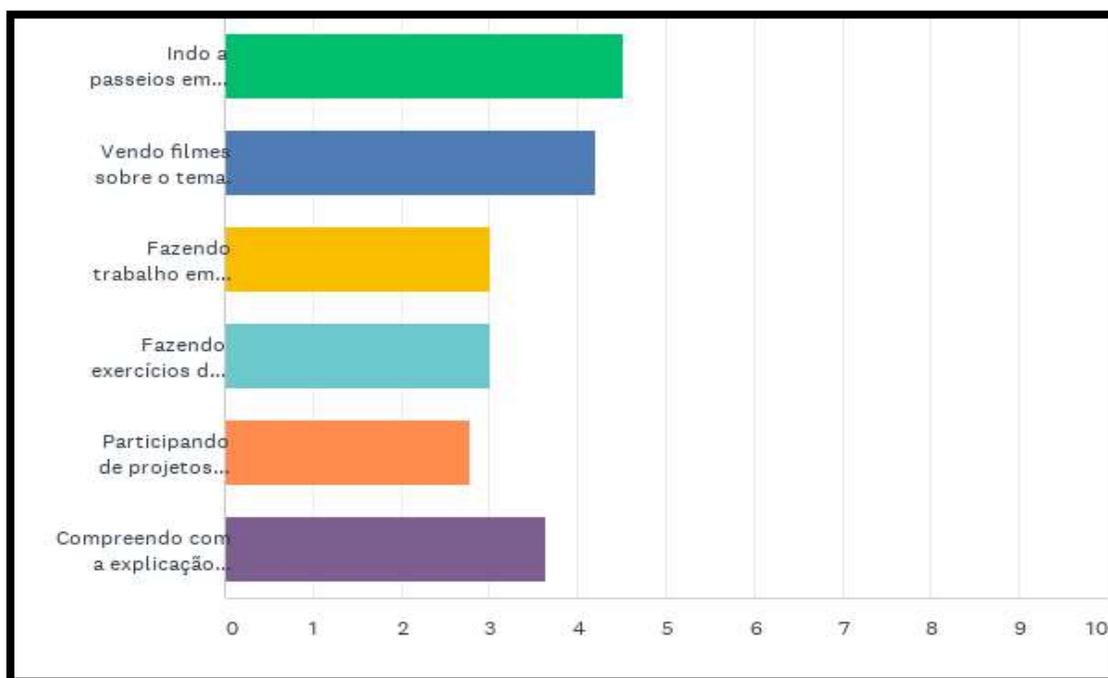
Figura 13- Tabela relacionada a importância dos seguintes temas no ensino de história: história das mulheres, ambiental, religiões, indígena e afro-brasileira e história da arte.



	1	2	3	4	5	TOTAL	PONTUAÇÃO
História das mulheres.	42.42% 28	24.24% 16	13.64% 9	13.64% 9	6.06% 4	66	3.83
História das religiões.	15.38% 10	33.85% 22	30.77% 20	7.69% 5	12.31% 8	65	3.32
História ambiental.	5.97% 4	8.96% 6	35.82% 24	34.33% 23	14.93% 10	67	2.57
História indígena e afro-brasileira	37.31% 25	19.40% 13	13.43% 9	23.88% 16	5.97% 4	67	3.58
História da arte	2.99% 2	10.45% 7	5.97% 4	19.40% 13	61.19% 41	67	1.75

P11: Enumere em ordem de importância, sendo (1) o mais importante e (6) a menos importante, os meios que você consegue aprender melhor sobre História. Responderam -71 Ignoraram-0

Figura 14- Tabela relacionada as melhores estratégias de aprendizagem no ensino de História

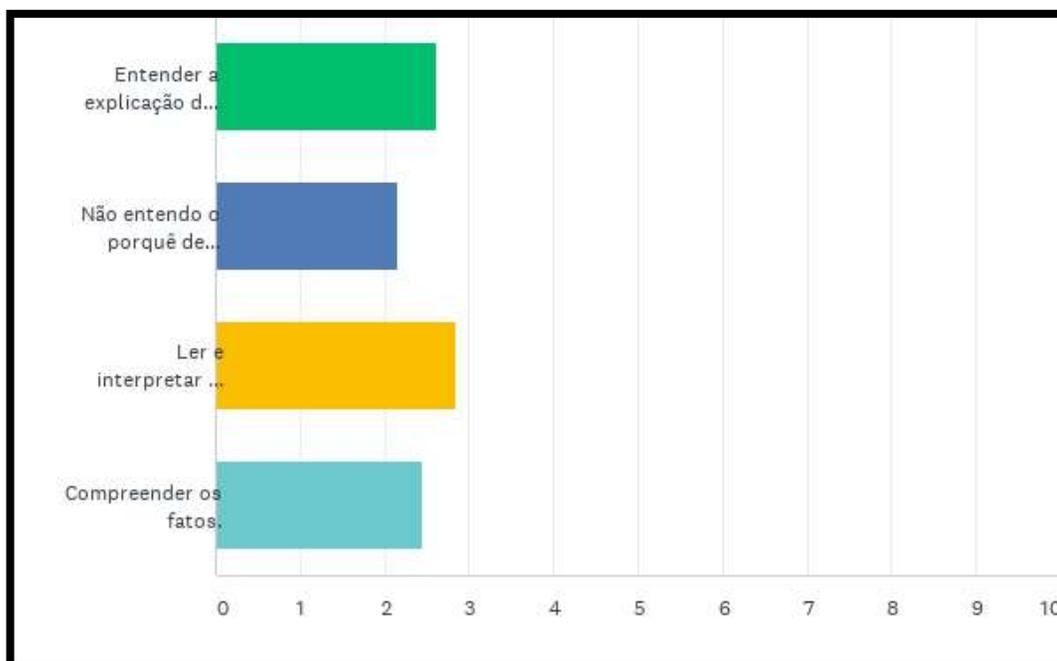


	1	2	3	4	5	6	TOTAL	PONTUAÇÃO
Indo a passeios em museus e/ou lugares históricos.	43.28% 29	14.93% 10	14.93% 10	13.43% 9	4.48% 3	8.96% 6	67	4.52
Vendo filmes sobre o tema.	22.06% 15	32.35% 22	11.76% 8	17.65% 12	10.29% 7	5.88% 4	68	4.21
Fazendo trabalho em grupo como seminários.	4.48% 3	10.45% 7	31.34% 21	8.96% 6	25.37% 17	19.40% 13	67	3.01
Fazendo exercícios do livro didático.	5.97% 4	10.45% 7	19.40% 13	23.88% 16	23.88% 16	16.42% 11	67	3.01
Participando de projetos sobre algum tema.	8.82% 6	5.88% 4	10.29% 7	27.94% 19	23.53% 16	23.53% 16	68	2.78
Compreendo com a explicação do professor.	19.40% 13	26.87% 18	11.94% 8	5.97% 4	11.94% 8	23.88% 16	67	3.64

P12: Enumere em ordem de importância, sendo (1) o mais importante e (4) a menos importante, qual a sua maior dificuldade nas aulas de História.

Responderam-69 Ignoraram-2

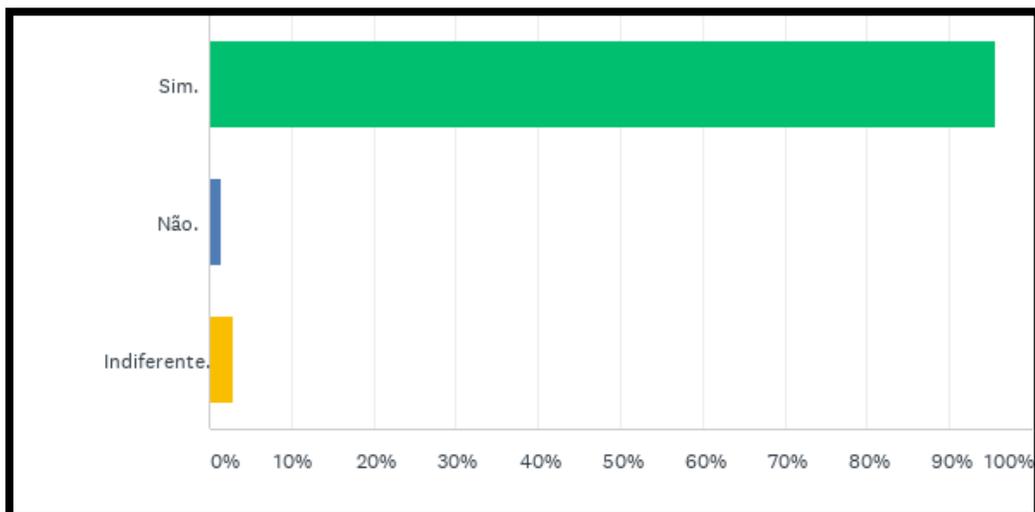
Figura 15- Tabela relacionada as dificuldades dos alunos nas aulas de História.



	1	2	3	4	TOTAL	PONTUAÇÃO
Entender a explicação dos professores.	39.39% 26	13.64% 9	15.15% 10	31.82% 21	66	2.61
Não entendo o porquê de aprender sobre fatos passados.	10.00% 6	30.00% 18	25.00% 15	35.00% 21	60	2.15
Ler e interpretar os textos.	38.71% 24	22.58% 14	24.19% 15	14.52% 9	62	2.85
Compreender os fatos.	15.87% 10	31.75% 20	33.33% 21	19.05% 12	63	2.44

P13: Você acredita que os conteúdos de História são importantes na formação da cidadania Responderam-69 Ignoraram-2

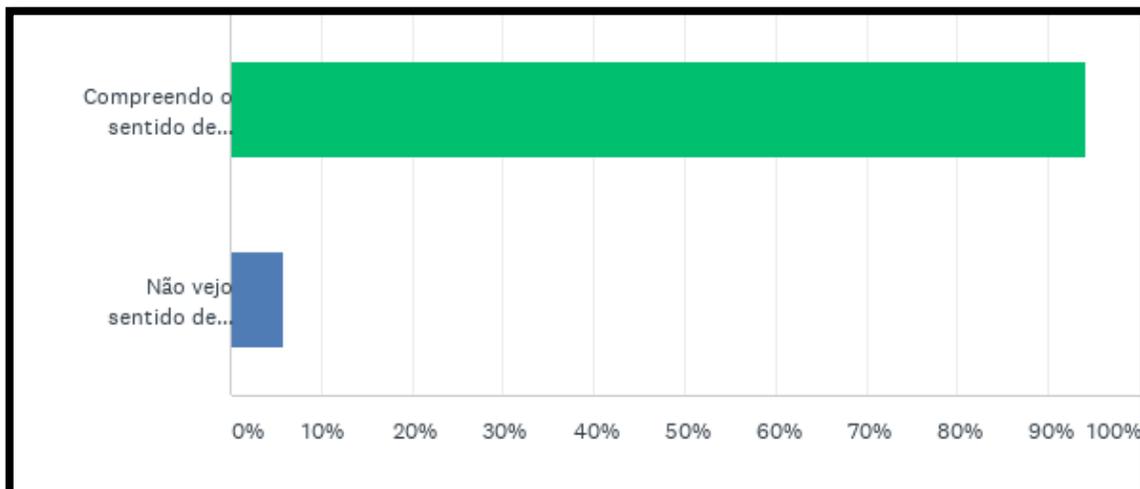
Figura 16- Tabela relacionada a associação entre o estudo da História e a formação da cidadania



OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS	
Sim.	95.65%	66
Não.	1.45%	1
Indiferente.	2.90%	2
TOTAL		69

P14: Sobre o estudo da História, você. Responderam-69 Ignoraram-2

Figura 17- Tabela relacionada a compreensão do sentido da história pelos alunos.



OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS	
Compreendo o sentido de estudar História na escola.	94.12%	64
Não vejo sentido de estudar História na escola.	5.88%	4
TOTAL		68

P15 Em sua opinião o estudo da História ajuda a compreender melhor quais desses temas (É SÓ MARCAR UM X). É possível marcar mais de uma opção:

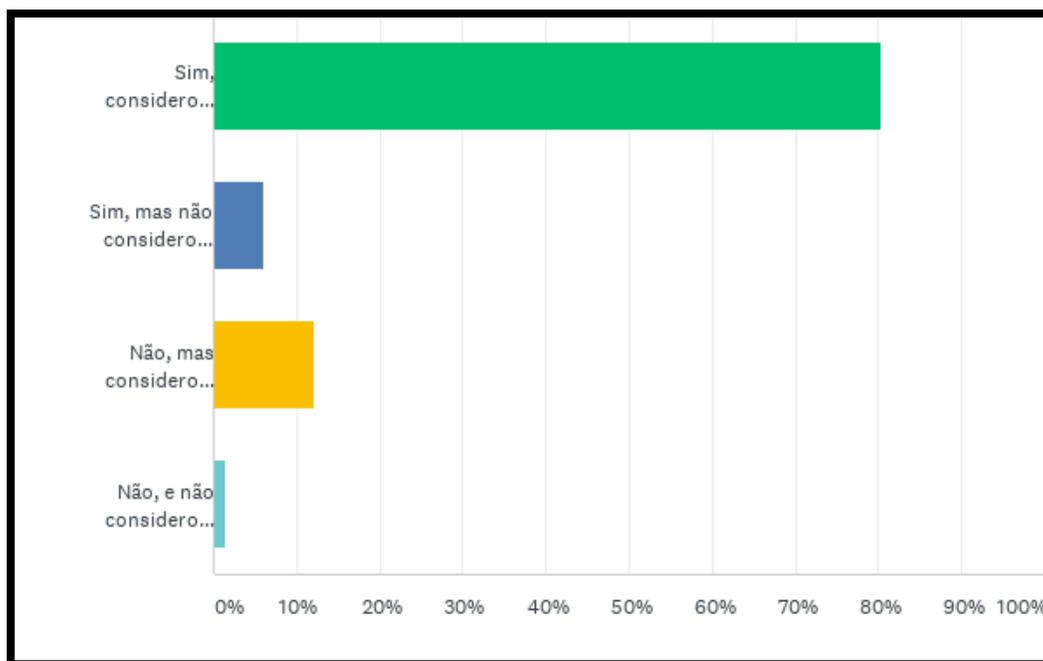
Figura 18 – Tabela relacioanda aos temas contemporâneos que os alunos associam ao estudo da história

OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS	
Avanços tecnológicos.	49.25%	33
Comportamentos sociais.	38.81%	26
Conceitos históricos.	73.13%	49
Desigualdade sociais.	65.67%	44
Hábitos culturais.	61.19%	41
Homofobia.	26.87%	18
Ideologias/ decisões políticas.	46.27%	31
Intolerância religiosa.	49.25%	33
Machismo.	47.76%	32
Manifestações culturais e artísticas.	62.69%	42
Preconceito.	58.21%	39
Racismo.	61.19%	41
Revoluções.	65.67%	44

P16: Você já estudou história e cultura afro-brasileira na escola.

Responderam-69 Ignoraram-5

Figura 19- Tabela sobre o contato dos alunos com ensino de história e cultura afro-brasileira na escola

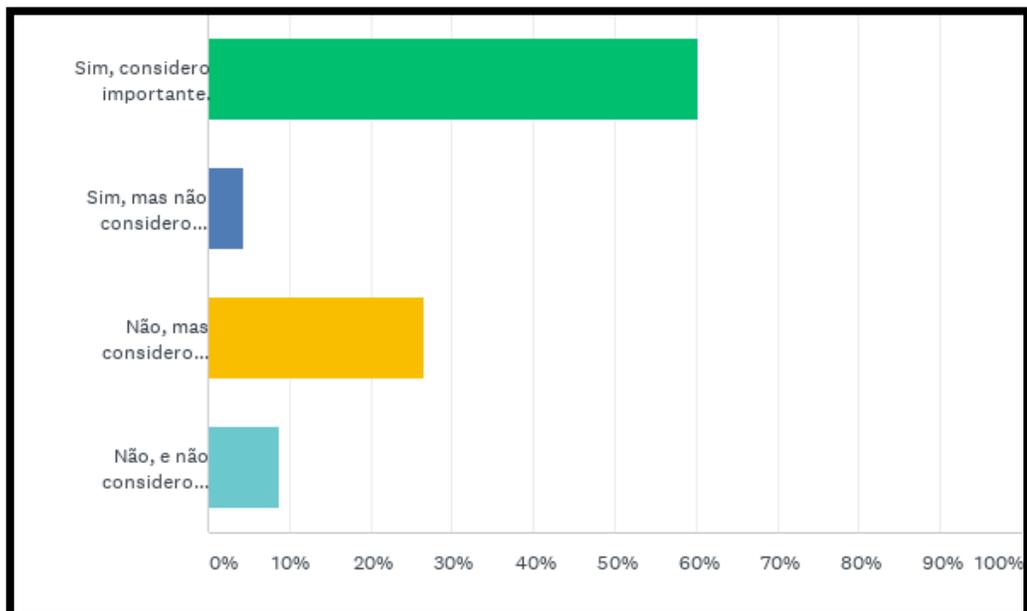


OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS	
Sim, considero importante.	80.30%	53
Sim, mas não considero importante.	6.06%	4
Não, mas considero importante.	12.12%	8
Não, e não considero importante.	1.52%	1
TOTAL		66

P17: Você já estudou história a história da região que você mora na escola.

Responderam-68 Ignoraram-3

Figura 21 - Tabela sobre o contato dos alunos com ensino de história local e regional

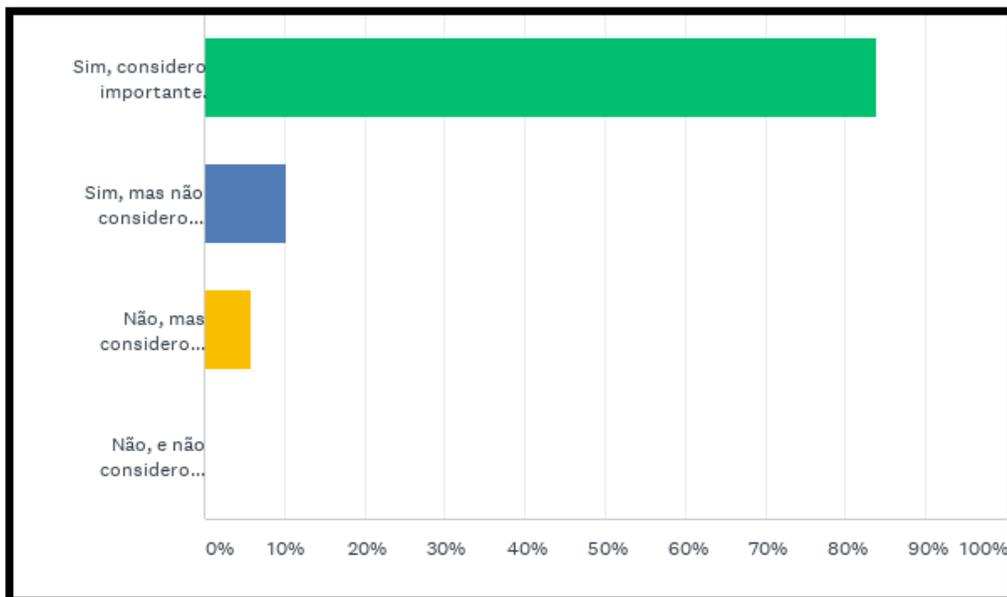


OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS	
Sim, considero importante.	60.29%	41
Sim, mas não considero importante.	4.41%	3
Não, mas considero importante.	26.47%	18
Não, e não considero importante.	8.82%	6
TOTAL		68

P18: Você já estudou história das mulheres na escola:

Responderam: 68 Ignoraram:3

Figura 22- Tabela sobre o contato dos alunos na escola com o tema história das mulheres.

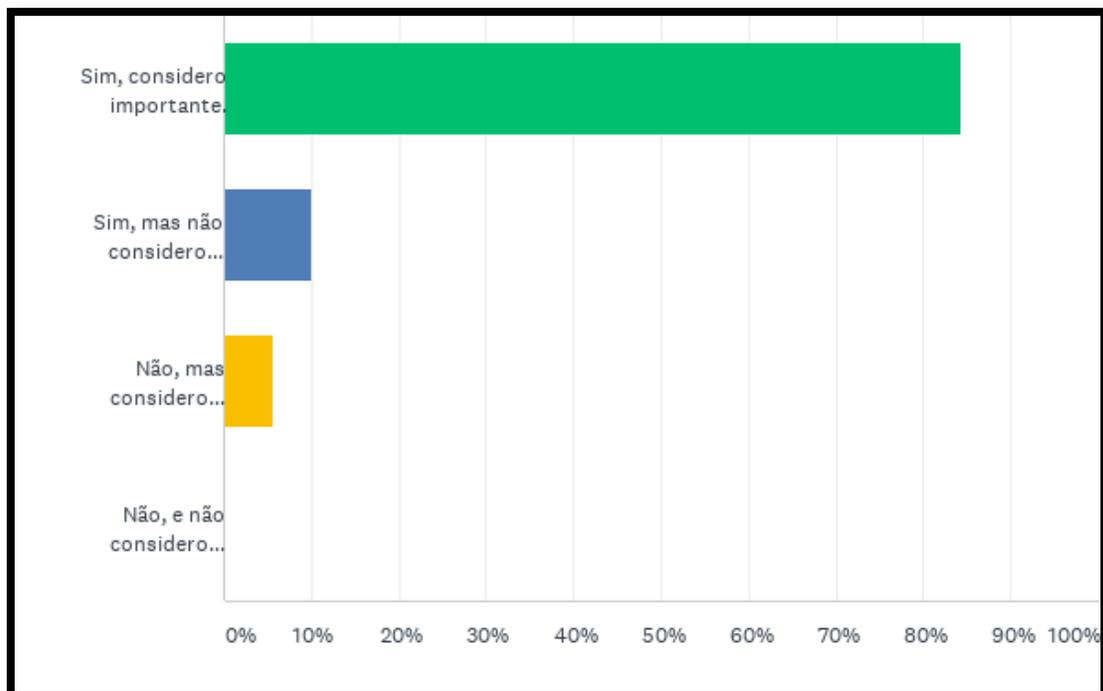


OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS	
Sim, considero importante.	64.29%	45
Sim, mas não considero importante.	5.71%	4
Não, mas considero importante.	27.14%	19
Não, e não considero importante.	2.86%	2
TOTAL		70

P19: Você já estudou história e cultura dos povos indígenas na escola.

Responderam-70 Ignoraram-1

Figura 23 -Tabela sobre o contato dos alunos com ensino de história indígena na escola.



OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS	
Sim, considero importante.	84.29%	59
Sim, mas não considero importante.	10.00%	7
Não, mas considero importante.	5.71%	4
Não, e não considero importante.	0.00%	0
TOTAL		70

Blocos de conhecimento: abaixo você encontra uma lista com os principais conteúdos que você estudou em História no ensino fundamental divididos por áreas temáticas e que irá rever no ensino médio.

Bloco 1: Europa na antiguidade/ Época medieval/ Europa Moderna·

Bloco 2 – O Mundo Contemporâneo ·

Bloco 3 – História das Américas ·

Bloco 4 – O mundo asiático e africano ·

Bloco 5 – História indígena e afro-brasileira·

Bloco 6 – História Política do Brasil ·

Enumere em ordem de importância os blocos de conhecimento, sendo 1 o mais relevante, quais desses conteúdos você acha que é fundamental saber como aluno.

Responderam-69 Ignoraram-2

Figura 23 - Tabela relacionada a importância que os alunos atribuem aos conteúdos de história

