



Universidade Estadual de Maringá
Mestrado Profissional em Ensino de História



PROF **HISTÓRIA**
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

LORENA MARQUES DAGOSTIN BUCHTIK

**TEMPO, EVIDÊNCIA E HISTORICIDADE NO LIVRO
DIDÁTICO E A APRENDIZAGEM HISTÓRICA**

Maringá
2018

LORENA MARQUES DAGOSTIN BUCHTIK

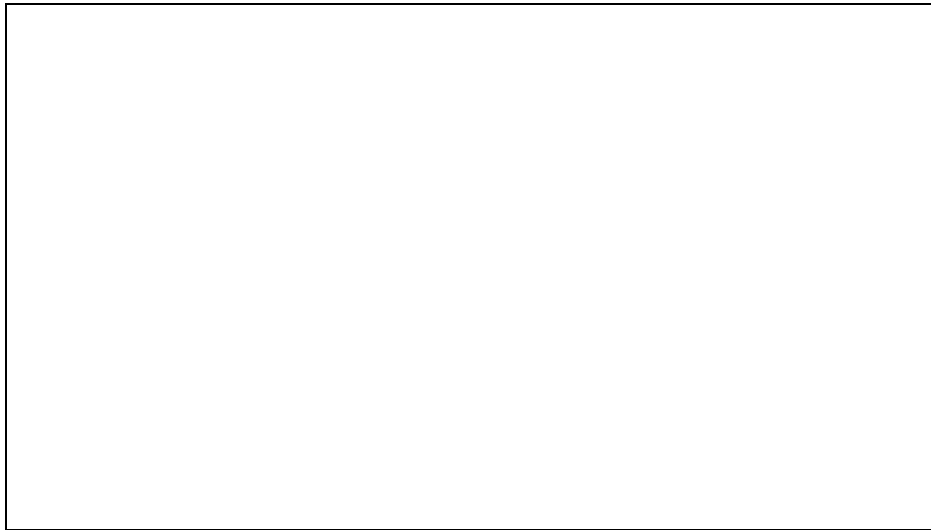
**TEMPO, EVIDÊNCIA E HISTORICIDADE NO LIVRO
DIDÁTICO E A APRENDIZAGEM HISTÓRICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Departamento de História, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Ailton José Morelli

Maringá

2018



LORENA MARQUES DAGOSTIN BUCHTIK

**TEMPO, EVIDÊNCIA E HISTORICIDADE NO LIVRO
DIDÁTICO E A APRENDIZAGEM HISTÓRICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Departamento de História, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Ensino de História.

MARINGÁ, 17 de setembro de 2018.

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof. Dr. Ailton José Morelli
Universidade Estadual de Maringá - UEM
Orientador

Profª Drª Eliane Mimesse Prado
Universidade de Caxias do Sul – (UCS)

Profª Drª Márcia Elisa Teté Ramos
Universidade Estadual de Maringá – (UEM)

AGRADECIMENTOS

A jornada que me trouxe até a execução deste projeto foi intensamente compartilhada, seja em momentos oportunos ou tempestuosos. Sou imensamente grata por aqueles que sonharam este sonho comigo. Agora, ele virou realização!

Dentre os agradecimentos àqueles que me ajudaram nesta jornada, expresso meu respeito e minha admiração aos professores do Programa de Mestrado em Ensino de História da Universidade Estadual de Maringá, por me proporcionarem um grande crescimento pessoal e profissional. Em especial, ao meu orientador, Prof. Dr. Ailton José Morelli, que, com imensa dedicação e paciência, lapidou as minhas ideias e compartilhou seus conhecimentos e reflexões. Este trabalho jamais deixaria o campo das ideias se não fosse seu apoio, muito obrigada!

Aos membros da banca, agradeço por compartilharem seus ensinamentos e por colaborarem com a melhoria deste trabalho. Em especial, agradeço à professora Dr.^a Isabel Cristina Rodrigues, pela disponibilidade de participar da minha banca de qualificação.

Agradeço, também, aos amigos e familiares que percorreram este caminho comigo. De modo especial, deixo meu agradecimento: a minha querida mãe, Cleonice, que entendeu os vários momentos em que eu estive ausente para me dedicar ao construto deste trabalho; ao meu amado esposo Yuri, por demonstrar as cinco linguagens do amor ao longo destes dois anos. Por facilitar, inúmeras vezes, as coisas simples do cotidiano, por ter sempre abraços e ouvidos generosos, por me ajudar a organizar a confusão de meus pensamentos e pela escolha diária de compartilhar a vida comigo; aos meus irmãos Rodrigo e Henrique, que seguiram seus sonhos que os levaram para longe de mim. Mesmo com a distância, estão em coração, pensamentos e saudades;

Agradeço as minhas queridas amigas de trabalho, Ana Paula e Michelle, que, durante a confecção deste, presentearam o mundo com duas lindas novas vidas; a Diana, pela companhia em um ano de adversidade e pela companhia durante o dia a dia; também, à querida Andressa, pela paciência com a qual se dedicou para ler este trabalho, mesmo não sendo de sua área de formação, além de me ajudar

sempre que necessário. Obrigada por demonstrarem que é possível, em meio às adversidades, realizar uma educação de qualidade no dia a dia, no chão da escola.

Aos queridos amigos Sarah e Alex, agradeço por diminuírem a distância entre Maringá e Londrina.

Deixo o meu agradecimento os meus alunos, por sempre me surpreenderem e ensinarem que posso ser uma pessoa melhor e que o mundo pode ser um lugar melhor para todos nós.

Agradeço, ainda, à CAPES e ao programa Universidade Sem Fronteira, pela bolsa de mestrado que colaborou para o aperfeiçoamento de meu trabalho docente.

Por fim, agradeço a todos aqueles que depositaram um imenso carinho e torceram por mim durante esta caminhada. Muito obrigada!

*Vivo a História como tempo de possibilidade, não de determinação.
Paulo Freire.*

BUCHTIK, L. M. D. **Tempo, evidência e historicidade e a aprendizagem histórica**. 2018. 159 f. Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

RESUMO

Na prática diária, o ensino de História, muitas vezes, é entendido como algo estático e distante da realidade do aluno. Por isso, ensinar mais que conteúdos é um desafio para todos os docentes de História atualmente. Pretende-se neste trabalho compreender como estão dispostos os conceitos de tempo e evidência no livro didático, conceitos esses essenciais para a construção da aprendizagem científica sobre o passado humano. Neste estudo, priorizou-se o trabalho descritivo e qualitativo mediante análise das cinco coleções mais vendidas pelo Plano Nacional do Livro Didático – PNLD – de 2017, que contava com catorze coleções disponíveis à escolha dos professores de História da rede pública de ensino. O recorte foi estabelecido por corresponder a aproximadamente 76% de toda a vendagem do edital, que disponibilizou livros para a segunda etapa do ensino fundamental (6º ao 9º ano). Na análise das coleções, foram selecionadas para identificação as categorias temporais de simultaneidade, ordenação, sucessão, duração, continuidade/ruptura, passado/presente e cronologia. Sobre a evidência, foram identificadas e analisadas a forma como estão apresentadas nas coleções e como se cumpre sua função. A partir dos dois conceitos, refletiu-se a respeito do sentido histórico disposto nos materiais, bem como sobre sua relação com a realidade do aluno. Os resultados encontrados mostram a ausência de profundidade no tratamento do tempo e da evidência, apresentando muitos textos com conteúdos e o uso de evidências históricas como provas e não indícios. Nos resultados sobre a temporalidade, observou-se que as coleções apresentam de forma deficitária as categorias temporais investigadas. Por meio da análise, percebeu-se a necessidade de o professor saber identificar e superar as deficiências presentes nas coleções. Também se espera que as editoras concebam novos livros didáticos abordando de forma eficaz os conceitos apresentados, para, assim, dar ao professor novas possibilidades para cumprir o que é pedido pelos editais governamentais. Como referência para o ensino da disciplina, buscou-se escritos de Paulo Freire e Jörn Rüsen e de autores da área da Educação Histórica, como Peter Lee, Isabel Barca e Rosalyn Ashby. Para a concepção de evidência, foram aproveitados os trabalhos de E.P. Thompson e de Ana Catarina Simão. O conceito de tempo foi baseado nos escritos de Fernand Braudel e Reinhart Koselleck. Sobre a história do ensino de História e sobre o livro didático de História buscou-se os fundamentos em Eliane Mimesse Prado, Kazumi Munakata e Luis Fernando Cerri. Como produto final, além desta dissertação, foram produzidas videoaulas para professores disponíveis na plataforma *on-line* de vídeos *YouTube* em um formato de minicurso. A proposta dos vídeos foi permitir que docentes da disciplina possam refletir sobre sua prática docente, entender as limitações das coleções didáticas e fomentar a escolha consciente das coleções didáticas disponibilizadas pelas editoras e pelo governo federal.

Palavras-chave: Ensino de História. Livro didático. Evidência. Tempo. Historicidade.

BUCHTIK, Lorena Marques Dagostin. **Time, evidence and historicity in the textbook and historical learning**. 2018. 159 f. Dissertation (Professional Master's Program in Teaching History - PROFHISTÓRIA) - State University of Maringá, Maringá, 2018.

ABSTRACT

On daily practice, the teaching of history is frequently perceived as something both static and distant from the student's reality. For that reason, teaching more than mere content is a challenge to all history teachers today. In this work, one intends to comprehend how the concepts of time and evidence are displayed in history textbooks, bearing in mind that both of these concepts are essential to the construction of scientific learning about the human past. In this study, a descriptive and qualitative work was prioritized through the analysis of the five best-selling collections from the National Plan for Textbooks – PNLD – of 2017, which disposed of fourteen different collections that were available for history teachers of public schools to choose from. The main object of this work was established as such for corresponding to approximately 76% of the total sales of the notice, which provided books for the second stage of fundamental school years (from the 6th to the 9th year). In the analysis of the collections, the temporal categories of simultaneity, ordination, succession, duration, continuity/ruptures, past/present and chronology were selected for identification. Regarding evidence, the forms in which it is presented in the collections and the way its function is fulfilled were identified and analyzed. Using the two concepts mentioned above as a starting point, reflections were made on the historical meaning displayed in the materials, as well as about its relationship to the reality of the student. The results that were found show that there is a lack of depth in the way that evidence and time are treated, presenting many texts solely oriented towards content and the use of historical evidence as proof rather than as an indicator. In the results about temporality, it was observed that the collections present the temporal categories that were investigated hereby in an unsatisfying way. By means of the analysis, it was possible to realize the necessity of teachers to know how to identify and overcome the deficiencies that exist in these collections. It is also desirable that the publishers may conceive new textbooks, approaching in an efficient manner the concepts that were presented so that they may provide the teacher with new possibilities of abiding by what is requested by governmental notices. As references to the teaching of the subject of history, some writings by Paulo Freire and Jörn Rüsen were sought after, as well as those of authors from the field of historical education, such as Peter Lee, Isabel Barca and Rosalyn Ashby. Moreover, as references for the conception of evidence, the works of E.P. Thompson and Ana Catarina Simão were utilized. The concept of time was based on the writings of Fernand Braudel and Reinhart Koselleck. Regarding the history of history teaching and history textbooks, the foundations were sought in Eliane Mimesse Prado, Kazumi Munakata and Luis Fernando Cerri. As a final result, besides the present dissertation, video lessons intended for teachers were produced and made available on the online video platform YouTube in the format of a short course. The proposal of the video lessons was to enable teachers of the subject to reflect on their own teaching practice, to make them understand the limitations of

textbooks and to instigate in them the conscious choosing of the didactic collections that are made available by publishers and the federal government.

Keywords: History Teaching; Textbooks; Evidence; Time; Historicity.

LISTA DE ABREVIATURAS

ANPUH – Associação Nacional de História

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DCE – Diretrizes Curriculares Estaduais

MEC- Ministério da Educação

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

SEED – Secretaria da Educação do Estado do Paraná

SUMÁRIO

PREFÁCIO	12
INTRODUÇÃO.....	18
1 POR QUE, PARA QUE E COMO ENSINAMOS HOJE: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA.....	25
1.1 A função da História em reflexão: por que ensinamos o que ensinamos? ...	26
1.2 Para que ensinamos: aproximações entre Paulo Freire e Jörn Rüsen	33
1.3 Como ensinamos: Educação Libertadora, Educação Histórica e Didática da História	40
2 CONCEITOS DE SEGUNDA ORDEM E O ENSINO DE HISTÓRIA	48
2.1 A evidência histórica: outro olhar para a investigação histórica	52
2.1.1 A evidência histórica e o ensino de História.....	57
2.2 O tempo e a História	63
2.2.1 O tempo histórico em debate	63
2.2.2 O tempo e a aprendizagem histórica: possibilidades e desafios	70
2.2.3 A temporalidade no livro didático de História	74
2.3 A historicidade	76
2.3.1 Aprendizagem com significado	79
3 APONTAMENTOS SOBRE A TRAJETÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA E DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL	81
3.1 O currículo de História: algumas observações	86
3.2 O ensino de História no Império.....	90
3.3 O ensino de História na Primeira República e no Período Vargas.....	94
3.4 O ensino de História durante os anos de 1960 e no Regime Militar	96
3.5 O ensino de História na redemocratização	101
3.5.1 O Plano Nacional do Livro Didático	105
3.6 O ensino de História nos anos 2000	106
3.6.1 Diretrizes Curriculares de História do Estado do Paraná	107
3.6.2 Base Nacional Comum Curricular de História	112
3.7 Os livros didáticos de História: pontos de análises	113

4 TEMPO, EVIDÊNCIA E HISTORICIDADE NO LIVRO DIDÁTICO: O OFÍCIO DO HISTORIADOR EM SALA DE AULA	121
4.1 Edital de 2017 do PNLD	122
4.1.1 Características avaliativas das coleções do currículo de História	125
4.1.2 Guia de livros didáticos de História e coleções aprovadas pelo PNLD de 2017	126
4.2 Coleções selecionadas para a pesquisa	128
4.2.1 História, Sociedade e Cidadania.....	129
4.2.2 Projeto Araribá.....	132
4.2.3 Vontade de saber	134
4.2.4 Projeto Mosaico – História	135
4.2.5 Historiar	137
4.3 Análise dos conceitos de tempo, evidência e historicidade nas coleções ..	138
4.3.1 Análise do conceito de tempo.....	138
4.3.2 Análise do conceito de evidência.....	141
4.4 Desnaturalizando os conceitos e a historicidade.....	141
4.5 Intervalo: o protagonismo infanto-juvenil na aprendizagem em História.....	144
CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
FONTES	152
REFERÊNCIAS	152

PREFÁCIO

Ao participar de um congresso em minha cidade, Maringá, conversei com alguns colegas de simpósio sobre o andamento de suas pesquisas e relatei o movimento de construto da minha. Por certo, um dos participantes não viu que sentei logo atrás dele e, em um comentário ao seu colega da mesma universidade, exclamou a indignação por várias pesquisas no simpósio (sobre ensino de História) utilizarem como fonte o livro didático, discussões que, segundo ele, “já estavam superadas e eram ultrapassadas”. Infelizmente, eu já tinha feito minha apresentação e não pude replicar seus argumentos naquele momento. Farei, aqui, minha própria defesa e, humildemente, a defesa dos diversos historiadores que dedicam suas pesquisas ao uso do livro didático como material investigativo.

Em reflexão ao argumento desse colega, começo dizendo que esse tipo de fala não deveria ser propagado no meio científico. Sabemos que nada é “superado” para as ciências e que as respostas que encontramos trazem, junto delas, uma gama de novas perguntas, em um ciclo que transforma pequenas investigações em grandes pesquisas. Nenhum tema ou fonte é totalmente esgotado, acreditar nisso é ignorar os anos de dedicação que nossos colegas pesquisadores desempenharam e desempenham.

Admira-me que um colega historiador desconheça o famoso livro *Apologia da história ou ofício do historiador*, no qual Marc Bloch (2001, p. 50) defende que “toda ciência, tomada isoladamente, não significa senão um fragmento do universal movimento rumo ao conhecimento”. Por isso, não cabe menosprezo pelo trabalho de outrem. Cada um de nós, por menor que seja a contribuição, caminha em direção à tomada de conhecimento, entendendo a pequenez de nossa existência e de nossa pesquisa frente ao desconhecido. Desconhecido esse que se apresenta de forma gradual, conforme trilhamos o caminho do conhecimento.

É possível fazer uma analogia com as várias vezes que o Pequeno Príncipe viu o pôr-do-sol. Na tentativa de aplacar sua tristeza, ao observar que rapidamente o sol se punha e o crepúsculo avançava, ele recuava sua cadeira e poderia,

novamente, contemplar um pedaço de luz. A ciência se constrói assim, por meio de pequenos passos para se observar um pouco de luz, no momento em que tudo volta a ser escuridão. Diferente do príncipezinho, não há tristeza em ter que se pesquisar tudo novamente, mas sim a curiosidade, que reafirma o movimento. Logo, pensar que algo é superado para a ciência é desconhecer sua própria natureza, desconhecer aquilo que move nós, seres humanos: a busca por saber sobre aquilo que desconhecemos.

Ao pensar na palavra “ultrapassado”, entendo que, talvez, o livro didático, para o colega, não seja a última novidade do mundo acadêmico, e, de fato, não é. As pesquisas com livros didáticos no Brasil começaram antes de 1960 e ganharam força desde então. Para além dos modismos científicos, as pesquisas com livros didáticos aumentaram nos últimos anos. Fazendo parte desse grupo, encaro minha escolha pessoal como fruto do questionamento de meu próprio trabalho diário como professora da rede pública estadual do Paraná.

Pode ser que, para quem nunca tenha vivido a realidade escolar, principalmente em escolas periféricas (por não apresentarem recursos diversos), não caiba a compreensão do peso que o livro didático tem no cotidiano e na cultura escolar. Essa pessoa pode não saber os empecilhos logísticos e tecnológicos que envolvem uma aula que não dependa de quadro, giz e livro didático e não entender a gratificação de possuir, pelo menos, esse recurso para utilizar todos os dias.

É claro que os recursos anteriores são responsabilizados, muitas vezes, pela composição das repetidas aulas expositivas, mas melhorias estruturais não garantem um ensino de História diferente do tradicional. A composição de um ensino de História que não seja uma simples exposição corresponde a uma grande quantidade de fatores, dentre eles, saber usar o livro didático do qual dispomos todos os dias em sala de aula. O questionamento, portanto, sobre as pesquisas com este recurso não deveriam existir. Em seu lugar deveria ser inquerido como podemos aprender a usar os livros didáticos de forma satisfatória, sem prejuízo a aprendizagem histórica.

É preciso, porém, ir além e compreender que o livro didático, assim como qualquer vestígio, não pode ser entendido como ultrapassado simplesmente porque

pesquisas a seu respeito já foram realizadas. É exatamente o caso de entender a “história problema”, pensada por Bloch (2001). Surgem novos temas, à medida que as épocas mudam. Mudam as pessoas, os tempos, mudam, também, as indagações feitas aos vestígios. Os questionamentos do presente revelam não só o passado, mas sim quem são os indivíduos do presente que sentiram a necessidade de formular essas perguntas. Por todas essas razões, um vestígio nunca é ultrapassado.

Minha última resposta àqueles que, talvez, possam achar que o livro didático não deve ser pensado como pesquisa se baseia em números. Em dados de 2016, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)¹ divulgou que 75,8% dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental têm curso superior, nos anos finais, o número cresce para 86% e, no ensino médio, chega a 93,5%. Apesar desses números significativos, o inverso deles também expõe que temos muitos professores que não têm formação superior, principalmente na base educacional, ou seja, nas duas etapas do ensino fundamental.

Em confronto com esses elementos, os dados da adequação entre a disciplina de atuação e a formação docente mostram um problema ainda maior. O número de professores que tinham formação superior na área em que atuavam em 2016 é de, aproximadamente, 53% nos anos finais do ensino fundamental e de 63,5% no ensino médio. Somados, os professores que têm qualquer curso superior, os que não têm nenhum e os que têm em área diferente da que atuam contabilizam mais de 45% nos anos finais do ensino fundamental e mais de 35% no ensino médio. Diante disso, fica evidente que, tanto nos anos finais do ensino fundamental quanto no ensino médio, há um número expressivo de professores que não têm formação na área em que lecionam.

Em que esses dados se relacionam ao livro didático? Sem formação adequada, esse expressivo número de não especialistas tem disponível um material fornecido pelo governo, o qual tanto os alunos quanto esses professores podem

¹Informações disponíveis no sítio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: <<http://portal.inep.gov.br/web/quest/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 21 abr. 2018.

utilizar. Há, também, os professores especialistas que se apoiam nesse material para prepararem suas aulas. É importante entender que todo material didático tem suas limitações, mas, sem formação adequada, torna-se mais difícil que o profissional identifique as falhas e possa superá-las.

A reflexão sobre o livro didático se faz necessária por ser um material de fácil acesso tanto aos professores quanto aos alunos, justamente por pertencer a uma política governamental. Trata-se, inegavelmente, de entender que é preciso que o docente tenha acesso e conhecimento para uma escolha mais adequada do livro didático dentre todos os disponíveis e saber usá-lo para além da forma tradicional.

Ainda contabilizando, os números do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2017, que adquiriu livros novos para os alunos das séries finais do ensino fundamental e repôs os exemplares solicitados pelas escolas para o ensino médio e para os anos iniciais do ensino fundamental, revelam que foram adquiridos mais de 150 milhões de exemplares, distribuídos em, aproximadamente, 117 mil escolas, contemplando em torno de 29,5 milhões de alunos da rede pública. Esses exemplares somaram um investimento de quase 1,3 bilhões de reais dos cofres públicos, segundo informações do governo federal².

Todos esses números mostram que o livro didático está muito longe de ser algo superado e, muito menos, ultrapassado, seja pelo uso no dia a dia por professores, pelo uso na investigação do passado pelos historiadores, pelo alcance entre crianças e adolescentes do país ou pelo volume monetário que desempenha no mercado nacional e uso de recursos públicos.

Além disso, pesquisas apontadas pela investigadora Marlene Cainelli (2017) demonstram que os professores de História se apoiam amplamente no uso do livro didático nas duas etapas do ensino fundamental. Espera-se, portanto, que as investigações sobre livros didáticos aumentem para colaborar com a aprendizagem histórica, mesmo que consideradas insignificantes aos olhos de alguns, e que aquilo

² Informações disponíveis no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação: <<http://www.fnnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>>. Acesso em: 21 abr. 2018.

que nos é desconhecido na ciência histórica cresça, à medida que conhecemos mais sobre as particularidades dos livros didáticos.

Por fim, encerro este prefácio com as palavras de Fernando Birri, repetidas por Eduardo Galeano (MELO, 2013, *on-line*), em resposta à pergunta feita por um aluno, disponível em forma de vídeo na plataforma *Youtube*³: “a utopia está no horizonte, e eu sei muito bem que nunca a alcançarei. Se eu caminho 10 passos, ela se afasta 10 passos. Quanto mais eu buscá-la, menos eu a encontrarei, porque ela vai se afastando à medida que me aproximo. Boa pergunta, não, para que serve? A utopia serve para isso, para caminhar”. Que a utopia do ensino ajude todos nós professores a também caminhar e que as pessoas compreendam que como a utopia a ciência também nos move e menosprezar qualquer passo dado por ela é apenas ignorância.

³ MELO, Wilson. Para que serve a utopia? – Eduardo Galeano. Youtube. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=9iqj1oaKvzs>>. Acesso em 17 de maio de 2018.

INTRODUÇÃO

A investigação proposta neste trabalho foi estudar os conceitos de tempo e de evidência nos cinco livros didáticos para o ensino fundamental II (6º ao 9º ano) mais vendidos pelo Plano Nacional do Livro Didático de 2017, para compreender se esses podem fornecer aos professores e alunos suportes necessários para o desenvolvimento da capacidade de pensar historicamente. Esse pensar histórico é entendido aqui como a competência de reflexão do mundo em que se vive, compreendendo a temporalidade dos fenômenos que cercam os indivíduos e as sociedades. Essa temporalidade não é só entender aquilo que é passado, mas entender a relação entre o passado e as ações do presente. Para alcançar essa compreensão, além da temporalidade, se faz necessária a capacidade de compreender os indícios que constroem as conclusões históricas, para contextualizar os fenômenos e entender as relações temporais citadas.

O que impulsionou a ideia deste trabalho foi entender que, no processo de ensino-aprendizagem de História, por vezes, não estão inseridos conceitos de segunda ordem, que adiante será tratado, pois a prioridade da abordagem se faz pelo estudo de conteúdos. Isso dificulta a aprendizagem sobre o funcionamento da ciência da História e não esclarece os métodos científicos usados. Fez-se necessário refletir, a partir desse ponto, sobre como contribuir para o desenvolvimento de um pensar histórico, para, dessa forma, suprir o que Jörn Rüsen (2010) chama de carência de orientação para vida prática e para a ampliação da visão de mundo citada por Paulo Freire (2002).

O objetivo da análise feita nos livros didáticos mais vendidos pelo PNLD de 2017 é entender se o material que os alunos e professores utilizam daria condições para se compreenderem a abrangência do uso da evidência pelos historiadores e como a complexidade do tempo histórico, percebendo, assim, a maneira como os diversos enfoques historiográficos são elaborados. Dessa forma, buscou-se entender se os livros dão suporte aos adolescentes no entendimento do trabalho do historiador e da construção da narrativa histórica. Nesta análise, explorou-se se os livros colaboram com a compreensão da ideia de evidência histórica em seu

contexto de produção e se as noções temporais permitem uma ampliação da historicidade e da reflexão temporalizada dos fenômenos.

O professor de História atual, muitas vezes, entra em um ritmo de trabalho em que não permite o aprofundamento das discussões com as quais trabalha. As condições de trabalho e a tradição de ensino aliam-se somente em trabalhar o máximo de conteúdos, com riqueza de informações, mas frequentemente não há a transformação dessas informações em conhecimento. O que nos difere, então, professores de História, de plataformas de enciclopédia? O que distingue nossa aula na escola de uma aula *on-line* expositiva? Por que o contato da criança com a escola se faz necessário? Por que a criança, o adolescente e o jovem devem ter nossa disciplina no currículo? Por que eu trabalho com ensino e por que com a disciplina de História?

Todas essas questões são difíceis, pois expõem nossas fraquezas como professores em um mundo globalizado e altamente tecnológico. É emergencial a reflexão sobre nossa própria profissão, seu método e conteúdos. Por isso, concorda-se com Kátia Abud que afirma:

E, embora o discurso dos professores negue, as práticas escolares reafirmam a permanência do conhecimento histórico pronto e acabado, que agora não é mais decorado pelo aluno, mas deve ser compreendido tal como lhe é apresentado (ABUD, 2007, p. 11).

Ao se referir à produção do livro didático, Alain Choppin (2004, p. 551) expôs que, em 1996, no Brasil, 61% dos livros produzidos no país eram livros didáticos. Segundo o Sindicato Nacional dos Editores de Livros⁴, as vendas de livros didáticos corresponderam em 2016 ao montante de 48,48% das vendas analisadas pela pesquisa. Por isso, reafirma-se a importância do livro didático frente ao público pouco leitor como nosso que por muitas vezes lê e tem acesso somente aos livros didáticos.

Esta dissertação se insere na linha de pesquisa **Saberes Históricos no Espaço Escolar** ao compreender que as crianças e os adolescentes dentro do contexto escolar não são simples receptores do que lhes é dito, mas sim produtores

⁴Acesso disponível no sítio do Sindicato: http://www.snel.org.br/wp-content/uploads/2017/08/Apresenta%C3%A7%C3%A3o-Pesquisa-Produ%C3%A7%C3%A3o-e-Vendas_2016_1.pdf. Acesso dia: 22 de dezembro de 2017.

de conhecimento. A linha também investiga o ensino da disciplina escolar e seu currículo, ao pensá-lo como uma construção histórica. Alinha, com isso, as discussões já feitas pelos pesquisadores de Educação Histórica, que refletem como se ensina e como se aprende História nos diversos espaços sejam eles espaços educacionais ou não.

O apoio para pensar a educação e a educação histórica firmou-se nos trabalhos de Paulo Freire (2002) e Jörn Rüsen (2006), cujos estudos apontam a preocupação com uma educação libertária, na qual os sujeitos sejam capazes de entender e agir dentro de suas comunidades.

A pesquisa definiu os conceitos utilizando o livro didático em contribuição para o seu público alvo composto de adolescentes da segunda etapa do ensino fundamental, com a proposta de facilitar a compreensão da função da História e aproximar conceitos de segunda ordem do ensino na sala de aula, pensando a escola como espaço de criação e não de reprodução de conhecimento. Ao pensar a evidência e o tempo histórico nos livros didáticos de História, procurou-se compreender como eles contribuem ou não para que professores e alunos possam desenvolver suas capacidades de pensar historicamente a partir do entendimento das características que são próprias da ciência histórica.

Os conceitos de tempo e evidência histórica foram observados por diversos autores da filosofia da História. Sobre o tempo histórico, foram utilizados os trabalhos de Braudel (1992) e Kosellek (2006), para pensar diferentes perspectivas sobre esse conceito. Já sobre a evidência histórica, priorizaram-se autores como Collingwood (1981) e Thompson (1981), pela relevância com que trataram da questão ao entendê-la como essencial para a ciência histórica.

Além da preocupação epistemológica, pesquisadores do Ensino de História também investigam esses temas no processo de ensino-aprendizagem da disciplina. Procurou-se incluir as contribuições de Ashby (2006), Simão (2008), Lee (2003) no trato com a evidência e de Nadai e Bittercourt (2001) e Zamboni (2005) sobre a investigação do tempo histórico no espaço escolar.

Dentro desse contexto, o papel do livro didático na escola ainda é de extrema importância, seja pelo seu alcance de atuação em um país com as nossas dimensões, seja pelo papel social, político e econômico que ele ainda exerce. Por isso, as contribuições de Eliane Mimesse Prado (2017) e Kazumi Munakata (2012)

foram essenciais para a compreensão sobre o material no contexto da aprendizagem histórica, bem como para entender os embates envolvendo sua produção e difusão.

Por nós, professores, e pelos desafios de se ensinar o passado humano, foi pensado, neste trabalho, sobre a função da história. Ao refletir sobre o que diversos autores entendem ser o papel da História, o nosso papel de docente em História também é compreendido. Colocar em questionamento o que ensinamos, de que maneira ensinamos e para que ensinamos nos faz renovar a esperança e a qualidade de nosso trabalho diário. Essa reflexão foi de extrema importância durante os meses dedicados a este trabalho e acredito que será a luz que guiará meu trabalho docente. Por isso, as observações de Marc Bloch (2001), Peter Lee (2011) e Collingwood (1981) funcionam como um bálsamo à questão acerca do motivo de ensinarmos História todos os dias em nossa jornada educacional.

É importante ressaltar que este trabalho não pretende resolver e esgotar qualquer temática ou traçar planos de atuação docente, ou até mesmo superar todos os problemas existentes nos materiais didáticos da disciplina de História ou do seu ensino. Mas antes responder o pretendido, com uma proposta que possibilite reflexões acerca do ensino de História bem como de sua prática metodológica.

Esta dissertação está estruturada em quatro capítulos. O primeiro capítulo fará uma revisão sobre o Ensino de História a partir de três eixos: o porquê de ensinarmos História, ou seja, motivo pelo qual a História é importante para nossa sociedade atualmente; o para que ensinamos História, pensando qual a expectativa a partir da aprendizagem histórica; por fim, o como ensinamos História, com o debate científico do campo da Educação Histórica, que reflete sobre a atuação docente e a aprendizagem discente diante da disciplina de História.

O segundo capítulo será destinado a compreender a história do ensino de História no Brasil, refletindo sobre as modificações e continuidades na disciplina, dentro de seu contexto de criação e difusão. Para isso, serão pensadas desde a criação da disciplina no Colégio D. Pedro II, em 1837, com sua perspectiva de formação de uma identidade nacional pautada no ideário europeu, até as modificações nos anos de 1930, com a ampliação da oferta do ensino básico e de um resgate, mas com algumas manutenções de ordem prática, de uma História nacional, que buscava dentro da nação seus próprios heróis e grandes fatos. Desse

período, se passará para o governo dos militares, quando houve a junção das disciplinas de História e Geografia, o que recebeu o nome de Estudos Sociais com perda da autonomia docente e de carga horária. Por conseguinte, será tratado o retorno à ordem democrática com a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, e dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998. A partir desse ponto, o debate se voltará para as Diretrizes Curriculares do Paraná, formuladas em 2008, e para os debates sobre a Base Nacional Comum Curricular.

No terceiro capítulo, serão abordados os conceitos de tempo, evidência e historicidade, no qual se procura discutir as definições e abrangências dos conceitos, além da importância deles para o ensino de História. Sobre o conceito de evidência, a preocupação envolve a forma como as fontes históricas são trabalhadas no livro didático e de que maneira o aluno poderia fazer leituras sobre elas para realizar operações mentais históricas mais complexas. Já o conceito de tempo foi desenvolvido entre a diferença entre o tempo histórico e o tempo para as outras ciências e relacionou-se que a concepção temporal é fundamental para a vida prática, ponto central do pensamento histórico. Pensar um fenômeno dentro de uma perspectiva temporal é possibilitar que o indivíduo desenvolva sua capacidade de historicidade e isso pode ser fornecido em conjunto com a aprendizagem sobre as evidências, caracterizando um processo de historicidade.

O quarto capítulo se distinguirá por trazer discussões sobre o livro didático da disciplina de História, enquanto material de pesquisa histórica. Com a contribuição dos autores citados anteriormente, identificamos o material didático como mercadoria, um recurso de poder, público, privado e até comercial, e também como um recurso que marca a infância e a adolescência daqueles que puderam frequentar uma escola. Diante desse quadro, os livros didáticos são fontes importantes para se pensar o comportamento social da época em que foram produzidos, além de ser pensado como formador cultural de seu tempo.

Nesse mesmo capítulo, estão reservadas as análises das coleções do PNLD de 2017 e a investigação dos conceitos selecionados nos materiais. As catorze coleções aprovadas no Plano Nacional do Livro Didático de 2017, que atendeu à segunda etapa do ensino fundamental (6º ao 9º ano), foram organizadas cronologicamente, ou seja, nenhuma das coleções apresenta uma perspectiva temática. Houve, portanto, apenas um tipo de abordagem entre todas as coleções,

limitando o trabalho e a escolha docente. As cinco coleções selecionadas para análise foram as mais vendidas, ou seja, as mais escolhidas pelas equipes diretivas e professores das escolas públicas. Elas se apresentam na perspectiva integrada, em que estão relacionados conteúdos de História do Brasil com os do restante do mundo.

Dentro deste capítulo, as investigações sobre o tempo procurarão abordar como ele é retratado de forma escrita e gráfica pelos livros, bem como se há uma ideia de permanências e rupturas temporais, além da ideia de múltiplas temporalidades. Sobre o conceito de evidência, será investigado como as fontes aparecem no decorrer dos conteúdos e qual a preocupação dos autores ao trazer aquele material em específico (ilustração, prova, contraprova etc.), e se as atividades que se propõem a discuti-las conseguem estabelecer uma relação entre a evidência, com seu contexto histórico de produção, e as diferentes interpretações a partir dela. A historicidade, por sua vez, será analisada à luz dos conceitos anteriores, a partir da forma de abordagem pela qual a coleção se dispõe a fazer, nesse caso, será observada a maneira como a narrativa histórica é construída no livro e se há a preocupação, no decorrer dos capítulos, em trazer o assunto contextualizado.

Como produto final, além da dissertação, foram confeccionadas videoaulas destinadas aos professores da disciplina de História do ensino básico. Esse material é composto por quatro vídeos disponíveis na internet, mais especificamente em um canal do site YouTube, com o nome Ensinar História⁵. Esse produto tem como objetivo incentivar os professores da disciplina a se preocuparem com a aprendizagem sobre o tempo, a evidência e a historicidade. Espera-se que o material permita, por exemplo, a problematização da ideia de evidências históricas e da temporalidade, com foco no desenvolvimento de historicidade.

A proposta do material é trazer um panorama dos conceitos apresentados bem como exemplificar as limitações apresentadas pelos livros e, por fim, trazer exemplos práticos para que os professores possam desenvolver atividades com o foco na historicidade do que for estudado. Espera-se com tudo isso valorizar a

⁵ Link de acesso ao canal: <<https://www.youtube.com/channel/UC4msQkhpXOL2I4VKaa0bN2Q>>

aprendizagem histórica e colaborar no desenvolvimento de uma relação próxima do ensino de História com a vida prática da criança e do adolescente.

1 POR QUE, PARA QUE E COMO ENSINAMOS HOJE: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA

Antes da abordagem específica que esta dissertação procura apresentar, foi necessário abordar alguns esclarecimentos a respeito de a partir de quais perspectivas o ensino de História é aqui considerado. Este primeiro capítulo estruturou-se a partir das seguintes perguntas: por que ensinamos História? Para que a ensinamos? Como a ensinamos?

A partir desses questionamentos, foram levantadas questões importantes sobre a natureza do conhecimento histórico, bem como a reflexão sobre o próprio compromisso do ato de ensinar qualquer conteúdo de História, o que nos permite reconhecer e valorizar a importância da disciplina no contexto atual em que se encontram nosso país e o mundo.

É importante ressaltar que uma das grandes preocupações do ensino de História tem sido significar o aprendizado, deixando a memorização de fatos e promovendo uma aprendizagem que gere conhecimento. Essa função defendida por vários autores e pelo historiador inglês Peter Lee (2006), um dos nomes da *History Education*, campo de investigação sobre o aprendizado histórico. A proposta do autor visa, principalmente, promover a intersubjetividade, ou seja, o aumento da experiência e o crescimento da percepção de mundo da criança e do adolescente para com as diversidades sociais, econômicas e culturais presentes no mundo, buscando, assim, o reconhecimento e o respeito mútuo entre os indivíduos.

É importante frisar que o objetivo da aprendizagem que valoriza a experiência do aluno não é o de permanecer somente em sua experiência, mas sim partir dela para a ampliação da visão de mundo do aluno, no trabalho com as experiências que são diferentes das deles. Ocorre, portanto, a ampliação da experiência individual e coletiva local, quando esta é confrontada com argumentação científica e com outras experiências diversas.

Perante uma sociedade com grupos intolerantes, em que não há respeito às diferenças e aos outros seres humanos, é necessário que nos importemos com um ensino transformador e empático. Faz-se, então, crucial a valorização dos atributos

da aprendizagem histórica, por meio de uma perspectiva plural, inclusiva e próxima da realidade do aluno. Para tanto, compreender a função, o objetivo e a forma pela qual ensinamos História é se preocupar com a própria ação docente e, principalmente, com as repercussões teórico-metodológicas que essa ação docente proporciona no processo de ensino-aprendizagem da disciplina.

1.1 A função da História em reflexão: por que ensinamos o que ensinamos?

O debate sobre a função da História tem sido uma preocupação de historiadores ao longo do tempo. Dentre os papéis estabelecidos para a História, está o de formar uma consciência que relacione passado e presente, para compreender quem eram os humanos do passado e quem são os humanos do presente, em uma relação entre a experiência do passado e a ação do presente. Entender qual é a função da História é primordial para aqueles que buscam ensiná-la, pois, assim como há mudanças nas sociedades, a ciência histórica também se modificou ao longo do tempo. A História, portanto, também deve ser historicizada, ou seja, entendida como algo mutável no tempo.

Reinhart Koselleck, que dedicou sua carreira à área de Teoria da História e parte dela para entender o conceito de tempo histórico e a própria historicidade dentro da concepção da ciência da História, escreveu, em *Futuro Passado*, publicado no final da década de 1970, que, nos primeiros registros sobre o passado na antiguidade até o século XVIII, a História era tida como mestra da vida. Mesmo durante esses períodos, segundo o autor, a função da História mudou. Koselleck (2006, p. 43) afirma que permaneceu a ideia da “possibilidade ininterrupta de compreensão prévia das possibilidades humanas em um *continuum* histórico de validade geral”, ou seja, a compreensão de uma História guiadora, cujo estudo, devido à lentidão das mudanças sociais, tinha características sociais aperfeiçoadas, mas apoiadas em ideias anteriores. Nesse sentido, o autor afirma que, até o século XVIII, as mudanças eram lentas e, por isso, a ideia do *continuum* histórico acontecia.

Exatamente pela lentidão das mudanças cotidianas, a História era encarada como educadora de um modelo de vida na Antiguidade, baseado nos exemplos de homens do passado. Além desse papel, era responsável por preencher a vida com uma narrativa capaz de deleitar aqueles que a ouvissem ou lessem. A História, então, era vista como mestra da vida, orientadora e moralizadora da prática social

das elites. Diante desse quadro, a aprendizagem da História era pautada em arquétipos a seres seguidos, com uma orientação para a vida por meio dos exemplos, como afirma o historiador Albuquerque Júnior (2012).

Em concordância com o que foi descrito por Koselleck (2006) acerca da função da História até o século XVII, a historiadora Margareth Rago (2005, p. 32) (2005, p. 32) expõe que:

A História tinha uma dimensão ética muito clara. Da tradição, recolhiam-se os sábios ensinamentos dos antepassados e preservavam-se os valores constitutivos da moral. Dar continuidade aos costumes, aos valores, à tradição era uma tarefa fundamental.

Acrescida ao papel de instrutora social, a função da História durante o século XVIII passou a ser a de construtora de identidades nacionais, com narrativas que corroboraram esse sentimento nacional. Durante o século XIX, a preocupação dos escritos históricos estava em determinar um método de execução científico e escrever uma História factual organizada cronologicamente, produzindo uma História considerada real para as nações dos países europeus. Para Albuquerque Júnior (2012), a História não negligencia seus papéis anteriores, mas passa a adotar, também, o papel de formadora de identidades nacionais, ou seja, o ser patriótico, pertencente a uma nação, aliado ao papel moralizante. Outro ponto defendido pelo autor refere-se à escrita da História ao longo do século XIX, pois, antes, a retórica era algo essencial para a construção da narrativa histórica, mas foi substituída pela composição do caráter científico da área. Vê-se, pois, que a apresentação da narrativa factual, pautada na ideia progressiva da História, com ênfase nos grandes feitos heroicos, respondia aos anseios funcionais a partir dos quais a História era ensinada no período.

A influência de Leopold von Ranke, posteriormente chamada de escola metódica, permitiu a formação da cientificidade histórica, com o objetivo de garantir a autenticidade dos fatos e a narrativa do passado do modo como ela aconteceu. Para tanto, Ranke apoiou-se na crítica documental e na organização cronológica dos fatos considerados mais importantes, em especial, os ligados ao estado. É preciso, porém, ir além das críticas simplistas ao modelo rankeano e compreender a importância dela com a preocupação científica e com o método histórico, assim

como fez Marc Bloch (2001)⁶. Caso contrário, negaremos a importância do modelo rankeano para o período e o julgaremos de acordo com os questionamentos levantados pelas propostas dos Annales. Não se trata de aclamar uma escola em detrimento da outra, apenas de compreender a sua importância dentro do contexto temporal. Portanto, por mais intensas que sejam as críticas feitas pelos historiadores do século XX aos seus antecessores, deve-se entender a importância executada pelos metódicos no que tange ao tratamento documental, mesmo que hoje se compreenda os limites da ciência histórica.

Rompendo com a escola metódica, o materialismo histórico colaborou com a inserção da relação do trabalho na perspectiva de novos atores, principalmente daqueles destituídos dos meios de produção, promoveu novas perspectivas narrativas, como a chamada **História vista de baixo**, em que as grandes desenvolvimentos políticos e personalistas são colocadas de lado, para dar lugar às pesquisas sobre economia e sociedade, sociedade esta de múltiplos atores.

Além disso, vale considerar que para a análise marxista, o que movimenta a História são os conflitos que envolvem a luta de classes. Essa análise é contundente com o emprego dado à História marxista, cujo papel é ajudar na formação da consciência de classe e preparar as massas para a revolução. Para isso, a História atuaria na capacitação do proletário como senhor de suas ações, negando a ideologia burguesa e dando condições para a chegada ao estágio esperado (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012).

A preocupação histórica promovida pelos Annales, no século XX, abarcou questões políticas e sociais, mas com extrema relação com o presente, em uma constante reelaboração das perguntas, das análises e das conclusões feitas. A "História Universal" contada a partir da Europa⁷ passa a não responder de forma suficiente aos questionamentos do período. Inspirados pelas novas abordagens, pelos novos problemas e pelos novos objetos, para os Annales, como expõe Albuquerque Júnior (2012, p. 30-31),

A História tem a importante função de desnaturalizar o tempo presente, de fazê-lo diferir em relação ao passado e ao futuro, no

⁶ Originalmente publicado em 1949, por Lucien Febvre, com o título *Apologie de l'histoire ou Métier d'historien*.

⁷ Uma das obras que apresenta essa discussão é a de Marc Ferro (1983) citada neste trabalho.

mesmo momento em que torna perceptível como essas temporalidades se encontram, como elas só existem emaranhadas, articuladas em cada instante que passa, em cada evento que ocorre.

Discutida por Bloch (2001), a relação passado e presente se une quando o presente questiona as fontes do passado na busca das respostas a suas perguntas. Destarte, para o autor, a função da História é a de promover o entendimento sobre o presente e permitir o agir consciente de todos. Em suas palavras: “a ignorância sobre o passado não se limita a prejudicar a compreensão do presente, compromete no presente a própria ação” (BLOCH, 2001, p. 63).

Um pouco antes da publicação póstuma de *Apologia da história ou o ofício do historiador*, de Marc Bloch, o livro *A Ideia de História*, publicado em 1946, de Robin G. Collingwood (1981), afirma que a História serve para o “autoconhecimento humano”, para a compreensão da natureza humana. Esse conhecimento, segundo o autor, é para identificar, no passado e no presente, as características do passado humano e, então, conhecer o que se pode fazer a partir disso. Segundo o autor:

Conhecer-se a si mesmo significa saber o que se pode fazer. E como ninguém sabe o que fazer antes de tentar, a única indicação para aquilo que o homem pode fazer é aquilo que já fez. O valor da História está então em ensinar-nos o que o homem tem feito e, deste modo o que o homem é (COLLINGWOOD, 1981, p. 17).

Pensando no valor do ser humano e na humanidade dele, Albuquerque Júnior (2012) afirma que a função da História é reconhecer a pluralidade de ideias, de culturas de mundos, entender como viviam, pensavam e sentiam os seres humanos no passado, compreender que o tempo é transformador, ao perceber como a temporalidade influencia a vida humana e, também, nas palavras do autor, entender que “a História possui a utilidade de produzir o artefato mais complexo e mais importante da vida social: o próprio ser humano” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p. 31). Em complemento, o autor afirma que a História teria, então, a função de sensibilizar, formar indivíduos capazes de ter relações humanas saudáveis e empáticas, promover a aceitação do diferente e compreender o outro como sujeito de essência humana, digna de viver, percebendo a finitude dele mesmo.

Ao se dedicar à Teoria da História e à Didática da História, o historiador alemão Jörn Rüsen (2010) procurou entender a ciência da História como pesquisa,

método e função. Para tanto, o autor não acredita ser possível uma dissociação entre o aprendizado histórico e a prática do saber histórico. Para Rüsen (2010), o saber histórico tem como função proporcionar a orientação da vida prática em dois sentidos: o de identidade pessoal e a prática social causando efeito sobre a vida dos indivíduos, tornando-os seres independentes que se apropriam de si mesmos na construção do presente, ou seja, o aprendizado histórico tem a utilidade de garantir a orientação para a vida. De acordo com o autor, “História como uma matéria a ser ensinada e aprendida tem de passar por um exame didático referente à sua aplicabilidade de orientar para a vida” (RÜSEN, 2006, p. 14).

Ainda de acordo com o historiador alemão, a aprendizagem histórica deve libertar os indivíduos, superando os limites da experiência. Nesse sentido, o papel do ensino de História, e não somente dele, mas da escola, deve ser o de ultrapassar a experiência individual e coletiva, para a reflexão científica. De acordo com Rüsen (2010, p. 109),

Liberdade como superação dos recalques forçados e de suas consequências, da constante repetição do recalcado. A formação histórica libera a superação das coerções que levam ao recalamento, oriundas dos dados culturais prévios da memória histórica presentes nos sujeitos em formação.

Pode-se dizer que, para o autor, com um ensino de História eficaz, é possível afastar-se de preconceitos relacionados à vivência em um grupo específico. Nesse contexto, fica claro que a aprendizagem histórica amplia as possibilidades de conhecimento sobre as diversas sociedades humanas, o que colabora para uma formação humanizada e humanizadora. Contudo, essa aprendizagem precisa vencer o senso comum e se apropriar não só de aprendizagens científicas, mas dos próprios métodos científicos para ensinar crianças e adolescentes. A partir dessa superação, espera-se promover uma liberdade do indivíduo, já que a aprendizagem de História, quando não adequada, leva à repetição de preconceitos. Assim, preocupamo-nos com o ensino de História, porque, como afirma Rüsen (2010), ele permite uma orientação para a vida, tornando crianças e os adolescentes senhores de suas decisões, de seu presente e futuro.

Em conformidade com essa ideia, Peter Lee (2011, p. 22) dedica um de seus estudos a entender o porquê de estudar História e acredita que “a grande

contribuição que o historiador pode fazer é ensinar para todos, literalmente, a natureza da mudança social (...).”

Neste sentido, a História se faz útil, de acordo com Albuquerque Júnior (2012, p. 31):

Para humanizar, para construir e edificar pessoas, para lapidar e esmerilhar espíritos, para fazer de um animal erudito, um sábio, um ser não apenas formando, mas informado, de um ser sensível fazer um ser sensibilizado.

Para sensibilizar e formar humanidade, é preciso ensinar, além dos pontos benignos da sociedade, as contrariedades dos seres humanos. Nesse sentido, o historiador Valdei Lopes de Araújo afirma que é preciso ensinar de forma que não se aliene o ensino de História. Segundo o autor:

Não podemos apenas ensinar a nossos alunos como dar sentido ao mundo ou como desvelar os sentidos que o mundo comporta, mas também que eles devem estar preparados para enfrentar o reverso do sentido, a tragédia, a injustiça, o horror como parte integrantes de nossa condição (ARAÚJO, 2012, p. 73-74).

Aprender História, portanto, é compreender o outro a partir da sua própria forma e limitação humana, com aquilo que compreende cada indivíduo e as diversas sociedades.

Por mais fácil ou difícil que possa ser verificar o que foi feito pela humanidade no passado, é importante considerar que a História é construída a partir da ação do presente, não de maneira determinista, e, por isso, não deve ser entendida como uma ferramenta ou um mecanismo que antecipa as ações humanas, sendo sempre possível a modificação do presente, pelos próprios seres humanos, pela sua liberdade de ação. Lee (2011, p. 31) aponta que:

A história pode ser explicativa sem ser preditiva. (...) Se quisermos explicar uma ação (caracterizada em termos do dia a dia), não precisamos de (e não podemos ter) uma lei no sentido de que pessoas acreditam de tal ou qual forma ou possuem tal maneira de agir.

Nesse contexto, Lee (2011, p. 36) afirma que “o conhecimento histórico pode excluir certas concepções do passado e então mudar nossas concepções do futuro – do que é possível e desejável”. Assim, a História ensinada faz sentido a partir da

clarificação do passado e da possibilidade de mudança à luz desse conhecimento para com o futuro. O autor chama a experiência adquirida pela aprendizagem histórica de vicária, ou seja, a experiência de se colocar no lugar do outro, e acrescenta que essa experiência aumenta a ideia de como foi esse passado, de como os personagens do passado pensavam e agiam. Essa ação gera empatia, e não tolerância, como aponta o autor:

A tolerância oferecida pela história não é uma vaga sensação de simpatia ou perdão, que aceita tudo sobre a base de bom senso humano e relativismo generalizado. É apresentar vontade e habilidade para entrelaçar crenças e valores que não são necessariamente aceitos (muito menos compartilhados) com o propósito de entendimento (LEE, 2011, p. 39).

Aprender História, para Lee (2011), é se utilizar da racionalidade para compreender os opostos a partir de ângulos diversos e, por isso, tentar entender o outro (LEE, 2011). Dessa forma, quando dizemos que o ensino de História colabora para que as pessoas sejam mais tolerantes, não é no sentido de ser consensual ou permissivo com os eventos e as pessoas do passado, mas sim em relação à concepção de aceitar o outro, o diferente, aquilo que não é como nós. Entender que os seres humanos do passado têm suas especificidades dentro de uma pluralidade permite entender a riqueza social e cultural do passado.

A reflexão sobre a função da História nos leva a compreender o que Albuquerque Júnior (2012, p. 36-37) expõe quando afirma: “a missão da História é fazer defeito nas memórias [...] para que patejem novos sentidos e novos significados”. A História, sendo assim, ressignifica a vivência dos indivíduos, abordando outras interpretações de seu presente, a partir da relação conflituosa com as memórias, que são postas em questionamento a partir de sua formação intelectual do método de investigação historiográfico.

Entender o outro é compreender aquilo que nos difere e o que nos une. Portanto, a função da História permite o empoderamento de nós – humanos – como sujeitos históricos, donos de seus destinos e realizadores do presente, diminuindo a distância entre fatos e personagens, projetando-nos uns nos outros, no presente e no passado, por meio de uma relação questionadora.

Essa, porém, é uma tarefa que demanda um ensino de História reflexivo, pelo qual aqueles que aprendem podem – nos diversos espaços de aprendizagem

histórica – aperfeiçoarem suas consciências históricas e se orientarem na vida prática. O ensino de História pode cumprir com a função da História. Para isso acontecer, faz-se necessária a valorização da finalidade da História, para sempre nos lembrarmos do porquê de ensinarmos nossa disciplina. Por fim, devemos compreender que ser nomeado como humano é resgatar aquilo de bom e de ruim que temos no passado, conhecimento esse que nos permite escolher o que somos hoje.

1.2 Para que ensinamos: aproximações entre Paulo Freire e Jörn Rüsen

De acordo com a função pensada para a História e para o ensino da disciplina, é proveitoso unir os estudos pedagógicos de Paulo Freire e da Didática da História de Jörn Rüsen⁸. Mesmo em áreas de pesquisa diferentes, ambos pensaram sobre a função da aprendizagem e a relacionaram com perspectiva de tomada de consciência e transformação do mundo.

Em *Pedagogia da Autonomia*, lançado em meados dos anos 1990, Paulo Freire (2002) afirma que o educador deve respeitar a **leitura de mundo** do aluno e ajudar seus educandos a reconhecerem o outro em sua humanidade. Rüsen(2010), em *História Viva*, lançado em 1989, também expõe sua preocupação com a realidade, o mundo em que se vive, em que as **necessidades da vida prática** deveriam guiar a aprendizagem histórica. Essa preocupação com o meio em que estão inseridos os cidadãos-alunos e com a mudança da realidade a partir da aprendizagem é o elo utilizado aqui para unir os dois autores.

O ato de ensinar, segundo Freire (2002), deve permitir a produção e a construção de conhecimento coletivo, e não apenas o depósito de conteúdo pelo professor no aluno. Essa prática é chamada pelo autor de **ensino bancário** e está relacionada à prática do professor de efetuar apenas a transferência de conhecimento ao aluno, o qual é entendido como um receptáculo vazio. Esse método, para ele, conteria a criatividade e a curiosidade das crianças. A crítica de

⁸Essa aproximação entre os dois autores foi pensada, inicialmente, por Maria Auxiliadora Schmidt e Tânia Maria Braga Garcia (2006) e explorada, também, na dissertação de Thiago Augusto Divardim de Oliveira (2012), no que se refere à investigação sobre a consciência.

Freire ao **ensino bancário** dá-se pela prática alienante. Em contrapartida, um ensino libertador permitiria a tomada de consciência e a mudança do mundo em que se vive.

Em comparação à crítica feita por Freire, Rösen (2010) também critica o ensino reprodutor, chamado por ele de **didática da cópia**, na qual a relação com o saber histórico é a de fornecer ao cliente, o **aluno**, o produto científico. O autor também critica que, dentro de sua área de pesquisa, há uma crença entre os historiadores ao considerarem o papel da Didática como o de adaptar conteúdos inalterados produzidos pela História como ciência para facilitar a absorção dos conteúdos pelos alunos. Isso ocorre por considerarem que os alunos não são historiadores e, provavelmente, não desejam ser no futuro. A partir desse prisma, para Jörn Rösen (2010), não são levados em consideração os demais processos cognitivos da História:

Geração de problemas históricos a partir da carência de orientação da vida prática, a relação da formatação historiográfica ao público e, sobretudo, a função de orientação prática do saber histórico (como ponto de vista que surte efeito sobre a produção mesma desse saber) (RÜSEN, 2010, p. 89-90).

A melhor maneira de compreender esse processo é considerar a importância do ensino de História e das demais formas de se aprender História no cotidiano. Trata-se, nesse ponto, de compreender a função prática da História, seja por ela resolver os problemas de orientação, seja por seu papel de reconhecimento identitário. É pertinente trazer à tona que, para Freire (2002) e Rösen (2010), o papel do professor e do aluno deve ser no contexto de ensino-aprendizagem é colaborativo e criativo, no qual há respeito e valorização da realidade do educando.

O educador deve perceber o educando como um sujeito, e não como um objeto que apenas absorve o que lhe é transmitido, como afirma Freire (2002), sendo necessário desenvolver a capacidade crítica nos educandos e, também, participar enquanto construtor desse processo, ou seja, aprender e ensinar em um processo de construção mental crítica, ao que o autor chama **pensar certo**.

É preciso ser um professor desafiador, crítico, que **pensa certo** e que ajuda o aluno a **pensar certo**. O educador tem um papel de desafiador no processo de ensino-aprendizagem, não o de ser um reprodutor, que entende o papel do

educando como receptor, cujas ideias ecoam ao redor dele. Nas palavras de Freire (2002, p. 29):

Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo. Daí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e de ideias inertes do que um desafiador.

Para Freire (2002), pesquisa, ensino e aprendizagem são componentes únicos, essenciais e entrelaçados, que desenvolvem a capacidade de pensar no educando e, portanto, devem ser estimulados em sala de aula. O educador deve criar possibilidades para a produção e a construção do conhecimento dos educandos e desenvolver o **pensar certo**. Nesse contexto, o autor reafirma sua posição crítica, de uma aprendizagem que interaja com a realidade social do aluno:

Não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de quem faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo “leitura do mundo” que precede sempre a “leitura da palavra” (FREIRE, 2002, p. 90).

Compreende-se que, para o autor, é preciso reconhecer o aluno a partir da visão que ele tem sobre o seu próprio mundo. A **leitura de mundo**, que precede a **leitura da palavra**, corresponde a saber quem é seu aluno, o que ele comunica e o que ele vê no seu dia a dia. Por isso a linguagem é tão importante para o autor. Mais que aprender a ler, é preciso que os alunos aprendam a interpretar seus mundos. É importante considerar que o professor deve ter o desprendimento de entender seu aluno como um ser humano com capacidade pensante própria. O trabalho realizado na escola deve visar o desenvolvimento da consciência individual e coletiva. Nesse sentido, em relação ao papel do professor na aprendizagem, Freire (2002, p. 43) afirma que:

É fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo e tem de ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professo formador.

Para o autor, tão importante quanto ler grandes autores e seguir guias de ensino é pensar certo. Nesse ponto, cabe ressaltar que o conceito se refere ao desenvolvimento da capacidade reflexiva do sujeito, em que há uma superação de sua condição de expectador histórico com a consciência de sua atuação como sujeito histórico. Diante disso, será inevitável que se considere o papel do professor como auxiliador nesse processo, de acordo com Freire (2002). Além disso, vale ressaltar que é de extrema importância a utilização da experiência de mundo daquele que aprende. Isso demanda, entretanto, desprendimento de concepções do professor e abertura ao entender que quem ensina aprende também. Com isso, não se trata somente de ensinar algo a alguém, mas de construir, juntos, conhecimento sobre a realidade que se vive.

Para estimular o aluno no desenvolvimento da capacidade crítica, é preciso encarar que o processo de aprendizagem é um elo entre o raciocínio e o estímulo do professor, mas o professor deve respeitar e criticar os saberes já existentes pelos alunos, possibilitando análises de cunho social e econômico, para gerar reflexões, por exemplo, pertinentes ao descaso e à exclusão social (FREIRE, 2002).

Assim, para Freire (2002, p. 37), educar é um ato político:

(...) por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substancialmente formar.

Como Freire (2002) enfatiza, estar no mundo significa estar com o mundo e com os outros e que a experiência educativa faz parte da relação entre o que educa e os que aprendem, transformando saberes em sabedoria. Portanto, é fundamental o exemplo do professor para ensinar e aprender, quer pela palavra, quer pelas suas atitudes frente aos problemas sociais e econômicos.

A propósito, tanto para Freire (2002) quanto para Rösen (2010), é necessário que a aprendizagem leve à reflexão e, para isso, é preciso relacioná-la ao cotidiano do aluno. Os autores concordam que a experiência, aliada ao conhecimento, permite uma transformação social do meio em que se vive, ou seja, desenvolve uma percepção mais clara sobre a própria experiência no mundo.

A carência de orientação para a vida prática, como descrito por Rüsen (2010), instiga o interesse por se orientar no tempo. Essa ideia, segundo ele, é aliada à função do historiador e do método histórico na construção de uma narrativa de sentido capaz de orientar os seres humanos no tempo. Essa orientação é reconhecida de duas formas: identitária e prática, pois, para o autor, a matriz disciplinar da ciência histórica deve considerar como parte fundamental o efeito sobre a vida prática. Nas palavras do autor:

A memória torna o passado significativo, o mantém vivo e o torna uma parte essencial da orientação cultural da vida presente. Essa orientação inclui uma perspectiva futura e uma direção que molde todas as atividades e sofrimentos humanos. A história é uma forma elaborada de memória, ela vai além dos limites de uma vida individual. Ela trama as peças do passado rememorado em uma unidade temporal aberta para o futuro, oferecendo às pessoas uma interpretação da mudança temporal. Elas precisam dessa interpretação para ajustar os movimentos temporais de suas próprias vidas (RÜSEN, 2009, p.164).

Outro ensinamento do autor é o de que o desenvolvimento do aprendizado histórico se dá por um “processo de constituição de sentido na consciência histórica” (RÜSEN, 2010, p. 104). A História, como ciência, permite, na prática, a formação histórica com sentido temporal, o qual permite a orientação prática e a interpretação do seu mundo, e “essa competência de orientação temporal no presente, mediante a memória consciente, é o resultado de um processo de aprendizado” (RÜSEN, 2010, p. 104).

Rüsen (2010) também alega que a capacidade de se constituir sentido na experiência do tempo precisa ser aprendida, e esse aprender se dá por meio de um processo dinâmico, pelo qual o aprendiz passa por mudanças, apropria-se de algo, um saber subjetivo, que ordena internamente esse sujeito. Assim, o aprendizado histórico tem duas pontas, uma ligada ao sujeito do passado e de sua mudança em seu tempo, e a outra, a um sujeito do presente, em um processo de autoconhecimento e de orientação da vida no seu tempo, por isso não se pode ver a História como pronta e acabada nem como mera apropriação dos sujeitos (RÜSEN, 2010).

Por essas razões, o autor expõe que:

A apropriação da história 'objetiva' pelo aprendizado histórico é, pois, uma flexibilização (narrativa) das condições temporais das circunstâncias presentes da vida. Seu ponto de partida são as histórias que integram culturalmente a própria realidade social dessas circunstâncias. O sujeito não se constituiria somente se aprendesse a História objetiva. Ele nem precisa disso, pois já está constituído nele previamente (concretamente: todo sujeito nasce na História e cresce nela). O que o sujeito precisa é assenhorar-se de si a partir dela. Ele necessita, por uma apropriação, mais ou menos consciente dessa História, construir sua subjetividade e torná-la a forma de sua identidade histórica. Em outras palavras: precisa aprendê-la, ou seja, aprender a si mesmo (RÜSEN, 2010, p. 107).

A melhor maneira de compreender esse processo é considerar que a aprendizagem histórica deve se pautar em um aprendizado do próprio ser. Não se trata, portanto, de um ensino conteudista, seja por não assegurar uma transformação de pensamento, seja por não ter relação com a vida prática dos educandos. É, na verdade, se humanizar e humanizar, também, o próximo. É o despertar consciente de ser humano. É válido afirmar que o ato de aprender História caracteriza o reconhecimento de sua própria condição, condição essa que perpassa o reconhecimento também do outro.

À medida que reconhecemos o papel transformador da educação e da História no entendimento e na ação sobre o mundo, deixamos a ideia determinista e compreendemos o nosso papel como sujeitos históricos:

De um lado, a compreensão mecanicista da História, que reduz a consciência a puro reflexo da materialidade, e de outro, o subjetivismo idealista, que hipertrofia o papel da consciência no acontecer histórico. Nem somos, mulheres e homens, seres simplesmente determinados nem tampouco livres de condicionamentos genéticos, culturais, sociais, históricos, de classe, de gênero, que nos marcam e a que nos achamos referidos (FREIRE, 2002, p. 111).

Certamente, a ideia do autor nos remete a transformações possíveis, pois não há a crença determinista do presente e do futuro. É exatamente o caso de trazer para o aluno a concepção de que todos somos sujeitos históricos. Nesse sentido, é preciso pelo professor o entendimento de que o estudo de fatos não assegura ao aluno a aprendizagem sobre seu papel no mundo em que vive, dentro de sua realidade, como sujeito transformador ou mantenedor. Vê-se, pois, que a consciência histórica é fundamental para que esse caráter presentista não domine a

realidade das crianças e dos jovens, fazendo-os compreender o movimento das mudanças e das permanências da sociedade, ou seja, compreender a ciência histórica.

Para uma educação libertadora, Freire (2002) afirma que o professor não deve ter prática reacionária, autoritária e/ou elitista e não deve discriminar seu aluno de nenhuma forma, respeitando a experiência dele. A educação, para o autor, não é neutra. Em sua visão, a educação é uma forma de intervir no mundo, seja com a reprodução da ideologia dominante ou com o desmascaramento dela. Ao passo que, se não respeitada a visão de mundo do aluno, não é possível interferência alguma na vida prática dele.

Podemos afirmar que tanto Freire (2002) quanto Rüsen (2010) defendem um ensino que seja significativo ao educando, Freire (2002) com a ideia de desenvolvimento da leitura de mundo, Rüsen (2010) com a ampliação da experiência no mundo. Nesse sentido, para Rüsen (2010, p. 110),

A atividade da consciência histórica pode ser considerada como aprendizado histórico quando produza ampliação da experiência do passado humano, aumento da competência para a interpretação histórica dessa experiência e reforço da capacidade de inserir e utilizar interpretações históricas no quadro de orientação da vida prática (RÜSEN, 2010, p. 110).

Deixa-se de lado a experiência e a interpretação para ensinar somente um conteúdo a ser decorado. Experiência sem orientação não é válida, assim como um amplo conhecimento decorado sem a interpretação e orientação. Por isso, não há separação entre a parte científica da História e a realidade vivida, pois “o processo de conhecimento da ciência da História está sempre determinado, pela relação à aplicação prática, do saber histórico elaborado pela pesquisa e formatado pela historiografia” como afirma Rüsen (2010, p. 85).

A atenção do pensamento rüseniano está voltada à forma como a cultura histórica se relaciona com a formação histórica para criar ideias históricas para constituição de narrativas de sentido. Formação (científica), práxis e subjetividade são as ideias centrais desse pensamento. Diante disso, RÜSEN (2010, p. 98) afirma que “o pensamento histórico está então ‘formado’ quando se relaciona diretamente ao todo, ao agir e ao eu de seus sujeitos”.

Por esse motivo, o autor afirma que a consciência histórica orienta o agir dos seres humanos:

O saber histórico pode ser aproximado das crianças e dos jovens, como meio de sua orientação existencial, de diferentes maneiras. Eles podem ser manipulados para assumir atitudes políticas determinadas, com as quais se entregam incondicionalmente aos poderes dominantes. (...). Inversamente, eles podem se tornar senhores de si nas atitudes e assumam com relação aos poderes dominantes, habilitar-se para serem eles mesmos a darem forma a suas vidas (RÜSEN, 2010, p. 32).

Conforme aqui evidenciado, Freire (2002) e Rüsen (2010) apontam a importância de um ensino que permita a reflexão e que esteja relacionado ao cotidiano dos alunos, para que, como resultado dessa aprendizagem, os educandos promovam ações emancipatórias no meio em que vivem. Essa, porém, é uma tarefa desafiante e que requer aprendizado e esforço de toda a comunidade escola, o que vai ao encontro da ideia de sujeito que, como professores, queremos formar: um ser com pensamento independente, crítico e que se relaciona com o meio em que vive de maneira transformadora.

Vê-se, pois, que o papel da aprendizagem pensada por Freire (2002) e da aprendizagem histórica, proposta por Rüsen (2010) vai além de um ensino conteudista, em que se decoram fatos e datas; corresponde, então, a aprender a ser sujeito do seu próprio presente e futuro. Por fim, o trabalho que aqui se espera executar é se aproximar das ideias dos autores: ser uma professora desafiadora e colaborar para o processo de uma aprendizagem crítica, que gere alunos conscientes e modificadores de suas realidades.

1.3 Como ensinamos: Educação Libertadora, Educação Histórica e Didática da História

Ao refletir sobre como ensinar, a concepção pedagógica de Paulo Freire (2002) se apresenta como enriquecedora, por permitir a atuação do educador como mediador da curiosidade dos educandos, ensinando de maneira conjunta, com o objetivo de tornar seus estudantes seres autônomos de pensamento e ação. Diante

disso, não cabe ao professor uma posição de superioridade, mas a valorização do conjunto das relações sociais e culturais apresentadas pelos educandos.

Em uma obra anterior, *Educação como prática da liberdade*, publicada em 1967, Paulo Freire (2011) defende seu método de atuação usado para alfabetizar adultos na zona rural, sempre com a preocupação política de formar sujeitos autônomos. Porém, esse método defendido em sua obra pode ser utilizado para além da alfabetização, para a prática escolar como um todo e, principalmente, para o ensino de História.

O método Paulo Freire (2011) corresponde a um processo de aprendizagem com três princípios norteadores para proporcionar uma educação conscientizadora: a investigação, a significação e a problematização. Na primeira etapa, os educandos investigam seu universo vocabular e de sua sociedade; o educador, nessa etapa, se familiariza com aquilo que os educandos trazem de experiências. Na significação, eles compreendem o que aquelas palavras representam e se apropriam dos significados, compreendendo o senso comum e construindo uma visão crítica sobre o assunto/mundo. Por fim, compreendidos os significados, busca-se a superação deles, problematizando e criticando essa visão de mundo, para levantar novas significações e ações para a solução dos problemas apresentados.

Paulo Freire (2011) afirma que falta cientificidade nas práticas pedagógicas e que elas não desenvolvem a curiosidade dos educandos. Esse método usado na alfabetização pode ser incluído na prática de um ensino de História que não se preocupa apenas com a transmissão de fatos, pois, para Freire (2011), a linguagem escrita é uma das formas para se **ler o mundo** e aprender a **ler o mundo**, ou ampliar a **visão de mundo** do educando, que é o objetivo central da educação. A História também faz suas leituras de mundo, com a diferença de ancorar seus estudos na temporalidade passada. Seus objetos para essa leitura são os vestígios do passado, e essas leituras se apresentam em múltiplas formas, como visual, sonora, escrita e material. Portanto, pode-se dizer que o método Paulo Freire é um importante aliado ao ensino de História emancipador, transformador e empático.

Além da influência de Paulo Freire neste trabalho, consideramos a influência da Didática da História, que tem ganhado cada vez mais espaço dentro das universidades brasileiras. Influenciados pelos trabalhos de alemães como Klaus Bergmann e Jörn Rüsen, pesquisadores na área de Didática da História e Teoria da

História, diversos estudos têm se dedicado a medir os níveis de consciência histórica de grupos sociais distintos e a identificar a influência exercida pelas diversas formas de aprendizagem histórica extraescolar, como informações das redes sociais, jogos, meios midiáticos ou, até mesmo, livros que se autodenominam do gênero histórico, destinados ao grande público⁹.

Esse campo de atuação entende que a aprendizagem de História ocorre nos mais diversos ambientes sociais, e não somente nos espaços destinados ao ensino formal. Portanto, o objeto de estudo desta área de pesquisa refere-se tanto ao uso da História pela escola quanto às interpretações de diversas narrativas feitas na sociedade. Podemos conceituar a Didática da História, então, como sendo um campo de estudo específico dentro da ciência da História, que estuda como o conhecimento histórico dos indivíduos e das sociedades é formado.

Ao conceituar a Didática da História (*Geschichtsdadaktik*¹⁰), Rüsen (2006, p. 12) afirma que a área "analisa agora todas as formas de raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, prática". Nesse sentido, o autor apresenta um diferencial importante a respeito da aprendizagem histórica, o de que a aprendizagem escolar não é a única forma de obtenção do conhecimento histórico pela sociedade, já que existe, nas relações sociais e culturais, espaços de poder que divulgam narrativas históricas diversas, muitas vezes em perspectivas diferenciadas da História produzida pela academia e da História ensinada nas escolas, como disciplina.

A Didática da História é um campo de atuação de importância fundamental para compreensão da História, tendo em vista que reflete acerca do aprendizado histórico em suas múltiplas formas de apropriação pelos indivíduos, nos diversos espaços sociais em que eles podem absorver as explicações históricas. Nessa compreensão, insere-se a relação com o mundo em que se vive e com a função que

⁹ As investigações brasileiras de ensino de História nos últimos anos têm influências tanto das tradições da *Didática da História* alemã quanto da inglesa *History Education*. A última área concentra o trabalho desenvolvido na Universidade do Minho, por Isabel Barca e outros pesquisadores portugueses, que muito colaboraram para novas pesquisas da área no Brasil. Destacamos, aqui, o trabalho realizado pelo Laboratório de Ensino de História da Universidade Estadual de Londrina, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Marlene Rosa Cainelli, as investigações da Prof.^a Dr.^a Márcia Elisa Teté Ramos, atualmente desenvolvidas na Universidade Estadual de Maringá, e o trabalho executado no Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná (LAPEDUH), coordenado pela Prof.^a Dr.^a Maria Auxiliadora Schmidt, em atuação desde 2003.

¹⁰ Termo alemão que está em oposição à palavra *Lehrkunst*, que define a "Didática da História como a arte de ensinar" (CARDOSO, 2008, p. 153); tem relação com vida prática social e os estudos históricos acadêmicos (RÜSEN, 2006).

a História ocupa no presente, pensando os sujeitos a partir das formulações históricas que eles estabelecem para pensar e explicar o presente.

Como bem assegura Rüsen (2006), a Didática da História, especialmente na Alemanha dos anos 1970, viveu uma mudança de paradigma, ao se preocupar com a relação entre a vida prática e a História. Vê-se que esse processo levou a uma identificação diferente da atribuída anteriormente, de transmissora dos estudos produzidos pelos historiadores ou, também, de “metodologia e prática do ensino de História” (BERGMANN, 1990, p. 36). Tornou-se “uma disciplina que faz a mediação entre a História como disciplina acadêmica e o aprendizado histórico e a educação escolar” (RÜSEN, 2006, p. 8), relacionando, assim, o que é aprendido com a vida do indivíduo e seu envolvimento com a sociedade.

Conforme explicado anteriormente, a Didática da História tem por objetivo “investigar o aprendizado histórico” (RÜSEN, 2006, p. 16), e, para Bergmann (1990, p. 30), ela é “a disciplina científica que investiga sistematicamente os processos de ensino e aprendizagem de História” refletidos na concepção individual e social. É preciso ressaltar que, segundo Bergmann (1990), a disciplina é composta por três tarefas essenciais: empírica, reflexiva e normativa, significando, respectivamente, o que é, o que pode e o que deve ser ensinado em História. Por isso, fica evidente que a consciência histórica é o interesse principal da Didática da História, por permitir uma prática social melhorada por seus sujeitos históricos, além de construir uma identificação social dos indivíduos no tempo (BERGMANN, 1990).

A Didática da História leva em consideração a diferença entre a aprendizagem em sala de aula e o trabalho próprio de se aprender História; a preocupação dela está em entender como jovens e crianças aprendem História, por isso a importância da consciência histórica, tema recorrente desse campo de investigação (RÜSEN, 2010). Assim, “a teoria da História pergunta pelas chances racionais do conhecimento histórico e a Didática pelas chances de aprendizado da consciência histórica” (RÜSEN, 2010, p. 93).

Oldimar Cardoso (2008) concorda ao afirmar que a Didática da História não é o campo que estuda a transmissão de conhecimento e vai além ao dizer que a área não está subordinada à Educação, mas é relacionada ao campo de atuação, em que o pesquisador reflete sobre a aprendizagem histórica, que, como dito anteriormente, perpassa a História Escolar, estudando, também, as diversas formas de produção

de História sem relação com a História acadêmica. Nesse contexto, fica clara a defesa de Rüsen (2010) à posição de que as narrativas históricas não são fruto unicamente do trabalho dos historiadores. Por esse motivo, Cardoso (2008) alega que a pesquisa sobre o cotidiano escolar não está restrita apenas a esse espaço de atuação, mas os resultados das análises formuladas no ambiente escolar são parte de um contexto maior relacionado à cultura histórica e à formação de consciência histórica.

Rüsen (2010) afirma também ser atuação da Didática da História todos os processos de narrativas e aprendizagens históricas que se distinguem da História formulada pela academia. Assim, a preocupação dos pesquisadores da Didática da História no Brasil, hoje, está relacionada ao uso público da História e aos impactos desse uso na aprendizagem histórica, isso porque tanto a História escolar como a História pública têm relação com a memória e a orientação das sociedades no tempo.

Para Silva Júnior e Souza (2014), a Didática da História pode ser um elo entre o ensino de História e a teoria de História, ao investigar as interpretações do passado e a relação entre essas interpretações e o ensino e a aprendizagem, sempre pensando no envolvimento cultural das sociedades. Assim:

Uma pesquisa de campo didático-histórica jamais ignora ou mesmo relega a segundo plano os conteúdos tratados numa aula. O que ocorre na sala de aula é apenas parte de um todo mais amplo, que engloba diferentes dimensões da consciência histórica sem forma científica. É uma parte da cultura histórica chamada História escolar, que mantém relações indissociáveis com outras expressões dessa cultura (SILVA JÚNIOR; SOUZA, 2014, p. 47).

Apesar da relação estreita entre a pesquisa escolar e a cultura, é importante caracterizar a educação histórica como formadora de identidades, “que rememora o passado para poder entender o presente e antecipar o futuro” (RÜSEN, 2006, p. 15). É preciso ressaltar que o ensino de História afeta o aprendizado de História, e o aprendizado de História configura a habilidade de se orientar na vida e de formar uma identidade histórica coerente e estável (RÜSEN, 2010, p. 16).

Outro grupo de grande inspiração para os brasileiros é a *Educação Histórica* (*History Education*), que tem, dentre seus principais pesquisadores, os historiadores anglo-saxões Peter Lee e Rosalyn Ashby e a lusitana Isabel Barca. A preocupação

desse campo do conhecimento é estudar a consciência histórica de crianças e adolescentes nas relações escolares, além de investigar como interferir para tornar complexa e ampliar a consciência dos estudantes. Por isso, uma das preocupações da área é explorar a pluralidade das narrativas históricas disponíveis aos alunos, investigando como eles pensam e como se pode contribuir para a progressão desse pensamento histórico.

A *History Education* dedicou-se, a partir dos anos 1990, a compreender a consciência histórica e a questão da orientação histórica, investigando, metodologicamente, como intervir na aprendizagem histórica para que professores e alunos se percebam como sujeitos históricos capazes de historicizar suas realidades, escolhendo entre mudanças e manutenções de ações de seus presentes a partir da reflexão do passado.

Segundo Barca (2011), a investigação em Educação Histórica privilegia professores e alunos, por liderarem o processo de ensino-aprendizagem, sendo a pesquisa com manuais e currículos alvo de menor influência investigativa¹¹.

Nesse contexto, a pesquisadora portuguesa Ana Catarina Simão define que:

A Educação Histórica investiga a construção do pensamento histórico e a formação da consciência histórica de crianças e jovens no intuito de, a partir de dados empíricos, perceber como os alunos aprendem História, que conceitos estruturais, ou de 'segunda ordem' mobilizam na sua construção do conhecimento histórico, como constroem a sua consciência histórica, ou seja, como dão sentido à História para si mesmos (SIMÃO, 2011, p.144).

Em suma, a Didática da História e a Educação Histórica apresentam-se como tradições de pesquisas distintas, mas ambos transitam entre a preocupação com a História ensinada, História acadêmica e a História Pública. Para ambos os grupos, a importância dessa aprendizagem e da consciência histórica está em acreditar no devir pelo qual os indivíduos e a sociedade passam.

Conforme as questões teóricas apresentadas nas duas áreas de pesquisa, é preciso compreender quais são, atualmente, os requisitos necessários para uma aprendizagem histórica satisfatória. Nesse sentido, Rüsen (2011, p. 113) nos auxilia

¹¹ Portanto, por menor que seja a influência investigativa dos livros didáticos na pesquisa em Educação Histórica, elas podem permitir que se desenvolvam os debates sobre outros temas e conceitos caros à consciência histórica. Principalmente pela forte influência que os manuais exercem ainda hoje no ensino de História e na Cultura Escolar.

ao apontar que “a aprendizagem histórica é um processo de desenvolvimento da consciência histórica no qual se deve adquirir competências da memória histórica”, sendo essas competências exemplificadas pela pesquisadora Isabel Barca como:

-Saber “ler” fontes históricas diversas, a vários níveis – com mensagens diversas e com formatos também diversos;

-saber confrontar as fontes nas suas mensagens, nas suas intenções, na sua validade;

- saber selecionar as fontes, para confirmação e refutação de hipóteses (descritivas e explicativas);

- saber entender – ou procurar entender – o “Nós” e os “Outros”, nos seus sonhos e angústias, nas suas grandezas e misérias, em diferentes tempos, em diferentes espaços;

- saber levantar novas questões, novas hipóteses a investigar – o que constitui, afinal, a essência da progressão do conhecimento, do mesmo modo na leitura do presente, dever-se à aplicar a consideração de várias perspectivas, o que não implica a adoção de um relativismo incoerente, de “vale tudo” (BARCA, 2004, p. 134-135, apud BARCA, 2011, p. 39-40)

Todos esses saberes devem ser estimulados progressivamente, de modo que os alunos desenvolvam sua própria consciência histórica por meio de trabalhos pedagógicos que permitam reflexão de sua vivência. Esse trabalho de aprendizagem histórica visa permitir:

(...) uma proposta de dar “poder” (*empowerment*)¹² às pessoas, ao criar gente livre, com ideias próprias e atentas ao que se passa a sua volta em vez de simples “cidadãos-robôs”, muito competentes tecnicamente, mas que pensam o que os *media* (e outros poderes) lhes “propõem” pensar (BARCA, 2011, p. 40).

Mesmo com suas diferenças de tradições (Didática da História e Educação Histórica) e áreas de conhecimento (no caso Pedagogia e História) os objetivos de Paulo Freire (2011), Jörn Rüsen (2010) e dos autores da Educação Histórica citados aqui são: colaborar para o desenvolvimento do pensar, a elaboração de raciocínio pelos educandos e, principalmente, contribuir para que crianças e adolescentes possam ter uma prática social consciente. A aproximação desses pontos é a

¹² A tradução dessa palavra pode ser entendida como empoderamento.

inspiração deste trabalho, com a esperança de que, libertos, os pensamentos e as ações das crianças e dos adolescentes podem transformá-los nos sujeitos históricos do presente sobre os quais nossos descendentes se debruçarão, para, também, se libertarem.

2 CONCEITOS DE SEGUNDA ORDEM E O ENSINO DE HISTÓRIA

Os investigadores Alaric Dickinson, Peter Lee e Rosalyn Ashby, principais nomes da linha de pesquisa inglesa conhecida como *History Education*, dedicam-se a compreender as ideias de aprendizado dos alunos sobre suas noções históricas. Lee (2001) investigou por que os alunos haviam perdido o interesse em estudar História nos anos de 1960 e quais eram as noções históricas que eles tinham a partir do que estudavam. Formulou com seus colegas vários projetos¹³ que contaram com a participação de adolescentes ingleses e desenvolveu a ideia de que os alunos progredem nas suas noções históricas. Esse trabalho foi executado apoiado nas ideias de empatia e na imaginação histórica.

Os pesquisadores da *History Education* diferenciaram os conceitos da meta-História, ou conceitos de segunda ordem, dos conceitos substantivos, ou também chamados de conceitos de conteúdos específicos. Os conceitos de segunda ordem são relativos à epistemologia da História, os quais Lee (2001,2006) define como relacionados ao pensamento histórico, como exemplo, podemos mencionar o conceitos de evidência, narrativa, explicação histórica, inferência e imaginação. Já os conceitos substantivos referem-se às compreensões específicas de conteúdos históricos, definidos dentro de um contexto. Nas palavras de Lee:

Existem conceitos substantivos, como agricultor, impostos, datas, eventos, que são muito importantes. Embora a compreensão dos conceitos substantivos seja muito importante, na Inglaterra começamos a ter em conta outro tipo de conceitos também, os 'conceitos de segunda ordem'. É este tipo de conceitos, como narrativa, relato, explicação, que dá consistência à disciplina. É importante investigar as ideias das crianças sobre estes conceitos, pois se tiverem ideias erradas acerca da natureza da História, elas manter-se-ão se nada se fizer para as contrariar (LEE, 2001, p. 15).

Dedicando-se também a esse trabalho de investigação das noções próprias da ciência histórica, Isabel Barca (2011) investiga a compreensão as ideias sobre História dos estudantes portugueses, além desse trabalho, a autora também busca

¹³Um dos projetos mais conhecidos do autor é o projeto Concepts of History and Teaching Approaches – CHATA – que buscou compreender as ideias dos alunos sobre conceitos de segunda ordem (LEE, 2001).

fomentar outras formas de se ensinar História. Como representante da Educação Histórica e grande influenciadora de estudos em Portugal e no Brasil, Barca (2011) define, também, a que se refere o trabalho com ambos os conceitos descritos por Lee:

Os conceitos “de segunda ordem”, também designados conceitos estruturais ou meta-históricos, exprimem noções ligadas à natureza do conhecimento histórico, tais como compreensão empática, explicação, evidência, significância, mudança em História. Os conceitos “substantivos” referem-se a noções ligadas aos conteúdos históricos, como monarquia, democracia, feudalismo, revolução industrial, Renascimento, descobrimentos (BARCA, 2011, p. 25).

Nesse sentido, o trabalho com conceitos de segunda ordem refere-se ao trabalho de conceitos próprios da natureza do conhecimento histórico. Já os conceitos substantivos compreendem os conceitos temporalizados para a referência de fenômenos de um período. Por isso, é fundamental que o aluno se aproprie dos conceitos de segunda ordem para entender os usos dos conceitos substantivos de forma histórica, apresentando também a propriedade de amplitude que alguns conceitos fornecem. A utilização de conceitos no ensino de História pode ajudar na formação da historicidade das crianças e dos adolescentes, ou seja, na progressão de suas noções históricas (LEE, 2001, 2003). Por isso, vários pesquisadores têm dedicado suas investigações à compreensão das ideias que os alunos possuem sobre História e conhecimento de História.

Ao escrever sobre o trabalho desenvolvido pelos investigadores da Educação Histórica, Cainelli afirma:

Ao abordar a questão epistemológica de uma cognição histórica situada na própria ciência da História, que privilegia a construção do pensamento dos sujeitos a partir dos conceitos da natureza do conhecimento histórico, essa área do conhecimento está criando um caminho em busca da construção de um novo paradigma para a aprendizagem histórica e, portanto, para o seu ensino, descortinando novas possibilidades de se aprender a lidar com o passado (CAINELLI, 2017, p. 850).

A compreensão das ideias dos alunos sobre História pode fornecer muitas informações importantes, pois o passado humano para a sociedade não está somente ligado ao que se estuda na escola. Como já escrito anteriormente, outros campos sociais articulam informações históricas de acordo com a narrativa que

querem construir. Por isso, é importante considerar o papel dos alunos em sua própria aprendizagem e relacionar aquilo que é extraescolar com a aprendizagem científica dada pela escola.

A preocupação com a aprendizagem dos conceitos foi apreendida por Schmidt (1999), porém, em seu artigo, não há menções ao trabalho dos historiadores da Educação Histórica, pois a influência deste campo de pesquisa deu-se após a escrita deste artigo. A sua referência aos conceitos dá-se pelo entendimento dos conceitos específicos da História como colonizadores, imigração, município etc. Dentro dessa ideia, as referências feitas pela autora são entendidas de forma generalista, sem a diferenciação entre conceitos de segunda ordem e conceitos substantivos, apesar de seu trabalho ser pautado no segundo tipo.

Schmidt (1999) afirma que a aprendizagem com os conceitos permite ao aluno um trabalho de identificação com o que foi aprendido por meio de conexões estabelecidas com sua relação com o mundo. Em concordância com a ideia, mas no que tange aos conceitos de segunda ordem, Barca (2001, p. 20) afirma que “é necessário que os conceitos façam sentido para quem os vai aprender”. Portanto, ensinar conceitos é promover uma aproximação com a realidade do aluno, mediante uma aprendizagem que permita ao aluno refletir sobre seu meio. Entretanto, o uso de conceitos pode ser confuso para professores de História, principalmente, se for considerada a ideia de que essa aprendizagem se dá apenas com conceitos relacionados aos conteúdos.

Um entrave para uma aprendizagem que valorize ambos os tipos de conceitos está no próprio livro didático, cuja abordagem, muitas vezes, disponibiliza conceitos históricos no fim dos capítulos para que sejam decorados (SCHMIDT, 1999). Isso sem contar a aprendizagem dos conceitos de segunda ordem, pouco explorados na aprendizagem escolar e essenciais para a compreensão da natureza científica da História.

Para Schmidt (1999), o trabalho com conceitos, e abrangemos aqui para s conceitos de segunda ordem, devem realizar-se a partir do conhecimento prévio do aluno, não devendo ser realizado como uma aplicação dos conceitos, mas partindo da referência do aluno em relação ao conceito a ser aprendido. Nesse sentido, deve haver cautela para que a aprendizagem não se torne uma memorização dos significados expostos pelo professor. Nas palavras da autora:

É preciso ter cuidado para não transformar este objeto no uso abusivo de termos técnicos ou na imposição de definições abstratas e memorizações formais de palavras e do seu significado. Aprender conceitos não significa acumular definições ou conhecimentos formais, mas construir uma grade que auxilie o aluno na sua interpretação e explicação da realidade social (SCHMIDT, 1999, p. 149).

Em concordância com essa ideia, Flávia Caimi (2006, p. 24) acredita ser preciso tratar os conceitos históricos como “esquemas de ações” para que eles não sejam vistos pelos alunos como uma definição única disposta nos livros, mas sim de forma que possam relacionar esse conceito com a sua vida prática. Em vista disso, a aprendizagem por conceitos pode ser trabalhada de maneira errada quando não são observados seus critérios, porém pode ajudar muito o educando se partir do ponto de vista dele na construção do conhecimento histórico (SCHMIDT, 1999).

É interessante pensar uma aprendizagem por conceitos históricos, mas há alguns fatores que se sobrepõem, como as dificuldades de lidar com a realidade concreta, bem como a falta de formação dos professores para trabalhar com uma perspectiva de ensino diferente da transmissiva (FENELON, 2008). Mesmo assim, não parece haver razão para discordar de uma aprendizagem cujo princípio parte da realidade do aluno para alcançar as reflexões necessárias sobre o conhecimento científico. Porém, essa metodologia, apesar de suas vantagens, não deve ser encarada como solucionadora de todos os problemas do ensino de História, pois, como descrito, seu mau uso pode gerar um ensino que não passe de acumulação conceitual, sem relação prática com a vida das crianças e dos adolescentes.

Schmidt (1999) deixa claro que a colaboração entre professores e alunos realiza uma aprendizagem dos conceitos históricos eficiente. Esse é o motivo pelo qual é importante frisar esse ponto, uma vez que, para ensinar algo com orientação para a vida, é preciso que o professor conheça bem o público que atende. Muitas vezes, o professor leciona em várias escolas, em bairros diferentes e, por vezes, não mora nem no município dos seus alunos. Portanto, uma forma de proporcionar essa leitura crítica do mundo dos alunos é o professor fazer parte do universo deles e conhecer a realidade na qual eles estão inseridos, para entender quem são, de onde vieram e como vivem.

Uma ideia recorrente no ensino é que crianças e adolescentes não conseguiriam operar mentalmente os conceitos complexos referentes à

aprendizagem histórica, e que o professor apenas os reproduziria (BARCA, 2011). É preciso considerar que crianças e adolescentes possuem mecanismos de referências históricas para sua realidade, e seria um erro não reconhecer que os conceitos são desenvolvidos a partir da experiência e dos significados dados a eles.

O trabalho com conceito de segunda ordem pode explorar uma aprendizagem significativa, estabelecendo uma relação com o mundo das crianças e dos adolescentes. Por isso, optou-se pelo trabalho com conceitos como tempo e evidência, para dar possibilidades ao aluno de entender os processos históricos de sua realidade. Há uma concordância da composição dos estudos de Lee (2006, b2001) com o trabalho dos conceitos de segunda ordem ou meta-históricos relacionado à construção da ciência histórica, que possibilita ao aluno um contato com a História como ciência e interpretação de sua realidade.

Ao entender a importância dos conceitos de segunda ordem, concordamos com Cainelli, que afirma que:

O trabalho com o pensamento histórico exige que as ideias de segunda ordem sejam levadas em consideração no momento da aprendizagem, por exemplo, a questão das hipóteses e da narrativa. É preciso solicitar aos alunos que levantem hipóteses sobre os conteúdos e elaborem narrativas faladas e escritas sobre as hipóteses levantadas (CAINELLI, 2012, p. 176).

O ensino de conceitos históricos de segunda ordem pode contribuir como um instrumento que fornece aos alunos a capacidade de formular ideias complexas sobre o passado humano. A vantagem dessa abordagem está na possibilidade de promover interação entre o que foi aprendido pelos alunos e sua realidade, na organização de capacidades cognitivas de interpretação de seu mundo.

2.1 A evidência histórica: outro olhar para a investigação histórica

Em razão de se obter um ensino de História que tenha maior proximidade com o aluno e que promova as condições necessárias para que crianças e adolescentes desenvolvam suas consciências históricas, buscamos referências que alinhem o conceito de evidência à aprendizagem histórica escolar.

Entender o papel prioritário da evidência para a construção da narrativa histórica colabora para a aprendizagem da composição da ciência histórica e também para capacitação dos alunos quanto a um aprendizado satisfatório acerca da leitura do mundo não somente por meio das palavras, mas também mediante a interpretação de múltiplos fatores, acontecimentos.

Diante disso, é preciso entender primeiramente que o conceito de evidência não deve ser entendido “como mera informação, mas como algo de onde se possam retirar respostas a questões que nunca se pensou colocar” (LEE, 2003, p. 25). Por isso, pensar a evidência histórica se distingue da ideia positivista do documento como prova dos fenômenos, porque o passado não pode ser entendido de maneira literal, pois aquilo que chegou até nós sofreu (e sofre) influências cotidianas de indivíduos e grupos distintos, além, é claro, da influência direta daqueles que produziram esse vestígio. É importante entendermos a ideia de evidência, ao compreender que “pistas, vestígios do passado, podem tomar forma de documentos, mas não podem ser aceitos como a verdade literal” (SIMÃO, 2007, p. 22).

Além desse problema, apresenta-se a ideia de fonte como autoridade, na qual a História é construída a partir da seleção que o historiador faz daquilo que ele considera mais importante. A fonte é entendida como verdade, inquestionável, na qual o papel do historiador é apenas o de organizar e validar as informações. O conceito de evidência pode ser entendido como o vestígio humano do passado que foi trabalhado pelo historiador, ou seja, a evidência é um indício, um sinal, um traço. A partir desse indício, o historiador apresenta mais e mais evidências que vão confirmando ou desmontando a trama que ele investiga e formando o tecido que conta a narrativa do acontecimento.

Nesse propósito, Collingwood (1992)¹⁴ entende a História como a ciência que utiliza a investigação na descoberta daquilo que não conhecemos. Por isso, define que estudar História envolve a ação inferencial na evidência:

A história, então, é uma ciência, mas uma ciência de um tipo especial. Ela é uma ciência cujo feitiço é estudar eventos não acessíveis à nossa observação, e estudar esses eventos de modo inferencial, discutindo-os a partir de outro algo que é acessível à nossa observação, e que o historiador

¹⁴ As discussões sobre o conceito de evidência são exploradas amplamente pela tese de Ana Catarina Simão. COLLINGWOOD, R. G. (1992). **The Idea of History** (10th Ed.). Oxford: Oxford University Press.

denomina como “evidência” em favor dos eventos nos quais ele está interessado¹⁵ (COLLINGWOOD, 1992 p. 251-252 apud SIMÃO 2007, p. 33).

Estudar os eventos que não podem ser observados de forma direta confere à ciência histórica a ação especial de envolvimento entre o trabalho do historiador e dos vestígios deixados pelos nossos ancestrais. Nesse sentido, Ashby (2001) também contextualiza a evidência histórica, entendendo-a de forma diferente da noção de fonte histórica. A evidência “Situa-se entre o que o passado deixou para trás (as fontes dos historiadores) e o que reivindicamos do passado (narrativas ou interpretações históricas)” (ASHBY, 2001, s./p. apud SIMÃO, 2011, p.150).

Portanto, a evidência histórica não pode ser entendida como sinônimo de fonte histórica. As fontes ou vestígios do passado humano representam várias possibilidades de estudos para o historiador. À medida que seus questionamentos são levantados, ele seleciona suas fontes de pesquisa para inserir em suas análises aquilo que já foi investigado. Nesse ponto, a fonte se transforma em evidência ao demonstrar um indício daquilo que o historiador busca esclarecer. Segundo Collingwood, “na história científica, devemos falar em evidência e não em fonte” (1965 s./p., apud SIMÃO, 2011, p.147). Simão destaca, ainda citando o autor, que a evidência é formada a partir da escolha do historiador: “Assim, em vez de a evidência ser uma autoridade ela é fruto do pensamento autônomo do historiador, que qualifica certas coisas no presente como evidência para certas coisas do passado” (SIMÃO, 2011, p. 147).

Vê-se, pois, que sem o historiador e sua influência não há a construção da evidência e, portanto, não há construção da narrativa do passado. Por isso, Simão afirma que a evidência é o produto da pergunta feita pelo historiador: “Nada é evidência, a menos que responda a uma questão que alguém colocou, e nenhuma questão é verdadeiramente questão, a menos que seja colocada acreditando que a evidência para essa resposta virá” (SIMÃO, 2007, p. 35).

Portanto, a autora enfatiza que “o historiador constrói a evidência” (SIMÃO, 2007, p. 55) e, por isso, “não há limite para o que pode ser considerado evidência”

¹⁵ Texto original no inglês: “History, then, is a science, but a science of a special kind. It is a science whose business is to study events not accessible to our observation, and to study these events inferentially, arguing to them from something else which is accessible to our observation, and which the historian calls ‘evidence’ for the events in which he is interested” (COLLINGWOOD, 1992 p.251-252 apud SIMÃO 2007, p. 33).

(SIMÃO, 2007, p. 34). Todo e qualquer vestígio do passado pode, dessa forma, ser usado pelo historiador na sua investigação. Por essa ideia de pluralidade material, podemos entender que, para Ashby (2008, p. 33), “a evidência é a base da nossa capacidade de examinar o material que o passado deixou, de modo a gerar hipóteses e validar relatos históricos”. Sendo assim, a força da evidência está em responder às hipóteses levantadas pelos historiadores.

Para entender a construção das narrativas históricas, é preciso compreender que os vestígios que chegaram até nós não são neutros. A destruição dos inimigos envolvia, muitas vezes, a destruição ou proibição dos objetos culturais materiais e imateriais que os representassem. Por isso, é necessário enxergar além daquilo que a fonte documental mostra, procurar aquilo que, muitas vezes, passa despercebido ou é invisível em um primeiro olhar. Trabalhar o vestígio para torná-lo evidência é o que se espera do profissional da História, não somente a separação e ordenação das fontes.

A todas as questões documentais somam-se as de ordem humana do presente. Cada um de nós tem suas próprias perguntas e suas experiências de mundo, o que influencia na particularidade daquilo que analisamos. Logo, torna-se fundamental o que Simão (2007) afirma com base em seus estudos da obra de Collingwood (1992) sobre o conhecimento histórico: este é inferencial e indireto, baseado na evidência.

Para a autora, “a inferência é uma forma lógica que consiste na conexão entre as premissas e a conclusão de um argumento lógico” (SIMÃO, 2007, p. 37). Por isso, afirma:

Os historiadores sabem que não podem inferir nenhuma verdade original ou explicação acerca da experiência do passado simplesmente através da observação da evidência. Assim, porque a explicação histórica é adutiva, as conclusões históricas têm de ser provisórias, não importa quão extensivo é o reservatório da velha e da nova evidência (SIMÃO, 2007, p. 38).

A melhor maneira de compreender esse processo é considerar que o conhecimento histórico depende da argumentação da evidência. Exatamente por isso ele é considerado pela autora como adutivo. Trata-se de fazer conclusões que possam ser confrontadas com as evidências. Julga-se pertinente enfatizar, como a autora afirma, que o processo de composição da explicação histórica também está

sujeito a mudanças diversas e, entre essas mudanças, podemos destacar as descobertas de novas evidências e as reformulações das perguntas que foram feitas acerca de evidências já conhecidas, por exemplo. Por isso, o conhecimento histórico não é estático, mas sim dinâmico, vivo.

Ao fazer uma defesa ao materialismo histórico, Thompson (1981) afirmou que o conhecimento sobre a História se dá a partir do momento que o historiador seleciona seu objeto de trabalho e faz os seus questionamentos as evidências. A lógica histórica descrita pelo autor se faz, portanto, no diálogo entre evidência e historiador na reconstrução do passado. Passado este que não pode ser atingido na totalidade, mas que não por isso deixa de ser verdade. Nesse sentido, ele afirma que o conhecimento histórico é:

(a) provisório e incompleto (mas não por isso inverídico), (b) seletivo (mas não por isso inverídico), (c) limitado e definido pelas perguntas feitas à evidência (e os conceitos que informam essas perguntas), e portanto, só “verdadeiro” dentro do campo assim definido (THOMPSON, 1981, p. 49).

O autor afirma que não cabe ajustar as evidências dentro de teorias, pois, se as teorias não se confirmarem pelas evidências, elas são falsas, e a posteridade não pode interrogar o passado como nós fazemos no presente. A defesa de Thompson (1981) construiu-se a partir do antagônico discurso de alguns autores marxistas que ajustavam as evidências para sustentar suas hipóteses. O autor acredita que é preciso haver um diálogo entre a evidência e a hipótese, e, se esta se mostrar inadequada, é preciso reformulá-la, não forçando a evidência a sua teoria. Nesse sentido, o materialismo histórico não deve ser usado como enquadramento ou modelo, mas sim como expectativas de categorias históricas, nas quais o “real” deve ser construído a partir do confronto com as evidências.

Para Thompson (1981, p. 51), independentemente do objeto da História ser, por vezes, representações individuais e pequenas, isso não significa que a História não possa ser entendida de uma forma total, como “práticas ordenadas e estruturadas de maneiras racionais”, justamente porque a união desses pedaços pode dar dimensões do todo.

A História, para Thompson (1981, p. 53), se renova a todo tempo, do qual do porvir “podemos apenas esperar que os homens e mulheres do futuro se voltem

para nós, afirmem e renovem nossos significados, e tornem nossa história inteligível dentro de seu próprio presente”. Para o autor, portanto, o que muda é o “significado” que atribuímos à “realidade histórica” (1981, p. 53) que nos é apresentada. Por isso, para o autor, é preciso ter cautela ao trabalhar com as evidências, pois elas podem ser imperfeitas e possuir lacunas em determinados contextos. Entretanto, o autor reconhece que existe uma lógica processual de evidências, que seriam suficientes para a investigação do comportamento humano no passado, ou seja, seriam suficientes para construir narrativas históricas.

2.1.1 A evidência histórica e o ensino de História

O conceito de evidência, diferente do conceito de fonte histórica, confere maior abrangência sobre a ciência histórica e sobre como pode ser construído o conhecimento histórico. Em vista disso, pesquisadores ligados à educação histórica têm se dedicado a entrepor a evidência histórica no ensino de História. Esses trabalhos procuram entender as noções dos alunos sobre a construção da História e o papel da evidência nela, bem como compreender como o ensino com evidências pode reformular as noções de uma História imutável nas concepções dos alunos.

A aprendizagem em História, diferente do que já foi muito defendido, pode ser iniciada na infância. Segundo as pesquisas de Lee(2001), algumas crianças inglesas entre sete e oito anos pensam historicamente de forma sofisticada, sendo desnecessário apresentar somente fatos para elas, por isso, o autor defende um ensino histórico que apresente composições evidenciais às crianças para que elas desenvolvam a capacidade de reformular noções sobre o passado humano em sua complexidade, compreendendo o passado como uma construção e não uma determinação, algo destinado.

Lee (2011) argumenta que a evidência não é usada na História da mesma maneira que nas ciências naturais. Para o autor, as diferenças são técnicas e se diferem também pela forma como as perguntas são elaboradas ao material. Nesse sentido, o autor defende que aprender sobre a evidência histórica não traz um ganho ao aluno sobre a evidência científica das outras disciplinas por causa de suas

diferenças. Mas compreender a natureza evidencial é entender como se formula o saber histórico.

O autor expõe a preocupação a respeito de que a compreensão dos alunos deve superar a concepção de que o historiador coleta testemunhos, por meio do trabalho com outros tipos de montante documental. Em suas palavras:

Para haver sucesso na sala de aula é preciso que as crianças saibam que tudo o que estão a estudar já foi estudado por alguém. A partir do momento em que falamos do que pode ou não ser testemunhado, as crianças fazem avanços na compreensão de 'evidência', compreendem que os historiadores não copiam os testemunhos, pois eles fazem inferências. A história não para nos testemunhos (LEE, 2001, p. 15).

Entretanto, para Lee, o uso das evidências requer cuidado para não desacreditar a ciência histórica e o trabalho do historiador, ao indicar o papel da inferência e das diferentes versões. Por isso, o autor argumenta que:

É preciso dar a base conceptual, dar os primeiros passos, para fazer compreender que as histórias podem ser válidas e dizer coisas diferentes. Não é conveniente fornecer demasiado material, pois tal só irá confundir (LEE, 2001, p. 20).

Para Lee (2003, 2006), o conceito de evidência colabora na aprendizagem histórica, pois o uso de evidências pode ajudar no desenvolvimento infanto-juvenil de uma empatia histórica ao estabelecer relações entre suas visões de mundo, procurando compreender como aqueles sujeitos históricos pensaram e o que fizeram a partir disso.

Desse ângulo, a preocupação do autor é trabalhar com uma ideia de passado que não seja entendida como permanente ou como uma única verdade, fornecendo, assim, ferramentas para que os alunos interpretem e se orientem em seu presente (LEE, 2003). Em concordância com essa ideia, Barca (2006, p. 95) afirma que "em História, a aprendizagem é orientada para uma leitura contextualizada do passado a partir da evidência fornecida por variadíssimas fontes", ou seja, faz-se necessário que a criança e o adolescente trabalhem com fontes diversas e pontos de vista diferentes, para que possam, a partir disso, entender que as evidências não dão com exatidão as respostas sobre o passado, mas apontam indícios para refletir as

ações humanas do passado, sendo que é o historiador quem organiza, questiona e interpreta o passado. Por isso Lee afirma:

Para compreendermos a História, precisamos falar de situações específicas do passado e de promovermos a sua interpretação. Não se trata de trabalhar livremente com documentos. Se apenas damos às crianças fontes históricas, damos simplesmente conhecimentos desagregados. Se apenas damos diferentes versões, elas poderão entender que uma é a certa e a outra é a errada. As crianças concluem que isso é inútil porque não se pode confirmar (LEE, 2001, p. 14).

O trabalho com fontes não pode ser interpretado pelo aluno como uma simples “entrega de informação” (LEE, 2001, p. 14), ou ainda como um “jogo de certo ou errado”, para o autor, é preciso promover a interpretação. Na mesma linha de pensamento, Barca (2004) discorre sobre a influência dos sujeitos na construção de suas concepções históricas, na qual se faz necessário um ensino com uso de fontes diversas para permitir ao educando uma aprendizagem histórica contextualizada. Em suas palavras:

O saber histórico genuíno constrói-se, com base nos significados tácitos que cada sujeito atribui às mensagens, por inferência sobre múltiplas fontes, diversas no seu suporte e nos seus pontos de vista. O pensamento histórico não se limita a uma interpretação parcelar e linear das fontes; alimenta-se de narrativas progressivamente construídas, criticadas e reconstruídas. Este caminho é percorrido por quem interpreta e por quem aprende, e é essencial para a construção de sínteses progressivamente contextualizadas (BARCA, 2004, p. 15).

Nessa perspectiva, Barca (2004) deixa clara a importância de, em sala de aula, haver o entendimento da pluralidade de pensamentos das crianças e dos adolescentes com quem o professor convive, estimulando a utilização dos conceitos aprendidos em suas realidades, principalmente pelo uso de várias fontes de diversos pontos de vista, com o devido cuidado que esse trabalho requer. Sob essa ótica, ganha particular relevância o papel de explorador do professor para ampliar as noções históricas de cada criança, respeitando suas individualidades.

Segundo Ashby (2006), os alunos demonstram compreender que a História é construída por meio dos vestígios dos seres humanos do passado, mas não entendem que a fonte histórica deve ser encarada como evidência, o que, segundo

a autora, não permite o entendimento dos alunos acerca das diferentes interpretações históricas para um mesmo evento que muda ao longo do tempo.

A autora critica que o uso de fontes, muitas vezes, é relacionado aos tipos de interpretações feitas para a análise que se quer obter, retirando o conceito de evidência da fonte histórica, ou seja, a evidência torna-se a justificativa do discurso e da visão de mundo do professor ao não ser permitida a elaboração das próprias interpretações estudantis (ASHBY, 2006).

Para a Simão (2015), o uso de fontes históricas em sala de aula não apresenta estímulo para a aprendizagem, pois as identifica como simples informação, ou ilustração nos manuais didáticos. Por isso, a inclusão de fontes históricas no currículo e nos livros escolares não garante a historicidade do conhecimento. Usar fontes históricas para ilustrar o que está sendo dito/escrito ou, até mesmo, apresentar fontes contrárias para indicar como a ciência histórica pode ter contradições não se apresenta como um ganho de consciência histórica e, ainda, como pudemos observar, pode atrapalhar os pequenos estudantes. Por isso, concordamos com Ashby (2008), que assevera não ser fácil estabelecer a relação entre os relatos e a fonte histórica para as crianças e os adolescentes.

Essas investigações revelam-se tão complexas que na tese de Simão (2007) e na dissertação de Moreira (2004), as pesquisadoras portuguesas, é apontado trabalho de Ashby e Lee (1987) no que tange à observação da evidência por um grupo de alunos. Nesse trabalho, eles apresentam **seis níveis conceituais** da compreensão apresentada pelos alunos sobre as evidências. Esses níveis, entretanto, não correspondem à exatidão, pois muitos alunos transitaram entre eles em suas respostas. A pesquisa propôs aos alunos a formulação de narrativas para o problema evidencial apresentado pelos autores. Os resultados apresentados por eles foram divididos da seguinte maneira:

- Nível um, **imagens do passado**: o aluno entende a **evidência como cópia do passado**, apresentando o passado como determinado, no qual o historiador somente faz o levantamento dos vestígios e narra “o que aconteceu”. Não há crítica evidencial, ela revela o passado.
- Nível dois: é entendido como **informação**, sobre a qual os alunos demonstraram uma ideia do passado como a do presente, eles também têm a

ideia de um passado fixo, o qual é conhecido por alguns estudiosos, por meio de fontes primárias, ou, até mesmo, por um professor.

- Nível três: a evidência é tratada como **testemunho ou conhecimento**, em que os alunos avaliam a veracidade e supervalorizam relatos oculares, também avaliam que o historiador deve criticar e avaliar as fontes, escolhendo as corretas e optando pelo melhor relato.
- Nível quatro, **Tesoura e cola**: os alunos compreendem a **evidência como prova** e não consideram o contexto histórico de produção da fonte, entendem os diversos pontos de vista, mas preferem eleger uma interpretação consensual, o historiador interpreta as fontes, mas não interfere nelas, entendem que os autores influenciam na produção do vestígio.
- No nível cinco: a **evidência é entendida em um contexto mínimo, restrito**, os alunos conseguem relacionar basicamente o contexto da evidência e entendem o trabalho do historiador como provisório e a subjetividade da fonte, compreendem que a História não é escrita somente pelos relatos deixados e a importância da evidência a partir do que é questionado pelo historiador.
- Nível seis: a **evidência é entendida em contexto**, na qual o aluno a entende dentro de seu contexto de produção, compreendendo a sociedade que a produziu, seu espaço-temporal (apud SIMÃO, 2007, p. 68-69; apud MOREIRA, 2004, p. 85-86)

Com base na classificação conceitual acima, Maria Gorete Moreira (2004) debateu em sua dissertação sobre a dificuldade de um grupo de alunos portugueses em trabalhar com fontes históricas, principalmente, com fontes propostas pelos manuais didáticos. Os seus resultados foram categorizados em quatro níveis, sendo estes a cópia, a reformulação, a opinião e a opinião fundamentada, respectivamente. Seus resultados demonstraram que os alunos pesquisados preferiam trabalhar com fontes escritas, em detrimento das iconoclastas, sendo estas as que apresentavam maior dificuldade para eles. Segundo a autora, os manuais devem proporcionar uma diversidade de fontes e não as devem utilizar somente em caráter ilustrativo, como já defendido anteriormente.

Dessa maneira, o ensino de História com base no trabalho de evidências oportuniza ao aluno a compreensão da História como uma ciência viva, em constante desenvolvimento, com participação ativa dos sujeitos históricos do presente na construção daquilo que se torna passado, destacando-se, ainda, nessa perspectiva, o papel das pessoas do presente na tentativa de reconstruir esse passado.

A defesa de uma “História viva” foi feita por Rüsen, o qual diz que:

No ensino de história, o saber histórico pode vir a ser percebido pelas alunas e pelos alunos como um ramo morto de sua árvore do conhecimento. Aparece, assim, como massa de informações a serem decoradas e repetidas para satisfazer os professores, com o mero objetivo de tirar boas notas. Perde qualquer valor relativo no modo como as crianças e os jovens pensam seu tempo, sua vida e seu mundo. Em momentos de crise, até mesmo professores de história chegam a admitir que muitos dos conteúdos tratados nas aulas possuem esse caráter disfuncional e que dificilmente desempenharão qualquer papel decisivo em situações concretas da vida, posteriormente (RÜSEN, 2010, p. 30).

Ser professor é, antes de tudo, repensar a própria prática. Assim como Rüsen (2010) expõe, é para nós necessário entender que o ensino de História pode ser um instrumento de aprendizagem estático, inoperante, ou pode ser um ensino que dê oportunidade aos alunos de ampliar suas noções sobre sua vida individual e comunitária por meio do estudo do passado.

O trabalho do historiador é enxergar aquilo que passaria despercebido ao observador comum, questionar no presente aquilo que não foi pensado no passado. Em suma, as evidências expõem o papel central da figura do historiador na construção da História e demonstram que, sem o profissional e sua participação no processo, a História seria apenas um amontoado de acontecimentos. As inferências que fazemos demonstram a riqueza e a fragilidade do trabalho com que se envolvem seres humanos. Compreendermos a limitação que nos é imposta pela impossibilidade de voltar ao passado é reconhecer o papel essencial desempenhado ao historiador e as evidências históricas.

2.2 O tempo e a História

O tempo, fenômeno intangível, pode ser explicado como responsável pela noção de presente, passado e futuro ou, então, expressado como o período em que se registram anos, horas, minutos e segundos, e, para as sociedades modernas, para as quais os relógios tornaram-se fundamentais no cotidiano, a mudança do tempo é regente da vida. O passar dos segundos indica chegadas e partidas, ganhos e prejuízos. Justamente pela proximidade com a contagem do tempo, muitas vezes, o tratamos de forma naturalizada.

O tempo é um desafio para diversas ciências. Astrônomos, historiadores, psicanalistas, filósofos e outros profissionais refletem sobre esse fenômeno. Refletir sobre o tempo, inspirado nos trabalhos das várias gerações de historiadores, não é tarefa simples. O tempo por si só se abre em várias categorias de reflexão, entre elas, a diferença entre o tempo histórico e o tempo para as ciências naturais, as diferentes representações do passado e de memória, além das múltiplas composições de tempo histórico para os historiadores. O que se fez aqui foi apenas trazer a discussão à tona e tentar compreender esse difícil componente intrínseco ao conhecimento histórico.

2.2.1 O tempo histórico em debate

É difícil pensar o tempo rompendo com a concepção judaico-cristã, e esse padrão monoteísta do tempo é um aspecto, muitas vezes, naturalizado pelas sociedades ocidentais. A linearidade da pré-história aos dias atuais é vista com naturalidade (RAGO, 2005). Quando pensamos no tempo e no tempo histórico, a referência que temos frequentemente é linear, progressista, sobre a qual os seres humanos não têm domínio; e o estudo dessa linearidade pela escola está inserido na cultura escolar e na formulação de grande parte dos livros didáticos.

Não faria sentido definir o conceito de tempo na História como um estudo do passado, pois o passado é um termo genérico que sozinho não responde à proposta da ciência histórica. O estudo do passado de forma genérica poderia se referir a

vários fenômenos que não necessariamente se relacionariam com o objeto da História. Nesse sentido, a História não é o estudo do passado, sendo definida por Marc Bloch como a “ciência dos homens, no tempo” (BLOCH, 2001, p. 55) e, segundo ele, nós, historiadores, não pensamos apenas nas ações humanas, mas sim nessas ações dentro de um período, que não é determinado, é *continuum*, em mutação constante (BLOCH, 2001). Nessa perspectiva, portanto, a História não analisa o passado, mas sim as ações humanas temporalizadas no passado.

O tempo natureza, muitas vezes, é entendido como diferente do tempo histórico. E, é claro, essa diferença se impõe até o surgimento dos primeiros hominídeos. Entretanto, a partir do surgimento dos seres humanos, o tempo da natureza e o tempo histórico se unem: um na mudança do espaço-tempo, e o outro na reflexão sobre o movimento humano. Mas como dissociar o tempo humano do tempo natural? Como descrever o tempo natural sem considerar a percepção humana dele?

O tempo da natureza é descrito por Ricoeur (1978, apud REIS, 2012) como o tempo do calendário, marcado por datações. Mesmo assim, não parece haver razão para que o calendário se dissocie do tempo físico e do tempo da consciência, pois o calendário preserva a relação passado-presente, a memória e a mudança (REIS, 2012). Há uma sinalização entre o tempo histórico e os tempos citados, mas o tempo histórico é a principal preocupação da ciência da História, sendo o que a define. O que se sobrepõe ao tempo das outras ciências, para Ricoeur (apud REIS, 2012), é a terceira via, o tempo histórico, que está entre os conceitos de tempo ligados à natureza e o conceito de tempo da consciência, do ser.

Fernand Braudel (1992), representante dos *Annales*, rompe com a visão linear do tempo e propõe novas abordagens ao tempo historiográfico. O autor (1992, p. 44) define que “todo trabalho histórico decompõe o tempo decorrido, entre suas realidades cronológicas, segundo preferências e opções exclusivas, mais ou menos conscientes”. Diante disso, o autor afirma que as escolhas conscientes permeiam o trabalho temporal do historiador, que ligado à prática tradicional privilegia o estudo da curta duração. Em oposição a isso, o autor apresenta a discussão realizada com a área de **História Econômica e Social** nos anos de 1950, em que debate sobre a ideia cíclica e de média duração com foco na análise de um recorte de tempo maior do que o simples fato. Isso porque a crítica de Braudel estava na linearidade da

História, bem como na ideia de causalidade do estudo dos acontecimentos somente, ou seja, um estudo apenas dos fatos. Por todas essas razões, o autor procurou ampliar a ideia de tempo presente nos acontecimentos ao inseri-los nas conjunturas e estruturas, ou seja, recortes temporais maiores que permitem ao historiador vislumbrar as permanências e mudanças sociais com maior profundidade.

As várias durações do tempo histórico, de acordo com Braudel (1992), dividem-se em três durações: acontecimentos, um tempo referente à curta duração; conjunturas, representante da média duração; e estruturas, nome dado aos fenômenos de longa duração histórica. Trata-se, inegavelmente, de uma separação essencial para o entendimento histórico e seria um erro afirmar que cada temporalidade ocorre apenas uma vez, já que o autor deixa clara a correlação entre os fenômenos e a multitemporalidade. Assim, reveste-se de particular importância o entendimento da relação entre os acontecimentos, conjunturas e estruturas. Sob essa ótica, ganha particular relevância o estudo com crianças e adolescentes a partir do conceito de multiperspectiva temporal, para que o ensino de História esteja além da memorização de fatos.

Por isso, o tempo deve ser entendido como múltiplo. Nas palavras do autor, “não há um tempo social com uma única e simples corrente, mas um tempo social com mil velocidades, com lentidões que quase nada tem a ver com o tempo jornalístico da crônica e da História tradicional” (BRAUDEL, 1992, p. 25).

O autor explicita que o tempo tem inúmeras durações. É esse o motivo pelo qual é necessário compreender a História por meio da sobreposição e da divisão das diversas temporalidades. Por todas essas razões, é importante que o tempo de longa e o de média duração sejam ensinados em sala de aula. Sendo notório que isso resulta em uma apropriação maior da noção de temporalidade e ampliação da consciência histórica das crianças e adolescentes.

Sobre as durações temporais expostas por Braudel (1992), o tempo dos acontecimentos, ou de curta duração, pode ser identificado como o tempo referente aos fatos pequenos, acontecimentos de diversos campos, não somente da História. Não há uma sustentabilidade no conhecimento, pois logo é esquecido, e não se demonstra toda a História pelo conhecimento dos fatos curtos. O autor ainda expõe que as narrativas feitas pela apreensão de fatos curtos não representam a História, pois não comportam as variantes temporais de média e longa duração em que os

sujeitos daquele evento estão inseridos, ou seja, não é analisado o contexto em uma escala temporal maior, menos ligada aos acontecimentos. Nessa perspectiva, Braudel (1992, p. 44) assim define a curta duração:

De minha parte quisera acantoná-la, aprisioná-la na curta duração: o evento é explosivo, “novidade sonante”, como se dizia no século XVI. Com sua fumaça excessiva, enche a consciência dos contemporâneos, mas não dura, vê-se apenas sua chama. [...] Digamos então mais claramente, em lugar de ocorrências, o tempo curto, à medida dos indivíduos, da vida cotidiana, de nossas ilusões, de nossas rápidas tomadas de consciência – o tempo, por excelência, do cronista, do jornalista.

A média duração, também chamada pelo autor de conjunturas, representa “uma dezena de anos, um quarto de século, e no limite do extremo, o meio século do ciclo clássico de Kondratieff” (BRAUDEL, 1992, p. 47), ou seja, representa um tempo histórico em que a duração pode ser um ciclo econômico, uma mudança demográfica, uma geração. Nesse sentido, as conjunturas representam uma continuidade maior que o simples evento pontual, representa alguns anos.

Por fim, a longa duração, ou a estrutura, para o autor, é baseada em relações fixas e de mudanças muito lentas. Como exemplo ele menciona as ideias, representantes dessas mudanças lentas que ocorrem na História. Em suas palavras, “os quadros mentais também são prisões de longa duração” (BRAUDEL, 1992, p. 50), isto é, para o autor, as mentalidades são objetos históricos característicos das estruturas, com permanências profundas nas sociedades. Acerca do assunto, o autor assevera que:

Para nós, historiadores, uma estrutura é sem dúvida, articulação, arquitetura, porém mais ainda, uma realidade que o tempo utiliza mal veiculada mui longamente. Certas estruturas, por viverem muito tempo, tornam-se elementos estáveis de uma infinidade de gerações: atravancam a História, incomodam-na, portanto, comandam-lhe o escoamento (BRAUDEL, 1992, p. 49).

Ainda sobre as estruturas, pode-se dizer que Braudel (1992) discorre sobre a dificuldade de romper o domínio cultural na longa duração. Nesse contexto, fica claro o que ele diz quando afirma ser muito complicada a relação estática social com as características geográficas de uma região, o que explicaria a estratificação das civilizações. Não é exagero afirmar que a ciência geográfica tem um papel

fundamental nas análises do autor e uma importância grande para a construção de suas análises historiográficas, o que pode ser constatado quando declara que:

Além disso, há ainda mais lenta que a História das civilizações, quase imóvel, uma História dos homens em que suas relações estreitas com a terra que os suporta e os alimenta; é um diálogo que não cessa de repetir-se, que se repete para durar, que pode mudar e muda na superfície, mas prossegue, tenaz, como se estivesse fora do alcance e da mordedura do tempo (BRAUDEL, 1992, p. 25-26).

O tempo histórico pode ser definido como tempos, em que a análise de duração cabe aos diversos tempos em que os fenômenos acontecem. Cabe aqui a ideia de Bloch (2001) a respeito de que o passado não existe mais, pois, como tempo, ele já foi e não pode ser recriado. O que existe é o presente e o passado que conseguimos aos poucos reconstituir. O tempo histórico reflete a prática social (as culturas e o tempo) de cada período.

No final da década de 1970, Reinhart Koselleck(2006), como representante da **História dos conceitos**, defendeu a contextualização sobre o tempo, ou seja, ele historicizou o seu próprio conceito. Nesse sentido, o tempo não é algo natural para o autor. Aquilo que conhecemos do passado e as expectativas que temos de futuro são produtos que se relacionam a partir da ideia que temos do presente. Portanto, quando se modifica o presente, as relações passado e futuro também mudam. Por isso, o autor afirma que “o tempo histórico emerge entre a experiência das sociedades com o passado e suas expectativas com relação ao porvir” (KOSELLECK, 2006, p. 16).

Um ponto relevante sobre a obra de Koselleck é a sutileza pela qual o autor contempla o tempo histórico ao defini-lo: “quem busca encontrar o cotidiano do tempo histórico deve contemplar as rugas no rosto de um homem, ou então as cicatrizes nas quais delineiam as marcas de um destino já vivido” (KOSELLECK, 2006, p. 13). Essa definição do autor é um convite para a compreensão da historicidade de tudo o que há no mundo. O tempo histórico é essa compreensão de olhar para o presente e enxergar além do hoje, ver aquilo que já se foi e aquilo que se espera do que virá. O sentido do tempo histórico está relacionado às ações e instituições humanas em seus diversos ritmos.

O que se espera do tempo histórico definido pelo autor está longe da ideia de tempo cronológico. Cabe ressaltar que muitas pessoas confundem a ciência

histórica com a cronologia e acreditam que o papel do historiador hoje, ainda, é o de organizar os acontecimentos por ordem linear. O tempo cronológico não é o tempo histórico, mas, de fato, auxilia o trabalho dos historiadores, sendo peça fundamental na organização e disposição dos fenômenos. A diferença entre História e cronologia, portanto, se faz necessária para que não se confundam os papéis reservados a cada uma:

A cronologia – como ciência auxiliar que é – responde às questões sobre datação à medida que anula as diferenças entre os inúmeros calendários e medidas de tempo empregados ao longo da história, reunindo-os em um único tempo, regido segundo o nosso sistema planetário e calculado segundo as leis da física e da astronomia (KOSELLECK, 2006, p. 13).

A pesquisadora Lana Mara Siman também questiona o papel da cronologia e afirma que ela não estabelece os marcos essenciais para a História, mas é parte daquilo que a História é responsável por dar sentido. De acordo com a autora:

A medida do tempo, traduzidas pelos números, pelas datas, são apenas índices, são como ‘pontas do iceberg’ [...]. A cronologia, embora essencial, só adquire valor quando relacionada a uma cadeia de relações que lhe imprime sentido (SIMAN, 2005, p. 112).

Por isso, Koselleck (2006) enfatiza que as unidades de medida usadas pela História com base nas ciências naturais são importantes, mas que o tempo histórico está para além da contagem do tempo feita pela natureza, relacionando processos econômicos, sociais e culturais, sob diversos mecanismos da nossa existência.

Em seu livro, Koselleck (2006) nos apresenta as mudanças na forma de se entender a História, colocando a ciência histórica, neste sentido, como objeto científico dela mesma. A temporalidade de tudo é observada até mesmo pela própria História, em um processo inesgotável de mudanças e reformulações à medida que o imprevisível, mas muitas vezes diagnosticável futuro, se transforma em presente e os seres humanos desse presente se voltam ao passado, um devir.

Consideramos, nesse sentido, a efemeridade do presente descrita pelo autor:

O tempo que assim se acelera a si mesmo rouba ao presente a possibilidade de se experimentar como presente, perdendo-se em um futuro no qual o presente, tornando impossível de se vivenciar, tem que ser recuperado por meio da filosofia da história (KOSELLECK, 2006, p. 37).

Assim, pensar que o tempo muda, quando muda o tempo, nos leva a compreender a relação histórica do tempo histórico proposta por Koselleck. Para Araújo (2012), o que permite a existência da História são as diversas relações humanas com a temporalidade. O presente deve ser pensado não como algo estático sobre si mesmo, mas como o resultado de uma operação relacional entre a História e os seres.

A relação do presente com a História era a de testemunhos da “realidade”, em que a narrativa era agregada de valor. Caso a autoridade do relator fosse maior, a imparcialidade era resolvida pelo deslocamento da testemunha não do tempo do acontecimento, mas do espaço geográfico do fenômeno. Na modernidade, a temporalidade do presente é entendida como inacabada, como uma transição para o que está por vir. Nesse sentido, a narrativa histórica nunca está esgotada, está sempre disponível à reescrita (ARAÚJO, 2012). Dessa forma, cabe o que Lana Mara de Castro Siman (2005, p. 115) escreveu anos antes ao dizer: “O passado torna-se passado quando o presente estabelece com ele relações de mudança, inaugurando um novo tempo”.

Tendo como base a temporalidade, seja ela dividida entre natural ou histórica, é importante pensar na temporalidade em que se vive, ou o chamado tempo vivido. Dentro dessa concepção, é importante entender a reflexão do pensar temporalizado defendida por Siman (2005, p. 117), na qual “A ideia da sucessão temporal, que por sua vez é solidária à ideia da causalidade, estabelece uma relação entre o antes e o depois, sendo os eventos dependentes ou independentes uns dos outros”. Para a autora, o tempo, antes de ser algo abstrato, é vivido. Por isso, é tão importante problematizar o presente vivido dos educandos, para que possam estabelecer outras ideias e concepções sobre aquilo que percebem do mundo. Nesse sentido, cabe a reflexão sobre as relações com a aprendizagem do tempo feitas pelo professor. Essa é uma tarefa que permite aos docentes de História um rompimento com o ensino tradicional, com alternativas de ensino que proporcionem a reflexão temporal necessária aos estudos históricos.

2.2.2 O tempo e a aprendizagem histórica: possibilidades e desafios

Além de todos os desafios impostos para se pensar o tempo, que por si só se faz complexo, quando falamos do ensino de História e do ensino sobre o tempo histórico, o que se revela é a dificuldade em pensar o tempo sem periodização, pois nos referenciamos na contagem do tempo de diversas formas, como calendário, relógio ou, até mesmo, pelos fenômenos da natureza, quando pensamos na complexidade social em que se apresenta o mundo urbano e rural. Compete aqui a pergunta feita por Margareth Rago:

Afinal, como deixar de lado a cronologia, as noções sequenciais de passado, presente e futuro que nortearam a produção de quase todo o conhecimento que acumulamos do passado? Como abrir mão de toda uma formação que nos ensinou a dividir claramente o tempo, para subitamente embaralhá-lo a partir de uma atividade subjetiva da experiência e da percepção? (RAGO, 2005, p. 47).

A melhor maneira de compreender o processo de ensino de História e alcançar uma aprendizagem que consiga uma expansão de uma noção temporal é considerar que as crianças não nascem com o conceito de tempo formado, constituindo a aprendizagem escolar papel fundamental para a ampliação da historicidade delas (SCHMIDT, 1999).

Para Schmidt (1999), o conceito de tempo se faz essencial para o trabalho de aprendizagem histórica, por isso, reveste-se de particular importância o ensino sobre o tempo para que os alunos possam compreender os processos de mudanças e permanências nas sociedades e naquela a qual ele pertence, bem como o rompimento com a ideia que “[o mundo social] sempre foi como agora” (1999, p. 151). Ressaltado nas palavras da autora:

É importante fazer com que eles adquiram, gradativamente, o sentido dos tempos históricos, da sucessão, da permanência, da duração e das mudanças. O trabalho com os tempos históricos pode ajudar os alunos a construir diferenciações, tanto entre distintos momentos da História, como entre distintos tipos de sociedades (SCHMIDT, 1999, p. 151-152).

É oportuno resgatar que a autora considera fundamental o trabalho do conceito de tempo relacionado a outros, para que a criança e o adolescente possam

entender as medições do tempo e referenciar o aprendido (SCHMIDT, 1999). Acrescentamos a isso que a consciência histórica pode ser representada como a consciência da temporalidade, no sentido do entendimento humano acerca de sua posição temporal histórica (CARDOSO, 2008). Então, pensar historicamente estaria relacionado a operar mentalmente as variações temporais dos fenômenos.

Para Nadai e Bittencourt (2001), apesar de muitas críticas, a ideia de História como relação entre passado e presente não se sustenta no decorrer da aprendizagem, sendo a cronologia privilegiada pelo professor como a única forma de entendimento feita pelos alunos sobre o tempo. O tempo histórico, muitas vezes, é ensinado e entendido somente pelo tempo cronológico. Por isso, é preciso pensar em outras abordagens de ensino sobre o tempo histórico para as crianças e adolescentes, pois, para os alunos, a História é “quase exclusivamente, comunicar um conhecimento factual do passado” (NADAI; BITTENCOURT, 2001, p. 76).

Inspirado no trabalho de Piaget¹⁶ sobre a aprendizagem do tempo por crianças, o trabalho de Lana Mara Siman (2005) investigou as noções de temporalidade e causalidade de História em crianças do ensino fundamental, em Minas Gerais. A pesquisadora verificou que algumas crianças demonstravam explicações mais abstratas para as perguntas sobre temporalidade do material selecionado. Outras, por sua vez, revelaram ainda características egocêntricas ligadas ao discurso temporal, remetendo em seus discursos suas relações pessoais com os objetos. A ideia de simultaneidade foi representada pelas crianças, o que demonstra que é possível ensinar História sem que as crianças tenham chegado a um nível de grande abstração. Cabe neste ponto enfatizar que muitas crianças aprendem de forma abstrata sobre a historicidade dos fenômenos, como a pesquisa demonstra, mas quando a criança não o faz, ela traz para sua própria experiência pessoal aquilo que é aprendido.

Siman (2005) também notou que as crianças têm dificuldade com as temporalidades mais distantes. Entretanto, aponta que a dificuldade maior das crianças não está em se situar no tempo além das suas experiências pessoais, e sim em resolver as atividades de temporalidade, algo que a autora afirma ocorrer por falta de estímulo. Para que esse pensamento seja desenvolvido nos alunos, a autora

¹⁶ PIAGET, J. A noção do tempo na criança. Trad. De francês, da ed. de 1946. Rio de Janeiro: Record, s/d. citado por (SIMAN, 2005).

acredita ser necessário, desde cedo, que esse estímulo seja feito. Para isso, ela refuta as ideias promovidas por pesquisas nos anos de 1970 que categorizaram, de forma irrestrita, o pensamento piagetiano para as formulações temporais. A autora defende que as crianças podem operar mentalmente o tempo físico em grandes categorias a partir de suas próprias memórias e vivências.

No mesmo livro, Sandra Regina Oliveira (2005) mostra em sua pesquisa que as crianças estabelecem relações causais entre os eventos para demonstrar sua ordem cronológica, e não a sucessão de anos. Elas elaboram explicações lógicas para elas mesmas durante as entrevistas para formular as respostas de relações temporais com suas próprias vidas. Ao questionar os alunos se seu pai, avô ou bisavô era vivo quando ocorreram alguns eventos históricos já estudados por eles, a conclusão foi que:

As crianças com sete anos concluem, com frequência, que seu bisavô estava vivo na época do descobrimento do Brasil, porque ele é muito velho. Mesmo quando efetuam cálculos matemáticos, contradizem-se ao analisar esses resultados com relação ao tempo. Isso comprova a ideia de que o tempo histórico é uma construção causal e não meramente cronológica. Ou seja, o fato de a criança saber que seu avô ou bisavô tem sessenta e dois anos e também saber que o descobrimento do Brasil ocorreu há quinhentos anos não impossibilita a elaboração da seguinte conclusão: meu avô ou bisavô viveu no tempo do descobrimento porque ele é muito velho (OLIVEIRA, 2005, p.168).

As explicações infantis têm características temporais e costumam se referir do presente para o passado, e não ao contrário, segundo a autora. Algumas crianças que participaram da pesquisa usaram formulações lógicas para explicar o que foi perguntado, sendo, para a autora, as relações entre os acontecimentos essenciais para a construção da aprendizagem histórica das crianças e, assim, para a construção do tempo histórico para elas. Nesse sentido, ela afirma que as crianças podem ampliar seus conhecimentos para além de suas realidades mais próximas, como o bairro, a cidade e o país em que estão inseridas (OLIVEIRA, 2005).

Sonia Regina Miranda (2005), em outro capítulo do mesmo livro, investigou como os alunos de Minas Gerais entendiam as relações temporais por meio de perguntas que relacionam conteúdos históricos e habilidades de operações mentais sobre o tempo. A autora concluiu que os alunos responderam de forma correta à pergunta que diferenciava tempo histórico de tempo cronológico, mas, em outras

perguntas, os alunos não conseguiram identificar as proposições desejadas relacionadas às noções de temporalidade. Nessa perspectiva, a autora alegou que, apesar dos dados serem afirmativos sobre a identificação do tempo cronológico e histórico, é preciso cautela ao afirmar que isso realmente corresponde a uma aprendizagem efetiva sobre o assunto. Em sua pesquisa, a autora também percebeu que a medição usada pelos calendários não é tão simples quanto parece para os alunos. Ela identificou um alto grau de dificuldade sobre o assunto. As questões que envolviam séculos também demonstraram a dificuldade dos alunos.

As pesquisas de Siman (2005), Oliveira (2005) e Miranda (2005) nos ajudam a pensar que, apesar de muitos professores e livros sustentarem a aprendizagem histórica na cronologia dos eventos, na prática, pode-se dizer que o efeito dessa aprendizagem não é realizado com excelência. Diante disso, fica evidente que a cronologia não capacita o aluno a pensar historicamente.

É preciso, porém, ir mais além da aprendizagem factual com relação quase exclusiva com a cronologia. É exatamente o caso de pensar que a ideia de causalidade descrita por Oliveira (2005) permite aos alunos uma relação temporal com maior apropriação. Por todas essas razões, ensinar História com foco em data e fatos resulta em um processo com poucos resultados práticos. O que importa, portanto, é modificar essa metodologia de ensino. Esta, porém, é uma tarefa que será facilmente superada, visto que os materiais de apoio ao professor em sua maioria se desenvolvem a partir do ensino tradicional de História. Por isso, vale o que afirma Miranda: “a longo prazo é preciso caminhar em direção à compreensão da duração, a mais abstrata de todas as categorias que envolvem a compreensão da História e o resgate da memória” (2005, p. 202).

Qualquer que seja a abordagem é necessário pensarmos em um ensino de História que permita aos alunos o contato com um tempo diferente do cronológico-factual. Pensar na temporalidade descrita por Braudel (1992) de curta, média e longa duração pode ser um caminho para uma aprendizagem sobre o tempo histórico, objetivando o autodesenvolvimento da historicidade da criança e do adolescente.

É importante que as crianças e adolescentes não pensem no tempo de forma progressiva, como descrevem as pesquisas de Lee(2003) e, para isso, é importante que eles pensem sobre as perdas e ganhos da produção tecnológica, bem como

sobre o modo de vida das pessoas do passado e não sobre a falta que os produtos de hoje fizeram aos homens do passado, como descreve o autor. Nesse sentido, o tempo histórico deve ser ensinado e aprendido a partir das múltiplas durações, observando as permanências e rupturas do espaço de análise, ou seja, o tempo também deve ser entendido dentro de sua historicidade. É possível entender o tempo como multiplicidade (RAGO, 2005). Espera-se, dessa forma, que a aprendizagem conceitual do tempo histórico seja um importante aliado na aprendizagem do ensino de História.

2.2.3 A temporalidade no livro didático de História

A linearidade presente em muitos manuais didáticos de História é alvo de constantes debates. Diversas críticas de pesquisadores sobre o ensino de História recaem, frequentemente, sobre a abordagem tradicional, marcada pelo viés europeu, da linearidade e da noção de progresso, que privilegia uma História política, de curta duração.

O questionamento sobre a perspectiva de abordagem histórica no ensino de História tem sido fundamental para refletir sobre a aprendizagem em sala de aula. Nesse sentido, Caimi apresenta o ensino de História tradicional caracterizado pela:

[...] ordenação mecânica de fatos em causas e consequências, cronologia linear, eurocêntrica, privilegiando a curta duração; destaque para os feitos de governantes, homens, brancos, numa visão heroicizada e idealizada da História; conteúdos apresentados aos alunos como pacotes-verdades, desconsiderando e desvalorizando suas experiências cotidianas e práticas sociais (CAIMI, 2006, p. 20).

Conforme citação de Caimi (2006), o ensino de História pelo viés tradicional é redutor, pois se trata inegavelmente de um entendimento unilateral, revestido de uma forma de verdade.

Ao trabalhar com a História Tradicional, pode-se, muitas vezes, cometer o erro de identificar que essa abordagem se refere à forma mais completa de atendimento a uma “História global”. É importante considerar que Ferro (1983) não concorda com uma abordagem histórica com fontes restritas, sendo necessário rever

a concepção de uma História global que privilegia alguns povos em detrimento de outros. Assim, reveste-se de particular importância o amplo cenário que o ensino de História pode proporcionar ao trabalhar com abordagens expansivas de conhecimento social.

O questionamento sobre a ideia de História global é ressaltado por Marc Ferro em seu livro *A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação*. O autor desperta atenção para o que ele chama de “concepção tradicional de ‘História universal’” (FERRO, 1983, p.14), em que ressalta que o conhecimento de História tanto pelo ensino quanto pelos diversos meios de comunicação marca o poder que as instituições têm sobre a memória coletiva de um povo.

Conforme Ferro (1983, p. 15), muitas vezes, a História é dividida da seguinte maneira:

Aí, a História “nasce” com o Egito antigo, a Caldéia e Israel e se desenvolve com a grandeza da Grécia e de Roma. A Idade Média começa com a queda do Império Romano do Ocidente, em 476, e com as grandes invasões; e termina com a queda do Império Romano do Oriente, em 1453, e a conquista turca. Os grandes descobrimentos, o humanismo e a reforma protestante abrem os “tempos modernos”, que deixam o lugar para a época contemporânea começada com a revolução de 1789.

Pode-se dizer que a divisão da chamada **História geral** ou **global** tem conteúdos e marcos históricos estabelecidos de forma etnocêntrica e eurocêntrica. Nesse contexto, fica claro que a divisão tradicional da História para o autor representa uma perpetuação da manipulação do ensino de História. Essa divisão não reconhece a História das diversas sociedades mundiais, representando um potencial europeu para o mundo. Não é exagero afirmar que, a partir dessa análise, podem ocorrer equívocos no ensino de História, visto que, em todo esse processo, não há uma abordagem da História nacional brasileira ou de qualquer outro povo diferente do europeu, centralizado em grande parte na nacionalidade francesa. Assim, preocupa o fato de que os livros didáticos e os demais materiais ainda tragam esse tipo de divisão, isso porque, desde os anos de 1980, o autor já questiona essa abordagem.

Na opinião de Ferro (1983), é preciso entender que as diversas formas como a História chega para as pessoas são carregadas de intencionalidade, pois, sendo

feita por aqueles que produziram o material, essa História reflete muito mais as características do presente em que foi produzida do que as do passado a que ela se refere.

O debate sobre o que ensinar também deve refletir sobre como ensinar:

A utilização do livro didático e a seleção de conteúdos já determinadas faz com que o professor priorize certas habilidades ou operações mentais de cunho mais didático do que relacionados ao pensamento histórico, o conteúdo é dado de forma fragmentada e a subjetividade da aprendizagem do pensamento fica perdida. É necessário que a escolha de conteúdos recaia sobre a ciência da história como categoria fundamental priorizando como método a importância da narrativa (CAINELLI, 2012, p.17).

Diante disso, acontece o que Ferro (1983) chama de etnocentrismo na História, isto é, a invisibilidade ou pouca visibilidade dada a um grupo social dentro de uma História nacional. Vale considerar que, para o autor, não se deve explicar a História de forma geral, querendo englobar todos os conteúdos e espaços, pois essa ideia é facilmente contestada quando percebe-se que não abarca vários povos, mas sim os diversos povos pela perspectiva europeia e, também, a partir de regiões específicas de um país, o que culmina na exclusão de influências internas e externas que diferenciam essa concepção global. Do ponto de vista do autor, por mais que nos livros e demais escritos haja um recuo ao abordar a supremacia branca, ela permanece bem viva na consciência coletiva e em diversos materiais demonstrados por ele.

2.3 A historicidade

Pensar historicamente pode ser entendido como a reflexão do próprio eu, individual e coletivo no tempo. Para isso, historicidade e consciência histórica são fundamentais. Apesar de algumas pessoas terem consciência de seu passado, é somente com a História que voltamos ao passado para interpretar os eventos dentro da historicidade dos fenômenos. É compreender o devir, ou seja, a mudança pela qual tudo passou e passa, e se transformar pela compreensão dessa mudança.

Diante disso, para Fernando Seffner, todo o trabalho do professor de História deve ter como objetivo:

- possibilitar que o aluno se interrogue sobre a sua própria historicidade, inserida aí na sua estrutura familiar, a sociedade a qual pertence, o país, ou seja, fazer o aluno preocupar-se com a construção de sua identidade social, e as relações que o prendem aos outros, os discursos, onde está inserido, etc.;
- fazer com que o aluno se capacite a realizar uma reflexão de natureza histórica acerca do mundo que o rodeia, efetuando uma “leitura histórica do mundo”;
- auxiliar na construção de um raciocínio de natureza crítica e mobilizadora, que aponte para o futuro, pressuposto fundamental para a ida do homem em sociedade (SEFFNER, 2000, p. 268-269).

E segundo Rago (2005), a **historicidade do acontecimento** é perceber as composições únicas de um evento. Para ela, essa capacidade:

Nos leva a buscar outras formas de percepção histórica, mais complexas, capazes de historicizar as práticas culturais, sociais, ou sexuais que herdamos, não necessariamente para extrair lições do passado, mas para nos libertarmos dele ou ainda para relativizá-lo a partir do contato com modos diferenciados de vida (RAGO, 2005, p. 29).

Em referência ao trabalho de Foucault¹⁷, Rago(2005, p. 40) afirma que o passado não deve ser visto como originário, mas sim a relação dele com o presente, não formando, portanto, um saudosismo, chamado pelo autor de “ideologia do retorno”. Em um comentário sobre a função da História a partir de Foucault, Rago(2005, p. 41) afirma:

Problematizando nossa atualidade, Foucault¹⁸ propõe a realização de um diagnóstico que não se limite a mostrar o que somos, mas que aponte para aquilo em que estamos nos tornando. Essa “história do presente” é capaz de distinguir as tênues linhas que separam o passado do presente e o presente da atualidade. Portanto, ela deve abrir o pensamento ao mostrar como aquilo que é poderia ser diferente. [...] A atividade de historicização é, neste sentido, eminentemente política e libertadora (RAGO, 2005, p. 41).

¹⁷ FOUCAULT, Michel. Nietzsche, La Genealogia, La Historia. Valencia. In: _____. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

¹⁸ FOUCAULT, Michel. **Ditsetécrits**. vol.IV, Paris: Gallimard, 1994.

Portanto, pensar historicamente, entender as mudanças e permanências e identificar as formas da organização das sociedades no tempo passado e presente são condições que, para a autora, permitem novas possibilidades de vida. Para ela, sem a historicidade não é possível romper com o *status quo*:

Sem desconstruir as representações e imagens que carrega no presente, sem “historicizar” sua própria forma burguesa, eurocêntrica, masculina e branca de pensamento, o historiador estará, *malgré lui*, fazendo a história dessas representações mesmas [...] (RAGO, 2005, p. 38).

A historicidade é entender como uma coisa muda no espaço e no tempo. Por isso, a preocupação desse trabalho em debater as questões de aprendizagem escolar. Sabe-se dos limites da atuação do ensino de História escolar. Porém, se há um papel a ser desempenhado na escola, pelo ensino formal e que possa contribuir para uma parcela do conhecimento histórico que é aprendido pelas pessoas ao longo da vida, acredita-se que isso deve ser explorado. Por isso, Rago expõe:

Pensar historicamente supõe a capacidade de identificar e explicar permanências e rupturas entre o presente/passado e futuro, a capacidade de relacionar os acontecimentos e seus estruturantes de longa e média duração em seus ritmos diferenciados de mudança; capacidade de identificar a simultaneidade de acontecimentos no tempo cronológico; capacidade de relacionar diferentes dimensões da vida social em contextos sociais diferentes. Supõe identificar, no próprio cotidiano, nas relações sociais, nas ações políticas da atualidade, a continuidade de elementos do passado, reforçando o diálogo passado/presente (2005, p. 119).

Vale considerar que, ao trabalhar com documentos, sejam eles de qualquer tipo, é preciso trabalhar a sua historicidade, ou seja, entender quem o produziu, quando o produziu, de que forma e em quais circunstâncias.

Em seu livro *História e Memória*, publicado em meados dos anos de 1970, Jacques Le Goff (2006) debate sobre a própria historicidade da História. Considerando que a História é a ciência do passado, para o autor, a função social da História é a de fazer interagir passado e presente. Nesse sentido, vale considerar que o autor afirma ser impossível um passado que não dependa da construção do historiador, pois é ele quem seleciona e trabalha os vestígios do passado.

Para Rüsen (2011) o objetivo da aprendizagem histórica é desenvolver a consciência histórica. A partir desse objetivo, o autor aponta três competências

necessárias à aprendizagem histórica. São elas a **competência perceptiva** ou **embasada na experiência**: entender a diferença entre o passado e o presente (alteridade histórica) e compreender que, a partir dele, as experiências do presente são permeadas de tradição; a **competência interpretativa**, que significa esse conhecimento do passado e dá sentido à realidade; por fim, a **competência de orientação**, que integra a compreensão do passado com o sentido atribuído a ele em ações do presente, orientando a vida no presente.

A historicidade tem papel fundamental na formação humana. Portanto, pensar historicamente requer o desenvolvimento de competências que dependem da aprendizagem histórica escolar e extraescolar. Por fim, podemos chegar à conclusão de que tanto os aspectos temporais quanto os evidenciais colaboram para o entendimento do processo de construção da narrativa histórica. Fato que viabiliza o entendimento das mudanças e permanências ao longo do tempo, ampliando as noções questionadoras e assegurando uma percepção diferente do mundo em que se vive.

2.3.1 Aprendizagem com significado

O trabalho com a disciplina de História pode, por vezes, parecer distante da realidade dos jovens estudantes. Por isso, para Caimi (2006), é muito importante levar em consideração o universo do adolescente durante a aprendizagem em sala de aula, algo que aproxima a aprendizagem da disciplina com a formação de conhecimento pela significação desse conhecimento para com os aprendizes. Para a autora:

Diante da imensidão de conteúdos a ensinar, querendo abarcar “toda a história”, é comum que nós, professores de História, abdicamos de metodologias participativas, dialogadas, de trabalho em grupo, em favor de um melhor aproveitamento do tempo escolar. Entendemos, equivocadamente, que otimizar o tempo significa priorizar a leitura e a explicação do professor sobre o capítulo do livro didático, seguindo-se a realização de exercícios pelos alunos, individualmente, para que a classe se mantenha mais silenciosa e, assim, mais produtiva (CAIMI, 2006, p. 25).

Por isso, antes de qualquer passo em direção a uma mudança metodológica radical, considera-se que pequenas alterações podem ser feitas, mesmo por aqueles professores que não compreendem ou não querem mudar sua prática metodológica. Essas mudanças são, por exemplo: priorizar o ensino de História do Brasil; inserir, de maneira gradual, as evidências históricas; formular atividades ou incentivar durante as aulas a participação e a exposição das ideias dos alunos.

Ouvir o que crianças e os adolescentes têm para dizer pode ser algo surpreendente, pois nós não pensamos como eles e, se não os deixamos expor suas ideias (para além das respostas prontas de questionários, provas etc.), não entenderemos como está sendo significada a temática que foi trabalhada, especialmente em relação a sua vida individual e social. Nesse sentido, Lee (2003) acredita ser importante que as crianças e os adolescentes entendam que a produção tecnológica não trouxe somente benefícios a nossa sociedade, mas também reconhecer aquilo que houve de perda dentro das inovações produzidas ao longo do tempo. Para tanto, os alunos devem entender a História não como uma evolução materialista, mas sim ter a capacidade de entender os papéis desempenhados por cada sociedade, em cada tempo aprendido.

Por essa ideia, Seffner (2000, p. 272) acredita ser necessária uma aprendizagem que articule as concepções prévias dos alunos:

Aprendizagens significativas se alcançam a partir de um planejamento conectado com aquilo que os estudantes já sabem, partindo de seus esquemas de conhecimento, levando-os a explicitar suas hipóteses – verdadeiras, falsas ou incompletas – frente ao tema, e colocando isto em diálogo com conhecimentos de outras ordens (da História, de outras disciplinas, do senso comum popular, das informações presentes na mídia, etc.)¹.

A participação efetiva das crianças deixa claro a orientação e os objetivos a que se destina essa aprendizagem. Por isso, nós, professores, devemos refletir: como podemos ensinar História com sentido para as crianças e os adolescentes? É preciso incluí-los no ensino de História, dar protagonismo às imagens do passado infanto-juvenil, ou seja, significar esse aprendizado requer entender não só o mundo em que essa criança e esse adolescente estão inseridos, mas compreender, também, como esse mundo é visto a partir de suas perspectivas.

3 APONTAMENTOS SOBRE A TRAJETÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA E DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL

O ensino de História, assim como qualquer ação humana, é um produto de seu tempo. Por isso, seria mais claro dizermos que existiram e existem ensinos de História, no plural. A cada período, de acordo com cada nova necessidade, a cada nova função atribuída à História, é modificado, também, o objetivo de seu ensino. Assim, é preciso estudar as reformas educacionais, considerando o contexto histórico no qual as propostas estão inseridas, como o pesquisador Carlos Leonardo Mathias (2011) afirmou.

Associadas às modificações das funções do ensino de História estão diversas formas de poder. Os poderes atuantes das sociedades modernas concentraram no ensino da disciplina de História seus anseios ideológicos para a composição cultural que almejavam. É por isso que concordamos com os autores que destacam os currículos como fontes de poder, como Marlene Cainelli (2012) e Kátia Abud (2012). Nesse sentido, qualquer que seja o período destacado, cabe ressaltar que houve a interferência dos poderes dominantes na prática do ensino de História, seja pelo currículo, pela supressão da disciplina, ou, inclusive, pela composição dos livros didáticos usados pelos professores.

Pensando a partir da concepção escolar, Luís Fernando Cerri (2009) afirma que não seria possível ensinar História antes do século XVIII, pois ela ainda não havia se estabelecido como disciplina escolar. A disciplina escolar, portanto, só poderia ser entendida a partir da entrada curricular no ano de 1837, quando foi instituída no Colégio D. Pedro II. Para o autor, a criação da História como disciplina é recente e caracterizou-se em três principais abordagens que definiram seu início e detêm influência até hoje: modernidade, nacionalismo e enfoque europeu.

A respeito das características apresentadas, Cerri (2009) aponta que a ideia de modernidade ligou-se ao padrão monoteísta em relação ao passado, cujo desenvolvimento dos processos históricos leva a uma homogeneização do passado e à ideia de ser possível um alcance total desse passado. O nacionalismo, presente como processo afirmativo das nações que surgiam nesse momento, caracteriza o entendimento de que a História pertence ao Estado e aos seus ideais,

principalmente na legitimação de suas ações. Por fim, a disciplina de História apresentava, em seu início, a perspectiva europeia, nomeada foco europeu, “mesmo quando ela é anti-européia” (CERRI, 2009, p. 135), com casos de inclusão da temática dos colonizados, na perspectiva de superioridade branca, reafirmando conceitos da cidadania burguesa, para atender aos interesses do público escolar da época, isto é, mesmo quando há a ideia de fugir de uma perspectiva eurocêntrica, há a dificuldade em fazê-la.

As três características são apontadas por Cerri (2009) como permanências curriculares que dificultam a mudança para um ensino superior e básico, por meio de perspectivas diferentes da tradicional divisão quadripartite, para a Europa, e tripartite, para o Brasil, por exemplo, a abordagem com recortes temáticos.

Ao refletir sobre o ensino de História, é importante que se tenha a concepção de que a metodologia mais utilizada em sala de aula ainda tem como foco o tradicionalismo¹⁹ (ABUD, 2007).

Chervel (1990), no estudo acerca das disciplinas escolares, sintetiza como o ensino era realizado durante o século XIX, mesmo com as críticas realizadas durante o período, o chamado ensino tradicional era

(...) baseado na exposição, feita pelo mestre ou pelo livro, na memorização, na recitação e, de um modo geral, nesse princípio de que, em todas as aprendizagens, leitura, latim, cálculo, tudo passa pela reflexão que classifica, identifica, assimila, constrói e controla a todo momento o processo de elaboração do conhecimento. A memória, a memória consciente, é que está no comando (CHERVEL, 1990, p. 200).

Em concordância, Barca (2011, p. 21-22) afirma que esse ensino:

assentava-se no pressuposto de que o aluno iria assimilar automática e fielmente o conhecimento sobre o passado, bastando para isso transmiti-lo com clareza – por vezes mediante exemplos ligados a episódios de vida de heróis individuais ou de povos.

Pode-se dizer que o ensino de História tradicional trata de uma História linear, com noções factuais e com privilégio do estudo de eventos europeus, apresentada a partir desses pontos como o passado real, o verdadeiro passado, sem a

¹⁹ Em concordância com o que foi escrito por Abud (2007), não houve, no PNLD de 2017, livro que apresentasse a perspectiva de História temática, e essa análise será desenvolvida melhor no Capítulo quatro.

possibilidade de questionamento de pontos de vistas ou múltiplas análises. Além de não estimular as formações de pensamentos complexos, já que se ampara na memorização, é centrado no professor, que expõe o conteúdo e trata o aluno como receptor. Cabe a nós refletirmos sobre o que o autor afirmou nos anos 1990 e questionar: ainda estão presentes no cotidiano escolar práticas relacionadas à tradicional? A disciplina de História é ensinada de forma crítica ou por meio de memorização?

Diante disso, cabe ressaltar que, se a perspectiva adotada pelo professor é mais aproximada do ensino tradicional de História, o trabalho com fontes históricas poderá ser comprometido com a apresentação da fonte como verdade ao aluno.

Ao refletir sobre a aprendizagem histórica, Caimi (2006) expõe suas preocupações com o ensino de História e, em sua pesquisa, nos leva a refletir se os alunos aprendem História ou não. Os motivos dessa reflexão para a autora é sentido mediante sua pesquisa com índices de vestibular e se rendimento escolar, bem como na fala dos professores e dos alunos que não acreditam que a aprendizagem da disciplina de História tem sido satisfatória.

Por esse motivo, a autora apresenta, em seu trabalho, estatísticas que demonstram que as avaliações feitas pelo SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) refletem um triste panorama, em que mais da metade dos alunos da 4ª série²⁰ do ensino fundamental não conseguiram aprender a ler textos mais complexos, como textos jornalísticos e em tabelas. Diante disso, como entender as necessidades desse aluno real, que, apesar do crescimento da média nacional do IDEB nos últimos anos, tem dificuldades na leitura de textos complexos?

Nessa complicada relação com a aprendizagem real, Caimi (2006) aponta que, se o aluno não compreende textos mais complexos, terá dificuldade em entender a leitura das aulas de história. A autora afirma, também, que é preciso somente conversar com adultos concluintes das etapas de ensino para identificar que suas aprendizagens de História são compostas “de fragmentos desconexos de fatos, datas, nomes, muitas vezes sobrepostos aleatoriamente, formando um ‘samba

²⁰A pesquisa referencia análises antes de a etapa fundamental ser acrescida de uma série, composta do 1º ao 5º ano. Portanto, a 4ª série corresponde a última série da primeira etapa do ensino fundamental.

do crioulo doido', tal como denuncia Sérgio Porto em sua música homônima" (CAIMI, 2006, p. 20).

É interessante, aliás, considerar que, por vezes, os professores são convencidos de que, como titulares da disciplina, têm como obrigações algumas concepções educacionais no ensino de História. Dentre elas, está a ideia de "dar conta" dos conteúdos, como se fosse responsabilidade do professor ensinar o que se acredita ser "toda história mundial". Essa ideia é, muitas vezes, reafirmada com a concepção de que seu dever como docente é o de ensinar todos os capítulos do livro didático.

Outra ideia consolidada no senso comum está vinculada à ordem dos conteúdos, que são ensinados na ordem cronológica, dos fatos mais antigos aos fatos mais próximos, e à exposição de uma divisão canônica dos conteúdos nas etapas das séries finais do ensino fundamental, isto é, na divisão dos livros didáticos e na tradição nas abordagens de conteúdo. Por fim, há o sentimento de obrigação de um ensino de História que prioriza conteúdos europeus como sendo a "História oficial", a qual professores sentem que seus alunos não podem ficar sem aprender. Essas abordagens priorizam a ação expositora do professor e a leitura do livro didático (CAIMI, 2006).

Sobre esse tipo de abordagem, Araújo (2012, p. 74) argumenta que a "ilusão de que podemos nos apropriar integralmente de nossa história, [é] talvez a maior forma de alienação, pois ignora justamente o que torna a história possível, nossa incompletude e carência libertadora".

Devemos entender que a função da História no século XIX não é a mesma que se quer para os alunos nos dias de hoje. Portanto, é preciso questionar se a metodologia aplicada em sala de aula é coerente com a proposta de formação que almejamos, para atingir, da melhor maneira possível, o que se espera do ensino de História. Tendo em mente que a função da História se modifica ao longo do tempo, deve-se entender que as mudanças ocorrem com uma relação próxima entre o ensino da disciplina, as abordagens historiográficas e o contexto social de cada análise (MATHIAS, 2011). Cada nova corrente historiográfica adquire um papel de influenciadora metodológica e curricular, além das mudanças apresentadas pelos diversos grupos que compõem uma sociedade, na busca de aumentar a representatividade por meio das narrativas dos antepassados.

Uma das formas de se pensar o ensino de História atualmente perpassa a ideia de ensinar com empatia, como defende Lee (2003). Nessa acepção, o ensino é planejado de modo que os alunos compreendam como os seres humanos do passado pensavam, para que estes não pareçam menos capazes que os seres de hoje. O autor afirma que o termo empatia é muito utilizado na proposição dessa ideia, mas não se deve pensar a empatia como sentimentos, pois podemos compreender o sentimento das pessoas em diversos espaços e tempos, sem que seja necessário senti-lo, ou, até mesmo, concordar com ele. Por isso, Lee (2003, p. 21) afirma que “compreensão histórica não é simpatia”, ou seja, empatia não é sinônimo de sentir ou simpatizar com determinados povos ou ações, mas entender que os seres humanos do passado pensavam e sentiam, compreendendo a temporalidade que envolve o sujeito ou os sujeitos da análise. O que importa, portanto, é modificar as concepções de que as ações passadas parecem ser fixas, de que o que acontece no presente é algo normal e do tempo como progresso, evolução (LEE, 2003).

A respeito da ideia do presente como normalidade, Lee (2003) aborda que as crianças, por vezes, projetam o seu modo de vida como “normal” e que, por isso, compreendem que os seres humanos do passado deveriam ser como elas, pensar e se comportar como no presente. Por essa razão, o autor defende um ensino de História empático, ou seja, que permita ao aluno se colocar no lugar do outro, desnudar suas concepções e entender a pluralidade dos outros seres humanos.

Para tentar desenvolver um ensino empático hoje, foi necessário entender as mudanças ocorridas no ensino de História do Brasil e compreender quais são as perspectivas do ensino da disciplina atualmente, assim como o caminho percorrido pelo ensino de História. Dessa forma, podemos compreender, de maneira mais completa, os papéis e as limitações desempenhados pelo ensino de História, desde o seu estabelecimento oficial, em meados do século XIX, até a versão definitiva da Base Nacional Comum Curricular para o ensino fundamental, apresentada em 2017.

Destacamos, neste capítulo, a contribuição de Marlene Cainelli, Maria Auxiliadora Schmidt, Eliane Mimesse Prado, Luís Fernando Cerri e Kátia Abud, investigadores do **ensino de História** e da **História do ensino de História** no Brasil, que buscam entender as mudanças e as permanências no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de História. Além das contribuições de Kazumi

Munakata, Fernando Seffner, Erivaldo Cavalcanti, Itamar Freitas de Oliveira, dentre outros, pesquisadores na área de livros didáticos. É importante ressaltar que a História do ensino de História, por vezes é narrada dando a sensação ao leitor de que as leis eram efetivas a partir de suas promulgações. Por esse motivo, buscou-se valer de trechos, que parecem longos, de vários autores, para demonstrar que, na prática, a força das leis não teve o efeito esperado.

Convém afirmar que as produções sobre o ensino de História²¹ e sobre os livros didáticos de História, tanto no Brasil como no mundo, cresceram exponencialmente nos últimos anos (CHOPPIN, 2004). Consequentemente, os limites impostos ao tempo de execução deste trabalho não permitem o devido aprofundamento necessário sobre o recurso. Procurou-se, desse modo, fornecer um panorama sobre a atividade do ensino de História e do Livro didático de História, por meio da seleção de bibliografia correspondente.

3.1 O currículo de História: algumas observações

Como assegura Silva Júnior e Souza (2014), pode-se dizer que os currículos de ensino são alvos de disputa política e de diferentes tradições e concepções sociais. Nesse contexto, fica claro o que os autores afirmam ao dizerem que o currículo é temporal, ou seja, produto das relações entre os sujeitos que o elaboraram e seus contextos.

Nessa perspectiva, Cainelli (2012, p. 165) aponta que as concepções didáticas são fruto da seleção dos professores, dos currículos e dos livros didáticos. Porém essa relação abarca, para a autora, assim como para Silva Júnior e Souza (2014), uma disputa de poder, que permeia a memória e o projeto de nação de uma população. Por isso, as mudanças curriculares da disciplina de História são permeadas de debates; debates esses que não se restringem somente aos historiadores. Há, também, o envolvimento de diversos setores sociais, sejam eles grupos minoritários, buscando maior representatividade, ou grupos dominantes, buscando a manutenção do *status quo*.

²¹ O Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História tem contribuído, significativamente, para o fomento na área, além de fornecer formação continuada de professores da educação básica, as produções do Programa podem ser acessadas no sítio: <<https://profhistoria.ufrj.br/>>.

Todos esses debates que permeiam os currículos de História procuram efetivar projetos sociais por meio da disciplina escolar. Muitas vezes, os professores não percebem a importância do papel que desempenham para construção de uma sociedade sem preconceitos e desigualdades. Entretanto, de fato, superestimar esse papel é um erro constante de diversos setores sociais, que ou consideram os professores – e a escola – solucionadores de todos os problemas sociais, ou os demonizam como grandes propagadores de ideologias.

É preciso ressaltar que o ensino de História afeta o aprendizado de História e configura a habilidade de se orientar na vida e de formar uma identidade histórica coerente e estável (RÜSEN, 2010), como já dito. Porém, ao reconhecermos a importância do trabalho docente, entendemos, também, que ele não é o único sujeito responsável por “todo o ensino de História” que uma criança e um adolescente receberão em sua vida escolar.

Quem crê que o trabalho docente é garantia de sucesso ideológico nunca trabalhou com crianças e adolescentes. O limite do ensino está além da escola. Nesse sentido, os trabalhos sobre História Pública podem exemplificar como essas narrativas escapam aos trabalhos acadêmicos e escolares²².

Entender a limitação desempenhada pelo papel do ensino de História na escola e compreender que “aprender História” não se limita às poucas horas que lidamos com nossos alunos por semana – sem contar o tempo que dedicamos às tarefas burocráticas escolares e o tempo necessário para acalmar e ouvir, em média, trinta vozes que anseiam por um espaço de participação e sociabilidade – é reconhecer que não há na sociedade um único fator responsável pelas propagações ideológicas.

Por mais inovadoras que possam ser as mudanças curriculares, é importante entender que elas não são mudanças imediatas no ensino, como aponta Abud (2007, p. 1):

Quando se toma conhecimento de novos documentos curriculares e de textos legais que pretendem reformar a educação básica, interferindo diretamente no processo de ensino e aprendizagem, a primeira atitude é a de discuti-los como se a sua publicação já fosse

²² Sobre a História Pública, recomendamos o artigo de Ana Lima Kallás, publicado na Revista História Hoje, sob o título: Usos públicos da história: origens do debate e desdobramentos no ensino de história (KALLÁS, 2017).

suficiente para que as mudanças se fizessem sentir na organização escolar. Sabe-se, contudo, que o que ocorre é um movimento diferente, que leva em conta os sujeitos escolares (alunos, professores, diretores, coordenadores pedagógicos) e a cultura escolar.

Como a autora apresenta, várias forças compõem o currículo escolar, e elas interagem com toda a sociabilidade escolar. A academia, para a autora, também participa como força atuante na composição dos currículos, ao produzir materiais didáticos, cursos de formação para professores e a colaboração das propostas, por exemplo. Contudo há a ideia de que somente os saberes acadêmicos influenciam na composição curricular, entretanto essa visão não contempla a pluralidade de influências sociais às quais o currículo escolar está submetido, segundo Abud (2007). Como exemplos de influência, podemos citar as editoras de livros didáticos, as sociedades civis organizadas e os governos.

Por maiores que sejam as mudanças das propostas curriculares ao longo dos anos, o tradicionalismo do ensino de História ainda ocupa espaço importante nas práticas vigentes. Não é exagero afirmar que essas propostas não se efetivam de maneira conclusiva na prática escolar. Assim, é preocupante o fato de que o ensino de História carrega por tanto tempo características que não espelham as necessidades que o ensino da disciplina requer atualmente. Isso leva a um distanciamento das crianças e dos adolescentes com o passado humano, reforçando o sentimento presentista e de não protagonismo das ações deles no presente.

Nessa perspectiva, ganha particular relevância o estudo de Chervel (1990), que se dedicou a pensar as disciplinas escolares francesas em sua concepção e função no tempo. O autor refletiu que os conteúdos são impostos pela sociedade e pela cultura na qual a escola está inserida, já que a escola não representa o progresso científico, pois é conservadora e pautada na rotina. É preciso ressaltar que, para o autor, as disciplinas estão inseridas na realidade escolar, sendo que a forma de pensar disciplinarmente foi criada pela escola, na escola e para a escola.

As disciplinas escolares colaboram para a formação cultural da sociedade, e a diferença do ensino secundário para o ensino superior está no modo como cada um encara a aprendizagem. O secundário empregou a aprendizagem de maneira disciplinar para assimilação e formação pessoal, já o ensino superior trabalhou com

a ideia de aprendizagem científica, sem a “vulgarização” do conhecimento. Além disso, a função do ensino também não era apenas a de educação disciplinar, mas envolvia a moralidade, inclusa no ambiente escolar (CHERVEL, 1990).

A complexidade de nossa realidade é diferente, mas um ponto importante a se pensar é que, segundo Ferro (1983), a concepção que temos de uma determinada sociedade representa o que aprendemos sobre ela na infância. O mais preocupante, contudo, é constatar que, mesmo após algumas experiências na vida, os nossos primeiros sentimentos vindos desse aprendizado nos marcam para sempre (FERRO, 1983). Nesse contexto, fica claro o que ele diz quando afirma que as imagens sobre um determinado povo mudam quando a função social da História muda.

Ferro (1983) questiona que o passado ensinado aos alunos, por vezes, remete aos conquistadores como heróis e grandiosos por suas conquistas, ou, então, pela culpabilidade executada a um grupo específico, o que revela um apaziguamento, ou, inclusive, uma prudência ao se trabalhar com algumas questões internas polêmicas de cada país. É importante refletir que o autor questiona o fato do reconhecimento da História dos diversos povos ser feito somente quando há um contato com a História europeia e que, em algumas Histórias nacionais, pensadas após o período de dominação europeia, alguns estereótipos são mantidos, outros são modificados, ou, então, é feita uma negação ao período de dominação europeia e um avivamento das práticas pós-europeias, o que depende da análise da História de cada país.

É preciso, porém, ir além e analisar que, para o autor, diversas Histórias são produzidas a partir da negação ou da reafirmação dos eventos da coletividade. Por todas essas razões, é notório que as diversas fontes contribuem para a construção de narrativas mais inclusivas. Fora dessa história, ele afirma a existência de uma contra história, ou de uma história paralela, que sobrevive a partir da oralidade ou da escrita, quando os povos a utilizam, e que reaparece a partir das dominações sofridas por esses povos; essas Histórias permanecem vivas apesar das negações da História oficial.

Nesse sentido, vale a recomendação de Cerri (2009, p. 150), que demonstra a contribuição do professor, conforme escolha e aplicabilidade curricular:

Desse modo, colocar os professores diante de outras formas de entender e praticar a seleção e organização de conteúdos não é apenas uma questão de instrução para o uso de uma nova técnica, mas o retrabalhar das identidades.

Assim como o autor, incentivamos que o professor faça sua seleção de conteúdos de acordo com a realidade que encontra em sua escola, para que ele possa atender aos alunos com um ensino de história que englobe suas realidades sociais. O currículo é, como afirmado aqui, fonte de poder, porém esse poder pode ser confrontado com as escolhas que o professor faz em sua aula.

3.2 O ensino de História no Império

Muitos pesquisadores da área de História definem como marco inicial da disciplina a criação oficial da cadeira de História no Brasil, em 1837, nos programas escolares do Colégio Dom Pedro II. Essa ênfase se dá pela maneira como a História passou a ser tratada a partir de então pela educação formal e pelo próprio governo, além da organização de pesquisa feita pelo Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB), criado no ano seguinte.

Após a independência, tornou-se necessário voltar os olhos à nação e construir, a partir do ensino, o nacionalismo para a nova pátria. O ensino de História ganhou oficialidade para compor o que seria o ideal de nação brasileira. O Colégio Dom Pedro II e o IHGB, criados na década seguinte à independência, foram responsáveis pelos parâmetros da construção da História e do ensino de História no Brasil até os anos de 1930 (MANOEL, 2012; MATHIAS, 2011).

A colônia, antes coadjuvante, precisou pensar sua própria história e assegurar o distanciamento da metrópole, para não correr o risco de uma nova subjugação. Mesmo com o ideário de construir uma história nacional, o estudo dos antepassados europeus foi valorizado, como descreve Cainelli (2012, p. 166):

Quando a disciplina de História é instituída no Brasil, em meados do século XIX, os conteúdos definidos como essenciais para serem ensinados remontaram a questões da história da civilização europeia, mais precisamente da civilização ocidental.

As criações da disciplina e do Instituto remetem à influência europeia da escola metódica, que se estabelece durante o século XVIII e XIX e forma as bases científicas da História. É importante ressaltar que, como dito no capítulo anterior, as bases de formação da escola metódica se assentam na construção de identidades nacionais e na formação moral, mas, além disso, houve a preocupação com a crítica documental, a organização das fontes e o desenvolvimento de métodos de análises. Por isso, a fundação do IHGB foi importante para a reunião de fontes documentais e de profissionais voltados ao desenvolvimento científico da história no Brasil.

Essas criações, da disciplina e do Instituto, responderam à preocupação de formar um ideário de nação, tão importante para a manutenção de um estado soberano. Seria um erro, porém, como afirmam Cerri (2009) e Cainelli (2012), pensar que a representatividade nessa História nacional contemplava a presença de outros povos além dos europeus, pois o foco desse nacionalismo assentava-se na origem europeia da civilização brasileira, excluindo-se as participações africanas e indígenas. Assim, revestem-se de particular importância as pesquisas que denunciam as manutenções de privilégios de narrativas históricas de grupos específicos como sendo narrativas generalistas. O ensino moral cívico e cristão foi formalizado pela Constituição de 1824 e era baseado fortemente na memorização com práticas de questionários.

Um trabalho de referência que denunciou a uniformização das narrativas nacionais dominantes foi o livro de Marc Ferro, *A manipulação da História no ensino e nos meios de comunicação* (1983). Em seu trabalho, o autor aponta que a História é controlada e feita de maneira homogeneizadora por aqueles que detêm o poder, público ou privado, religioso ou comercial, isto é, os que fazem parte dos poderes dominantes, forçando um enfoque que os privilegia e mascara outros povos e abordagens.

Ferro (1983, p. 13) afirma haver um compartilhamento de função com a ideologia, nesse sentido, "(...) em cada país permanece uma matriz da História, e essa matriz dominante marca a consciência coletiva de cada sociedade". Assim, o autor deixa clara sua consideração acerca do que é ensinado, da manipulação da História ao público e da preocupação com a perpetuação de um modelo hegemônico.

Ferro (1983) salienta em sua obra que os livros didáticos podem colaborar para uma História apática e homogênea, ao não considerar a identificação do aluno com a condição de seu passado e de seus antepassados. Todavia, reconhece, também, a manipulação de discursos por meio de outros meios de comunicação, incluindo o cinema, área de análise para a qual dedicou seus estudos e pela qual é reconhecido.

Tendo em mente que a composição da disciplina de História no Brasil privilegiava conteúdos eurocêntricos, ressalta-se que os conteúdos de História do Brasil, surgiram como um mero apêndice da **História Universal** e, apesar de estudados nas escolas, ganharam mais visibilidade a partir da Proclamação da República, quando se fez necessário recompor o ideal de um novo cidadão. Nas palavras de Cerri (2009, p. 138):

Podemos caracterizar o surgimento do ensino da 'História do Brasil' como ato reflexo do ensino de História europeu, no início para nacionalizar as elites, depois progressivamente na República, para formar identidade nacional, dotar brasileiros de um passado comum com o qual se identificar.

Fazia-se sentido buscar a identificação necessária às elites brasileiras nas descendências europeias, entendidas como a máxima social de progresso cultural e científico do período. Essa exaltação permitia uma elevação patriota, ao se reconhecer os ascendentes motivos de glória, inspirava-se a descendência a associar as beneméritas a sua própria sociedade pelos laços hereditários. Para Cainelli (2012, p. 167), "O processo de consolidação da disciplina de História nos currículos das escolas brasileiras sempre envolveu uma grande discussão em torno da história pátria". Nesse contexto, Abud (2007, p. 2-3) argumenta que:

Duas tendências cruzavam-se na construção da disciplina. Se por um lado, tratava-se de garantir, por meio da recuperação do passado, a genealogia da nação recém-criada, permitindo que se aclarasse sua identidade e autonomia, por outro, cuidava-se também de garantir um lugar para ela na civilização ocidental cristã. Isto implicava que a construção da identidade não poderia significar uma ruptura com os colonizadores, cuja imagem era a de civilizadores. Ao contrário, buscava-se salientar as relações entre a antiga colônia portuguesa e a Europa. Coube à produção historiográfica, localizada no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, a construção da ideia de Nação que não se assentava sobre a oposição à antiga metrópole, mas o novo país se reconhecia como continuador da

tarefa civilizatória, que, antes da Independência, era atribuída a Portugal.

A inspiração do currículo e da metodologia de História do Colégio Pedro II, como esclarece Abud (2007), era aliada aos estudos do IHGB para garantir a elevação do país às imagens europeias. Mathias (2011) acrescenta que o currículo era ligado fortemente ao ensino europeu, da escola metódica e do historicismo, e concorda que o objetivo principal do ensino de História realizado durante o século XIX era unificar todos em uma cultura nacional, ligada a uma moral religiosa católica, com foco na História da elite branca europeia, com grandes personagens e com hegemonia de fatos políticos, militares e diplomáticos. O autor enfatiza que muitos membros do IHGB faziam parte do corpo docente do Colégio Dom Pedro II. Pode-se afirmar, a partir disso, a influência executada pela elite participante do Instituto na formação escolar exercida pelo colégio.

Naturalmente, a produção didática no país surgiu para atender à necessidade, após a independência, de definição da identidade nacional, como apontou Arlette Gasparello (2009). Sobre o livro didático de História, a autora afirma que “no Brasil do século XIX, foram os autores didáticos os primeiros a apresentarem uma história nacional escrita em português, que poderia ser lida por um maior número de pessoas e estudantes” (GASPARELLO, 2009, p. 279).

Esses livros foram os primeiros a serem publicados sobre história nacional, contribuíram para o desenvolvimento de características cívicas por meio de seus símbolos, imagens e comemorações e foram escritos pelos professores participantes da elite intelectual e política brasileira, com formações diversas nas áreas médica, jurídica e das ciências naturais, membros de grupos de debates científicos (GASPARELLO, 2009).

Schimidt e Cainelli (2006) apontam que a disciplina de História lecionada durante o século XIX teve por metodologia de ensino a leitura de biografias de personagens ilustres e o estudo de datas e batalhas. Com o advento da República, o ensino de História do Brasil ganhou notoriedade para formar cidadãos com forte nacionalismo. Em concordância com essa ideia, Gasparello (2009, p. 269) aponta que o ensino e o livro didático de História deveriam “ensinar a nação aos brasileiros”.

O ensino de História, para Romanelli (1986), até 1930, abordou a História daqueles que tiveram oportunidade de estudar, pois o currículo era reflexo de uma

elite branca, escravocrata e ligada ao catolicismo, ou seja, era ensinado aquilo que atendia aos interesses dos filhos da elite, únicos que tinham oportunidade de avanços educacionais.

O atendimento a um público específico não era característica do ensino no século XIX, mas era tido com finalidade própria, principalmente os ensinos secundário e superior, oferecidos, em sua maioria, de forma particular e destinados ao atendimento das classes mais abastadas. Segundo Otaíza Romanelli (1986), a população, quando conseguia acesso, completava o ensino primário e profissionalizante, e, para a pequena burguesia, o ensino era uma forma de ascensão social, com a conquista do diploma de ensino superior, ainda que a conquista não significasse o desmantelamento da ordem social vigente.

3.3 O ensino de História na Primeira República e no Período Vargas

Um ano após a Proclamação da República, o Decreto n.º 981, de 8 de novembro, conhecido por Reforma Benjamin Constant, contemplou o ensino de História e, em especial, o de História do Brasil durante todo o curso escolar (primeiro e segundo graus) durante a escola Normal para formação de professores. O *roll* de disciplinas definiu-se de maneira científica, na busca de romper com o academicismo jesuítico que ainda permeava a educação brasileira.

O golpe final, na tentativa de extinguir a influência da Igreja Católica na educação, veio por meio da Constituição de 1891, que instituiu a separação entre a educação pública e a religião, determinando a laicidade do ensino em todos os órgãos públicos do país. A garantia da separação entre Igreja e Estado estava alinhada com a garantia da gratuidade do ensino primário, mesmo assim, não houve ampliação do número de alunos atendidos. A preocupação no século XX foi inserir o Brasil no cenário de industrialização; fez-se necessário, substituir a ideia de um país essencialmente agrário para compor a sociedade modernizada e republicana (MANOEL, 2012).

Ao analisar diversos livros didáticos escritos no início da República, Gasparello (2009) apresenta as várias interpretações dadas ao conceito de nação, propostas pelos autores diante do novo governo, entretanto, esse ideal de nação

tem como bases os “costumes nacionais e uma *história comum* é o elemento branco, descendente do colonizador, ao qual se aliam, em situação de inferioridade, os mestiços de toda ordem” (GASPARELLO, 2009, p. 278, grifos do autor).

A abolição da escravatura e a chegada de um novo modelo de governança não garantiram a participação e o reconhecimento de igualdade social perante a formação da nação. Com efeito, a superioridade branca continuou sendo exaltada, e os demais grupos sociais eram tratados como coadjuvantes históricos.

No início do governo de Getúlio Vargas, houve a criação do Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública, que centralizou os sistemas educacionais dos estados e do Distrito Federal. As mudanças na Constituição de 1934 garantiram o ensino primário gratuito e obrigatório para crianças e extensivo aos adultos. As Constituições de 1934 e 1937 já previam a competência da união para a criação de uma diretriz nacional para a educação.

A reforma de 1931 ganhou o nome do então ministro do governo varguista, Francisco Campos. Nessa reforma, estabeleceram-se as regras do ensino secundário e a forma de acesso a ele. Foram instituídas a seriação, a frequência mínima obrigatória e um processo avaliativo dos discentes. Nessa reforma, é estabelecida, também, a disciplina de História do Brasil, contudo a História das Civilizações, ou seja, o modelo quadripartite, ainda compôs a prática do ensino de História no país (MATHIAS, 2011).

Na reforma, estabeleceu-se a formulação curricular feita pelo Colégio Pedro II, medida que atendia ao modelo de gestão de Vargas, centralizador e controlador, com pouca autonomia para o docente. Durante esse recorte temporal, o objetivo do ensino foi formar uma identidade nacional do povo brasileiro em uma unidade étnica e cultural, ideia esta já buscada desde a proclamação da república, mas que não modificava a vivência do alunado (MATHIAS, 2011).

De acordo com Manoel (2012), ao analisar o objetivo da disciplina de História no currículo, fica clara a continuidade de uma formação cívica e preparatória para o ensino superior. O autor ainda afirma que as reformas de 1931 e de 1942 “(...) não se direcionaram para o problema de adequação do ensino secundário às exigências da era moderna, tecnológica e industrial” (MANOEL, 2012, s./p.).

Nos anos 1940, a disciplina de História passou a ser ensinada com foco no Brasil, em noções gerais sobre a América e no ensino secundário; História das

Civilizações passou a se chamar História Geral. Para Mathias (2011, p.44), durante esse período o discurso era de “unidade étnica, cultural, administrativa e territorial”, mas, na prática, exaltava alguns grupos específicos da História nacional. O autor afirma, ainda, que apenas no fim da década de 1950 o ensino de História capacitou a classe média, estudantil e trabalhadora a um pensamento intelectualmente independente, conquista realizada por meio da reivindicação dos operários e de estudantes da classe média.

3.4 O ensino de História durante os anos de 1960 e no Regime Militar

Segundo Manoel (2012), a partir dos anos 1960, o ensino tradicional, chamado por ele de “bacharelesco” e “livresco”, começou a dar sinais de desgaste frente à necessidade da promoção de uma nação industrializada e globalizada. As condições curriculares se alteraram e as disciplinas da grande área das Ciências Humanas perderam espaço para as disciplinas ligadas às Ciências Naturais, como Matemática, Química e Física. Dessa forma, o novo currículo atendia aos anseios das indústrias, ao se pautar em um modelo de educação voltada ao capitalismo crescente.

A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB) de 20 de dezembro de 1961 restringiu o ensino da História do Brasil e Geral aos anos iniciais, e, no ensino secundário, a temática ficou a cargo da disciplina de Estudos Sociais, escolhida como optativa pelas instituições. No ginásio, voltava o ensino de História carregado de fatos políticos.

Para Guimarães (2012, p. 21), esta LDB:

(...) após 13 anos de debate especialmente sobre a escola pública e privada, representou uma vitória dos empresários da educação e dos representantes religiosos da Igreja Católica. A partir daí, estes setores passaram a dominar os conselhos de educação, consultores e executores das diretrizes educacionais. Assim, a concepção privatista de educação vinculada ao ideário de desenvolvimento e segurança nacional embasa todo o processo de reformas e mudanças ocorridas no período.

A autora afirma, ainda, que as reformas no ensino superior causaram o desmantelamento das universidades e dos seus estudantes, com o objetivo de descentralizar os cursos e, conseqüentemente, os estudantes, além de exercer um forte controle do trabalho intelectual docente (GUIMARÃES, 2012).

O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) surgiu em 1967 no antagonismo da Pedagogia Libertadora, com cunho político de Paulo Freire. É importante destacar que, no decreto do MOBRAL, estava garantido o convênio entre entidades públicas e privadas para o cumprimento de suas prerrogativas, o que permitia ao estado ceder parte das responsabilidades educacionais a terceiros. Além dessa iniciativa, foi durante os anos iniciais de 1960 que o Estado passou a subsidiar os manuais didáticos, mercado que se especializa e cresce ainda hoje.

Para Mathias (2011), nesse período, o aluno era mero refletor do pensamento do Estado de exceção. O ensino continuou com suas concepções tradicionais e houve um crescimento do ensino particular em detrimento de uma diminuição nos investimentos governamentais em educação até 1983 (GUIMARÃES, 2012).

Embora vários estudos tenham abordado a educação brasileira durante o período militar, sobretudo sob o ponto de vista das disciplinas de História e Geografia, que, em parte, foram suprimidas pela disciplina de Estudos Sociais, as investigações de Prado (2017) merecem grande destaque. Suas análises se concentram em relatórios de estágio escritos pelos alunos-estagiários do curso de licenciatura em História de universidades dos estados de São Paulo e Paraná. Os relatórios apontam para outra perspectiva do trabalho escolar, pensando a prática docente, e não as leis como mudanças efetivas. Desse modo, a autora afirma, por meio das observações do cotidiano escolar, que somente a lei não traz modificações consistentes ao ensino.

A partir de 1964, a educação brasileira caminhou em concordância com a ideia de segurança nacional e desenvolvimento econômico, promovida pelo alinhamento com a política educacional estadunidense (GUIMARÃES, 2012; MANOEL, 2012). Este acordo entre o Ministério da Educação (MEC) a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) criou a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED) que coordenou, editou e distribuiu livros didáticos. Após o fim do acordo nos anos de 1970 o Instituto Nacional do Livro (INL) e empresas nacionais produziram os livros distribuídos nos anos seguintes através

do Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF). Por conseguinte com a extinção do Instituto, os recursos passaram a ser fomentados pela Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) que excluiu as escolas municipais do programa.

Paralelamente a essa ideia, Prado (2017) concorda que as reformas do Ensino de 1º e 2º graus (Lei Federal n.º 5692/71) e a reforma Universitária (Lei Federal n.º 5540/68) foram formuladas no contexto da cooperação entre o Ministério da Educação e Cultura do Brasil e a *Agency for International Development* dos Estados Unidos (MEC-USAID). Essas reformas, para a autora:

Tinham a pretensão de reorganizar o sistema educacional brasileiro, desenvolvendo a área educacional de tal modo que ela fosse adequada ao modelo de modernização das indústrias, que requeriam mão de obra barata com um mínimo de qualificação (PRADO, 2017, p. 12).

A partir disso, a autora destaca a obrigatoriedade do ensino profissionalizante, além da criação das Licenciaturas Curtas, que tinham o intuito, segundo o governo, de preencher as deficiências de profissionais nas escolas. A ideia, apesar de parecer positiva, representou aos professores uma segmentação desnecessária da classe docente, além de diminuir a qualidade da formação profissional. Nas palavras de Prado (2017, p. 61):

Eram formados nestes cursos de curta duração os professores polivalentes de uma formação com carga horária teórica reduzida, embasada em métodos e técnicas de ensino, mas com pouca ênfase nos conteúdos. Este profissional iria trabalhar com o aluno da 5ª e da 6ª séries do 1º grau, mas, como seus conhecimentos eram poucos aprofundados, ficou visível na análise dos relatórios dos estágios de observações a preferência dos alunos-estagiários pelos professores com formação em História.

A década de 1970 revelou condições adversas ao ensino de História. A união das disciplinas História e Geografia na forma de Estudos Sociais garantiu uma formação deficiente em humanidades, contudo eficiente do ponto de vista organizacional do governo vigente no período. O retorno da disciplina de Moral e Cívica e a inclusão de Organização Social e Política Brasileira (OSP) em 1969, em todos os níveis e modalidades, terminou a série de mudanças curriculares nesse momento, e a promulgação da LDB de 1971 apenas consolidou as práticas

adotadas anteriormente. A continuidade da centralização educacional colocada no período de Vargas chegou à forma de conteúdos sistematizados pelo próprio governo (GUIMARÃES, 2012).

Prado (2017) concorda ao dizer que as disciplinas de História e Geografia não faziam parte desse novo modelo de ensino, por serem teóricas, por isso, suas cargas horárias foram reduzidas no ensino básico. A educação deveria estar voltada ao atendimento das indústrias que necessitavam de mão-de-obra barata. A autora esclarece, contudo, que,

Na prática, os Estudos Sociais – como matéria, não como área de estudo – passaram a fazer parte do currículo das escolas estaduais de 1º grau em 1977, da 3ª até a 6ª série. Na 7ª série e na 8ª série, os Estudos Sociais, como matéria, nunca existiram: nessas séries, permaneceram no currículo Geografia e História em anos alternados. Nas séries do 2º grau continuaram a existir de modo autônomo (PRADO, 2017, p. 37).

Os historiadores brasileiros, desde a mudança curricular, criticaram o novo modelo e lutaram para o retorno da sua disciplina, além do retorno da carga horária. A crítica feita à disciplina substituta dizia respeito à superficialidade dos conceitos e dos conteúdos específicos de cada disciplina, pela continuidade de concepções tradicionais, pela falta de reflexões e pensamento crítico e pela ideia de progresso, que era incutida pela homogeneização dos povos brasileiros à classe no poder. Esse modelo, apesar de contestado, segue durante todo o período militar e só será modificado após muitas discussões e mobilizações das categorias envolvidas (GUIMARÃES, 2012).

O discurso para a efetivação dos Estudos Sociais afirmava permitiriam a interdisciplinaridade e um conhecimento melhor do contexto social de vivência do aluno. A princípio, foi visto como uma tendência positiva, mas refletiu de maneira contrária ao objetivo do ensino de História, com a promoção de um ensino mais tecnicista, sem fundamentação humanista e com pouca abstração de raciocínio (MANOEL, 2012).

O profissional de Estudos Sociais era habilitado, no modelo das Licenciaturas Curtas, para lecionar as disciplinas de Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e, na falta de profissionais especialistas, poderia ministrar, também, as disciplinas de História e Geografia. Na

prática, Prado (2017) avalia que a nova disciplina de OSPB era mais uma aula de História com um nome diferenciado, e a disciplina de Educação Moral e Cívica estudava as efemérides nacionais, por exemplo, a aprendizagem sobre o Hino e a Bandeira Nacional. Segundo Prado e Filgueiras (2015) os cursos de licenciaturas foram fechados e os cursos de licenciaturas curtas em Estudos Sociais, foram uma justificativa do governo para a falta de professores habilitados na área.

Entretanto, de acordo com Abud (2007), por mais modificações curriculares que a LDB de 1971 provocou, com a inclusão de novas disciplinas e suprimento da disciplina de História e Geografia, na prática em sala de aula, não se modificou a metodologia de ensino, ainda compatível com as determinadas pelo historicismo do século XIX. Nas palavras da autora:

Nem mesmo a Lei 5692/71, que introduziu Estudos Sociais, trouxe novos formatos para os conteúdos de História. Entremeados aos conteúdos de Geografia e algumas pinceladas de outras Ciências Sociais, os conteúdos históricos se apresentavam linearmente organizados e divididos igualmente pelas quatro séries finais do primeiro grau, em História do Brasil, na 5ª e 6ª séries e História Geral, na 7ª e na 8ª série, na maioria dos estados. Mantinham o caráter de conhecimentos que deveriam ser memorizados e a prática do civismo e adequação ao meio social eram seus principais objetivos. É importante destacar que, apesar de a História do Brasil ser ministrada na 5ª e na 6ª séries, o marco inicial era sua inserção na História da Europa, já que se introduzia o estudo da nossa história pelas “Grandes Navegações” (ABUD, 2007, p. 6).

Concordando com Abud (2007), Prado (2017) também destaca que as mudanças legislatórias do período não incidiram em uma prática diferenciada em sala de aula.

Apesar de todos os incentivos oficiais às mudanças metodológicas em sala de aula, em um dos relatórios de 1985 uma professora comenta que utiliza as sugestões da Proposta Curricular de História e Geografia, mas ainda demonstrava, de acordo com o estagiário, “uma grande preocupação com nomes e datas”. Nota-se, desta forma, por esse e outros relatos que a implantação da profissionalização obrigatória, trazendo consigo a consequente redução de carga horária da disciplina não alterou efetivamente a metodologia dos professores, nem os conteúdos considerados por eles relevantes mesmo com as várias sugestões divulgadas pelo governo (PRADO, 2017, p. 82-83).

A disciplina de Estudos Sociais não contemplou todas as séries da vida escolar. Porém, a redução da carga horária de História e Geografia, mesmo nas séries em que eram lecionadas, ocorreu de forma expressiva. Mesmo com as mudanças curriculares, as autoras apontam que não houve uma mudança no modo como as aulas eram ministradas, seja metodologicamente ou no que diz respeito ao conteúdo trabalhado.

A respeito das dificuldades apresentadas pela disciplina de História na LDB de 1971, Prado (2017) destaca que a obrigatoriedade da escolarização aumentou de quatro para oito anos. O exame de admissão para a etapa seguinte à primária foi extinta, mas, pelo aumento da demanda de alunos atendidos, havia elevadas taxas de evasão e repetência. Problema descrito pela autora como reflexo das práticas pedagógicas, pois “não se adaptaram aos alunos que ingressaram sem submeter-se ao exame de admissão” (PRADO, 2017, p. 19). Como solução, instaurou-se a aprovação automática, prática que, segundo a autora, continua estabelecida até hoje em algumas instituições.

Durante o período, o governo federal propôs programas que atenderam à necessidade de materiais didáticos para os alunos e os professores. Segundo Prado e Filgueira (2015), o aumento do número de alunos no ensino secundário nas décadas de 1950 e 1960 promoveu a compra e a distribuição de materiais didáticos pelo Ministério da Educação para os estudantes sem recursos e para os professores das escolas públicas e privadas. As autoras afirmam que os materiais eram distribuídos ou vendidos a preço de custo, e a produção de muitos deles foi executada por docentes de instituições, superiores e básicas, renomadas do país.

O retorno das disciplinas de História e Geografia no currículo escolar deu-se no final dos anos 1980, quando também a disciplina de Estudos Sociais foi suprimida. A mobilização dos professores das categorias foi fundamental para a conquista.

3.5 O ensino de História na redemocratização

Os anos de 1980 trouxeram os sinais de esgotamento do regime militar, fato que impulsionou e ampliou a luta de diversos setores sociais pelo retorno à

democracia e aos direitos fundamentais. O retorno da disciplina de História, em substituição às aulas de Organização Social e Política do Brasil e de Estudos Sociais, ocorreu a partir de 1982, com a Lei n.º 044, que também retirou a obrigatoriedade do ensino profissional. A perspectiva histórica eurocêntrica sofreu fortes críticas dos professores que priorizaram conteúdos regionais, de História do Brasil, ou o trabalho por eixos temáticos.

Ainda nessa década, não havia o Plano Nacional do Livro Didático, por isso, Prado (2017) afirma que o uso de livros nas aulas durante o período declinou, principalmente pela falta de condições dos alunos e das escolas de adquirirem os materiais necessários e, também, pelo incentivo da pedagogia histórico-crítica, que desenvolveu o aprendizado relacionado à realidade do aluno. Por esses motivos, a autora relata a utilização de recortes de jornais e revista, além de materiais produzidos pelos próprios professores durante o período.

A respeito do momento mencionado, Prado (2017) afirma que, no governo de São Paulo, a preocupação com a educação esteve pautada na implantação de programas para diminuir a evasão e a repetência. Além disso, afirma que as políticas governamentais para a educação se modificavam a cada governo, dificultando a continuidade de ações que a comunidade escolar apoiava. Nessa mesma década, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo indicou mudanças curriculares que propendiam ao abandono das concepções marxistas e positivistas para a História, mas que, como observadas, não são resultados garantidos de uma mudança metodológica efetiva do trabalho docente.

A Constituição promulgada em 1988 promoveu perspectivas legais modificadoras no ensino. A partir dela, são organizadas as Leis de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996, e os Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1998, esse último influenciado pela corrente historiográfica dos Annales. Nesse contexto, há uma valorização da educação pública e de seu papel social, observada pela nova Constituição, que garante a educação como direito social e subjetivo, dever do estado e da família.

Para Prado e Filgueiras (2015), houve resistência dos professores às mudanças trazidas pelas “Propostas Curriculares”, mas elas foram absorvidas lentamente por eles. Mesmo assim, as autoras afirmam que

É importante destacar, assim, que, se a prática pedagógica tende a permanecer e resistir às inovações, os livros didáticos e as propostas metodológicas oficiais insistentemente reforçaram a perspectiva de mudanças, contribuindo para as alterações na prática cotidiana da sala de aula (PRADO; FILGUEIRAS, 2015, p. 161).

É possível afirmar que as intenções dos PCNs de História se voltaram para o desenvolvimento no aluno das capacidades de: observação, interpretação e análise do mundo em que vive (SCHIMIDT; CAINELLI, 2006). Um dos objetivos principais do documento é o desenvolvimento da cidadania, ancorada na solidariedade e no respeito entre os povos. Logo, tornou-se fundamental o combate à metodologia de memorização e de acúmulo de conteúdos, considerada um entrave ao desenvolvimento das capacidades citadas. Nas palavras de Abud (2007, p. 7):

As propostas que surgiram no período procuraram se libertar dos esquemas cronológicos consagrados, ao fugir da divisão quadripartite da História. A periodização clássica, que consagrou a divisão da História em Antiguidade, Idade Média, Moderna e Contemporânea era objeto de crítica de historiadores e professores da disciplina que a consideravam a serviço da dominação dos colonizadores. Os conceitos que a fundamentavam, especialmente o de progresso e a dicotomia entre a civilização ocidental e os povos com outras culturas foram rejeitados. Os documentos curricular esse pautaram por centralizar os conteúdos na História do Brasil e da América, que permitiriam com maior facilidade a problematização a partir da vivência e das experiências do cotidiano.

Com o contexto de discussão definido, escolha da inspiração temática, professores e materiais didáticos “dariam um fio lógico aos conteúdos e permitiriam a integração entre os conteúdos de História do Brasil e da América e a História Geral” (ABUD, 2007, p. 7), surgidas nos próximos documentos norteadores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais de História, e também nos vários documentos estaduais inspirados neles.

Segundo Silva Júnior e Souza (2014), há uma preocupação do estado em incluir a diversidade cultural nos PCNs, para integrar a realidade do aluno e ensinar de forma cidadã. A opção pelo trabalho temático e por conceitos históricos básicos vem da perspectiva de integração entre as mudanças temporais, observações de permanências e rupturas. A ideia visava propor o diálogo com as outras áreas do conhecimento e a utilização de fontes históricas, bem como a perspectiva de uma História com múltiplas interpretações.

Concordando com as ideias citadas, Caimi (2006) expõe que os PCNs propõem objetivos que se diferem do ensino tradicional, priorizando a formação com relações entre as temporalidades e o uso de fontes históricas, bem como a aprendizagem interpretativa sobre elas.

Mesmo diante de todas as mudanças propostas dos PCNs, Abud (2007) afirma que as políticas públicas educacionais do período não conseguiram modificar a tradição escolar cronológica no ensino de História. Para a autora, o processo de orientação desses documentos levou a outro caminho, o inverso daquilo que se propôs:

As transformações ocorridas na sociedade brasileira e no mundo levaram a modificações dos objetivos do ensino de História e o processo de globalização levou a um fortalecimento da História eurocêntrica na sala de aula. Os indícios de tal fortalecimento podem ser encontrados, entre outras fontes, nos livros didáticos aprovados nas análises do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), na observação da sala de aula e nos conteúdos de avaliações internas e externas à escola básica (ABUD, 2007, p. 8).

No final dos anos 1990, Prado (2017) afirma que os relatórios de estágio que investigou no Paraná, apontaram que poucos professores da disciplina não usavam livro didático algum, além de mostrarem que os próprios estagiários usavam livros didáticos para a preparação de suas regências. A autora reconhece que, na década de 1990, a prática pedagógica permanecia inalterada, mas com novas terminologias nos livros, como as chamadas propostas de integração entre a “história mundial” e a “história do Brasil”. Nesse sentido, a autora levanta a hipótese de que os professores poderiam estar convencidos de usarem novas metodologias por usarem livros que se apresentavam como tal, mas, na prática, repetiam o modo de trabalho (PRADO, 2017).

Compreendemos que os ensinos de História, assim como o ensino das demais disciplinas não são rigorosamente estabelecidos pela força da lei, pois, entre a lei e a execução, existe uma cadeia de fatores que favorece ou não o cumprimento dela, sejam eles os fatores humanos, desse processo, reconhecidos como toda a comunidade escolar: professores, alunos, coordenação, direção, funcionários e famílias, sejam os fatores socioeconômicos, que envolvem tanto a situação de vulnerabilidade das escolas quanto dos alunos: materiais e livros didáticos, estrutura

física da escola, condição dos estudantes até a chegada à escola (problemas com violências, falta de recursos) etc. Portanto, reconhecemos que, entre as leis educacionais e as escolas, pode haver desde diferenças consideráveis até abismos de distância, dependendo das condições, não sendo, assim, a execução de uma lei garantia de mudança efetiva em sala de aula.

3.5.1 O Plano Nacional do Livro Didático

O Plano Nacional do Livro Didático foi implantado em 1985, visando às oito séries do ensino fundamental, mas contemplou somente as quatro primeiras séries até 1994, quando houve a expansão para todo o ensino fundamental. Com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, criado em 1997, e a regulamentação das matrículas e da distribuição dos livros pela Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos, houve uma ampliação de atendimento e logística, o que facilitou a chegada dos livros até as escolas, dando acesso aos alunos e aos professores brasileiros a um aporte para o ensino escolar (PRADO, 2017).

Em 1996, o PNLD recebeu o auxílio de especialistas para avaliação e confecção de um material para ajudar a escolha dos professores, o que é realizado até hoje, com a publicação dos guias nacionais por disciplina. A partir desse implemento, de acordo com Prado (2017), houve uma adequação das obras didáticas com os critérios de avaliação governamentais, além da influência dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História publicados no mesmo ano. O objetivo dos guias é permitir que os professores tenham acesso aos resultados das avaliações realizadas e às resenhas de todas as obras aprovadas, além de dar acesso ao professor a todos os materiais aprovados, mesmo que o material de divulgação feito e distribuído pelas editoras não chegue à escola em que atua.

Segundo Munakata (2012b), não é possível pensar que a partir da implementação do PNLD há um controle total, seja do Estado, seja do mercado editorial, seja dos avaliadores do PNLD. O autor afirma que, no início do Plano, os livros eram classificados dos mais bem avaliados aos recebidos com notas menores. Porém, ao se debruçar sobre o assunto, observou-se que os professores tendiam à

escolha dos livros com baixa classificação, pois estavam acostumados a usar aquele material, o que demonstrou uma discordância com as visões dos avaliadores.

Em referência à pesquisa realizada por Prado e Filgueiras (2015), a análise de relatórios de estágio realizados por alunos de Curitiba nos anos 1990 afirma que os estagiários se utilizavam, muitas vezes, do livro didático para preparar suas aulas, com apenas algumas exceções de consultas a outros volumes.

A respeito dos livros didáticos, as autoras enfatizam que, a partir dos anos 1990, houve um aumento no uso do livro didático pelos professores, independente das mudanças de oferta da disciplina, como a diminuição de sua carga horária e novos discursos pedagógicos. Por isso, Prado e Filgueiras (2015) afirmam que, desde os anos 1980, era retratada, em documentos oficiais paranaenses, a necessidade de o professor organizar seu trabalho pedagógico para além do livro didático.

3.6 O ensino de História nos anos 2000

Apesar da ideia de que os PCNs trouxeram mudanças ao ensino de história, metodologicamente e em questões de conteúdos, Abud (2007, p. 4) afirma que:

Os programas do Pedro II, que até 1931, foi a escola modelo brasileira, criaram uma tradição curricular que se mantém até hoje na maior parte das escolas brasileiras, de caráter público ou privado: a de se estabelecerem programas e planejamentos curriculares, nos quais até hoje, a chamada História Geral organizada de forma cronológica, ocupa espaço predominante.

Além de Abud (2007), Cainelli (2017, p. 851) também concorda com essa perspectiva ao afirmar que:

Em pesquisas recentes sobre o ensino de História no Brasil nos aspectos relacionados a metodologia do trabalho docente podemos afirmar que a forma de ensinar História não se afastou do seu início no século XIX. Muitas das características que predominavam em sala de aula naquele período ainda podem ser vistas no século XXI. Podemos citar entre elas, o ensino mnemônico, as leituras e explicações do texto, o apego ao livro didático, as avaliações de centradas em questões de múltipla escolha.

Apesar das várias políticas governamentais e pesquisas acadêmicas que demonstram outras metodologias de trabalho docente, há uma continuidade da prática escolar do século XIX no ensino de História hoje. Isso nos leva a refletir como as mudanças sociais demoram a ocorrer em nossa sociedade e que o próprio método de ensino de História se mantém ao longo dos últimos séculos sem apresentar modificações profundas em sua prática, mesmo com todas as críticas feitas ao currículo e à metodologia.

Segundo Cainelli (2017), as pesquisas com professores das séries iniciais e finais em Londrina, no Paraná, demonstraram que a organização do trabalho do docente de História é pautada no livro didático. Acerca dessa organização da aprendizagem escolar, Cainelli (2017, p. 852) afirma que:

É o livro didático que dita o ritmo da aula, os exercícios e o conhecimento histórico a ser ensinado. É em torno das informações organizadas neste livro, que o professor estrutura a aula, pois depois da leitura que os alunos realizam de forma individual e silenciosa – não chegamos a presenciar quando estivemos observando as aulas de História no 6.º ano do ensino fundamental, momentos de leitura compartilhada ou em voz alta – o professor explica organizando as informações do livro na lousa. Essa atividade é bem ampla envolvendo a sala toda. O professor coloca o título dos tópicos do livro na lousa para que os alunos copiem e vai perguntando as características do conteúdo que os alunos leram, compondo com essas respostas os tópicos que os estudantes terão anotados em seu caderno e assim discutindo e acrescentando informações ou reformulando as colocações dos alunos.

Ainda de acordo com a autora, os professores observados também apresentavam poucos recursos além dos propostos pelo livro didático e, ao explicarem os conteúdos, não há espaço para as relações de multiperspectividade, sendo o ensino factual a forma mais utilizada.

3.6.1 Diretrizes Curriculares de História do Estado do Paraná

O Livro didático público do Estado do Paraná²³, escrito de maneira coletiva pelos professores e publicado em 2006, com uma segunda edição publicada em 2007, foi elaborado para ser utilizado no ensino médio, como alternativa ao mercado editorial segmentado pela abordagem cronológica. O eixo temático foi adotado no currículo dos Estados de São Paulo e Paraná, mas foi duramente criticado principalmente pelos professores que alegaram falta de treinamento metodológico para a abordagem. Esse livro didático tinha por objetivo proporcionar que as pesquisas mais recentes e as diretrizes fossem trabalhadas no cotidiano escolar (PRADO, 2017).

Segundo Prado (2017), apesar de ser distribuído a todas as escolas e ser feito de maneira coletiva, o livro era pouco utilizado nos anos de 2007 e 2008, de acordo com os relatórios de estágio investigados por ela. Nos relatos de uso, os estagiários comentam que eram usados apenas em caráter ilustrativo e para leituras pontuais.

Questões levantadas pela autora apontam que o livro construído pelos professores foi rejeitado, o que ela acredita ser a continuidade das práticas pedagógicas e das “críticas vazias” (PRADO, 2017, p. 173). Mesmo sem uso, a autora pensou que o processo de adaptação poderia ser mais longo que o esperado:

A prática pedagógica dos professores resiste a introdução de nova metodologia de ensino, na medida em que a História temática não é plenamente trabalhada, mas ainda existe o predomínio da História cronológica. [...] As *Diretrizes Curriculares para o ensino de História na Educação Básica* preveem que o professor deva fazer uma “abordagem dos conteúdos sob a exploração de novos métodos de produção do conhecimento histórico”. O livro público segue os preceitos ditados pelas *Diretrizes Curriculares*, mas talvez necessite de mais tempo para apreensão de seu formato (PRADO, 2017, p. 174).

Tendo em mente a rejeição de parte dos professores pela perspectiva temática do livro produzido pelo estado, cabe entender como foi o processo de formação das Diretrizes Curriculares de História para Educação Básica do Paraná (2008), visto que houve, também, certa desaprovação e recusa por parte dos

²³ PARANÁ. **História**: vários autores. 2. Ed. Curitiba: SEED-PR, 2007. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/livro_didatico/historia.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2018.

educadores, frente ao modelo teórico-metodológico no qual o documento final se consolidou.

As DCEs são consideradas norteadoras para o ensino nas escolas paranaenses e têm um documento específico para cada disciplina. O documento tem como princípio ser útil ao professor, por ser um documento orientador para a prática docente. Em sua carta de apresentação, as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008) apontam que o processo de construção do documento foi coletivo, com a participação dos professores da rede, dos professores universitários especialistas de cada área do saber e, também, das equipes disciplinares da Secretaria de Educação do Estado.

De acordo com as Diretrizes de História (PARANÁ, 2008), podemos dizer que a formação do aluno é pensada em uma perspectiva cidadã, já que há o entendimento de que a escola pública atende a alunos vindos, em sua maioria, das classes populares. Nesse contexto, fica claro que a preocupação do documento é formar indivíduos autônomos no pensar. Assim, reveste-se de particular importância o papel do professor como proporcionador de uma metodologia capaz de emancipar seus educandos.

Segundo Cerri (2012), as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Paraná (PARANÁ, 2008) começaram a ser pensadas durante o primeiro mandato do governador Roberto Requião, entre os anos 2003 e 2006. A partir de amplo debate com professores, com assessoria de professores universitários e coordenação do Departamento de Ensino Fundamental, foi elaborado um texto, em 2005, que foi amplamente discutido nas semanas pedagógicas. Em uma comparação entre as duas versões, nota-se que a primeira, ainda em caráter preliminar e construída pelos professores, tem, segundo o autor, legitimidade, o que não ocorre com o documento final. Além dessa diferença representativa, na análise de Cerri (2012), ocorrem outras discrepâncias. Em relação à parte teórica, o autor afirma que, no primeiro documento, não havia um esclarecimento teórico, mas sim uma junção e, por vezes, confusões, que levaram à construção de modelos definindo um ponto de convergência para o prosseguimento dos docentes (CERRI, 2012).

É importante ressaltar que Cerri (2012) afirma que os professores não participaram da elaboração final das Diretrizes (PARANÁ, 2008), sendo desconsiderados os trabalhos executados entre 2004 e 2005, na tentativa de uma

construção coletiva da primeira versão das Diretrizes. Para o autor, ao desprezar a atuação dos docentes de História do Paraná, o governo traçou uma diretriz que trabalhava com uma exposição teórica sobre a disciplina e representava uma “posição político-acadêmica imposta à rede” (CERRI, 2012, p. 126). Nesse sentido, as discussões teóricas de Jörn Rüsen sobre consciência histórica passaram a fazer parte das diretrizes, como fundamentação teórica do documento, sem uma legitimação dos docentes da rede. Finalmente, construindo-se de maneira superficial no documento, o referencial teórico apresenta alguns erros e trabalha com conceitos incorretos, como o de consciência genética (CERRI, 2012).

Conforme explicado anteriormente, apesar de propor uma abordagem de ensino cidadão, voltada à autonomia de pensamento, o referencial teórico e metodológico proposto pelas diretrizes não foi aceito pelos professores, justamente pelo processo conturbado que, efetivamente, não contou com a colaboração deles, ou seja, faltou reconhecimento deles no documento final, o que pode ser apontado como uma barreira para a utilização do documento final pelos docentes de História da rede de ensino público paranaense.

Segundo Cerri (2012), o aspecto metodológico das Diretrizes (2008) é fraco. O autor deixa claro que não é considerado o uso desse aspecto no ambiente escolar, não se desenvolveu uma indicação ou método para o uso conceitual de consciência histórica e, também, em sua versão final há um grave erro de conceituar a aprendizagem histórica escolar como o desenvolvimento de uma consciência histórica, algo que Rüsen (2010) define como independente de escolarização, já que a consciência da experiência humana no tempo é algo aprendido por várias formas de relação do sujeito com o mundo.

Em tese, as Diretrizes foram desenvolvidas com o apoio dos professores da rede, e isso é o que o documento alega em seu corpo escrito. Ao contrário, Cerri (2012) argumenta que esse processo não foi tão simples assim e que, na prática, os professores, mais uma vez, participaram da construção de algo que não foi utilizado (a primeira versão do documento). Não se trata aqui de culpar alguém, mas, lamentavelmente, o autor expõe que falta legitimidade para a segunda versão das diretrizes, aquela que foi publicada.

É importante considerar que, após a devolutiva dos professores à Secretaria de Estado da Educação, sobre o primeiro documento, criado pelos educadores,

houve um silenciamento por parte da SEED por mais de um ano, depois, houve uma apresentação, na metade do ano de 2006, de um texto completamente novo, diferente do elaborado anteriormente e sem perspectiva de debate sobre ele (CERRI, 2012). O autor deixa isso claro quando afirma que "os professores não foram considerados verdadeiramente como protagonistas" (CERRI, 2012, p. 126).

Nesse sentido, vale lembrar o que Abud (2012, p. 38) afirma:

É importante ressaltar que o currículo das disciplinas e sobretudo da disciplina de História, são fontes de poder. No caso da História, por formar o conceito de cidadania de acordo com a política pública vigente e também com os grupos dominantes no poder. Soma-se a isso, a distância entre as propostas e a prática escolar e a participação docente e o resultado são mudanças tumultuosas e que dificilmente são colocadas em prática.

O mais preocupante, contudo, é a afirmação de Cerri (2012) sobre a última versão da base teórica destinada aos docentes, que se refere à Nova História Cultural e à Nova Esquerda Inglesa, sem menção a uma perspectiva pedagógica para a disciplina, algo que, para Cerri (2012, p. 131), colocou "os professores na condição de aprendizes". Aprendizes esses em uma condição determinante da prática estabelecida pelo documento, em que não ajudaram a construir e não há reconhecimento representativo.

Conforme explicado anteriormente, Cerri (2012) aponta que, ao se impor o documento final das diretrizes aos professores, operou-se neles o que as concepções teóricas dizem para não fazer com os alunos; os professores foram identificados como receptores de um conhecimento, realizou-se o processo oposto ao da aprendizagem, cuja proposta requeria a construção coletiva do documento. Nesse sentido, por exemplo, segundo o autor, o estado inferiu aos professores o mesmo processo de não identificação com seu interlocutor, que, por vezes, os professores são condenados a fazerem ao não compreenderem seus alunos (CERRI, 2012).

Não adianta condenar o professor por não ser capaz de ler - ou de se esforçar em ler - as atitudes de seus alunos, que muitas vezes são de ceticismo ou de recusa, quando o estado e os intelectuais convocados a atuarem com esses professores fazem exatamente a mesma coisa (CERRI, 2012, p. 126).

O autor deixa claro que faltou reconhecimento do Estado para com os professores. Conforme citado, é preciso que o Estado considere os professores na organização e na construção dos documentos norteadores da prática educacional, pois são eles que estão e estarão efetivamente em contato com o documento e que o colocarão em prática – ou não – no cotidiano escolar.

Por todas essas razões, as Diretrizes paranaenses (2008) devem ser encaradas com ressalvas quanto ao seu uso e atuação em todo o estado. Sobretudo, ela é apresentada como um documento orientador, de certo modo, então, a teoria e a metodologia apresentadas nas escolas paranaenses não precisam seguir, necessariamente, suas orientações. É preciso ressaltar, também, que seguir, ou não, as Diretrizes não é garantia de uma educação histórica emancipadora, pois a prática tradicional ainda está presente no cotidiano escolar, e as seleções de temas ainda privilegiam conteúdos canônicos presentes no livro didático.

3.6.2 Base Nacional Comum Curricular de História

A Base Nacional Comum Curricular de História tem gerado grandes debates em todas as suas versões. Apesar de estar aqui apresentado o tema, não é objetivo desta dissertação analisar com profundidade seus entraves e disputas, apenas levantar os questionamentos de seus debates, importantes para o ensino de História. A BNCC, ao contrário do que muitos pensam, não é a única parte do currículo das disciplinas, mas sim uma referência ao núcleo comum a todos os estados e municípios da federação. Por isso, sua ideia inicial era o desenvolvimento de competências, e não propriamente de conteúdos a serem trabalhados. A referência, portanto, era que a Base ocupasse 60% das competências necessárias a todos os estudantes brasileiros, e os outros 40% se destinariam às competências regionais, identificadas pelas escolas e pelos professores de forma local.

Em sua primeira versão, a BNCC de História apresentou um novo conceito curricular para a disciplina, com objetivos de aprendizagem voltados à contemplação de estudos indígenas e africanos e, também, de aprendizagens de noções teórico-metodológicas da ciência histórica. Por propor que o núcleo comum fosse diferente de um ensino tradicionalmente eurocêntrico e linear, a primeira versão foi duramente

criticada por diversos setores da sociedade, incluindo parte dos historiadores representantes dos conteúdos não contemplados na Base. Por isso, o quadro de especialistas de História foi desfeito e, para a segunda versão do documento, foram designados representantes de uma única instituição de ensino superior e que tinham tradição no estudo do ensino de História (CAIMI, 2017).

Um novo corpo de especialistas, diferente do da segunda versão, foi incumbido de terminar a última versão. Entretanto muito do que se viu na segunda versão foi repetido, e as unidades temáticas, cronológicas, eurocêntricas e factuais ganharam forma efetiva na publicação final do documento.

A chance de uma reformulação do currículo de História para o ensino fundamental não ocorreu. Permaneceram os temas editoriais, não sendo necessárias mudanças significativas nos escopos dos livros didáticos já produzidos há anos. Os especialistas em ensino de História que participaram da primeira versão tentaram, mas sucumbiram pela força daqueles que achavam que “defendiam” o ensino de História. Além da economia ao mercado editorial, ajudaram a promulgar um ensino de História que há anos se mostra ineficiente para a vida prática daqueles que passam pela escola.

3.7 Os livros didáticos de História: pontos de análises

Considerado, muitas vezes, o *calcanhar de Aquiles* da educação, o livro didático desperta sentimentos controversos em estudiosos e professores, alternando entre a aversão e a aceitação. Entretanto, a maioria dos estudos realizados nos últimos anos entende o livro didático como um produto de seu tempo, concentrando-se em analisá-lo dentro de seu próprio contexto. Um desses estudiosos é Kazumi Munakata (2009), que afirma que o livro didático deve ser entendido dentro de sua própria historicidade. Além dele, Arlette Gasparello (2009, p. 267) afirma que o material deve ser apreendido:

(...) em seu aspecto de fonte para conhecer o modo como determinada sociedade estabeleceu relação com seu passado, na medida em que o livro escolar participa como expressão, agente e produto de uma cultura histórica.

Diante disso, vale considerar que a preocupação com o tratamento do material evidencia sua importância. Além do mais, expõe que, apesar alguns considerarem ultrapassadas, as pesquisas sobre o livro didático são necessárias para a compreensão de diversos aspectos sociais passados e atuais. Como um vestígio humano, não pode ser descartado ou considerado inferior, tendo o mesmo valor de cientificidade que qualquer outro vestígio produzido pela humanidade, sendo, também, uma evidência útil para entender o processo de escolarização, assim como as próprias pesquisas em ensino de História.

Pode-se perguntar o que, especificamente, é um livro didático; para não restarem dúvidas, adotamos a definição de Oliveira (2009, p. 13), para o qual o livro didático: “é reconhecível porque materializa a disciplina escolar”, em continuidade, afirma que o material “está intimamente ligado ao processo de disciplinarização dos saberes escolares”.

Entretanto, por maior que seja a influência do livro didático no processo de ensino-aprendizagem, cabe ressaltar seus limites, ancorados na relação do professor com os alunos e dos dois com o próprio material. Como destaca Wasserman (2000, p. 254), o livro é um instrumento e “em si não propicia o processo de conhecimento”. Também deve ser considerado que o que está presente no livro nos diz muito mais da nossa sociedade hoje do que podemos imaginar, portanto, mesmo que o livro narre eventos passados, ele reflete a sociedade que o produziu. É inegável a importância desse material para o cotidiano escolar, visto que é uma política governamental que coloca à disposição esse material para as escolas de todo o Brasil.

Segundo Abud (2007), a deficiência em políticas de formação profissional continuada colabora para que o docente utilize o material de maneira mais efetiva. Diante disso, vale considerar seu posicionamento quando afirma: “a importância que os livros didáticos adquiriram faz deles os mais poderosos instrumentos na produção do currículo no cotidiano escolar” (ABUD, 2007, p. 10). Isso porque:

Outros elementos constituintes do saber escolar são desconsiderados e por isso o livro didático é quase que o único material de apoio que o professor encontra à sua disposição e por isso, apoia nele a parte central do seu trabalho – planeja as aulas seguindo a disposição dos conteúdos, utiliza os textos em sala de

aula, monta com eles um material próprio e deles retira as questões da avaliação (ABUD, 2003, p. 185).

Choppin (2004), historiador francês, em uma comunicação publicada na revista *Paedagogica Histórica*, afirma que o crescimento do interesse dos historiadores pelo livro didático foi influenciado pela aproximação deles com a área da educação, bem como pelas preocupações com os livros didáticos impressos frente às novas tecnologias educacionais e pelas demandas de grupos sociais que se posicionaram contra o apagamento de suas narrativas históricas. O autor apresenta que o livro didático não é o único suporte educacional utilizado, mas é um elemento presente nas escolas.

Já para Munakata (2009), o livro didático é, muitas vezes, encarado pelos pesquisadores como algo a ser superado e facilmente trazido à tona pra que seja execrado. O autor critica que não há preocupações em consultar as recomendações no PNLD ou, até mesmo, em verificar se os livros didáticos são ainda utilizados nas escolas. Apesar de parecer que os problemas (e as soluções) estão nos livros didáticos, Munakata (2009, p. 283) afirma que “o fato de usar livro não significa que o professor seja automaticamente incompetente, do mesmo modo que não usar o livro didático não lhe confere, por si só, o prêmio de excelência”.

Pensar no livro didático não é pensar em uma operação mental simples de qualificação ou desqualificação, mas, como o autor afirma, é pensar em todas as etapas produtivas e formativas que se desenham para a configuração final do livro, entendendo o processo da confecção de um livro ou de coleção de forma mais complexa. Em suas palavras:

Como livros, são resultados de produção material, em que concorrem não apenas as matérias-primas (papel, tinta etc.), mas também seres humanos em diversas situações e atividades, assumindo diferentes posições (autor, editor, revisor, arte, proprietário da editora etc.), em intrincadas relações de produção, marcadas por conflitos e acomodações. Ao ingressar no circuito da distribuição e consumo, esse objeto material faz a mediação de outras relações humanas, que se costuma denominar sinteticamente “mercado” (MUNAKATA, 2009, p. 289).

Além dos próprios embates presentes na confecção de um livro didático, como aponta Munakata (2009), vale ressaltar a experiência do escritor de uma coleção didática. José Rivair Macedo (2000) lançou questões importantes sobre o

outro lado da produção de um material didático. O autor apontou dificuldades em pensar um material que atendesse a demandas específicas de linguagem, faixa etária e regionalidades de forma igualitária, pelas complexidades regionais de nosso país. Outro ponto que o autor apresentou está relacionado à dificuldade de compreender os saberes prévios dos alunos atendidos, já que sua experiência na academia apontava um “lugar comum” sobre os saberes acumulados com o qual os interlocutores não precisam se preocupar.

Para Munakata (2009, p. 290), “aos interesses e objetivos didáticos mesclam-se os interesses dos governos (e seus avaliadores) e dos setores editoriais privados”. É notório que toda a cadeia de relações que envolvem a produção e a distribuição dos livros didáticos, principalmente pelo governo federal brasileiro, é envolta por relações de poder de vários setores sociais.

Ao analisar o ensino francês, Knauss (2009) apontou que o livro didático não pode ser considerado definitivo em nenhum uso específico, pois há o apontamento de uso total do livro por alguns professores, como o descarte total dele por outros. Em referência aos livros didáticos do ensino médio no PNLEM de 2008, o autor expôs que os livros, em geral, apresentaram uma função informativa e de fixação de conteúdo. O autor aponta que o manual didático e o do professor se apresentam de forma adversa, com proposições que não integram o que é referido metodologicamente pelo próprio material, com a realização do processo ensino-aprendizagem proposto no corpo do livro didático.

Em seus estudos, Wasserman (2000) aponta dois problemas importantes na composição dos materiais didáticos brasileiros: o esquecimento das diferenças regionais brasileiras e o “transplante do debate acadêmico para os materiais a serem usados em sala de aula” (WASSERMAN, 2000, p. 252), situações que, para o autor, se apresentam como uma simplificação das explicações acadêmicas.

De acordo com Fernando Seffner (2000), mesmo o melhor livro didático, se usado como fonte única de aprendizagem, pode afetar o trabalho com discussões teórico-metodológicas do ensino de História, além de tirar a autonomia do trabalho do professor. Por isso, para o autor, “por melhor que seja o livro didático, uma vez adotado para o trabalho em determinada turma, o professor que o segue termina passando ao aluno a percepção de que a História está toda ali” (SEFFNER, 2000, p. 286).

Essa visão de História é totalmente relacionada com a forma como o professor executa seu trabalho docente. A percepção que os alunos terão do mundo depende da forma como o professor trabalha o passado humano. Por mais que o professor não se preocupe com sua posição teórica e prática metodológica, Seffner (2000) aborda que, se o professor apresenta os seres humanos como estáticos, dentro de um efeito sucessório de acontecimentos, em que não há a iteração com a escolha individual, essas serão as interpretações feitas pelos alunos sobre o presente, também estático.

Para combater essa visão de História, o autor aponta que “cabe à teoria mostrar os eventos históricos como arranjos políticos criados a partir de um campo de possibilidades que se abrem a cada momento na história” (SEFFNER, 2000, p. 262). Sendo, para isso, necessário o auxílio das outras disciplinas. Assim, a História “deixa de ser puro relato do que aconteceu” (SEFFNER, 2000, p. 263). Por isso, o autor defende que:

O conhecimento histórico é um artefato histórico-cultural, e assim também são as metodologias. Para o aluno, é importante perceber que estes artefatos histórico-culturais, que são a teoria e a metodologia, estão carregados – e carregam – uma visão de mundo, ou no mínimo, que de cada opção teórico-metodológica derivam atitudes diferentes frente ao mundo (SEFFNER, 2000, p. 263-264).

Muito mais do que a visão de um passado estático, Choppin (2004) acredita que o autor do livro didático pode ser um agente atuante na sociedade:

Os autores de livros didáticos não são simples espectadores de seu tempo: eles reivindicam um outro status, o de agente. O livro didático não é um simples espelho: ele modifica a realidade para educar as novas gerações, fornecendo uma imagem deformada, esquematizada, modelada, frequentemente de forma favorável: as ações contrárias à moral são quase sempre punidas exemplarmente; os conflitos sociais, os atos delituosos ou a violência cotidiana são sistematicamente silenciados (CHOPPIN, 2004, p. 557).

Explorando essa ideia, Cavalcanti (2016) afirma que o termo “autor de livro didático” não define exatamente a função daquele que escreve o livro, para ele, o termo mais adequado seria “autor de textos para livros didáticos”, pois há inúmeros profissionais, uma equipe, que trabalham na produção de uma coleção didática, sendo, portanto, o material fruto do trabalho coletivo.

Nesse processo, inúmeros profissionais atuam na construção desse material. Profissionais ligados à pesquisa iconográfica, revisores, diagramadores e editores. Todos eles, de diferentes maneiras desempenham a função de autor, entre as distintas etapas constitutivas de um mesmo livro. Por isso, um livro didático é, antes de tudo, filho de muitos pais e muitas mães, haja vista necessitar do suporte material – ou digital – para ganhar existência, e, não raro, não é o profissional que escreve o texto o responsável pela elaboração material do livro (CAVALCANTI, 2016, p. 269).

Ainda para o autor, o trabalho visual que os profissionais gráficos dão ao livro é papel fundamental na construção da leitura do texto, “pois o livro não se resume ao texto” (CAVALCANTI, 2016, p. 266), mesmo assim, esses profissionais estão sob o crível do edital do PNLD e, se não seguirem as orientações, os livros podem ser reprovados. O autor entende, também, que o livro didático faz parte de um processo de disputa de poder curricular, por compor uma narrativa, uma seleção de conteúdos e a metodologia que apresenta, e que, ainda, é deficitária a contribuição dos docentes no debate sobre o assunto.

Ao entender os limites dos livros didáticos, Cavalcanti (2016) afirma ser necessário que o docente dê um novo sentido ao seu uso, trabalhando com as fontes históricas em sua profundidade de produção e objetivos, além de entendê-las dentro de seus contextos históricos. Além disso, propõe que o professor trabalhe a ficha catalográfica, debatendo a diversidade de profissionais que produz o livro, dando novo significado ao material de uso cotidiano. Por isso, o autor concorda-se com Seffner (2000, p. 287) que afirma:

A adoção de um bom livro didático não é garantia de um bom ensino de História, e mesmo em classes em que um livro ruim foi adotado, um bom professor pode minimizar grandemente o prejuízo, realizando atividades que colocam as informações do livro em diálogo com outras fontes.

Entender as limitações presentes nas coleções didáticas é, também, entender as abordagens de pesquisa sobre os livros didáticos, que permeiam vários campos. Como aponta Gasparello (2009): o livro didático foi um importante mecanismo que contribuiu para o processo de formação curricular. Dentre as diferentes pesquisas, estão as que analisam o caráter ideológico do currículo, bem como a ausência ou a inferência de grupos minoritários.

Essa perspectiva é abordada por Nicholas Davies (2001), que, em seus exames sobre os livros didáticos, analisou o eurocentrismo como uma característica comum em vários livros didáticos de História do Brasil. Uma de suas observações foi a ausência da História indígena antes da chegada dos portugueses e a visão reducionista da participação indígena e negra na construção da sociedade brasileira. Para o autor, o “privilegiamento da história europeia obedece mais a um critério ideológico do que científico” (DAVIES, 2001, p. 98).

De acordo com o Davies (2001), o efeito desse ensino, com ênfase na História europeia, é a desvinculação com a própria História do aluno e, conseqüentemente, do lugar em que ele vive, causando uma acomodação por não se perceber como sujeito histórico. Nas palavras do autor:

Ao negarem a participação popular na história, os livros didáticos induzem o aluno das camadas populares a pensar que sua história não tem valor, que sua história não é *História*, que só as iniciativas dos grupos dominantes são dignas de registro, de estudo, são exemplos. Sendo induzido a desvalorizar o seu passado, o aluno tenderá também a subestimar o seu papel na manutenção e/ou transformação do presente, o que conduz ao fatalismo, ao sentimento de impotência de transformação do mundo, e a aceitação das elites para a direção da sociedade (DAVIES, 2001, p. 104).

Nesse sentido, vale considerar o alerta que Choppin (2004, p. 557) faz quando afirma ser “necessário também prestar atenção àquilo que eles silenciam, pois se o livro didático é um espelho, pode ser também uma tela”. Ou seja, se ele representa aspectos da nossa sociedade, pode ser, também, utilizado para criar outros saberes diferentes dos que são apresentados.

Em seus exames sobre os livros didáticos, Davies (2001) analisou o eurocentrismo como uma característica comum em vários livros didáticos de História do Brasil, que não traziam a História indígena antes da chegada dos portugueses e apresentavam uma visão reducionista desse período. Dentre as ideias presentes nos livros, estavam ideias equivocadas sobre as escravidões negra e indígena, bem como a ideia de “descobrimento do Brasil”, além da concepção de terra inabitada acerca do povoamento de lugares já povoados pelos indígenas.

Para Davies (2001), o foco europeu no ensino de História nega a participação popular nos livros didáticos e, conseqüentemente, induz o aluno a acreditar que sua História não tem valor, somente a das classes dominantes, conduzindo, assim, ao

fatalismo, uma vez que existe um sentimento de impotência frente ao passado e às transformações do presente. Ceifa-se, com isso, o papel das classes populares no livro didático, não permitindo ao aluno identificação e reconhecimento político, ao pensar as atuações das classes como transformadoras do passado.

Dessa forma, segundo Ferro (1983, p. 290), “Em face dessas iniciativas redutoras, não surpreende que cada coletividade tenha sentido necessidade de formular a sua própria História – desobrigada de camuflá-la diante dos vencedores”. O autor deixa claro na citação que a repressão a alguns povos os levou a revisar as suas história e trazê-las à tona. Esse é o motivo pelo qual é importante frisar esse ponto, uma vez que a História sobre um povo pode ser escrita por ele mesmo, e não apenas ser encarada a partir da perspectiva do vencedor. Conforme citado anteriormente, a revitalização da História de uma sociedade pode ser entendida como uma reação à minimização de sua representatividade.

Para Ferro (1983), a ideia de uma História universal é frágil, por isso, deve-se ter uma ideia nova de História, entender que não há chances para exclusão ou não representação. Nas palavras do autor: “Parcial, segmentária, essa História ainda não saberia pretender uma explicação universal de toda a evolução das sociedades. Ela pretende global, e até total, mas não totalitária. Esses pesquisadores levam consigo o futuro de uma História nova” (FERRO, 1983, p.293).

Dessa forma, esperamos incluir sempre noções abrangentes de diversas narrativas no ensino de História, entender como e que tipo de conhecimento sobre História é aprendido pelo aluno e de que forma o ensino escolar pode ajudar nessa aprendizagem mais humanizadora e inclusiva.

4 TEMPO, EVIDÊNCIA E HISTORICIDADE NO LIVRO DIDÁTICO: O OFÍCIO DO HISTORIADOR EM SALA DE AULA

Ao pensar na composição dos livros didáticos que atendem às escolas públicas brasileiras, é importante, antes de pensar em seu aspecto pedagógico, refletir sobre a produção, a utilização e o alcance deles, além de seus elementos gráficos (MUNAKATA, 2012a). Também é preciso refletir acerca de toda a parte logística empregada na distribuição dos 160 milhões de exemplares de livros didáticos comprados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Por isso, quando encaramos esse assunto, é necessário entender, como Munakata (2012b, p. 184) revela, que “na sociedade atual, capitalista, todo esse processo desemboca num produto, que é a mercadoria”. Nesse sentido, o livro didático é produzido para atender a um público específico, professores e alunos; é um negócio que movimenta indústrias e capital. Dessa forma, os livros didáticos, apesar de se colocarem no campo pedagógico, inserem-se dentro do mecanismo de organização do sistema capitalista e, por isso, sofrem diversas influências em sua produção.

É de relevante destaque, no Brasil, que o intermédio desse consumo é feito pelo Estado, que regulamenta, compra e distribui o material didático para as escolas públicas, com a regulamentação do Ministério da Educação e do Plano Nacional do Livro Didático. Por isso, parte deste capítulo se destina a esclarecer pontos de análises tanto do edital de abertura para participação dos grupos editoriais quanto da própria perspectiva do Guia do Livro Didático produzido pelo MEC, que resume as análises de especialistas sobre as coleções participantes.

Neste capítulo, buscou se utilizar como fonte de análise as cinco coleções mais vendidas de livros didáticos da disciplina de História aprovadas no PNLD de 2017. Nesse PNLD, os livros foram destinados à segunda etapa do ensino fundamental (6º, 7º, 8º e 9º anos) e foram aprovadas quatorze coleções de nove editoras diferentes. Há, também, uma apresentação sobre as obras mais vendidas.

4.1 Edital de 2017 do PNLD

Os editais referentes ao livro didático são lançados com relativa antecedência, para que haja tempo hábil para as análises dos técnicos do MEC e dos professores universitários, bem como a chegada das obras de divulgação nas escolas, a escolha por parte do grupo escolar e, por fim, o envio dos pedidos para a confecção das coleções para as editoras.

A escolha do livro é feita em conjunto com docentes e equipe diretiva da escola. Cadastram-se duas opções, uma em primeiro lugar e outra em segundo lugar. A escola deve sempre receber uma das duas opções, garantindo que a escolha da equipe escolar seja respeitada.

Para que fique claro, de acordo com o edital:

4.1.2 Entende-se por obra didática o conjunto organizado em volumes, inscrito sob um único e mesmo título, ordenado em torno de uma proposta pedagógica única e de uma progressão didática articulada com o componente curricular dos anos finais do ensino fundamental (BRASIL, 2015, p. 2).

É importante ressaltar que o edital determina as especificidades do livro didático: divididos em quatro volumes, um para cada série, além dos respectivos manuais dos professores; o número máximo de páginas; a gramatura do papel interno e da capa; o tamanho das páginas; a forma de encadernação. Tudo isso para garantir a equidade de disputa de conteúdo entre as editoras, e não uma disputa pelo material de melhor qualidade ou de melhor durabilidade (BRASIL, 2015). Dessa forma, garante-se que escolas e professores tenham em mãos o mesmo tipo de material e façam suas escolhas com base em suas preferências pedagógicas.

Um ponto importante do Plano Nacional do Livro Didático é a contemplação de meios para que alunos e professores com necessidades especiais sejam atendidos. Assim, para escolas que têm professores ou alunos deficientes visuais, há o livro didático totalmente adaptado no formato MecDaisy, para facilitar o acesso deles às coleções didáticas. As coleções também devem ser disponibilizadas para produção em Braille na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Além disso, há a disponibilidade dos editores de produzirem

o livro em formato bilíngue, contemplando a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a Língua Portuguesa.

O edital também afirma que as coleções devem articular conteúdos específicos com outras áreas do conhecimento, além de abordar situações de experiência real para os educandos. Esse pedido espera tornar menor a distância entre as divisões disciplinares, além de facilitar a interdisciplinaridade e a perspectiva prática do assunto estudado (BRASIL, 2015).

Outra parte importante do material didático abordada pelo edital é o manual do professor. As coleções destinadas aos professores não podem ter somente as respostas das questões abordadas no livro, devem conter, também, de forma obrigatória e de caráter eliminatório, orientação teórico-metodológica e discussão sobre a proposta de avaliação da aprendizagem do aluno. Ainda, no material, devem conter informações adicionais e indicação de leituras para o professor. Tudo isso para permitir um aprofundamento do educador sobre a abordagem da coleção escolhida e segundo o edital, indicar meios para que o professor possa se atualizar (BRASIL, 2015).

As obras podem, ou não, apresentar DVD ROM, multimídia com o manual do professor e com conteúdos digitais (*links*), sendo esses mecanismos que possibilitam auxiliar com clareza aquilo que é limitado pelo material impresso. Não podem conter nenhum tipo de propaganda, marcas ou algo do gênero, pelo princípio de que isso pode influenciar o consumo das crianças e dos adolescentes que utilizam o material.

A respeito dos princípios para a avaliação das obras didáticas, cabe destacar que se deve “respeitar o princípio de liberdade e os ideais de solidariedade humana, visando assim, ao pleno desenvolvimento do educando, ao seu preparo para o exercício da cidadania e à sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2015, p. 39). Diante disso, fica evidente a proposta de educação que o governo espera para os dias atuais: cidadãos que entendam seus papéis e que sejam atuantes na sociedade e produtivos economicamente, ou seja, que estejam qualificados para o trabalho. Os limites deste trabalho não comportam as particularidades dessa discussão, por isso, cabe a reflexão sobre esse ponto.

Outro princípio que os livros didáticos participantes do edital eram obrigados a cumprir está relacionado à visibilidade de grupos que, antes, não eram

contemplados dentro do processo educativo. Dessa forma, a imagem sobre as mulheres, os afrodescendentes, os indígenas e os povos camponeses deve ser positiva, considerando-os protagonistas. As temáticas das relações étnico-raciais, dos preconceitos, da discriminação racial e da violência correlata devem ser contempladas visando à construção de uma sociedade justa, igualitária e antirracista. Ademais, as coleções também devem respeitar a temática de gênero, buscando igualdade entre todos os gêneros, incluindo debates contra a homo e a transfobia.

O princípio das coleções de acordo com o edital, portanto, envolve o fomento de uma cultura de paz, com o compromisso com a não violência entre todos e contra as mulheres. Deve-se contemplar a cultura dos direitos humanos, das crianças e dos adolescentes e do estatuto do idoso, com valorização da diversidade, da sustentabilidade, da cidadania, do respeito e da tolerância. Exatamente pelas coleções didáticas atenderem, de forma especial, crianças e adolescentes, além da obrigatoriedade de apresentarem os princípios de direito presentes no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), as empresas participantes do edital para o livro didático devem preencher uma declaração afirmando que não empregam menores de 18 anos em trabalhos insalubres, noturno ou perigosos e que não empregam menores de 16 anos, sob as responsabilidades legais do descumprimento dessa declaração (BRASIL, 2015). Seria, portanto, incoerente a venda de materiais com a defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes, se esses direitos não fossem cumpridos pelas empresas que os produzem, utilizando-se, por exemplo, o trabalho infantil.

Além de todas as exigências citadas, há, também, critérios eliminatórios para todas as áreas do conhecimento. Esses critérios são: o descumprimento do edital e da legislação sobre o ensino fundamental, o plágio ou a derivação, o uso de propagandas, as visões preconceituosas, estereotipadas e antiéticas, a inadequação entre teoria e metodologia apresentadas pela coleção, a coerência entre a coleção e o manual do professor, a inadequação do processo editorial e gráfico e a falta de atualizações (quando a obra é reeditada).

4.1.1 Características avaliativas das coleções do currículo de História

Depois de esclarecidas as regulamentações gerais a todas as disciplinas, fazem-se necessárias as explicações avaliativas referentes à disciplina de História. Por isso, as coleções didáticas devem ser um meio de fomento da relação professor-aluno no uso da interpretação histórica para a compreensão do mundo. A publicação afirma que, atualmente, um livro didático não deve ser entendido como verdade absoluta, não deve ser memorizado pelo aluno, organizado em sequência linear sem análise de processos, não deve se preocupar em contemplar a maior quantidade de conteúdos possíveis (BRASIL, 2015).

A regulamentação determina que o ensino da disciplina deve incentivar o respeito à diferença, além da participação e da responsabilidade social das crianças e dos adolescentes. Além disso, deve “considerar os saberes e os interesses dos estudantes, sujeitos de seu tempo” (BRASIL, 2015, p. 58). O livro didático, portanto, não deve ser considerado o agente do ensino, mas sim um meio para que os estudantes elaborem suas interpretações históricas, relacionando conhecimento histórico com as próprias experiências (BRASIL, 2015). Igualmente, o documento afirma que sejam priorizados temas e problemáticas relevantes aos alunos brasileiros, contemplando as diversidades do país.

A recomendação do edital se baseia:

Em um livro didático orientado pelo compromisso com o estímulo à interpretação narrativa do processo histórico em sala de aula e com o desenvolvimento dos conceitos de História (escrita e vivida), fonte, imaginação histórica, memória, acontecimento, sequência, encadeamento, períodos, fato, tempo, simultaneidade, ritmos de tempo, formas de compreensão e mensuração de tempo, duração, sujeito histórico, espaço, escala, historicidade, identidade, semelhança, diferença, contradição, continuidade, permanência, mudança, causa, ficção, narrativa, verdade, ruptura, explicação e interpretação (BRASIL, 2015, p. 58).

É obrigatório que todas as coleções da disciplina: apresentem coesão com a faixa etária a que se destina e entre os textos; apresentem atividades e imagens; apresentem textos e atividades que contribuam para a aprendizagem dos conceitos de segunda ordem apresentados anteriormente; apresentem promoção do respeito e reconhecimento da diversidade social; permitam a compreensão sobre as

características da ciência histórica, como sua produção e conhecimento, por meio de fontes diversas; tenham incentivo à participação cidadã a partir da reflexão histórica sobre a sociedade; apresentem disposição da história como problema, dissociada de uma verdade absoluta; destaquem rompimento com qualquer visão preconceituosa que desgaste ou estereotipe a imagem de sujeitos históricos; não usem anacronismos; não usem fontes históricas para confirmar, com antecedência, narrativas históricas de convicção dos seus autores; não tenham erros ou induções por falta de clareza informativa.

Para o manual do professor, as coleções devem apresentar opções de orientação sobre: a temática cultural indígena e afro-brasileira, em respeito às Leis 10.639/03 e 11.645/08; a questão patrimonial (material e imaterial), levando em conta, principalmente, as questões brasileiras; a observância aos aspectos culturais (também, materiais e imateriais) construídos e difundidos pelos cidadãos; a relação entre o conhecimento histórico e a utilização do passado; as maneiras de emprego do seu espaço na aprendizagem histórica, considerando as diversidades presentes no país; o exercício avaliativo com referência às propostas presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e nas Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos; por fim, a necessidade da relação entre o Manual do Professor impresso e o formato do recurso digital, presentes nas coleções que pleitearam essa categoria.

4.1.2 Guia de livros didáticos de História e coleções aprovadas pelo PNLD de 2017

Na tabela a seguir, está disposta a quantidade de livros adquiridos de cada coleção e a editora responsável. Cabe ressaltar que a quantidade disposta na tabela se refere aos livros destinados aos alunos e, também, às coleções destinadas aos professores.

Tabela 1 – Livros para professores e alunos adquiridos pelo Governo Federal no PNLD de 2017

Classificação	Nome da coleção	Editora	Vendagem
1º	História, Sociedade & Cidadania	FTD	3.387.162

2º	Projeto Araribá - História	Moderna	1.781.362
3º	Vontade de Saber	FTD	1.162.104
4º	Projeto Mosaico – História	Scipione	1.062.630
5º	Historiar	Saraiva	801.674
6º	Estudar História: das origens do homem à era digital	Moderna	600.179
7º	História.doc	Saraiva	586.824
8º	Projeto Teláris – História	Ática	353.048
9º	História nos dias de hoje	Leya	333.635
10º	Piatã – História	Positivo	216.941
11º	Integralis	IBEP	197.190
12º	Projeto Apoema	Editora do Brasil	157.441
13º	História para nosso tempo	Positivo	85.688
14º	Jornadas.Hist - História	Saraiva	59.150
Total			10.785.028

Fonte: BRASIL (s./d., on-line)

Entre livros para uso dos alunos e de professores, o PNLD de 2017 adquiriu 10.785.028 exemplares somente para a disciplina de História, que foram distribuídos a todos os estados brasileiros. Dentre as coleções apresentadas, o Guia do Livro Didático de História (BRASIL, 2016) expõe que nenhuma delas trouxe a perspectiva temática. Nos anos anteriores, apesar de haver variações entre obras cronológicas e obras temáticas, elas sempre estiveram presentes ao alcance dos professores que optassem por usá-las, porém, nesse PNLD, nenhuma das coleções aprovadas apresentou essa perspectiva.

O próprio Guia (BRASIL, 2016) apresenta a dificuldade do professor em só ter a sua escolha obras com conteúdos canônicos, perspectiva linear e também factual. Dentro dessa perspectiva, Chervel (1990, p. 203) já discorria nos anos de 1990 sobre o livro didático e exemplificava essa massificação estrutural dos manuais:

Em cada época o ensino dispensado pelos professores é, grosso modo, idêntico, para a mesma disciplina e para o mesmo nível. Todos os manuais ou quase todos dizem então a mesma coisa, ou quase isso. Os conceitos ensinados, a terminologia adotada, a coleção de rubricas e capítulos, a organização do *corpus* de conhecimentos, mesmo os exemplos utilizados ou os tipos de exercícios praticados são idênticos com variações aproximadas. São apenas essas variações, alias, que podem justificar a publicação de novos manuais e, de qualquer modo, não apresentam mais do que desvios mínimos: o problema do plágio é uma das constantes da edição escolar.

Diante desse quadro, cabe o questionamento: como o professor pode, então, se valer de outros conhecimentos para trabalhar esse mesmo material didático

cronológico e factual em sala de aula? Trata-se, certamente, de um grande desafio romper com o modelo estabelecido pelas coleções e, também, prático do cotidiano escolar. Contudo é cada vez mais debatida a ideia de que o ensino de História precisa estar mais próximo da vida prática do aluno e de que esse ensino deve ser trabalhado de forma mais tangível.

4.2 Coleções selecionadas para a pesquisa

As coleções estudadas representam as cinco mais vendidas pelo Edital 02/2015 do Ministério da Educação, organizadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, com coordenação da Secretaria de Educação Básica. Em soma, o volume de atendimento das cinco coleções selecionadas corresponde a, aproximadamente, 76% de todos os livros entregues em 2017, que serão usados durante o triênio 2017-2019. Vale ressaltar, entretanto, que as dificuldades de reposição de novos livros, aliadas, muitas vezes, à ampliação na demanda de algumas séries, na prática, podem estender o uso desses livros nas escolas, dependendo da realidade atendida.

Cabe ressaltar que a ficha de avaliação do PNLD de 2017, anexada no Guia do Livro Didático, estabelece, de forma técnica, que a avaliação seja feita dentro de quatro categorias: bom, regular, insuficiente, ausente/não. A avaliação é dividida em seis pontos distintos: avaliação geral da coleção, manual do professor, história, proposta didático-metodológica, formação cidadã e projeto gráfico (acrescida a avaliação do manual multimídia, quando a coleção tem). Por mais elaborada, a ficha de avaliação dos livros didáticos é desenvolvida em caráter técnico, o que dificulta uma análise mais sistemática de seu desenvolvimento para professores e alunos. Nesse sentido, avaliar se um livro didático está ou não em acordo com a perspectiva educacional que se espera dos estudantes da disciplina não corresponde ao único caminho para um resultado satisfatório. Por isso, entendemos o limite desta pesquisa.

Os materiais didáticos claramente devem promover princípios cidadãos e éticos, mas a relação entre os manuais, os alunos e os professores é apenas a ponta de um *iceberg*. Abaixo do mar, está a cultura escolar, a história pública, as

influências de diversos grupos sociais e de suas narrativas históricas, as concepções de alunos e professores, além das relações mercadológicas às quais a educação também é submetida. A complexidade dessas relações se insere no uso prático do livro didático, que pode ser amplamente modificado ou totalmente seguido por alunos e professores. Assim sendo, não há garantias de que os materiais sejam usados da forma como são pensados e propostos. Com essas ressalvas, passamos a perspectiva apontada pelo Guia do Livro Didático de História, com algumas análises sobre os referenciais teórico-metodológicos usados pelos autores.

4.2.1 História, Sociedade e Cidadania

A coleção História, Sociedade e Cidadania, da Editora FDT e de autoria de Alfredo Boulos Júnior, já se encontra em sua terceira edição. Segundo o Guia (2016), o livro aborda História Geral e do Brasil de forma integrada, com reconhecimento das mulheres como sujeitos históricos, bem como com a inserção da História da África e indígena, sendo que o foco da aprendizagem histórica está na leitura e na escrita, com uso de documentos.

A análise do Guia (2016) tem destaque para a facilidade de compreensão da proposta didático-metodológica, na qual há um privilégio da história política e do passado público. O documento também aponta que a coleção apresenta mecanismos do uso de imagens como fonte histórica em sala de aula, bem como diversos tipos de textos que também permitem o aprofundamento sobre essas questões. Ao professor o relatório apresenta que o uso dessa coleção possibilita uma formação crítica a partir da escrita e da leitura, com destaque para a proposta presente na coleção de criação de um blog para a turma. Como aviso, há a dificuldade com a composição de temporalidade, visto que a coleção não apresenta linhas do tempo em escalas, dificultando o entendimento dos alunos.

O referencial teórico metodológico do próprio livro (BOULOS JÚNIOR, 2015) aponta uma crítica ao sentimento presentista com base em um trecho de Eric Hobsbawn retirado do livro *Era dos Extremos*. A coleção indica também que evita o anacronismo e classifica o papel do presente como fundamental para o historiador, pois é nessa temporalidade que surgem as questões postas ao passado.

Identificam, portanto, a própria historicidade da História ao entendê-la como história problema, se modificando pelos questionamentos do presente.

Já no material do professor (BOULOS JÚNIOR, 2015), apontam-se explicações das três correntes históricas mais conhecidas: Positivismo, Materialismo Histórico e Nova História. Ao falar da Escola dos Annales, discorre-se sobre as concepções de tempo braudelianas e entende-se no manual do professor que:

Para estes, todos os acontecimentos humanos poderiam ser entendidos como temáticas para a construção da História e não somente a narrativa dos feitos de alguns homens relacionados à história política de seus países. Da mesma forma, toda produção humana seria passível de ser entendida enquanto fonte para a pesquisa do historiador, e não somente os documentos oficiais (BOULOS JÚNIOR, 2015, p 327).

O livro ainda apresenta um extrato que critica a cronologia e ressalta a importância de se pensar na simultaneidade, bem como nas continuidades e mudanças das sociedades em um período. Por fim, o autor apresenta: “nesta coleção, pautamo-nos por alguns referenciais teóricos da História Nova [...]” (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 328). A palavra “alguns” não deixa dúvida, se apresenta para justificar a utilização na coleção de apenas aquilo que é conveniente dentro da perspectiva teórico-metodológica dos Annales, justificando, assim, a divisão do livro em capítulos com foco na temporalidade dos acontecimentos.

Para a inclusão de grupos minoritários, como indígenas, africanos, seus descendentes e mulheres, há a referência à Nova História. No que diz respeito aos demais levantamentos feitos pelos historiadores da escola, não há tal referência. Há ainda menção ao uso de autores da Nova Esquerda Inglesa, entendidos como complementares às visões dadas pelos Annales. No fim, contudo, o livro explicita exatamente suas preferências:

É preciso dizer que demos maior ênfase ao conhecimento da história política e do passado público por considerarmos que neste nível de ensino isso é decisivo para o desenvolvimento de uma consciência crítica por parte do aluno (BOULOS JÚNIOR, 2015, p.328).

Ao falar da história pública, o livro utiliza um trecho que alerta para o uso abusivo de uma aprendizagem sobre a vida privada, o que prejudicaria o exercício da cidadania.

Usando vários autores como referência, o livro apresenta algumas concepções acerca de sua base teórica, sendo ela pautada em entender: que a investigação histórica se faz pelas perguntas do presente; a historicidade dos conceitos; que a construção da História se faz por meio dos vestígios, sendo impossível conhecer o passado em sua totalidade ou exatamente como ocorreu. Dessa forma, os autores entendem que o conhecimento histórico é construído por meio da crítica e das análises dos documentos (BOULOS JÚNIOR, 2015).

Apesar de se apresentar como uma coleção participante da Nova História, faz-se necessário entender os limites que esse emprego representa. Os próprios autores deixam claro quais são os referenciais que se apresentam dentro de sua produção. Entretanto, forçar a inclusão de novas temáticas, que são obrigatórias dentro do edital para justificar a escolha da perspectiva da Nova História, é um tanto desajustado.

A coleção também apresenta no manual do professor a discussão sobre alguns conceitos-chave para a área de História para facilitar o trabalho do professor em sala de aula. São eles: História, tempo, cronologia, identidade, memória, cultura, política, patrimônio cultural, cidadania.

Vamos nos deter aqui apenas ao conceito de História, tempo e cronologia. Sobre a História, os autores rejeitam a ideia da área como ficção ou literatura, argumentando que a evidência é a base sólida para construção de uma História científica. O tempo, por sua vez, é caracterizado por eles como uma construção humana, a qual tem como principais características a simultaneidade, a duração e a sucessão. Eles afirmam que, durante a aula, pode-se trabalhar com as variantes temporais, mas que o tempo histórico é o mais relevante para a área, não obedecendo a ritmos ou contagens cronológicas. Por fim, a cronologia é exemplificada com base na ciência astronômica, por meio da qual se estabelecem marcações.

Sobre a metodologia de ensino-aprendizagem, a coleção se coloca como uma das fontes que podem ser utilizadas pelo professor para a construção de narrativas ancoradas na problemática investigada. Recomenda-se também ao professor, amparado na visão documental da História Nova, que não utilize o documento em caráter de prova, não devendo ser simplista somente descrevendo-o. O livro orienta

que o professor deve usar outras fontes documentais, além de suas próprias explicações e das explicações do livro didático.

Assim como apontado pelo Guia(2016), há uma carência de referenciais temporais diferentes do cronológico e que estejam de acordo com o referencial teórico defendido pela coleção. No que tange à fonte histórica, a coleção é a única que apresenta explicações ao professor a respeito de como trabalhar com fontes imagéticas e cinematográficas. Essa parte do livro é, portanto, de extrema valia para professores que não tiveram em sua formação contato com o trabalho de fontes históricas em sala de aula.

A coleção História, Sociedade e Cidadania apresenta uma linguagem mais acessível em seu primeiro volume, ao passo que se percebe certo nível de complexidade se comparado com seu último volume, o que pode ser um meio de progressão de aprendizagem da leitura e do vocabulário dos educandos. Em comparação com os demais livros analisados neste trabalho, a coleção apresenta um grande número de ilustrações e textos mais curtos. Estes podem, inclusive, apontar alguns dos motivos de sua grande aceitação frente às equipes diretivas, já que foi o livro mais escolhido para 2017. É claro que aqui cabem apenas algumas hipóteses, pois, para compreender os motivos da grande vendagem dessas edições, é necessário que se façam pesquisas quantitativas e qualitativas com os profissionais que escolheram essa ou as demais coleções apresentadas²⁴.

4.2.2 Projeto Araribá

Produzido pela editora Moderna de forma coletiva, tendo como responsável técnica a professora Maria Raquel Apolinário, o Projeto Araribá propõe que estudar História é desnaturalizar o presente, proporcionando o pensamento crítico, a solidariedade entre os povos e a participação ativa do estudante na construção de um mundo melhor. A coleção apresenta um panorama sobre o ensino de História no

²⁴ Nesse sentido, o artigo de Paula Ricelle de Oliveira expõe a complexidade presente na escolha do livro didático pelo professor no modelo atual, entre os pontos de destaque estão: a relação conflituosa entre efetivos e temporários; a escolha prévia sem a consulta do docente e o envio, segundo os docentes, de livros diferentes dos que foram solicitados (OLIVEIRA, 2015).

Brasil e afirma que sua abordagem é global com características públicas e privadas, isto é, multifocal, como chamam.

Como seu antecessor, a organização da coleção é cronológica linear, com a integração entre conteúdos de História do Brasil e dos demais continentes. A justificativa dessa escolha se dá pela forma de localizar no tempo os eventos pela datação, refletir sobre a duração, anterioridade, simultaneidade e posteridade dos acontecimentos.

O Guia(2016) apresenta que a coleção também estimula a leitura e oferece formas de se trabalhar com o protagonismo feminino, africano e indígena, além de debater questões ambientais e de respeito aos idosos. O manual do professor apresenta que o tratamento da temporalidade histórica é deficitário no que tange às noções de duração. Sobre a orientação teórico-metodológica, o Guia aponta que a coleção apresenta vários sujeitos históricos, com foco nas pessoas comuns. Dois pontos de destaque para os especialistas são a relação entre passado e presente, que permeia as temáticas de cada unidade, e as possibilidades de interpretação de fontes históricas presentes principalmente nas atividades.

O Manual do Professor apresenta alguns questionamentos sobre os desafios contemporâneos para a educação. Entre eles está o de uma educação que seja plural e inclusiva, com a promoção de conhecimento no lugar de meras informações. A justificativa para essa abordagem está na preocupação com as novas relações de trabalho, o respeito pela diversidade social, ética e religiosa, e o enfrentamento com as novas tecnologias promovidas pela internet. Os autores abordam ainda a importância do professor, da leitura e da escrita como ferramentas importantes para o desenvolvimento de conhecimento, e não apenas de informações prontas, reafirmando o papel da escola frente à sociedade digital (PROJETO ARARIBÁ: história: manual do professor, 2014).

No que diz respeito às fontes históricas, a coleção se ampara na perspectiva da Escola dos Annales para formar o conceito de indício, pluralidade de visões e ampliação documental, além reafirmar a importância das ciências auxiliares para uma maior compreensão dos vestígios do passado quando necessários (PROJETO ARARIBÁ: história: manual do professor, 2014).

Outra grande preocupação está na formação cidadã, fomentadora de uma cultura de paz, com respeito pelo outro e também pelas questões ambientais. Assim

como a coleção História, Sociedade e Cidadania, há a preocupação com a leitura, que é entendida como um processo de reformulações e relação com o mundo. A coleção também apresenta atividades progressivas de acordo com o desenvolvimento de cada série. Para o sexto e sétimo ano, as atividades envolvem aprender a fazer um texto expositivo e uma pesquisa, para o oitavo e o nono, as atividades estão relacionadas a ler uma imagem e elaborar um texto argumentativo.

4.2.3 Vontade de saber

A terceira coleção mais vendida em 2017, escrita por Marco Pellegrini, Adriana Dias e Keila Grinberg, foi publicada pela editora FDT e é dividida de maneira integrada, com os conteúdos organizados de forma linear, do passado para o presente, assim como as demais. Apresenta possibilidades de discussão sobre temas como meio ambiente, sexualidade e gênero, saúde, ética e cidadania, trabalho e consumo bem como pluralidade cultural por meio dos ícones que os identificam no decorrer dos capítulos.

De acordo com o Guia (2016), a coleção busca uma formação humanitária, com ênfase na igualdade de gêneros. Entretanto, a recomendação dos especialistas é para que o professor aprofunde com os alunos a temática indígena, já que a coleção apresenta algumas deficiências nesses assuntos, assim como na perspectiva afro-brasileira.

Sobre o manual do professor, a apresentação da coleção refere-se ao professor como mediador entre os textos e as fontes de que eles dispõem, para isso, se baseiam na perspectiva histórico-crítica de Lev Vygotsky. Há também orientação sobre o uso das tecnologias e sobre o trabalho interdisciplinar (PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2015).

Diferente das outras coleções, apresenta em cada unidade seriada um capítulo introdutório sobre os estudos históricos, apresentando temas como tempo e fontes históricas, rupturas e permanências, cultura, trabalho, ideologia, economia e sociedade. Porém, apesar de parecer um grande diferencial frente às outras coleções, grande parte dos capítulos introdutórios tem temas e textos repetidos nos

anos seguintes, variando apenas os exemplos e fotografias selecionadas, ou seja, há a repetição das explicações conceituais de forma literal.

Um ponto importante a se avaliar é que a linguagem de um aluno ingressante no 6º ano não deve ser a mesma de um aluno no último ano do ensino fundamental, prestes a ir para o ensino médio. E, no caso dessa coleção, isso se torna difícil pela repetição dos textos iniciais. Portanto, a proposta de apresentação de cada unidade seriada ter uma discussão teórica sobre a ciência histórica em seu início pode, na prática, funcionar como mera repetição, já que não há da coleção uma diferenciação entre cada etapa do ensino fundamental nesses capítulos em específico.

4.2.4 Projeto Mosaico – História

O Projeto Mosaico destinado ao componente curricular de História foi escrito por Cláudio Vicentino e José Bruno Vicentino, produzido pela editora Scipione e está na sua 3ª edição. Assim como as anteriores, a coleção é organizada de forma cronológica linear e, segundo o Guia do Livro Didático (2016), tem o diferencial de debater o protagonismo feminino no passado. Outro ponto relevante é a preocupação dos autores com a formação cidadã dos alunos, fomentando o respeito e promovendo a valorização de grupos marginalizados.

Ainda de acordo com o Guia (2016), há uma preocupação em se integrar a disciplina de História com as outras em um trabalho interdisciplinar. Além disso, para os especialistas, há uma preocupação da disciplina com os aspectos econômicos e políticos e uma ocorrência de eventos do sul e do sudeste brasileiros. Como recomendação, os especialistas apresentam que o professor deve atentar-se ao trabalho com cultura material e imaterial, além de relacionar com o presente as discussões sobre a história africana e indígena para trabalhar com questões relativas ao racismo presente em nossa sociedade hoje.

O livro não se insere em um referencial teórico e metodológico específico, apresentando diversos pontos para justificar as inserções da estrutura presente na obra. O manual do professor apresenta em sua primeira página que grande parte dos alunos hoje tem acesso a meios eletrônicos como tablet, celular, computador e, por isso, afirma que “nossos alunos têm cada vez menos paciência para ficar

sentados ouvindo aulas expositivas sem a oportunidade de interação” (VICENTINO; VICENTINO, 2015, p.324). A solução está baseada em uma participação ativa do estudante no processo de ensino e aprendizagem, algo que é proposto pela coleção.

Para a coleção, aprender História é refletir sobre o próprio presente, sobre seu próprio mundo. Segundo os autores, é necessário que o historiador analise o passado de forma diacrônica e sincrônica, permitindo uma aprendizagem historicizada das ações no tempo. A coleção aponta que sua proposta é cronológica para que os alunos entendam conceitos como simultaneidades, duração, anterioridade e posteridade. Os conteúdos de História Geral e História do Brasil são reunidos também de forma integrada. Essa integração não se apresenta somente no que diz respeito aos conteúdos sobre o Brasil e o mundo mas também na abordagem interdisciplinar segundo seus escritores.

Mostrar as diferentes abordagens históricas por meio de comparações justificam o recorte de conteúdos:

[...] considerarmos que o Brasil é parte da sociedade ocidental. Nossa longa história colonial e de dependência política e/ou econômica em relação a Portugal, à Inglaterra e, posteriormente, aos Estados Unidos explicam em parte a preponderância de conteúdos da história ocidental (VICENTINO; VICENTINO, 2015, p. 315).

Assim como na coleção História, Sociedade e Cidadania, Cláudio Vicentino e José Bruno Vicentino abordam a preocupação com a formação leitora dos alunos. De acordo com a coleção, há uma preocupação tanto com os conteúdos e atividades, de modo que sejam dinâmicos, como com os conteúdos conceituais, entendendo que eles mudam de acordo com a significação atribuída ao referencial que se faz. Nesse sentido, esclarecem que os conceitos são colocados dentro de suas historicidades e, portanto, não devem ser confundidos, mas nem por isso menosprezados.

O livro apresenta como sugestão que cada módulo seja desenvolvido em um mês. No caso do componente para o sexto ano, são apresentados oito módulos. Tomando como base a estrutura curricular utilizada no Paraná para essa série, devem ser consideradas três aulas semanais, o que corresponde a uma carga horária de 10 horas-mês com os mesmos alunos. Dessa forma, dividindo o conteúdo de todo o livro do sexto ano, em média, o professor deve trabalhar três páginas por

hora, desconsiderando a diversidade entre textos e atividades presentes em cada capítulo. Por isso, essa sugestão se torna inviável, visto que o professor, além de todo o trabalho pedagógico, dispõe de um trabalho burocrático, como os registros de classe e extraclasse, sem contar as intempéries do cotidiano em sala de aula e as atividades extracurriculares que cada escola possui.

Portanto, apesar de ser exposta a autonomia do professor diante de seu trabalho pedagógico, se faz necessário que as orientações metodológicas recomendem aquilo que é viável à prática docente, verificando a diversidade das realidades escolares públicas brasileiras, público-alvo de seu produto.

4.2.5 Historiar

A coleção Historiar foi desenvolvida pela editora Saraiva e tem como autores Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues. Assim como as demais, tem organização cronológica linear e integra os conteúdos de História do Brasil com História Geral. Segundo o Guia (2016), a coleção promove o debate entre as diversidades presentes em nossa sociedade, na busca do respeito às diferenças. Cada volume presente na coleção tem um eixo de trabalho temático com atividades para os alunos, além de componentes interdisciplinares, para dar a impressão que utiliza recursos da história temática.

A recomendação dos especialistas afirma que a abordagem da coleção privilegia os aspectos históricos políticos. Segundo a análise, o conceito de espaço é fortemente contemplado pelo número de mapas apresentados na coleção, mas, no que tange ao conceito de tempo, há problemas no trato de datações e temporalidades, principalmente no componente destinado ao 7º ano. Assim como os demais, há uma preocupação com a formação cidadã, fomentando o respeito e a cidadania, valorizando a diversidade cultural. Destaque para trabalho com fontes visuais (BRASIL, 2016).

Os autores entendem que sua coleção não é o elemento principal de uma aula e não é veículo de uma verdade absoluta. O objetivo da coleção é “despertar os estudantes para a **historicidade das experiências sociais**” (COTRIM; RODRIGUES, 2015, p. 264, grifo do autor).

Sobre as fontes históricas, a coleção apresenta indicações para trabalhá-las de forma investigativa, fornecendo material para trabalhos com fontes imagéticas, fílmicas e também literárias no manual destinado ao professor. Além disso, aborda os espaços sociais como patrimônio histórico, descrevendo as possibilidades de usos ao professor.

4.3 Análise dos conceitos de tempo, evidência e historicidade nas coleções

A análise das coleções apresentadas foi realizada a partir da relação conceitual disposta no capítulo anterior. Para isso, em relação ao tempo histórico, foi investigado nas coleções se há a perspectiva de simultaneidade, ordenação, sucessão, duração continuidade e ruptura, relação passado/presente e a relação com a ciência auxiliar cronológica. No envolvimento da evidência histórica, com base nas investigações de Ashby e Lee, verificou-se o sentido das evidências dispostas nos livros com inspiração nas categorias a partir das quais os autores identificaram as interpretações dos alunos, sendo: imagens do passado, informação, testemunho, tesoura e cola, contexto mínimo e evidência em contexto. A historicidade foi verificada a partir da relação entre os dois conceitos, consultando a capacidade dos livros em apresentarem ou não os fenômenos em sua relação histórica. O desenvolvimento dessas habilidades foi priorizado na pesquisa por colaborar com a formação das consciências históricas de forma autônoma pelos adolescentes.

4.3.1 Análise do conceito de tempo

Como todas as coleções participantes do PNLD são organizadas de forma integrada, no que tange à ordenação temporal, elas apresentam conclusões semelhantes. As poucas diferenças consistem na numeração de capítulos e na ordem em que estão dispostos. Em relação aos conteúdos abordados, a única mudança significativa está na inserção do capítulo “Reinos e impérios antigos da América” no volume destinado ao sexto ano da coleção Projeto Mosaico. Em todos

os outros volumes, esse conteúdo está localizado no segundo volume destinado ao sétimo ano. As semelhanças entre o recorte de conteúdos e a única diferença consistente entre os conteúdos dos volumes destinados ao sexto ano podem ser observadas no Quadro 1.

Diante disso, vale considerar que a ordenação das coleções apresenta quase uma totalidade única de narrativa. Se o professor seguir as ordens dos capítulos, poderá perder a ideia de causalidade entre os fenômenos, visto que a fragmentação de conteúdos e a distância temporal de uma série para outra podem interromper as ideias das rupturas e permanências de um evento em outro, ponto este importante, segundo Siman (2005), para a compreensão sobre a temporalidade vivida.

No aspecto de sucessão, as coleções são deficitárias, pois não apresentam uma relação sólida entre os eventos tratados anteriormente nos capítulos e o que será estudado no próximo capítulo. Como os capítulos se intercalam na perspectiva integrada, é preciso estabelecer as relações entre os eventos anteriores. Ainda sobre a sucessão, a coleção Projeto Araribá facilita em alguns capítulos essa perspectiva de eventos ao tratar com maior profundidade as temáticas que apresenta. Das coleções avaliadas, é a que apresenta textos com maior profundidade narrativa, expondo mais elementos sobre a temática trabalhada.

A simultaneidade, ou seja, a ideia de que os eventos acontecem em espaços geográficos específicos e que, em outros espaços, há no mesmo período fenômenos diferenciados, pode ser percebida de maneira presente na coleção Vontade de Saber, pois é trabalhada com um recorte único chamado “Enquanto isso...”. Já na coleção Projeto Araribá são apresentadas linhas do tempo que integram os temas de cada capítulo, apresentando, por vezes, aspectos temporais de sociedades correlacionadas, como em um espaço geográfico próximo, cabendo aqui ao professor explorar outros aspectos de simultaneidade, em regiões distintas. Com exceção desses casos, não são apresentadas outras formas de se trabalhar com esses conceitos, especialmente pela dificuldade que o próprio livro apresenta por ser um recurso material estático. A simultaneidade é um grande desafio para o ensino de História, cabe, nesse sentido, a sugestão de uso de recursos auxiliares para que essas noções possam se estabelecer eficazmente nos educandos.

Sobre a duração e cronologia dos acontecimentos, os livros carecem de explicações claras para os alunos. O tempo não é algo simples de se compreender e

a abstração de pensar a temporalidade do passado torna isso mais complicado ainda. A duração dos acontecimentos, muitas vezes, se perde em meio aos textos dos capítulos que apresentam no seu início as datações iniciais, não havendo, às vezes, clareza sobre quanto tempo duraram os eventos narrados no decorrer do capítulo. A cronologia, ciência auxiliar, colabora ao dar sentido lógico aos acontecimentos.

As coleções que apresentam estruturas significativas quanto à duração e à cronologia são: Projeto Mosaico e Vontade de Saber, que, em cada início de capítulo, apresentam uma linha do tempo destacando os principais acontecimentos narrados; e o Projeto Araribá, que apresenta aspectos de duração tanto em forma de linhas do tempo, como inseridos no próprio texto narrativo. É preocupante constatar que duas edições não trazem esses recursos de forma visualmente clara aos alunos, Historiar e História, Sociedade e Cidadania não apresentam mecanismos de trabalho com duração e cronologia, cabendo, assim, ao professor que utilizar esse material buscar meios para trabalhar esses pontos com seus alunos.

Tendo como base as ideias de ruptura e continuidade dos processos históricos, a forma mais comum apresentada pelas coleções são as indagações do início dos capítulos, bem como as atividades comparativas entre passado e presente como encerramento do conteúdo trabalhado. As relações de ruptura e continuidade são exploradas, em geral, com a relação de passado e presente, e não dentro dos próprios acontecimentos passados.

As relações de passado/presente se apresentam também nos questionamentos iniciais dos capítulos e unidades temáticas. Dentro das especificidades de cada coleção, a Historiar apresenta uma seção exclusiva intitulada “De volta ao presente”. Nela são propostas atividades comparativas entre fotografias do passado e atuais, focando nas rupturas e permanências que podem ser observadas na comparação entre as duas fotografias. Na coleção Vontade de Saber, a relação entre passado e presente é realizada não propriamente na ciência histórica, mas por meio da interdisciplinaridade com outros componentes curriculares, chama de “Encontro com...”. A seção aborda a relação entre um tema que foi estudado no capítulo e o cotidiano, sendo ainda permeada pela influência das outras ciências. Já na coleção Projeto Araribá, a organização dos capítulos, chamados de “temas”, geralmente apresentam no próprio corpo do texto

informações sobre as sociedades estudadas no presente, essa ação pode proporcionar ao aluno uma interpretação não só do passado mas também do presente, colaborando com a ideia de causalidade mencionada anteriormente.

Sendo assim, observa-se que cada coleção didática possui limitações. Podemos perceber que a falta de referenciais temporais pode ser um entrave na aprendizagem histórica e na formação de consciência histórica pelos alunos. Por isso, fica evidente que, em um primeiro momento e com esse material disponível, cabe aos professores ações que facilitem a aprendizagem temporal. Espera-se, dessa forma, que com outras propostas metodológicas, que abarquem o uso da evidência com foco na historicidade dos fenômenos, colabore para uma aprendizagem temporal significativa e eficaz e, conseqüentemente uma aprendizagem histórica melhor.

4.3.2 Análise do conceito de evidência

Refletindo sobre as evidências dispostas no livro didático de acordo com as seis categorias conceituais de Ashby e Lee (apud SIMÃO, 2007, p. 68-69; apud MOREIRA, 2004, p. 85-86) é possível perceber que os livros didáticos estão distantes de apresentar aos alunos as evidências dentro do contexto, Historiar Inserido nos capítulos há um box chamado Ler e compreender documentos que apresenta texto, imagem ou ambos para que os alunos solucionem perguntas sobre a representação. No capítulo sobre História as fontes históricas são exemplificadas como pistas, nas quais o historiador investiga e interpreta, dando exemplos de fontes diversas. Ideia de evidência como prova.

4.4 Desnaturalizando os conceitos e a historicidade

A presença de explicações sobre o tempo histórico e sobre as evidências ou fontes históricas pelo livro didático não é garantia de uma promoção do pensamento histórico. Como já discutido anteriormente, os livros didáticos têm suas limitações e servem como um apoio pedagógico, mas não devem ser seguidos totalmente pelo professor.

A naturalização do conceito de tempo e do uso das fontes históricas pelos historiadores e professores de História pode proporcionar uma ideia muito mais determinista sobre os fatos históricos do que propriamente uma ideia de história construída por diversos sujeitos históricos. Nesse sentido, cabe aqui a reflexão: como o professor pode incluir a leitura de fontes históricas de forma satisfatória, buscando minimizar a própria deficiência de leitura que os nossos “alunos reais” apresentam? Como o professor pode ajudar seus alunos a entenderem a complexidade que envolve as noções de tempo, seja de tempo vivido, seja de tempo cronológico, seja de tempo histórico?

Pensar essas estratégias leva-nos a compreender que a leitura de mundo, ou a orientação para a vida prática, descrita por Paulo Freire (2002) e Jörn Rüsen (2010), é parte fundamental do trabalho executado pela disciplina de História e deve nortear a prática do docente de História. O conceito de leitura está além de apenas identificar palavras, mas refere-se a pensar e agir no mundo:

O conceito de leitura tem a ver com autonomia e independência. Ler é entender o mundo, e escrever é transformar o mundo. Isso se relaciona com “contar a própria história”, construir sua trajetória de vida, imaginar caminhos e roteiro de vida. Mas os principais vínculos da leitura histórica do mundo se dão com as categorias da transformação e da experiência. (...) A leitura histórica do mundo busca constituir-se como experiência na vida do aluno capaz de auxiliá-lo a formular um projeto de vida para o futuro (SEFFNER, 2000, p. 269-270).

Concordando com as ideias apresentadas por Freire (2002) e Rüsen (2010), a argumentação de Seffner (2000) aponta que o ensino dos acontecimentos é parte importante da aprendizagem histórica, mas que não pode ser a única ponte de aprendizagem com o passado. Para Seffner (2000), é preciso um diálogo intenso entre passado/presente e as reinterpretações do conhecimento histórico. Um problema relativo à teoria da História e ao ensino de História é descrito pelo autor no seguinte trecho:

De forma geral, estão ausentes do ensino de História, na escola, preocupações explícitas com a reflexão teórico-metodológica, tais como aquelas que em geral existem no âmbito da pesquisa histórica e do ensino de história na academia. (...) Aquilo que se aprende de teoria da História nas licenciaturas, é praticamente esquecido quando o professor vai para a escola lecionar, ou então reduzido a seus termos mínimos. Nos livros didáticos, em geral, o espaço concedido

a discussões de ordem teórica está centrado na pergunta “o que é História”, colocada no primeiro capítulo, e ali mesmo encerrada (SEFFNER, 2000, p. 265).

Pode-se dizer que o ensino de História na escola carece de discussões teóricas e metodológicas. Nesse contexto, fica claro que, para o autor, é preocupante que aos alunos sejam disponibilizadas poucas noções do que é História ao longo de sua trajetória formativa escolar. Por isso, o professor deve estimular as análises e as interpretações históricas em sala de aula, buscando romper com o conceito de História determinista e de História-verdade.

Ao se pensar na jornada de crianças e adolescentes pelo ensino regular, podemos afirmar que, no final dos doze anos escolares (cinco para a primeira etapa do fundamental e quatro para a segunda, acrescidos três para o ensino médio), há uma aprendizagem efetiva sobre o caráter científico da história? Há uma aprendizagem em que o aluno relacione eventos passados e futuros de forma completa, colocando em contexto e extraindo desses pensamentos uma reflexão sobre suas ações?

Pode-se afirmar que o livro didático não alimenta o pensamento histórico, pois representa apenas fatos prontos, com narrativas já estabelecidas, sendo o aluno um sujeito passivo na aprendizagem histórica escolar e sem nenhum conhecimento metodológico e científico da história. Os poucos momentos em que os livros proporcionam relações maiores com outras disciplinas, com o presente ou com fontes históricas ainda são destinados às “páginas extras” e não fazem parte da forma e da estrutura dos capítulos; aparecem em páginas no final dos capítulos, caixas de informações durante os textos ou nas atividades complementares.

A historicidade, ou seja, o pensar histórico, apresenta-se distante da realidade do livro didático. Se há falhas com perspectivas temporais e de caráter evidencial, sobram poucas possibilidades de apresentar os personagens históricos como pessoas humanas – humanas na liberdade de pensar, de agir e de escolher seu destino. Apresentam-se discursos prontos, ações já realizadas e interpretadas, sem confronto de ideias, em que a sensação do porvir é premeditada. Essa forma de discurso é alienante, retira o caráter próprio do ser humano, aquilo que vem antes do humano, o ser. As aprendizagens de História, segundo Rüsen (2011, p. 119):

Têm que abrir os olhos das crianças e jovens às diferenças históricas e às diferentes qualidades da vida humana através dos tempos. Portanto, não devem apresentar unicamente as experiências históricas já interpretadas e as percepções já assimiladas de forma cognitiva.

Cabe refletir, também, o quanto se pensa na criança e no adolescente no momento de ensinar, pois, no livro de História, preparado para o ensino fundamental, não há a preocupação de a criança operar mentalmente as datações mais longínquas, de se começar no sexto ano com conteúdos referentes ao surgimento dos seres humanos e de se encerrar o nono com o tempo presente. Pouco se pensa sobre a criança e sobre o adolescente, mesmo sendo eles as peças principais na atividade de aprendizagem do ensino regular básico.

4.5 Intervalo: o protagonismo infanto-juvenil na aprendizagem em História

A partir do material em que foram analisados os conceitos de tempo e evidência, surgiram, durante o processo desta pesquisa, alguns apontamentos sobre como as crianças e os adolescentes são representados nos livros didáticos.

Em seu livro clássico, *História social da criança e da família*, Ariès (1981) analisa a construção do conceito social de criança e a progressão histórica da caracterização infantil. No trecho a seguir, o autor expõe a fragilidade do papel infantil no medievo:

A arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. Segundo o autor é difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo (ARIÉS, 1981, p. 17).

Na análise de Ariès (1981), as crianças ocidentais eram vistas como “miniaturas” dos adultos, portanto, como no trecho, não havia espaço para as crianças e, inclusive, o ser criança não existia. O autor afirma, ainda, que o infanticídio era uma prática comum e as doenças matavam muitas crianças ainda pequenas. Por isso, a relação com o desenvolvimento do papel maternal para a mulher foi fundamental ao desenvolvimento do sentimento de infância e para a redução das taxas de mortalidade infantil. Outra ajuda, segundo o autor, veio por intermédio da Igreja Católica, que instituiu a inclusão infantil ao rito inicial da primeira

comunhão. Além disso, houve uma associação da figura angelical às crianças, como pequenos anjos, e, também, da figura dos santos como crianças e de Jesus criança.

A partir dos séculos XVIII e XIX, há uma mudança da responsabilidade infantil dos cuidadores para a família e o estado, e Ariés (1981) afirma, também, que o processo de “paparicação” foi uma mudança cultural sobre o papel infantil, quando os adultos desenvolveram afetividade com as crianças, cuidando da fragilidade e da inocência, características identificadas como infantis. O autor afirma que, durante a passagem para a modernidade ocidental, o conceito de criança vai se moldando na sociedade e se diferenciando de acordo com o grupo social ao qual a criança pertence.

Pensando na perspectiva brasileira, de acordo com Morelli (2010), a produção em História da Infância cresceu nos últimos anos, e esse crescimento tem repercutido em outras áreas da investigação histórica, como nas áreas de estudos de gênero, escolar ou de perspectivas criminais.

É importante frisar que muitas fontes históricas são produzidas por adultos e, como a criança e o adolescente passaram a ser objetos de estudos mais recentemente, muitas vezes, a perspectiva desses sujeitos é escrita com documentação produzida por adultos; isso precisa, portanto, ser levado em consideração. O livro didático também se encaixa nessa premissa, pois é elaborado por adultos, mas o uso é destinado ao público infante-juvenil.

Nos livros selecionados, percebeu-se que são poucos os momentos destinados à apresentação do passado infante-juvenil. As crianças e os adolescentes de diferentes etnias aparecem em ilustrações ao longo dos capítulos de cada volume, mas, praticamente, não passam desse propósito.

No que diz respeito aos conteúdos, nos livros destinados ao sexto ano do ensino fundamental, a História da Infância aparece apenas quando há a explicação sobre a educação espartana, nos temas destinados à Grécia Antiga. Nos livros destinados ao sétimo ano, poucas referências às crianças e aos adolescentes são feitas, quando apresentam pequenas notas sobre os marinheiros conhecidos como grumetes. Para o oitavo ano, há uma mudança de comportamento. As edições, dentro de suas singularidades, dão maior ênfase à perspectiva infantil no capítulo destinado à Revolução Industrial. Dessa forma, são apresentadas as condições de trabalho e as situações cotidianas às quais crianças e adolescentes do período eram

submetidas. Nesse ponto, há, por parte das coleções, um maior aprofundamento na temática, sendo realizadas atividades sobre o trabalho infantil no contexto trabalhado e na contemporaneidade. Para as edições destinadas ao nono ano, há, novamente, um esvaziamento da temática, relegando as crianças e os adolescentes ao papel de ilustrações sobre os períodos retratados, sem haver qualquer perspectiva de protagonismo histórico por parte deles.

A maior parte do material didático de História não apresenta fatos e análises sobre personagens infantis ou perspectiva infantil sobre os fatos ocorridos. Ao ler esse material, podem-se entender que crianças e adolescentes não são sujeitos históricos, pois não fazem parte da História. A falta de referências à idade dos personagens históricos permite o entendimento de que todos aqueles que ali são retratados são adultos.

A preocupação com o resultado dessa pequena busca está relacionada ao silenciamento que ocorre com a História da Infância e da Adolescência no Brasil nos livros didáticos do país. Isso porque os exemplos retratados pelas coleções destinam-se apenas a perspectivas de infâncias não brasileiras. Não são retratados papéis importantes, como das crianças escravizadas e das crianças trabalhadoras de diversos setores da sociedade. Esse silenciamento colabora para que perspectivas de retirada dos direitos infanto-juvenis ganhem força nas diversas mídias, nos discursos populares e no Congresso Nacional. A exceção deste ponto está na coleção “Eu conto História” desenvolvida pelas professoras Maria Auxiliadora Schmidt e Ana Cláudia Urban²⁵. O eixo central da coleção foi desenvolvido a partir da infância, buscando o protagonismo histórico e presente dos pequenos estudantes, além do eixo teórico da Educação Histórica. A coleção foi lançada no PNLD de 2010²⁶ e não retornou aos editais posteriores.

A historicidade de crianças e adolescentes pode se desenvolver de várias maneiras, mas deve, em ambiente escolar, permitir que todos tenham autonomia de

²⁵ URBAN, Ana Cláudia; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Eu conto História*. Curitiba: Base Editora, 2008.

²⁶ BRASIL. **Guia de Livros Didáticos PNLD de 2010: História - Ensino Fundamental anos iniciais**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – SEB. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/pnld-2017>>. Acesso em: 30 setembro 2017.

pensamentos e ações. Essa autonomia deve ser praticada dentro do contexto escolar, desenvolvendo o protagonismo infantil, que representa a participação das crianças e dos adolescentes na dinâmica organizacional da escola.

A análise desses materiais tem caráter qualitativo, principalmente pelo recorte das obras. É necessário um amplo debate sobre o tema para que conclusões mais profundas sejam defendidas. Claramente, esse espaço não responderá a todas as questões que envolvem os livros didáticos e a História da infância e da adolescência. Muito menos se acredita que seja por meio do ensino da História que se resolvam todos os problemas da disciplina de História na escola. O que se propôs aqui foi fomentar esse debate, pensando na representatividade dos próprios alunos (crianças e adolescentes) que permeiam as escolas de todo o Brasil, refletindo que, além dessa representatividade, faz-se urgente, nos tempos atuais, o debate sobre a importância de legislações como o ECA. Reafirma-se, assim, o caráter protetivo e educativo do Estatuto, combatendo o que é propagado pelo senso comum, que a criança e o adolescente têm muitos direitos garantidos e não são punidos, devendo ser protegidos pela relação de poder que os adultos inferem nos pequenos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme explicado na Introdução, o objetivo desta dissertação não foi solucionar todos os problemas referentes ao ensino de História. Este trabalho procurou indicar possibilidades de reflexões para os docentes, sempre entendidas como sugestões, pois se entende a complexidade das relações socioeconômicas e culturais com as quais as escolas e seus agentes estão envolvidos. Não há, portanto, modelos a serem seguidos, cartilhas para ditar as regras e as formas “certas” de se ensinar História. Há, porém, o diálogo, a ponderação e a vontade de fazer o trabalho docente cada dia melhor. Essa é a receita que pode possibilitar o êxito no ensino de História que todos nós, professores da disciplina, buscamos.

Dessa forma, compreendemos que as diferenças entre as coleções não se apresentam na abordagem e na seleção de conteúdos, mas sim na forma de organização do trabalho docente e nos mecanismos extras que cada coleção pode oferecer. Nas atividades, nos boxes de informações e nas páginas extras, encontram-se, em sua maioria, as obrigações legais do edital do PNLD. Nessas páginas diferenciadas, estão **novos problemas, novas abordagens, novos objetos**, ou seja, nos complementos dos capítulos, são resolvidas todas as exigências legais.

É preciso ressaltar que nós não devemos aceitar o papel de profissional transmissor de conteúdos, nós não devemos olhar nossos alunos, crianças, adolescentes e adultos, como depósitos de conteúdos. Infelizmente, muitos colegas de profissão ainda pensam que somos obrigados a ensinar os conteúdos canônicos, mas não sabem explicar o porquê de eles permanecerem no currículo. Até quando vamos responder vagamente sobre a importância de alguns conteúdos para nossa realidade brasileira? Até quando privilegiaremos os estudos de outras sociedades em detrimento da nossa própria, tomando como eixo central o Brasil não a Europa?

Cabe ao professor fazer o recorte temático a partir do qual ele trabalhará, para não sobrecarregar as aulas com diversos assuntos tratados de maneira superficial. Nesse sentido, advogamos em causa de uma aprendizagem que tenha como princípio o estudo de História do Brasil, para que, depois, se amplie o

conhecimento sobre outras sociedades, e não o estudo da História “geral” ou “mundial” – que, em grande parte, se faz eurocêntrica na prática –, como um desvio de trabalho para se estudar a História do Brasil.

Vale ressaltar que não há problema em um ensino de História panorâmico sobre a História mundial, o problema é se ater somente a isso nos doze anos em que a criança estuda História - considerando o modelo ideal, em que não houve reprovadas; senão esse período se amplia.

A proposta do PNLD ainda se apresenta como avançada para o resultado real da composição dos livros didáticos no mercado. Com a força da exigência legal, os últimos editais do PNLD propõem para a disciplina um ensino voltado às pesquisas mais modernas, tanto no que diz respeito à historiografia quanto ao ensino de História. O que se vê, na prática, são mecanismos de comportar as exigências feitas, sem que se modifique, de forma real, o *status quo* do livro didático. Ou seja, aceitam-se os acréscimos necessários, mas são apresentados como meros expectadores da narrativa factual, cronológica e com pouca relação com a vida prática dos pequenos e jovens estudantes do ensino fundamental.

Dentro dos critérios para o manual do professor, as propostas teórico-metodológicas, por vezes, não são claras. As que se delimitam de melhor forma fazem um apanhado teórico daquilo que lhes convém, mas, na prática, permanecem com a estrutura tradicional que facilita um ensino expositivo.

Como professores, podemos pensar e usar o livro didático de forma diferenciada. Assim como Oliveira (2009) afirma, independente do livro didático, é o professor quem dá forma e remodela o que é apresentado.

Apesar de, em essência, as coleções apresentarem as mesmas características de organização integrada – reafirma-se que todas as catorze participantes assim o fizeram – não há uma equidade total entre elas. Um professor mais criterioso consegue refletir sobre as diferenças que as compõem de forma mais profunda. Por isso, ressaltamos que podemos e devemos escolher, dentre os modelos, o livro didático que apresente a ciência histórica da melhor forma, comportando, é claro, a realidade em que estão inseridos nossos alunos e aquilo que é necessário que eles aprendam. Podemos, porém, apesar das sutilezas, eleger um material que esteja mais adequado com a proposta que queremos de formação para nossos alunos. O livro didático não é um material simples, não é um recurso

que se possa ignorar, não devemos, portanto, relegar nosso papel de atuante nesse processo a terceiros. Devemos ser agentes ativos no processo de escolha do nosso material de trabalho.

É preciso entender que um ensino catequético não possibilita ao aluno a ideia metodológica de como funciona a ciência histórica, relegando a história a múltiplas narrativas, das quais se escolhe uma como verdade, renegando as outras ao campo da mentira. Por isso, cabe a nós, professores, pensarmos em como narramos os eventos aos nossos alunos e em como elegemos o que deve ser lembrado e o que deve ser esquecido; não é possível isolar o fato de qualquer interferência, pensando nele de forma neutra, por esse motivo, não devemos reproduzir essa ideia em sala de aula.

A disciplina de História deve formar um aluno que pensa cientificamente, que entenda e seja convencido pela metodologia científica histórica. Para chegar a esse objetivo, concordamos com Marlene Cainelli (2012, p. 17):

A mudança mais complexa é a relação do professor com o livro didático de História. Neste tipo de metodologia e de entendimento dos conteúdos históricos, o professor não poderia ter o livro como detentor dos saberes a serem ensinados. O livro serviria apenas de articulador dos conteúdos históricos que seriam trabalhados em sala de aula. No entanto, estes conteúdos teriam que ser definidos pelo professor. A seleção se daria pela organização do trabalho didático tendo como pressuposto as ideias históricas dos alunos e isto só seria possível tendo o professor o objetivo de orientar suas propostas e escolhas de conteúdos a partir do conhecimento com os alunos e não de uma relação mecanicista com o conhecimento histórico.

Para fugir de um ensino exclusivo de curta duração, para se trabalhar com a longa duração, ou de forma temática, pode-se usar o livro cronológico, mesclando os volumes e escolhendo diversos capítulos que possam se relacionar na perspectiva da longa duração. Devem-se selecionar os conteúdos de maneira que a formação integral do aluno com o meio em que ele vive seja considerada.

Como metodologia diferente da tradicional, apontamos o caminho da aula oficina, desenvolvido por Isabel Barca, em que o aluno é inserido como investigador e interpreta as fontes históricas, entende o contexto de suas produções e extrapola as suas ideias, comunicando, de alguma forma, suas reflexões.

Longe de ser aqui classificado como um material didático bom ou ruim, o que se buscou neste trabalho foi compreender a trama que envolve a chegada do livro

didático para nós professores, bem como compreender como se dispõem a temporalidade e a evidência no material.

Os livros didáticos podem ampliar as noções de trabalho documental e de relações com o tempo e ser materiais que reflitam, teórica e metodologicamente, a ciência histórica. Talvez, o debate, a partir disso, seja sobre o interesse editorial e formativo desses e de outros grupos sociais no ensino de História, tal como se apresenta no livro didático e na última versão da Base Nacional Comum Curricular.

Certos de que o ensino de História pode mudar a relação da criança e do adolescente com o mundo em que se vive, nós, professores, devemos refletir sobre o tipo de formação que pretendemos dar aos pequenos estudantes, se pretendemos formar para que eles sejam bons em conteúdos, e, quem sabe, garantir uma aprovação no vestibular, ou se devemos formá-los para a vida, sabendo eles lidarem com a complexidade das relações temporais expressas em seu dia a dia. Aqui, escolhemos a segunda opção.

FONTES

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História: sociedade & cidadania: manual do professor**. 3.ed. São Paulo: FTD, 2015. (Obra em quatro volumes para alunos do 6º ao 9º ano).

COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. **Historiar: manual do professor**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2015. (Obra em quatro volumes para alunos do 6º ao 9º ano).

PELLEGRINI, Marco; DIAS, Adriana; GRINBERG, Keila. **Vontade de Saber: história: manual do professor**. 3.ed. São Paulo: FTD, 2015. (Obra em quatro volumes para alunos do 6º ao 9º ano).

PROJETO Araribá: história: manual do professor. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2014. (Obra em quatro volumes para alunos do 6º ao 9º ano)

VICENTINO, Cláudio; VICENTINO José Bruno. **Projeto mosaico: história: anos finais: ensino fundamental: manual do professor**. São Paulo: Scipione, 2015. (Obra em quatro volumes para alunos do 6º ao 9º ano).

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 28-41.

ABUD, Kátia. A história nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico em sala de aula. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X/Faperj, 2007. p.107-117.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, Márcia de Almeida et al. **Qual o valor da História hoje?** Rio de Janeiro: FGV, 2012. p. 21-39.

ARAÚJO, Valdei Lopes de. A aula como desafio à experiência da história. In: GONÇALVES, Márcia de Almeida et al. **Qual o valor da História hoje?** Rio de Janeiro: FGV, 2012. p. 66-78.

ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ASHBY, Rosalyn. Children's ideas on evidence. Comunicação apresentada no Congresso dos Professores de História. Porto: UniversidadePortugalense, 2001.

ASHBY, Rosalyn. Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as ideias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares. **Educar**, Curitiba, v. Especial, p. 151-170, 2006. Texto traduzido do original "Developing a concept of Historical Evidence: student's".

ASHBY, Rosalyn. Métodos dos alunos para validar relatos históricos. In: BARCA, Isabel(Org.). **Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África**: actas das sétimas jornadas internacionais de educação histórica. Braga: Cled, Universidade do Minho, 2008. p. 33-46.

ASHBY, Rosalyn; LEE, Peter. Discussing the evidence. **Teaching History**: 48. Londres: The Historical Association, 1987. p. 13-17.

BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. **Revista da Faculdade de Letras**, Porto, v. 2, n. III, p. 13-21, 2001.

BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. **Educar**, Curitiba, v. Especial, p. 93-112, 2006.

BARCA, Isabel (Org.). **Para uma educação Histórica de qualidade**. Actas das IV Jornadas Internacionais de educação histórica. Braga: Universidade do Minho, 2004.

BARCA, Isabel. O papel da educação histórica no desenvolvimento social. In: CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Educação histórica**: teoria e pesquisa. Ijuí: Ed. Ijuí, 2011. p. 21-48.

BERGMANN, Klauss. A História na reflexão Didática. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 29-42, fev. 1990.

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

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**: edição anotada por Étienne Bloch. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Dados Estatísticos**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>>. Acesso em: 28

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica. Secretaria de Educação Básica. **Edital de convocação 02/2015 – CGPLI**: Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático: PNLD: 2017. Brasília, jan. 2015. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do->

livro/consultas/editais-programas-livro/item/6228-edital-pnld-2017>. Acesso em: 30 maio 2017.

BRASIL. **PNLD 2017: história - Ensino Fundamental anos finais**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – SEB. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília: MEC, SEB, 2016. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/pnld-2017>>. Acesso em: 15 abr 2017.

BRAUDEL, Fernand. **Escritos sobre a história**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre o ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo**, Niterói, v. 11, n. 21, p. 21-32, jul. 2006.

CAINELLI, Marlene. A escrita da História e os conteúdos ensinados na disciplina de História no Ensino Fundamental. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 26, n.51, p. 163-184, jan./jun. 2012.

CAINELLI, Marlene. Investigando as práticas de ensino de professores de história na educação básica (Brasil - 1998 - 2016). In: RIBEIRO, C. P. et al. **Epistemologias e Ensino da História (XVI Congresso das Jornadas Internacionais de Educação Histórica)**. Porto: CITCEM, 2017. p. 848-865.

CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 28, n. 55, p. 153-170, jan./jun. 2008.

CARR, Edward Hallett. **Que é história?**. Tradução de Lúcia Maurício de Alverga. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

CAVALCANTI, Erivaldo Vicente. Livro didático: produção, possibilidades e desafios para o ensino de História. **Revista História Hoje**, v. 5, n. 9, p. 262-284, 2016.

CERRI, Luis Fernando. Diretrizes Curriculares Estaduais - História: legitimidade, autonomia docente e currículo oculto. In: MOLINA, A. H. et al. **Ensino de história e educação: olhares em convergência**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, v. II, 2012. p. 121-134.

CERRI, Luis Fernando. Recortes e organizações de conteúdos históricos para a educação básica. **Antíteses**, Londrina, p. 131-152, jan./jun. 2009.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexão sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

COLLINGWOOD, Robin George. **Essays in the Philosophy of History**. Austin: University of Texas Press, 1965a, p. 90-103.

COLLINGWOOD, Robin George. **A ideia de história**. 5. ed. Lisboa: Presença, 1981.

DAVIES, Nicholas. As camadas populares nos livros de história do Brasil. In: PINSKY, Jaime (Org.). **O ensino de história e a criação do fato**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2001. p. 93-104.

FENELON, Déa. A formação do profissional de história e a realidade do ensino. *Tempos Históricos*, Marechal Cândido Rondon, v. 12, p. 23-35, 1º semestre 2008.

FERRO, Marc. **A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação**. São Paulo: IBRASA, 1983.

FRANCO, Maria Laura. **O livro didático de História no Brasil: a versão fabricada**. São Paulo: Global, 1982. Teses da educação: 9.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GASPARELLO, Arlette. Medeiros. O livro didático como referência de cultura histórica. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; CONTIJO, Rebeca (Orgs.). **A escrita da História escolar**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009. Cap. 14, p. 265-280.

GUIMARÃES, Selva. **Caminhos da história ensinada**. 13. ed. São Paulo: Papirus, 2012.

KNAUSS, Paulo. Por onde anda a história na atualidade da escola: ensino médio, livros didáticos e ensino de história. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; CONTIJO, Rebeca (Orgs.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV, 2009. Cap. 16, p. 291-308.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC Rio, 2006.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar**, Curitiba, v. Especial, Editora UFPR, p. 131-150, 2006.

LEE, Peter. **Horizontes Fundidos? Investigação britânica sobre ideias históricas de segunda ordem em estudantes: uma perspectiva a partir de Londres**. , 2015. No prelo.

LEE, Peter. "Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé": compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, Isabel. (Org.). **Educação histórica e museus**. Minho: CIED, Universidade do Minho, 2003. p. 19-36.

LEE, Peter. Por que aprender História? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 42, p. 19-42, out./dez. 2011.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: BARCA, Isabel (Org.). **Perspectivas em Educação Histórica**. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Universidade do Minho, p. 13-29, 2001.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Currículo, conhecimento e cultura. Construindo tessituras plurais. In: CHASSOT, A.; OLIVEIRA, J. R. **Ciência, ética e cultura na educação**. São Leopoldo: UNISINOS, 1998. Cap. 1, p. 31-47.

MACEDO, J. R. História e livro didático: o ponto de vista de um autor. In: GUAZZELLI, Cesar Augusto Barcellos et al. **Questões de Teoria e Metodologia da História**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000. p. 289-302.

MANOEL, Ivan. O ensino de história no Brasil: do Colégio Pedro II aos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Conteúdos e didática da história**, Franca, maio. 2012.

Disponível em:

<<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/46194/1/01d21t11.pdf>>. Acesso em: 22 maio. 2018.

MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica. **História Unisinos**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 40-49, jan./abr. 2011.

MIMESSE, Eliane. A prática pedagógica dos professores de História no uso dos livros didáticos. **HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 35, p. 96-107, set. 2009.

MOREIRA, M. G. **As fontes Históricas propostas no manual e a construção do conhecimento histórico**. 2004. Dissertação (Mestrado em educação) – Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, 2004.

MORELLI, A. J. **Memórias de infância em Maringá**. Tese - Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 245. 2010.

MUNAKATA, Kazumi. Devem os livros didáticos de história ser condenados? In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; CONTIJO, Rebeca (Orgs.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV, 2009. Cap. 15, p. 281-292.

MUNAKATA, Kazumi. Indagações sobre a História ensinada. In: GUAZZELLI, Cesar Augusto Barcellos et al. **Questões da teoria e metodologia da história**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000. p. 303-313.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista brasileira de história**, Campinas, v. 12, n. 3, p. 179-197, set./dez. 2012b.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como mercadoria. **Pro-posições**, Campinas, v. XXIII n.3, p. 51-66, set./dez. 2012a.

NADAI, Elza; BITTENCOURT, Circe. Repensando a noção de tempo histórico no ensino. In: PINSKI, Jaime (Org.). **O ensino de história e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2001. p. 73-92.

OLIVEIRA, Itamar Freitas de. Livro didático de História: definições, representações e prescrições de uso. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; OLIVEIRA, Almir Félix Batista de (Org.). **Livros didáticos de História: escolhas e utilizações**. Natal: EDFURN, 2009. p. 11-21.

OLIVEIRA, Paula Ricelle de. O processo de escolha do livro didático de história: o ponto de vista dos professores. **Pesquisa em foco: Educação e Filosofia**. São Luís, DEF/UEMA. v. 8. A. 8. abr. 2015.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. O tempo, a Criança e o Ensino de História. In: ROSSI, Vera Lúcia Sanbongi; ZAMBONI, Vera (Org.) **Quanto tempo o tempo tem!** 2. ed. Campinas: Alínea, 2005. Cap. 8, p. 145-172.

OLIVEIRA, Tiago Augusto Divardim de. **A relação ensino e aprendizagem como práxis: a educação histórica e a formação de professores**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

PARANÁ, Secretaria do Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação básica: História**. Curitiba: SEED, 2008.

PRADO, Eliane Mimesse. **Trajetórias do ensino de história: práticas pedagógicas, normas e fontes**. Curitiba: Prismas, 2017.

PRADO, Eliane Mimesse; FILGUEIRAS, Juliana Miranda. Apropriações docentes acerca da disciplina história: cenário conciso 1970-2000. **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES**, Vitória, v. 19, n. 42, a.12, p. 146-163, jul./dez. 2015.

RAGO, Margareth. O Historiador e o Tempo. In: ROSSI, Vera Lúcia Sanbongi; ZAMBONI, Vera (Org.) **Quanto tempo o tempo tem!** 2. ed. Campinas: Alínea, 2005. Cap. 2, p. 25-48.

REIS, José Calos. **História & Teoria: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade**. 3. ed. 6. reimp. Rio de Janeiro: FGV, 2012.

ROMANELLI, Otaíza. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 7-16, jul./dez. 2006.

RÜSEN, Jörn. **História viva**: teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora UnB, 2010.

RÜSEN, Jörn. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

SADDI, Rafael. Didática da História como sub-disciplina da Ciência Histórica. **História & Ensino**, Londrina, v. 1, n. 16, p. 61-80, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Construindo conceitos no ensino de história: "a captura lógica" da realidade social. **História & Ensino**, Londrina, v. V, p. 147-163, out. 1999.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 2006.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tania Maria Braga. **Consciência Histórica e crítica em aulas de história**. Fortaleza: Secretária da Cultura do Estado do Ceará/Museus do Ceará, 2006. Cadernos Paulo Freire – v. 4.

SEFFNER, Fernando. Teoria, metodologia e ensino de História. In: GUAZZELLI, Cesar Augusto Barcellos et al.. **Questões de Teoria e Metodologia da História**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000. p. 257-288.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da; SOUZA, José Josberto Montenegro. Didática da História: mediadora entre teoria e ensino de História? **História e Diversidade [on-line]**, Cáceres, v. 4, n. 1, p. 39-53, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/historiaediversidade/article/view/24/4>. Acesso em: 29 abr 2017.

SIMAN, Lana Mara de Castro. A Temporalidade Histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino e a aprendizagem. In: ROSSI, Vera Lúcia Sanbongi; ZAMBONI, Vera (Org.). **Quanto tempo o tempo tem!** 2. ed. Campinas: Alínea, 2005. Cap. 7, p. 109-144.

SIMÃO, Ana Catarina Gomes Lage Ladeira. A construção de evidência histórica: concepções de alunos do 3º ciclo e secundário. In: BARCA, Isabel (Org.). **Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África**: Actas das Sétimas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: CIEd, 2008. p. 75-92.

SIMÃO, Ana Catarina Gomes Lage Ladeira. **A Construção da Evidência Histórica**: concepções de alunos do 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Minho, Minho/PT: CIEd, 2007.

SIMÃO, Ana Catarina Gomes Lage Ladeira. Repensando a evidência histórica na construção do conhecimento histórico. **Diálogos**, Maringá, v. 19, n. 1, p. 181-198, Jan/abr 2015.

SIMÃO, Ana Catarina Gomes Lage Ladeira. A impotência da Evidência Histórica na construção do conhecimento histórico. In: CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Educação histórica: Teoria e Pesquisa**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011. p. 143-166.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria: ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

URBAN, Ana Cláudia; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Eu conto História**. Curitiba: Base Editora, 2008.

WASSERMAN, Cláudia. O livro didático: aspectos teóricos-metodológicos relevantes na sua produção. In: GUAZZELLI, Cesar Augusto Barcellos et al. **Questões de Teoria e Metodologia da História**. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 2000. p. 249-256.