



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

INGRID OLIVEIRA MOREIRA

DISCIPLINAS ELETIVAS E SABERES DOCENTES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES
PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

FORTALEZA

2025

INGRID OLIVEIRA MOREIRA

**DISCIPLINAS ELETIVAS E SABERES DOCENTES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES
PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Ceará, com requisito parcial à obtenção do título de mestre em Ensino de História. Área de concentração: Saberes Históricos no Espaço Escolar.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Amélia Rodrigues de Oliveira

FORTALEZA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M837d Moreira, Ingrid Oliveira.
DISCIPLINAS ELETIVAS E SABERES DOCENTES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA O
ENSINO DE HISTÓRIA / Ingrid Oliveira Moreira. – 2025.
209 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Mestrado
Profissional em Ensino de História, Fortaleza, 2025.
Orientação: Profa. Dra. Ana Amélia Rodrigues de Oliveira.

1. Ensino de História. 2. Saberes Docentes. 3. Currículo. 4. Reforma do Novo Ensino Médio. 5.
Unidades Curriculares Eletivas. I. Título.

CDD 907.220711

INGRID OLIVEIRA MOREIRA

**DISCIPLINAS ELETIVAS E SABERES DOCENTES: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Ceará, com requisito parcial à obtenção do título de mestre em Ensino de História. Área de concentração: Saberes Históricos no Espaço Escolar.

Aprovada em: 31/10/2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Ana Amélia Rodrigues de Oliveira
Instituto Federal do Ceará (IFCE)

Prof. Dra. Ana Carla Sabino Fernandes
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dra. Carla Silvino de Oliveira
Universidade Federal do Piauí (UFPI)

A Deus.

Aos meus pais e ao meu filho, Bernardo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por ter me sustentado e colocado pessoas fundamentais nessa trajetória.

Ao meu filho Bernardo, que, desde quando ainda o gestava, já era o principal combustível e o meu “por quem”.

À minha família, meus pais Dona Kátia e Seu Antônio e meu irmão Ícaro, por sempre acreditarem em minha capacidade e por seu amor incondicional.

A Anaías, pelo cuidado com meu filho, sendo suporte fundamental para a conclusão deste trabalho.

Ao Jefferson, pelas importantes contribuições técnicas para a construção do produto educacional.

À minha amiga Nathalie, que, mesmo distante, sempre foi um lugar de escuta, apoio e incentivo.

À minha psicóloga, Fernanda Carvalho, que foi essencial para que eu tivesse equilíbrio emocional durante este processo de escrita.

Agradeço às minhas amigas, que foram compreensíveis diante do meu distanciamento. Gratidão por todo incentivo e por estarem ao meu lado, mesmo que a distância.

À minha orientadora, Dra. Ana Amélia Rodrigues de Oliveira, por toda a paciência e compreensão nos momentos em que não consegui cumprir os prazos, mas, principalmente, por sua atenção a cada leitura, pelas orientações e *feedbacks* que me ajudaram a acreditar, cada vez mais, na minha pesquisa.

Às professoras Dra. Carla Silvino de Oliveira, pelas contribuições significativas na qualificação, que deram mais solidez ao trabalho, e Dra. Ana Carla Sabino Fernandes, não apenas pela gentileza em aceitar compor minha banca de defesa, mas também pelo trabalho desenvolvido na Universidade Federal do Ceará, que fortalece e amplia o espaço da pesquisa no campo do ensino de História.

Aos professores e professoras que colaboraram com minha pesquisa ao responderem ao questionário. Suas contribuições foram fundamentais para a construção deste trabalho e para a reflexão coletiva sobre os caminhos do ensino de História nas eletivas.

Registro também meu agradecimento aos colegas de turma do ProffHistória, cuja parceria, apoio mútuo, trocas e desabafos nesta caminhada, tornaram o processo mais leve.

Por fim, ao ProfHistória, por oportunizar aos professores da Educação Básica, um lugar de formação, qualificação e produção de pesquisas que aproximam as discussões acadêmicas da realidade das nossas salas de aula.

“Meus heróis não viraram estátua, mas morreram lutando contra quem virou.”
(Bolognese, 2013).

RESUMO

O presente trabalho analisa as Unidades Curriculares Eletivas (UCEs), com foco em compreender como vêm sendo construídas e qual o seu papel no ensino de História no contexto da Reforma do Novo Ensino Médio. O estudo tem como objetivos conhecer a proposta das eletivas enquanto componente curricular da reforma, examinar suas implicações para o ensino de História e discutir de que modo os saberes docentes se tornam referências pedagógicas na escolha de conteúdos e estratégias didáticas. Além disso, busca-se elaborar um produto educacional voltado ao ensino de História nas disciplinas eletivas, que dialogue com as demandas identificadas entre os professores e ofereça suporte didático para o planejamento e o desenvolvimento dessas unidades. A investigação foi realizada por meio da análise documental dos catálogos de eletivas da Secretaria da Educação do Ceará (Seduc) e da aplicação de questionário estruturado com quarenta professores da rede estadual de ensino, dos quais trinta e um licenciados em História. Os dados permitiram identificar limites estruturais da política curricular, como o desequilíbrio na carga horária entre eletivas e disciplinas da formação geral básica (FGB) e a fragilidade dos materiais de apoio, mas também evidenciaram práticas criativas que ressignificam as eletivas como espaços de aprendizagem crítica, em especial quando vinculadas ao ensino de História. Como resultado prático, o trabalho apresenta um e-book intitulado “Formação do Povo Brasileiro: propostas e recursos para o ensino em disciplinas eletivas”, estruturado em vinte aulas. O material foi elaborado como suporte didático, respondendo a uma demanda expressa pelos docentes por recursos que auxiliem no planejamento e na condução das atividades. Assim, a pesquisa contribui não apenas para o debate acadêmico, mas também para o fortalecimento da prática pedagógica no ensino de História.

Palavras-chave: ensino de história; saber docente; currículo; reforma do novo ensino médio; unidades curriculares eletivas.

ABSTRACT

This dissertation analyzes the Elective Curricular Units (ECU), focusing on how they are being developed and what role they play in History teaching within the framework of the New High School Reform in Brazil. The study aims to examine the proposal of electives as a curricular component of the reform, investigate their implications for History education, and discuss how teachers' professional knowledge becomes a pedagogical reference in the selection of content and teaching strategies. In addition, this study aims to develop an educational product focused on the teaching of History in elective disciplines, designed to address the demands identified among teachers and to provide didactic support for the planning and implementation of these curricular units. The research was carried out through documental analysis of the elective course catalogs published by the Ceará State Department of Education (SEDUC) and through a structured questionnaire applied to forty public school teachers, thirty-one of whom were licensed in History. The findings reveal structural limitations of the curricular policy, such as the imbalance in workload between electives and subjects of the General Basic Education (GBE) and the fragility of support materials. On the other hand, the results also highlight creative practices that reframe electives as spaces for critical learning, especially when linked to History teaching. As a practical outcome, the dissertation presents an e-book entitled "Formation of the Brazilian People: proposals and resources for teaching in elective disciplines", organized into twenty lessons. The material was designed as a didactic resource, responding to teachers' expressed demand for greater support in planning and implementing activities. Thus, this research contributes not only to the academic debate but also to strengthening pedagogical practice in History education.

Keywords: curriculum; teacher knowledge; history teaching; reform of the new secondary education; elective curricular units.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 – Características das teorias do currículo..... | 30 |
| Figura 2 – Organização dos Saberes Docentes..... | 65 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | | |
|-----------|--|-----|
| Gráfico 1 | – Situação funcional..... | 81 |
| Gráfico 2 | – Experiência com disciplinas eletivas | 83 |
| Gráfico 3 | – Distribuição das respostas à afirmação: “As eletivas de Ciências Humanas têm contribuído para uma aprendizagem significativa no ensino de História”..... | 125 |

LISTA DE TABELAS E QUADROS

| | |
|--|-----|
| Tabela 1 – Distribuição da carga horária destinada ao ensino de História nos cursos de licenciatura da UECE e UFC..... | 55 |
| Tabela 2 – Distribuição dos professores por faixa etária..... | 80 |
| Tabela 3 – Tempo de magistério..... | 83 |
| Tabela 4 – Principais saberes específicos do professor de história presentes nas falas dos professores, divididos em saberes docentes..... | 90 |
| Tabela 5 – Comparativo das disciplinas eletivas voltadas para o ensino de história..... | 100 |
| Tabela 6 – Mapeamento das práticas pedagógicas nas disciplinas eletivas de História..... | 116 |
| | |
| Quadro 1 – Sistematização da pesquisa..... | 17 |
| Quadro 2 – Síntese dos Saberes Docentes e suas Manifestações na prática docente..... | 66 |
| Quadro 3 – Divisão de algumas falas dos professores em categorias de saberes docentes..... | 86 |
| Quadro 4 – Saberes e estratégias de ensino mobilizados nas disciplinas eletivas..... | 94 |
| Quadro 5 – Pontos positivos e desafios das disciplinas eletivas no ensino de História, segundo os professores..... | 123 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|--------------|--|
| BNCC | Base Nacional Curricular |
| CEE | Conselho Estadual de Educação |
| CODEA | Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem |
| DCRC | Documento Curricular Referencial do Ceará |
| EEMTI | Escola Estadual de Ensino Médio e Tempo Integral |
| FGB | Formação Geral Básica |
| IF | Itinerário Formativo |
| LDB | Lei de Diretrizes e Básicas da Educação |
| MEC | Ministério da Educação |
| NEM | Novo Ensino Médio |
| PEC | Proposta de Emenda Constitucional |
| PIBID | Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência |
| PNE | Programa Nacional da Educação |
| PROFHISTÓRIA | Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História |
| SEDUC -CE | Secretaria de Educação do Estado do Ceará |
| UECE | Universidade Estadual do Ceará |
| UCE | Unidades Curriculares Eletiva |
| UFC | Universidade Federal do Ceará |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|--|------------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 15 |
| 2 | CONHECENDO AS UNIDADES CURRICULARES ELETIVAS | 21 |
| 2.1 | Currículo: O que é e para quem? | 21 |
| 2.2 | Unidades Curriculares Eletivas: Um currículo em construção! | 32 |
| 2.3 | A implementação das eletivas nas escolas | 39 |
| 3 | SABERES DOCENTES E ENSINO DE HISTÓRIA | 48 |
| 3.1 | O que é Saber Docente? | 48 |
| 3.1.1 | <i>Saber da formação profissional</i> | 52 |
| 3.1.2 | <i>Saberes disciplinares e curriculares</i> | 59 |
| 3.1.3 | <i>Saber da experiência</i> | 61 |
| 3.2 | Saberes Docentes do professor de História | 66 |
| 3.2.1 | <i>Os saberes a ensinar: Saberes disciplinares</i> | 72 |
| 3.2.2 | <i>Os saberes para ensinar: Saberes curriculares e saberes da formação profissional</i> | 74 |
| 3.2.3 | <i>Os saberes do aprender: Saberes da experiência</i> | 75 |
| 3.3 | Saberes Docentes na perspectiva dos professores de história: Concepções, especificidades e práticas nas disciplinas eletivas..... | 78 |
| 3.3.1 | <i>Perfil dos docentes</i> | 79 |
| 3.3.2 | <i>Como os professores de história compreendem o Saber Docente?</i> | 83 |
| 3.3.3 | <i>Saberes específicos do professor de história: Percepções docentes.....</i> | 87 |
| 3.3.4 | <i>Saberes docentes mobilizados pelos professores de história nas disciplinas eletivas</i> | 91 |
| 4 | CARDÁPIO DAS ELETIVAS, O QUE ESTÁ SENDO “SERVIDO”? | 97 |
| 4.1 | Catálogo das eletivas: o que se propõe ensinar?..... | 97 |
| 4.2 | Eletivas e ensino de história: escutas docentes, desafios e práticas pedagógicas.... | 106 |
| 4.2.1 | <i>Limites estruturais e institucionais na implementação das eletivas</i> | 107 |
| 4.2.2 | <i>As eletivas na prática: conteúdos, metodologias e contribuições para o ensino de história</i> | 110 |
| 5 | CONTEXTUALIZAÇÃO, ESTRUTURA E APRESENTAÇÃO DO E-BOOK | |

| | | |
|----------|---|------------|
| | “FORMAÇÃO DO POVO BRASILEIRO: PROPOSTAS E RECURSOS PARA O ENSINO EM DISCIPLINAS ELETIVAS” | 127 |
| 6 | CONCLUSÃO | 136 |
| | REFERÊNCIAS | 138 |
| | APÊNDICE A - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS..... | 147 |
| | APÊNDICE B - E-BOOK: FORMAÇÃO DO POVO BRASILEIRO: PROPOSTAS E RECURSOS PARA O ENSINO EM DISCIPLINAS ELETIVAS | 151 |

1 INTRODUÇÃO

Minha escolha pela docência antecedeu a própria decisão de cursar História. Antes de desejar, eu já me via como professora, inspirada pela postura e pela didática de docentes da educação básica que marcaram minha trajetória escolar. Esses professores, sobretudo os de História, foram fundamentais na constituição do meu modelo docente, pois materializavam no cotidiano aquilo que, anos mais tarde, eu perceberia ser um saber que ultrapassa a dimensão puramente acadêmica. Ao ingressar no curso de História, em 2010, na Universidade Federal do Ceará (UFC), novos referenciais foram incorporados à minha formação, mas o desejo de lecionar permanecia como eixo central da minha identidade profissional.

Ser professora é uma das minhas escolhas mais genuínas. O “chão” da sala de aula é um dos que me sustenta e me encanta por tudo que já vi nascer nele. Ensinar está em mim: é o que me faz sentir útil na sociedade e me realiza, especialmente, no espaço da escola pública. Foi desse vínculo com a educação básica que surgiu também o desejo de cursar o mestrado profissional em Ensino de História, para que meu objeto de pesquisa pudesse nascer das minhas próprias vivências em sala de aula.

Minhas primeiras experiências profissionais em escola pública de ensino médio se deram ao mesmo tempo em que se implementava, no Brasil, a Reforma do Novo Ensino Médio, com mudanças estruturais advindas da Lei nº 13.415/2017. Esse momento revelou-se desafiador, pois minhas vivências iniciais já estavam atravessadas por uma política educacional que alterava profundamente a organização curricular. Entre as mudanças que a reforma promoveu, destacavam-se: a redução da carga horária da Formação Geral Básica, a ampliação da carga destinada aos itinerários formativos, dos quais as Unidades Curriculares Eletivas (UCEs) fazem parte.

As criações das disciplinas eletivas, assim como o restante dos novos componentes curriculares, não foram debatidas pelos professores de forma ampla, aberta e participativa. Os itinerários formativos foram apresentados às instituições, em seguida implementados pelos gestores e executados pelos professores. “A reforma do Ensino Médio, portanto, foi implementada sem um amplo debate pelas comunidades escolares” (Jakimiu, 2023, p. 12).

Em 2021, assumi o concurso como professora efetiva da rede estadual na EEMTI Professor Milton Façanha Abreu, em Mulungu. Foi nessa instituição que lecionei até 2023, que ministrei minha primeira eletiva, intitulada “Formação do povo brasileiro”. Embora fosse uma temática com a qual eu já tinha afinidade, a escolha não partiu de mim ou dos estudantes, mas foi determinada pela gestão escolar. Essa experiência inicial despertou a primeira inquietação

que atravessa toda esta pesquisa: o que aconteceria se o tema não tivesse sido de minha identificação? Como desenvolver uma disciplina sem materiais de apoio e sem clareza sobre seu propósito no currículo? Atualmente, exerço minhas atividades na EEMTI Moema Távora, em Fortaleza, onde sigo vivenciando os desafios e as possibilidades que atravessam a escola pública e o ensino de História.

Essas perguntas se tornaram mais fortes ao longo do ProfHistória, quando escutei relatos de colegas sobre suas próprias experiências com as eletivas: projetos bem-sucedidos, mas também dificuldades relacionadas à escolha dos temas, ao engajamento dos estudantes e à ausência de referenciais pedagógicos consistentes. A partir dessas conversas, emergiram novas questões: o que tem sido ensinado nas eletivas? Como elas têm contribuído para o ensino de História? Quais saberes docentes sustentam essas práticas em um contexto de incerteza e imprevisto?

A partir desse percurso pessoal e profissional, esta dissertação se organiza para investigar o lugar das eletivas no ensino de História. Ao mesmo tempo em que reconhece a importância de compreender as mudanças trazidas pela Reforma do Novo Ensino Médio, o trabalho não se concentra na reforma em si, mas nos seus efeitos práticos: como os professores têm construído e conduzido as eletivas? Que conteúdos têm privilegiado e de que modo os saberes docentes são mobilizados nesse processo? E, sobretudo, qual impacto tais componentes exercem em um contexto no qual a disciplina de História, na Formação Geral Básica, teve sua carga horária reduzida, enquanto as eletivas passaram a ocupar maior espaço? Essas perguntas não surgem do abstrato, mas da prática cotidiana, por meio da qual percebi que a ausência de materiais didáticos específicos e de diretrizes claras transformava os saberes docentes no principal recurso de sustentação dessas aulas.

Parto, portanto, da compreensão de que as reformas curriculares recentes não podem ser vistas apenas como ajustes técnicos. Elas expressam projetos políticos em disputa e inserem a escola em uma lógica marcada por tendências neoliberais que reduzem o papel das ciências humanas e transformam a educação em mercadoria. Segundo Vanessa Jakimiu,

Tal posicionamento evidencia, portanto, o desafio que está posto aos estudantes, professores, instituições, coletivos e entidades que defendem a educação pública e a necessidade de continuar o enfrentamento político e epistemológico às perspectivas mercadológicas (Jakimiu, 2023, p. 15).

Nesse contexto, a História, enquanto campo formativo crítico, foi duplamente impactada: por um lado, perdeu espaço nos tempos escolares; por outro, foi deslocada para as eletivas, em que o professor precisa criar percursos sem apoio estruturado.

A dificuldade de encontrar pesquisas específicas sobre as eletivas de História do chamado Novo Ensino Médio (NEM) reforça a relevância desta investigação. Embora diversos estudos já tenham problematizado os efeitos da reforma, ainda são pouquíssimos os trabalhos que analisam as eletivas sob a perspectiva curricular, especialmente no que se refere ao ensino de História. A busca realizada nos repositórios Educapes e ProfHistória evidenciou que a maioria das produções aborda as eletivas como espaços de desenvolvimento de projetos temáticos ou experiências pedagógicas, e não como objeto de análise curricular propriamente dito. Essa escassez de estudos voltados à estrutura e à função das eletivas de História no contexto do NEM reforça a originalidade e a contribuição deste trabalho, que se propõe a compreender não apenas o lugar dessas disciplinas na política educacional, mas também o modo como os professores as vivenciam e ressignificam em suas práticas cotidianas.

O objetivo geral da pesquisa é compreender o papel das Unidades Curriculares Eletivas no ensino de História, analisando de que modo os saberes docentes são mobilizados nesse processo. De forma mais específica, pretende-se: (i) conhecer a proposta das eletivas como unidade curricular do Novo Ensino Médio; (ii) identificar como e quais saberes docentes que orientam a prática dos professores de História nas eletivas; (iii) analisar os conteúdos, metodologias e percepções docentes a partir de questionário aplicado com 40 professores da rede estadual do Ceará; e (iv) propor um produto educacional que dialogue com as demandas identificadas, oferecendo suporte didático ao trabalho docente.

Para uma melhor visualização da coerência interna entre os objetivos, procedimentos metodológicos e fontes utilizadas, apresenta-se a seguir o Quadro 1, que sistematiza a organização geral da pesquisa.

Quadro 1 – Sistematização da pesquisa

| Objetivos | Pergunta Norteadora | Metodologia (Como?) | Fonte/Bibliografia |
|--|---|--|---|
| Geral: Compreender o papel das Unidades Curriculares Eletivas no Ensino de História, analisando de que modo os saberes docentes são mobilizados nesse processo. | Qual o papel das UCEs no ensino de História e de que forma os saberes docentes são mobilizados na construção e condução dessas disciplinas? | Pesquisa qualitativa com abordagem analítico-descritiva e comparativo articulando análise documental e pesquisa de campo (questionário com 40 professores da rede estadual). | Catálogos de Eletivas (SEDUC-CE, 2018–2025); DCRC; BNCC; questionário eletrônico; Tardif (2014); Schön (2000); Monteiro (2007). |
| i. Conhecer a proposta das eletivas como unidade curricular do Novo Ensino Médio. | Como as eletivas são apresentadas e estruturadas nos documentos oficiais da Reforma do Ensino Médio? | Levantamento e análise documental dos catálogos de eletivas e das diretrizes curriculares (BNCC e DCRC). | Catálogos das Eletivas (2018, 2021, 2023, 2025); Lei nº 13.415/2017; BNCC; DCRC. |

| | | | |
|--|--|--|--|
| ii. Identificar como e quais saberes docentes orientam a prática dos professores de História nas eletivas. | Quais saberes docentes são mobilizados pelos professores no planejamento e desenvolvimento das eletivas? | Análise teórica e de conteúdo com base nos referenciais de Tardif, Schön, Monteiro, Fonseca e Caimi e análise de dados de questionário aplicado. | Tardif (2014); Schön (2000); Monteiro (2007); Fonseca (2006); Caimi (2011). |
| iii. Analisar conteúdos, metodologias e percepções docentes sobre as eletivas. | Quais metodologias e conteúdos têm sido desenvolvidos nas eletivas e como os professores percebem sua efetividade? | Aplicação e análise de questionário estruturado com 40 docentes da rede estadual, contendo perguntas abertas e fechadas. | Questionário eletrônico (Google Forms); respostas dos professores; catálogos de eletivas (SEDUC-CE). |
| iv. Propor um produto educacional que dialogue com as demandas docentes. | Como desenvolver um material didático que responda às demandas identificadas pelos professores nas eletivas de História? | Elaboração do e-book “Formação do Povo Brasileiro”, estruturado em 20 aulas com objetivos, problematização, fontes e metodologias. | E-book “Formação do Povo Brasileiro”; Bittencourt (2004); Barca (2011). |

Fonte: elaborada pela autora.

A metodologia combinou duas frentes principais. Primeiramente, uma análise documental dos catálogos de eletivas elaborados pela Secretaria da Educação do Ceará (Seduc), com abordagem qualitativa, de caráter analítico-descritivo e comparativo, que permitiu mapear a presença e a evolução das temáticas de História. Em segundo lugar, aplicou-se um questionário estruturado com 40 professores da rede estadual, dos quais 31 licenciados em História, buscando captar percepções, práticas e desafios enfrentados na condução das eletivas. O cruzamento desses dados possibilitou compreender tanto a proposta oficial quanto a experiência concreta dos docentes.

O questionário foi elaborado a partir dos objetivos e eixos centrais da pesquisa, buscando relacionar a implementação das eletivas, os saberes docentes e as práticas pedagógicas desenvolvidas. Ao todo, o instrumento contou com 26 questões, organizadas em três blocos temáticos. O primeiro bloco reuniu perguntas voltadas à compreensão das percepções docentes sobre as eletivas: como foram implementadas nas escolas, se houve participação na escolha das temáticas, e quais sentidos os professores atribuem a essa unidade curricular.

O segundo bloco concentrou-se nos saberes docentes, buscando compreender como os professores definem esses saberes e quais reconhecem mobilizar na prática das eletivas, sejam eles de formação, disciplinares, curriculares ou experienciais. Por fim, o terceiro bloco reuniu questões voltadas às práticas pedagógicas desenvolvidas, com o intuito de identificar os

conteúdos, metodologias e estratégias utilizadas, além das percepções sobre quais eletivas obtiveram maior êxito. Essa estrutura permitiu um olhar abrangente sobre o fenômeno investigado, articulando dimensões conceituais e práticas da docência no contexto das disciplinas eletivas.

Como resposta prática a essas constatações, foi elaborado o e-book “Formação do Povo Brasileiro: propostas e recursos para o ensino em disciplinas eletivas”, composto por 20 aulas estruturadas em objetivos, problematização, fontes, atividades e espaços de reflexão docente. O material busca atender a uma demanda recorrente dos professores: a necessidade de maior suporte didático para o planejamento das eletivas.

A dissertação organiza-se em quatro capítulos. O primeiro capítulo dedica-se à discussão sobre o currículo, entendido não apenas como organização técnica de conteúdo, mas como construção histórica, social e política, atravessada por disputas de poder e escolhas culturais. A partir de autores como Goodson (2007), Tomás Tadeu Silva (1999) e do diálogo com outros pesquisadores da área de currículo, o texto reflete sobre os sentidos atribuídos ao currículo e sobre a forma como ele se materializa em políticas educacionais. Nesse contexto, ganha destaque a análise da Lei nº 13.415/2017, que instituiu a Reforma do Ensino Médio, trazendo como novidade a organização em itinerários formativos que incluíam as disciplinas eletivas. Ao discutir o papel dessas eletivas na proposta curricular, o capítulo evidencia tanto o caráter de construção, quanto os desafios provocados por sua implementação nas escolas públicas, estabelecendo as bases conceituais para as análises posteriores.

O segundo capítulo centra-se nos saberes docentes como conceito fundamental para compreender as práticas pedagógicas nas eletivas. A partir da contribuição de Tardif (2014), Schön (2000), Monteiro (2007), Fonseca (2006) e Caimi (2011), são discutidas as múltiplas dimensões desses saberes, que incluem tanto os conhecimentos acadêmicos quanto os saberes experienciais, construídos no cotidiano escolar. O texto aprofunda-se em como os professores de História mobilizam esses saberes diante da ausência de recursos específicos e da fragilidade das diretrizes voltadas às eletivas. Assim, evidencia-se que o ensino de História, especialmente nas disciplinas eletivas, depende fortemente da intencionalidade pedagógica e da reinvenção docente, aspectos que se tornam centrais para a manutenção de uma prática crítica e significativa.

O terceiro capítulo é voltado à análise de dados da pesquisa. Em um primeiro momento, apresentam-se os catálogos de eletivas disponibilizados pela Secretaria da Educação do Ceará (Seduc), destacando a distribuição das temáticas, quem as elabora e as mudanças estruturais ocorridas ao longo dos anos. Em seguida, são analisadas as respostas do questionário

aplicado a 40 professores da rede estadual, dos quais 31 são licenciados em História. Essa análise é organizada em dois eixos principais: (i) limites estruturais e institucionais enfrentados na implementação das eletivas, como a carga horária superior em comparação às disciplinas da formação geral básica e a falta de suporte didático; e (ii) o modo como as eletivas vêm sendo conduzidas em sala de aula, com ênfase nas metodologias, conteúdos e experiências relatadas pelos docentes. O capítulo revela fragilidades nessas disciplinas, mas também práticas criativas que ressignificam o espaço das eletivas no ensino de História.

O quarto capítulo apresenta o produto educacional desenvolvido a partir da pesquisa, o e-book intitulado “Formação do Povo Brasileiro: propostas e recursos para o ensino em disciplinas eletivas”. O capítulo contextualiza a criação do material, que surge como resposta à demanda dos professores por recursos que auxiliem no planejamento das eletivas, e descreve sua estrutura, composta por vinte aulas. Cada aula contém objetivos, problematização, fontes, sugestões de metodologias, atividades, avaliação e uma seção denominada “Para refletir”, voltada ao docente. Inspirado em autores como Bittencourt (2004) e Barca (2011), o produto busca conciliar conhecimentos historiográficos e intencionalidade pedagógica, oferecendo subsídios para um ensino crítico e plural. Este capítulo final reafirma a dimensão prática da pesquisa, aproximando a produção acadêmica das necessidades concretas da escola.

Assim, este trabalho se propõe a compreender de que forma as eletivas têm impactado o ensino de História no Ceará, analisando as práticas e os saberes docentes que lhes dão vida, e oferecendo, como retorno, um recurso pedagógico construído a partir das demandas reais dos professores.

2 CONHECENDO AS UNIDADES CURRICULARES ELETIVAS

A reforma do Ensino Médio¹ é uma proposta de mudança na estrutura do sistema atual do Ensino Médio de todo o Brasil. Como base desse processo, temos a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)², a qual, desde a sua primeira versão disponibilizada em 2015, tem sido pauta de discussões, conflitos, polêmicas e sobretudo um espaço de disputas políticas.

Segundo o Ministério da Educação (2018)³, as mudanças e a nova forma de organização do Ensino Médio representam “um instrumento fundamental para a melhoria da educação do país”. Ao propor a flexibilização da grade curricular, o novo modelo busca permitir que o estudante escolha a área de conhecimento em que deseja aprofundar seus estudos.

É dentro dessa mudança curricular que encontramos os chamados Itinerários Formativos (IF)⁴, dos quais as Unidades Curriculares Eletivas (UCE) são inerentes. Estes novos componentes curriculares, que fazem parte da chamada Base Diversificada, dispõem de cargas horárias superiores a algumas disciplinas da Formação Geral Básica (FGB), como a disciplina de História.

Diante dessa configuração curricular em que a disciplina de história se encontra num lugar de vulnerabilidade, a discussão a seguir procura se aprofundar dentre outras questões, sobre currículo, interdisciplinaridade, disciplina escolar e cultura escolar. Busca-se ainda compreender como se deu a implementação das eletivas nas escolas, relacionando-as com o ensino de história.

2.1 Currículo: O que é e para quem?

“Aqueles que dominam quase sempre têm mais poder para definir o que se considera como uma necessidade ou um problema e qual deveria ser uma resposta apropriada a ele” (Apple, 1996, p. 24).

¹ Lei Nº 13.415, de 16 fevereiro de 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm Acesso: 07 nov.2024.

² É um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso: 29 out. 2024.

³ Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br> Acesso: 29 out. 2024.

⁴ Configuram “cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitem à/ao aluna/o aprofundar seus conhecimentos” nas áreas de Linguagens e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias e Formação Técnica e Profissional, conforme as novas Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2018). <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso: 29 out. 2024.

Na última década, a questão curricular ganhou destaque nos debates educacionais, sobretudo com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), em 2014, que tinha entre suas estratégias a construção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A elaboração desse documento passou por três versões:

A primeira foi disponibilizada no dia 16 de setembro de 2015 e, entre os dias 2 e 15 de dezembro, o MEC organizou o 'Dia D da BNCC' nas escolas. A segunda versão tornou-se pública em 3 de maio de 2016 e foi seguida de 27 seminários estaduais. A última, homologada em 2017, não seguiu o mesmo trâmite das duas versões anteriores e foi sancionada pelo MEC sem consulta, audiências ou debates públicos (Sczip, 2020, p. 165).

Esse debate em torno da reforma do Ensino Médio no Brasil se insere em um contexto mais amplo de reconfiguração das políticas educacionais sob a lógica neoliberal, marcada pela crescente influência de organismos internacionais e de setores empresariais sobre a definição dos rumos da escola pública. Segundo a pesquisadora Vanessa Jakimiu (2023), o Ensino Médio, historicamente, foi atravessado por disputas acerca de sua identidade e finalidade, oscilando entre uma formação voltada ao trabalho e outra orientada para a continuidade dos estudos. Essas disputas ressurgem com intensidade a partir de 2010, quando se intensificam as pressões por mudanças estruturais nessa etapa da educação básica.

O processo de reforma foi gestado ainda em 2013, quando as propostas de mudanças educacionais já traziam elementos de flexibilização curricular e ênfase em itinerários formativos. A partir do impeachment da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, e da ascensão de Michel Temer, a proposta ganhou novo fôlego e foi apresentada de forma autoritária pela Medida Provisória nº 746/2016, convertida posteriormente na Lei nº 13.415/2017. Tal medida foi alvo de críticas não apenas pelo seu conteúdo, mas também pela forma como foi conduzida, ignorando consultas amplas e a participação da comunidade escolar. Essa aprovação apressada refletiu um cenário de retrocessos democráticos, em que mudanças estruturais foram implementadas sem o devido diálogo com a sociedade civil.

Entre as principais mudanças trazidas pela Lei nº 13.415/2017, destacam-se a ampliação da carga horária mínima, a introdução dos itinerários formativos e a vinculação direta com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A legislação passou a prever que os currículos deveriam estar orientados para “[...] a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (Brasil, 2017a, apud Jakimiu, 2023, p. 8). Embora a noção de formação integral possa soar positiva, sua apropriação pelo discurso neoliberal desloca o sentido histórico de uma formação crítica e emancipadora para uma

concepção centrada em competências socioemocionais, alinhadas às demandas do mercado de trabalho.

Nesse ponto, é importante destacar que a ideia de “formação integral” anunciada nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2012 estava sustentada na indissociabilidade entre ciência, trabalho, cultura e tecnologia. Já no contexto da reforma, essa noção é ressignificada como parte de um projeto neoliberal que “[...] converte-se, na ‘formação integral do mercado’, na ‘formação integral neoliberal’” (Jakimiu, 2022, p. 18. apud Jakimiu, 2023, p. 08). Essa mudança não é apenas semântica, mas estrutural, pois altera as bases do Ensino Médio ao esvaziar sua dimensão crítica e reduzir sua função social ao atendimento das demandas produtivas.

Além disso, a própria BNCC do Ensino Médio, aprovada em 2018, surge em meio a esse processo, carregada de contradições. Apesar de o documento ter sido submetido a consultas públicas, tais espaços não se traduziram em deliberação efetiva. Jakimiu (2023), retomando a conceituação de Tragtenberg (2005), observa que se tratou de um “mero participacionismo”, em que a participação foi formalizada, mas as vozes da comunidade escolar não foram de fato incorporadas nas decisões finais. O documento, fortemente marcado pelo paradigma das competências, assume caráter normativo e prescritivo, fragilizando a autonomia docente e restringindo o currículo à lógica regulatória.

As implicações dessa reforma ultrapassam a dimensão legal e atingem diretamente a estrutura curricular e a formação dos estudantes. Pela primeira vez, o Ensino Médio brasileiro foi organizado em torno de itinerários formativos que, sob o discurso da flexibilização e da liberdade de escolha, acabam por reforçar as desigualdades educacionais. Como lembra Vanessa Jakimiu (2023), “todo projeto de educação pressupõe um projeto de sociedade” (p. 15) e, nesse caso, o projeto hegemônico priorizou os interesses do capital em detrimento da formação crítica e da garantia de direitos. Essa disputa se traduz em dois modelos em confronto: de um lado, uma educação democrática, voltada para a formação integral, comum e para todos; de outro, um projeto neoliberal, que submete a escola às exigências do mercado e reforça a desigualdade social.

A contradição torna-se ainda mais evidente quando se observa que, em nome da “modernização”, o Novo Ensino Médio provocou o esvaziamento das áreas de Ciências Humanas, em especial da disciplina de História. A redução de carga horária e a fragmentação curricular dificultam a construção de uma consciência histórica crítica, limitando a capacidade dos estudantes de compreender o presente em sua complexidade e de intervir na realidade

social. Em vez de fortalecer a formação cidadã, a reforma reforça o dualismo histórico entre uma educação de qualidade para poucos e uma formação precarizada para a maioria.

Dessa forma, a reforma do Ensino Médio e a BNCC não podem ser compreendidas apenas como ajustes pedagógicos, mas como parte de um movimento político mais amplo de reconfiguração da educação sob a lógica neoliberal. Elas expressam a disputa entre projetos societários distintos: o democrático, que defende a escola pública como espaço de igualdade e emancipação, e o neoliberal, que transforma a educação em mercadoria e mecanismo de adaptação às exigências do capital. O “Novo Ensino Médio”, ao priorizar a flexibilização e os itinerários formativos, representa, portanto, não apenas uma mudança estrutural, mas um retrocesso na luta histórica por uma educação pública, crítica e democrática.

Assim, ao compreender o processo de formulação da BNCC e da Reforma do Ensino Médio, marcado por disputas políticas e pela pressão de grupos econômicos, torna-se necessário retomar a pergunta central: que currículo está sendo proposto, a quem ele serve e quais finalidades cumpre? Para responder a essas questões, é imprescindível aprofundar a compreensão do conceito de currículo e de suas funções sociais, o que será explorado na sequência deste capítulo.

Do ponto de vista etimológico a palavra currículo deriva do grego, curriculum, que significa “pista de corrida”. Tal definição nos leva a uma interpretação de que o currículo escolar se refere a uma trajetória, ao caminho percorrido pelo homem no processo de significação do mundo e produção do conhecimento (Freire, Vieira, 2019, p. 2).

Essa produção, por sua vez, suscita investigações na medida em que se questiona sobre o que se produz, sobre quem produz e para quem.

As disputas em torno da BNCC e da Reforma do Ensino Médio revelam que o currículo não pode ser entendido apenas como um documento técnico ou neutro, mas como resultado de escolhas políticas que expressam projetos societários. Para compreender melhor essas disputas, é fundamental retomar as concepções teóricas de currículo, que evidenciam sua natureza social, histórica e política.

Partindo de uma visão acadêmica, encontram-se algumas definições de currículo. Segundo Ivor Goodson, “currículo é uma palavra-chave”, e, entendido como qualquer outra reprodução social, “ele constitui o campo de toda sorte de estratégias, interesses e relações de dominação” (Goodson, 1997, p. 10). Para o autor, currículo é uma construção social, é produto de relações de poder. Goodson divide o currículo em dois momentos: Primeiro, temos o currículo pré-ativo, ou seja, que antecede a elaboração do currículo escrito e a própria versão escrita. De acordo com o autor,

A batalha para definir um currículo envolve prioridades sociopolíticas e discurso de ordem intelectual. A história dos conflitos do passado em relação ao currículo precisa, portanto, ser recuperada. Caso contrário, os nossos estudos sobre escolarização deixarão sem questionamento e sem análise uma série de prioridades e hipóteses que foram herdadas e deveriam estar no centro do nosso esforço para entender teoricamente e operacionalizar na prática a escolarização (Goodson, 1995, p.133).

Nessa perspectiva, compreender os contextos sociais, as disputas de poder, os conflitos ideológicos, é não apenas entender a construção do currículo, mas as intenções sobre ele, é “uma prova visível, pública e autêntica da luta constante que envolve as aspirações e os objetivos de uma escolarização” (Goodson, 1995, p.35). Essa visão ajuda a não enxergar o currículo como um documento pronto e acabado, pelo contrário, ele é “multifacetado, construído, negociado, renegociado em vários níveis e campos” (Goodson, 1995 p.67).

As recentes mudanças curriculares apresentadas na BNCC permitem analisar essa “construção do currículo”. Elas ganharam força com o Plano Nacional de Educação de 2014 e com os próprios conflitos políticos já citados aqui. Seus textos trazem elementos de uma tendência neoliberal, da qual, desde “o início do século XXI, o discurso utilizado para a solução da ineficiência do setor público é o emprego da lógica gerencial das empresas privadas, em busca da dita eficiência” (Walter, 2021, p. 37). Essa inserção dos empresários neoconservadores e neoliberais nas políticas educacionais tem sido crescente nas políticas públicas educacionais no Brasil e acabou por se concretizar na BNCC como produto da relação de ocupação desses espaços por esses grupos (Perone; Caetano; Arelaro, 2019).

Goodson (1997) propõe uma distinção entre o currículo prescrito e aquele que se concretiza no cotidiano escolar. O autor denomina de “currículo ativo” o que se realiza na prática docente, isto é, no espaço da sala de aula, onde o professor deixa de ser mero executor e passa a atuar como sujeito de mediação. Para ele, entre as décadas de 1960 e 1970:

os estudos críticos do currículo como construção social apontavam para a sala de aula como o local da sua negociação e concretização. A sala de aula era o ‘centro da ação’, ‘a arena de resistência’. Seguindo essa perspectiva, o currículo era o que se passava na sala de aula. A definição de currículo escrito, pré-ativo – a perspectiva a partir do ‘terreno elevado’ e das montanhas – encontrava-se sujeita a redefinições ao nível da sala de aula, e era muitas vezes irrelevante (Goodson, 1997, p. 19).

Nessa perspectiva, a ideia de um “currículo pré-ativo” é elaborada a partir de um “terreno elevado”, distante da realidade escolar, e que muitas vezes se torna “irrelevante” quando comparado à experiência cotidiana dos professores. O autor reconhece, contudo, que essa leitura radical é insuficiente: embora a sala de aula seja espaço de renegociação e criação, o currículo oficial mantém importância estratégica. “Seria uma insensatez ignorar a importância central do controle e definição do currículo escrito” (Goodson, 1997, p. 67). Dessa forma,

compreender o currículo como construção social implica reconhecer a tensão permanente entre o prescrito e o vivido, entre o que é imposto e o que é reinventado pelos sujeitos no processo educativo.

Outro ponto importante de ressaltar na análise de Goodson (1997) é a dimensão social do currículo. Para o autor, o currículo não deve ser visto como uma estrutura neutra ou meramente pedagógica, mas como resultado de embates históricos e culturais sobre quais saberes devem ser legitimados na escola. A noção de “currículo social” amplia a compreensão de que as escolhas curriculares estão sempre atravessadas por relações de poder, disputas simbólicas e interesses de determinados grupos sociais. Essa perspectiva dialoga com a realidade brasileira, na qual as reformas recentes buscaram normatizar e restringir conteúdos, ao mesmo tempo em que professores e escolas continuam a ressignificar os saberes na prática cotidiana.

A BNCC e o Novo Ensino Médio exemplificam como políticas públicas podem atuar no sentido de regular e normatizar os saberes escolares, reduzindo a pluralidade de perspectivas e impondo um modelo curricular homogêneo. Goodson (1995) lembra que os currículos oficiais funcionam como dispositivos de poder, na medida em que cristalizam determinadas narrativas e marginalizam outras. Essa crítica é essencial para compreender por que as disciplinas das Ciências Humanas, e em especial a História, sofrem tanto com os efeitos de reformas que priorizam competências técnico-instrumentais em detrimento da reflexão crítica.

Mas se o currículo é uma construção social, ele também é constantemente reapropriado e ressignificado no cotidiano da escola. É nesse ponto que a contribuição de Sacristán (2000) se torna fundamental.

O valor de qualquer currículo, de toda proposta de mudança para a prática educativa, se comprova na realidade na qual se realiza, na forma como se concretiza em situações reais. O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significação e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida. Às vezes, também, à margem das intenções, a prática reflete pressupostos e valores muito diversos. O currículo, ao se expressar através de uma práxis, adquire significado definitivo para os alunos e para os professores nas atividades que uns e outros realizam e será na realidade aquilo que essa depuração permita que seja (Sacristán, 2000, p, 201).

Para o autor, o currículo não existe de forma acabada nos textos legais: ele só se concretiza por meio de um processo do currículo na ação, que envolve a mediação entre prescrições oficiais e práticas docentes. Ou seja, o currículo se materializa nas interações entre professores, alunos e contextos reais de sala de aula, assumindo significados próprios que

podem até divergir dos propósitos originais. Essa perspectiva destaca o caráter dinâmico e interpretativo do currículo, que se reconstrói continuamente a partir da práxis.

Sacristán ainda chama atenção para o cotidiano escolar, mostrando que o currículo se realiza por meio das tarefas, rotinas e interações que estruturam o tempo de aula ao afirmar que

Preenche-se o tempo de classe basicamente de tarefas escolares e de esforços para manter uma certa ordem social dentro do horário escolar, sob uma forma de interação entre professores e alunos. Um currículo se justifica na prática, enfim, por pretensos efeitos educativos e estes dependem das experiências reais que os alunos têm no contexto da aula, condicionadas pela estrutura de tarefas que cobrem seu tempo de aprendizagem. O currículo recai em atividades escolares, o que não significa que essas práticas sejam somente expressão das intenções e conteúdos dos currículos (Sacristán, 2000, p.201).

Assim, ainda que o discurso oficial proponha objetivos amplos, é na microdinâmica da classe, nas atividades realizadas, nas estratégias de ensino e na forma como o tempo é organizado que o currículo se justifica. Logo, essas práticas não podem ser reduzidas a uma mera execução das intenções do currículo formal. Elas são atravessadas pelas experiências reais dos alunos, pelos condicionamentos institucionais e pelos professores que, no exercício de sua prática, traduzem, adaptam ou até subvertem as orientações oficiais.

Essa noção de “currículo na ação” ajuda a compreender por que, mesmo diante de reformas centralizadoras, professores e alunos encontram caminhos para reinterpretar e reconstruir os conteúdos escolares. Se Goodson nos alerta para a historicidade das escolhas curriculares, Sacristán destaca o papel ativo dos sujeitos na sua concretização. Essa articulação entre currículo social e currículo real permite ver a escola como um espaço de tensões, em que as diretrizes oficiais são negociadas, adaptadas e, muitas vezes, contestadas.

Dessa forma, o professor tem na sala de aula um local de autoridade, nesse “chão”, como popularmente é chamado, ele muitas vezes escolhe o quê e como deverá ser plantado. Contudo, o poder de influência e interesses que os governos centrais, as burocracias educacionais e o próprio empresariamento da educação exercem na construção do currículo não podem ser negligenciados. Pelo contrário, o professor faz parte dessa construção social apontada por Goodson, logo, suas práticas também são influenciadas por elas.

O currículo proposto na BNCC não define de forma acabada o que será ensinado nas escolas, mas traça o caminho que deverá ser percorrido, inclusive o que não fará parte dele. Sobre essa relação entre propostas e práticas curriculares,

[...] não é possível de forma absoluta separá-las e desconsiderar suas inter-relações. Trata-se de um processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados, portanto, de culturas capaz de instituir formas de organizar o que é selecionado, tornando-o apto a ser ensinado (Lopes, 2004, p 111).

Não é objetivo da pesquisa aprofundar-se sobre seleção de conteúdos, ou melhor, sobre os objetos de conhecimentos contemplados na BNCC, mas destacar que currículo também é seleção. Seja na teoria ou na prática, as escolhas são inerentes ao processo de construção dos currículos, sendo motivadas por suas intenções.

A definição de currículo não é única, ele também tem sua história, tem movimentos. Seus conceitos são ancorados em teorias das quais são divididas em Tradicionais, Críticas e Pós-críticas. Sobre as suas diferenças,

É precisamente a questão do poder que vai separar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo. As teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: "teorias" neutras, científicas, desinteressadas. As teorias críticas e as teorias pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está inevitavelmente implicada em relações de poder. As teorias tradicionais ao aceitar mais facilmente o *status quo*, os conhecimentos e os saberes dominantes acabam por se concentrar em questões técnicas (Silva, 1999, p. 16).

As teorias críticas e as teorias pós-críticas têm como foco as relações de poder e saber, mas acrescentaram em seus estudos outras questões como identidade e discurso nas relações de poder. Enquanto a teoria tradicional busca a organização do currículo, estabelecer um método e dar respostas ao “o que”, as teorias críticas e pós-críticas têm como questões centrais o “por quê” e “para quem”. Nesse sentido, para além de conceituar currículo, é fundamental compreender as suas finalidades.

Segundo Silva, a teoria tradicional nasceu num contexto de escolarização em massa, em que se buscava definir os objetivos da educação escolarizada. Bobbitt, um dos precursores dessa teoria, tinha um modelo voltado para a economia, “numa perspectiva que considera que as finalidades da educação estão dadas pelas exigências profissionais da vida adulta, o currículo se resume a uma questão de desenvolvimento, a uma questão técnica” (Silva, 1999, p. 24).

A teoria crítica, por sua vez, não tem como foco a elaboração do currículo. Para elas “o importante não é desenvolver técnicas de ‘como’ fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz” (Silva, 1999, p. 30).

É nessa linha de pensamento que surgiu a ideia de que a escola também faz currículo, logo o que ela está produzindo? O autor Tadeu Silva, ao analisar as teorias curriculares, aponta alguns autores que fazem essa reflexão.

Althusser, teórico marxista, enfatizava “o papel do conteúdo das matérias escolares na transmissão da ideologia capitalista” (Silva, 1999, p. 32). Sobre esse caráter ideológico na educação, ele nos diz:

Além da continuidade das condições de sua produção material, a sociedade capitalista não se sustentaria se não houvesse mecanismos e instituições encarregadas de garantir que o status *quo* não fosse contestado. Isso pode ser obtido através da força ou do convencimento, da repressão ou da ideologia. O primeiro está a cargo dos aparelhos repressivos do estado (a polícia, o judiciário); o segundo é responsabilidade dos aparelhos ideológicos do estado (a religião, a mídia, a escola, a família) (Silva, 1999, p. 31).

A escola aparece aqui como um importante aparelho ideológico, que através do seu currículo, disciplinas, conteúdos, ela consegue difundir ideias e valores. Althusser ainda destaca a sua capacidade de acessar grande parte da população por um longo período. Para o autor, é preciso questionar até que ponto a escola não é mantenedora de uma sociedade capitalista, alimentando assim as desigualdades sociais.

De acordo com Bourdieu e Passeron (apud Silva, 1999), a reprodução social ocorre também por meio da reprodução cultural, uma vez que o currículo escolar se estrutura a partir da cultura dominante. Essa cultura se expressa na linguagem e nos códigos simbólicos valorizados pela escola, os quais favorecem os estudantes que já estão familiarizados com eles em seu contexto de origem. Para os alunos oriundos das classes populares, esses códigos tornam-se indecifráveis, gerando barreiras à aprendizagem e à permanência escolar. Em contrapartida, para os estudantes das classes dominantes, o ambiente escolar é um espaço de reconhecimento e conforto cultural, o que amplia suas chances de sucesso. Como sintetiza Silva, “as crianças e jovens das classes dominantes são bem-sucedidas na escola, o que lhes permite o acesso aos graus superiores do sistema educacional. As crianças e jovens das classes dominadas, em troca, só podem encarar o fracasso, ficando pelo caminho” (Silva, 1999, p. 35). Assim, o currículo escolar, longe de ser neutro, revela-se como um mecanismo de legitimação das desigualdades sociais, favorecendo determinados grupos em detrimento de outros.

Ainda no grupo das teorias críticas, o autor Michael Apple, também partindo de elementos das críticas marxistas, coloca que a organização da economia na sociedade capitalista acaba influenciando outras áreas como educação e cultura. Contrariando as teorias tradicionais, o currículo para o autor não é um campo “neutro” ou “desinteressado”, ele está “estritamente relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas”. À exemplo dessas influências, Apple destaca que a “seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes” (Silva, 1999, p. 46). Sobre essa seleção de currículo, Apple fala que mais importante do que saber o que foi escolhido, ou mesmo

investigar a veracidade do que está sendo ensinado, para o autor, a questão central é o “por quê”. Silva aponta alguns dos questionamentos feitos por Apple:

Por que esses conhecimentos e não outros? Por que esse conhecimento é considerado importante e não outros? E para evitar que esse "por que" seja respondido simplesmente por critérios de verdade e falsidade, é extremamente importante perguntar: ‘-se do conhecimento de quem?’. Quais interesses guiaram a seleção desse conhecimento particular? Quais são as relações de poder envolvidas no processo de seleção que resultou nesse currículo particular? (Silva, 1999, p. 47).

Ao lançar esse olhar problematizador, o currículo deixa de ser algo dado, natural, estático e assume um lugar de conflitos, interesses e variados sujeitos. Partindo do ponto de vista das teorias curriculares discutidas aqui e as relacionando com as atuais questões curriculares no Brasil, surge a seguinte questão: Em qual delas a BNCC se alinha? Para melhor responder, propõe-se analisar a Figura 1, abaixo, elaborada por Silva, que resume as categorias teóricas com os conceitos que elas enfatizam.

Figura 1 - Características das teorias do currículo

| TEORIAS TRADICIONAIS | TEORIAS CRÍTICAS | TEORIAS PÓS-CRÍTICAS |
|-----------------------------|------------------------------|-----------------------------------|
| ensino | ideologia | identidade, alteridade, diferença |
| aprendizagem | reprodução cultural e social | subjetividade |
| avaliação | poder | significação e discurso |
| metodologia | classe social | saber-poder |
| didática | capitalismo | representação |
| organização | relações sociais de produção | cultura |
| planejamento | conscientização | gênero, raça, etnia, sexualidade |
| eficiência | emancipação e libertação | multiculturalismo |
| objetivos | currículo oculto | |
| | resistência | |

Fonte: Silva, 1999, p. 17.

Ao relacionar a BNCC com essas categorias de currículo, percebe-se que ela não se expressa através das teorias tradicionais, críticas ou pós-críticas de currículo. Embora dialogue retoricamente com princípios como diversidade, equidade e integralidade, sua estrutura normativa a aproxima mais de uma concepção tecnicista e regulatória. Trata-se de um documento orientado pelo paradigma das competências, voltado a atender demandas de mensuração e controle, características associadas à lógica neoliberal.

Nessa perspectiva, ao invés de abrir espaço para a crítica social e para a problematização das diferenças como propõem as correntes críticas e pós-críticas, a BNCC reforça um currículo homogêneo, padronizado e funcional às demandas do mercado, marcado

pela tentativa de controlar e padronizar os currículos escolares. A disciplina de história, por exemplo, “foi um dos componentes curriculares a sofrer com o debate sobre o que ensinar, chegando a ter sofrido censura no texto da sua primeira versão” (Walter, 2021, p. 20).

A disciplina de história propõe um conhecimento crítico, reflexivo e significativo que incomoda determinados grupos da sociedade, que buscam um ensino que atenda aos seus próprios interesses, na medida em que

a intenção de controlar o que se deve ensinar em história está diretamente relacionada com qual história deve ser preservada, contada para as próximas gerações. Não à toa, em momentos de menor estado democrático de direito, existe maior controle sobre a história ensinada. Não só sobre a história ensinada, mas a respeito de como se constrói a identidade narrativa da nação na BNCC, vê-se claramente na disputa a intenção de manter-nos colonizados. Os agentes produtores da BNCC e a política de escolha dos conteúdos colocam essa questão de forma explícita (Walter, 2021, p. 39).

Ainda é importante colocar que um currículo crítico luta contra as desigualdades sociais. Segundo Silva (1999, p.30), [...] “as teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical [...]”. Dessa forma, a BNCC traz um currículo que,

não dialoga com as necessidades dos trabalhadores brasileiros, mas sim, satisfaz as necessidades e vontades dos detentores do Capital, fomenta a formação de uma mão de obra minimamente qualificada, capaz de cumprir com as demandas de mercado, porém resignada com as injustiças e limitada por uma educação que não visa a emancipação humana (Soares; Brittes, 2023, p. 334).

A BNCC, em sua versão para o Ensino Médio, trouxe repercussões diretas para a disciplina de História, que se viu profundamente atravessada por disputas políticas e por escolhas curriculares que fragilizaram seu papel formativo. A pesquisadora Carla Silvino de Oliveira (2021), em seus estudos sobre BNCC e ensino de história, revela que a construção da BNCC esteve marcada por tensões que não apenas moldaram o documento, mas também incidiram sobre a própria identidade da disciplina de História, deixando entrever um processo de silenciamento de determinados conteúdos e perspectivas críticas em nome de uma homogeneização curricular.

Esse silenciamento não se deu de forma neutra. Ao contrário, ele resultou da adoção de um modelo de currículo regulatório, em que prevalece a ênfase em competências gerais e habilidades descoladas de contextos históricos mais amplos. Para a autora, a BNCC contribui para o esvaziamento e a fragmentação dos conteúdos, o que pode ser interpretado como uma progressiva descaracterização da disciplina de História, comprometendo “a localização temporal e espacial do aluno no tempo presente e, por conseguinte, o estabelecimento de relação

com qualquer conteúdo histórico do passado, destituem-no das condições para a construção de sentido histórico” (Oliveira, 2021, p. 114).

Vanessa Jakimiu reforça essa leitura ao mostrar como a reforma e a BNCC reduziram o espaço das humanidades. Para a autora, esse esvaziamento não é casual, mas parte de um projeto neoliberal que “nega aos jovens da classe trabalhadora a chance de cursar uma universidade, recuperando, portanto, o já superado dualismo histórico entre formação da classe trabalhadora *versus* formação das elites intelectuais” (Jakimiu, 2023, p. 15). A marginalização da História, nesse sentido, significa restringir as possibilidades de os estudantes compreenderem a historicidade dos problemas sociais e, portanto, de intervir criticamente na realidade.

As críticas das autoras convergem para um ponto central: ao mesmo tempo em que a BNCC e a Reforma anunciam uma formação “integral”, restringem o currículo de História justamente nos aspectos que poderiam contribuir para a construção dessa integralidade em sua dimensão crítica e cidadã. O resultado é um tensionamento entre um discurso de modernização e a prática de exclusão, em que a História perde espaço como campo de problematização e pluralidade de vozes.

Diante disso, torna-se fundamental reafirmar a relevância da disciplina de História na escola básica. Mais do que transmitir informações sobre o passado, ela oferece instrumentos para que os estudantes compreendam as raízes das desigualdades, façam questionamentos e se reconheçam como sujeitos históricos. A supressão desses espaços críticos representa um retrocesso na luta pela consolidação de uma educação democrática e plural.

As discussões em torno da BNCC ainda estão em curso, logo, as questões curriculares são cada vez mais pertinentes e necessárias. O currículo não tem definições e finalidades unilaterais, todavia é um campo, um território, um caminho o qual é atravessado por intenções e interesses de quem não só percorre, mas constrói esse trajeto.

2.2 Unidades Curriculares Eletivas: Um currículo em construção!

A Base Nacional Comum Curricular, apesar de ser um documento referencial de desenvolvimento das competências e habilidades para os brasileiros, não dá conta do todo. No nível estadual, essas diretrizes foram traduzidas em documentos referenciais que buscaram adequar a legislação nacional às realidades locais. No caso do Ceará, o Documento Curricular Referencial (DCRC/CE, 2021) retoma os eixos estruturantes definidos pelo MEC, mas os

articula com demandas regionais, enfatizando a centralidade do estudante no processo educativo.

Nesse sentido, no estado do Ceará, em 2018, houve o início da construção do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), voltado para toda a educação básica. O documento tem por base as propostas curriculares dos municípios e os documentos curriculares do Estado.

O Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) do Ensino Médio, elaborado à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), constituído por diretrizes e orientações, atendendo às particularidades de cada instituição de ensino, norteará a construção do currículo escolar na rede de educação básica. Por sua vez, este documento também representa a decisão política protagonizada pelas/os educadoras/es cearenses sobre a escola democrática, com a qualidade social necessária e que garanta o amplo acesso às/aos adolescentes, jovens, adultas/os e idosas/os do Ceará (Ceará, 2021, p. 17).

Segundo o próprio documento, o DCRC foi elaborado coletivamente por vários agentes da educação, desde técnicos da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (Seduc), passando por membros do Conselho Estadual de Educação (CEE), professores até colaboradores de Universidades do Estado. O texto é dividido em três partes: a primeira aborda aspectos de Modalidade e Princípios; a segunda é direcionada a Formação Geral Básica (FGB); e a terceira é direcionada aos Itinerários Formativos (IF), que fazem parte da chamada base diversificada. Nessa seção, encontra-se o principal objeto de pesquisa deste trabalho: as Unidades Curriculares Eletivas (UCE).

É importante colocar que a presente pesquisa utiliza o DCRC como base para dialogar sobre as UCE por dois motivos. Primeiro, por abordar especificidades locais e ser o documento norteador mais utilizado nas escolas cearenses e, segundo, devido ao documento apresentar uma escrita mais explicativa e, ao mesmo tempo, diretiva acerca dos itinerários formativos, se comparados com elementos contemplados da BNCC.

De acordo com o DCRC, as Unidades Curriculares Eletivas são “disciplinas temáticas que não fazem parte do perfil curricular do curso, mas que são escolhidas semestralmente pelas/pelos alunas/os e criadas a partir de uma seleção de assuntos propostos pelos professores e/ou alunas/os” (DCRC, 2021, p. 335). As eletivas são ofertadas nas três áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias.

Uma das mudanças da Reforma do Novo Ensino Médio que gerou discussões foi em relação à carga horária. Muitas disciplinas da FGB, como História, tiveram seu tempo de aula reduzido, enquanto as Unidades Curriculares foram contempladas com uma carga horária superior. É válido ressaltar que, na primeira versão do texto da BNCC, a disciplina de História

havia deixado de ser obrigatória, o que nos remete às constantes lutas que o ensino de história enfrenta desde a sua implantação como disciplina, mas sobre essa questão, discutiremos mais à frente, por hora focaremos na estruturação dessas unidades curriculares.

Uma questão inicial é em relação à própria definição. De acordo com algumas fontes de pesquisa⁵, unidades curriculares são diferentes de disciplinas. As Unidades Curriculares são organizadas de forma a integrar os conteúdos, não se separando em matérias específicas, enquanto as disciplinas são uma área específica de estudo que se enquadra dentro de um componente curricular. Entretanto, essas definições contrapõem os próprios documentos referenciais, os quais se reportam às eletivas como disciplinas, além de reduzirem a definição de disciplina escolar a uma simples divisão de conteúdo. Sendo assim, torna-se pertinente discutir sobre o conceito de disciplina escolar na medida em que a relacionamos com as eletivas.

Circe Bittencourt alerta sobre a dificuldade de responder à pergunta “o que é disciplina escolar?”. A autora justifica não ser tão simples, por ser um conceito que, além de aspectos teóricos, “está relacionada a concepções mais complexas sobre a escola e o saber que ela produz e transmite, assim como sobre o papel e o poder do professor e dos vários sujeitos externos à vida escolar da constituição do *conhecimento escolar*” (Bittencourt, 2009, p. 35).

Uma das concepções mais consolidadas é a de “transposição didática” difundida por Yves Chevallard. O autor faz parte do grupo de educadores que acreditam que as disciplinas escolares decorrem de ciências “eruditas”, ou seja, elas são dependentes do conhecimento científico. Chevallard acredita que agentes sociais externos são os responsáveis por transformar o conhecimento científico em conhecimento escolar através da didática, a qual é colocada como responsável por fazer essa “transposição”. Partindo do ponto de vista do autor, fica claro “que é o saber científico que fornece legitimidade às disciplinas escolares” (Bittencourt, 2009, p. 36). Dessa forma,

a escola é o lugar de recepção e de reprodução do conhecimento externo, variando sua eficiência pela maior ou menor capacidade de “transpô-lo” e reproduzi-lo adequadamente. A figura do professor aparece então como um intermediário desse processo de reprodução, cujo grau de eficiência é medido pela capacidade de gerenciamento das condições de adaptação do conhecimento científico ao meio escolar (Bittencourt, 2009, p. 37).

Contrapondo essa visão da escola como lugar de reprodução, o autor André Chervel defende que a ideia de “transposição didática” não é suficiente para definir as disciplinas escolares, estas são constituídas por questões mais complexas do que uma simples

⁵ Pesquisa realizada em algumas plataformas de ensino. Disponíveis em: <https://edifyeducation.com.br/blog/componentes-curriculares/> <https://www.usjt.br/noticias/por-dentro-do-nosso-modelo-de-ensinar-e-aprender> Acesso: 02 nov.2024

transformação do conhecimento científico em escolar. Sobre essa perspectiva do autor, Bittencourt destaca:

André Chervel, o crítico mais contundente da concepção de "transposição didática", sustenta que a disciplina escolar deve ser estudada historicamente, contextualizando o papel exercido pela escola em cada momento histórico. Ao defender a disciplina escolar como entidade epistemológica relativamente autônoma, esse pesquisador considera as relações de poder intrínsecas à escola. É preciso deslocar o acento das decisões, das influências e de legitimações exteriores à escola, inserindo o conhecimento por ela produzido no interior de uma *cultura escolar*. As disciplinas escolares formam-se no interior dessa cultura, tendo objetivos próprios e muitas vezes irredutíveis aos das "ciências de referência", termo que Chervel emprega em lugar de conhecimento científico (Bittencourt, 2009, p. 38).

Seguindo essa lógica, a escola assume um lugar de produção de conhecimento, no qual as disciplinas não podem ser limitadas a metodologias. As disciplinas escolares são atravessadas por fatores internos e externos à escola. Ou seja, assim como o currículo, já discutido anteriormente, é uma construção social, as disciplinas escolares também são. A seleção dos conteúdos “dependem essencialmente de finalidades específicas e assim não decorre apenas dos objetivos das ciências de referência, mas de um complexo sistema de valores e de interesses próprios da escola e do papel por ela desempenhado na sociedade letrada e moderna” (Bittencourt, 2009, p. 39).

Outro ponto a ser colocado é que as disciplinas são lugares de poder. “Este poder das disciplinas escolares é que explica as contínuas reformulações curriculares e que nos conduziram a algumas considerações sobre a especificidade do conhecimento que elaboram” (Bittencourt, 1993, p. 193). As Unidades Curriculares Eletivas fazem parte de uma reforma educacional, a qual, como já discutido aqui, tem as suas intenções políticas e econômicas. É válido ressaltar que, nas três versões da BNCC, as disciplinas eletivas fizeram parte da proposta curricular sem ter sua carga horária alterada. Logo, é possível considerá-las com importância significativa para a atual reforma educacional, principalmente num contexto em que a “constituição ou permanência das disciplinas escolares nos diversos currículos tem sido marcada por uma história de tensões entre grupos próximos às esferas do poder educacional” (Bittencourt, 1993, p. 193).

Circe Bittencourt fala que a presença das disciplinas escolares no currículo, sejam como obrigatórias ou de conteúdo opcional, “não se restringe a problemas epistemológicos ou didáticos, mas articula-se ao papel político que cada um desses saberes desempenha ou tende a desempenhar, dependendo da conjuntura educacional” (Bittencourt, 2003, p.10). A autora ainda destaca que esse conhecimento “vincula-se diretamente com a escola, estabelecendo novas relações de saber pela prática social de seus agentes fundamentais: professores e alunos” (Bittencourt, 1993, p. 193).

Partindo do ponto de vista dos autores André Chervel e Ivor Goodson acerca das disciplinas escolares, as unidades curriculares eletivas são disciplinas que produzem saberes próprios e que possuem intenções curriculares. Dessa forma, torna-se pertinente alguns questionamentos: o que está sendo produzido nessas disciplinas? Quem está produzindo? Quais são as suas finalidades? Quais saberes históricos estão sendo construídos nessas eletivas? Não existem respostas prontas para essas perguntas, para respondê-las é preciso analisar alguns agentes internos e externos que compõem essas disciplinas, investigando o seu contexto local, sujeitos, metodologias, recursos didáticos e a própria proposta curricular. Esta última, será o ponto de partida.

As eletivas fazem parte da base diversificada. Os docentes, por sua vez, são responsáveis não só por ministrá-las, mas também por construí-las. Todavia, apesar desse caráter aparentemente autônomo, elas estão submetidas a uma proposta curricular orientada pelos chamados eixos estruturantes:

I - **investigação científica:** supõe o aprofundamento de conceitos fundantes das ciências para a interpretação de ideias, fenômenos e processos para serem utilizados em procedimentos de investigação voltados ao enfrentamento de situações cotidianas e demandas locais e coletivas, e a proposição de intervenções que considerem o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida da comunidade;

II - **processos criativos:** supõe o uso e o aprofundamento do conhecimento científico na construção e criação de experimentos, modelos, protótipos para a criação de processos ou produtos que atendam a demandas pela resolução de problemas identificados na sociedade;

III - **mediação e intervenção sociocultural:** supõe a mobilização de conhecimentos de uma ou mais áreas para mediar conflitos, promover entendimento e implementar soluções para questões e problemas identificados na comunidade;

IV - **empreendedorismo:** supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias. (CEARÁ, 2018, p.7, grifo nosso)

Tais eixos envolvem as/os estudantes em situações de aprendizagem que lhes permitam produzir conhecimentos, criar, intervir na realidade e empreender projetos presentes e futuros. Para tanto, é importante que os itinerários formativos busquem incorporar e integrar todos os eixos, possibilitando às/aos alunas/os experienciar diferentes situações de aprendizagem (Ceará, 2018, p. 337).

Esses eixos buscam enquadrar o trabalho docente dentro de um vocabulário específico que define previamente as formas de ensinar e aprender. Quando o documento enfatiza as “situações de aprendizagem”, percebe-se uma preocupação maior com o “como” ensinar do que com “o quê” ensinar. Os eixos estruturantes também apontam para essa mesma perspectiva, na medida em que apontam: Eixo I: “aprofundamentos de conceitos”; Eixo II: “aprofundamento do conhecimento científico”; Eixo III: “mobilização de conhecimento” e Eixo

IV: “mobilização de conhecimento”. Os verbos “aprofundar” e “mobilizar” remetem mais a questões de método do que de conteúdo.

À primeira vista, isso poderia representar um campo fértil de atuação e de possibilidades temáticas, mas, na prática, funciona como uma moldura regulatória, o professor só é considerado autônomo se suas escolhas couberem dentro desses quatro eixos. Essa aparente abertura, portanto, encobre um movimento de controle curricular. Ao privilegiar competências, projetos e produtos, o documento se alinha à lógica neoliberal que fundamenta a reforma do Ensino Médio, subordinando a escola às demandas do mercado. Nesse cenário, as Ciências Humanas, em especial a História, tornam-se ainda mais vulneráveis ao esvaziamento, já que seu espaço de reflexão crítica é reduzido a atividades que devem comprovar aplicabilidade imediata, seja em forma de intervenção comunitária, seja como empreendedorismo. O risco, assim, é que o discurso da inovação e da criatividade, longe de ampliar a pluralidade pedagógica, termine reforçando a lógica de flexibilização curricular e precarizando a função social da escola como espaço de formação crítica e democrática.

As eletivas também têm como orientação curricular que as habilidades desenvolvidas sejam diferentes das que se apresentam nas disciplinas da formação geral básica. Entretanto, o diálogo entre a FGB e os itinerários formativos deve ocorrer através da interdisciplinaridade. “O viés interdisciplinar, visto na continuidade e fluxo entre a parte comum e a diversificada, observa o que deverá ser aprofundado em cada realidade escolar, fomentando a construção de proposta curricular que dialogue com a realidade do educando” (Ceará, 2018, p. 338).

A interdisciplinaridade é um termo que nos últimos anos tem ganhado destaque nos debates educacionais e presente também nas reformas curriculares. A autora Alice Lopes em seu trabalho “Disciplinas e integração curricular: história e políticas” aponta:

Outro aspecto a salientar é a centralidade que as reformas curriculares vêm assumindo nas políticas educacionais atuais, tanto no Brasil quanto no exterior. Nessas reformas, em diferentes níveis de ensino, as mudanças na organização curricular têm sido um dos eixos principais. Assim, são propostas áreas interdisciplinares, temas transversais, áreas de projeto, currículos por competências. (Lopes; Macedo, 1999, p.7).

Confirmando a tendência curricular apontada por Lopes, as eletivas são disciplinas de caráter interdisciplinar. Porém, como essa interdisciplinaridade é apreendida no seu fazer?

A prática da interdisciplinaridade na sala de aula muitas vezes se resume à junção de dois ou mais professores de áreas de conhecimentos diferentes, abordando um determinado assunto. Entretanto, essa prática, apesar de muito comum, não se relaciona corretamente com a complexidade que o termo interdisciplinaridade possui. Para Ivani Fazenda (2002), a

interdisciplinaridade é mais do que uma simples justaposição de disciplinas. É um processo de construção do conhecimento que exige uma mudança de postura tanto dos professores quanto dos alunos.

A autora afirma que “a interdisciplinaridade é uma nova atitude diante da questão do conhecimento, da abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão” (Fazenda, 2002, p. 11). Sendo assim, a interdisciplinaridade está além do diálogo entre diferentes disciplinas, ela parte dessa integração de conhecimentos para a construção de um novo saber. Nesse sentido, não se trata apenas de reunir conteúdos, mas de instaurar uma postura epistemológica que problematize saberes, questione certezas e abra espaço para a produção de novas interpretações.

Complementarmente, o autor José D’Assunção Barros (2019) observa que a interdisciplinaridade deve ser concebida como um movimento de construção do conhecimento que transcende a dimensão técnica da articulação entre conteúdos. Em sua análise, ela se concretiza a partir de “pontes interdisciplinares” como temas, métodos, discursos ou redes de interlocutores, que permitem o entrecruzamento de diferentes campos do saber. Ao ser entendida dessa forma, a interdisciplinaridade deixa de ser mero recurso pedagógico e passa a configurar-se como prática epistemológica, capaz de mobilizar diferentes áreas em direção à produção de novos sentidos.

Essa concepção amplia a relevância da interdisciplinaridade para as eletivas, especialmente quando pensamos na disciplina de História. Ao ser trabalhada em articulação com linguagens artísticas, literárias, musicais, audiovisuais e científicas, a História deixa de ser vista apenas como uma narrativa cronológica do passado para tornar-se espaço de diálogo com outras formas de experiência humana. O trabalho interdisciplinar, assim, não só contribui para a formação crítica dos estudantes, mas também reforça a noção de que a produção histórica está interligada a múltiplas dimensões da vida social e cultural.

Dessa forma, a presença da interdisciplinaridade na proposta curricular das eletivas pode ser o “fio condutor” entre as disciplinas eletivas e o ensino de história. Ela possibilita o trânsito entre saberes, a resignificação de conteúdos e a produção de novos conhecimentos, oferecendo aos estudantes não apenas a apropriação de informações, mas também o desenvolvimento da capacidade de pensar historicamente em diálogo com a complexidade do mundo contemporâneo.

A História no século XX, impulsionada pela escola dos Annales, passou por uma “revolução historiográfica”. Opondo-se ao positivismo histórico, a escola propôs uma escrita problematizadora da História, ampliando seu campo de estudo e apresentando um novo método

de ensino da história. O alargamento das fontes possibilitou novos objetos de estudo, novas abordagens de ensino e possibilidades de investigação. Dentre essas mudanças, a interdisciplinaridade aparece como uma das mais significativas, sobretudo na área de ensino. Ao conectar a história com outras áreas do conhecimento, os estudantes desenvolvem habilidades importantes para a vida e constroem uma visão mais ampla e crítica do mundo.

Apesar de as eletivas serem apresentadas como um espaço que possibilita a produção de conhecimento interdisciplinar, contribuindo assim para o ensino de história, “é fundamental o professor ter profundo conhecimento sobre a sua disciplina, sobre os conceitos, conteúdos e métodos próprios do seu campo de conhecimento para dialogar com os colegas de outras disciplinas” (Bittencourt, 2009, p. 256). Só é possível selecionar os conteúdos, fazer um alinhamento das informações, aprofundar os conceitos e produzir objeto de conhecimento, que seja apreendido pelos alunos, se os docentes tiverem domínio em suas áreas afins. “Essa condição é a garantia da preservação de um conhecimento escolar sem superficialidade, que aborde temas interdisciplinares em profundidade” (Bittencourt, 2009, p. 256).

O perfil interdisciplinar das eletivas favorece a escola não ser apenas reprodutora de conhecimento, mas um lugar de saberes plurais. Ao se relacionar com o ensino de história, elas possibilitam construir de forma ampla e dialogada o conhecimento histórico, na medida em que se libertam de um ensino tradicional centralizado e engessado.

Esses diálogos com outras formas de linguagem evidenciam a importância de romper as barreiras teórico-metodológicas que ainda restringem a História, contribuindo para o processo de ampliação dos horizontes educacionais da disciplina. Ensinar história requer um diálogo estreito com outros campos e saberes, que sustentam as práticas pedagógicas em sala de aula. A atitude interdisciplinar fomenta, entre sujeitos envolvidos (professores, alunos e suas comunidades) o aprimoramento do saber construído e confere sentido a ele, no processo de desvelamento do conhecimento pretendido (Moraes, 2024, p. 26).

Embora as unidades curriculares eletivas tenham seus princípios fundantes nas orientações dos documentos referenciais, como a BNCC, e no caso do Ceará, também o DCRC, o seu currículo está sempre em construção. É na escola que elas nascem, tomam forma e se relacionam/produzem vários objetos de conhecimento. Desse modo, é relevante compreender como elas foram introduzidas nas instituições, conduzidas pelos professores, absorvidas pelos alunos e pela própria cultura escolar.

2.3 A implementação das eletivas nas escolas

Nos anos 2016 e 2017, o Brasil passou por importantes reformas, tanto econômicas como educacionais. Na área da educação, a Reforma do Ensino Médio trouxe muitas mudanças, as quais duas cabem aqui destacar: a organização curricular em grandes itinerários formativos, e a Lei de integralização das escolas⁶ ou Ensino Médio Integral, a qual busca ampliar a carga horária das escolas, integrando atividades curriculares e extracurriculares.

No entanto, no mesmo período, também foi aprovada a PEC 241/16⁷⁸, que tinha como proposta uma reforma fiscal, com o objetivo de estabelecer um teto para os gastos públicos, incluindo áreas como saúde e educação. Diante desse cenário, cria-se um paradoxo: enquanto as reformas demandam mais recursos para infraestrutura das escolas, alimentação, formação de professores e materiais pedagógicos, o teto de gastos impede o crescimento real do orçamento da educação. Foi nesse contexto de insegurança econômica que a Reforma do Ensino Médio chegou às escolas, as quais tiveram que adaptar as novas demandas às suas respectivas realidades.

Dentre essas mudanças, destaca-se, para este trabalho, a redução da carga horária da disciplina de História. Apesar da elevação legal do mínimo anual de 800 para 1.000 horas, prevista de forma progressiva pela Lei nº 13.415/2017, e da meta de ampliação para 1.400 horas, em regime de tempo integral, a disciplina de História não se beneficiou dessa expansão. Pelo contrário, sofreu com a diminuição de sua presença obrigatória nos três anos do Ensino Médio, tornando-se vulnerável à lógica da flexibilização curricular e aos itinerários formativos de caráter técnico e instrumental, como aponta o pesquisador Vitor Oliveira:

[...] Ou seja, os componentes curriculares tradicionais perdem carga horária para os itinerários formativos. Além disso, os únicos componentes obrigatórios durante os três anos do Ensino Médio são Língua Portuguesa e Matemática. Sendo assim, é possível e provável que os demais deixem de existir em alguma das três séries (Oliveira, 2022, p. 2-3).

Posteriormente, as críticas de professores, pesquisadores e entidades educacionais levaram à reavaliação do modelo instituído em 2017. Em 31 de julho de 2024, foi sancionada a Lei 14.945/2024, que institui a nova política nacional para o Ensino Médio, substituindo parcialmente a estrutura definida pela Lei 13.415/2017. Conforme a nova norma, a formação geral básica passa a ter carga horária mínima de 2.400 horas ao longo dos três anos, enquanto

⁶ A Lei nº 14.640/2023 instituiu o Programa Escola em Tempo Integral, que tem como objetivo aumentar o número de matrículas em tempo integral na educação básica. O programa é coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm Acesso: 20 nov. 2024.

⁷ Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2088351> Acesso: 20 nov. 2024.

⁸ Posteriormente a PEC 241/16 se tornou a Emenda Constitucional 95/2016

os itinerários formativos ficam restritos a 600 horas, mantendo-se o total mínimo de 3.000 horas para o Ensino Médio.

A Lei também reforça que as áreas de conhecimento definidas na Base Nacional Comum Curricular (Linguagens, Matemática, Ciências da natureza e Ciências humanas) devem ser garantidos como parte da Formação Geral Básica, em todas as séries do Ensino Médio.

Essa reorganização curricular tem implicações diretas para as disciplinas eletivas: ao deslocar o eixo central para uma formação comum mais robusta, ela exige que as ofertas de eletivas, como as que investiga-se nesta dissertação, sejam lidas também como parte de um movimento em curso de reestruturação e adaptação normativa. Nesse sentido, esta pesquisa se coloca como latente, ou seja, atravessada pelo presente e pelas transformações em curso no campo curricular.

Essa nova configuração, que entra em vigor a partir de 2026, representa uma tentativa de corrigir distorções da reforma anterior, entre elas, a fragmentação curricular e a fragilização de áreas como a de Ciências Humanas. Apesar disso, a carga horária da disciplina de História ainda permanece inferior ao período anterior à reforma, revelando que, embora o debate sobre o Novo Ensino Médio esteja em constante atualização, as tensões em torno da valorização da formação humanística continuam atravessando as políticas educacionais contemporâneas.

Embora a disciplina de história não tenha sido a única a perder carga horária, ela é uma das que seguem lutando por legitimação. A reforma curricular não significa apenas redução de hora/aula da disciplina, ela é retrocesso, significa perda de um espaço que teve que ser conquistado.

A história do ensino de história é marcada por constantes lutas, que vão desde a sua própria concepção como disciplina. Ela “tem se caracterizado por uma longa trajetória de confrontos e disputas entre intelectuais e políticos carregados da organização e institucionalização do saber escolar” (Bittencourt, 1993, p. 193). A autora Elza Nadai, em seus estudos sobre o ensino de história no Brasil, fala:

[...] a aceitação da História como disciplina curricular nos ginásios oficiais em São Paulo não foi pacífica. Adeptos do "caráter positivo e cientificista dos fenômenos" impuseram grande resistência à sua introdução. Entre eles, destacou-se o senador Paulo Egídio de Oliveira Camargo, que, em um de seus discursos, afirmou: "A História não é uma ciência, senão, eu pergunto: qual a sua fenomenologia?" (Nadai, 1993. p. 147).

A história não é a ciência dos fenômenos, mas é do tempo do qual eles fazem parte. É uma disciplina que busca ter um ensino que haja pluralidade das fontes e que desnaturalize

pensamentos e comportamentos. Peter Burke fala que “nossas mentes não refletem diretamente a realidade. Só percebemos o mundo através de uma estrutura de convenções, esquemas e estereótipos, um entrelaçamento que varia de uma cultura para outra” (Burke, 1992, p. 15). Ou seja, nossa visão de mundo é limitada, atravessada por várias camadas e cabe a história lançar luz sobre elas.

Definir o que é História, ou refletir sobre os objetivos do seu ensino, é ao mesmo tempo responder o porquê de ela ser uma disciplina alvo das reformas curriculares. Como já discutido, currículo é poder, logo, ter um espaço que possibilita aos alunos enxergar o mundo de forma crítica e questionadora pode não fazer parte de um projeto educacional carregado de intenções. Sobre essas relações de poder, Selva Guimarães afirma:

[...] é sempre processo e produto de concepções, visões, interpretações, escolhas, de alguém ou de algum grupo em determinados lugares, tempos, circunstâncias. Os conteúdos, os temas e os problemas de ensino de História expressam opções, revelam tensões, conflitos, acordos, consensos, aproximações e distanciamentos, enfim relações de poder (Fonseca, 2009, p. 61).

A disciplina de história incomoda determinados grupos da sociedade, os quais buscam um ensino que atenda seus próprios interesses. As eletivas, por sua vez, podem ser um espaço de ensino crítico, reflexivo e interdisciplinar, como também conteudista e sem significado. Sendo assim, compreender como essas disciplinas estão sendo desenvolvidas nas escolas torna-se fundamental.

As Eletivas são de livre escolha do estudante e ofertadas semestralmente. Essa escolha acontece através do “Feirão das Eletivas”⁹, no qual cada professor que possui as unidades curriculares em sua carga horária apresenta as suas temáticas e propostas de trabalho para os alunos. Entretanto, há algumas questões que precisam ser analisadas acerca desse processo de criação e desenvolvimento das eletivas na escola.

A primeira questão é em relação à lotação dos professores nas disciplinas eletivas. Como se dá a escolha dos docentes para lecionar essas disciplinas? Como já colocado anteriormente, uma das consequências da reforma do Ensino Médio foi a redução da carga horária de algumas disciplinas. Com isso, houve a necessidade de complementar a carga horária dos docentes, principalmente daqueles que possuíam vínculo de 40h/aulas semanais com as instituições. Desse modo, na maioria das vezes, as eletivas não chegam aos professores por razões de identificação com a proposta curricular, por competência, criatividade ou por domínio

⁹ Geralmente acontecem no início de cada semestre. O termo “Feirão” vem da ideia de “feira”, onde as pessoas vão para escolher os melhores produtos. No caso, os “produtos” são as propostas de eletivas, os “feirantes”, os professores que “vendem” suas ideias.

da área, mas, como se fala popularmente, para “tapar buracos” que a própria reforma curricular causou.

Partindo das minhas próprias experiências¹⁰ como professora de eletivas e de relatos de colegas, surge outro ponto que merece um olhar mais atento: o planejamento dessas disciplinas. Pensar nas temáticas de forma interdisciplinar, selecionar conceitos, criar metodologias e preparar materiais, requer maturação, logo, ter o momento de planejamento antes de iniciar a ministrá-las é imprescindível. Contudo, esse tempo de elaboração das eletivas nem sempre é disponibilizado, podendo, assim, gerar um ensino superficial na disciplina. Sobre a importância do planejamento, Libâneo escreveu:

O planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social. [...] Por essa razão, o planejamento é uma atividade de reflexão acerca das nossas opções e ações; se não pensarmos detidamente sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho, ficaremos entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes na sociedade. A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo; é, antes, a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas, e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas (isto é a problemática social, econômica, política cultural que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade que interagem no processo de ensino) (Libâneo, 1994, p. 222).

O autor lança luz para outro importante aspecto do planejamento: ele também é constituído de poder. É o momento em que o professor pode exercer a autoridade dos seus saberes, das suas convicções, de tentar se desprender das amarras de currículos carregados de intenções. Planejar é para além de preencher formulários ou “alimentar sistemas”, é escolher ações, reações, é traçar caminhos a serem percorridos pelo professor, alunos e pela própria escola.

Ainda tomando por base as minhas vivências e contribuições de colegas, foi possível perceber que apesar das orientações das diretrizes, a implementação das eletivas não foi realizada de forma homogênea, tampouco a aplicação fidedigna ao modelo proposto. O Feirão das Eletivas, por exemplo, nem sempre acontece, assim como a escolha das eletivas não fica à critério dos alunos em todas as escolas.

Outra divergência é em relação à autonomia que os professores têm para escolher as temáticas que pretendem trabalhar nas suas respectivas disciplinas. Em alguns locais de ensino, a própria escola é quem define as temáticas de cada eletiva, cabendo aos docentes apenas

¹⁰ Sou professora efetiva da Rede Estadual do Ceará e há cinco anos sou professora de eletivas. Essa familiaridade com as eletivas e reconhecimento de alguns desafios, despertaram o interesse de investigação sobre essas disciplinas que já fazem parte do cotidiano escolar, mas ainda pouco estudadas.

aceitarem. Essas situações além de descaracterizar a autonomia, que é inerente a este itinerário, suscitam a compreensão do porquê das diferentes vivências com as eletivas, se todas fazem parte do mesmo modelo educacional? Algumas das possíveis explicações seriam: a adequação das mudanças curriculares à realidade da escola, posicionamentos da gestão ou mesmo “arranjos” internos.

Essas diferenças entre as instituições permitem pensar que, apesar de serem submetidas a legislações, diretrizes e propostas curriculares, elas constroem seu modo de ser a partir das suas vivências, da sua cultura escolar. A autora Dominique Julia¹¹ descreve cultura escolar como

um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (Julia, 2001, p. 10).

A escola também é regida por suas próprias normas e práticas. Ainda que ela adote ou siga algum modelo educacional, o “fazer” é influenciado por comportamentos intrínsecos a ela.

Para o historiador André Chervel, a escola é produtora de conhecimento, e também de cultura:

A sociedade pede à escola que divulgue uma cultura específica, mas a escola, ao realizar essa tarefa, cria seus próprios procedimentos de ensino e entrega um produto cultural: gerações de ex-alunos. Por um lado, existem os programas oficiais e explícitos, que foram confiados à escola para que se ensine; por outro, o conjunto de efeitos culturais, não previsíveis, gerados pelo sistema escolar de maneira amplamente independente. Esses seriam os que formariam a cultura escolar: aquela parte da cultura adquirida na escola, que encontra nesta instituição seu modo de difusão e sua origem (Chervel, 1998, p. 32).

De acordo com o autor Antonio Viñao (apud Sczip, 2020, p. 78), as disciplinas “são uma das criações mais genuínas da cultura escolar”. Nesse sentido, as eletivas também se constituem como expressão dessa cultura: elas são influenciadas tanto pela estrutura organizacional das escolas quanto pelos processos de criação e seleção das temáticas, que refletem valores, práticas e contextos locais. As escolhas dos temas feitas por professores ou pela gestão estão, portanto, imersas na cultura da própria escola. Como destaca o pesquisador Rossano Rafalelle Sczip (2020, p. 78), ao dialogar com Viñao,

os aspectos mais visíveis dessa cultura escolar : seus atores, notadamente os professores, “por seu papel relevante na conformação da cultura escolar”; “os

¹¹ De acordo com Circe Bittencourt, a autora foi a primeira a utilizar a expressão “Cultura Escolar” em um artigo publicado em 1995, do qual teve tradução para o português, em 2001, tendo por título: *A Cultura Escolar como Objeto Histórico*.

discursos, linguagens, conceitos e modos de comunicação utilizados no mundo acadêmico e escolar”; os aspectos organizativos e institucionais que envolve as práticas e rituais da ação educativa, a relação entre professores e alunos e entre eles mesmos, e a organização formal da escola; por fim, a cultura material da escola: “seu entorno físico-material e objetos” – arquitetura, mobiliário, material didático, etc. (Sczip, 2020, p.78).

Outro aspecto importante da cultura escolar, segundo Antonio Viñao (apud Sczip, 2020, p. 78), é o seu caráter plural. O autor entende a cultura escolar como formada por múltiplas culturas dos professores, dos alunos, das famílias e da gestão, “cada qual com seus respectivos interesses, modos de proceder e expectativas”. Essa pluralidade, no entanto, não elimina os conflitos internos, como ressalta Sczip ao interpretar Viñao:

Essa dupla interação, e enfrentamento, da cultura dos professores e mestre com a cultura dos reformadores e gestores e a dos experts ou científicos da educação – sempre tentados, quando as circunstâncias políticas o permitem, a converter-se em reformadores – é o que explica, em boa parte, o fracasso das reformas educativas. (Sczip, 2020, p. 79).

A cultura escolar aparece aqui como um elemento que dificulta a implementação das reformas educacionais nas escolas, na medida em que há uma predileção à cultura dos reformadores em relação a dos docentes. Ou seja, a falta da participação dos professores, que vivenciam o “chão” da sala de aula na construção das reformas curriculares pode implicar na ineficiência delas.

Os professores são os principais responsáveis pelo cumprimento das mudanças educacionais e curriculares, contudo, quando se deparam com elementos que se distanciam da realidade escolar em que estão inseridos, dos seus modos de “ser” e “fazer”, da sua própria cultura escolar, eles tendem a apresentar resistência nessa execução, entrando em defesa da continuidade do seu trabalho.

O processo de construção da BNCC é um exemplo disso. Muitos pesquisadores se colocaram contra ela por apresentar propostas curriculares que pouco consideram os contextos escolares, por não haver debate com a sociedade e pelos professores não participarem da definição do documento final. As pesquisadoras Janete Carvalho e Suzany Lourenço¹² falam que a BNCC é feita pelos “*experts*” e executada pelos “leigos”.

Os experts colocam em xeque as vozes não autorizadas ou não consideradas legítimas, num jogo entre o agenciamento que “faz” e o agenciamento que “conhece” e “decide”. Nesse jogo há, ainda, aparentemente, um estímulo à participação dos “leigos” com a finalidade de, ao fazê-los falar, legitimar o discurso dos experts (especialistas, mídia, pesquisadores em diferentes áreas de conhecimento) e, sob uma aparente participação,

¹² Realizaram uma pesquisa com professores de duas escolas da rede municipal do município de Serra, no Espírito Santo.

mantê-los sob consulta sem efetivo poder de decisão (Carvalho, Lourenço, 2018, P. 241).

As autoras ainda acrescentam:

Os números, os fatos, as estatísticas, os déficits enunciam um “cale-se!”, uma “ausência de fala” aos educadores e a imposição de narrativas padronizadas e modelos globais de conteúdos e metodologias. A livre expressão dos educadores é limitada a possíveis significados já codificados por outros e codificados em alternativas que os impedem de exercer o poder de problematização. Dessa forma, a produção da BNCC cria um modo de silenciamento da problematização dos leigos (professores não considerados experts) pela estratégia de fazê-los falar (Carvalho, Lourenço, 2018, p. 254).

Quando as Unidades Curriculares Eletivas chegaram às escolas, houve um certo estranhamento entre os professores. Primeiro, por nem todos possuírem familiaridade com o termo “itinerário formativo”. Segundo, por tomarem como desafiador ministrar disciplinas que os próprios docentes são os responsáveis pela sua criação, não podendo contar com apoio dos recursos didáticos.

Embora as eletivas tenham colocado novos desafios aos docentes, na prática, elas podem ser vistas como um espaço que possibilita trabalhar uma variedade de temas, dos quais não seriam possíveis no currículo da base comum. Outro ponto a se destacar é sobre o seu processo avaliativo, que é isento de avaliações tradicionais. Os alunos são avaliados de forma processual, finalizando com a chamada “culminância das eletivas”, que é um momento em que os estudantes apresentam sobre o que aprenderam no decorrer da disciplina.

Esse modelo de avaliação prioriza os aspectos qualitativos. Segundo Luckesi, “a avaliação da aprendizagem necessita, para cumprir o seu verdadeiro significado, assumir a função de subsidiar a construção da aprendizagem bem-sucedida” (Luckesi, 1998, p, 166). Ou seja, a avaliação escolar deve ser um instrumento de acompanhamento do processo de aprendizagem, que permita ao aluno construir seu conhecimento de forma significativa e autônoma. Ao adotar essa perspectiva, os professores apresentam “uma menor preocupação com o ‘aprovar’ ou ‘reprovar’ e um maior interesse em verificar o que o estudante efetivamente sabe ou aprendeu, havendo um investimento nos resultados desejados” (Guimarães, 2018, p. 11).

A implementação das eletivas nas escolas passou por um processo de assimilação tanto dos professores quanto dos alunos. A proposta de um ensino autônomo envolve várias questões no seu modo de fazer, as quais estão interligadas a várias concepções discutidas aqui, como currículo, disciplina escolar, interdisciplinaridade, planejamento, cultura escolar, avaliação.

Até aqui, a pesquisa buscou apresentar os pilares fundantes das eletivas, mostrando também como se deu a sua configuração nas escolas. Também foi colocado que as unidades curriculares estão divididas entre as áreas de conhecimento, entre as quais, o presente trabalho

tem como foco as eletivas de ciências humanas. É sobre o tipo de conhecimento histórico que essas disciplinas produzem e as estratégias de ensino que os professores de história têm utilizado na sua prática que os próximos capítulos se aprofundarão.

3 SABERES DOCENTES E ENSINO DE HISTÓRIA

Neste capítulo, propõe-se uma discussão sobre o que são saberes docentes, como se dá a construção de cada saber e como se constituem como referenciais que orientam as escolhas metodológicas e curriculares dos professores. Ainda se investiga como esses saberes se relacionam com o ensino de história e quais saberes são específicos ao professor de história.

A partir da análise de dados do questionário aplicado a professores da Rede Estadual do Ceará, também busca-se identificar e discutir sobre quais saberes docentes do ensino de história estão sendo utilizados pelos professores de história ao ministrar as aulas nas disciplinas eletivas. Conhecer e discutir sobre esses saberes é criar espaços de investigação e reflexão sobre como o ensino de história tem se desenvolvido nessas unidades curriculares e também compreender se essa combinação de conhecimento específico e habilidades pedagógicas têm contribuído para uma educação menos conteudista e mais significativa para os estudantes.

3.1 O que é Saber Docente?

No capítulo anterior, viu-se que o processo de implementação das eletivas nas escolas estaduais do Ceará suscitou questionamentos desde a distribuição de cargas horárias destinadas a elas, até questões pedagógicas, como sobre quais conhecimentos estariam sendo ensinados nessas disciplinas. Apesar da autonomia que os professores têm para elaborá-las e ministrá-las ter um viés positivo, haja vista que amplia as possibilidades de discutir temáticas que não são contempladas no currículo tradicional, elas também exigem que o professor disponha de uma bagagem de conhecimentos e métodos plurais para a condução dessas unidades curriculares.

A ausência de um currículo pré-definido e de qualquer referencial didático coloca os docentes como norteadores das eletivas e seus saberes como uma das principais referências de ensino para a construção dessas disciplinas. Muito além de livros, quadros ou tecnologias, a essência do ensino reside no saber do professor. Os saberes docentes não são apenas o conhecimento do conteúdo a ser ensinado, mas um conjunto amplo de experiências, práticas, reflexões e habilidades que o docente desenvolve ao longo de sua trajetória, ou seja, o conhecimento do professor é, em grande parte, um saber prático, situado nas suas ações.

Reconhecer os saberes docentes como referenciais de ensino implica compreender o professor como sujeito ativo no processo educativo, não apenas um transmissor de conteúdos, mas um produtor de significados e mediador de aprendizagens. São esses saberes que orientam

suas escolhas pedagógicas e sustentam o desenvolvimento das eletivas, especialmente diante da ausência de diretrizes e materiais específicos. No entanto, como se dá a construção desses saberes? Como os adquirimos? De que maneira nós, professores, nos apropriamos dessas referências que orientam nossa prática? Para responder a essas questões, é preciso, primeiro, compreender o conceito de saber docente.

Para o autor Donald Schön (2000), o saber docente é adquirido na experiência, mas não se reduz a um acúmulo de práticas repetidas. Ele ressalta que a construção desses saberes ocorre “na prática” e não apenas “com a prática”, ou seja, o conhecimento se elabora no próprio movimento da ação pedagógica, quando o professor enfrenta situações imprevistas e toma decisões em tempo real. Essa perspectiva desloca a ideia de que o professor aplica mecanicamente teorias prontas e o destaca como um sujeito reflexivo, que constrói conhecimento profissional a partir da sua própria atuação.

O autor também define o professor como um profissional reflexivo, capaz de analisar sua prática em diferentes momentos. Ele diferencia a “reflexão-na-ação”, que ocorre durante a própria atuação docente, quando o professor ajusta suas estratégias diante dos imprevistos da sala de aula, da “reflexão-sobre-a-ação”, realizada posteriormente, quando revê o que foi feito e identifica aprendizagens para situações futuras. No caso do professor de História, por exemplo, a reflexão-na-ação se manifesta quando, ao perceber a dificuldade dos alunos em compreender um conceito, o docente reformula a explicação utilizando uma fonte histórica ou exemplo mais próximo da realidade discente. Já a reflexão-sobre-a-ação pode aparecer no planejamento das aulas seguintes, quando o professor reorganiza os conteúdos e atividades a partir do que foi observado em sala.

Monteiro (2001), ao analisar a teoria do professor reflexivo de Schön, enfatiza que esse movimento exige do docente a capacidade de problematizar sua própria prática, identificando limites e possibilidades no cotidiano escolar. Para a autora, o saber docente “é um conhecimento pessoal, tácito e não sistemático, espontâneo, intuitivo, experimental, cotidiano, do tipo que leva a pessoa agir sem saber como age, em concepção oposta à racionalidade técnica” (Monteiro, 2001, p. 132). Essa definição explicita que grande parte do conhecimento que sustenta a docência não pode ser reduzida a manuais ou prescrições externas: trata-se de um saber que emerge da interação com os alunos, da cultura escolar e das experiências vividas em sala. Ao destacar o caráter tácito e intuitivo desses saberes, Monteiro reforça que o professor mobiliza recursos internos e contextuais que muitas vezes não são formalizados em teorias, mas que são fundamentais para lidar com a complexidade da prática pedagógica.

Nesse sentido, a articulação entre Schön e Monteiro ajuda a compreender que o saber docente não é apenas técnico, mas envolve dimensões criativas, reflexivas e relacionais. O professor de História, diante de desafios cotidianos como o desinteresse dos estudantes ou a ausência de materiais didáticos adequados, precisa reinventar continuamente sua prática, mobilizando saberes tácitos e, ao mesmo tempo, refletindo criticamente sobre eles. A docência, portanto, é um campo em que a experiência e a reflexão se entrelaçam, permitindo que o professor se torne não apenas transmissor de conteúdos, mas produtor de conhecimento a partir da ação.

Essas duas dimensões evidenciam que o saber da experiência não se resume à aplicação de teorias previamente adquiridas, mas é continuamente construído e reconstruído no próprio fazer docente. Assim, a prática deixa de ser apenas um campo de aplicação e passa a ser reconhecida como um espaço legítimo de produção de conhecimento. Dessa forma, os saberes docentes se constroem na prática cotidiana da sala de aula, mas também na escuta, na observação, na reflexão sobre o que deu certo e sobre o que precisa ser revisto. Envolvem tanto o domínio científico quanto o pedagógico, é a partir desses conhecimentos que o professor consegue planejar, adaptar, improvisar e dialogar com seus alunos.

Mas será que só a prática é suficiente para explicar os saberes docentes? Ou existem outros elementos que influenciam na construção desses saberes? De acordo com Maurice Tardif (2014), os saberes docentes são saberes profissionais heterogêneos, construídos a partir de diferentes fontes: os saberes da formação acadêmica, os saberes da experiência, os saberes curriculares e os saberes disciplinares. A partir de uma abordagem sociológica, ele busca compreender os saberes como produtos sociais, históricos e culturais, inseridos no contexto da prática profissional.

Ao estabelecer um diálogo entre Schön e Tardif, percebe-se que a principal diferença entre os dois autores está no foco das suas análises. Enquanto Schön (2000) enfatiza o processo em que professor lida com situações reais de ensino, destacando a importância da capacidade de refletir e aprender com a experiência como forma de produção de saber, Tardif (2014) analisa os saberes docentes em categorias, em que cada uma tem sua origem e composição, defendendo que o trabalho do professor é sustentado por múltiplos saberes que se articulam na prática.

É nessa abordagem plural e categorizada dos saberes, proposta por Tardif, que esta pesquisa se fundamenta para compreender os saberes docentes como referenciais e recontextualizadores de ensino, elementos que orientam as decisões pedagógicas dos professores e dão sentido à construção das disciplinas eletivas, sobretudo em contextos de

ausência de materiais didáticos e diretrizes curriculares consolidadas. É importante colocar que, apesar das diferenças, ambos compartilham a crítica ao modelo de formação docente que entende o professor como mero aplicador de teorias. Tanto Tardif quanto Schön reconhecem o valor da experiência vivida e do pensamento crítico como elementos fundamentais na constituição do saber docente.

Segundo Monteiro (2001), o saber docente surge como categoria nos anos 1990, nas décadas seguintes, percebe-se um aumento dos estudos que buscam compreender as especificidades da ação docente na sala de aula, na medida em que também aumenta progressivamente as ações políticas nas escolas¹³. Os saberes docentes também vêm sendo tratados como um “objeto de investimentos multidisciplinares”, como pode ser visto na apresentação do dossiê “Os saberes dos docentes e sua formação” por Borges e Tardif (2001), na revista *Educação & Sociedade*, em que ambos destacam a amplitude e o interesse crescente dessa temática no campo da pesquisa educacional. Sendo assim, investigar sobre esses saberes é se aproximar do currículo real, do conhecimento produzido em sala, do desenvolvimento das disciplinas, das quais aqui, dar-se-á ênfase para as unidades curriculares eletivas.

De acordo com o autor Tardif,

[...] a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um lugar plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (Tardif, 2001, p. 36).

Compreende-se então que os saberes da formação profissional são aqueles adquiridos na universidade, em que "o professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação" (Tardif, 2014, p. 36). Os saberes disciplinares estão ligados aos conteúdos específicos das áreas de conhecimento, cujas disciplinas "emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes" (Tardif, 2014, p. 38). Já os saberes curriculares contemplam conteúdos que serão ensinados, dos quais "apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares" (Tardif, 2014, p. 38). Por fim, os saberes da experiência que são os saberes adquiridos na prática “e que não provém das instituições de formação nem dos currículos” (Tardif, 2014, p. 48).

¹³ “O saber escolar é sempre o resultado de uma escolha, de uma seleção entre os conhecimentos disponíveis na sociedade”, (Forquin, 1993, p. 17) sendo, portanto, atravessado por relações de poder, ideologias e interesses diversos. Mesmo diante de prescrições curriculares, o professor ainda é um agente de reinterpretação e reconstrução do saber escolar. Ou seja, as pesquisas sobre os saberes escolares evidenciam que o conhecimento escolar é resultado de disputas simbólicas, políticas e pedagógicas. O aumento progressivo das políticas educacionais nas escolas tem impactado diretamente esse processo.

Os professores das disciplinas eletivas têm, em seu processo de ensino, a presença constante desses saberes, que orientam suas decisões pedagógicas e conferem sentido à prática docente. Mas como cada um deles se constrói? Existe uma hierarquia entre esses saberes? De que modo o saber profissional, os saberes disciplinares, curriculares e experienciais se articulam no cotidiano docente? Essas questões orientam as discussões a seguir, nas quais se busca compreender o conceito de saber docente a partir das categorias propostas por Tardif (2014) e de outros autores que contribuem para ampliar essa reflexão.

3.1.1 Saber da formação profissional

Como já explicitado anteriormente, os saberes da formação profissional “são um conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores” (Tardif, 2014, p. 36). Esses saberes constituem a base teórica e metodológica que sustenta o exercício docente, oferecendo fundamentos científicos e pedagógicos para o planejamento, a escolha de estratégias e a reflexão sobre a prática. A formação profissional, nesse sentido, não se limita à transmissão de conteúdo, mas busca desenvolver no futuro professor a capacidade de compreender o ensino como uma atividade intelectual e socialmente situada. Esses saberes dialogam constantemente com os saberes da experiência, permitindo ao docente revisitar e reelaborar suas ações à luz de referenciais teóricos. Assim, compreender o saber da formação é reconhecer os conhecimentos que estruturam o exercício da docência e que orientam, de forma crítica e consciente, as práticas educativas.

Embora as universidades sejam o principal campo formador, por isso o recorte aqui seja dos saberes adquiridos a partir delas, é importante lembrar que a constituição do professor não se limita a esse espaço: trata-se de um processo contínuo, que se alimenta de experiências diversas e se constrói ao longo da vida e em diferentes contextos.

Quando se pensa sobre formação acadêmica, costuma-se vir à mente questões como currículo, disciplinas, estágios, grupos de pesquisa, projetos de extensão, minicursos, enfim, lista-se aqui só alguns exemplos. No entanto, os saberes profissionais não se restringem a esses aspectos, eles são atravessados pelas perspectivas de mundo de cada indivíduo, por isso Tardif destaca que os saberes do professor se estruturam nas dimensões afetivas, normativas e existenciais.

Sobre essas dimensões, o professor Julierme Santos, em sua pesquisa sobre os saberes docentes, faz a seguinte reflexão:

Durante o curso passamos por processos de mudança, negação e afirmação e, ao sair da universidade, desenvolvemos um conhecimento acadêmico cuja base não repousa unicamente na vida universitária. Trata-se de um conhecimento construído também com base em nossas relações afetivas, nas relações sociais normativas e nas questões existenciais que nos rodeiam na sociedade. Essa relação do conhecimento acadêmico com as dimensões do sujeito mostra que o modelo de ser professor, construído subjetivamente durante e ao sair da universidade, guarda maior ligação com os docentes que tivemos na educação básica. Por mais que o estudante tenha contato com inúmeros professores, com variadas didáticas e pedagogias na universidade, ainda assim, é o professor da educação básica que vai ter maior influência na postura profissional do recém-formado docente (Santos, 2020, p. 31).

Ao refletir sobre essa análise de Santos, percebo em minha própria trajetória que essa experiência se confirma. Minha escolha pela docência antecedeu a própria decisão de cursar História, antes de desejar ser historiadora, eu já queria ser professora. Nesse processo, as minhas principais referências não vieram da universidade, mas dos professores da Educação Básica, especialmente os de História, cuja didática e forma de conduzir as aulas despertaram em mim o desejo de também ocupar aquele lugar.

No curso superior, novos elementos foram sendo incorporados à minha formação, ampliando o repertório de saberes e metodologias, mas a prática cotidiana da sala de aula, o "chão da escola", permanecia distante da realidade acadêmica. Talvez por isso os professores da Educação Básica tenham exercido papel tão marcante na constituição do meu modelo docente, eram eles que materializavam no cotidiano aquilo que a universidade muitas vezes mantinha no plano teórico. Essa distância entre a formação acadêmica e a prática escolar ajuda a explicar por que, ao pensar minha identidade profissional, retomo constantemente os exemplos de professores que tive na escola, mais do que aqueles que encontrei na universidade.

Nesse sentido, o saber da formação profissional é construído de forma plural, “envolve aspectos da vida pessoal, dos contatos sociais, da vivência acadêmica, dos estudos, trata-se de uma construção interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar” (Santos, 2020, p. 32).

Diante desse caráter diverso do saber da formação, ou seja, de não serem constituídos apenas de aspectos advindos da universidade, faz-se pertinente a pergunta: Por que há uma desvalorização dos conhecimentos produzidos pelos professores da educação básica se eles também fazem parte desse processo formador? Tardif, diz que

Se a pesquisa universitária vê os professores sujeitos do conhecimento, ela deve levar em consideração seus interesses, seus pontos de vista, suas necessidades e suas linguagens, e assumir isso através de discursos e práticas acessíveis, úteis e significativas para os práticos (Tardif, 2014, p. 239).

Nesse sentido, Santos reforça que “do professor da educação básica é exigido o conhecimento aprofundado de diversos temas” (Santos, 2020, p. 33), algo que se evidencia especialmente nas disciplinas eletivas, que mobilizam uma pluralidade de saberes para além do

domínio específico da área. Nessas experiências, os docentes articulam conhecimentos históricos, culturais, sociais e pedagógicos, além de lidarem com questões ligadas à realidade dos estudantes, o que exige uma postura criativa e interdisciplinar.

Entretanto, quando comparados à produção de conhecimento realizada nas universidades, esses saberes são frequentemente desvalorizados, sendo vistos como inferiores ou meramente reprodutivos. Essa perspectiva hierarquiza o saber acadêmico em detrimento do conhecimento da prática, como se apenas aquele tivesse legitimidade científica. Tal visão, porém, ignora que o professor não é apenas transmissor, mas também produtor de saberes específicos vinculados à prática pedagógica. Como afirma o autor António Nóvoa,

As escolas normais legitimam um saber produzido no exterior da profissão docente, que veicula uma concepção dos professores centrada na difusão e na transmissão de conhecimentos; mas são também um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer (Nóvoa, 1995, p. 02).

Esse argumento dialoga com Tardif (2014), ao reconhecer que os saberes docentes resultam também da experiência cotidiana, das interações com os alunos e da reflexão constante sobre a prática. Logo, valorizar tais saberes significa reconhecer a complexidade da docência e o papel fundamental da escola como espaço de produção de conhecimento. No caso das eletivas, essa valorização se torna ainda mais urgente, pois nelas os professores precisam criar percursos formativos inovadores que aproximem o conhecimento escolar do conhecimento científico, respondendo às demandas reais dos estudantes.

Ainda no campo da desvalorização, um aspecto recorrente diz respeito ao lugar ocupado pelas disciplinas pedagógicas na formação docente. Fonseca (2009) observa que o modelo “3+1”, predominante por anos no Brasil, especialmente nos cursos de História, reforçava uma hierarquia entre saberes: três anos voltados exclusivamente ao conteúdo específico da área e apenas um ano, em geral desvinculado da realidade escolar, destinado às disciplinas pedagógicas. Esse arranjo institucional contribuiu para uma formação fragmentada e com pouca articulação entre teoria e prática.

Segundo Libâneo (1994), as disciplinas pedagógicas abrangem campos como Didática, Psicologia da Educação, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Currículo, Avaliação e Políticas Educacionais, compondo a dimensão didático-metodológica da profissão. São, portanto, estruturantes da identidade docente, mas historicamente tratadas como complementares.

Essa desvalorização não advém apenas da academia, que tende a considerar legítimo sobretudo o conhecimento produzido nos espaços universitários, mas também das políticas

públicas, que reduzem a autonomia do professor a prescrições curriculares, e da sociedade em geral, que associa o trabalho pedagógico a uma função técnica, secundária. Reconhecer a centralidade das disciplinas pedagógicas é, portanto, essencial para superar essa visão reducionista e afirmar a complexidade dos saberes que sustentam a prática docente.

Também é muito comum nas universidades os cursos de licenciatura em história priorizarem as discussões que se relacionam com a pesquisa histórica, com os métodos da pesquisa histórica, tendo a teoria da história a base das discussões. Ao analisar a estrutura curricular dos cursos de licenciatura em História da Universidade Estadual do Ceará (UECE)¹⁴ e da Universidade Federal do Ceará (UFC)¹⁵, observam-se diferenças significativas quanto ao espaço destinado ao ensino de História e à formação pedagógica, conforme Tabela 1.

Tabela 1 - Distribuição da carga horária destinada ao ensino de História nos cursos de licenciatura da UFC e UECE

| Universidade | Carga horária total do curso | Carga horária em disciplinas e estágios de Ensino de História | Percentual |
|---------------------|-------------------------------------|--|-------------------|
| UFC | 3200h | 720h | 22,5% |
| UECE | 3264h | 952h | 29,2% |

Fonte: elaborada pela autora.

Esses números evidenciam que, apesar de representarem uma parcela importante da carga horária, as disciplinas voltadas ao ensino de História ainda não ocupam posição central na formação inicial. A presença de menos de um terço da carga horária total destinada a esse eixo confirma a tendência já apontada por Fonseca (2009) de que a pesquisa histórica e a teoria da história continuam sendo mais valorizadas nos cursos de licenciatura. Assim, enquanto o domínio do conteúdo disciplinar e os métodos de investigação histórica são priorizados, a reflexão sobre metodologias de ensino, práticas pedagógicas e estágios curriculares acaba ficando em segundo plano, inclusive nas produções acadêmicas. Isso ajuda a entender porque “é bastante raro ver os teóricos e pesquisadores das ciências da educação atuarem diretamente no meio escolar, em contato com os professores” (Tardif, 2014, p. 37).

¹⁴Matriz curricular 2016.2 da UECE. Disponível em: <https://www.uece.br/sate/cursos/graduacao/licenciatura-em-historia/> Acesso: 26 set. 2025.

¹⁵Matriz curricular 2024.2 da UFC. Disponível em: <https://www.si3.ufc.br/sigaa/public/curso/curriculo.jsf> Acesso em: 26 set. 2025.

Em 2002, houve mudanças nas diretrizes¹⁶ voltadas para a formação de professores, nas quais as disciplinas pedagógicas passaram a fazer parte desde o primeiro semestre do curso, no entanto, é notável que ainda há um olhar desigual para essas disciplinas, desconsiderando assim as ciências da educação e da pedagogia, que também são importantes para o processo de ensino. A história tem métodos de ensino próprios, mas o ato de “ensinar” é complexo demais para ser contemplado em sua totalidade por uma única perspectiva.

Todavia, é preciso colocar e discutir sobre os importantes avanços que os cursos de licenciaturas tiveram na última década, diante da necessidade de aproximar a academia à escola. Destaca-se aqui dois programas que contribuem tanto para a construção dos saberes de formação, quanto para a sua mobilização na prática docente, e que também fizeram parte da minha trajetória acadêmica, o que permite que a presente pesquisa contemple seus aspectos teóricos e práticos.

O primeiro deles é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência¹⁷ (Pibid). Em 2012, o programa chegou na UFC após aprovação no processo seletivo, fiz parte da primeira turma de doze pibidianos do curso de história da UFC. Vivenciar esse programa foi um divisor de águas na minha trajetória acadêmica, visto que, até então, questionava-me muito sobre como o conhecimento que estava adquirindo na universidade seria utilizado na escola, perguntava-me como aqueles textos densos, complexos fariam sentido no contexto da sala de aula? Tardif também fala que os saberes ensinados nas instituições de formação muitas vezes estão distanciados das práticas reais do trabalho docente.

As mudanças de perspectivas foram acontecendo para mim, na medida em que o Pibid foi aproximando a universidade das escolas. As discussões constantes sobre ensino de história, o estudo de fontes que conversavam com o currículo escolar, enquanto o futuro professor da educação básica era colocado em evidência, foram fundamentais para que naquele momento de crise na graduação, a minha formação voltasse a fazer sentido. Há dez anos atuo como professora da educação básica, e a aula de história que proponho aos meus alunos,

¹⁶ “Resolução CNE/CP nº 1, de 18/02/2002 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, o esquema “3 +1” foi oficialmente suprimido” (Santos, 2020, p. 36).

¹⁷ Criado em 2007, é uma iniciativa que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação e tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira. O PIBID busca proporcionar a inserção no cotidiano das escolas públicas de educação básica para os discentes dos cursos de licenciatura, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior. Para o desenvolvimento dos projetos institucionais de iniciação à docência, a CAPES concede cotas de bolsas às Instituições de Ensino Superior (IES), que realizam as seleções internas dos bolsistas participantes dos seus subprojetos aprovados. Podem participar como bolsistas do PIBID os licenciandos, professores das escolas da rede pública de educação básica e professores das IES. <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid> Acesso em: 18/04/2024.

inclusive nas eletivas, é até hoje influenciada pelas discussões, trabalho com fontes, enfim, pelas atividades desenvolvidas durante os dois anos de bolsista do Pibid.

Outro Programa que também tem construído pontes entre os universos da academia e da escola, sobretudo no campo da pesquisa, é o ProfHistória¹⁸. O programa de pós-graduação propõe o que Nóvoa (1995) fala sobre ser necessário construir uma nova forma de pensar a formação e a pesquisa, a partir das escolas, dos professores e das suas experiências, afinal, como falar sobre o ensino nas escolas, se não considerar o que os professores do chão da sala de aula têm a dizer? Maurice Tardif, ao falar da separação entre pesquisa e ensino, aponta:

Os educadores e os pesquisadores, o corpo docente e a comunidade científica tornaram-se dois grupos cada vez mais distintos, destinados a tarefas especializadas de transmissão e de produção sem nenhuma relação entre si. Ora, exatamente tal fenômeno que parece caracterizar a evolução atual das instituições universitárias, que caminharam em direção a uma crescente separação das missões de pesquisa e ensino. Nos outros níveis de sistema escolar, essa separação já foi concretizada há muito tempo, uma vez que o saber dos professores que atuam parece residir unicamente na competência técnica e pedagógica para transmitir saberes elaborados para outros grupos (Tardif, 2014, p. 35).

É preciso mudar essa perspectiva separatista do saber em que, de um lado, estão os que produzem saberes e, do outro, os que reproduzem saberes. Para isso, é necessário entender que os professores não são apenas aplicadores de teorias, mas produtores de saberes originados em sua prática cotidiana e que ouvir esses saberes é essencial para compreender a docência.

Dessa forma, o ProfHistória apresenta-se como um espaço de formação do professor pesquisador, transformando os seus saberes em ciência e derrubando os muros que muitas vezes impedem a universidade de enxergar o que tem para além dos livros. É um movimento que ocorre de fora para dentro, na medida em que os professores levam os saberes escolares para a academia, mas também de dentro para fora, quando eles voltam para sala de aula com os saberes de formação enriquecendo a sua prática.

Entretanto, ainda que o Pibid e o ProfHistória estejam sendo importantes pontes entre a universidade e a escola, são programas relativamente recentes, ou seja, muitos professores que hoje estão na sala de aula não viveram essas experiências na sua formação

¹⁸ O Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), oferecido em rede nacional, é um programa de pós-graduação *stricto sensu* reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) do Ministério da Educação (MEC). Liderado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), ele tem como objetivo proporcionar formação continuada aos docentes de História da Educação Básica, com o objetivo de dar qualificação certificada para o exercício da profissão, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino. Disponível em: <https://mestradoprophistoria.ufc.br/pt/o-que-e-o-mestrado-profissional-em-ensino-de-historia/> Acesso em: 18/04/2024. Em 2025, o programa ampliou sua oferta com a criação do Doutorado Profissional em Ensino de História, reforçando o compromisso com a formação de pesquisadores e docentes de alto nível, capazes de produzir saberes inovadores para a escola básica.

acadêmica. Além disso, esses programas não dão conta do todo. O Pibid, por exemplo, ainda atende um número reduzido de escolas. Apesar de ter como foco as instituições escolares com grandes números de matrículas, as escolas periféricas acabam ficando de fora desse radar. O ProfHistória, por sua vez, oferta poucas vagas em seus processos seletivos, diante da grande demanda de professores da educação básica. Essas questões, também permitem refletir que ainda falta muito incentivo do estado em criar políticas públicas que fortaleçam essa parceria escola/universidade.

Fernando Seffner (2010), ao falar sobre a importância da formação continuada, afirma:

Um professor de História deve ter o domínio mais completo possível dos da disciplina, o que implica uma boa formação inicial [...] e implica também um esforço de formação continuada ao longo dos anos, através da leitura de revistas e artigos, da discussão com colegas, da presença em seminários e congressos, e outras atividades que propiciem a manutenção do “gosto” por ler e conhecer História (Seffner, 2010, p 214).

É com a formação contínua que os saberes profissionais se fortalecem no ofício docente, permitindo ao professor mobilizá-los como referenciais para orientar suas escolhas pedagógicas e didáticas em sala de aula. Nesse sentido, os recursos didáticos não são neutros: sua seleção e utilização expressam os saberes que o professor aciona ao planejar, conduzir e avaliar o ensino. Como explica Libâneo, “os recursos didáticos são meios auxiliares utilizados para tornar mais eficiente a ação do professor e a aprendizagem dos alunos” (LIBÂNEO, 1994, p. 152). Essa definição evidencia que os recursos, quando mediados pelo saber docente, ultrapassam a dimensão técnica e passam a integrar um processo intencional de ensino, que relaciona conteúdo e aprendizagem de maneira significativa para os estudantes.

Nesse cenário, em que a prática pedagógica se organiza para favorecer aprendizagens mais reflexivas e contextualizadas, torna-se comum o uso de fontes materiais e imateriais nas salas de aula, inclusive nas unidades curriculares eletivas. Todavia, a escolha dessas fontes, ou mesmo a criação delas, parte de um processo formativo e reflexivo sustentado pelos saberes docentes. São esses saberes que orientam a adequação, adaptação e seleção de recursos, consolidando o saber de formação como um fundamento da prática pedagógica, ao passo que estrutura o olhar do professor sobre o ensino e a aprendizagem.

Libâneo (1994) também afirma que a prática pedagógica não pode ser desvinculada de uma base teórica sólida, pois é o domínio desse conhecimento que possibilita ao professor fazer escolhas didáticas conscientes, promovendo assim uma aprendizagem significativa. Nessa perspectiva, o saber de formação é mais que um repositório de conteúdo, é um instrumento de análise, mediação e transformação.

Portanto, o saber da formação profissional não deve ser compreendido apenas como um acúmulo de conteúdos transmitidos pelas universidades, mas como um alicerce que possibilita ao professor articular teoria e prática em diferentes situações educativas. Ao sustentar escolhas didáticas, orientar o uso de recursos pedagógicos e favorecer a mediação entre o conhecimento científico e o saber escolar, esse tipo de saber reforça a complexidade da docência e evidencia sua dimensão criadora. Nessa perspectiva, a formação acadêmica é fundamental, mas encontra seu pleno sentido quando dialoga com a experiência e com as demandas concretas da sala de aula, revelando o caráter plural e dinâmico do trabalho docente.

No contexto das disciplinas eletivas, o saber da formação é ainda mais importante para o seu desenvolvimento, visto que ele é o seu principal referencial. As escolhas das temáticas, o trabalho com fontes, as discussões propostas dependem desse processo formativo, que apesar de iniciarem na graduação, não devem ser engessados, pelo contrário, devem ser revisitados e repensados sempre que possível.

3.1.2 Saberes disciplinares e curriculares

De acordo com Tardif (2014), os saberes curriculares e disciplinares não são saberes próprios dos docentes, uma vez que os professores não são responsáveis pela criação desses saberes, sendo assim apenas transmitidos aos alunos. O autor ainda completa:

De fato, o corpo docente não é responsável pela definição; nem pela seleção dos saberes que a escola e a universidade transmitem. Ele não controla diretamente, e nem mesmo indiretamente, o processo de definição e de seleção; aos saberes sociais que são transformados em saberes escolares (disciplinares e curriculares) através de categorias, programas, matérias, e disciplinas que a instituição escolar gera e impõe como modelo de cultura erudita. Nesse sentido, os saberes disciplinares e curriculares que os professores transmitem situam-se numa posição de exterioridade em relação à prática docente: eles aparecem como produto oriundos de uma tradição cultural e dos grupos produtores de saberes sociais e incorporados à prática docente através das disciplinas, programas escolares, matérias e conteúdos a serem transmitidos. Nessa perspectiva, os professores poderiam ser comparados a técnicos e executores destinados à tarefa de transmissão de saberes (Tardif, 2014, p. 40-41).

Seguindo a linha de pensamento de Tardif (2014), entende-se que os saberes docentes se articulam entre aqueles produzidos nas instâncias de formulação como os Conselhos Nacionais, Secretarias de Educação, Ministério da Educação e universidades e aqueles produzidos e reelaborados no contexto da prática, pelos professores da educação básica.

Entretanto, como já discutido no capítulo anterior, esse processo de transposição e apropriação dos conhecimentos escolares não abarca toda a complexidade das práticas docentes. Ainda que o ideal de um currículo construído coletivamente, como propõe Silva (1999), esteja

distante da realidade escolar, Moreira e Candau (2007) destacam a importância de reconhecer os professores como sujeitos do currículo, pois são eles que o interpretam, recriam e o tornam vivo no cotidiano da sala de aula. Assim, o professor se constitui como produtor do currículo real, aquele que ganha forma concreta na prática pedagógica.

Nessa perspectiva, os saberes curriculares e disciplinares não se limitam a orientações externas ou prescrições técnicas. Se, como afirma Goodson (1995), o currículo é um espaço de poder e seleção, a sala de aula é também o lugar da autoridade docente onde o professor reorganiza, adapta e ressignifica o conhecimento escolar a partir de seus próprios referenciais. As unidades curriculares eletivas exemplificam esse movimento, pois nelas os professores assumem papel ativo na construção de conteúdos e metodologias, articulando saberes teóricos, técnicos e práticos.

Dessa forma, compreende-se que os saberes curriculares e disciplinares, ao integrarem o conjunto dos saberes docentes, funcionam como referenciais que orientam a prática pedagógica. São esses saberes que permitem ao professor articular o que está prescrito nos documentos oficiais com o que é significativo para seus alunos e contextos. Em vez de simples instrumentos de aplicação, configuram-se como mediações críticas entre o conhecimento sistematizado e a realidade da sala de aula, expressando a dimensão criadora e interpretativa do trabalho docente.

De acordo com estudos sobre a aprendizagem significativa de David Ausubel, a aprendizagem pode ser definida como uma condição não arbitrária e não literal e uma teoria que

[...] é baseada no conhecimento prévio e o conteúdo da instrução deve ser estruturado em torno dele. Esta abordagem à educação tem um forte foco pedagógico e muda a ênfase da mera transmissão de conhecimento para formação intencional de significado nos alunos. A teoria destaca-se entre outros métodos de ensino como um meio eficaz de transferência de conhecimento do professor para um aluno. Baseia-se na ideia de que a aprendizagem deve ocorrer de forma organizada, lógica e significativa. Essa forma de pedagogia envolve esforços conscientes de educadores e alunos para garantir que o aprendizado seja deliberado e produtivo. [...] . Sugere que os educadores devem projetar currículos em torno do conhecimento prévio, usar métodos de ensino que se concentrem em formar conexões significativas entre conceitos e envolver ativamente os alunos em suas próprias descobertas significativas (Costa Júnior *et al.*, 2023, p. 53).

As diretrizes educacionais como a LDB, a BNCC e o DCRC estabelecem os conteúdos e competências que devem compor o currículo escolar. Entretanto, são os professores que atribuem sentido a essas orientações, tornando-as concretas e significativas em sala de aula. A aprendizagem significativa, tal como propõe Ausubel, só se realiza quando o docente contextualiza o conteúdo, o aproxima da realidade dos estudantes e cria condições para que o aluno se reconheça no processo de aprendizagem.

Sob essa ótica, os saberes curriculares e disciplinares funcionam como referenciais de mediação entre o conhecimento prescrito e a prática pedagógica. O professor não apenas transmite os conteúdos definidos pelos documentos oficiais, mas os interpreta, reconfigura e os traduz em experiências didáticas conectadas à realidade de sua turma. As eletivas exemplificam esse movimento: embora orientadas por eixos estruturantes das diretrizes estaduais, sua efetivação depende da mobilização dos saberes docentes que recontextualizam essas diretrizes e reinventam a prática docente na medida em que selecionam temáticas, metodologias e fontes que dialoguem com os interesses e contextos dos alunos.

Ao elaborar uma eletiva, o professor pode articular os conteúdos históricos previstos na BNCC com elementos da cultura local, músicas, narrativas e memórias, aproximando o currículo da vida cotidiana dos estudantes. Nesse processo, o que antes era apenas um conteúdo prescrito transforma-se em prática viva de ensino, em que os saberes curriculares e disciplinares ganham dimensão interpretativa e criadora.

Essa mesma perspectiva se expressa quando os professores desenvolvem projetos voltados à história local, possibilitando que os estudantes compreendam como os processos históricos impactaram suas comunidades. Ou ainda, quando recorrem a recursos que favorecem a compreensão dos conteúdos como mapas mentais, gráficos, rodas de conversa ou debates, evidenciando que o ensino de História se constrói na articulação entre saber, contexto e intencionalidade pedagógica.

3.1.3 Saber da experiência

Os saberes docentes constituem um campo multifacetado e vinculado diretamente às vivências concretas dos professores em sua prática cotidiana. Nesse contexto, os saberes da experiência assumem papel central na construção do conhecimento profissional, pois emergem da interação constante entre o fazer pedagógico e a reflexão sobre ele. Autores como Maurice Tardif (2002) e Jorge Larrosa (2002) contribuem significativamente para a compreensão do caráter formativo e pedagógico desses saberes, que se consolidam no cotidiano da docência e expressam a dimensão vivida do trabalho educativo. De acordo com Tardif,

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) (Tardif, 2014, p. 48-49).

Para o autor, os saberes docentes não provêm apenas da sua formação acadêmica, eles resultam também da experiência vivida e acumulada no cotidiano escolar. Esses saberes são inerentes à prática e apreendidos com ela, e também construídos em diálogo com o contexto real da atuação docente. Assim, a experiência profissional é uma das fontes legítimas do saber docente, pois é nela que o professor interpreta, ajusta e transforma os conhecimentos adquiridos, ressignificando-os no fazer da sua prática.

Mas como esse saber da experiência se legitima? Como é possível identificá-lo? Se ele surge na prática, de que forma ele se constrói? Para responder a esses questionamentos, é preciso que entendamos o conceito de experiência para além do saber experiencial. O autor Jorge Larrosa afirma:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça (Larrosa, 2002, p. 21).

Sob essa ótica, a experiência não pode ser reduzida ao acúmulo de vivências diárias. Larrosa propõe que ela seja compreendida como aquilo que nos envolve de maneira intensa, que deixa vestígios e altera a forma como nos relacionamos com o mundo. Em outras palavras, enquanto inúmeros fatos se sucedem ao longo do cotidiano, apenas alguns têm a potência de nos afetar de modo a provocar mudanças no sujeito. É nesse movimento de ser tocado, de sentir-se atravessado por determinadas situações, que se constrói a experiência. No campo docente, esse entendimento permite reconhecer que o saber da experiência nasce das marcas que os acontecimentos imprimem na prática e no próprio ser do professor, constituindo uma dimensão formadora tão legítima quanto aquela adquirida em espaços acadêmicos.

Para Larrosa (2002), a experiência é um acontecimento que exige tempo, escuta e disposição para sermos afetados, principalmente por estarmos diante de um tempo em que tudo é veloz e instrumentalizado, fragmentado e repleto de informações. Falar de experiência é, sobretudo, um gesto de resistência.

Na formação docente, essa perspectiva ganha contornos ainda mais profundos, na medida em que a prática do professor, muitas vezes, é reduzida à repetição de conteúdos, à aplicação de métodos ou ao acúmulo de habilidades técnicas. Contudo, as habilidades do saber-ser e saber fazer¹⁹ carregam uma riqueza que só pode ser compreendida se for reconhecida como

¹⁹ As expressões se relacionam ao que “os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser (Tardif, 2014, p. 38-39).

lugar de experiência. Por exemplo, quando um professor enfrenta dilemas pedagógicos, lida com o inesperado ou reinventa seu fazer, ele está vivenciando a experiência no sentido que Larrosa propõe de não ser algo que nos passa, mas o que nos passa por dentro. Ou seja, é o que o transforma, que o desafia e o constitui como sujeito pensante e sensível à sua prática.

Nesse sentido, reconhecer a experiência como fonte de saber é afirmar que o conhecimento não nasce apenas da teoria, mas também da reflexão sobre o vivido, da relação entre o sujeito e o mundo, da escuta do outro e de si mesmo. Essa perspectiva dialoga com as ideias sobre saberes práticos dos autores Tardif e Schön discutidos aqui, uma vez que o autor Larrosa ajuda a compreender que a experiência docente é espaço de produção de sentido, de formação contínua e de construção de um saber profundamente humano.

Ao pensar sobre a questão de como os saberes experienciais se legitimam, Tardif (2014) fala sobre esses saberes não serem desenvolvidos individualmente ao longo da sua carreira, pois elas são partilhadas nas relações com os pares.

É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta aos seus problemas (Tardif, 2014. p. 52).

Dessa forma, os saberes da experiência também se legitimam quando ultrapassam a sala de aula e passam a ser compartilhados em diferentes espaços formativos. Isso acontece, por exemplo, quando o professor recebe estagiários em suas aulas e lhes oferece um primeiro contato com a realidade escolar, quando docentes mais experientes dividem orientações e estratégias com colegas recém-chegados ao magistério, ou ainda quando assumem funções de formação em secretarias de educação, cursos e programas como o Pibid, orientando futuros professores a partir de sua própria vivência. Nessas situações, o professor não atua apenas como praticante de sua profissão, mas também como formador de outros profissionais, transformando sua trajetória e sua prática em referência para os demais.

Esse lugar de partilha das práticas docentes que acontecem através dos saberes da experiência também estão presentes no processo de construção das eletivas. O catálogo da eletivas, que será discutido no próximo capítulo, é um exemplo de material didático em que parte dele é organizado através das experiências docentes. Ao serem reconhecidos como saberes válidos, os saberes da experiência tornam-se referenciais de ensino, na medida em que contribuem para a mediação pedagógica: auxiliam o professor a interpretar o currículo, escolher estratégias didáticas adequadas, tomar decisões contextualizadas e avaliar processos de ensino e aprendizagem com base em situações reais. Mais do que um acúmulo de vivências, trata-se de

um saber que se reconstrói continuamente e se atualiza frente aos desafios que emergem da prática docente.

Outro ponto importante sobre os saberes experienciais abordados por Tardif, e que se relaciona diretamente com o desenvolvimento das unidades curriculares, refere-se à forma como o saber da experiência se articula com os demais saberes docentes. A prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas “experienciais”, mas também permite uma avaliação e ressignificação dos outros saberes, à medida que o professor os traduz em função das condições concretas da sala de aula. Segundo o autor:

A prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas “experienciais”, mas permite também uma avaliação dos outros saberes, através da sua retradução em função das condições limitadoras da experiência. Os professores não rejeitam os outros saberes totalmente, pelo contrário, eles os incorporam a sua prática, reintroduzindo-os, porém, em categorias de seu próprio discurso. Nesse sentido a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra (Tardif, 2014, p. 53).

Desse modo, o saber da experiência é atravessado e alimentado pelos demais saberes, ao mesmo tempo em que seleciona e ressignifica o que é útil à prática docente. No contexto das disciplinas eletivas, esse processo ganha ainda mais destaque, já que o professor precisa mobilizar seus saberes experienciais para adaptar metodologias, reorganizar conteúdos e desenvolver estratégias que respondam às demandas específicas de cada turma e realidade escolar. Assim, a experiência se torna o elo que integra teoria e prática, conectando o que se aprende na formação inicial e o que se reconstrói diariamente na sala de aula.

É importante destacar que essa dinâmica de interdependência não estabelece hierarquia entre os saberes profissionais, curriculares, disciplinares e experienciais. Pelo contrário, eles se retroalimentam continuamente, formando uma teia complexa de conhecimentos que sustenta o trabalho docente. Essa relação circular evidencia que o saber da experiência não está acima dos demais, mas se constitui junto a eles, como parte viva e reflexiva do exercício da docência. (Figura 2)

Figura 2 - Organização dos Saberes Docentes



Fonte: Santos, 2020, p. 30.

A presença da reflexão sobre a prática no centro do diagrama indica que os saberes docentes não se articulam de forma automática. É por meio da reflexão crítica que o professor mobiliza, adapta e transforma esses diferentes saberes em ações pedagógicas intencionais. Como propõe Schön (2000), o professor é um “praticante reflexivo”, que aprende com a ação e sobre a ação. O diagrama, portanto, evidencia os saberes docentes como um processo em constante construção, movido pela articulação entre formação teórica, experiência vivida, conhecimento disciplinar e exigências curriculares. No centro de tudo está o professor, sujeito que ensina, aprende e reflete com o outro e sobre si mesmo.

Nesta primeira parte do segundo capítulo, os saberes docentes foram conceituados tomando por base as categorias propostas por Maurice Tardif, em diálogo com outros autores que refletem sobre a formação e a prática docente. Como se observou, as distinções entre os diferentes tipos de saber não são rígidas, mas complementares, pois o professor mobiliza esses conhecimentos de forma integrada no exercício da docência. A seguir, apresenta-se o Quadro 2, que sintetiza os principais saberes docentes, suas definições e como se manifestam na prática pedagógica, especialmente no contexto das disciplinas eletivas.

Quadro 2 – Síntese dos Saberes Docentes e suas Manifestações na prática docente

| Tipo de Saber Docente | Definição | Manifestações na prática docente |
|--------------------------------|---|--|
| Saber de Formação Profissional | Compreende os conhecimentos adquiridos na formação inicial e continuada, voltados para o ensino e a aprendizagem. | Orienta o planejamento, fundamenta a escolha de metodologias e sustenta decisões pedagógicas. |
| Saber Curricular | Refere-se ao conhecimento contido nos currículos escolares, incluindo os conteúdos prescritos pelos programas oficiais. | Permite interpretar, adaptar e contextualizar o currículo às realidades locais e às necessidades da turma. |
| Saber Disciplinar | Diz respeito ao domínio do conteúdo científico relacionado à disciplina que o professor ensina. | Possibilita a seleção de conceitos e temas relevantes, conectando-os a problemáticas sociais e históricas. |
| Saber Experiencial | É construído na prática cotidiana, por meio da experiência e da interação com alunos, colegas e o contexto escolar. | Favorece a criação de estratégias de ensino, ajustes metodológicos e inovações baseadas na vivência docente. |

Fonte: elaborada pela autora.

3.2 Saberes Docentes do professor de História

Nas últimas décadas, o ensino de história tem passado por profundas transformações, impulsionadas tanto por avanços no campo educacional quanto pelas novas abordagens historiográficas que emergiram no século XX. As contribuições da Escola dos Annales, bem como os aportes da história cultural, abriram caminhos para uma compreensão mais ampla, crítica e plural da narrativa histórica, permitindo que o ensino da disciplina vá além da simples transmissão cronológica de eventos.

Nesse contexto, pensar o ensino de História exige um olhar atento não apenas aos conteúdos, mas também às práticas pedagógicas que os sustentam, na medida em que há necessidade de metodologias que promovam o diálogo, a problematização e a formação do pensamento histórico. Os saberes docentes, por sua vez, são pilares importantes nesse processo, são “a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar” (Freire, 1996, p.27). Sobre esse papel central que os saberes docentes assumem no campo do ensino, Tardif reforça:

[...] quer se trate de uma aula ou do programa a ser ministrado durante o ano inteiro, percebe-se que o professor precisa mobilizar um vasto cabedal de saberes e habilidades, porque sua ação é orientada por diferentes objetivos: objetivos emocionais ligados à motivação dos alunos, objetivos sociais ligados à disciplina e à gestão da

turma, objetivos cognitivos ligados à aprendizagem da matéria ensinada, objetivos coletivos ligados ao projeto educacional da escola etc (Tardif, 2000, p. 15).

Seguindo a perspectiva do autor, quais saberes são diretamente ligados ao ensino de história? Quais saberes docentes são específicos ao professor de história? Como eles são mobilizados pelo professor de história para que sala de aula seja um espaço de construção de uma história problematizadora? Acredita-se que essa pesquisa não findará as possibilidades de respostas tendo em vista a pluralidade dos saberes e os diferentes contextos socioculturais em que estão inseridos. Embora os estudos de Tardif (2014), Fonseca (2009), Freire (1996), Monteiro (2007) e Caimi (2015) ajudem a traçar um caminho que atende às questões suscitadas.

Monteiro (2003), ao falar sobre a construção da história escolar, utiliza o conceito de transposição didática de Chevallard para explicar como o saber acadêmico se transforma em saber escolar.

Chevallard afirma categoricamente a diferença entre o saber acadêmico (*savoir savant*) e o saber ensinado. Para que o ensino seja possível “o elemento do saber deverá ter sofrido certas *deformações* que o tornarão apto a ser ensinado. O saber tal como é ensinado, o saber ensinado, é *necessariamente distinto* do saber inicialmente designado como aquele que deve ser ensinado o saber a ensinar (Monteiro, 2003, p. 14).

Nessa perspectiva, o saber acadêmico para ser ensinado passa por um processo até se tornar um saber ensinável: o saber surge no campo científico, em seguida é reinterpretado pelos documentos oficiais (como currículo) e depois transformado em saber escolar pelos professores.

No entanto, como já apontado no capítulo anterior, a teoria da transposição didática proposta por Chevallard foi alvo de críticas de diferentes autores. Chervel (1998), por exemplo, argumenta que ela tende a reduzir o professor ao papel de mero reproduzidor dos saberes científicos, desconsiderando-o como produtor de conhecimento. Com isso, o saber escolar acaba hierarquizado como uma versão inferior do saber científico. Para Chervel, entretanto, o saber escolar deve ser reconhecido como objeto próprio de estudo, resultante de uma construção legítima marcada por influências sociais e históricas. Além disso, questionamentos também recaem sobre a própria denominação do conceito. Nesse sentido, Lopes (1999) propõe o uso da expressão “mediação didática”, que enfatiza a ideia de relação entre saberes distintos, compreendida como a ação de “servir de intermediário ou ponte, de permitir a passagem de uma coisa a outra” (Lopes, 1999, p. 208).

Embora haja oposição à teoria de transposição didática de Chevallard, esse conceito abriu um caminho de investigação sobre a pluralidade de saberes, que fazem parte do processo de ensino. Discutir sobre “saber acadêmico, saber a ensinar, saber ensinado, saber aprendido”

(Monteiro, 2003, p. 15) é colocar em evidência elementos que, apesar de suas subjetividades, revelam uma complexa rede de mediações que atravessam o trabalho docente e a construção do conhecimento escolar. Essa discussão evidencia que o ensino não se resume à simples transmissão de conteúdos prontos, mas envolve escolhas, interpretações, traduções e adaptações que os professores realizam com base em sua formação, em suas experiências e nas demandas do contexto escolar.

Para além da pluralidade de saberes, Monteiro (2003) aponta que outro elemento que constitui o processo de ensino na perspectiva de Chevallard “é que o saber acadêmico é sempre *anterior* ao saber ensinado” (Monteiro, 2003, p. 15). Apesar dessa afirmação também causar discordâncias²⁰ entre os autores, por sobrepor o saber científico ao saber escolar, entende-se que o saber acadêmico, ainda que nem sempre seja o pontapé inicial para construção dos outros saberes, é essencial para a compreensão da formação docente.

Essa relação entre o saber acadêmico e os saberes da formação evidencia que o conhecimento transmitido nas instituições formadoras de professores representa uma base teórica importante para o exercício da docência. Esses saberes da formação, como já discutidos anteriormente, são adquiridos majoritariamente nas universidades e envolvem os conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e disciplinas pedagógicas, oferecendo ao futuro professor referenciais teóricos e práticos para compreender, analisar e intervir na realidade escolar. Dessa forma, o saber acadêmico é ponto de partida nessa pesquisa para a investigar os saberes docentes inerentes à prática dos professores de história.

Paulo Freire (1996), ao falar sobre docência e ensino, lança luz sobre aspectos os quais entende-se aqui também serem pertinentes ao ensino de história e inerentes aos saberes docentes do professor de história que busca por uma história emancipadora. O primeiro é quando o autor afirma que “não há docência sem discência” (Freire, 1996, p. 21), ele rompe com a lógica verticalizada da transmissão de saberes e propõe uma relação horizontal entre educador e educando. No contexto do ensino de história, isso significa considerar o estudante não apenas como receptor de narrativas prontas sobre o passado, mas como sujeito ativo na construção do conhecimento histórico. O professor de história, nesse sentido, deve reconhecer os

²⁰ Monteiro aponta que o autor Michel Develay amplia e flexibiliza a operação de transposição ao incluir as práticas sociais de referência e ao considerar, inclusive, que o movimento não é apenas descendente, do saber acadêmico para o saber a ensinar. O movimento pode ser ascendente, como é o caso, por exemplo, da gramática, criação da escola francesa para o ensino da ortografia, na primeira metade do século XIX, e que só posteriormente passou a ser objeto de saber acadêmico (Chervel, 1991). As práticas sociais podem, por sua vez, também influir na formulação de saberes acadêmicos (Monteiro, 2003, p. 17).

conhecimentos prévios, as vivências e as leituras de mundo dos alunos como pontos de partida para o debate e a problematização dos conteúdos históricos.

O segundo aspecto se encontra na afirmação de que “ensinar não é transferir conhecimento” (Freire, 1996, p. 47), o autor rejeita a ideia de educação bancária, na qual o docente "deposita" conteúdos prontos no aluno. Essa questão se aprofunda, quando aplicada à prática docente na disciplina de história, visto que o ensino de história não deve se resumir à memorização de datas, nomes e fatos. Pelo contrário, exige provocar o pensamento histórico, estimular o questionamento das versões oficiais e incentivar a análise crítica das fontes. Ao invés de "entregar" o passado como uma verdade acabada, o ensino de história deve abrir caminhos para que os alunos interpretem e ressignifiquem os acontecimentos com base em diferentes perspectivas e contextos.

Por fim, ao dizer que “ensinar é uma especificidade humana” (Freire, 1996, p. 91), Freire destaca a dimensão existencial do ato de ensinar. O ensino de história, como prática profundamente humana, deve se comprometer com a formação de sujeitos críticos, conscientes e capazes de compreender as relações de poder que estruturam a sociedade, por exemplo. Ensinar História, nesse sentido, não é estudar o passado pelo passado, mas estimular a leitura crítica do presente e as implicações no futuro, é despertar a consciência de si, do outro e do tempo histórico em que vive.

Os pilares freirianos de ensino que buscam a construção da autonomia dos educandos também dialogam com Fernando Seffner quando fala que “o objetivo de uma aula de História é a produção de saberes de natureza histórica que façam sentido aos alunos, que sirvam para que eles se indaguem acerca de sua vida social e familiar, de seus relacionamentos, de seus valores, de sua história enfim” (Seffner, 2010, p 213).

A formação do professor de história é ampla, ao longo da sua trajetória é constituída por diferentes elementos tanto da vida pessoal quanto profissional. Todavia, apesar desse processo formativo plural, que transcende os muros da universidade, é na graduação “que os saberes históricos e pedagógicos são mobilizados, problematizados, sistematizados e incorporados à experiência de construção de saber docente” (Fonseca, 2009, p. 60).

Esse processo não se restringe a uma transmissão de conteúdos acadêmicos, mas envolve a articulação entre a teoria e a prática, permitindo que o futuro professor de História compreenda como o conhecimento disciplinar pode ser ressignificado em situações concretas de ensino. Ou seja, a universidade não é apenas um espaço de aquisição de saberes teóricos, mas de transformação desses saberes em instrumentos que alimentam a prática pedagógica.

Essa mobilização e problematização dos saberes implicam também em um movimento de crítica, pois o licenciando é constantemente desafiado a questionar o próprio conhecimento histórico, as formas como ele é produzido e como pode ser transposto para a sala de aula. Nesse sentido, a sistematização proposta por Fonseca não é apenas organizativa, mas constitutiva da identidade profissional, pois é ao lidar com os saberes pedagógicos e históricos em tensão que o futuro professor constrói referências para seu ofício. Assim, a experiência universitária torna-se um espaço privilegiado para compreender a História como campo científico e, ao mesmo tempo, como disciplina escolar, cuja função social exige mediações específicas.

Seguindo essa linha de pensamento, a academia torna-se um espaço importante de preparação, reflexão e construção da identidade profissional. Cerri (2013) dialoga com a ideia da autora quando diz que

O curso de história deve formar seu estudante para atuar como mediador da sociedade em seu relacionamento com todas as representações do tempo, para o que precisa conhecer e ser capaz de manejar a produção de saberes e a crítica dos saberes produzidos, com capacidades técnicas para desenvolver essa função intelectual na escola e em todas as demais instituições e espaços sociais (Cerri, 2013, p. 179).

Esse apontamento amplia a compreensão do lugar do curso de História na formação docente. Mais do que transmitir conteúdos e metodologias de ensino, trata-se de formar profissionais capazes de mediar a relação entre passado e presente, ajudando os estudantes a construir sentidos históricos que dialoguem com a sua realidade social. Nessa perspectiva, a formação inicial não se limita à preparação para o espaço da sala de aula, mas também atribui ao professor um papel de intelectual público, que contribui para a leitura crítica das temporalidades e narrativas que circulam na sociedade.

Ao assumir essa função de mediação, o professor de História precisa articular duas dimensões: o domínio do conhecimento histórico acadêmico, com suas bases científicas e críticas, e a capacidade de transformar esse conhecimento em saber escolar acessível e significativo. Esse duplo movimento, indicado por Cerri, é fundamental para que a disciplina de História cumpra sua função social, promovendo uma formação crítica e cidadã que ultrapasse a mera memorização de fatos.

Assim, o curso de História, ao formar o professor como mediador, responde a uma dupla exigência: garantir uma sólida formação acadêmica e, ao mesmo tempo, desenvolver competências didáticas que permitam ao docente dialogar com os desafios concretos da escola e da sociedade.

Fonseca (2009), embora aponte a importância da formação inicial para o desenvolvimento dos saberes docentes do professor de história, também destaca as necessidades das escolas, as quais exigem de os professores de história saberes que vão para além dos conhecimentos específicos adquiridos na formação universitária, por isso a necessidade do professor se munir e articular diferentes saberes.

As mudanças de perspectivas político-educacionais e as reformas educacionais dos últimos anos trouxeram demandas que requerem determinadas posturas e habilidades pedagógicas no exercício da prática docente. A exemplo, pode-se citar o trabalho interdisciplinar com as outras áreas do conhecimento, o domínio disciplinar que dialogue com os conhecimentos da atualidade, o compromisso com o bom desempenho dos alunos diante dos resultados seja na participação em olimpíadas, feiras, avaliações externas, fluxo escolar ou mesmo no desenvolvimento de disciplinas que estão fora do currículo tradicional, como as unidades curriculares eletivas. Dessa maneira, “o ‘inventário’ ou ‘reservatório’ de saberes docentes investigados na atualidade deixa cada vez mais explícito que saber alguma coisa já não é mais suficiente para o ensino, é preciso saber ensinar e construir condições concretas para o seu exercício” (Fonseca, 2009, p. 64).

Tomando por base as categorias de saberes que Tardif propõe e partindo dessa concepção ampla do ensino de história, busca-se nesse momento identificar e discutir os saberes docentes que se relacionam com o ensino de história, que são específicos do professor de história e que são mobilizados por ele na sala de aula. O estudo de Flávia Caimi (2015), em seu artigo “O que precisa saber um professor de história?”, também embasará a discussão e organização desses saberes. A autora, ao falar que, “para ensinar história a João é preciso entender de ensinar, de História e de João” (Caimi, 2015, p. 111), enfatiza bem o sentido plural que os saberes docentes e o ensino de história devem ter.

Caimi (2015), ao buscar um ensino de História que abrange conhecimento histórico, metodologias de ensino e o contexto da realidade do aluno, dilui esses aspectos em três categorias de saberes: Saberes a ensinar; Saberes para ensinar e Saberes do aprender. A autora constrói uma reflexão baseada em aspectos constitutivos da docência em História, dessa maneira, os saberes aqui apresentados estão pensados a partir das dimensões da sua prática docente, relacionando-as com os saberes da formação profissional, curriculares, disciplinares e experiências categorizados por Maurice Tardif. A aproximação desses dois autores evidencia como diferentes autores convergem na compreensão da docência como uma prática complexa, fundamentada em saberes que se entrelaçam.

3.2.1 Os saberes a ensinar: Saberes disciplinares

O “saber a ensinar”, conforme descrito por Caimi (2015), refere-se ao domínio do conhecimento histórico, da historiografia e das estruturas próprias da disciplina, como a noção de tempo histórico, fato histórico, memória e etc. Essa categoria se aproxima dos saberes disciplinares apontados por Tardif, por tratar-se dos conhecimentos específicos da disciplina, oriundos da formação universitária e da tradição acadêmica que fundamentam o ensino da História.

No exercício da docência em História, é fundamental que o professor domine um conjunto de conceitos históricos que estruturam o pensamento da disciplina e orientam a formação da consciência histórica de seus estudantes. Esses conceitos constituem instrumentos fundamentais para a leitura crítica do passado e sua relação com o presente, permitindo ao aluno compreender os processos históricos em sua complexidade e em seus diferentes contextos.

Considera-se importante o domínio de conceitos como o de tempo histórico²¹, que ultrapassa a noção cronológica e incorpora a ideia de múltiplas temporalidades, como o tempo vivido, de sucessão, de permanências e de rupturas. A partir desse conceito, o professor pode desenvolver com os estudantes uma compreensão mais ampla das dinâmicas de mudança e permanência ao longo da história. Associado a isso, tem-se também o domínio da causalidade histórica²², que é essencial para que se compreenda que os acontecimentos não ocorrem de forma isolada ou linear, mas estão inseridos em redes de causas e consequências que variam conforme o contexto.

²¹ Bittencourt (2009) diz que em uma pesquisa sobre o ensino da noção de tempo histórico realizada com alunos de diferentes níveis de escolarização, demonstrou algumas dificuldades que os professores tinham para alcançarem a aprendizagem. “O aspecto que estes destacaram como a maior dificuldade dos alunos relaciona-se à localização ou identificação dos acontecimentos no tempo; mais especificamente, à identificação dos séculos e do período antes de Cristo (a.C.) e depois de Cristo (d.C.) e às datações decorrentes dessa divisão temporal. Verificou-se assim que o tempo histórico ao qual os professores se referiam limitava-se a ser o tempo cronológico. Tempo cronológico era, portanto, sinônimo de tempo histórico.” (Bittencourt, 2009, p. 211). Ou seja, o conceito de tempo histórico, apesar de ser um dos saberes basilares para o conhecimento histórico, ainda apresenta vulnerabilidades de domínio por parte dos professores e história, conseqüentemente, uma insatisfatória apreensão desse conceito pelos alunos.

²² A aprendizagem da noção de causalidade histórica pode ser compreendida em diferentes níveis de complexidade. Nesse sentido, Prats (2006) propõe que a aprendizagem da causalidade histórica se desenvolve em três níveis de complexidade. No primeiro, o estudante trabalha com relações simples de causa e efeito, buscando compreender os “porquês” dos fatos históricos. Em um segundo momento, introduz-se a ideia de intencionalidade, levando o aluno a reconhecer a existência de diferentes tipos de causas e ações humanas como elementos que influenciam os eventos históricos. No terceiro nível, mais elaborado, o estudante passa a integrar explicações causais e intencionais, aproximando-se da complexidade das interpretações históricas, que envolvem a formulação de hipóteses e a análise crítica de fontes diversas, inclusive com possíveis contradições entre elas. A construção da compreensão causal, no entanto, não ocorre de forma automática, mas como um processo progressivo que se desenvolve a partir da interação do sujeito com seu meio social e histórico. Por isso, é fundamental estimular o pensamento causal desde os primeiros contatos do educando com o conhecimento histórico.

Outro conceito importante é o de fonte histórica²³, que se refere a todo vestígio passível de interpretação, sejam elas materiais ou imateriais. O trabalho com fontes está diretamente ligado à noção de evidência histórica²⁴, que convida o estudante a desenvolver habilidades investigativas e argumentativas, a partir da análise crítica desses vestígios. Nessa mesma direção, é necessário que o professor promova a empatia histórica,²⁵ entendida como a capacidade de compreender os valores, crenças e ações de sujeitos de outras épocas sem aplicar julgamentos anacrônicos, ou seja, “se colocar no lugar de outro, de tentar pensar e ver o mundo com outros olhos, outras mentalidades, ainda que esses sujeitos sejam separados por longo período temporal” (Andrade *et al.*, 2011).

A compreensão da narrativa histórica²⁶ também se mostra fundamental, uma vez que a História não se constitui como uma verdade absoluta, mas como uma construção interpretativa dos fatos. Esse reconhecimento de que há versões e representações do passado favorece o desenvolvimento do pensamento crítico e a valorização das vozes historicamente silenciadas. A partir dessas práticas, torna-se possível trabalhar com os conceitos de identidade e memória²⁷, compreendendo como os sujeitos constroem sentidos de pertencimento e espaços com disputas de memórias, através da rememoração e da seleção do passado.

Esses são apenas alguns dos conceitos que convergem para a formação da consciência histórica²⁸, que, segundo autores como Jörn Rüsen (2001), é a capacidade de

²³ [...] uso de fontes no ensino de história pode ser uma estratégia adequada e produtiva para ensinar história a indivíduos que não tem como objetivo se tornar historiadores, mas para os quais o conhecimento da história pode fazer muita diferença na compreensão do mundo em que vivem e, portanto, na construção de seus projetos de vida.” (Seffner; Pereira, 2008, p. 114).

²⁴ Lee (1984) destaca o papel da evidência na investigação racional do passado e no Ensino da História. Segundo este investigador, o uso da evidência é fulcral no ensino da História, pois é ela que permite a reconstrução do passado, seguindo critérios de uma objetividade crítica e não positivista (Lee, 1984, apud Simão 2015, p. 187).

²⁵ Peter Lee e Rosalyn Ashby pensam a empatia de uma forma bastante ampla. Segundo os autores a empatia é: “a capacidade de perceber algo condicionalmente apropriado, as ligações entre intenções, circunstâncias e ações e, finalmente, a capacidade de perceber como uma perspectiva particular seria realmente afetada por ações em circunstâncias particulares” (Lee; Ashby, 2001 apud Andrade *et al.*, 2011, p. 261).

²⁶ A narrativa histórica, como explica Cardoso (2000), refere-se a uma construção que não visa à acumulação simples e ordenada de fatos históricos, mas sim a um entrecruzamento de diversas temporalidades que emergem de um trabalho intelectual interrogativo estimulado por questões do presente (Cardoso, 2000, apud Gregori, 2018, p. 652).

²⁷ Podemos dizer que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si (Pollak, 1992, p. 204). Já sobre o uso desses conceitos na sala de aula, Fonseca aponta: “O local e o cotidiano da criança e do jovem constituem e são constitutivos de importantes dimensões do viver; logo podem ser problematizados, tematizados e explorados no dia-a-dia da sala de aula, com criatividade, a partir de diferentes situações, fontes e linguagens. Assim, o ensinar e o aprender História não são algo externo, a ser proposto e difundido com uma metodologia específica, mas sim a ser construído no diálogo, na experiência cotidiana em um trabalho que valorize a diversidade e a complexidade, de forma ativa e crítica. A memória das pessoas, da localidade, dos trabalhos, das profissões, das festas, dos costumes, da cultura, das práticas políticas, está viva entre nós (Fonseca, 2006, p. 132).

²⁸ Nas palavras de Rüsen: “A consciência histórica é, assim, o modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana (o termo “vida” designa, obviamente, mais

relacionar passado, presente e futuro de modo reflexivo, permitindo ao estudante interpretar sua realidade e ser capaz de resolver problemas do cotidiano. Desse modo, o domínio conceitual por parte do professor de história é uma exigência teórica e uma condição para uma prática pedagógica comprometida com a formação crítica e autônoma dos alunos.

3.2.2 Os saberes para ensinar: Saberes curriculares e saberes da formação profissional

O saber para ensinar envolve a capacidade de transformar o conhecimento histórico em conteúdo ensinável, por meio da didática, planejamento, metodologias e estratégias. Ele se relaciona com os saberes curriculares e da formação profissional, na medida em que são mediados pelas instituições escolares e pelos programas de formação docente. Se relacionam a esses eixos os saberes da produção do conhecimento histórico, a articulação de metodologias que contribuam para o desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos, a habilidade de promover um ensino investigativo, possuir uma leitura crítica dos currículos e diretrizes oficiais como a BNCC, a capacidade de adaptar os conteúdos às realidades locais e às experiências dos alunos e a sensibilidade para conectar o passado ao presente e compreensão do papel social da História na formação de sujeitos críticos.

Entretanto, para que esses saberes da formação estejam alinhados com o contexto da sala de aula, é necessário ressaltar mais uma vez a importância de que as universidades se aproximem cada vez mais do universo escolar. Fonseca (2009), na sua obra sobre práticas de ensino de história, faz o seguinte questionamento: “os cursos de licenciatura em história acompanharam o movimento histórico de transformações do ofício docente?” (Fonseca, 2009, p. 60). Segundo a autora, na década de 80, ampliaram-se os debates acerca da formação dos profissionais da área, levantando-se críticas à formação livresca, distanciada da realidade das escolas. Em diálogo com Fenelon (1983), Fonseca destaca a seguinte citação do autor:

[...] é fácil constatar que o profissional do ensino de História, o recém-formado, tendo de enfrentar a realidade de uma sala de aula com 40, 50 alunos, 30, 40 horas semanais e péssimas condições de infra-estrutura, para não falar do desincentivo da remuneração aviltante, na maioria das vezes, se sente perdido, não sabe o que vai fazer. Passou

do que o mero processo biológico, mas sempre também – no sentido mais amplo da expressão – um processo social). Para essa forma de consciência, é determinante a operação mental com a qual o homem articula, no processo de sua vida prática, a experiência do tempo com as intenções no tempo e estas com aquelas. Essa operação pode ser descrita como orientação de agir (e de sofrer) humano no tempo. Ela consiste na articulação das experiências e intenções com respeito ao tempo (poder-se-ia mesmo falar de tempo externo e tempo interno): o homem organiza as intenções determinantes de seu agir de maneira que elas sejam levadas ao absurdo no decurso do tempo. A consciência histórica é o trabalho intelectual realizado pelo homem para tornar suas intenções de agir conforme com a experiência do tempo. Esse trabalho é efetuado na forma de interpretações das experiências do tempo. Estas são interpretadas em função do que se tenciona para além das condições e circunstâncias dadas da vida (Rüsen, 2001, p. 58-59).

quatro anos estudando a sua disciplina e de repente se vê perplexo diante da realidade — quase sempre não tem mesmo a segurança sobre sua própria concepção de História, de ensino — e na confusão tenta reproduzir o que aprendeu com a intenção de fazer o melhor possível. Sente-se perdido até mesmo quanto aos critérios de escolha dos livros didáticos... sente-se culpado, sua formação ainda é deficiente... E o círculo vicioso se completa, pois a única segurança que lhe foi transmitida é a do mito do saber, da cultura, dos dogmas que estão nos livros, na academia (Fenelon, 1983 apud Fonseca, 2009, p. 62).

Após mais de 40 anos da publicação de Fenelon e de 20 anos do questionamento de Fonseca sobre a formação docente do professor de história, a discussão pode ser considerada atual, na medida em que esse perfil de formação academicista encontra-se ainda em algumas universidades. O pesquisador Julierme Santos, em sua dissertação sobre os saberes docentes realizada em 2020 aponta, em diálogo com Seffner (2010),

que uma das perspectivas para o ensino de história atual é superar o descompasso entre o conhecimento histórico produzido na academia e o conhecimento histórico escolar, visto que a sala de aula se constitui de um local pequeno, se olharmos apenas como um espaço físico, porém esse local é gigantesco se partirmos de uma perspectiva social. (...) A sala de aula é um local privilegiado de produção do conhecimento como construção física e social singular, a academia deve se nutrir desse ambiente, pois é ela que forma os professores. Por isso, deve assumir que, a grande maioria dos recém-formados em história vai atuar na educação e permitir que o curso de graduação em história se aproxime da educação e da pedagogia, ou seja, que haja na prática uma relação entre os saberes curriculares que são os conteúdos ensinados na disciplina e os saberes da formação profissional que são os conteúdos da ciência da educação e da pedagogia (Santos, 2020, p. 34).

Nesse contexto, é preciso estar atento desde o tipo de conhecimento histórico que está sendo desenvolvido nas salas de aulas até às múltiplas demandas que as escolas recebem, para que os cursos de história formem professores com saberes que sejam capazes de promover uma educação histórica aos alunos, mas também de enfrentar os desafios atuais do cotidiano escolar.

3.2.3 Os saberes do aprender: Saberes da experiência

O “saber do aprender”, segundo Caimi (2015), refere-se aos aspectos cognitivos dos alunos, à construção do pensamento histórico, “é provocar uma mobilização intelectual daquele que aprende” (Charlot, 2006 apud Caimi, 2015, p. 117). Esse processo se viabiliza através da capacidade de escuta dos professores, de sensibilidade às necessidades dos estudantes, a construção de vínculos. Esses elementos se aproximam principalmente dos saberes da experiência de Tardif, que são construídos na vivência concreta da sala de aula, a partir da interação com os alunos, com a escola e com os desafios do cotidiano.

O professor de história é formado na pluralidade, tem a formação inicial como base, mas as suas experiências de vida é quem dão forma ao seu “ser” e “fazer” docente. “Um

professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos dos quais se inserem” (Tardif, 2000, p. 15). Desse modo, suas aulas se alicerçam em conceitos históricos, mas também carregam muito de si mesmos. Suas vivências, crenças, ideologias e visões de mundo não só refletem na sua prática, fazem parte dela. Afinal, como despertar a criticidade e autonomia dos alunos nas aulas de história, se não questionarem o presente, problematizarem o passado ou refletirem sobre o futuro? E como fazer isso sem se valer das suas próprias experiências e concepções de mundo?

O professor de história, com sua maneira própria de ser, pensar, agir e ensinar, transforma seu conjunto de complexos saberes em conhecimentos efetivamente ensináveis, faz com que o aluno não apenas compreenda, mas assimile, incorpore e reflita sobre esses ensinamentos de variadas formas. É uma reinvenção permanente (Fonseca, 2009, p. 71).

Anteriormente, discutiu-se sobre o conceito de experiência a partir de Larrosa (2002), o qual relaciona a “experiência” àquilo que nos toca. Adotando essa concepção, quais situações vividas no cotidiano escolar são capazes de tocar o professor de história de forma significativa, ativando nele uma sensibilidade que se converta em saber docente?

Embora não exista uma resposta exata para essa pergunta, acredita-se que a sensibilidade docente, especialmente no caso do professor de história, nasce das vivências que ultrapassam a rotina da sala de aula e provocam inquietações sobre o próprio fazer pedagógico. Nesse sentido, o que sensibiliza o professor não são os conteúdos previamente planejados, mas o encontro com o inesperado: a pergunta do aluno que desmonta uma certeza, o silêncio que desafia a fala, o tema que mobiliza memórias, afetos ou conflitos presentes no contexto social. Essas situações, quando acolhidas com abertura, tornam-se pontos capazes de gerar reflexão e, conseqüentemente, experiência.

No entanto, para que essas vivências se tornem experiências formativas no sentido defendido pelo autor Jorge Larrosa (2002), como aquilo que “nos passa por dentro”, é necessário tempo: tempo para pensar, duvidar, recomeçar. A prática docente, marcada por exigências imediatas e sobrecargas de trabalho, frequentemente rouba do professor o tempo da escuta de si e da reelaboração do vivido. Assim, a experiência só se consolida como saber quando há espaço para a pausa, para a reflexão crítica, para o diálogo com outros professores e com os referenciais teóricos. Ela se constitui justamente nesse intervalo entre o fazer e o refletir, entre o vivido e o interpretado. É nesse processo que a sensibilidade adquire densidade formativa, e a prática se converte em conhecimento.

Tardif (2014), por sua vez, compreende a experiência docente como um componente constitutivo dos saberes profissionais, destacando seu vínculo direto com a prática cotidiana do magistério. Para o autor, é no exercício diário da profissão, na interação com os alunos, com os colegas e com a escola, que o professor constrói saberes que não são apenas teóricos, mas profundamente enraizados em sua vivência. Como afirma,

Os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser (Tardif, 2014, p. 38-39).

Nesse contexto, é possível identificar a presença desses saberes, quando: o professor de história reconhece as concepções prévias dos alunos; têm a compreensão do processo de aprendizagem do conhecimento histórico pelo estudante em suas várias fases cognitivas; potencializa as possibilidades do aprender; possui a competência de escolher, adaptar, criar metodologias de ensino baseadas nas próprias experiências; expressa capacidade de lidar com imprevistos do cotidiano escolar; quando ele reflete sobre o seu próprio fazer docente, sendo capaz de ajustar métodos, lidar com conflitos e reinventar sua prática docente.

Acrescentando à lista de saberes específicos do professor de História e, portanto, que o diferenciam dos docentes de outras áreas, esta pesquisa destaca três dimensões fundamentais para o ensino da disciplina: a problematização, a formação do pensamento crítico e autônomo dos alunos e a interdisciplinaridade. Esses elementos se distinguem por sua natureza interpretativa, crítica e formativa, que confere à História um lugar singular no currículo escolar.

A problematização orienta o ensino da História não como mera exposição de fatos cronológicos, mas como análise de questões históricas abertas à interpretação. Nessa perspectiva, o professor atua como mediador entre o conhecimento historiográfico e as indagações dos alunos, favorecendo o desenvolvimento do pensamento histórico.

Já a formação do pensamento crítico e autônomo articula-se a esse movimento, mas merece ser destacada como dimensão própria. O ensino de História tem como tarefa fundamental colocar os estudantes em contato com diferentes narrativas, memórias e identidades, questionando quais versões do passado são legitimadas e quais são silenciadas. Dessa forma, ao analisar criticamente as narrativas históricas, o aluno é instigado a refletir sobre as relações de poder que atravessam a produção do conhecimento, construindo uma postura mais crítica e autônoma frente à sociedade.

Por fim, a interdisciplinaridade se apresenta como um saber igualmente indispensável, pois a História se constitui em permanente diálogo com outras áreas, como a

Geografia, a Sociologia, a Filosofia e a Literatura. Como afirma Fonseca, “a postura interdisciplinar envolve uma determinada forma de conceber e se relacionar com o conhecimento socialmente produzido” (Fonseca, 2009 p. 106). Assim, ensinar de forma interdisciplinar não significa apenas articular conteúdos distintos, mas reconhecer que todo saber é produzido em contextos históricos, carregado de intencionalidades e vinculado ao mundo vivido.

Os saberes docentes discutidos aqui como específicos do professor de história, apesar de apresentados em categorias separadas, estão interligados e ao se articularem na prática pedagógica, conferem à atuação do professor de história uma especificidade marcada pela leitura ampla e crítica da realidade. Todavia, é necessário não perder de vista a importante reflexão que Fonseca (2009) faz sobre não fazer mais sentido a ideia de que um “bom professor de história” ser aquele que sabe história. Ou seja, as demandas da escola e da sociedade requerem saberes plurais que promovam um ensino de história que dialoga com os diferentes contextos sociais em que os alunos estão inseridos.

3.3 Saberes Docentes na perspectiva dos professores de história: Concepções, especificidades e práticas nas disciplinas eletivas

Nesta seção, inicia-se a análise dos dados da investigação realizada com professores da Rede Estadual de Ensino do Ceará. Após a apresentação dos perfis dos docentes, a análise será organizada em três eixos temáticos principais: primeiramente, busca-se compreender como os professores conceituam o “saber docente”; em seguida, identifica-se quais saberes são considerados por eles como específicos do ensino de história; concluindo com a investigação sobre os saberes mobilizados na condução das disciplinas eletivas.

Essa organização se justifica por essa pesquisa considerar importante compreender qual o conceito de saber docente que os professores têm, especialmente aos que se relacionam com a sua área de atuação. A abordagem adotada permite, assim, aprofundar a reflexão sobre o papel dos saberes docentes na implementação e desenvolvimento das unidades curriculares eletivas. Outros resultados obtidos na investigação serão apresentados e discutidos no próximo capítulo. A estrutura de análise utilizada nesta pesquisa foi inspirada na organização proposta por Julierme Santos (2020), que também utilizou questionário aplicado a professores da rede pública.

3.3.1 Perfil dos docentes

Com base nos dados obtidos por meio de questionário²⁹ (ver Apêndice A), foi possível delinear um panorama dos docentes que participaram da pesquisa. As informações coletadas dizem respeito à faixa etária, ao gênero, à formação acadêmica, ao vínculo funcional e ao tempo de exercício na docência. A construção desse perfil tem como finalidade compreender melhor quem são os professores de história que atuam na rede pública estadual do Ceará, contexto escolhido para o desenvolvimento deste estudo.

A caracterização dos participantes, além de situar o contexto da investigação, também contribui para a compreensão das condições de trabalho e da trajetória formativa dos docentes, elementos que influenciam diretamente a construção e a mobilização dos saberes no cotidiano escolar. A partir desse mapeamento inicial, é possível avançar para a análise dos dados qualitativos da pesquisa, com ênfase nas percepções dos professores sobre os saberes que mobilizam em sala de aula e nas formas como esses saberes se articulam no processo de ensino de história nas disciplinas eletivas.

No total, foram obtidas 40 respostas ao questionário. Participaram da pesquisa professores que atuam no ensino de história e nas disciplinas eletivas da área de Humanas. O instrumento foi organizado em três blocos: o primeiro abordava questões relativas às eletivas e foi respondido por todos os docentes; o segundo e o terceiro blocos trataram, respectivamente, dos saberes docentes e da relação entre as eletivas e o ensino de história, sendo respondidos exclusivamente por professores licenciados em História, público alvo deste estudo. A partir desse recorte, foram considerados 31 participantes, sendo 16 homens e 15 mulheres. Para preservar o anonimato dos respondentes, foram utilizados nomes fictícios na apresentação dos dados.

Além dos professores formados em História, responderam à primeira parte do questionário seis docentes de Sociologia, dois de Geografia e um de Biologia. Essa diversidade formativa permite observar um dado importante: os licenciados em História compõem a maioria entre os professores da área de Ciências Humanas e, por isso, acabam assumindo também as disciplinas eletivas, muitas vezes em áreas afins. A ausência ou menor presença de professores

²⁹ Através do “Google forms”, o questionário aplicado contou com a participação de 40 professores da rede pública estadual do Ceará, dos quais 31 eram licenciados em História e nove pertenciam a outras áreas das Ciências Humanas. As 14 primeiras questões foram respondidas por todos os participantes, pois abordavam aspectos gerais das eletivas e seus desafios. A partir da décima quinta questão, apenas os docentes de História deram continuidade às respostas, uma vez que as perguntas seguintes tratavam especificamente dos saberes docentes vinculados à prática de ensino da disciplina e a sua atuação nas eletivas. Esse recorte possibilitou tanto uma visão geral das percepções sobre as eletivas nas Ciências Humanas quanto uma análise mais específica sobre a prática do professor de História.

com formação em outras licenciaturas sugere um fenômeno recorrente nas redes públicas de ensino: a lotação de docentes em componentes curriculares fora de sua área de formação específica.

Essa situação revela uma fragilidade estrutural da educação brasileira. Muitos professores, para cumprir a carga horária mínima de 200 horas, são designados para disciplinas que não correspondem à sua licenciatura de origem. Tal realidade foi vivenciada pela própria pesquisadora, ao assumir o concurso público em 2021, sendo lotada na disciplina de Filosofia, uma vez que não havia possibilidade de compor integralmente a carga horária apenas com História e eletivas da área. O mesmo ocorreu com outra docente, também formada em História, mas direcionada para lecionar Geografia, na escola EEMTI Professor Milton Façanha Abreu. A participação no questionário de um(a) professor(a) com formação em Biologia, responsável por uma eletiva de Humanas, reforça esse cenário.

Embora a Meta 15 do Plano Nacional de Educação³⁰ (PNE 2014–2024) estabeleça o compromisso de garantir que todos os docentes da educação básica possuam formação específica de nível superior na área em que atuam (Brasil, 2014), os dados aqui apresentados evidenciam que esse objetivo ainda está longe de ser alcançado. As reformas recentes no ensino médio, com a redução da carga horária de algumas disciplinas, ampliaram ainda mais esse descompasso entre formação e atuação docente, dificultando a efetivação de políticas de valorização e de qualificação profissional nas escolas públicas.

A Tabela 2 apresenta a distribuição dos docentes participantes de acordo com suas respectivas faixas etárias.

Tabela 2 – Distribuição dos professores por faixa etária

| Faixa etária | Número de Professores |
|---------------------|------------------------------|
| 18 à 25 anos | 02 |
| 26 à 35 anos | 14 |
| 36 à 45 anos | 17 |
| Superior à 45 anos | 07 |

Fonte: elaborada pela autora.

³⁰ PNE - Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (Brasil, 2014).

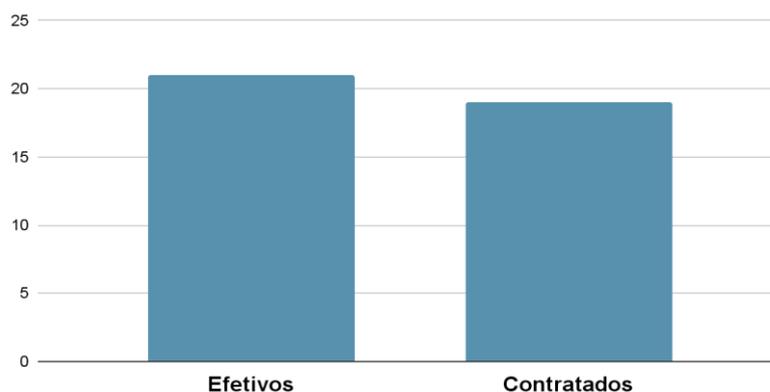
É relevante observar que a maioria dos docentes participantes da pesquisa possui faixa etária superior a 36 anos, o que já sinaliza trajetórias formativas consolidadas. Esse dado se confirma quando analisado em conjunto com o tempo de magistério: 26 professores (65%) possuem mais de 10 anos de atuação docente, sendo 13 com mais de 15 anos e outros 13 entre 10 e 15 anos. Isso indica que grande parte dos participantes concluiu sua formação inicial em um período anterior à implementação de programas institucionais que buscam aproximar a universidade da escola, como o Pibid e o ProfHistória. Dessa maneira, pode-se inferir que muitos desses professores foram formados sob uma perspectiva mais bacharelesca, com menor ênfase na prática pedagógica e na didática do ensino de História.

Tal condição pode representar uma limitação no contexto atual, especialmente diante das exigências impostas pelas disciplinas eletivas, que, por terem um perfil mais autônomo, demandam não apenas saber sobre os saberes disciplinares como os conteúdos históricos, mas também possuir saberes de formação que promovam uma maior bagagem de estratégias pedagógicas e domínio das metodologias do ensino de história.

Ainda que o alcance do Pibid e do ProfHistória se restrinja a uma parcela limitada de estudantes da licenciatura e professores da educação básica, suas contribuições no campo da formação inicial e continuada têm efeitos significativos. A participação dos professores da universidade em tais programas favorece experiências formativas mais conectadas com os desafios da escola pública e contribui para qualificar a atuação docente, sobretudo nas disciplinas da área de ensino, em que a articulação entre teoria e prática se torna essencial.

Em relação à situação funcional dos quarenta professores que participaram da pesquisa, 21 docentes afirmaram serem efetivos, enquanto 19 atuam por meio de contratos temporários, conforme o Gráfico 1 apresenta.

Gráfico 1 - Situação funcional



Fonte: elaborada pela autora.

A análise do gráfico sobre o vínculo funcional dos participantes evidencia uma proximidade entre o número de professores efetivos e contratados na rede pública estadual do Ceará. Esse dado se insere em uma tendência nacional mais ampla de precarização das relações de trabalho docente, marcada pela crescente adoção de contratos temporários, como observa a pesquisadora Dalila Oliveira.

Podemos considerar que assim como o trabalho em geral, também o trabalho docente tem sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego. O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, [...] têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público (Oliveira, 2004, p. 1140).

Essa realidade repercute diretamente no planejamento pedagógico, na permanência do professor na escola e no envolvimento com projetos de longo prazo, como as disciplinas eletivas, revelando que a situação do Ceará acompanha um movimento nacional de fragilização da carreira docente.

Nesse sentido, essa elevada proporção de professores contratados evidencia a urgência de políticas públicas que ampliem os concursos para provimento efetivo e fortaleçam a formação continuada desses profissionais, especialmente diante das exigências curriculares e metodológicas impostas pela reforma do ensino médio. Assim, os dados mostram não apenas uma característica do perfil dos participantes, mas também um reflexo de desafios estruturais que atravessam a nossa política educacional.

A análise do tempo de magistério, feita a partir do Tabela 3, indica que a maioria dos docentes estão incluídos entre um período 10-15 e mais de 15 anos de docência. À primeira vista, tal dado sugere que esses professores possuem saberes da experiência significativos no sentido atribuído por Tardif (2014), como conhecimentos construídos nas situações concretas de sala de aula e validados pela prática cotidiana.

Contudo, é importante ter cuidado para que a presença de trajetórias profissionais extensas não seja tomada, de forma automática, como garantia de atualização pedagógica nem de apropriação crítica de novas demandas curriculares. Um longo tempo de docência pode implicar, por um lado, repertórios consolidados de estratégias didáticas e gestão de turma. Por outro, pode acarretar o risco de cristalização de práticas tradicionais, resistência ao uso de novas metodologias ou mesmo dependência ao livro didático para ministrar as aulas.

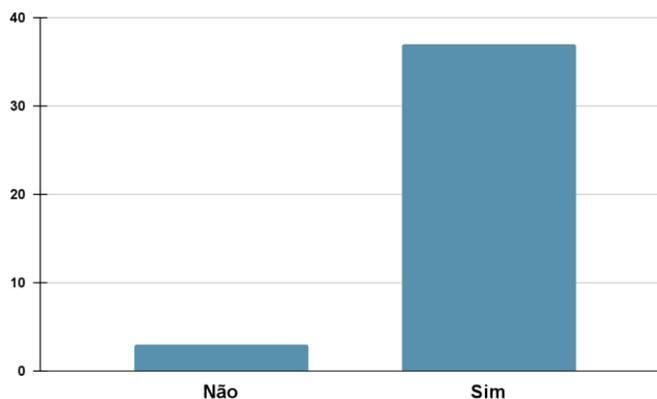
Tabela 3 – Tempo de magistério

| Tempo de docência | Número de Professores |
|--------------------|-----------------------|
| 01 à 04 anos | 13 |
| 05 à 09 anos | 13 |
| 10 à 15 anos | 09 |
| Superior à 15 anos | 05 |

Fonte: elaborada pela autora.

Percebe-se que mais de 80% dos docentes vivenciaram as mudanças que a reforma do Ensino Médio trouxe para as escolas, como a introdução das disciplinas eletivas no currículo. Esse dado é confirmado pelos 37 docentes que afirmaram já ter lecionado as unidades curriculares, enquanto apenas 03 responderam que não, como demonstra o Gráfico 2. Essas informações tornam esses professores fontes relevantes para a investigação.

Gráfico 2 - Experiência com disciplinas eletivas



Fonte: elaborado pela autora.

Concluída a etapa de apresentação do perfil dos docentes participantes, passamos agora à análise dos dados coletados, com foco nos saberes docentes mobilizados pelos professores de História nas disciplinas eletivas.

3.3.2 Como os professores de história compreendem o Saber Docente?

A análise das respostas dos professores de história participantes da pesquisa mostra uma compreensão plural, ainda que coerente, sobre o que se entende por saber docente. As formulações apresentadas apontam para a existência de uma concepção ampliada e integrada de

saberes, que articula conhecimentos teóricos, experiências práticas e dimensões pessoais da trajetória profissional. Para a maioria dos professores, o saber docente não se restringe ao domínio de conteúdos disciplinares ou à formação acadêmica formal, mas se constitui como um “conjunto de conhecimentos”, “habilidades”, “atitudes” e “vivências” mobilizadas na construção da prática pedagógica.

Destaca-se nas respostas a presença de três núcleos conceituais centrais: o saber da formação acadêmica, o saber da experiência docente e os saberes pedagógicos/metodológicos, os quais são possíveis de perceber nas seguintes falas:

Acredito que diga respeito ao conhecimento adquirido na **formação acadêmica**, mas sempre renovado pela continuidade das leituras e novas capacitações (João, *grifos nossos*).

Saberes docentes são os que adquiri na minha **formação acadêmica**, em **cursos de especialização ou pós graduação** e os que adquiri na minha **vida laboral em sala de aula** (Helena, *grifos nossos*).

Saberes da experiência e estudo advindos do esforço de professoras e professores (Marília, *grifos nossos*).

Conjunto de **conhecimentos, habilidades, técnicas** e aptidões mobilizados pelos professores na construção, da sua prática pedagógica, adquiridos na universidade e na prática cotidiana (Fernando, *grifos nossos*).

Essas concepções indicam a valorização da formação inicial como base para a prática, contudo, nota-se também a percepção de que esse saber não é fixo ou encerrado na universidade, sendo constantemente “renovado por leituras” e “novas capacitações”. Esse reconhecimento do caráter dinâmico e formativo aponta a importância dos saberes da formação profissional como elementos estruturantes da docência e também ao afirmar que os saberes do professor são heterogêneos e se originam de diferentes lugares, seja na universidade, no cotidiano escolar, nas experiências pessoais ou no coletivo docente.

Outro conjunto expressivo de respostas valoriza o que os professores aprendem na prática cotidiana da sala de aula. Termos como “bagagem adquirida no chão da escola”, apontada pela professora Renata, “saberes construídos pela vivência”, destacado pelo professor Pedro e “aprendizagens adquiridas na interação com alunos e colegas”, como evidencia o professor Marcos, revelam a centralidade do saber da experiência no processo de ensinar. Essa dimensão se aproxima da concepção de Schön (2000), que defende a importância da reflexão na ação como forma de produção de conhecimento docente. Assim, os professores reconhecem que a prática não é mera aplicação de teorias, mas um espaço legítimo de construção e reconstrução do saber.

Algumas respostas também destacaram os saberes necessários para planejar, conduzir as aulas e tornar significativo o processo de ensino e aprendizagem. Essa percepção é confirmada a partir de termos presentes nas falas dos docentes como: “técnicas”, mencionada três vezes (03); “habilidades”, mencionada três vezes (03); “estratégias”, citada uma vez (01); e “metodologias”, também mencionada uma vez (01). Somando a quantidade do uso dessas palavras, chega-se à conclusão de que apenas 20% dos professores apontam para o reconhecimento de que o saber docente envolve também um domínio didático, necessário para transformar conhecimento acadêmico em conteúdo acessível e relevante aos alunos. Essa dimensão remete ao conceito de transposição didática, proposto por Chevallard, conforme Monteiro (2001).

Também foi possível perceber algumas falas dos professores que se relacionam com dimensão humana da docência.

São os saberes aliados entre a formação acadêmica e prática, propiciando uma didática que **compreenda a realidade dos alunos** para construir o fazer histórico (Carlos, *grifos nossos*).

[...] Saberes culturais: envolvem a **compreensão das diversidades culturais** e sociais que influenciam a educação. (Isabel, *grifos nossos*).

Entendo que o saber docente envolve primeiramente um bom conhecimento da área de sua atuação, boa didática, sabedoria no uso das metodologias, e claro, **capacidade de lidar com as dificuldades do outro**, seja de aprendizagem ou de vida, **de forma humana, gentil e respeitosa** (Fátima, *grifos nossos*).

Dessa maneira, os dados mostram que o saber docente não se limita ao conteúdo ou à didática, mas envolve também sensibilidades construídas na relação com os estudantes. Tais percepções reforçam a ideia de que o ensino de história exige do professor competência intelectual, mas também disponibilidade afetiva e escuta ativa, na medida em que se busca dialogar com contextos diversos e promover uma prática sensível às realidades sociais e emocionais dos estudantes.

Por fim, chama atenção a presença de professores, como professor Jorge, que tentam conceituar o saber docente como uma “junção de vários saberes”, aproximando-se da ideia de um saber amplo, que envolve competências disciplinares, pedagógicas, culturais e sociais. Essa leitura reforça a ideia de que o saber docente não é um saber único e estático, mas sim um campo em constante construção, atravessado pela história pessoal e profissional de quem ensina.

Com o intuito de sistematizar e tornar mais visível a diversidade de concepções apresentadas pelos docentes em relação ao saber docente, elaborou-se o Quadro 3, que resume e organiza as respostas a partir das categorias de saberes propostas por Tardif (2014), utilizadas

como base teórica nesta pesquisa. A divisão também teve como critério os exemplos de saberes mais citados pelos docentes: os saberes da formação profissional, saberes disciplinares e os saberes experienciais.

Dos saberes da formação, destacaram-se as respostas que se relacionavam com conhecimentos adquiridos na licenciatura e estudos continuados na área de história e com os saberes pedagógicos-metodológicos que são as estratégias, técnicas e didáticas que tornam o conhecimento mais acessível e significativo para os alunos. Enquanto os saberes disciplinares foram apontados o domínio de conteúdo. Já os saberes da experiência tiveram mais evidência nas aprendizagens construídas no cotidiano escolar, na interação com estudantes, colegas e nas próprias vivências. Ainda nesse campo das experiências, também pôde se perceber os saberes relacionais³¹. Dessa forma, o Quadro 3, a seguir, apresenta exemplos representativos das falas dos participantes, agrupados conforme essas dimensões.

Quadro 3 - Divisão de algumas falas dos professores em categorias de saberes docentes

| Tipo de Saber | Exemplos de respostas dos docentes |
|--|--|
| Saberes da formação | <ul style="list-style-type: none"> ● “Aqueles decorrentes da formação acadêmica”(…) ● “Acredito que diga respeito ao conhecimento adquirido na formação acadêmica, mas sempre renovado pela continuidade das leituras e novas capacitações” ● “Entendo que o saber docente envolve primeiramente um bom conhecimento da área”(…) ● “(…) adquiridos na licenciatura pelo viés teórico” ● “Saberes docentes são os que adquiri na minha formação acadêmica, em cursos de especialização ou pós-graduação” ● “(…)Associando a minha formação enquanto Licenciada em História” |
| Saberes pedagógicos-metodológicos (Formação) | <ul style="list-style-type: none"> ● “Conjunto de conhecimentos, habilidades, técnicas e aptidões mobilizados pelos professores na construção da sua prática pedagógica(…)” ● “Conjunto de posições e habilidades necessárias para docentes atuarem na educação.” ● “São as habilidades necessárias para que os professores consigam desenvolver aulas mais atrativas e críticas.” ● “(…) ter boa didática, sabedoria no uso das metodologias (…) ● (… técnicas para que os docentes possam aprender de forma ativa. ● “Relacionados às técnicas e estratégias de ensino.” |
| Saberes Disciplinares | <ul style="list-style-type: none"> ● “São aprendizagens adquiridas para lecionar determinada disciplina ou assunto” |

³¹ Embora Tardif (2014) não use diretamente a expressão "saberes relacionais", suas categorias especialmente os *saberes da experiência* e os *saberes da formação pessoal* englobam essas dimensões interpessoais. O autor Paulo Freire, ao afirmar que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”. (FREIRE, 1996, p. 33) também defende que ensinar é um ato relacional, baseado no diálogo, na escuta e no respeito ao outro. Ou seja, saberes relacionais são aqueles conhecimentos, atitudes e competências que dizem respeito à capacidade do professor de se relacionar com os alunos, com os colegas de trabalho, com as famílias e com a comunidade escolar de forma respeitosa, empática e ética. Eles se referem, portanto, à maneira como o professor constroi vínculos, escuta, comunica, acolhe e estabelece relações humanas no ambiente escolar.

| | |
|-----------------------------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • “Saberes relacionados com a disciplina que leciono.” • “São conhecimentos sobre o que ensinar” • “Conhecimento do conteúdo a ser ministrado (...)” |
| Saberes da experiência | <ul style="list-style-type: none"> • “Saberes da experiência e estudo advindos do esforço de professoras e professores.” • “(...) bagagem intrínseca ao indivíduo, ao seu lugar de crescimento e pelas filosofias que nos formam como pessoa. Quando se adentra ao espaço educacional, um outro saber toma forma, que é a práxis, a experiência do chão da sala de aula, esses três saberes constroem a docência.” • “(...) que adquiri na minha vida laboral em sala de aula.” • “Acredito que seja ligado a junção de vários saberes adquiridos ao longo da minha formação humana, (...) minhas vivências de vida.” • “(...) adquiridos na prática cotidiana.” • “Adquiridos por meio da vivência em sala de aula e da interação com alunos e colegas.” |
| Saberes relacionais (Experiência) | <ul style="list-style-type: none"> • “(...) Capacidade de lidar com as dificuldades do outro, de forma humana, gentil e respeitosa.” • “(...) Compreender a realidade dos alunos para construir o fazer histórico.” “Envolvem a compreensão das diversidades culturais e sociais que influenciam a educação.” • “(...) propiciando uma didática que compreenda a realidade dos alunos para construir o fazer histórico.” |

Fonte: elaborada pela autora.

Percebe-se que as respostas mais faladas se relacionam de forma equilibrada entre os saberes da formação e das experiências. Ou seja, os professores reconhecem como saberes importantes não só os advindos da academia, mas aqueles ligados às suas práticas da sala de aula e das suas vivências na sociedade.

Assim, as respostas coletadas evidenciam que os professores de história da rede pública estadual demonstram uma ampla compreensão do que é o saber docente, ainda que, por vezes, essa compreensão se manifeste de forma intuitiva ou não fundamentada. Esse conjunto de percepções indica que os docentes demonstram consciência das demandas do ensino de história.

3.3.3 Saberes específicos do professor de história: Percepções docentes

Neste momento, busca-se analisar as percepções dos professores a respeito da existência de saberes específicos da docência em história. Ao serem questionados se consideram que o professor de história mobiliza saberes próprios à sua área de atuação, 90% dos docentes afirmaram que sim, enquanto 10% disseram não reconhecer essa especificidade. Esse dado, por si só, já revela uma compreensão majoritária de que a atuação do professor de história ultrapassa a mera aplicação de conteúdos disciplinares gerais, exigindo conhecimentos e competências que

se relacionam diretamente com a natureza do saber histórico, como a importância do “trabalho de seleção de fontes, as escolhas das linguagens, das estratégias e as metodologias usadas em sala de aula” (Fonseca, 2006, p. 135) e a própria função social na formação dos sujeitos.

A expressiva concordância entre os professores indica que há, no campo docente, uma valorização desse saber-fazer próprio do historiador que ensina, ou seja, de um professor que também compreende as especificidades do ensino de história já apresentadas e discutidas anteriormente. Por outro lado, o percentual que respondeu negativamente, embora minoritário, abre espaço para uma reflexão importante: quais fatores têm contribuído para o desconhecimento dos saberes específicos da área?

Essa percepção pode estar relacionada à fragilidade da formação inicial em cursos de licenciatura, à ausência de discussão mais aprofundada sobre a identidade docente do professor de história ou até mesmo relacionada à estrutura do Novo Ensino Médio, que tem provocado sobreposições de áreas e apagamentos de especificidades disciplinares, na medida em que BNCC atribui à área de Ciências Humanas a responsabilidade de desenvolver competências de “identificação, análise, comparação, interpretação de ideias, pensamentos e fenômenos” (Brasil, 2018, p.473). Sobre esse aspecto excludente das disciplinas, a pesquisadora Nathaly Santos (2024), destaca:

Para esse aspecto, há um ponto delicado: torna-se cada vez mais difícil identificar o professor da disciplina de sua formação. Com a nova estrutura proposta, os professores são classificados por área de conhecimento. Ou seja: o professor que fez graduação em História não será mais professor de História, mas de ciências humanas e sociais aplicadas. Essa área, portanto, é formada por professores de Geografia, História, Filosofia, Sociologia, bem como de disciplinas eletivas e transversais como Empreendedorismo e Projeto de Vida, Educação Socioemocional, Investigação Científica e Estudo Orientado (Santos, 2024, p. 07).

Nesse contexto, os saberes específicos não só do ensino de história, mas das demais disciplinas que compõem as Ciências Humanas, acabam sendo invisibilizados pelo currículo e, conseqüentemente, pelo próprio fazer-docente dos profissionais de cada área.

Outro dado interessante é que dos vinte e oito (28) docentes que afirmaram a existência desses saberes específicos, cinco (05) não indicaram quais seriam. Esse dado, suscita reflexões sobre o caráter formativo dos docentes e os limites do conhecimento profissional no campo do ensino de história.

Essa ausência de respostas detalhadas, mesmo diante de uma concordância com a existência de saberes próprios, pode ser interpretada de algumas maneiras: pode revelar uma intuição profissional, ou seja, os professores percebem no cotidiano escolar que sua prática exige conhecimentos e habilidades singulares, mas não dispõem de vocabulário conceitual ou teórico para nomeá-los. Também pode estar relacionada ao fato de que parte dos professores,

mesmo atuando cotidianamente com práticas específicas da área, não reconhecem essas ações como fruto de saberes construídos. Outra hipótese para essa dificuldade em apontar os saberes específicos, pode se relacionar novamente às fragilidades na formação inicial ou continuada, que deixam lacunas na compreensão dos saberes docentes do professor de história.

Sendo assim, o silêncio de alguns professores diante da pergunta não anula o reconhecimento da especificidade da docência em história, mas mostra a importância de fortalecer os aspectos reflexivos da profissão, garantindo que os professores não sejam docentes que apenas aplicam saberes, mas que reconhecem, nomeiam e produzem conhecimento sobre sua própria prática.

Ao analisar os conteúdos das respostas, observa-se que os saberes específicos são descritos de forma plural e articulada. Alguns docentes enfatizam os conceitos históricos basilares da área, como tempo histórico, memória, fato histórico e processo histórico. Um deles, por exemplo, destacou que “o licenciado em História desenvolve um conjunto de técnicas e instrumentos ao longo da sua formação acadêmica que o permitem atuar na construção de uma consciência histórica junto aos estudantes” (Professor Felipe). Já a professora Ana ressaltou a importância do domínio da historiografia e de seus debates, indicando que “não basta transmitir fatos, é preciso compreender as diferentes versões e disputas sobre os acontecimentos”. Também se evidenciou a dimensão crítica do ensino de História, como sintetizou uma professora ao afirmar que “a História deve formar sujeitos capazes de refletir e desenvolver consciência crítica” (Professora Fabiana).

Os professores também relacionaram os saberes específicos a um conjunto de competências metodológicas: o uso de fontes, o trabalho com noções de temporalidade, como as de mudanças e rupturas que, segundo os docentes, só podem ser plenamente desenvolvidas por quem compreende as singularidades do ensino de história. Alguns participantes, ao mencionarem o desenvolvimento da criticidade, a criatividade e a contextualização histórica, indicam que o professor da área precisa ser um mediador capaz de transformar eventos históricos em conteúdos que façam sentido para os alunos, na medida em que dialogam com a realidade deles.

Em outra linha, alguns professores associam os saberes específicos à dimensão formativa e política da disciplina. Para eles, o ensino de história deve contribuir para que os estudantes compreendam os processos sociais e políticos que moldam a sociedade, evitando anacronismos, estereótipos, senso comum, possibilitando assim uma leitura crítica da sociedade. O destaque à necessidade de “respeitar os contextos históricos” e “compreender as várias

versões de um fato” revela uma preocupação dos docentes em formar alunos que enxergam o mundo de forma plural.

É válido ressaltar que mesmo aqueles docentes que não elaboraram longas respostas, reforçaram a ideia de que o conhecimento histórico requer métodos próprios, como o trabalho com fontes e debates historiográficos. Isso sugere que, embora com diferentes níveis de profundidade, os professores demonstram uma consciência clara de que ensinar história implica lidar com saberes, estratégias e objetivos distintos daqueles mobilizados por outras disciplinas.

Com o intuito de tornar visível a diversidade de sentidos atribuídos pelos docentes aos saberes específicos da profissão, as respostas foram organizadas na Tabela 4, a partir da recorrência de termos, ideias-chave e ênfases presentes nos depoimentos. A categorização está articulada aos saberes da formação, disciplinar, curricular e da experiência, o que permite observar, de modo comparativo, como os professores distribuem e hierarquizam competências próprias ao ensino de história.

Tabela 4 - Principais saberes específicos do professor de história presentes nas falas dos professores, divididos em saberes docentes

| Saberes Formação | | Saberes Disciplinares | | Saberes Curriculares | | Saberes Experienciais | |
|--|----|------------------------------------|----|---------------------------------|----|----------------------------------|----|
| Historiográfico | 03 | Memória | 03 | Conteúdos curriculares | 01 | Experiência | 01 |
| Conhecimento da sociedade | 04 | Temporalidades/ Tempo histórico | 07 | | | | |
| Crítico | 05 | Cronologia | 01 | | | | |
| Reflexivo | 03 | Luta de Classes | 01 | | | | |
| Criatividade | 01 | Eventos históricos | 01 | | | | |
| Processos históricos | 01 | Personalidades históricas | 01 | | | | |
| Análise de fontes | 01 | Períodos históricos | 01 | | | | |
| Fato histórico | 01 | Antigo Regime | 01 | | | | |
| Didática/ Metodologias do ensino de História | 08 | Revolução | 01 | | | | |

Fonte: elaborada pela autora.

De acordo com a Tabela 4, os saberes mais mencionados pelos docentes foram os de formação, com registro de vinte e sete (27) itens, enquanto os ligados à experiência apenas um (01). Este resultado difere do Quadro 3, em que os respectivos saberes apresentaram um quantitativo bem aproximado. Dessa forma, observa-se que quando os professores pensam sobre saberes específicos para ensinar história, não enxergam as próprias vivências, as experiências de dentro e fora da sala de aula como saberes inerentes ao ensino de história, uma vez que “o

professor de história é uma pessoa que está na história, assim como a faz, sofre, desfruta e transforma” (Fonseca, 2009, p. 72).

Ainda sobre os saberes da formação, saberes ligados à didática e às metodologias do ensino de História foram os mais citados dessa categoria, sendo mencionadas oito (08) vezes. Essa informação demonstra a atenção que os professores atribuem não só ao que ensinar, mas à forma de ensinar, embora tenha chamado atenção o fato de a “análise de fontes” ter sido apontada apenas uma (01) vez, visto que o uso de fontes históricas em sala de aula constitui um dos principais recursos pedagógicos do ensino de História.

Na sequência entre os saberes mais citados, estão os disciplinares, com destaque para o “tempo histórico”, citado sete (07) vezes pelos participantes da pesquisa. A relevância desse conceito histórico atribuído pelos docentes pode ser explicada pelo próprio entendimento do que é história, definido por March Bloch como “ciência dos homens, ou melhor, dos homens no tempo”, e Lucien Febvre, que, segundo o autor, a “história era filha do seu tempo” (Bloch, 2001, p. 07).

Nessa perspectiva, ao apresentarem o tempo histórico como essencial para o ensino de história, os professores demonstram compreender a importância de desenvolver nos alunos a capacidade de perceber os processos históricos em sua duração, transformações e permanências e rupturas. Essa centralidade do tempo como categoria organizadora do conhecimento histórico também reforça a ideia de que a disciplina mobiliza instrumentos próprios para a construção do conhecimento histórico.

Após a análise das contribuições dos docentes, conclui-se que a maioria dos professores de história reconhecem a existência dos saberes específicos do professor de história, como também não os tratam como meros elementos técnicos ou instrumentais. Os professores expressam uma forma própria de compreender, ensinar e se relacionar com o conhecimento histórico e com os sujeitos que o constroem na escola. Identificar esses saberes é reconhecer o professor de história como intelectual da prática e como mediador entre o saber histórico e a realidade viva dos estudantes.

3.3.4 Saberes docentes mobilizados pelos professores de história nas disciplinas eletivas

Após a compreensão do conceito que os professores têm sobre os saberes docentes e de como eles identificam os saberes específicos do ensino de história, foca-se agora na análise de como esses saberes são mobilizados pelos professores de história no contexto do ensino das disciplinas eletivas, ofertadas no Novo Ensino Médio. A partir das respostas dos participantes

da pesquisa, buscou-se compreender quais conhecimentos, competências e experiências são acionados na prática pedagógica dessas unidades curriculares, considerando tanto os saberes adquiridos da formação inicial quanto aqueles construídos ao longo da trajetória docente.

A evidência nessas duas dimensões se explica por serem os saberes mais apontados pelos professores quando questionados sobre os saberes docentes. Ainda pretende-se aprofundar a reflexão sobre como os professores de história interpretam e adaptam seu repertório docente frente às demandas formativas e metodológicas que caracterizam essas disciplinas eletivas do itinerário formativo, pouco amparadas por prescrições curriculares e ao mesmo tempo exigentes em termos de autonomia.

No que diz respeito às contribuições da formação inicial para o ensino nas Unidades Curriculares Eletivas, os relatos apontam caminhos distintos. Quatorze (14) professores valorizam aspectos teóricos adquiridos na graduação como domínio de conceitos históricos, enquanto sete, (07), ou seja, metade destacam aspectos metodológicos como o uso de fontes e formas de ensino, deixando claro a importância de uma base teórica consolidada para maiores possibilidades de ensino nas eletivas, inclusive, na escolha dos temas. Três (03) professores também destacaram as contribuições dos estágios supervisionados e do Pibid, os quais proporcionam experiências mais próximas da realidade escolar, confirmando a relevância do Programa na formação do professor de história e, conseqüentemente, na sua prática.

No entanto, também surgem algumas respostas que revelam possíveis fragilidades formativas. O professor Fábio fala que “Quase nenhum”, enquanto a professora Madalena, afirma: “Além da minha formação em História, também sou pedagoga. E a Pedagogia me ajudou muito ao encontrar metodologias e formas mais criativas de interagir com os estudantes, mantendo sempre o diálogo com os mesmos e uso de feedback”. Essas falas podem indicar a ausência de abordagens voltadas ao ensino em contextos mais flexíveis, como as eletivas, e por isso a professora dá mais evidência a sua graduação em Pedagogia do que em História, ou pela dificuldade em estabelecer relações entre os conteúdos da universidade e a prática cotidiana, como pode ser o caso do professor Fábio.

Esses dados levantam uma questão importante: até que ponto os cursos de licenciatura têm oferecido uma preparação coerente com as exigências e desafios educacionais que os professores enfrentam, atualmente, no cotidiano escolar? Por não ser o foco da presente investigação, a pesquisa não se aprofundará nessa problemática sobre a formação dos professores, mas deixa aqui o questionamento para estudos posteriores.

A presença dos saberes da experiência se impõe como um dos pilares da prática nas eletivas. Muitos professores afirmam que é no cotidiano da sala de aula, por meio da escuta

atenta aos estudantes, da experimentação de métodos e das vivências escolares, que vai se construindo o repertório para o ensino nas eletivas. As estratégias apontadas pelos docentes são plurais, variando desde a criação de aulas mais dinâmicas e dialógicas até a incorporação de vivências pessoais como referência pedagógica.

Relatando para meus alunos sobre como eu, enquanto mulher negra e oriunda de escola pública, desobedecei as estatísticas com relação a pessoas como eu” (Madalena).

Tentando compreender as mudanças no mundo atual, nos adolescentes e como posso aperfeiçoar as aulas para que os conteúdos façam sentido para eles” (Carlos).

Eu busco sempre trazer à sala de aula conteúdos e abordagens significativas. A experiência tem me mostrado que uma aula que se mostra significativa constrói o pensamento reflexivo e permite que o aluno avance na compreensão de outros eventos” (Rafael).

Toda ação em sala se torna uma experiência, depois, no campo da narrativa, atribuímos valores, como "correto ", "funcionou ", "não gerou engajamento", "facilitou a compreensão". Essas ações se transformam em uma bagagem de saberes experiencializados, ou seja, em seu próprio lugar de fala, que pode ser replicado, adaptando-se aos contextos escolares” (Tatiana).

Pode-se perceber que a professora Madalena transforma a experiência pessoal em narrativa pedagógica, capaz de gerar identificação e ampliar a compreensão crítica dos processos sociais e históricos, enquanto o professor Carlos busca evidenciar as experiências dos próprios alunos. Essa fala complementa a do professor Rafael, uma vez que só é possível uma “abordagem significativa” se “os conteúdos fizerem sentido para eles”. Em conexão com a teoria da “reflexão sobre a ação”, de Donald Schön (2000), a docente Tatiana destaca a importância de refletir sobre os erros e acertos em sala, anotando o que “funcionou” e o que “não engajou” os alunos, utilizando assim esse repertório acumulado para ajustar estratégias, materiais e formas de avaliação para poderem serem replicadas. Partindo dessas perspectivas, compreende-se que o desenvolvimento das unidades curriculares requer um embasamento teórico sólido, mas as experiências escolares e de vida dos professores e dos alunos que pavimentam a caminhada dessas disciplinas.

Entretanto, a valorização da experiência, embora rica, pode também indicar a insuficiência dos programas de formação para preparar os docentes para contextos de maior autonomia e complexidade, o que suscita outra questão: os saberes mobilizados nas eletivas têm sido reconhecidos como parte da formação docente ou são vistos como improvisações individuais diante de um sistema que pouco os apoia?

A resposta da professora Maria ajuda a responder esse questionamento quando diz: “Professor ao ministrar uma eletiva precisa de fazer uso de todos os saberes possíveis e ainda precisa ser um pesquisador”. Essa necessidade de conhecimento plural e de ter uma formação

continuada, inclusive com pesquisas, também se revelam nas falas dos professores Marcos e Fábio, respectivamente.

Usei nessa disciplina minha especialização em história social do trabalho para fomentar nos estudantes o conceito de trabalho, em Karl Marx e como o trabalho foi sendo apropriado pela humanidade de modo que se concretizaram na história em "escravo", "servil", "assalariado" etc.

Metodologias do Ensino de História me ajudou em aulas sobre a África e a desmistificação dela, o mestrado do ProfHistória me ajudou a como se deve pensar a aprendizagem de História pelo aluno, de uma maneira em geral e a utilização de mapas em aulas de segunda guerra mundial ou sobre África ajudam muito o aluno na compreensão destes temas, aprendi como experiência própria em sala de aula.

Nesse sentido, entende-se que os saberes docentes utilizados nas eletivas são atravessados pelas formações dos professores, e quanto mais contínua e diversa ela for, maior serão as possibilidades de ensino, como revela a professora Adriana, ao afirmar que “Minha formação diversificada ajuda muito”. É importante colocar que a improvisação³² também faz parte da sala de aula, mas que “o reconhecimento da existência de um caráter de improvisação na ação pedagógica da sala de aula não sugere que o professor dispense a elaboração de um projeto ou de uma preparação prévia” (Nunes, 2004, p. 119).

Ao analisar os saberes efetivamente mobilizados nas eletivas, nota-se que os professores acionam uma variedade de saberes, recursos e estratégias de ensino. Para melhor visualizá-los, organizaram-se no Quadro 4 as ideias de saberes e as estratégias mais apontadas pelos professores nas disciplinas eletivas.

Quadro 4 - Saberes e estratégias de ensino mobilizados nas disciplinas eletivas

| SABERES | ESTRATÉGIAS |
|-----------------|------------------------|
| História local | Aulas de Campo |
| História global | Mapas |
| Pedagógicos | Sala de aula invertida |
| Conteúdos | Mapas Mentais |
| Senso Comum | Filmes |
| Científico | Documentos escritos |
| Plurais | Debates |

³² Emília Sanches e Bolívar Escobar em seu artigo sobre “A presença do improvisado na prática da docência” fala que “é notada, entretanto, a recorrência do improvisado como uma prática constante em sala de aula, que poderia ter relação com o tempo de experiência do professor (Escobar, 2016, p. 10). “Citando Perrenoud, Nunes reconhece o caráter inevitável do improvisado dentro da sala de aula: “a atividade de ensinar tem a incerteza como algo permanente, em que o professor, muitas vezes, deverá reagir com precisão diante de situações imprevistas resolvendo-as sem muitos prejuízos (Perrenoud, 2001, apud Nunes, 2004, p. 118)” (Escobar, 2016, p. 10).

| | |
|------------------------|----------|
| Interdisciplinares | Pinturas |
| Vivências/Experiências | Jornais |
| Culturais | Hip hop |
| | Objetos |
| | Vídeos |

Fonte: elaborada pela autora.

O que se observa, inicialmente, é a articulação entre saberes de diferentes naturezas como o saber histórico (local e global), saber pedagógico, científico, cultural, de senso comum e de experiência com estratégias metodológicas diversificadas, que vão desde o uso de mapas mentais até manifestações da cultura popular, como o hip hop.

A presença da história local entre os saberes mostra a tentativa de aproximar o ensino da realidade imediata dos estudantes, resgatando memórias, territórios e experiências do entorno. Essa abordagem, quando associada às aulas de campo, representa uma valorização do espaço vivido como fonte legítima de conhecimento histórico. Por sua vez, a inserção da história global associada ao uso de mapas, jornais e documentos revela o esforço de situar o estudante em uma compreensão mais ampla do tempo e do espaço, conectando o local ao global e promovendo uma leitura mais contextualizada dos acontecimentos.

Destaca-se também a ênfase nos saberes pedagógicos, associados à adoção de estratégias como a sala de aula invertida, debates e produção de materiais diversos. Tais práticas demonstram a busca por metodologias ativas, centradas na participação dos estudantes e na construção coletiva do conhecimento. O uso de mapas mentais, vídeos, filmes e debates como recursos didáticos tornam o conteúdo mais acessível, atrativo e também estimula o desenvolvimento da criticidade e do protagonismo estudantil.

Além disso, a presença de saberes plurais, culturais e interdisciplinares sugere que os professores compreendem a docência nas eletivas como um espaço aberto e oportuno para trabalhar temáticas que não estão presentes no currículo tradicional. A utilização da cultura hip hop, por exemplo, representa não apenas uma estratégia metodológica, mas legitima os repertórios culturais dos alunos e rompe com as hierarquias tradicionais entre saberes escolares e saberes populares.

Nesse contexto, percebe-se que os professores de história, ao atuarem nas disciplinas eletivas, mobilizam multi saberes, criando experiências de aprendizagem que vão além do pensamento conteudista. Essa diversidade de saberes e estratégias reflete uma prática

docente fundamentada no compromisso com a formação integral dos estudantes. Ao mesmo tempo, levanta reflexões sobre a necessidade de uma formação inicial e continuada que reconheça e potencialize esse repertório multidisciplinar, para que ele não se mantenha apenas como resposta espontânea à ausência de diretrizes ou suportes didáticos, mas como parte de uma prática docente.

Diante disso, este capítulo conclui, a partir dos dados, que os saberes docentes utilizados pelos professores nas eletivas é sustentado por um tecido de saberes plurais, no qual formação inicial, experiência e prática se entrelaçam de forma não linear. Os professores constroem seus caminhos formativos com base no que vivenciaram, no que aprenderam formalmente e no que reconstróem a cada aula. Essa constatação reforça a importância de se repensar os espaços formativos de forma a reconhecer a complexidade dos saberes docentes e garantir que os professores não apenas “se virem”, mas sejam legitimamente preparados para o exercício da docência.

4 CARDÁPIO DAS ELETIVAS, O QUE ESTÁ SENDO “SERVIDO”?

O presente capítulo se dedica a compreender como as disciplinas eletivas vêm sendo concebidas e desenvolvidas no contexto da rede estadual de ensino do Ceará. Propõe-se uma análise crítica do “cardápio” (ou “catálogo”) das eletivas organizado pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc-CE), documento que orienta a oferta dessas unidades curriculares nas escolas. Na primeira seção, investiga-se os fundamentos e diretrizes que estruturam esse “cardápio”, observando os temas, as ementas e os objetivos propostos, com o intuito de compreender o tipo de formação que se pretende oferecer aos estudantes por meio dessas disciplinas.

Já na segunda seção, intitulada “Eletivas e ensino de história: escutas docentes, desafios e práticas pedagógicas”, analisa-se as respostas obtidas por meio do questionário aplicado a docentes da área de história, buscando compreender como os professores interpretam, planejam e conduzem essas disciplinas no cotidiano escolar. A articulação entre as normativas curriculares e a práticas docentes permitirá refletir sobre os sentidos atribuídos às eletivas e sobre os saberes mobilizados para torná-las espaços de aprendizagem. Trata-se, portanto, de interrogar não apenas o que está sendo proposto, mas também o que está sendo efetivamente servido e com que ingredientes pedagógicos, históricos e formativos esse cardápio está sendo preparado.

4.1 Catálogo das eletivas: o que se propõe ensinar?

A Escola de Tempo Integral³³ foi implementada no Ceará em 2016. Dois anos depois, em 2018, a Seduc-CE organizou a primeira edição do catálogo das eletivas. Na primeira parte do documento, encontram-se sugestões de temáticas a serem trabalhadas como disciplinas, na sequência, apresentam ementas dos respectivos temas. Durante a pesquisa, foi possível localizar apenas quatro edições do catálogo, disponibilizadas no site da Seduc, aos professores da Rede Estadual do Ceará, sendo nos anos de 2018, 2021, 2023 e 2025.

³³ “Lei Estadual nº 16.287, de 20 de julho de 2017 – institui a Política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da rede estadual de ensino do Ceará. *Art. 1º.* Fica instituída a Política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da Rede Estadual de Ensino do Ceará objetivando a progressiva adequação das escolas já em funcionamento, ou que vierem a ser criadas, para a oferta de Ensino Médio em Tempo Integral, com 45 (quarenta e cinco) horas semanais” (Ceará, 2017). Disponível em: <https://bela.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/5883-lei-n-16-287-de-20-07-17-d-o-21-07-17>

Embora, em tese, o catálogo seja um material de publicação anual, não há um repositório unificado que concentre todas as versões de forma sistematizada, o que dificulta o acesso público aos documentos. A busca pelos documentos exigiu consultas a diferentes fontes, incluindo o site da Seduc e materiais compartilhados entre professores. Essa fragmentação no acesso aos catálogos evidencia um desafio de organização e disponibilização dos materiais curriculares, o que pode dificultar tanto o trabalho docente quanto o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas que buscam compreender a evolução das eletivas ao longo do tempo.

Em 2018, o catálogo das eletivas apresentava 264 ementas, distribuídas em 8 eixos temáticos: Aprofundamento de Conteúdos da Base Comum; Artes e Cultura; Comunicação, uso de Mídias, Cultura Digital e Tecnológica; Educação Ambiental e Sustentabilidade; Educação Científica; Educação em Direitos Humanos; Esporte, Lazer e Promoção da Saúde e Mundo do Trabalho; Formação Profissional e Clube Estudantil. Concentradas no eixo de “Aprofundamento de conteúdo da base comum”, das 264 ementas, apenas 11 disciplinas se relacionam, especificamente, com o ensino de história, sendo elas: História do Ceará; Mitologias Gerais; Formação do Povo brasileiro; História Contemporânea; História para o Enem; Sociedades Antigas; História dos Impérios; História do Brasil; Brasil República; Grandes guerras mundiais e História do Regime Militar do Brasil.

Sobre a criação das ementas, o documento diz:

As eletivas apresentadas neste catálogo foram elaboradas, em sua maioria, pelos professores das escolas em tempo integral, além de também haver contribuições de instituições parceiras e especialistas das secretarias estaduais. Uma vez elaboradas, as ementas das atividades eletivas passaram por um processo de curadoria para seleção, revisão e aprimoramento. Essas ações têm como objetivo garantir a qualidade e a diversidade das ementas propostas, atendendo às demandas das escolas em um contexto de múltiplos interesses e realidades (Ceará,2018).

Dessa forma, o único material norteador para ministrar as disciplinas eletivas foram criadas pelos próprios professores, sendo complementado e filtrado pela Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem³⁴ (Codea). Ainda conforme o referido documento, “é de competência da escola, ainda, a prerrogativa de propor eletivas não contempladas pelo catálogo, recurso esse que será analisado pela CODEA e, caso seja deferido, implementado ao catálogo, que terá atualização semestral” (Ceará, 2018). Ou seja, não há obrigatoriedade que a escolha das eletivas seja a partir do cardápio, permitindo assim maior liberdade aos docentes.

³⁴ Coordenadoria responsável por orientar atividades e projetos relacionados ao desenvolvimento da escola e da aprendizagem, incluindo áreas como desenvolvimento curricular, formação de professores e gestão escolar, entre outros.

Contudo, se por um lado é importante a participação do professor na produção deste material, visto que “ele é um grande artífice, queira ou não, da construção curricular que se materializa nas escolas e nas salas de aula” (Moreira, Candau, 2008, p.19), por outro, é não dar suporte pedagógico e didático necessário ao professor, diante dos desafios do novo modelo educacional. Ora, se o primeiro catálogo foi disponibilizado aos professores em 2018, e as unidades curriculares começaram a entrar em vigor nas escolas cearenses em 2016, o que foi ofertado como suporte aos professores nesses dois anos iniciais de implementação das eletivas nas escolas?

A ausência de diretrizes nos dois primeiros anos de implementação das eletivas (2016–2018) revela uma lacuna formativa, sobretudo se considerarmos que esse novo espaço exigia do professor não apenas conhecimento específico, mas competências de planejamento curricular, construção de objetivos, metodologias e saberes complexos que, como lembra Tardif (2014), são construídos em contextos formativos.

Ainda sobre a participação dos professores na elaboração do catálogo de 2018, embora tal iniciativa possa ser interpretada como um gesto de valorização da autonomia docente, ela revela certa contradição. Os docentes foram chamados a construir ementas para um modelo educacional ainda recente, sem que lhes fosse ofertado o suporte pedagógico e formativo necessário para tal tarefa. Esse movimento se insere em uma tendência mais ampla das políticas curriculares atuais, que frequentemente delegam responsabilidades aos professores, mas não lhes garantem as condições institucionais, materiais e teóricas necessárias para um exercício qualificado de sua autonomia.

Outra questão a se pensar se refere ao quantitativo destinado às temáticas que se relacionam ao ensino de história, sendo apenas 4% do total das disciplinas ofertadas. Este baixo percentual confirma a redução do espaço para a produção de conhecimento histórico como a Reforma do Novo Ensino Médio. A pesquisadora Vanessa Jakimiu (2023), ao analisar a implementação do NEM, retoma observações feitas por outros autores, destacando que

O mapeamento da implementação da reforma do Ensino Médio evidencia o esvaziamento da formação de base que substitui conhecimentos humanísticos e científicos por disciplinas como ‘Brigadeiro Gourmet’, ‘Como se tornar milionário’, ‘O que rola por aí?’ (Cássio, 2023; Jacomini; Silva; Krawczyk, 2023 apud Jakimiu, 2023, p. 12).

Essa afirmação revela o caráter mercadológico e despolitizante de parte dos itinerários formativos, que, sob a aparência de inovação, reforçam uma lógica pragmática e utilitarista. Esse viés, já apontado por diversos estudos críticos sobre a reforma do Ensino Médio, evidencia como a política curricular tem priorizado competências imediatistas em

detrimento da formação humanística. Nesse cenário, o ensino de História, cuja centralidade está na problematização do presente e na formação da consciência crítica, acaba reduzido a um papel secundário. O baixo percentual de eletivas de História nos catálogos da rede estadual do Ceará, portanto, não é um dado isolado, mas parte de um movimento mais amplo de esvaziamento das ciências humanas, especialmente da disciplina de História, em sintonia com a lógica neoliberal que orientou as reformas curriculares recentes.

Em 2021, houve a segunda versão do catálogo, com diferenças significativas em relação à versão anterior. A primeira delas é a divisão das temáticas, que passou a ser de acordo com as áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Ciências da Natureza e suas Tecnologias. As versões dos anos seguintes (2023 e 2025) seguiram o mesmo modelo de organização. Em relação às disciplinas com temáticas voltadas para o ensino de história, percebeu-se um aumento gradual nas edições dos catálogos, como se observa na Tabela 5.

Tabela 5 - Comparativo das disciplinas eletivas voltadas para o ensino de história

| Ano | Total de ementas | Ementas na área de Ciências Humanas | Ementas de História |
|------------|-------------------------|--|----------------------------|
| 2018 | 264 | - | 12 |
| 2021 | 300 | 45 | 14 |
| 2023 | 450 | 97 | 38 |
| 2025 | 481 | 103 | 48 |

Fonte: elaborada pela autora.

A leitura comparativa dos catálogos de componentes curriculares eletivos da rede pública estadual do Ceará revela mudanças importantes na presença da disciplina de História no interior das propostas de formação na base diversificada do Novo Ensino Médio. Como mostra o quadro apresentado, entre 2018 e 2025, observa-se um crescimento não apenas no número absoluto de eletivas na área de Ciências Humanas, mas também, dentro delas, um aumento proporcional das que se dedicam especificamente ao ensino de História.

Em 2018, quando foi lançada a primeira edição do catálogo, apenas 12 das 264 ementas (aproximadamente 4,5%) tinham relação direta com temas históricos. Esse número se manteve estável em 2021, mesmo com um pequeno aumento no número total de componentes (300). Essa estagnação pode ser interpretada como um indício de que, nos primeiros anos de implementação do novo modelo curricular, a área de História permaneceu marginalizada frente

a outras áreas, como empreendedorismo, tecnologia e competências gerais como Português e Matemática, que são mais valorizadas pelas políticas educacionais. Percebe-se também mais atenção ao desenvolvimento de habilidades técnicas e ao alinhamento com demandas do mercado de trabalho.

A partir de 2023, porém, há uma mudança relevante. O número de eletivas de História sobe para 38 (8,4%), e, em 2025, chega a 48 (10%). Esse aumento pode indicar um reconhecimento progressivo da importância do ensino de história no processo formativo dos estudantes, estimulados pelas ações de resistência³⁵ não só em relação ao esvaziamento dos conteúdos históricos, mas sobre os efeitos da Reforma do Novo Ensino Médio.

É importante colocar que, embora as ementas de história tenham uma quantidade expressiva quando analisadas dentro da área de Ciências Humanas, chegando a ser 48 das 103 eletivas de humanas em 2025, os dados mostram que o ensino de história ainda representa uma minoria dentro do universo de eletivas ofertadas, o que evidencia a permanência de um desequilíbrio entre as disciplinas. Ou seja, disciplinas que envolvem o desenvolvimento do pensamento crítico, da reflexão e da formação de uma consciência histórica ainda ocupam um espaço periférico na estrutura curricular. Além disso, cabe indagar em que medida esse crescimento decorre de uma ampliação real da participação dos professores de história na construção curricular, e em que medida é apenas uma reorganização institucional guiada por diretrizes centralizadas.

A leitura dos dados também sugere a necessidade de se observar a qualidade formativa das ementas: sua profundidade conceitual, sua articulação com a realidade dos estudantes e o nível de autonomia docente para desenvolvê-las de forma significativa nas escolas. Um número maior de eletivas, por si só, não garante uma valorização efetiva do ensino de história se não estiver acompanhado de suporte formativo, tempo de planejamento e condições institucionais adequadas.

Sobre as temáticas que se relacionam ao ensino de história, nota-se que, na edição de 2018, as ementas de História ainda se limitam a conteúdos tradicionais como “História do Brasil”, “Brasil República e Grandes Guerras Mundiais”, com enfoque disciplinar mais conteudista, pouco conectadas com as questões mais atuais. Essas temáticas mais semelhantes

³⁵ Sobre as ações de resistência à Reforma do Ensino Médio, destaca-se a mobilização de diversas entidades científicas como a Associação Nacional de História (ANPUH), o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNDEM), além de estudantes e professores que denunciaram os efeitos precarizantes da reforma, especialmente no que se refere à redução das disciplinas de base e à desvalorização das Ciências Humanas. Conforme Jakimiu (2023), esses grupos defendem a revogação da reforma, “uma vez que em sua base constitutiva ficam mantidas as noções que o marcam: gerencialismo, fragmentação da formação de base, dualismo e esvaziamento da formação humanística e científica” (Jakimiu, 2023, p. 15).

ao currículo tradicional de história podem ser explicadas tanto pela diminuição de carga horária da disciplina de história, o que fez os professores enxergarem nas unidades curriculares eletivas um espaço de complementação ou aprofundamento da disciplina quanto pela ausência de repertório teórico e metodológico dos docentes para trabalhar temáticas não previstas no currículo.

Já no catálogo de 2021, apesar de o foco permanecer no reforço dos conteúdos escolares e na preparação para o Enem, a análise das ementas revela uma tentativa de articular conteúdos históricos com questões contemporâneas e temas sociais. Disciplinas como “História Local”, “Formação do Povo Brasileiro”, “História para o ENEM” e “História do Regime Militar no Brasil” demonstram o interesse em conectar o currículo eletivo a conteúdos recorrentes nos vestibulares e também a processos históricos formadores da identidade nacional e regional. Outras propostas, como “Mitologias Gerais e História dos Impérios”, aproximam-se de uma abordagem mais tradicional da História, voltada à narrativa dos grandes eventos e civilizações.

Na edição de 2023, destaca-se uma maior diversidade temática e metodológica. Passam a constar no catálogo propostas voltadas para “História da África”, “História das Mulheres”, “Análise de fontes históricas”, “Memória e Direitos Humanos”, “História e Gênero”, “Narradores do tempo” e “A história do Brasil através da música”. Além dessa expansão temática, nota-se uma abertura metodológica, na medida em que há propostas que trazem como eixo central a análise de fontes diversas como imagens, músicas, narrativas orais e objetos culturais. Esses elementos indicam um esforço para atualizar as práticas pedagógicas, favorecendo a construção de uma consciência histórica situada e conectada com as vivências dos estudantes.

Por fim, o catálogo de 2025 consolida essa tendência de expansão. As propostas são mais sensíveis às demandas sociais, incorporando temáticas relacionadas à identidade, território, resistência cultural, análise de fontes diversas e práticas antirracistas que se revelam nas disciplinas como “Memória e oralidade dos povos indígenas do Ceará”, “Racismo, desigualdade e diversidade”, “Educação Histórica”, “Africanidade, conhecimento e tradição”, “Cultura e Resistência Negra”, “Populações Originárias”, “Educação Patrimonial”, “Fotografias e escrita da história”, entre outras. Há também disciplinas que promovem o diálogo interdisciplinar com as artes, a literatura, o cinema, as tecnologias e a cultura popular, como “Humanas em Quadrinhos”, “História através do cinema”, “Mundo Geek” e “História em Memes”, evidenciando uma aproximação com os interesses e linguagens dos estudantes.

Outro aspecto relevante é a valorização explícita da perspectiva antirracista, decolonial e crítica, alinhada às exigências legais (como a Lei 10.639/03³⁶ e 11.645/08³⁷), mas também a uma compreensão do papel do ensino de história na formação de sujeitos conscientes de sua identidade, do seu tempo e dos conflitos sociais que os atravessam. Após essa análise da organização dos catálogos e das temáticas que se relacionam com o ensino de história, a investigação volta-se, nesse momento, para os aspectos estruturais das ementas.

Para uma análise comparativa, optou-se pelas ementas da disciplina História do Ceará, nos catálogos dos anos de 2018 e 2021 (ver Apêndice A). A escolha deve-se por ser uma temática recorrente em todos os catálogos de componentes curriculares eletivos, por ser uma eletiva, conforme questionário, constantemente trabalhada em sala de aula pelos professores, e por marcar, em 2021, uma mudança significativa na forma de organização do material. Essas alterações, que incluem tanto a estrutura interna das ementas quanto a forma de categorização por áreas do conhecimento, serão detalhadas na sequência da análise, de modo a evidenciar o processo de formalização e sistematização implementado pela Seduc-CE.

No catálogo de 2018, a ementa apresenta uma organização mais simples e direta, composta por campos tradicionais, como definição, objetivos de aprendizagem, conteúdos sugeridos, áreas do conhecimento afins e observações. Há uma tentativa de destacar o estudo da história local, com ênfase na formação identitária do povo cearense, mas sem, no entanto, aprofundar aspectos metodológicos e ações avaliativas. Além disso, o campo “observações” cumpre uma função vaga, limitando-se à indicação das fontes bibliográficas.

Dentre os elementos organizacionais da ementa da disciplina História do Ceará, alguns aspectos merecem reflexão crítica, como a definição apresentada:

Esta eletiva pretende **contar** a História do Ceará, buscando um **resgate histórico** que vai desde a colonização até os dias atuais. Trabalha-se também o lugar onde a escola está inserida, suas peculiaridades e sua relação com os **principais acontecimentos históricos** do estado (Ceará, 2018, *grifos nossos*).

O uso do termo “contar” remete a uma perspectiva tradicional de ensino de história, aproximando-o da ideia de “contação de histórias” e se distanciando de uma abordagem que compreenda a disciplina como espaço de problematização, investigação e construção de saberes. Da mesma forma, a expressão “resgate histórico” também se mostra problemática: como lembra a crítica recorrente no campo da História, não se trata de “resgatar” algo que

³⁶ Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências (Brasil, 2003).

³⁷ Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (Brasil, 2008).

estaria perdido no tempo, mas de construir interpretações a partir de memórias, fontes e narrativas situadas. Nesse sentido, a metáfora do “resgate” reduz a complexidade do trabalho histórico, como se bastasse recuperar acontecimentos já dados, quando, na realidade, a História exige um exercício contínuo de interpretação.

Além disso, a expressão “principais acontecimentos históricos do estado” é igualmente passível de questionamento: a partir de qual perspectiva são considerados “principais”? E para quem? A História, enquanto campo de saber, exige uma leitura crítica do passado, o que implica considerar os eventos como construções atravessadas por disputas de sentido e por diferentes vozes. Assim, quando os “acontecimentos” são tomados como dados brutos, perdem seu sentido histórico, tornando a disciplina apenas um espaço de “resgate do passado não problematizado, não questionado, mas dado como evento ocorrido direto e apenas contemplativo” (Oliveira, 2015, p. 41).

Em relação aos “objetivos da aprendizagem”, encontramos:

Problematizar a formação histórica do Ceará, do período colonial aos dias atuais, tendo em vista os fatores de ordem política, econômica, social e cultural; Trabalhar de forma crítica e investigativa histórica sobre a História do Ceará, Fortaleza e do bairro em que está localizada a escola, através de registro da oralidade, fotos, jornais, museus, centros culturais e ONGs (Ceará, 2018).

Os objetivos revelam, à primeira vista, uma tentativa de alinhamento com uma perspectiva crítica de ensino, na medida em que propõe “problematizar a formação histórica do Ceará” e “trabalhar de forma crítica e investigativa”. No entanto, a formulação dos objetivos permanece genérica e pouco articulada, carecendo de uma clareza metodológica que aponte como tais intenções se desdobram concretamente em estratégias de ensino e aprendizagem. Por exemplo, embora seja mencionado o uso de fontes como jornais, museus e registros orais, não há indicações sobre como essas fontes serão mobilizadas em sala de aula, nem sobre a mediação necessária para que os estudantes compreendam suas dimensões contextuais, apesar da menção ao bairro e ao entorno escolar abrir uma possibilidade importante de valorização da história local e da experiência do aluno como sujeito histórico.

No campo das “áreas afins”, é destacado a possibilidade de trabalhar a história do Ceará, dialogando com outras áreas como a Geografia, a Sociologia e a Língua Portuguesa, incentivando, assim, o ensino interdisciplinar, embora deixe ausentes questões metodológicas, prevalecendo assim lacunas estruturais que comprometem a efetividade da proposta.

Já em 2021, nota-se uma mudança expressiva na estrutura do documento. A ementa passa a ser organizada por blocos temáticos mais delimitados: objetivos da eletiva (geral e específicos), justificativa, objetivos do conhecimento, objetivos da aprendizagem, recursos

didáticos, avaliação, sugestão de produto final e referências. Essa nova estrutura orienta o professor na aplicação da disciplina, com foco em competências, habilidades e práticas pedagógicas, ficando mais alinhada com a BNCC.

Sobre os objetivos da disciplina, nota-se também a alteração de termos que vinculava a disciplina a um ensino de história tradicional, como pode-se observar na descrição dos objetivos gerais e específicos:

GERAL: **Problematizar** a formação histórica do Ceará, desde o período colonial aos dias atuais, levando em consideração os fatores de ordem política, econômica, social e cultural.

ESPECÍFICOS: Analisar como recursos e **processos** de ocupação do território cearense no período colonial impactaram de forma direta na formação identitária do povo cearense.

Pesquisar as **estruturas** que compõem a memória coletiva da população cearense, com destaque para o protagonismo negro e indígena. Abordar os principais temas da história do Ceará.

Relacionar os fatos estudados com tempo presente (Ceará, 2021, *grifos nossos*).

Enquanto a ementa de 2018 usava termos como “contar a história”, reproduzindo uma perspectiva narrativa linear e possivelmente tradicionalista, o documento de 2021 demonstra buscar uma abordagem de reflexão histórica que envolve problematizações, análise de processos e estudo de estruturas, apesar de ainda propor de forma vaga o ensino dos “principais temas”.

Outro aspecto que se destaca dessa reformulação estrutural é a inserção de campos como “justificativa” e “produto final”, ausentes na versão de 2018. A presença desses elementos aponta para uma tentativa da instituição de fortalecer o vínculo entre planejamento pedagógico e intencionalidade educativa, na medida em que apresenta a relevância que o estudo dessa temática tem para os estudantes e oferece sugestões, embora generalizantes, de fazer a culminância das eletivas ao fim de cada semestre, conforme propõe as diretrizes.

Observa-se também que os conteúdos propostos nas diferentes edições se mantêm os mesmos. Em ambas as versões analisadas, os estudos sobre história do Ceará dão ênfase a processos como a colonização, as lutas sociais, os ciclos econômicos e os regimes políticos. A estrutura das ementas adotada no catálogo de 2021 foi padronizada para as versões subsequentes, sem que houvesse reformulações nas disciplinas já existentes. Assim, as atualizações realizadas nos catálogos posteriores limitaram-se à inserção de novas temáticas, sem promover revisões nos conteúdos das ementas previamente estabelecidas.

Ainda é importante ressaltar que, apesar da ampliação progressiva e da diversidade temática que marcam as sucessivas edições dos catálogos de eletivas, os documentos não apresentam transparência em seu processo de elaboração. Não há indicações claras sobre os responsáveis por cada ementa, nem sobre os critérios adotados na curadoria das propostas. A

menção genérica à participação de professores da rede estadual não é suficiente para garantir legitimidade ou representatividade ao processo, especialmente em um contexto que demanda não apenas a criação de conteúdos, mas também sua fundamentação metodológica. A ausência de informações sobre os parâmetros utilizados na seleção e revisão das ementas levanta dúvidas sobre a efetiva qualificação das ementas apresentadas nesses documentos.

Dessa forma, embora os chamados “cardápios” de eletivas sirvam como norteadores para a organização curricular das escolas, a expansão das disciplinas voltadas para o ensino de história precisa vir acompanhada de condições concretas para a sua implementação. Do contrário, corre-se o risco de configurar um currículo aparentemente amplo e diversificado, mas que, na prática, mantém uma estrutura pedagógica frágil e pouco articulada com os princípios formativos que norteiam a educação básica. A pluralidade curricular, portanto, não pode ser apenas discursiva, ela precisa se materializar em práticas pedagógicas que valorizem os saberes docentes, garantam formação continuada e respeitem as especificidades do ensino de história no contexto das disciplinas eletivas.

Portanto, torna-se fundamental ouvir os professores que estão na linha de frente da implementação dessas unidades curriculares. Compreender como os docentes de história têm vivenciado as eletivas em suas escolhas temáticas, nas estratégias de ensino, nos desafios enfrentados e nas conquistas pedagógicas permite não apenas problematizar a aplicação real dos catálogos, mas também iluminar caminhos para uma prática mais coerente com os propósitos do ensino de história. A seguir, analisam-se as impressões desses professores, a partir de suas respostas ao questionário aplicado, com o objetivo de evidenciar os sentidos atribuídos às eletivas a partir das suas experiências.

4.2 Eletivas e ensino de história: escutas docentes, desafios e práticas pedagógicas

Nesta seção, propõe-se analisar as percepções dos professores de História sobre as disciplinas eletivas no contexto da rede estadual do Ceará. Por meio das respostas ao questionário aplicado, busca-se nesse momento compreender como os docentes têm vivenciado a prática pedagógica nas eletivas, considerando aspectos como os objetos de conhecimento trabalhados, as metodologias adotadas, a relação das eletivas com o ensino de história, bem como os desafios enfrentados no cotidiano escolar. Também foram levantadas questões sobre a carga horária atribuída às eletivas, os suportes didáticos recebidos e os impactos percebidos na aprendizagem dos estudantes. Ao explorar essas respostas, pretende-se refletir criticamente sobre o lugar que as eletivas têm ocupado na prática docente e no currículo escolar,

especialmente no que diz respeito à sua articulação com os saberes históricos e à formação crítica dos alunos.

Com base nas respostas ao questionário aplicado, foi possível observar as eletivas sob as perspectivas de duas dimensões: de um lado, as dificuldades estruturais relacionadas à organização das eletivas nas escolas, tais como a ausência de materiais didáticos, falta de planejamento, escassez de recursos e desvalorização institucional dessas disciplinas. De outro, as questões que dizem respeito diretamente à prática pedagógica, como os objetos de conhecimento trabalhados, as metodologias utilizadas e as contribuições percebidas para o ensino de história.

Esta seção, portanto, está organizada a partir desta distinção: primeiro, serão analisados os desafios estruturais enfrentados pelos docentes e, em seguida, será aprofundado o modo como as eletivas têm sido conduzidas na sala de aula, com foco nos conteúdos, nas práticas e nos impactos das eletivas na aprendizagem dos alunos. Essa organização busca evidenciar não apenas os limites materiais que condicionam o trabalho docente, mas também os saberes, as estratégias e os sentidos que os professores constroem no exercício cotidiano de ensinar.

4.2.1 Limites estruturais e institucionais na implementação das eletivas

A análise das quarenta (40) respostas dos professores participantes da pesquisa confirma uma série de entraves enfrentados cotidianamente no planejamento e na execução das disciplinas eletivas, muitos dos quais já discutidos no primeiro capítulo, ao abordar o processo de implementação das Unidades Curriculares Eletivas nas escolas. Quando questionados sobre os principais desafios enfrentados nesse contexto, 50% dos docentes destacaram de forma contundente a falta de material didático estruturado, corroborando assim a hipótese anteriormente levantada neste trabalho acerca da precariedade dos suportes pedagógicos oferecidos. Essa ausência impõe aos professores a responsabilidade de elaborar seus próprios materiais, intensificando a sobrecarga de trabalho, sobretudo se considerarmos que, na maioria das vezes, não há tempo suficiente para o planejamento das aulas.

Além das limitações materiais, o desinteresse dos estudantes também aparece como um obstáculo significativo. Das quarenta (40) respostas, treze (13) docentes relatam que os alunos não demonstram engajamento com a disciplina, sobretudo quando não a escolheram, evidenciando um problema estrutural do modelo, no qual a autonomia e protagonismo juvenil prevista no desenho curricular é, em muitos casos, esvaziada por uma organização escolar que

não garante a liberdade de escolha real aos discentes³⁸, ou quando percebem que a eletiva não possui peso avaliativo em termos de nota, como é o caso da professora Vitória, ao relatar:

Utilizo filmes, livros de literatura, análise de postagens em redes sociais, propagandas para debater com os alunos. Eles não valorizam as eletivas, pois elas não reprovam, assim não é fácil trabalhar, é visível o desinteresse deles e falta de responsabilidade com a entrega de atividades. Pra eles a eletiva é só "pra encher linguiça" (desculpe a expressão) (Vitória).

Essa fala revela o quanto o vínculo entre nota e interesse evidencia não apenas uma resistência dos alunos, mas também como eles estão imersos em uma cultura escolar sustentada pela lógica da avaliação quantitativa e punitiva, na qual a nota se torna, muitas vezes, o único critério de engajamento e legitimidade das disciplinas. Sobre essa questão avaliativa, Luckesi afirma:

A atual prática da avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico, como deveria ser constitutivamente. Ou seja, o julgamento de valor sobre o objeto avaliado passa a ter a função estática de classificar um objeto ou um ser humano histórico num padrão definitivamente determinado. Do ponto de vista da aprendizagem escolar, poderá ser definitivamente classificado como inferior, médio ou superior. Classificações essas que são registradas e podem ser transformadas em números e, por isso, adquirem a possibilidade de serem somadas e divididas em médias (Luckesi, 1999, p. 34).

Ou seja, ainda que as disciplinas eletivas não tenham um caráter classificatório tradicional, os relatos dos professores evidenciam que a cultura da aprendizagem mediada por números permanece como referência central tanto nas percepções dos alunos quanto nas concepções pedagógicas que perpassam o cotidiano escolar. A ausência de nota, nesse sentido, é compreendida como ausência de exigência, o que acaba por esvaziar o compromisso com o processo formativo.

Ainda sobre os desafios, os professores Jorge e Madalena também destacam:

Falta de apoio da Seduc, falta de formação sobre variados assuntos que eles ofertam como eletivas, falta de material didático, falta de tempo pra preparar aulas só para eletivas do qual não tivemos formação ou formação suficiente, falta de apoio da Seduc pra fazer uma aula de campo, etc. (Jorge).

A princípio, o seu processo de implementação, que para muitos gestores e professores não tiveram formação para implementação das (UCE). Muitos desconsideram seu caráter eletivo e a necessidade da base diversificada de sua comunidade escolar. Colocando em alguns casos, a necessidade de se fechar lotação, em detrimento do curricular da escola (Madalena).

³⁸ As disciplinas eletivas foram concebidas como componentes a serem escolhidos livremente pelos estudantes, com base em um processo que, em muitas escolas, assume o formato de um *feirão das eletivas*, no qual os professores apresentam suas propostas e os alunos optam pela que desejam cursar. Essa dinâmica, em tese, assegura maior protagonismo juvenil e alinhamento com os interesses dos discentes. No entanto, na prática, observa-se que em diversas instituições a gestão escolar, por motivos organizacionais, acaba por definir previamente quais turmas participarão de determinadas eletivas. Esse procedimento limita a autonomia estudantil e gera situações em que a participação ocorre sem escolha efetiva, comprometendo a intencionalidade original da proposta.

Conforme os relatos, fica evidente o sentimento de despreparo pedagógico manifestado por alguns professores, que indicam os impasses enfrentados pelos docentes no contexto de implementação das UCE nas escolas. Para Jorge, as principais dificuldades dizem respeito à ausência de apoio institucional: a falta de formação continuada, à oferta de material didático adequado e tempo necessário para o planejamento específico das eletivas. Já Madalena aponta para um aspecto estrutural igualmente problemático: a apropriação equivocada das eletivas por parte das gestões escolares, que muitas vezes desconsideram seu caráter formativo e sua base diversificada, utilizando-as como estratégia para completar a lotação dos docentes, em vez de pensar sua oferta a partir das demandas de sentido pedagógico ou de perfis docentes.

Outro aspecto sensível da reforma do Novo Ensino Médio refere-se à carga horária destinada às eletivas, que passou a ser maior do que a de algumas disciplinas da Formação Geral Básica. Para compreender a percepção docente sobre essa mudança, o questionário aplicado incluiu uma questão específica a respeito. As respostas evidenciaram um quadro de ampla insatisfação: dos 40 professores participantes, 18 (45%) afirmaram discordar totalmente da mudança, enquanto 16 (40%) declararam apenas discordar. Em contrapartida, apenas 4 docentes (10%) disseram concordar e somente 1 (2,5%) concordou totalmente. Esses números evidenciam uma adesão mínima à nova organização curricular, marcada por forte insatisfação docente.

Esse posicionamento majoritariamente crítico reforça os debates já levantados ao longo desta pesquisa sobre o rebaixamento da carga horária das disciplinas, especialmente a História, frente à ampliação do espaço das eletivas. A divergência apontada pelos docentes indica um desalinhamento entre os objetivos formativos da educação básica e as diretrizes da reforma, que acabam por esvaziar componentes essenciais da formação dos estudantes.

Além disso, o dado evidencia o sentimento de desvalorização da área de humanas no novo arranjo curricular, ao passo que se atribui às eletivas maior carga horária obrigatória, sem o devido apoio pedagógico, formativo e estrutural, conforme os próprios professores já indicaram em outras respostas analisadas nesta pesquisa. Trata-se, portanto, de um cenário que tensiona o equilíbrio entre inovação curricular e garantia de uma formação integral, demandando, como os dados revelam, um debate mais profundo sobre os reais efeitos da reforma na prática escolar e no ensino de história.

Também se soma às dificuldades estruturais enfrentadas pelos docentes o próprio Catálogo de Componentes Curriculares Eletivos, cuja função deveria ser a de orientar a elaboração e o desenvolvimento das disciplinas eletivas. Contudo, quando questionados sobre

sua efetividade, os professores demonstraram percepções críticas que reforçam os limites já apontados na seção anterior, indicando que, embora o catálogo tenha caráter normativo e organizador, ele nem sempre se traduz em um recurso de apoio prático às demandas pedagógicas do cotidiano escolar.

Observa-se que, embora o Catálogo das Eletivas traga as ementas das disciplinas, contendo objetivos, conteúdos, bibliografia e metodologias, a pesquisa buscou investigar se os docentes o consideram um suporte suficiente para o desenvolvimento das eletivas. Quando questionados sobre esse aspecto, a maioria dos professores participantes manifestou discordância, sendo que muitos o fizeram de forma categórica. Dos 40 respondentes, apenas sete concordaram total ou parcialmente com a afirmação, evidenciando que, na prática, o catálogo não tem sido percebido como um instrumento capaz de atender às demandas pedagógicas da sala de aula.

As críticas apontadas pelos professores dialogam com a ausência de elementos fundamentais para o planejamento pedagógico, como a escassez de orientações metodológicas, a superficialidade de algumas ementas e a falta de clareza sobre os critérios de elaboração e revisão das propostas. Embora o catálogo traga uma diversidade temática considerável, a percepção dos docentes indica que essa variedade não é acompanhada de um conteúdo suficientemente estruturado, o que compromete sua função de amparo ao trabalho docente e acentua a necessidade de improvisação e produção autônoma de materiais pelos professores.

Esse dado reforça, assim, a análise anterior de que, mesmo com a ampliação das eletivas voltadas para o ensino de história ao longo das edições do catálogo, a expansão numérica não tem sido acompanhada de um fortalecimento qualitativo das condições didáticas. Dessa forma, a fragilidade percebida no suporte oferecido pelo catálogo mostra um desafio estrutural para a efetiva implementação das eletivas nas escolas.

4.2.2 As eletivas na prática: conteúdos, metodologias e contribuições para o ensino de história

O último bloco de perguntas do questionário teve por objetivo compreender de que forma as eletivas vem sendo desenvolvidas na prática docente, com ênfase nas estratégias e experiências pedagógicas adotadas pelos professores em sala de aula. O primeiro ponto analisado se refere aos objetos de conhecimentos relacionados ao ensino de história que estão sendo trabalhados nessas disciplinas.

Dentre os conteúdos mais mencionados, destacam-se cultura, identidade, história local, movimentos sociais, racismo, trabalho, memória e tempo histórico. A escolha desses temas demonstra uma intencionalidade pedagógica comprometida com a construção de um ensino de história que abrace questões que atravessam a experiência dos sujeitos.

Mesmo diante das limitações estruturais discutidas anteriormente, os docentes demonstram esforço em organizar as eletivas a partir de temas que favorecem o desenvolvimento da consciência histórica e a leitura crítica da realidade. É nesse sentido que se observa a valorização da história local, também citada pelos professores, ao buscarem reconstruir memórias do território, reinterpretar experiências familiares e dar visibilidade a processos identitários silenciados. Nessa perspectiva de ensino, “a história deixa de ser única e homogênea, deixa de privilegiar as vozes dominantes a favor da multiplicidade de outras vozes e sujeitos históricos que construíram e constroem a história local” (Fonseca, 2006, p. 134). Ou seja, o ensino de História que incorpora narrativas locais, vozes periféricas e memórias silenciadas assume um caráter de resistência, contribuindo para o reconhecimento dos sujeitos históricos e a afirmação de suas trajetórias.

Outro ponto de destaque diz respeito à interdisciplinaridade, presente na fala do professor Fábio, que evidencia a articulação entre História, Sociologia e Antropologia. Essa integração aparece como estratégia adotada por professores para explorar os temas de forma mais ampla, conectando saberes e ampliando os horizontes interpretativos dos alunos. Essa perspectiva rompe com a compartimentalização do conhecimento e reforça a natureza plural das eletivas. Assim, ao trabalhar o conhecimento histórico de forma interdisciplinar, o professor contribui para o desenvolvimento de uma compreensão mais complexa da realidade e promove uma aprendizagem que faz sentido para o estudante.

Também foi possível perceber a presença de uma abordagem voltada para o Enem, o que revela a tentativa de alguns docentes em conciliar os objetivos formativos das eletivas com as exigências externas dos exames. Ao lado dessas escolhas mais orientadas por demandas avaliativas, observa-se também um trabalho com fontes diversas e linguagens plurais como recursos pedagógicos. A menção a materiais como fotografias, filmes, livros, gravuras e objetos culturais reforça a centralidade das fontes como ponto de partida para o ensino. A professora Mariana, ao destacar, por exemplo, a “fotografia como fonte histórica e produção de conhecimento”, evidencia uma preocupação com a leitura crítica das imagens e a valorização de diferentes linguagens como instrumento pedagógico.

Portanto, ainda que as respostas a essa pergunta tenham sido mais concisas que nos outros blocos, elas revelam importantes traços da prática docente nas eletivas: a valorização dos

conceitos históricos, o esforço por uma abordagem contextualizada e interdisciplinar e o compromisso com a formação crítica dos estudantes. A escolha dos objetos de conhecimento, nesse contexto, não se limita a um conteúdo a ser transmitido, mas expressa os sentidos que os professores atribuem ao ensino de história e os saberes que mobilizam para torná-lo possível.

Sobre as metodologias que os docentes utilizam em sala de aula ao ministrarem as unidades curriculares eletivas, os professores evidenciam uma mobilização de práticas didáticas diversificadas e, em muitos casos, inovadoras. Essa variedade de estratégias não se limita a escolhas técnicas, mas reflete a mobilização de diferentes saberes docentes discutidos no capítulo anterior. Ou seja, ao planejar atividades que dialogam com o cotidiano dos estudantes e estimulam o seu protagonismo, os professores acionam tanto os saberes curriculares e disciplinares, que orientam os conteúdos a serem trabalhados, quanto os saberes da experiência e da formação, que permitem recontextualizar esses conteúdos em metodologias mais próximas da realidade dos alunos. Assim, a diversidade metodológica observada nas respostas demonstra uma tentativa de romper com o modelo tradicional de ensino, apoiando-se em um repertório de saberes que fundamenta e dá sentido à prática pedagógica.

Ao analisar as respostas, alguns dos elementos que se destacam é em relação a essas diferentes abordagens de ensino utilizadas em sala de aula, como pode-se ver nas falas dos docentes:

No geral, usava um tema gerador para começar, uma notícia de jornal ou uma pergunta do Enem, um poema. Quando fazia. No segundo momento, deixava eles fazer como eles sabiam. Ou perguntava a opinião. Por fim, dava minha intervenção e dialogava com ele, tentando dar uma resposta coletiva ou minha mesmo sobre o tema (Samuel).

Inicialmente eu conceituo a categoria trabalho, segundo Karl Marx. Depois eu divido a turma em modalidades de trabalho ao longo da história: escravidão na antiguidade clássica, servidão na idade média, trabalho escravo no contexto mercantilista, trabalho assalariado, trabalho análogo à escravidão, uberização. Disponibilizo artigos acadêmicos de apoio e assisto filmes com os estudantes respectivos aos subtemas. Ao fim, eles produzem uma revista e apresentam-na em sala na forma de seminário (Juliana).

Uso muito de debates, análises de fontes. Sou muito chata com essa questão de fontes. Sempre procuro mostrar para os alunos a importância de quem produziu a fonte e trouxe todo aquele conhecimento a ser explorado, investigado, possibilitando a criação de novas fontes (Fernanda).

O professor Samuel, ao utilizar a metodologia do “tema gerador”, desenvolvida por Paulo Freire, coloca como ponto de partida a realidade concreta dos estudantes, utilizando situações do cotidiano para iniciar o diálogo em sala de aula. Essa prática está profundamente ancorada na perspectiva freiriana de uma educação problematizadora, em que o conteúdo não

é algo previamente dado, mas construído a partir da escuta sensível e da experiência vivida pelos educandos.

Segundo Antonia Silva, Jonas Silva Junior e Maria Silva (2022), o tema gerador é um instrumento metodológico que emerge das contradições sociais presentes na vida dos estudantes e serve como eixo articulador da ação pedagógica. A partir dele, o educador organiza os conteúdos programáticos, respeitando a lógica da realidade local e permitindo uma aproximação crítica entre saber escolar e experiência de mundo. Com isso, o conhecimento deixa de ser visto como uma “dádiva” do professor e passa a ser compreendido como algo a ser co-construído, em diálogo horizontal entre educador e educando. Dessa forma, “investigar o tema gerador é investigar [...] o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis” (Freire, 1987, p. 98).

Essa abordagem torna-se potente nas disciplinas eletivas, que, ao oferecerem maior flexibilidade temática, tornam-se espaços férteis de aprendizagem. A investigação temática conduzida por meio de temas geradores exige do professor escuta ativa, sensibilidade social e compromisso com a formação crítica dos estudantes, aspectos que se alinham aos princípios do ensino de história. Nesse sentido, o professor Samuel, em vez de uma aula transmissiva, atua como mediador de saberes e promotor da conscientização, mobilizando os conteúdos históricos a partir das inquietações reais dos sujeitos envolvidos no processo de ensino.

Já a experiência metodológica descrita pela professora Juliana chama atenção pela forma como articula diferentes dimensões do ensino de história. Ao organizar a eletiva a partir do conceito de “trabalho”, ancorado no referencial crítico de Karl Marx, a docente adota uma perspectiva que permite aos alunos compreenderem o fenômeno em sua historicidade, isto é, como uma categoria social que se transforma ao longo do tempo.

A escolha por trabalhar diferentes formas de trabalho em distintos períodos históricos evidencia a preocupação em romper com a linearidade cronológica descontextualizada, propondo assim uma abordagem de longa duração, como defendida por Fernand Braudel ao dizer que “para nós, historiadores, uma estrutura é sem dúvida, articulação, arquitetura, porém mais ainda, uma realidade que o tempo utiliza mal e veicula mui longamente. Certas estruturas... tornam-se elementos estáveis de uma infinidade de gerações” (Braudel, 2007, p. 49).

Ao mobilizar conceitos como escravidão antiga, servidão medieval, trabalho escravo moderno, trabalho assalariado e uberização, a professora Juliana constrói uma linha de análise que ultrapassa os eventos pontuais e se ancora em estruturas socioeconômicas de permanência e transformação ao longo do tempo. Assim, o trabalho, como categoria histórica,

é abordado não como um tema isolado, mas como uma estrutura que atravessa temporalidades e se atualiza sob novas formas, o que potencializa a construção de uma consciência histórica.

A proposta metodológica da professora ainda se alinha à ideia de que “(...) todas as faixas, todos os milhares de estouros do tempo da história se compreendem a partir dessa profundidade, dessa semi-imobilidade; tudo gravita em torno dela” (Braudel, 2007, p. 53), reforçando a importância de pensar o ensino de história a partir de articulações mais complexas entre tempo, estrutura e cultura. Essa abordagem ajuda os estudantes a perceberem permanências, rupturas e ressignificações, fomentando uma leitura crítica das relações de trabalho também na atualidade, como é o caso do tópico da “uberização”, que vincula o conteúdo ao tempo presente dos próprios alunos.

Do ponto de vista didático, observa-se a utilização de recursos variados, como artigos acadêmicos, filmes e produção de materiais, culminando na criação de uma revista temática apresentada em seminário. Essa proposta pedagógica mobiliza não apenas o conhecimento histórico, mas também competências de leitura, análise crítica, produção textual e trabalho em grupo, características de uma metodologia ativa e interdisciplinar. A divisão da turma por modalidades históricas de trabalho, além de facilitar a organização didática, aproxima-se da lógica da rotação por estações, uma metodologia ativa que promove a aprendizagem por meio da divisão de tarefas temáticas, permitindo que cada grupo se aprofunde em um aspecto específico, compartilhando posteriormente o que aprenderam com os demais.

Complementando esse conjunto de abordagens metodológicas, a fala da professora Fernanda evidencia o cuidado em fazer os estudantes refletirem sobre quem produziu a fonte e que conhecimento ela carrega, indica um trabalho que ultrapassa o uso instrumental da fonte como mera ilustração do conteúdo. Pelo contrário, há aqui um esforço em construir uma leitura crítica da História, fazendo com que o aluno compreenda o caráter intencional de toda narrativa histórica. Isso aproxima a prática pedagógica da docente às diretrizes da historiografia, como Marc Bloch (2001), que entende a fonte não como espelho do passado, mas como objeto a ser interrogado e a investigação como etapa essencial na formação do pensamento histórico.

Além disso, a ênfase dada à “possibilidade de criação de novas fontes” amplia ainda mais o alcance pedagógico de sua prática, pois desloca o estudante da posição passiva de receptor e o coloca como sujeito histórico e produtor de conhecimento. Essa perspectiva contribui diretamente para o fortalecimento da autonomia intelectual dos alunos e para o reconhecimento de suas próprias vivências como elementos válidos na construção da consciência histórica. Assim, a prática metodológica da professora Fernanda vai ao encontro de um ensino de história comprometido com a aprendizagem participativa e investigativa.

Apesar dos três docentes partirem de abordagens distintas como o tema gerador, longa duração histórica e análise de fontes, há entre elas um ponto em comum que merece destaque: todas se sustentam no diálogo como base do processo pedagógico. Em todas as experiências, o conhecimento não é simplesmente transmitido, mas construído em interação com os estudantes. Seja a partir das inquietações cotidianas dos alunos, ao explorar temporalidades históricas profundas ou ao interrogar criticamente os documentos históricos, os docentes evidenciam a centralidade da escuta ativa e da participação discente no processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, o conhecimento não é simplesmente transmitido, mas construído em interação com os estudantes.

Essa perspectiva dialoga com o pensamento freireano tal como interpretado por José João Zitkoski, no “Dicionário Paulo Freire”, ao afirmar que:

o diálogo é a força que impulsiona o pensar crítico problematizador em relação à condição humana no mundo. [...] Essa linguagem abre possibilidades de repensar a vida em sociedade [...] e a possibilidade de agirmos de outro modo de ser, que transforme o mundo que nos cerca (Zitkoski, 2017, p. 151).

Assim, as metodologias mobilizadas pelos três docentes analisados reafirmam que, no ensino de História, sobretudo nas eletivas, não há prática efetiva sem diálogo, nem formação crítica sem envolvimento ativo dos sujeitos da aprendizagem. Ainda que não se possa generalizar tais experiências como representativas da totalidade, esses exemplos revelam caminhos possíveis que ressaltam a centralidade do diálogo como princípio pedagógico.

Diante da diversidade metodológica evidenciada nas respostas dos professores, optou-se por organizar as informações em uma tabela analítica, com o objetivo de sistematizar as práticas pedagógicas mobilizadas nas disciplinas eletivas. A Tabela 6 a seguir organiza as respostas em três categorias: a abordagem metodológica utilizada, as fontes utilizadas e os produtos pedagógicos finais, permitindo uma visão mais ampla da atuação docente nas eletivas.

Tabela 6 - Mapeamento das práticas pedagógicas nas disciplinas eletivas de História

| ABORDAGENS METODOLÓGICAS | | FONTES HISTÓRICAS | | PRODUTOS | |
|-----------------------------|----|----------------------|----|--|----|
| Tema gerador | 01 | Entrevistas | 02 | Podcast | 01 |
| Rotação por estações | 01 | Mapas | 01 | Peças de teatro | 02 |
| Roda de Conversas | 03 | Documentários | 02 | Página em rede social | 01 |
| Debates | 08 | Vídeos | 05 | Revistas | 01 |
| Quiz | 01 | Jornal | 01 | Seminários | 01 |
| Análise de Fontes | 08 | Poemas | 01 | Minimuseus | 01 |
| Aula expositiva dialogada | 01 | Textos | 01 | Exposição | 02 |
| Aulas-oficinas | 01 | Cinema/Filmes | 06 | Produções textuais (Cordéis, Poemas, e Escrevivências) | 05 |
| Aulas de campo | 02 | Músicas | 05 | Apresentações artísticas | 03 |
| Sala de aula invertida | 01 | Imagens | 06 | | |
| Resolução de questões | 01 | Jogos | 01 | | |
| | | Fotografias | 02 | | |
| | | Pinturas | 02 | | |
| | | Livros de Literatura | 01 | | |
| | | Propagandas | 01 | | |
| | | Redes Sociais | 01 | | |
| | | Desenhos | 01 | | |
| | | Clipes musicais | 01 | | |
| | | Charges | 01 | | |
| | | Xilogravuras | 01 | | |
| | | Objetos | 01 | | |
| | | Reportagens | 01 | | |
| | | Fórum | 01 | | |

Fonte: elaborada pela autora.

O destaque para debates (08), análise de fontes (08) e rodas de conversa (03), no que se refere às abordagens metodológicas utilizadas pelos professores, aponta para um ensino que valoriza a oralidade, a escuta e a construção de um conhecimento dialogado e investigativo. O fato de metodologias tradicionais como “resolução de questões” e “aulas expositivas” terem sido citadas apenas uma vez revela um avanço no ensino de história, que há décadas busca romper com a lógica transmissiva. Essas escolhas metodológicas também refletem a intencionalidade dos docentes em incentivar a participação ativa dos estudantes.

No campo das fontes históricas, observa-se uma ampla variedade de materiais mobilizados, com destaque para filmes (06), vídeos (05), músicas (05), imagens (06) e uma pluralidade imagética revelada que vai de fotografias, pinturas a xilogravuras. A presença recorrente de objetos culturais e recursos audiovisuais como propagandas e clipes musicais demonstram aulas mais dinâmicas, acessíveis e alinhadas com as linguagens atuais dos alunos. Outra fonte citada pelos docentes que merece destaque são as “redes sociais”. Os alunos estão cada vez mais inseridos nesses espaços virtuais, logo, incorporá-los no processo de ensino é acompanhar as mudanças da sociedade e promover uma aprendizagem conectada com o tempo

presente dos estudantes. Assim, “espera-se que as redes sociais não apenas contribuam com a educação, mas estimulem mudanças positivas nos métodos de ensino, aprendizado e estudo” (Silva, Serafin, 2016, p.81).

Contudo, apesar da diversidade de fontes, é importante refletir sobre como elas estão sendo efetivamente trabalhadas em sala de aula. Segundo Bittencourt,

Ao usar um documento transformado em fonte de pesquisa, o historiador parte, portanto, de referenciais e de objetivos muito diferentes aos de uma situação em sala de aula. As diferenças são marcantes, e disso decorrem os cuidados que o professor precisa ter para transformar “documentos” em materiais didáticos. O professor traça objetivos que não visam à produção de um texto historiográfico inédito ou a uma interpretação renovada de antigos acontecimentos, com o uso de novas fontes. As fontes históricas em sala de aula são utilizadas diferentemente. Os jovens e as crianças estão “aprendendo História” e não dominam o contexto histórico em que o documento foi produzido, o que exige sempre a atenção ao momento propício de introduzi-lo como material didático e à escolha dos tipos adequados ao nível e às condições de escolarização dos alunos (Bittencourt, 2009, p. 329).

Os documentos históricos não falam por si nem podem ser simplesmente “entregues” aos alunos. É fundamental que os professores os apresentem com objetivos didáticos bem definidos, atuando como mediadores entre o que se questiona e quem questiona. Bittencourt (2009) também destaca que esse cuidado deve estar presente desde a seleção da fonte, considerando aspectos como o nível de escolaridade dos estudantes, o perfil da turma, o tempo pedagógico disponível e o potencial de interesse do tema. Ou seja, “a má seleção deles compromete os objetivos iniciais do plano de aula, ao passo que sua complexidade e extensão podem criar uma rejeição pelo tema ou pelo próprio tipo de material” (Bittencourt, 2009, p. 331).

Apesar das repostas não trazerem dados de como essas fontes são trabalhadas em sala de aula, elas revelam como esses elementos de investigação estão presentes nas disciplinas eletivas. Nesse sentido, é importante que os docentes abordem as fontes com método, para que além de enriquecerem o ensino de história, contribuam também para o desenvolvimento da leitura crítica de diferentes tipos de fontes.

Já os produtos finais apresentados, como produções textuais (03), aulas de campo (03), exposições (02), revistas (02) e peças teatrais (02) mostram uma dimensão concreta e diversificada das eletivas. Esses produtos não apenas sintetizam os conteúdos aprendidos, mas também servem como formas de expressão dos estudantes, sejam elas de formas coletivas, como apresentações artísticas, ou individuais, como as escrevivências³⁹. A culminância das

³⁹ Escrevivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças. E se ontem

eletivas, nesses termos, deixa de ser uma formalidade curricular e passa a ser espaço de visibilidade e valorização das aprendizagens construídas a cada semestre.

Os dados analisados, então, evidenciam que, mesmo diante de limitações estruturais, os saberes docentes têm contribuído de maneira significativa para ressignificar o lugar das eletivas na escola. Isso não significa que resolvam todos os problemas, mas que permitem criar práticas pedagógicas criativas e engajadas, capazes de ampliar o alcance formativo das eletivas. Dessa forma, longe de serem espaços esvaziados, as eletivas tornam-se, pelas mãos dos docentes, territórios férteis de aprendizagem, no qual o ensino de história ganha novas linguagens e possibilidades de sentido. A seguir, analisam-se as percepções docentes sobre quais eletivas obtiveram mais êxito em suas práticas pedagógicas.

A partir das respostas dos docentes à pergunta “qual eletiva obteve maior êxito?”, foi possível identificar os temas mais recorrentes, os fatores que contribuíram para o sucesso das disciplinas, bem como as contradições que permeiam sua implementação nas escolas.

Entre os temas mais citados, destaca-se a eletiva “Ciências Humanas para o Enem”. Cabe destacar que a presença recorrente dessa eletiva nas respostas pode ser explicada não apenas por sua relevância temática, mas também por seu caráter obrigatório em turmas do terceiro ano do Ensino Médio. Trata-se de uma disciplina eletiva apenas em sua estrutura curricular, pois sua oferta contínua atende à preparação dos estudantes para o Enem, o que amplia sua presença no cotidiano escolar. A obrigatoriedade dessa disciplina reflete um currículo que busca alinhar-se às demandas de exames externos, evidenciando como, mesmo nas eletivas, a lógica avaliativa permeia a organização curricular.

Outra temática amplamente destacada foi a abordagem da História por meio do cinema. O professor Samuel relata que “a história através do cinema gerou maior envolvimento da turma”, pois a linguagem fílmica “abre maior possibilidade para o debate histórico”. A professora Fernanda complementa:

trabalhar com filmes é algo que os alunos costumam gostar muito. Eles se envolvem mais e também se torna mais fácil de executar, de encontrar material adequado, de gerar uma roda de conversa e trabalhar os acontecimentos históricos de forma a aproximar mais o aluno do ocorrido.

Essas falas reforçam o potencial das linguagens audiovisuais para ampliar o interesse dos estudantes e possibilitar debates históricos mais dialógicos e contextualizados.

nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também (Evaristo, 2020, p. 30).

Os docentes, ao utilizarem o cinema como fonte históric, demonstram compreendê-lo não apenas como um recurso ilustrativo, mas como uma linguagem que desperta questionamentos e novas formas de leitura histórica. Essa perspectiva dialoga com Marcos Napolitano, que afirma:

Trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte. Assim, dos mais comerciais aos mais sofisticados e “difíceis”, os filmes têm sempre alguma possibilidade e para o trabalho escolar (Napolitano, 2013, p. 11-12).

Desse modo, o cinema deixa de ser visto apenas pelo seu conteúdo temático e passa a ser analisado em seus aspectos estéticos e ideológicos, cabendo ao professor explorar essas dimensões e buscar nelas possibilidades formativas. Os relatos evidenciam esse esforço em transformar a linguagem cinematográfica em experiência histórica, cultural e reflexiva.

Temáticas identitárias, sociais e de memória também aparecem com força, como nas eletivas “Memória, Verdade e Justiça”, “Formação do povo brasileiro”, “História do Ceará” e “História do Tempo Presente”. O professor Carlos destaca, por exemplo, a construção de um mural sobre desaparecidos políticos durante a Ditadura Militar, afirmando que esse processo foi “um momento de conscientização crítica de um evento tão questionado e negado nos dias atuais”. Na mesma direção, a professora Tatiana descreve:

Formação do povo brasileiro” e “Identidade cultural afro-indígena” foram na mesma turma, como são temáticas próximas, o processo de ensino-aprendizagem foi mais efetivo, contamos com convidados de etnias indígenas e de quilombos de municípios próximos para falar sobre cultura e a luta por território. A eletiva “Café Filosófico” foi interessante pelo dinamismo dos encontros, sempre em formato de roda de conversa e com a presença de uma garrafa de café. Os discentes se sentiam confortáveis para discutir sobre as teorias sociológicas do Bauman e como o amor líquido se aplicava nas suas próprias relações modernas. O debate sobre o “amor” em Bell Hooks nos proporcionou o acesso às camadas socioemocionais da turma, ao propor a escrita de uma carta para a sua principal referência de “amar/ser amado”. A eletiva “História do Ceará” expandiu-se para além dos muros da escola, nos proporcionou uma aula de campo no Centro Cultural Dragão do Mar, na exposição “Vaqueiros”, visualizar estes alunos adentrando a espaços culturais onde não se viam como pertencentes por direito foi um dos melhores êxitos como profissional da educação.

Ao integrar saberes historicamente marginalizados, como as culturas afro-brasileira e indígena, e ao dialogar com teorias sociológicas contemporâneas, a docente amplia o escopo do ensino de história para além da mera transmissão de conteúdos. Nessas experiências, o conhecimento histórico torna-se uma prática que conecta os estudantes às suas identidades, territórios e relações sociais. Além disso, a valorização de metodologias como rodas de

conversa e as aulas de campo aproxima os alunos de espaços e narrativas que historicamente lhes foram negados.

Dessa maneira, esses relatos revelam que as unidades curriculares eletivas têm se constituído como espaços importantes para o tratamento de temas silenciados no currículo tradicional, permitindo o resgate de memórias coletivas e a construção de uma história plural e crítica, ao estabelecer conexões entre o conhecimento histórico e as vivências dos estudantes.

Questionados sobre a que atribuem esses êxitos, os docentes destacaram uma série de fatores pedagógicos e contextuais. Em primeiro lugar, aparece a participação ativa e o interesse dos alunos, muitas vezes motivados por temas que dialogam com seu cotidiano, por metodologias diferenciadas e por atividades práticas que rompem com a rotina tradicional da escola. Os estudantes demonstram maior engajamento quando os temas são próximos de seus interesses e experiências. Eletivas como “Mundo Geek”, “Ditadura Militar” e “História do Tempo Presente” despertaram adesão exatamente por se conectarem com repertórios culturais e debates contemporâneos.

Outro fator apontado é a liberdade metodológica que as eletivas oferecem. O professor Samuel exemplifica essa dinâmica ao relatar que “a liberdade dos conteúdos e da metodologia, sem dúvida, é a parte mais importante e que facilita as aulas”. Essa percepção é corroborada pela professora Madalena, que aponta que “a metodologia mais livre e a proximidade com as vivências dos alunos tornam a aprendizagem mais significativa”. Essas narrativas reforçam a ideia de que as eletivas permitem maior autonomia na seleção dos conteúdos e estratégias pedagógicas, promovendo práticas mais alinhadas ao perfil da turma.

Alguns professores também relacionaram o êxito ao seu próprio domínio do conteúdo e trajetória formativa. É o caso da professora Juliana, que menciona ter mestrado em relações étnico-raciais, o que a levou a ministrar a eletiva de “História e Cultura Afro-brasileira” com maior segurança e profundidade. Essa relação evidencia a centralidade do saber de formação na constituição da prática docente, como aponta Tardif (2014), ao afirmar que o exercício do magistério não se reduz a técnicas pedagógicas, mas é sustentado por saberes que o professor acumula ao longo de sua trajetória formativa e profissional. A trajetória acadêmica da professora Juliana não apenas qualifica sua atuação, mas também amplia as possibilidades de problematização e de aprofundamento dos conteúdos trabalhados, reforçando a importância da formação continuada como um importante pilar do exercício docente nas eletivas.

Também foi mencionada a presença de práticas que favorecem a participação ativa dos estudantes, como a produção de vídeos, curtas-metragens, murais, revistas e projetos de intervenção social, o que contribui para fortalecer o protagonismo juvenil e o vínculo com o

conhecimento escolar. Além disso, alguns professores apontaram como condição favorável à realização das eletivas a existência de parcerias institucionais, como secretarias municipais, ONGs e instituições culturais, que colaboraram para a realização de projetos mais amplos, envolvendo não apenas a escola, mas também o território onde ela está inserida.

Entretanto, as respostas também evidenciam que esse êxito, muitas vezes, é fruto do esforço individual dos docentes, e não de um suporte institucional estruturado. Alguns professores relatam que utilizam seu próprio computador, internet pessoal ou acervo de livros para viabilizar as aulas, como é o caso do professor Marcos, que afirma: “Minha formação acadêmica, uso do meu computador e da minha internet foram essenciais para a realização da eletiva”. Essa realidade revela um cenário no qual o bom desenvolvimento das eletivas ainda depende da resistência pedagógica dos professores e não de uma política pública que lhes assegure condições de trabalho adequadas.

Apesar dessas experiências bem-sucedidas, as respostas também revelam tensões e desigualdades estruturais que atravessam a implementação das eletivas. Aproximadamente 10% dos docentes afirmaram não ter obtido êxito em suas práticas, como é o caso dos professores Beatriz e Paulo, que relatam não ter obtido êxito em suas práticas, como expresso em suas falas curtas e categóricas: “Nenhuma” ou “Não tive tanto êxito”. Essas falas mostram que ainda persistem fragilidades que limitam o pleno desenvolvimento das eletivas, seja pela ausência de planejamento institucional, seja pelas dificuldades em mobilizar o interesse e o engajamento dos estudantes. Soma-se a isso a recorrente falta de tempo destinado ao planejamento específico das eletivas, apontada por mais de um docente, o que compromete a elaboração de propostas mais robustas e alinhadas às demandas dos alunos.

Por fim, as experiências descritas revelam a potência das eletivas como espaços de construção de vínculos, escuta e expressão. As propostas que envolvem o uso de imagens, produções artísticas, narrativas pessoais e coletivas, bem como o contato com agentes culturais locais, aproximam os estudantes do conhecimento histórico de forma mais sensível e crítica. Isso indica que as eletivas não apenas complementam o currículo, mas podem atuar como espaços de reinvenção pedagógica, em que os saberes docentes e discentes se entrelaçam na produção de um conhecimento que reconhece os sujeitos, seus territórios e suas memórias.

Dando continuidade à análise das práticas desenvolvidas nas eletivas, a quarta questão buscou compreender as percepções dos professores sobre a conexão entre essas disciplinas e o ensino de história. De modo geral, as respostas revelam que esses espaços curriculares são vistos como oportunidades de aprofundar conteúdos históricos e explorar

abordagens interdisciplinares. Por outro lado, os relatos também apontam desafios que ainda dificultam uma articulação mais efetiva entre as eletivas e a prática docente em história.

As respostas dos docentes evidenciam um olhar majoritariamente positivo em relação ao potencial dessas unidades curriculares, ao colocarem as eletivas como um lugar para a abordagem de temas específicos, favorecendo assim, o dinamismo do ensino. Ao permitirem a escolha de temas por parte dos alunos e professores, essas disciplinas criam oportunidades para a construção de saberes que façam sentido para os alunos, seja no caráter formativo ou na valorização da autonomia discente.

Outro elemento recorrente é a percepção de que as eletivas podem contribuir para a formação integral e crítica dos estudantes, ampliando a discussão de temas que, por vezes, ficam à margem do currículo tradicional, como questões étnico-raciais, de gênero, cultura local, entre outros. Professores reconhecem o potencial dessas disciplinas para o trabalho com fontes históricas, para a articulação com outras disciplinas e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais participativas e inseridas no contexto social dos estudantes.

Entretanto, esse discurso da complementaridade entre eletivas e formação geral básica também mostra tensões que atravessam o cotidiano da sala de aula. Enquanto as eletivas são vistas como um espaço de inovação, aprofundamento temático e experimentação metodológica, também surgem preocupações acerca do risco de diluição da identidade das disciplinas tradicionais, especialmente a história frente ao avanço das novas propostas curriculares. Alguns docentes apontam, inclusive, a necessidade de garantir que o aprofundamento proporcionado pelas eletivas não se sobreponha ao papel estruturante da Formação Geral Básica, como aponta o professor Eduardo, ao dizer que “as disciplinas eletivas são ótimas, mas não podemos aceitar que a nossa disciplina seja diluída nas ciências humanas”. Essa preocupação com a FGB também é compartilhada pelo professor Felipe, quando destaca:

As disciplinas eletivas ajudam no processo de formação dos estudantes, tendo em vista que o ensino integral amplia a carga horária do estudante na escola. Com as eletivas, os estudantes podem escolher alguns conteúdos de acordo com seus próprios interesses. Destarte, é importante apontar que **não se deve ampliar as eletivas em detrimento da formação geral básica**. Afinal, a formação geral básica é o BÁSICO de cada disciplina que se julga necessário para o estudante (Felipe, *grifos nossos*).

O debate em torno dessas inquietações não é exclusivo do contexto local, ele reverbera nas análises críticas de pesquisadores sobre a reforma do Ensino Médio. Esse receio de que as eletivas venham a substituir ou esvaziar o conhecimento histórico fundamental está diretamente relacionado ao que Vanessa Jakimiu (2023) chama de “(...) fragmentação da formação de base, dualismo e esvaziamento da formação humanística e científica” (Jakimiu,

2023, p. 15), contexto no qual o currículo deixa de garantir direitos e passa a privilegiar competências instrumentais e interesses mercadológicos.

É nesse sentido que o professor Jorge manifesta preocupação com os interesses que atravessam a formulação dessas políticas, ao ressaltar que seria desejável “uma política pública feita a partir dos professores e não do lobby do ensino privado e das grandes empresas que influenciam no MEC”. Tal crítica não se restringe à dimensão retórica, na medida em que dialoga com Jakimiu (2023), para quem a implementação do Novo Ensino Médio deve ser lida à luz de um projeto gerencialista e privatista, no qual “[...] a reforma representa a negação do direito ao instituir na formação dos jovens a desigualdade de acesso à educação de base e uma formação voltada ao atendimento das demandas do capital” (Jakimiu, 2023, p. 16).

Portanto, embora as eletivas possam representar uma potente via de renovação pedagógica, sua consolidação como espaço de formação emancipatória depende da defesa intransigente da centralidade da formação geral básica e da resistência à captura da escola por interesses externos. Como enfatiza Jakimiu (2023), “a reforma do Ensino Médio é o projeto do capital, é a reforma gerencialista da educação em articulação com o empresariado” (Jakimiu, 2023, p. 10), sendo urgente recolocar o debate sobre o currículo sob a ótica do direito à educação e do fortalecimento de uma formação crítica, integral e plural.

Outro elemento ressaltado com frequência e por isso constantemente evidenciado neste trabalho é a precariedade de materiais didáticos específicos. Também foram destacados a ausência de orientações claras quanto à avaliação das eletivas e o distanciamento das instâncias superiores em relação ao cotidiano da escola.

Para uma melhor organização dessas questões, o Quadro 5 apresenta os principais aspectos positivos e desafios das eletivas no ensino de história, a partir das percepções docentes.

Quadro 5 - Pontos positivos e desafios das disciplinas eletivas no ensino de História, segundo os professores

| Pontos positivos | Desafios / Pontos negativos |
|--|---|
| Aproximação da história ao cotidiano dos alunos | Falta de materiais didáticos específicos |
| Possibilidade de aprofundar temas pouco abordados na formação geral | O professor tem que se desdobrar para dar conta dos conteúdos extras. |
| Abertura para discussões sobre raça, gênero, cultura local, temas atuais | Falta de clareza quanto à avaliação das eletivas |
| Flexibilidade metodológica e inovação pedagógica | Risco de diluição da identidade da disciplina de História |

| | |
|---|--|
| Estímulo à participação e ao protagonismo discente | Dependência do esforço individual do professor |
| Contribuição para uma formação integral e crítica | Ausência de apoio institucional e orientação das instâncias superiores |
| Articulação com outras áreas do conhecimento | Influência de interesses externos (Enem, lobby do ensino privado) |
| Trabalho com fontes históricas e temas interdisciplinares | Utilização das eletivas para fins administrativos (fechar lotação) |
| Enriquecimento do processo de aprendizagem e conexão com temas atuais | Baixa adesão ou interesse dos alunos em alguns casos |
| Novas abordagens e perspectivas para o ensino de história | |

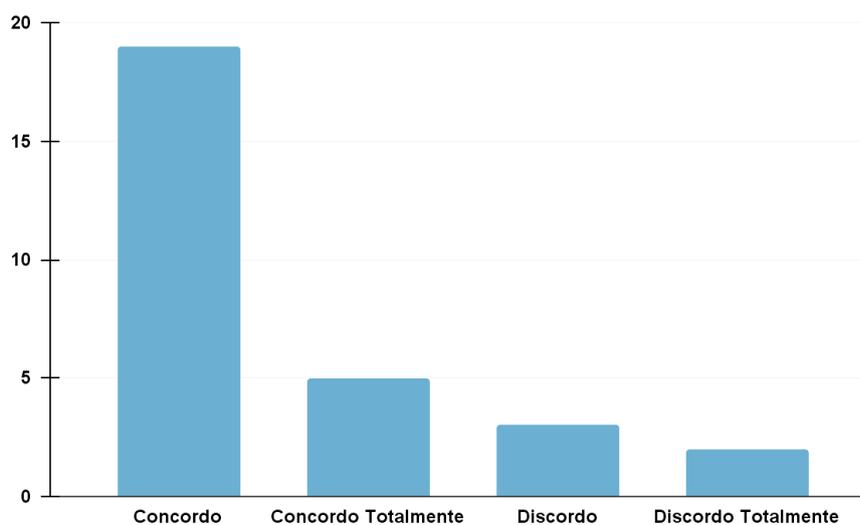
Fonte: elaborado pela autora, 2025.

A leitura desse quadro complementa a discussão, indicando que as disciplinas eletivas no ensino de história funcionam como um verdadeiro laboratório pedagógico, no qual se testam novas práticas, ousa-se em metodologias e se constrói, cotidianamente, uma história mais plural e conectada com as demandas sociais, embora seja importante colocar que a manutenção desse espaço inovador ainda depende, em grande medida, do esforço individual dos professores, o que denuncia a fragilidade de políticas institucionais que deveriam garantir condições equânimes para todos.

Ao finalizar a análise dos aspectos positivos e dos desafios relacionados à articulação entre as eletivas e o ensino de história, chegamos à última e mais central questão deste capítulo. Esta quinta pergunta, elaborada a partir da principal inquietação que motivou esta pesquisa, busca compreender de modo direto os impactos das eletivas na aprendizagem de História, na perspectiva dos próprios docentes. Trata-se, então, do ponto de convergência de todas as discussões anteriores, pois investiga se as eletivas de Ciências Humanas vêm, de fato, contribuindo para a construção de uma aprendizagem significativa nessa área.

Para ilustrar de forma sintética as respostas obtidas, o Gráfico 3 apresenta a distribuição percentual das opiniões dos professores sobre a afirmação “As eletivas de Ciências Humanas têm contribuído para uma aprendizagem significativa no ensino de História?”

Gráfico 3 - Distribuição das respostas à afirmação: “As eletivas de Ciências Humanas têm contribuído para uma aprendizagem significativa no ensino de História”



Fonte: elaborado pela autora.

A análise do gráfico permite visualizar, de imediato, a predominância de percepções positivas, embora também revele a existência de posicionamentos críticos, o que reforça a complexidade do tema e a necessidade de um olhar atento às variáveis dessa experiência curricular.

Essa predominância de respostas favoráveis confirma o que já vinha sendo delineado ao longo deste capítulo: para muitos professores, as eletivas têm potencializado a construção de aprendizagens mais significativas, aproximando os conteúdos históricos das experiências, inquietações e interesses dos estudantes.

Todavia, o fato de uma parcela dos respondentes discordar, total ou parcialmente, da afirmação analisada, é igualmente revelador. As vozes críticas apontam limites concretos à efetivação desse potencial: carência de materiais didáticos, falta de apoio institucional, descontinuidade de políticas públicas e dificuldades na articulação entre as eletivas e a formação geral básica permanecem em conflitos. Tais desafios, recorrentes nas respostas ao questionário, reforçam que as condições objetivas de trabalho e do reconhecimento institucional do papel do professor interferem diretamente no desenvolvimento das eletivas.

Nesse sentido, as respostas docentes indicam que, embora haja conquistas importantes, como a abertura de novos espaços de debate, a valorização da autonomia discente e a ampliação do diálogo entre saberes, ainda existe um caminho a ser trilhado para que tais experiências, inclusive o êxito das eletivas, não seja resultado exclusivo da resistência individual dos professores, mas parte constitutiva de um projeto curricular comprometido com

a equidade, a pluralidade e o direito à aprendizagem. Assim, a conexão entre disciplinas eletivas e o ensino de história não deve ser vista apenas como uma diretriz curricular, mas como um processo dinâmico, carregado de tensões, desafios e potências, que precisa ser constantemente repensado a partir das vozes e experiências do chão da escola.

Por tanto, ao encerrar este capítulo de análise de dados, reafirma-se que as eletivas de Ciências Humanas têm potencial para contribuir de maneira significativa com o ensino de história, fortalecendo a formação crítica e ampliando horizontes para práticas pedagógicas interdisciplinares. Contudo, para que esse potencial se realize de modo pleno e democrático, é fundamental que as vozes dos professores, protagonistas dessas experiências, sejam ouvidas, valorizadas e efetivamente consideradas na formulação e implementação das políticas educacionais. Somente assim será possível consolidar um currículo verdadeiramente plural, emancipador e comprometido com o direito à aprendizagem de todos os estudantes.

5 CONTEXTUALIZAÇÃO, ESTRUTURA E APRESENTAÇÃO DO E-BOOK “FORMAÇÃO DO POVO BRASILEIRO: PROPOSTAS E RECURSOS PARA O ENSINO EM DISCIPLINAS ELETIVAS”

Este capítulo destina-se a apresentar o ebook “Formação do povo brasileiro: propostas e recursos para o ensino em disciplinas eletivas”, produto educacional elaborado no âmbito do mestrado profissional, que visa articular os saberes teóricos construídos ao longo da formação com a prática docente em sala de aula. Serão destacados os elementos que compõem este suporte didático, detalhando os motivos que justificaram sua criação, seus objetivos, a estrutura adotada e todo o processo de construção. O material resulta da vivência da autora como professora de História, da escuta sensível às demandas dos colegas da rede pública e da busca por alternativas que contribuam efetivamente para o ensino das temáticas étnico-raciais no contexto escolar brasileiro.

A elaboração do ebook “Formação do povo brasileiro” nasce de uma demanda identificada ao longo desta pesquisa. Diversos fatores motivaram a criação deste material, entre eles, a recorrente ausência de suportes didáticos específicos para as disciplinas eletivas, apontada por metade dos professores como um dos principais desafios para o desenvolvimento dessas disciplinas.

A escolha da temática “Formação do povo brasileiro” também se originou do processo de investigação, uma vez que essa eletiva estava entre as cinco mais trabalhadas em sala de aula pelos professores participantes da pesquisa. Assim, tornou-se pertinente fornecer um suporte didático que sirva de apoio aos docentes que frequentemente abordam esse tema.

Entretanto, as justificativas para a elaboração deste e-book vão além da escuta ativa às demandas docentes, elas também se alicerçam nas minhas próprias experiências. Ao ministrar a eletiva “Formação do povo brasileiro” por três anos, pude acumular materiais, estudos e vivências que colaboram não apenas com a prática pedagógica, mas também com o caráter formativo dos professores. Essa perspectiva dialoga com Tardif (2014), ao reconhecer que os saberes docentes são produzidos, sobretudo, pela experiência concreta e pela prática cotidiana do magistério. O saber experiencial, constituído nas relações com os estudantes, com o currículo e com os desafios da sala de aula, tem papel fundamental na construção de referenciais para outros professores.

Como mulher preta e professora de história, considero fundamental tratar de temáticas que priorizam a educação para as relações étnico-raciais. Falar sobre a formação do nosso povo é possibilitar aos alunos a compreensão de processos históricos que rompem com

as narrativas tradicionais. É propor um ensino plural, com sentido, identificação e pertencimento, que desafia a chamada história oficial, marcada por eurocentrismo e exclusão de sujeitos históricos. Trata-se de ministrar aulas que muitos de nós, professores, não tivemos acesso quando éramos estudantes, tendo aprendido uma história desprovida de vínculos identitários.

Dessa forma, o presente suporte didático tem por objetivo auxiliar professores, oferecendo um instrumento para a prática pedagógica, que busca nortear e orientar o percurso didático da disciplina. Além disso, visa criar um espaço de desconstrução, que dê voz àqueles que foram apagados e silenciados da nossa história.

A partir dessas motivações, passo agora a apresentar a estrutura e os princípios que nortearam a elaboração deste suporte didático, detalhando as escolhas metodológicas e teóricas que orientaram sua construção.

De acordo com a diretriz curricular, a oferta das disciplinas eletivas deve ser semestral. Tomando por base esse tempo de duração, o ebook é constituído por 20 aulas, em que cada aula é composta por: tema da aula; objetivos do encontro; problematização; fontes sugeridas; sugestões de abordagem didática; atividades propostas; avaliação e um espaço voltado para a reflexão dos docentes acerca da temática proposta, intitulado “Para refletir”. É válido destacar que todos esses encontros são pensados como propostas didáticas, ou seja, com o intuito de orientar, sugerir caminhos para o desenvolvimento da eletivas, mas garantindo a autonomia docente para escolher o que melhor se adequa para a sua realidade.

A elaboração do ebook partiu de alguns princípios norteadores fundamentais, como o de propor aulas que desconstroem a versão que a história tradicional traz sobre a formação do povo brasileiro. Desvincular o eurocentrismo tão presente nos livros didáticos permite dar espaço para narrativas que revelam a importância dos povos indígenas e africanos para a nossa história. Nesse contexto, também se propõe o estudo da formação do povo brasileiro partindo do protagonismo negro e indígena nos processos históricos, tirando-os dos lugares de subalternidade. Outro elemento norteador para essas aulas foi inserir os estudantes no processo de aprendizagem de forma ativa, autônoma, fazendo prevalecer o seu protagonismo nas discussões e atividades propostas.

A construção do e-book “Formação do Povo Brasileiro” foi guiada por três princípios norteadores fundamentais: o rompimento com a história tradicional, a valorização do protagonismo negro e indígena e o incentivo ao protagonismo estudantil. Cada um desses eixos foi pensado de modo a superar limites ainda presentes no ensino de história e responder de

forma crítica aos desafios colocados tanto pelo contexto escolar quanto pelas demandas sociais atuais.

O ensino de História, desde sua inclusão nos currículos escolares brasileiros, esteve marcado por uma forte influência das tradições europeias, especialmente a francesa, o que contribuiu para a centralidade de uma narrativa eurocêntrica e excludente. Segundo Fonseca, “(...) o ensino de História na escola fundamental brasileira, esteve, desde sua inclusão nos programas escolares (século XIX), fortemente articulado às tradições europeias, sobretudo a francesa” (Fonseca, 1993, p. 51). Esse eurocentrismo não ficou restrito aos conteúdos das escolas, mas se estendeu também à organização dos currículos universitários e à própria pesquisa histórica: “o eurocentrismo foi aplicado de forma marcante não só nos programas de ensino, mas também na pesquisa histórica e na organização dos currículos dos cursos superiores em História” (Fonseca, 1993, p. 51).

A história ensinada, portanto, foi marcada por uma abordagem política e nacionalista, que exaltava a colonização portuguesa e a ação missionária da Igreja Católica, silenciando ou minimizando a presença dos povos indígenas e africanos. “(...) produzia-se e ensinava-se, a julgar pelos programas e pelos textos dos livros didáticos, uma história eminentemente política, nacionalista e que exaltava a colonização portuguesa, a ação missionária da Igreja Católica e a monarquia” (Fonseca, 2006, p. 47). Como aponta Nadai, “o passado aparecia, portanto, de maneira a homogeneizar e a unificar as ações humanas na constituição de uma cultura nacional” (Nadai, 1994, p. 25). Isso contribuiu para a naturalização do mito da democracia racial, que mascara a violência, os conflitos e as exclusões históricas de diferentes grupos, sobretudo negros e indígenas.

Neste cenário, o e-book propõe como primeiro princípio norteador a desconstrução dessa história tradicional. O objetivo é promover o rompimento com uma narrativa linear e excludente, substituindo-a por abordagens que incluam sujeitos históricos silenciados, como indígenas, negros, mulheres e outros grupos marginalizados. Assim, a proposta não é apenas atualizar os conteúdos, mas “romper com o caráter reprodutivista que tradicionalmente é conferido ao 1º e 2º graus, questionando o livro didático, as metodologias utilizadas, o sistema de avaliação, entre outros aspectos” (Helfer, 1997 apud Vogt; Brum, 2016, p. 64).

A valorização do protagonismo negro e indígena, também foi uma das ideias norteadoras, buscando assim romper com a tendência dos livros didáticos e da historiografia tradicional de associar o negro à condição de escravo e de reduzir a presença indígena a um papel secundário ou folclórico. O autor José Ricardo Oriá, em seus estudos sobre a cultura afro-brasileira, é contundente ao afirmar que

Somente o conhecimento da história da África e do negro poderá contribuir para se desfazer os preconceitos e estereótipos ligados ao segmento afro-brasileiro, além de contribuir para o resgate da autoestima de milhares de crianças e jovens que se veem marginalizados por uma escola de padrões eurocêntricos, que nega a pluralidade étnico-cultural de nossa formação (Oriá, 2005, p. 382).

É preciso superar a narrativa que iguala negro a escravo, como ressalta Corrêa (2000, p. 87):

O negro foi frequentemente associado na historiografia brasileira à condição social do escravo. A menção ao primeiro remete-se quase automaticamente à imagem do segundo. Negro e escravo foram vocábulos que assumiram conotações intercambiáveis, pois o primeiro equivalia a indivíduos sem autonomia e liberdade e o segundo correspondia – especialmente a partir do século XVIII – a indivíduo de cor. Para a historiografia tradicional, este binômio (negro-escravo) significa um ser economicamente ativo, mas submetido ao sistema escravista, no qual as possibilidades de tornar-se sujeito histórico, tanto no sentido coletivo como particular do termo, foram quase nulas (Corrêa, 2000, p. 87 apud Vogt; Brum, 2016, p. 62).

Nesse sentido, a estrutura do e-book propõe o estudo da formação do povo brasileiro partindo do protagonismo negro e indígena nos processos históricos, tirando-os dos lugares de subalternidade. Garante também a presença de vozes negras e indígenas não só como objeto de estudo, mas como sujeitos históricos e produtores de conhecimento, dialogando diretamente com fontes, músicas, filmes, poemas e documentos produzidos por esses grupos.

Outro princípio norteador foi o protagonismo do estudante no processo de aprendizagem. Não se trata de oferecer um roteiro engessado, mas de estimular o aluno a se perceber como sujeito do seu tempo e a reconhecer outros sujeitos em tempos diversos, promovendo uma prática que se distancia do “professor-enciclopédia, detentor de saber, e se aproxima do professor consultor, que contribui para a construção do conhecimento” (Schmidt; Cainelli, 2009, p. 34, 106). Nesse contexto,

[...] ensinar história hoje pressupõe ter o tempo como significante para que o sujeito, a partir de temporalidades diversas, possa perceber que aprender história é reconhecer em outros tempos e sujeitos experiências, valores e práticas sociais. Principalmente é proporcionar ao aluno reconhecer-se enquanto sujeito do seu tempo e com isto conseguir que ele reconheça outros sujeitos em tempos diversos (Schmidt; Cainelli, 2009, p. 106.)

Assim, a construção do e-book e a escolha das metodologias e das fontes utilizadas buscam, sobretudo, promover a escuta ativa, o diálogo entre diferentes experiências históricas e o fortalecimento da autonomia dos estudantes e professores, no sentido de reconstruir uma história plural, crítica e inclusiva.

Para assegurar uma melhor organização, progressão temática e a articulação entre teoria e prática, a organização do e-book foi estruturada em cinco blocos didáticos, cada qual

articulando um conjunto de aulas com objetivos e metodologias integradas, sempre em diálogo com os desafios do ensino de História, a valorização das vozes silenciadas e o protagonismo discente.

O primeiro bloco dedica-se à desconstrução da história tradicional, por isso tem como título “Desconstruindo a História Oficial”. Nele, a proposta é tensionar o olhar hegemônico sobre a formação do povo brasileiro, problematizando narrativas eurocêtricas, mitos fundadores e silenciamentos históricos. As atividades desse bloco desafiam os estudantes a refletir criticamente sobre o que foi omitido das versões oficiais e a compreender os impactos da exclusão de indígenas, africanos e outros sujeitos nos discursos escolares. Utilizando recursos como músicas, imagens, relatos, filmes e debates, busca-se despertar o olhar crítico e preparar o terreno para a reconstrução de novas perspectivas.

O segundo bloco, intitulado “Matriz indígena”, promove o reconhecimento da diversidade, do protagonismo e da permanência dos povos originários na história do Brasil. O material propõe a desconstrução de estereótipos e a valorização dos saberes, lutas e legados indígenas. Nesse bloco, fontes produzidas por intelectuais e lideranças indígenas ganham destaque, estimulando o respeito à pluralidade e à agência histórica desses sujeitos. O protagonismo discente também se fortalece, especialmente nas propostas de pesquisa e apresentação sobre diferentes povos, promovendo a autonomia e o envolvimento ativo dos alunos.

A “Matriz africana” dá nome ao terceiro bloco. Nesse momento, é abordada toda a sua riqueza e complexidade. Aqui, o e-book rompe com o paradigma que associa a presença negra apenas à escravidão, valorizando trajetórias, culturas, resistências e conquistas dos afro-brasileiros. São priorizadas fontes diversas como músicas, poemas, documentários e relatos que permitem a aproximação dos estudantes com as experiências e contribuições africanas e afro-brasileiras, evidenciando a centralidade desses grupos na formação do Brasil. O bloco também desafia o estudante a identificar e combater estereótipos, compreendendo o racismo como estrutura histórica e social.

O quarto bloco tem como título “Leis, Direitos e Memória em disputa”. Aqui concentram-se nas legislações e datas comemorativas, abordando direitos, políticas de ação afirmativa e marcos legais fundamentais para as populações indígenas e negras. Mais do que apresentar leis e datas, o material propõe uma análise crítica dos contextos de criação dessas normas e sua efetividade na luta contra o racismo e pela inclusão. O bloco também problematiza a forma como a escola costuma tratar datas comemorativas, incentivando a construção de

projetos que superem o reforço de estereótipos e promovam a memória, a resistência e o reconhecimento das lutas desses grupos.

O quinto e último bloco, denominado de “Propostas de culminâncias para as eletivas”, é dedicado à socialização das aprendizagens. Nessa etapa, os estudantes são convidados a protagonizar a apresentação dos conhecimentos construídos, por meio de projetos autorais, exposições, produções artísticas e outros formatos criativos. O objetivo é consolidar a autonomia discente e fortalecer a integração entre escola e comunidade, promovendo a expressão plural das identidades e histórias trabalhadas ao longo do semestre.

A estrutura em blocos didáticos garante a coerência, a progressão e a flexibilidade necessárias para o desenvolvimento de um ensino de História antirracista, democrático e comprometido com a pluralidade de vozes que compõem o povo brasileiro.

Sobre as escolhas das fontes, há uma variedade de fontes históricas sugeridas como imagens, músicas, poemas, jornais, filmes, documentários, vídeos da internet que se justificam tanto pela ausência de um livro didático específico para a eletiva quanto pela necessidade de fomentar aprendizagens críticas e dialógicas. Como destacam Barca (2004) e Bittencourt (2011), a análise e interpretação de múltiplos materiais permite aos estudantes desenvolver habilidades de leitura, comparação e comunicação histórica, além de promover o protagonismo e a autonomia no processo de aprendizagem. Essa escolha metodológica, presente em todas as atividades propostas no e-book, busca romper com o ensino transmissivo, valorizando o olhar investigativo e reflexivo dos estudantes frente à diversidade de vozes, experiências e interpretações sobre a história do povo brasileiro.

Nesse sentido, as propostas de aulas deste suporte didático buscaram romper não apenas com aspectos da história tradicional, mas também do ensino tradicional, na medida em que a escolha de trabalhar diferentes fontes possibilita a construção de um conhecimento plural que explora campos de investigação diversificados e que promove maior engajamento dos alunos.

Na perspectiva de Isabel Barca, “a educação histórica pressupõe uma aposta na inter-relação da teoria e prática de ensino de História [...]” (Barca, 2012., p. 37), aproximando o trabalho escolar do modo como o conhecimento histórico é produzido. Para isso, a autora defende um ensino em que os alunos sejam sujeitos ativos, capazes de “selecionar as fontes, para confirmação e refutação de hipóteses descritivas e explicativas” e de compreender “o ‘nós’ e os ‘outros’, nos seus sonhos e angústias, nas suas grandezas e misérias” (Barca, 2005, p. 16). Essa concepção dialoga diretamente com a proposta das aulas do e-book “Formação do Povo Brasileiro”, que organiza cada sequência didática de forma a estimular questionamentos,

análises e interpretações, rompendo com a lógica da “aula-conferência, “proposto pelo paradigma tradicional”, que se baseava numa “lógica do professor como detentor do verdadeiro conhecimento, [...]” (Barca, 2004, p. 131-132).

A metodologia da *aula-oficina*, proposta por Barca, oferece um modelo de trabalho que está no cerne da concepção deste material. Ao sugerir que o professor inicie pela sondagem do que os alunos já sabem e, a partir daí, selecione as fontes para análise, a autora reforça que todos devem se envolver “no processo e produzir conclusões históricas” que, mesmo não sendo idênticas às dos historiadores, “devem sempre ser valorizadas, avaliadas e reconceitualizadas com a ajuda do educador”.

Essa perspectiva reforça que o trabalho com fontes históricas não é apenas um recurso ilustrativo de ensino, mas um elemento estruturante, capaz de aproximar os estudantes do modo como o conhecimento histórico é produzido. Ao selecionar conteúdos e iniciar a aula a partir do que os alunos já sabem, o professor cria um ambiente propício à problematização e à reflexão, características que aparecem de forma recorrente nas sequências didáticas do e-book, seja no debate de imagens, na análise de letras de músicas ou na leitura crítica de textos.

No campo da pluralidade das fontes, Circe Bittencourt (2009) contribui com orientações essenciais sobre como trabalhar diferentes materiais em sala de aula. A autora enfatiza que o uso de múltiplas fontes permite desenvolver nos alunos a capacidade de observação, interpretação e análise crítica, desde que estas sejam contextualizadas e exploradas como documentos históricos.

A partir dessa compreensão, é possível organizar o trabalho com as fontes no e-book em categorias, uma vez que a reflexão proposta por Bittencourt (2009) oferece orientações metodológicas importantes.

Fontes visuais (imagens, fotografias, pinturas, charges): segundo a autora, o uso de imagens no ensino de história não deve “ser usado apenas como ilustração para um tema ou como recurso para seduzir um aluno acostumado com a profusão de imagens e sons do mundo audiovisual” (Bittencourt, 2009, p. 360 e 361). Elas devem ser problematizadas como documentos, considerando seu contexto de produção, a intencionalidade e os Significados implícitos. No e-book, as imagens são utilizadas para instigar a análise crítica, como nas atividades que exploram fotografias históricas e obras de arte para discutir representações de negros e indígenas na história oficial, estimulando os alunos a questionarem os discursos visuais e a identificarem ausências e silenciamentos.

Fontes textuais (documentos, jornais, poemas): Bittencourt (2009) destaca que os documentos históricos precisam ser trabalhados com “cuidado para as suas diferentes

linguagens” (Bittencourt, 2009, p. 333), tendo atenção também ao gênero e à função social do documento, situando-os em seu tempo e espaço. Neste suporte didático, jornais e poemas aparecem como pontos de partida para reflexões sobre identidade, resistência e memória, incentivando os alunos a perceberem o texto como testemunho de seu contexto.

Fontes audiovisuais (filmes, documentários, vídeos da internet): de acordo com Bittencourt (2009), o trabalho com cinema e produções audiovisuais exige que se discuta não apenas o conteúdo, mas também as escolhas narrativas, o enquadramento e os recursos técnicos que influenciam a mensagem. A autora ainda questiona: “que métodos de leitura têm sido empregados na análise dessa produção feita para um público diverso e transformada em material de aprendizagem?” (Bittencourt, 2009, p. 372). Considerando as indagações e observações da autora sobre o uso desse tipo de fonte, no e-book, o uso de filmes e documentários busca provocar debate sobre diferentes interpretações históricas, incentivando os estudantes a compararem essas narrativas com outras evidências documentais.

Fontes musicais (músicas e letras): Bittencourt aponta que

O uso da música é importante por situar os jovens diante de um meio de comunicação próximo de sua vivência, mediante o qual o professor pode identificar o gosto, a estética da nova geração. Apesar de todas essas vantagens, o uso da música gera algumas questões. Se existe certa facilidade em usar a música para despertar interesse, o problema que se apresenta é transformá-la em objeto de investigação. Ouvir música é um prazer, um momento de diversão, de lazer, o qual, ao entrar na sala de aula, se transforma em uma ação intelectual. Existe enorme diferença entre *ouvir* música e *pensar* a música (Bittencourt, 2009, p. 379 e 380).

A autora traz uma reflexão do uso da música como fonte histórica que evidencia a potência e, ao mesmo tempo, os desafios dessa prática em sala de aula. Ao aproximar-se do universo cultural dos estudantes, a música estabelece uma ponte entre a vivência cotidiana e o conteúdo escolar, permitindo ao professor reconhecer as referências culturais dos estudantes.

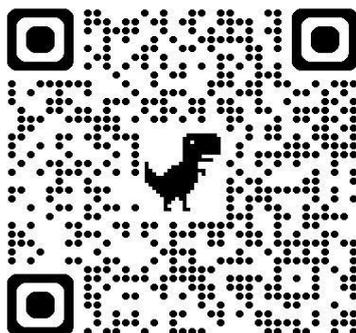
No entanto, a autora alerta para a necessidade de transformar essa proximidade em um exercício intelectual, deslocando a música do campo exclusivo do entretenimento para o da investigação histórica. Esse movimento exige que o docente crie estratégias para que os alunos não apenas apreciem a melodia ou a letra, mas problematizem a obra em seu contexto de produção, suas intenções, discursos e significados sociais.

No caso do e-book “Formação do povo brasileiro: propostas e recursos para o ensino em disciplinas eletivas”, essa perspectiva dialoga com a proposta de utilizar canções relacionadas à cultura afro-brasileira e indígena empregadas para conectar conteúdos históricos às vivências dos alunos. Também se busca promover debates sobre identidade, memória e

resistência, conduzindo os estudantes a ultrapassarem o consumo passivo e a assumirem uma postura crítica diante das representações históricas contidas na música.

Ao articular essas categorias de fontes à metodologia da *aula-oficina* e à perspectiva da educação histórica, o e-book propõe um ensino que vai além da transmissão de informações, promovendo um aprendizado ativo, crítico e com significado. Assim, o trabalho com diferentes materiais não apenas supre a ausência de um livro didático, mas amplia as possibilidades de investigação e reflexão, fortalecendo o papel dos estudantes como sujeitos na construção do conhecimento histórico.

Com base nos princípios e orientações discutidos, apresenta-se a seguir o e-book “Formação do Povo Brasileiro: propostas e recursos para o ensino em disciplinas eletivas”, disponível em formato digital e impresso (ver Apêndice B). A versão digital pode ser acessada por meio do QR Code abaixo, possibilitando sua consulta em diferentes dispositivos e ampliando seu alcance entre docentes e estudantes. A versão impressa mantém a mesma estrutura, favorecendo o uso em contextos com acesso restrito à internet. Ambas as versões foram pensadas para garantir a autonomia do professor na adaptação das propostas, ao mesmo tempo em que oferecem um suporte sólido para a prática pedagógica. O material, ao articular teoria e prática, busca ser não apenas um recurso didático, mas um convite à construção coletiva de uma história plural e crítica.



6 CONCLUSÃO

A investigação realizada evidenciou que as Unidades Curriculares Eletivas (UCE) se configuram como um campo fértil de análise para o ensino de História, não apenas por fazer parte dos itinerários formativos propostos no Novo Ensino Médio, mas, sobretudo, por expor de maneira clara as contradições que atravessam a política educacional brasileira. Desde o início, esta pesquisa partiu da inquietação sobre como tais disciplinas estavam sendo desenvolvidas, quais saberes eram mobilizados pelos professores e de que forma impactavam o ensino de História. A análise dos catálogos da Seduc-CE e o diálogo com os docentes possibilitaram compreender que as eletivas condensam, em si mesmas, tanto os limites estruturais da reforma quanto as potências criativas da ação docente.

Um dos aspectos mais relevantes foi constatar que as eletivas de História vêm sendo construídas em torno de temas que ampliam a formação crítica dos alunos e dialogam com suas realidades. História local, memória e identidade, culturas afro-brasileiras e indígenas, gênero, cinema e história e até mesmo o diálogo com produções culturais contemporâneas compõem um repertório que extrapola o currículo tradicional. Essa diversidade de temáticas demonstra que os professores não se restringem às lacunas deixadas pela reforma, mas criam percursos de ensino capazes de aproximar os estudantes da disciplina e de promover leituras plurais da história.

Nesse processo, os saberes docentes se revelaram importantes. A prática mostrou que são eles que sustentam a elaboração das eletivas, seja ao selecionar conteúdos pertinentes, seja ao propor metodologias como rodas de conversa, análise de fontes, uso do cinema, trabalhos de campo, produções artísticas ou intervenções comunitárias. O ensino de História, assim, ganha novas linguagens e sentidos, mostrando-se mais conectado à experiência dos alunos e mais aberto à valorização de diferentes sujeitos históricos.

A pesquisa também revelou questões importantes: nem todos os docentes obtiveram êxito em suas práticas, e fatores como desinteresse discente, falta de tempo para planejamento e ausência de suporte institucional limitam o alcance das experiências. Ainda assim, essas dificuldades reforçam a necessidade de políticas de formação e acompanhamento que reconheçam a especificidade das eletivas e ofereçam respaldo aos professores.

Como contribuição prática, o e-book produzido representa uma tentativa de responder a essa lacuna. Estruturado em vinte aulas, ele se propõe a apoiar o trabalho docente sem engessá-lo, oferecendo sugestões de temáticas, metodologias e atividades, mas preservando a autonomia do professor. Dessa forma, o material busca fortalecer o ensino de

História nas eletivas, transformando-o em espaço de reflexão crítica, diálogo e construção de sentidos históricos.

Por fim, esta pesquisa reafirma que compreender o papel das eletivas no ensino de História significa, também, compreender os dilemas e resistências que atravessam a escola pública no contexto atual. As disciplinas eletivas não podem ser vistas apenas como inovação curricular, mas como espaços em disputa, cujo sentido final é definido no encontro entre políticas, professores e estudantes. Ao responder à pergunta norteadora: quais os impactos das eletivas no ensino de História e como os saberes docentes se tornam referências no seu desenvolvimento? Conclui-se que, se por um lado elas reforçam contradições da reforma, por outro, revelam a potência de um ensino de História que, sustentado nos saberes docentes, resiste, se reinventa e cria lugares de resistência ao projeto educacional mercadológico, pois possibilitam experiências de reflexões, criticidade e valorização das memórias coletivas, reafirmando a escola como espaço de produção de sentidos e sujeitos plurais.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Breno Gontijo; RODRIGUES Júnior, Gilmar; ARAÚJO, Alexis Nascimento; PEREIRA, Júnia Sales. Empatia histórica em sala de aula: relato e análise de uma prática complementar de se ensinar/aprender a história. **História & Ensino**, Londrina, v. 17, n. 2, p. 257-282, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11239>. Acesso em: 10 mai. 2025.

APPLE, Michael W. O que os pós-modernistas esquecem: capital cultural e conhecimento oficial. In: GENTILI, Pablo A. A; SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Visões críticas. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996a.

BARCA, Isabel. **Aula oficina: do projeto à avaliação**. In: JORNADA DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA, 4., 2004, Braga. Anais... Braga: CIED/Universidade do Minho, 2004a. p. 131-144.

BARCA, Isabel. Educação histórica: uma nova área de investigação? In: ARIAS NETO, José Miguel (org.). **Dez anos de pesquisas em ensino de História**. Londrina: AtritoArt, 2005. p. 15-27.

BARCA, Isabel. Ideias-chave para a educação histórica: uma busca de (inter)identidades. **História Revista**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 37-51, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/314806108> Acesso em: 26 set. 2025.

BARROS, José D'Assunção. **Interdisciplinaridade na História e em outros campos do saber**. Petrópolis: Vozes, 2019.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In OLIVEIRA, M. A. T. de; RANZI, S. M. F. (Orgs.). **História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003a.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Os confrontos de uma disciplina escolar: da História Sagrada à História Profana. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 193-221, set./ago. 1993. Disponível em: https://snh2017.anpuh.org/resources/download/1245326878_ARQUIVO_circemaria.pdf Acesso em: 27 set. 2025.

BLOCH, Marc. **Apologia da história, ou, O ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BORGES, Carmen Lúcia; TARDIF, Maurice. Apresentação – Os saberes dos docentes e sua formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 11-26, abr. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/9cP4fD57zR4mDkJwPZsHf9d/>. Acesso em: 25 set. 2025.

BRAUDEL, Fernand. História e Ciências Sociais: a longa duração. In: BRAUDEL, Fernand. **Escritos sobre a História**. Trad. J. Guinburg e Tereza Cristina Silveira da Mota. São Paulo: Perspectiva, 2007. p. 41-78.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>.

BRASIL. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>. Acesso em: 18 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 28 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação (PNE)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a LDB**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 13 out. 2024.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Novo Regime Fiscal**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 dez. 2016. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2088351>. Acesso em: 26 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023. Programa Escola em Tempo Integral**. Diário Oficial da União, Brasília, 1º ago. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14640.htm. Acesso em: 20 nov. 2024.

BURKE, Peter (org.). **A Escrita da História: novas perspectivas**. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Editora da UNESP, 1992.

CAIMI, Flávia Eloísa. O ensino de história e a construção da empatia histórica. **História & Ensino**, Londrina, v. 19, n. 2, p. 31-48, jul./dez. 2013. Disponível em:

<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23853>. Acesso em: 10 mai. 2025.

CAIMI, Flávia Eloísa. O que precisa saber um professor de história? **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2015v21n2p105>. Acesso em: 10 mai. 2025.

CARVALHO, Janete Magalhães; LOURENCO, Suzany Goulart. O silenciamento de professores da Educação Básica pela estratégia de fazê-los falar. **Pro-Posições**, Campinas, v. 29, n. 2, p. 235-258, ago. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/My7JS3GKCKmKLFnnHx4vLdQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2024.

CEARÁ. **Catálogo de Atividades Eletivas (versão preliminar)**. Fortaleza: Secretaria da Educação do Estado do Ceará, 2018. (Ver Nota Técnica nº 02/2018 que institui e referencia o catálogo). Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/09/nota_tecnica_002_2018.pdf. Acesso em: 28 set. 2025.

CEARÁ. **Catálogo de Componentes Eletivos – 2021**. Fortaleza: Secretaria da Educação do Estado do Ceará, 2021. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2021/03/catalogo_eletivas_2021_final.pdf. Acesso em: 28 set. 2025.

CEARÁ. **Catálogo das Unidades Curriculares Eletivas**. Fortaleza: SEDUC, 2023. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2023/03/catalogo_unidades_curriculares_eletivas_2023.pdf.

CEARÁ. **Catálogo de Unidades Curriculares Eletivas – 2025**. Fortaleza: Secretaria da Educação do Estado do Ceará, 2025. Disponível em: (https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2025/01/diretrizes_2025.pdf) Acesso em 26 set. 2025.

CEARÁ. **Diretrizes Curriculares Estaduais**. Fortaleza: SEDUC, 2021.

CEARÁ. **Lei nº 16.287, de 20 de julho de 2017. Institui a Política de Educação em Tempo Integral no âmbito do Sistema Público de Ensino do Estado do Ceará**. Diário Oficial do Estado: Fortaleza, CE, 20 jul. 2017. Disponível em: <https://www.al.ce.gov.br/legislativo/legislacao5/leis2017/16287.htm>. Acesso em: 28 set. 2025.

CERRI, Luís Fernando. A formação de professores de história no Brasil: antecedentes e panorama atual. **História, histórias**, v. 1, n. 2, p. 167-186, 6 mar. 2013.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: FORQUIN, Jean-Claude; FRAGO, Antonio Viñao (orgs.). **A cultura escolar: concepções, currículos e saberes**. Porto Alegre: Autêntica, 1998. p. 33-54.

CORRÊA, Mariza. **A associação negro-escravo na historiografia brasileira**. In: (APUD GELLER, Lúcio et al., 2016).

COSTA JÚNIOR, João Fernando et al. Um olhar pedagógico sobre a aprendizagem significativa de David Ausubel. **REBENA – Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**,

v. 5, p. 51-68, 2023. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/index>. Acesso em: 25 set. 2025.

ESCOBAR, Bolívar Teston de; SANCHES, Emília Christie Picelli. **A presença do imprevisto na prática da docência.** In: SEMINÁRIO SOBRE ENSINO EM DESIGN, 1., 2016, Curitiba. Anais. São Paulo: Blucher, 2016. p. 7-14. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/309442075_A_presenca_do_imprevisto_na_pratica_da_docencia. Acesso em: 26 set. 2025.

EVARISTO, Conceição. **Escrevivência: a escrita de nós.** Rio de Janeiro: Pallas, 2020.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa.** Campinas: Papirus, 2002.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada.** 2. ed. Campinas: Papirus, 1994.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: experiência, reflexões e aprendizados.** 8. ed. Campinas: Papirus, 2009.

FONSECA, Selva Guimarães. História local e fontes orais: uma reflexão sobre saberes e práticas de ensino de História. **História Oral**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 125-141, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/193>. Acesso em: 10 mai. 2025.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História & Ensino de História.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Maria Geiza Ferreira; VIEIRA, Demóstenes Dantas. **Reflexões sobre o currículo: das teorias tradicionais às teorias pós-críticas.** In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 6., 2019, Campina Grande. Anais. Campina Grande: Realize, 2019. p. 1-8. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA2_ID11859_26092019205143.pdf. Acesso em: 25 set. 2025.

GREGORI, Maria Cristina Bohn Martins. Desvendar problemas históricos: temporalidade e causalidade na narrativa histórica. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 24, n. 2, p. 635-655, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.24280/ape.v3i9.380> Acesso em: 10 mai. 2025.

GOODSON, Ivor. **Currículo: Teoria e História**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOODSON, Ivor. **A Construção Social do Currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GUIMARÃES, Mônica de Castro. **A avaliação da aprendizagem segundo Luckesi, Hoffmann e Perrenoud**. 2018. Monografia (Especialização em Avaliação Educacional) – Faculdade Unyleya, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em:
<https://bdex.eb.mil.br/jspui/bitstream/123456789/10540/1/A%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20da%20aprendizagem%20segundo%20Luckesi%2C%20Hoffman%20e%20Perrenoud.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2024.

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. Retrocessos do “Novo Ensino Médio”: uma década de lutas e resistências (2013-2023). **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 8, e21155, 2023. Disponível em:
<https://doi.org/10.5212/retepe.v.8.21155.008>. Acesso em: 22 mai. 2025.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001. Disponível em:
<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/download/38749/20279/>. Acesso em: 20 nov. 2024.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 abr. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, Alice Casimiro. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1997.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, maio/ago. 2004.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. **História & Ensino**, Londrina, v. 9, p. 9-35, out. 2003. Disponível em:
<https://doi.org/10.5433/2238-3018.2003v9n0p9> Acesso em: 26 set. 2025.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 121-142, 2001. Disponível em:
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000100008>. Acesso em: 25 set. 2025.

MORAES, João Pedro da Silva. **O Ensino de História nas Disciplinas Eletivas: uma experiência de Educação Patrimonial sobre a História Antiga da Ilha de Upaon-açu no IEMA Pleno Gonçalves Dias.** 2024. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2024. Disponível em: <https://tede2.ufma.br/jspui/bitstream/tede/5427/2/JO%C3%83OPEODASILVAMORAES.pdf>. Acesso em: 26 set. 2025.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 13-36.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Currículo, práticas pedagógicas e inclusão social.** Petrópolis: Vozes, 2008.

NADAI, Elza. Ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, v. 13, n. 25/6, p. 143-162, 1993.

NADAI, Elza. O ensino de história e a pedagogia do cidadão. In: PINSKI, Jaime. **O Ensino de história e a criação do fato.** 6 ed. São Paulo: Contexto, 1994 (Coleção Repensando o ensino).

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula.** 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Contexto, 2013.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote; Instituto de Inovação Educacional, 1995.

NUNES, Clarice. O improviso na sala de aula. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Didática: o ensino e suas relações.** Campinas: Papirus, 2004. p. 115-130.

OLIVEIRA, Carla Silvino de. **A Base Nacional Comum Curricular: disputas em torno da seleção curricular para o Ensino de História.** 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19102021-100241/publico/CARLA_SILVINO_DE_OLIVEIRA_rev.pdf. Acesso em: 20 ago. 2025.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjpVcJnsSFdrM3F/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 set. 2025.

OLIVEIRA, Thiago Luiz dos Santos. Os fundamentos da História enquanto ciência e disciplina escolar: paradigmas e orientações delineadoras. **Revista do Instituto de Ciências Humanas**, Montes Claros, v. 1, n. 1, p. 37-52, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/revistaich/article/view/11001>. Acesso em: 27 set. 2025.

OLIVEIRA, Vítor Lins. O ensino de história no contexto do novo ensino médio. Campina Grande: **Realize**, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/79719>. Acesso em: 20 nov. 2025.

ORÍÁ, José Ricardo Fernandes. **Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades.** Cadernos CEDES, Campinas, v. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez. 2005.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/sThSK33jrNMh5hQxB7VHWmJ/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 25 set. 2025.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; ARELARO, Lisete Regina Gomes. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 1, p. 35-56, 2019.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. **O que pode o ensino de história?** Sobre o uso de fontes na sala de aula. Anos 90, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 113-128, dez. 2008.

Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10182779.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2025.

POLLAK, Michael. **Memória e identidade social.** Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992. Disponível em:

<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1941>. Acesso em: 26 set. 2025.

PRATS, Joaquim. Causalidad histórica y enseñanza de la historia. **Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia**, Barcelona, n. 48, p. 7-20, 2006.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história – fundamentos da ciência histórica.** Brasília: Editora da UNB, 2001.

RÜSEN, Jörn. **Historiografia e consciência histórica.** Brasília: Editora da UNB, 2001.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, Julierme Antonio dos. **Saberes docentes do professor de História mobilizados no cotidiano da sala de aula.** 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020. Disponível em:

<https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/584878>. Acesso em: 10 abr. 2025.

SANTOS, Nathaly Maria dos. A estrutura da Base Nacional Comum Curricular e o ensino de História. **Journal of Education, Science and Health**, v. 4, n. 2, p. 1-14, abr./jun. 2024.

Disponível em: <https://doi.org/10.52832/jesh.v4i2.445>. Acesso em: 26 set. 2025.

SCZIP, Rossano Rafaelle. **De quem é esse currículo?** Hegemonia e contra-hegemonia no ensino de História na Base Nacional Comum Curricular. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/597723>. Acesso em: 20 nov. 2024.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História.** São Paulo: Scipione, 2009.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEFFNER, Fernando. Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do ensino de História. In: BARROSO, Véra Lucia Maciel et al. (orgs.). **Ensino de história: desafios contemporâneos**. Porto Alegre: Edições Est, 2010. p. 213-229.

SILVA, Antonia Zulmira da; SILVA JUNIOR, Jonas Alves da; SILVA, Maria de Lourdes Ramos da. Tema gerador: uma abordagem da metodologia de ensino com base na leitura da epistemologia freiriana. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 27, n. 60, p. 307-321, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v27i60.1482>. Acesso em: 26 set. 2025.

SILVA, Francineide Sales da; SERAFIM, Maria Lúcia. Redes sociais no processo de ensino e aprendizagem: com a palavra o adolescente. In: SOUSA, R. P. et al. (orgs.). **Teorias e práticas em tecnologias educacionais**. Campina Grande: EDUEPB, 2016. p. 67-98. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/fp86k/pdf/sousa-9788578793005-04.pdf>. Acesso em: 26 set. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SIMÃO, Ana Catarina Gomes. Repensando a evidência histórica na construção do conhecimento histórico. **Diálogos** (Maringá. Online), v. 19, n. 1, p. 181-198, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/download/33808/pdf>. Acesso em: 10 mai. 2025.

SOARES, Joice Pereira; BRITES, Letícia Ramalho. Reflexões sobre a nova BNCC e as teorias curriculares. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 10, n. 12, p. 327-338, 2023. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/8711/5363>. Acesso em: 26 set. 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000. Disponível em: https://legado.anped.org.br/sites/default/files/rbe/files/rbe_13.pdf. Acesso em: 26 set. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE). **Matriz curricular do curso de História**. Fortaleza, 2016. Disponível em: <https://www.uece.br/sate/cursos/graduacao/licenciatura-em-historia/>. Acesso em 26 set. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC). **Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória)**. Fortaleza: UFC, [s.d.]. Disponível em: <https://mestradoprophistoria.ufc.br/pt/o-que-e-o-mestrado-profissional-em-ensino-de-historia/>. Acesso em: 18 abr. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC). **Matriz curricular do curso de História**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2024. Disponível em: <https://www.si3.ufc.br/sigaa/public/curso/curriculo.jsf> Acesso em: 26 set. 2025.

VOGT, Osmar P.; BRUM, Magda de B. **Escravidão e negros em livros didáticos de História**. Aedos, Porto Alegre, v. 8, n. 18, p. 52-74, ago. 2016. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/plurais/article/download/8990/9920/42669> Acesso em 26 set. 2027.

WALTER, Luciana Siqueira. **Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e o ensino de História: contribuições para uma formação cidadã**. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/642685>. Acesso em: 13 out. 2024.

ZITKOSKI, José Jackson. Diálogo. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José Jackson (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 150-153. Disponível em: https://territoriosinsurgentes.com/wp-content/uploads/2021/03/Danilo_R._Streck_Dicion_rio_Paulo_Freirez-lib.org_.epub_.pdf. Acesso em: 25 set. 2025.

APÊNDICE A - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS**QUESTIONÁRIO**

Eu declaro ter sido informado(a) sobre minha participação nesta pesquisa. Compreendo que minha participação é voluntária e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades. Estou ciente de que minhas informações serão tratadas de forma confidencial e utilizadas apenas para fins de pesquisa. Qualquer dúvida que possa surgir será esclarecida pelo pesquisador.

() CONCORDO, declaro que tenho ciência e concordo em participar da pesquisa.

() NÃO CONCORDO, discordo com a utilização dos dados cedidos por mim para os fins dessa pesquisa.

1. Nome completo e CREDE ou SEFOR em que trabalha.

2. Telefone para contato.

3. Faixa etária.

() De 18 à 25 anos

() De 26 à 35 anos

() De 36 à 45 anos

() Superior a 45 anos

4. Gênero.

() Feminino

() Maculino

() Indeterminado

() Outro: _____

5. Área de formação.

() História

() Geografia

- Filosofia
- Sociologia
- Outro: _____

6. Está no magistério há quanto tempo?

- De 01 a 04 anos
- De 05 a 09 anos
- De 10 a 15 anos
- Mais de 15 anos

7. Situação funcional.

- Contratado
- Efetivo

8. Você já lecionou alguma eletiva?

- Sim
- Não

9. Se a resposta anterior for SIM, por favor, aponte qual ou quais.

10. Ao lecionar as eletivas, você teve autonomia na escolha sobre a oferta?

- Sim
- Não

11. Leia a afirmação a seguir:

“O catálogo das eletivas é suficiente para ministrar as eletivas.”

Qual a sua opinião sobre essa afirmação?

- Concordo Totalmente
- Concordo
- Discordo
- Discordo totalmente

12. Leia a afirmação a seguir:

“Com a reforma do Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), as eletivas passaram a ter uma carga horária obrigatória de 2h/a, enquanto algumas disciplinas da Formação Geral Básica da área de humanas podem variar entre 01h/a a 02h/a.”

Qual a sua opinião sobre essa mudança?

- Concordo Totalmente
 Concordo
 Discordo
 Discordo totalmente

13. Levando em consideração suas experiências em sala de aula, o que você apontaria como maior desafio para ministrar as eletivas?

14. Observando sua trajetória pedagógica, qual eletiva ministrada obteve maior êxito? A quais fatores você atribui este êxito?

15. Caso NÃO seja professor(a) da área de História, pular as próximas questões.

“As eletivas de Ciências Humanas têm contribuído para uma aprendizagem significativa no ensino de História.”

Qual a sua opinião sobre essa afirmação?

- Concordo Totalmente
 Concordo
 Discordo
 Discordo totalmente

16. Para você, o que são os saberes docentes?

17. Você acredita que existem saberes específicos para ensinar História? Se sua resposta for SIM, por favor, aponte quais.

18. Comente os saberes docentes (formação ou experiências) que você utiliza nas suas aulas de eletivas.

19. Comente a importância da sua formação em História para o ensino dessa disciplina.

20. Destaque elementos de sua formação inicial que contribuem para você lecionar História.

21. O que você compreende como saber da experiência?

22. Como você utiliza o saber da experiência nas suas aulas de História?

23. Qual é a sua opinião sobre a conexão de disciplinas eletivas no ensino de História? Por favor, compartilhe suas perspectivas.

24. Como você integra a interdisciplinaridade no currículo da disciplina eletiva?

25. Que tipo de objetos de conhecimento relacionados à História são abordados na disciplina que você ministra ou já ministrou?

26. Quais metodologias e processos criativos você utiliza nas disciplinas eletivas? (por exemplo: projetos, debates, análise de fontes, etc.).

APÊNDICE B - E-BOOK FORMAÇÃO DO POVO BRASILEIRO: PROPOSTAS E RECURSOS PARA O ENSINO EM DISCIPLINAS ELETIVAS

FORMAÇÃO DO POVO BRASILEIRO:

PROPOSTAS E RECURSOS
PARA O ENSINO EM
DISCIPLINAS ELETIVAS

INGRID OLIVEIRA MOREIRA

ORIENTAÇÃO: Dra. Ana Amélia Rodrigues de Oliveira



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

FORMAÇÃO DO POVO BRASILEIRO:

PROPOSTAS E RECURSOS
PARA O ENSINO EM
DISCIPLINAS ELETIVAS

INGRID OLIVEIRA MOREIRA

ORIENTAÇÃO: Dra. Ana Amélia Rodrigues de Oliveira



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

SUMÁRIO

-  [Apresentação](#)
-  [Sumário](#)
-  [Bloco 1: Desconstruindo a História Oficial](#)
 -  [Aula 01 – Apresentação da Eletiva “Formação do Povo Brasileiro”](#)
 -  [Aula 02 – Qual o conceito de povo?](#)
 -  [Aula 03 – Histórias que a História não conta](#)
 -  [Aula 04 – Mito da miscigenação cordial](#)
-  [Bloco 2: Matriz Indígena](#)
 -  [Aula 05 – Colonização do Brasil: vozes indígenas](#)
 -  [Aula 06: Conhecendo povos indígenas](#)
 -  [Aula 07 – Ser indígena hoje: diversidade, lutas e protagonismo](#)
 -  [Aula 08 – Legados Indígenas](#)
-  [Bloco 3: Matriz Africana](#)
 -  [Aula 09 — Africanos no Brasil: origens, diversidade e desumanização](#)
 -  [Aula 10 — O negro na sociedade brasileira: lutas e resistências](#)
 -  [Aula 11 – O negro para além da escravidão](#)
 -  [Aula 12 – Personalidades Negras](#)
 -  [Aula 13: Racismo à brasileira](#)
-  [Bloco 4: Leis, Direitos e Memórias em Disputa](#)
 -  [Aula 14 – Legislações e Direitos: Territórios Indígenas e Combate ao Racismo](#)
 -  [Aula 15 – Leis 10.639/03 e 11.645/08: O que \(não\) está nos livros didáticos?](#)
 -  [Aula 16 - Reconhecer para pertencer: cotas raciais e autodeclaração na escola](#)
 -  [Aula 17 - Repensando o 19 de abril e o 20 de novembro: para além dos estereótipos](#)
-  [Bloco 5: Propostas de culminância para as eletivas](#)
 -  [Aulas 18, 19 e 20 - Culminância: apresentação dos projetos finais – A história do povo brasileiro pelas nossas vozes](#)

Apresentação

Caros(as) colegas professores(as), este suporte didático é fruto de um percurso que une os estudos desenvolvidos durante o Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), mas

também dos meus mais de dez anos de vivência como professora e, especialmente, das experiências adquiridas ao lecionar a disciplina eletiva “Formação do Povo Brasileiro” em diferentes contextos escolares. Foi justamente convivendo com os desafios do cotidiano, ouvindo relatos de colegas e dialogando com estudantes, que percebi o quanto é fundamental construir espaços para o reconhecimento e valorização das raízes que constituem nossa identidade nacional. A ausência de materiais específicos para as disciplinas eletivas, demanda frequentemente apontada por professores na minha pesquisa, reforçou ainda mais a necessidade de um suporte didático que pudesse inspirar e apoiar a rotina docente. É fundamental ressaltar que este material não pretende engessar a prática do professor, pelo contrário, cada sugestão aqui apresentada pode e deve ser adaptada à realidade da escola, ao perfil dos estudantes e à experiência do docente. A autonomia do professor é um princípio essencial desse suporte. As atividades, fontes e abordagens apresentadas funcionam como ponto de partida, abertas à criatividade e à inovação de cada educador. Ao longo do material, encontram-se links de acesso a vídeos, imagens, textos e outros recursos, facilitando a preparação das aulas e o uso efetivo dos conteúdos sugeridos. Espera-se que este suporte contribua para que as aulas de formação do povo brasileiro sejam não apenas informativas, mas formativas através do diálogo, reflexão e construção coletiva de conhecimento.

Ementa

Objetivos Gerais:

- Compreender a pluralidade de matrizes que compõem a formação do povo brasileiro, reconhecendo o protagonismo de indígenas, africanos e europeus na constituição da sociedade nacional.
- Desenvolver uma visão crítica sobre os processos históricos de colonização, silenciamento e resistência, valorizando as contribuições de diferentes grupos para a identidade brasileira.
- Refletir sobre a presença e permanência das marcas de desigualdade, racismo e apagamento histórico no Brasil contemporâneo.

Objetivos Específicos:

- Analisar criticamente as principais narrativas sobre a formação do povo brasileiro, confrontando mitos de harmonia e cordialidade com as realidades de conflito e resistência.
- Identificar e valorizar as heranças culturais, linguísticas e sociais dos povos indígenas, africanos e europeus.
- Reconhecer e discutir o impacto das legislações e políticas públicas voltadas para a promoção da igualdade étnico-racial.
- Estimular o protagonismo estudantil na pesquisa, análise e reflexão sobre identidades, memórias e trajetórias que compõem a sociedade brasileira.

Justificativa:

A disciplina eletiva “Formação do Povo Brasileiro” é importante no contexto escolar para promover o reconhecimento da diversidade e da riqueza das raízes históricas, culturais e sociais do Brasil. Em um país marcado por profundas desigualdades e persistentes processos de apagamento, é essencial criar espaços de debate crítico, valorização de vozes historicamente silenciadas e desconstrução de estereótipos. Este componente visa contribuir para a construção de uma educação antirracista, plural e democrática, promovendo o respeito, a empatia e o reconhecimento das múltiplas identidades que compõem o povo brasileiro.

Objetos do Conhecimento:

- Processos de colonização e formação da sociedade brasileira.
- Matriz indígena: protagonismo, resistência e contribuições culturais.
- Matriz africana: ancestralidade, luta e legado.
- Racismo estrutural, democracia racial e desigualdades.
- Legislação e direitos: demarcação de terras, políticas de cotas, leis antirracistas.
- Identidade, memória e cultura brasileira.

Objetivos de Aprendizagem:

Ao longo da disciplina, espera-se que os estudantes desenvolvam a capacidade de reconhecer, analisar e valorizar a diversidade étnico-cultural que compõe a formação do povo brasileiro, compreendendo os processos históricos de construção das identidades, as contribuições das matrizes indígenas, africanas e europeias, bem como os silenciamentos, resistências e lutas desses povos ao longo do tempo. Busca-se estimular o pensamento crítico sobre as narrativas históricas tradicionais, promovendo a reflexão acerca do racismo estrutural, dos direitos e da cidadania, e incentivando o respeito às diferenças, o combate aos preconceitos e a valorização das múltiplas vozes que constituem a história do Brasil.

Recursos Didáticos:

- Documentários, filmes, músicas, poemas e obras literárias de autores(as) indígenas, negros(as) e pesquisadores(as) do tema.
- Imagens, slides, mapas, notícias e reportagens.
- Livros didáticos e paradidáticos.
- Atividades interativas, dinâmicas em grupo, debates e pesquisas orientadas.

Avaliação:

- Participação em discussões, debates e atividades propostas.
- Produção de reflexões orais e escritas, desenhos, análises e pesquisas.
- Realização de seminários, rodas de conversa e projetos de culminância.

Referências Bibliográficas:

- BARCA, Isabel. Aula oficina: do projeto à avaliação. In: JORNADA DE EDUCAÇÃO
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- FERNANDES, Florestan. A integração do negro na sociedade de classes. São Paulo: Ática, 2008.
- HISTÓRICA, 4., 2004, Braga. Anais... Braga: Centro de Investigação em Educação (CIED), Universidade do Minho, 2004a, p. 131-144.
- RIBEIRO, Darcy. O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930). São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira. São Paulo: Claro Enigma, 2012.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas questões. In: GOMES, Nilma Lino;
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e (Orgs.). Experiências étnico-culturais para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- SOUZA, Osvaldo Rodrigues de. História do Brasil. São Paulo: Ática, 1985.

BLOCO 1: DESCONSTRUINDO A HISTÓRIA OFICIAL

Iniciamos nossa jornada com um convite à desconstrução. Neste primeiro bloco, propomos um mergulho crítico nas narrativas que tradicionalmente moldaram o ensino da História no Brasil. Por muito tempo, a formação do povo brasileiro foi contada a partir de uma perspectiva eminentemente política, nacionalista e eurocêntrica, que exaltava a colonização portuguesa e a ação missionária, enquanto silenciava ou minimizava a presença e a agência dos povos indígenas e africanos. O objetivo aqui é tensionar esse olhar hegemônico, desafiando o leitor a questionar os mitos fundadores, os apagamentos históricos e a chamada "história oficial". Por meio da análise de diversas fontes, buscaremos romper com uma visão linear e excludente, preparando o terreno para a reconstrução de novas e mais plurais perspectivas sobre quem somos.

AULA 01 – APRESENTAÇÃO DA ELETIVA “FORMAÇÃO DO POVO BRASILEIRO”

Duração: 2 horas/aula

Objetivos do encontro:

- Apresentar a proposta, a ementa e os objetivos gerais da eletiva aos estudantes.
- Provocar uma reflexão inicial sobre o conceito de povo brasileiro e os diferentes olhares presentes na construção da nossa identidade.
- Incentivar o pensamento crítico acerca dos silenciamentos históricos relacionados a indígenas e africanos na história oficial do Brasil.

Problematização:

O Brasil é um país conhecido por sua diversidade, mas até que ponto essa diversidade está realmente presente na maneira como entendemos a nossa própria história? De que forma as narrativas tradicionais acabam ocultando as raízes indígenas e africanas do povo brasileiro? Como podemos (re)pensar a formação do Brasil para além do olhar eurocêntrico?

Fontes sugeridas:

- Imagem 1 – A Primeira Missa no Brasil (1861), de Victor Meirelles. Acervo do Museu Nacional de Belas Artes. Fonte: Brasil Escola, acessado em: 28 jul. 2025.



[A Primeira Missa no Brasil \(1861\).](#)

- Ementa impressa desta disciplina

- Trecho do livro didático:

"Os europeus descobrem novas terras. (...) Durante milhares de anos, os povos que viviam na Europa não sabiam que existia a América. Por sua vez, os habitantes da América — os índios — não sabiam que existia a Europa. Esta situação durou até 1492, ano em que Cristóvão Colombo chegou à América. Começava então um período de grandes navegações pelos oceanos. As maiores viagens desse período foram realizadas pelos portugueses e espanhóis. Foi numa dessas viagens que os portugueses descobriram o Brasil. Vamos ver como foi esse período de grandes descobrimentos."

(SOUZA, 1985, p. 15.).



Sugestões de abordagem didática:

- Faça a apresentação inicial, contextualizando e evidenciando a relevância da disciplina; destacando temas, formas de avaliação e metodologias.
- Entregue e leia a ementa de forma coletiva, promovendo breve debate sobre as expectativas dos alunos, experiências prévias ou curiosidades sobre o tema.
- Utilize a imagem da “Primeira missa no Brasil” de Victor Meirelles como norteador para discutir: “Quem está representado? Quem está ausente? Por que essa imagem foi tão utilizada nos livros didáticos?”
- Apresente e discuta sobre o trecho do livro de história que utiliza o termo “Descobrimento do Brasil”. A partir da fonte, estimule a turma a refletir sobre a construção do olhar eurocêntrico na história do Brasil.
- Apresente o desafio para o próximo encontro: que cada estudante traga um objeto, imagem, música ou relato familiar que considere representativo da identidade brasileira.



Atividades propostas:

- Debate coletivo a partir da análise da imagem e trecho do livro de didático de história.
- Registro no quadro das percepções dos alunos sobre quem é (ou não) representado nas narrativas tradicionais.
Preparação do material para a próxima aula (objetos/elementos da identidade).



Avaliação:

- Participação no debate
- Contribuições para a discussão sobre identidade e diversidade

- Envolvimento na atividade preparatória

Para refletir:

Esta primeira aula é estratégica para mobilizar o interesse dos estudantes e estabelecer o tom crítico e reflexivo que orientará toda a disciplina. O objetivo principal não é esgotar os temas, mas abrir espaço para o questionamento das versões tradicionais da história e valorizar a multiplicidade de experiências e narrativas que compõem a formação do povo brasileiro.

AULA 02 – QUAL O CONCEITO DE POVO?

Duração: 2 horas/aula

Objetivos do encontro:

- Refletir sobre o significado e as múltiplas dimensões do conceito de povo.
- Compreender a pluralidade e os elementos que constituem diferentes povos ao redor do mundo, com ênfase na formação do povo brasileiro.
- Incentivar os alunos a reconhecerem a diversidade de identidades, culturas e experiências presentes no Brasil.

Problematização:

Ao refletir sobre o conceito de povo, percebemos que essa não é uma definição simples ou estática. O termo “povo” envolve questões históricas, culturais, jurídicas e sociais, sendo constantemente disputado e reconstruído. Muitas vezes, imaginamos o povo como um grupo homogêneo, mas a realidade é marcada por uma enorme diversidade de vivências, valores e trajetórias. No caso brasileiro, essa pluralidade se amplia ainda mais: somos fruto do encontro não pacífico de diferentes matrizes, tradições e experiências. Afinal, o que nos faz brasileiros? Como se constrói essa ideia de povo? Existem características comuns, ou o que predomina são as diferenças e singularidades? Como as nossas origens plurais influenciam nossa identidade? Esta aula busca provocar essas reflexões, incentivando cada estudante a olhar para além dos estereótipos e reconhecer o mosaico de experiências que formam o nosso povo.

Fontes sugeridas:

- Imagens de diferentes povos do mundo
- Slides digitais: **Formação do Povo brasileiro**, produzido por Maria de Fátima Farias de Lima. O material explora o conceito de "povo" e sua formação, com foco no povo brasileiro. A apresentação questiona a capacidade da aparência física ou dos costumes para determinar a origem de alguém ou identificar um povo. Embora os costumes, crenças e tradições forneçam um contexto cultural, histórico e geográfico, eles não são considerados classificadores definitivos nem exclusivos dos povos.

Disponível em: [Google Drive](#).

Acessado em: 28/07/2025.



Sugestões de abordagem didática:

- Retome a atividade da aula anterior, pedindo aos alunos para apresentarem seus objetos e relatarem suas escolhas.
- Promova um debate inicial: “O que esses objetos dizem sobre quem somos?”
- Apresente imagens e slides de diferentes povos, incentivando comparações e discussões sobre elementos constitutivos de uma identidade coletiva.
- Conduza a discussão: “Quais elementos nos unem? Quais nos diferenciam?”

Atividades propostas:

- Debate coletivo a partir dos objetos e imagens.
- Reflexão individual ou em pequenos grupos: cada aluno deve escrever ou apresentar brevemente “O que faz parte do povo brasileiro, a partir do que vimos e discutimos hoje?”
- Elaboração de um mural coletivo, físico ou digital, com as ideias e símbolos levantados em aula.

Avaliação:

- Participação nas discussões

- Engajamento nas atividades
- Capacidade de reconhecer e expressar a pluralidade do povo brasileiro

Para refletir:

Ao final desta aula, o mais importante não é que os estudantes decorem uma definição de povo, mas que desenvolvam um olhar aberto para a diversidade, reconhecendo a multiplicidade de origens e experiências. Aproveite para identificar quais estereótipos surgem e incentive o diálogo e à diversidade, valorizando as diferentes experiências e olhares presentes em sala.

AULA 03 – HISTÓRIAS QUE A HISTÓRIA NÃO CONTA

Duração: 2 horas/aula

Objetivos do encontro

- Analisar criticamente a narrativa tradicional sobre a história do Brasil, identificando silenciamentos e ausências históricas.
- Compreender a importância do reconhecimento de vozes indígenas e africanas na construção da história do povo brasileiro.
- Refletir sobre o papel do carnaval, e especialmente do samba-enredo, como forma de contar histórias e fazer denúncias.
- Estimular a identificação dos estudantes com uma história mais plural, valorizando suas raízes e promovendo o letramento racial.

Problematização

Quem são os protagonistas das histórias que aprendemos sobre o Brasil? Que vozes foram silenciadas nos livros didáticos? Nesta aula, convidamos os estudantes a olhar para a história a partir de outras lentes, desvendando personagens e narrativas que a história oficial insistiu em deixar à margem. Por que conhecemos tantos nomes de reis e rainhas europeus, mas pouco sabemos sobre grandes referências indígenas ou africanas do Brasil? O samba-enredo, expressão artística do carnaval, pode ser também uma aula de história daquelas que a escola não contou.



Fontes sugeridas

- Letra do samba-enredo da Estação Primeira de Mangueira – 2019: **História pra ninar gente grande**. Composição de Danilo Firmino, Deivid Domênico, Mamá, Márcio Bola, Ronie Oliveira e Tomaz Miranda.

Acessado em: 21/09/2025.



[Música: História para ninar gente grande](#)

Brasil, meu nego

Deixa eu te contar

A história que a história não conta

O avesso do mesmo lugar

Na luta é que a gente se encontra

Brasil, meu denço

A mangueira chegou

Com versos que o livro apagou

Desde 1500

Tem mais invasão do que descobrimento

Tem sangue retinto pisado

Atrás do herói emoldurado

Mulheres, tamoios, mulatos

Eu quero um país que não está no retrato

Brasil, o teu nome é Dandara

Tua cara é de cariri

Não veio do céu

Nem das mãos de Isabel

A liberdade é um dragão no mar de Aracati

Salve os caboclos de julho

Quem foi de aço nos anos de chumbo

Brasil, chegou a vez

De ouvir as Marias, Mahins, Marielles, malês

Mangueira, tira a poeira dos porões

Ô, abre alas pros teus heróis de barracões

Dos Brasis que se faz um país de Lecis,

jamelões

São verde- e- rosa as multidões



Sugestões de abordagem didática

- Retome brevemente a discussão da aula anterior sobre elementos que caracterizam o povo brasileiro, pontuando como o carnaval foi citado como festa popular e espaço de memória.

- Apresente o contexto de criação do samba-enredo da Mangueira 2019, destacando sua proposta de contar as histórias não oficiais do Brasil.
- Distribua a letra para a turma ou projete, toque o áudio/vídeo e incentive os alunos a acompanhar (e cantar, se quiserem).
- Promova a leitura compartilhada da letra, identificando personagens e histórias ali citadas que normalmente não aparecem nos livros didáticos.
- Provoque: “Quantos desses nomes vocês já ouviram na escola? Que outras figuras históricas indígenas e africanas conhecem?”
- Explore a ideia de que o carnaval, além de ser festa, também é espaço de denúncia, pesquisa e reivindicação de memória.



Atividades propostas

- **Análise de letra:** Em grupos, identifiquem na letra da música personagens ou acontecimentos históricos que representam vozes silenciadas.
 - **Pesquisa rápida:** Cada grupo escolhe um desses personagens/situações e faz uma breve pesquisa (em sala ou como tarefa) sobre quem foi e por que é importante conhecer sua história.
 - **Roda de conversa:** Compartilhem as descobertas, debatendo como o apagamento histórico interfere na percepção que temos das nossas próprias origens.
- Reflexão escrita:** Individualmente, escrevam um pequeno texto respondendo: “Por que é importante conhecer essas outras histórias do Brasil?”



Avaliação

- Participação nas discussões, análises e pesquisas propostas.
- Clareza e profundidade nas reflexões orais e escritas.
- Engajamento em reconhecer e valorizar as diferentes vozes da história do Brasil.



Para refletir

O carnaval é mais do que festa; é também palco de resistência, denúncia e reconstrução de memórias. Ao trazer à tona personagens apagados e histórias pouco conhecidas, os estudantes são convidados a questionar a versão única da história, identificar ausências e entender o impacto desse silenciamento em sua própria identidade. Este é o convite da eletiva: conhecer para reconhecer-se.

AULA 04 – MITO DA MISCIGENAÇÃO CORDIAL

Duração: 2 horas/aula

Objetivos do encontro

- Problematizar a ideia tradicional de uma miscigenação harmônica e pacífica na formação do povo brasileiro.
- Confrontar diferentes narrativas sobre o processo de colonização.
- Reconhecer os conflitos, violências e resistências que marcaram a formação do Brasil.

Problematização

Por muito tempo, a história oficial propagou a imagem de um Brasil formado pela integração cordial entre europeus, indígenas e africanos. Mas será que nossa miscigenação foi mesmo marcada por harmonia e aceitação? O que essa narrativa esconde? Nesta aula, vamos analisar diferentes fontes que abordam a formação do povo brasileiro, questionando o mito da cordialidade e trazendo à tona os conflitos, as resistências e os silenciamentos que marcaram esse processo.

Fontes sugeridas

- Trecho do Livro *Casa-grande & Senzala* (FREYRE, 2004):
"A força, ou antes, a potencialidade da cultura brasileira parece-nos residir toda na riqueza de antagonismos equilibrados (...) Não que no brasileiro subsistam, como no anglo-americano, duas metades inimigas: a branca e a preta; o ex-senhor e o ex-escravo. De modo nenhum. Somos duas metades confraternizantes que se vêem mutuamente enriquecendo de valores e experiências diversas; quando nos completarmos num todo, não será com o sacrifício de um elemento ao outro]" (FREYRE) (apud FREYRE, *Casa-grande & senzala*, Rio de Janeiro, Maia e Schmidt Ltda., 2004, p. 23-24)
- Trecho do filme: *Uma História de Amor e Fúria* (dir. Luiz Bolognesi, 2013) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8KOGMoLUyK4>,
Acessado em: 14/08/2025.



[Filme "Uma História de Amor e Fúria"](#)



Sugestões de abordagem didática

- Inicie a aula apresentando o conceito de “miscigenação cordial” a partir do trecho de *Casa-grande & senzala*, de Gilberto Freyre, inclusive contextualizando sobre o autor e a forte influência dessa obra para o imaginário da sociedade brasileira harmoniosa. Realize uma leitura compartilhada do texto e questione a turma sobre qual ideia de formação do povo brasileiro o autor sugere, destacando palavras como “confraternização”, “equilíbrio” e a ausência de conflitos.. Faça alguns questionamentos como “Que ideia de formação do povo brasileiro Freyre apresenta nesse trecho? Ele considera que houve conflito ou harmonia?” Estimule que os alunos debatam o sentido de “confraternização” e de “antagonismos equilibrados” apresentado pelo autor.
- Na sequência, explique que essa versão idealizada será confrontada com outras perspectivas históricas. Apresente o filme *Uma História de Amor e Fúria*, focando nos segmentos do período da colonização. Oriente os alunos a observar como o filme retrata o encontro entre europeus, indígenas e africanos, atentando para episódios de resistência, opressão e violência.
- Durante ou após a exibição, promova um debate orientado por questões como:
 - De que maneira o filme questiona ou contradiz a ideia de uma miscigenação pacífica?

- Quais personagens e histórias o filme traz à tona que geralmente são silenciadas na história oficial?
- Que reflexões o filme provoca sobre as violências e resistências indígenas e negras?
- Finalize a discussão recuperando o objetivo da aula: mostrar que, apesar da narrativa sobre a cordialidade e harmonia da miscigenação, a formação do povo brasileiro foi atravessada por conflitos, imposições e resistências. Encoraje os alunos a refletirem sobre a importância de revisitar fontes e narrativas para reconstruir uma história mais plural sobre nossa formação social.

Atividades propostas

- **Produção escrita:** Partido da discussão em sala e da análise das fontes, crie um texto sobre: “Por que é importante problematizar o mito da miscigenação cordial no Brasil?”

Avaliação

- Participação nos debates.
- Capacidade de argumentar e identificar diferentes perspectivas nas fontes analisadas.
- Produção escrita que revele compreensão crítica da aula.

Para refletir

Ao final desta aula, busque perceber se os estudantes conseguiram identificar os limites das narrativas tradicionais e ampliar o olhar para a complexidade dos encontros e desencontros que marcaram a formação do Brasil. Incentive-os a pensar sobre como mitos nacionais ainda influenciam nossa autoimagem e nossas relações sociais. Valorize dúvidas, questionamentos e produções criativa eles são sinal de reflexão profunda sobre a história.

BLOCO 2: MATRIZ INDÍGENA

Neste segundo bloco, nosso foco se volta para o reconhecimento da diversidade, do protagonismo e da contínua presença dos povos originários na história do Brasil. Distanciando-nos de representações que reduzem a presença indígena a um papel secundário ou folclórico, esta seção busca valorizar os saberes, as lutas e os legados desses povos. Para isso, daremos destaque a

fontes produzidas por intelectuais e lideranças indígenas, garantindo que suas vozes sejam ouvidas não apenas como objeto de estudo, mas como sujeitos históricos e produtores de conhecimento. A proposta é estimular o respeito à pluralidade e à agência histórica desses sujeitos, fortalecendo a autonomia do leitor na construção de um conhecimento mais justo e representativo.

AULA 05 - COLONIZAÇÃO DO BRASIL: VOZES INDÍGENAS

Duração: 2 horas/aula

Objetivos do encontro

- Compreender a colonização do Brasil a partir do protagonismo indígena e da perspectiva dos povos originários.
- Refletir sobre a violência, o etnocídio e o processo de resistência indígena na história do Brasil, do passado ao presente.
- Valorizar as narrativas e vozes indígenas como fontes históricas e culturais fundamentais para a compreensão da formação do povo brasileiro.

Problematização

Por muito tempo, a história da colonização do Brasil foi contada a partir do olhar europeu, frequentemente romantizando o chamado “descobrimento” e silenciando as vozes indígenas. O episódio “Guerras de Conquista”, do documentário *Guerras do Brasil.doc*, convida a repensar esse processo a partir de novas perguntas: Que guerra foi essa? Por que o autor define a colonização como uma guerra? Que elementos o documentário apresenta que contradizem a narrativa oficial? E como a luta dos povos indígenas pela sobrevivência, território e cultura permanece ainda hoje?

Fontes sugeridas

- Documentário: **GUERRAS DE CONQUISTA**. In: GUERRAS DO BRASIL.DOC. Direção: Luiz Bolognesi. Produção: Buriti Filmes e Gullane. Brasil, 2019. 1º episódio.

Acessado em: 21/09/2025.

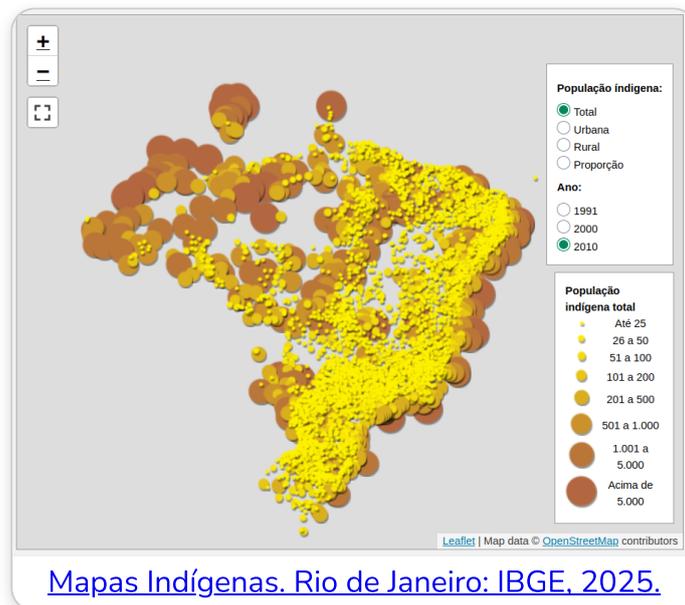


[Documentário "Guerras do Brasil.doc"](#)

- Mapa dos povos indígenas atuais:
INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Mapas Indígenas. Rio de Janeiro: IBGE, 2025.

Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/mapas-indigenas-2.html>.

Acessado em: 16 set. 2025.



[Mapas Indígenas. Rio de Janeiro: IBGE, 2025.](#)

- Depoimentos de lideranças indígenas apresentados no documentário

Sugestões de abordagem didática

- Inicie contextualizando brevemente a série documental: quem produziu, ano, objetivo e a importância do enfoque indígena. Questione o título do episódio: “Guerra de Conquista” de quem? Sobre o quê? Esse conflito já terminou?
- Em seguida, faça a exibição do filme, orientando os alunos a anotarem informações e aspectos que considerem mais marcantes: dados demográficos, depoimentos, falas de indígenas, descrições de violência, exemplos de resistência, etc.
- Ao encerrar ao episódio conduza uma discussão guiada com perguntas provocativas, como:

- O que diferencia a versão apresentada pelo documentário daquela tradicionalmente ensinada?
- Como a luta dos povos indígenas foi (ou ainda é) apagada dos livros didáticos?
- Por que o documentário fala de “guerras” e não de “descobrimento”?
- Quais exemplos de resistência e sobrevivência indígena mais impactaram?
- O que mudou, ou não mudou, no Brasil desde então?
- Explore as informações demográficas e históricas apresentadas, em tela, no decorrer do episódio, sobre os povos indígenas no Brasil: número de povos, territórios e impactos da colonização.
- Ao final da aula, convide os alunos a participarem de uma atividade de sala de aula invertida para o próximo encontro. Explique que, como preparação para a próxima aula, os alunos deverão se organizar em grupos, acessar o site “Povos Indígenas no Brasil” (<https://pib.socioambiental.org/>) e pesquisar sobre um povo indígena específico.
- Reforce a importância da pesquisa autônoma para conhecer a diversidade dos povos indígenas no Brasil, incentivando os alunos a irem além do senso comum e dos estereótipos.



Atividades propostas

- **Criação de painel visual:** Os alunos, individualmente ou em grupos, devem produzir um painel (desenho, cartaz ou linha do tempo ilustrada) representando os diferentes aspectos da resistência indígena retratados no documentário. É importante valorizar as vozes indígenas, representando tanto as lutas do passado quanto desafios atuais (demarcação de terras, preservação cultural, etc).
- **Debate orientado:** A partir dos painéis, organize uma roda de conversa para que cada grupo apresente suas principais conclusões, destacando aquilo que mais os surpreendeu ou fez repensar a história do Brasil.



Avaliação

- Participação nas discussões e atividades propostas
- Qualidade das reflexões apresentadas no painel e/ou texto
- Engajamento na análise crítica das fontes audiovisuais



Para refletir:

Ao final desta aula, busque perceber se os estudantes passaram a reconhecer que a colonização do Brasil foi marcada por conflitos, violência e resistência. Incentive que valorizem fontes e vozes indígenas e compreendam a história não como um relato único, mas como um mosaico de

narrativas. Acolha as dúvidas, incentive a escuta atenta, e destaque como o conhecimento histórico pode contribuir para uma sociedade mais plural, justa e consciente de suas raízes.

AULA 06: CONHECENDO POVOS INDÍGENAS

Duração: 2 horas/aula

Objetivos do encontro

- Proporcionar o protagonismo dos estudantes no processo de pesquisa e apresentação sobre povos indígenas brasileiros.
- Compreender a pluralidade dos povos indígenas no Brasil, reconhecendo diversidade de línguas, culturas, organizações sociais e regiões de ocorrência.
- Combater estereótipos e ampliar o conhecimento sobre a presença indígena em todas as regiões do país, inclusive na realidade local/regional.

Problematização

Quando pensamos em “povos indígenas”, muitas vezes nos vêm à mente imagens estereotipadas ou restritas a algumas regiões do país. Mas afinal, quem são os povos indígenas do Brasil? Quantos são? Onde vivem? Que línguas falam? Que costumes preservam? Nesta aula, a partir do olhar e da pesquisa dos próprios alunos, vamos buscar respostas para essas perguntas, reconhecendo a riqueza e a complexidade da presença indígena no Brasil contemporâneo.

Fontes sugeridas

- Site *Povos Indígenas no Brasil* (<https://pib.socioambiental.org/>)
- Apresentações dos grupos (materiais produzidos pelos estudantes: slides, cartazes, vídeos, mapas etc.)

Sugestões de abordagem didática

Orientações para a sala de aula invertida

Organize os alunos em grupos e atribua previamente a cada grupo um povo indígena para pesquisa. Essa divisão garante que o trabalho seja equilibrado e permite ao professor preparar-se melhor para a mediação do debate e para aprofundar as discussões durante a apresentação dos resultados.

Sugestão de Povos Indígenas a serem pesquisados:

- **Yanomami** (Norte – Roraima/Amazonas): maior território indígena do Brasil, diversidade cultural, questões recentes de saúde e território.
- **Guarani** (Sudeste/Sul/Centro-Oeste): presença em diversos estados, tradição cultural forte, desafios atuais com terras.
- **Tupinambá** (Nordeste – Bahia): protagonismo histórico, resistência à colonização, lutas contemporâneas por território.
- **Tremembé** (Nordeste – Ceará): povo tradicional do Ceará, experiências de resistência, cultura e revitalização das línguas e tradições.
- **Xavante** (Centro-Oeste – Mato Grosso): organização social e cultural distinta, destaque nos movimentos de resistência.

Orientações práticas:

- Forme grupos de 4 ou 5 alunos, de acordo com o número total da turma.
- Explique brevemente quem são os povos indicados e o porquê da escolha, valorizando tanto a representatividade nacional quanto a regional.
- Indique que a principal fonte de pesquisa será o site “Povos Indígenas do Brasil” (<https://pib.socioambiental.org/pt>), incentivando a busca por informações sobre história, território, língua, organização social, desafios atuais e contribuições culturais.
- Oriente que cada grupo organize sua apresentação para compartilhar na próxima aula os principais aspectos do povo pesquisado, utilizando recursos visuais (cartazes, slides, mapas, imagens) se possível.

Observação: Essa preparação deve ser realizada **ao final da aula anterior (aula 5)**, de modo que os alunos já saiam com a tarefa definida, e retomada rapidamente no início da aula seguinte para esclarecer dúvidas e reforçar a importância da diversidade dos povos indígenas no Brasil.

- Inicie a aula retomando a tarefa de pesquisa atribuída na aula anterior, destacando os povos indígenas definidos para cada grupo (Yanomami, Guarani, Tupinambá, Tremembé e Xavante, por exemplo).
- Ao final de cada apresentação, conduza um breve debate com a turma, destacando a diversidade de experiências, a presença dos indígenas em diferentes regiões e desconstruindo mitos sobre um suposto “modelo único” de ser indígena.
- Valorize o protagonismo dos alunos na produção e compartilhamento do conhecimento.



Atividades propostas

- Apresentação dos grupos sobre os povos indígenas.
- Debate coletivo: principais descobertas, percepções e curiosidades.
- Elaboração, em sala, de um painel coletivo (cartaz, mural ou mapa) que registre as informações sobre cada povo estudado e destaque a diversidade indígena no Brasil.



Avaliação

- Participação nas pesquisas, apresentações e discussões.
- Engajamento e respeito na escuta das apresentações dos colegas.
- Contribuição para o painel coletivo.



Para refletir

Mais do que “reproduzir” informações, esta aula visa estimular a curiosidade, a escuta ativa e o respeito à pluralidade dos povos indígenas. Ao protagonizarem a pesquisa, os alunos não apenas ampliam o repertório, mas também se reconhecem como sujeitos capazes de construir e compartilhar conhecimento.

AULA 07 – SER INDÍGENA HOJE: DIVERSIDADE, LUTAS E PROTAGONISMO

Duração: 2 horas/aula



Objetivos do encontro

- Compreender a pluralidade das identidades indígenas no Brasil contemporâneo.
- Refletir sobre o protagonismo das lideranças indígenas e suas lutas atuais.
- Desconstruir estereótipos associados aos povos indígenas, valorizando suas múltiplas formas de existir, viver e resistir.
- Discutir a importância da mudança de termos e nomenclaturas para uma compreensão mais justa e respeitosa dos povos indígenas.

? Problematização

Ao longo do tempo, a imagem do indígena foi construída a partir de estereótipos: aquele que vive na floresta, usa arco e flecha, mora em aldeia ou tribo e fala uma língua diferente. Porém, será que essa é a única realidade indígena? Quantos indígenas existem hoje no Brasil? Onde vivem? O que fazem? Que profissões exercem? Por que muitos ainda se referem a eles como “índios”?

Esta aula propõe um exercício de revisão dessas ideias, ouvindo o que os próprios indígenas têm a dizer sobre suas identidades, lutas e saberes, compreendendo que a história deles está viva nos campos, nas cidades, nas artes, na política e na escola.

📖 Fontes sugeridas

- Documentário: *Falas da Terra* (GloboPlay, 2021). Direção de Graciela Guarani, Olinda Muniz e Erika Kandire.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BdDpp6USz5Y>,

Acessado em: 29/07/2025.



[Documentário "Falas da Terra"](#)

- [Trecho da coluna do jornal sobre o documentário](#)
- Depoimentos de lideranças indígenas (presentes no próprio documentário)

💡 Sugestões de abordagem didática

- Inicie contextualizando o documentário, destacando o protagonismo indígena em todas as etapas de produção e o objetivo de trazer ao centro as vozes de quem vive a realidade indígena.
- Antes da exibição, oriente o olhar dos alunos para identificar:
 - Quem são os indígenas retratados? Onde vivem? Quais profissões exercem?
 - Quais lutas e desafios os povos indígenas enfrentam hoje?
 - Como se define “ser indígena” segundo os próprios depoentes?
 - O que te surpreendeu ou desconstruiu do que você pensava sobre os povos indígenas?

- Que imagens e narrativas aparecem e quais ficam de fora dos livros didáticos?
- Realize a exibição do documentário (integral ou trechos selecionados).
- Após o filme, promova um debate, partindo das perguntas direcionadas anteriormente e estimulando também os estudantes a comentarem as situações, falas e imagens que mais chamaram atenção.
- Destaque personalidades presentes no documentário, como Raoni Metuktire e outras lideranças indígenas, incentivando os alunos a pesquisar mais sobre suas trajetórias.
- Liste, no quadro, palavras ou expressões que os alunos costumam ouvir ou usar sobre povos indígenas e, juntos, discutam o porquê delas serem inadequadas, reducionistas ou ultrapassadas (por exemplo: “índio”, “tribo”, “aldeia”, “reservas”).
- Enfatize o uso correto de termos: “indígena”, “povo”, “comunidade”, “terras indígenas”, etc.



Atividades propostas

- Questionário orientado sobre o documentário
- Roda de conversa: relatos, impressões e perguntas que surgiram durante o documentário.
- Elaboração de um glossário coletivo sobre termos corretos e inadequados para se referir a povos indígenas.
- Como atividade complementar, peça aos alunos que pesquisem sobre algumas lideranças e ativistas indígenas que aparecem no documentário e compartilhem em sala. Sugestão: (Raoni Metuktire, Ailton Krenak, Sônia Guajajara, Daniel Munduruku.)



Para refletir:

Esta aula é um convite à escuta e à valorização das múltiplas vozes indígenas presentes na sociedade brasileira. O mais importante é que cada estudante perceba que ser indígena não é uma realidade fixa ou do passado, mas uma experiência plural, contemporânea e em constante movimento. Incentive os alunos a enxergar a riqueza e a diversidade dos povos originários, reconhecendo-os como sujeitos ativos, criadores de cultura e protagonistas de suas próprias histórias e lutas.

AULA 08 – LEGADOS INDÍGENAS

Duração: 2 horas/aula

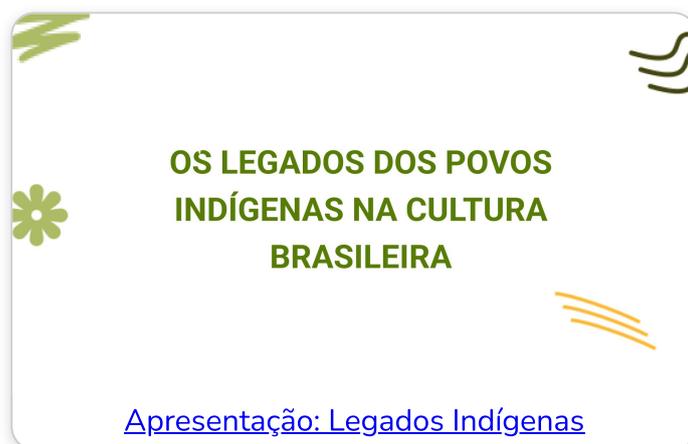
- Reconhecer a presença e importância dos legados indígenas na cultura e no cotidiano brasileiro.
- Identificar, a partir da música “Território Ancestral”, temas como resistência, lutas atuais, memória e diversidade indígena.
- Promover uma reflexão crítica sobre o protagonismo e a invisibilidade dos povos indígenas no Brasil contemporâneo.

? Problematização

Apesar de séculos de colonização, violência e apagamento, a cultura indígena permanece viva em nossos costumes, na nossa alimentação, nas palavras que falamos, nos nomes de lugares, nos saberes sobre a terra. No entanto, esse legado muitas vezes passa despercebido na nossa sociedade. Como podemos reconhecer e valorizar o que herdamos dos povos indígenas? Como a música, como expressão cultural, pode dar visibilidade a essas heranças e lutas?

📖 Fontes sugeridas

- Apresentação: Legado dos Povos Indígenas na Cultura Brasileira, autoria de Ingrid Oliveira.
Disponível em: <https://bit.ly/material-didatico-legados-indigenas>
Acessado em: 29/07/2025.



- Letra da música “Território Ancestral”. Composição de Kaê Guajajarara.

*Alô mãe, você sente minha falta?
Por que eu também sinto falta de mim
Alô mãe, canta que o corpo transpassa o
tempo
E nos faz resistir
Deixei meu cocar no quadro*

*Retrato falado, escrevo daqui
Num apagamento histórico
Me perguntam como eu cheguei aqui
A verdade é que eu sempre estive
Vou te contar uma história real
Um a um morrendo desde os navios de
Cabral*

*Nós temos nomes, não somos números
Pra me manter viva, preciso re-existir
Dizem que não sou de verdade
Que não deveria nem estar aqui
O lugar onde vivo me apaga e me incrimina
Me cala e me torna invisível
A arma de fogo superou a minha flecha
Minha nudez se tornou escandalização
Minha língua mantida no anonimato
Kaê na mata, Aline na urbanização*

*Mesmo vivendo na cidade
Nos unimos por um ideal
Na busca pelo direito
Território ancestral
Vou te contar uma história real
Pindorama (território ancestral)
Brasil (tekohaw tekohaw)
Demarcação já!
No território ancestral*

- Vídeo: Guajajarara, K. [Kaê Guajajarara]. (2020, 28 de agosto). **Kaê Guajajarara - Território Ancestral (Videoclipe Oficial)**. Disponível em: YouTube, <https://www.youtube.com/watch?v=szzDJahvUS8>
Acessado em 14/08/2025.



[Videoclipe Território Ancestral \(2020\).](#)

Sugestões de abordagem didática

- Inicie a aula introduzindo o tema da aula, destacando a importância de conhecermos os legados das nossas raízes.
- Utilize slides para mostrar exemplos práticos das contribuições indígenas em diferentes aspectos do cotidiano brasileiro. Estimule perguntas do tipo: “O que aqui surpreendeu vocês?” “O que é mais marcante?”
- Ao encerrar esse primeiro momento da aula, faça a transição para a próxima fonte a ser trabalhada, explicando que, para além de objetos e costumes, há também um legado de luta e resistência.

- Neste segundo momento da aula faça a audição e análise da música “Território Ancestral” da compositora Kaê Guajajarara.
 - Distribua a letra da música “Território Ancestral” para a turma.
 - Ouça o áudio/vídeo juntos.
 - Oriente os alunos a grifarem ou anotarem frases que se conectem com os legados apresentados ou com temas das aulas anteriores (cultura, resistência, invisibilidade, identidade, lutas, etc.).
- Em seguida promova um debate sobre as mensagens da música:
 - O que mais chamou a atenção?
 - Que relações fizeram entre a música e o que viram nas aulas anteriores?
 - Que legados aparecem de forma direta ou indireta na canção?
 - Por que o território é chamado de ancestral?
- Faça um fechamento, sistematizando com a turma o que ficou de principal aprendizado sobre a matriz indígena, seja sobre os seus legados, lutas, diversidade, enfim, de tudo que foi estudado ao longo das últimas aulas.



Atividades propostas

- Participação ativa nas discussões.
- Identificação, na letra da música, de elementos relacionados às temáticas discutidas ao longo das aulas sobre matriz indígena.
- Elaboração de uma frase, cartaz, ou desenho que resuma o principal legado indígena identificado por cada estudante.



Avaliação

- Engajamento e participação nas atividades e debates.
Capacidade de relacionar os conteúdos apresentados ao cotidiano e às discussões anteriores.



Para refletir:

Encerrar o bloco indígena com a música "Território Ancestral" é uma oportunidade de reconhecer a presença dos povos originários em nosso passado e presente, reafirmando a importância da resistência, do respeito à diversidade e da luta por direitos. Estimule a turma a pensar que conhecer os legados indígenas é também reconhecer-se como parte desse território ancestral.

BLOCO 3: MATRIZ AFRICANA

O terceiro bloco deste livro é dedicado a abordar a riqueza e a complexidade da matriz africana, rompendo com o paradigma historiográfico que frequentemente associa a presença negra no Brasil exclusivamente à condição de escravo. Nosso objetivo é valorizar as trajetórias, as culturas, as diversas formas de resistência e as inúmeras conquistas dos afro-brasileiros, destacando sua centralidade na formação do nosso país. Utilizaremos fontes como músicas, poemas e documentários para aproximar o leitor das experiências e contribuições africanas e afro-brasileiras. Além de apresentar novas narrativas, este bloco também convida a uma reflexão crítica sobre o racismo, compreendendo-o como uma estrutura histórica e social que precisa ser identificada e combatida.

AULA 09 — AFRICANOS NO BRASIL: ORIGENS, DIVERSIDADE E DESUMANIZAÇÃO

Duração: 2 horas/aula

Objetivos do encontro

- Reconhecer a diversidade étnica, cultural e linguística dos povos africanos que foram trazidos ao Brasil.
- Refletir sobre o processo de desumanização que os africanos sofreram ao serem escravizados e o impacto desse processo na formação da sociedade brasileira.
- Valorizar as histórias, culturas e protagonismo dos africanos e seus descendentes, rompendo com visões estereotipadas e reducionistas.

Problematização

Ao se falar de africanos no Brasil, muitas vezes, limita-se sua história à condição de escravizados. No entanto, antes da chegada forçada, esses povos já possuíam culturas, civilizações e trajetórias

ricas e plurais. Como a sociedade brasileira ainda carrega marcas desse processo de desumanização? O que significa reconhecer que somos descendentes de pessoas escravizadas e não de “escravos”? De que forma a história oficial silenciou e homogenizou a diversidade africana? Essa aula busca refletir sobre pluralidade das origens africanas e o protagonismo dessas populações na construção do Brasil.

Fontes sugeridas

- Vídeo: [Ancestralidade Africana – Canal Curta História](#).
Acessado em 14/08/2025.



- Música: “Mufete”, Composição de Emicida/Xuxa Levy. Acessado em: 21/09/2025.



*Rangel, Viana, Golfo, Cazenga pois
Marçal, Sambizanga, Calemba dois
Rangel, Viana, Golfo, Cazenga pois*

*Marçal, Sambizanga, Calemba dois
One love, amor pro'cês, sério
Djavan me disse uma vez
Que a terra cantaria ao tocar meus pés*

Tanta alegria fez brilhar minha tês
Que arte é fazer parte, não ser dono
Nobreza mora em nós, não num trono
Logo, somos reis e rainhas, somos
Mesmo entre leis mesquinhas vamos
Gente, só é feliz
Quem realmente sabe, que a África não é um
país
Esquece o que o livro diz, ele mente
Ligue a pele preta a um riso contente
Respeito sua fé, sua cruz
Mas temos 256 Odus
Todos feitos de sombra e luz, bela
Sensíveis como a luz das velas ('tendeu?)
Rangel, Viana, Golfo, Cazenga pois
Marçal, Sambizanga, Calemba dois
Rangel, Viana, Golfo, Cazenga pois
Marçal, Sambizanga, Calemba dois
Aí, tá na cintura das mina de Cabo Verde
E nos olhares do povo em Luanda
Nem em sonho eu ia saber que
Cada lugar que eu pisasse daria um samba
Numa realidade que mói
Junta com uma saudade que é mansinha, mas
dói
Tanta desigualdade, a favela, os boy
Atrás de um salário, uma pá de super herói,
sabe?
Louco tantos Orfeus, trancados

Nos contrato de quem criou o pecado
Dorme igual flor num gramado
E um vira-lata magrinho de aliado
Brusco, pick o cantar de pneus
Dizem que o diabo veio nos barcos dos
europeus
Desde então o povo esqueceu
Que entre os meus, todo mundo era Deus
(morô, vai?)
E eu não sabia mais se eu tava em casa
Ou se eu tava viajando, certo mano?
Meu coração ficou com todos os meus irmão
Todas as minhas irmã que eu encontrei pelo
mundo, certo?
Queria agradecer a todos eles
Cabo Verde, Tiara Grande, Pri, é 'nois
Rangel, Viana, Golfo, Cazenga pois
Marçal, Sambizanga, Calemba dois
Rangel, Viana, Golfo, Cazenga pois
Marçal, Sambizanga, Calemba dois
Rangel, Viana, Golfo, Cazenga pois
Marçal, Sambizanga, Calemba dois
Rangel, Viana, Golfo, Cazenga pois
Marçal, Sambizanga, Calemba dois (moleque,
obrigado meu Deus)
Já dizia o poeta
A África está nas crianças e o mundo está por
fora
Muito obrigado

- Poema: “**Vozes-mulheres**” — Conceição Evaristo. Acessado em: 21/09/2025.



*A voz de minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio.
Ecoou lamentos
de
uma infância perdida.*

*A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.*

*A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo
das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela.*

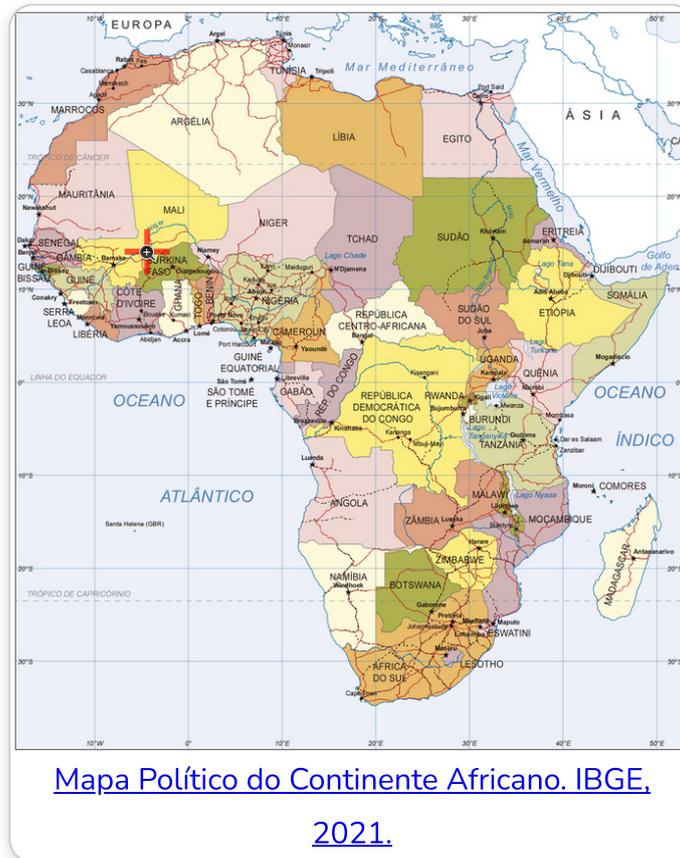
*A minha voz ainda
ecoou versos perplexos
com rimas de sangue
e fome.*

*A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas
caladas
engasgadas nas gargantas.*

*A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem — o hoje — o
agora.*

*Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
o eco da
vida-liberdade.*

- Mapa impresso do continente africano:
INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). África. In: Atlas Escolar. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.
Disponível em:



- Depoimentos de lideranças indígenas apresentados no documentário



Sugestões de abordagem didática

- Inicie a aula exibindo o mapa da África, ressaltando as principais regiões de onde vieram os africanos que foram trazidos ao Brasil. Peça que os alunos identifiquem no mapa nomes de países, regiões e, se possível, etnias (iorubás, bantos, jejes, etc.), destacando a pluralidade desses povos.
- Exiba o vídeo “Ancestralidade Africana” e, após, estimule uma conversa sobre os diferentes povos africanos, suas culturas e religiões. Reforce que a África é um continente plural, não um país único.
- Trabalhe a música “Mufete” do Emicida: distribua a letra impressa, ouça a música com os alunos e explore os versos que destacam a ancestralidade, identidade e orgulho das origens africanas.
 - Pergunte: O que aprendemos sobre a África nos livros didáticos? Como a música desconstrói estereótipos sobre o continente e seus povos?
- Finalize o encontro lendo o poema “Vozes-mulheres” de Conceição Evaristo, destacando as várias gerações de mulheres negras, a memória da ancestralidade, a violência, mas também a resistência e o protagonismo.
 - Discuta: Como a experiência das mulheres negras contribui para a história do Brasil? Qual a diferença entre ser descendente de pessoas escravizadas e ser “descendente de escravos”?

Alternativa Metodológica – Rotação por Estações

Para diversificar a dinâmica desta aula, sugerimos a metodologia de rotação por estações, em que os alunos trabalham em grupos com as três fontes simultaneamente. Veja o passo a passo:

Organização da atividade

- Divida a turma em três grupos.
- Cada grupo começa por uma estação, permanecendo nela por cerca de 20 minutos.
- Após o tempo estipulado, rotacionam para a próxima estação, até que todos passem por todas as fontes.
- Em cada estação, os alunos realizam uma atividade orientada e registram suas reflexões.

Estação 1 – Vídeo: Ancestralidade Africana

Objetivo:

Compreender as origens, línguas, culturas e diversidade dos povos africanos trazidos para o Brasil.

Atividade:

- Assista ao vídeo *Ancestralidade Africana* (link sugerido ou exibido pelo professor).
- Em grupo, responda:
 - Quais as principais regiões da África de onde vieram os africanos escravizados?
 - O vídeo traz informações sobre as línguas, religiões ou costumes desses povos? Quais?
 - Como essa diversidade é importante para a história do Brasil?

Produto esperado:

Mapa-resumo das principais origens e culturas dos africanos trazidos para o Brasil.

Estação 2 – Música: Mufete (Emicida)

Objetivo:

Perceber como a música contemporânea revisita as raízes africanas e desconstrói estereótipos.

Atividade:

- Ouça a música e leia a letra impressa.
- Discuta em grupo:
 - Quais referências à África aparecem na música?
 - O que a letra nos diz sobre identidade e ancestralidade?
 - Como a música desafia a ideia de uma África única e homogênea?
- Sublinhe ou marque versos que falem de resistência, diversidade ou orgulho ancestral.

Produto esperado:

Cartaz ou painel destacando trechos da música e seus significados.

Estação 3 – Poema: Vozes-mulheres (Conceição Evaristo)**Objetivo:**

Refletir sobre o processo de desumanização e resistência das mulheres negras ao longo da história.

Atividade:

- Leitura coletiva e comentada do poema.
- Debate:
 - Que vozes aparecem no poema? Quais experiências atravessam gerações?
 - Como o poema retrata a força e a resistência das mulheres negras?
 - Que sentimentos ou reflexões a leitura provoca?
- Escreva, em poucas linhas, uma síntese do poema e sua relação com a aula.

Produto esperado:

Mini-texto coletivo e/ou desenho expressando o impacto do poema.

- Após a rotação, reúna a turma para socializar as descobertas, reflexões e produções de cada estação.
- Discuta:
 - O que aprendemos sobre a diversidade africana e a desumanização no Brasil?
 - Como a cultura afro-brasileira resiste e se reinventa até hoje?

Dica para o professor:

Caso haja pouco tempo, selecione apenas um trecho da música e do poema, ou peça para que a leitura seja feita em casa antes da aula, agilizando o processo em sala.

**Atividades propostas**

- **Exploração do mapa:** Em grupos, os alunos marcam no mapa as regiões de origem dos principais povos africanos que vieram para o Brasil e apresentam para a turma.
- **Roda de conversa:** Após assistir ao vídeo e ouvir a música, discuta coletivamente: Quais imagens ou ideias sobre África mudaram ou foram ampliadas?
- **Análise literária:** Leitura e interpretação coletiva do poema “Vozes-mulheres”, identificando sentimentos, memórias e resistências presentes nos versos.
- **Produção criativa:** Como tarefa, os alunos podem criar uma breve narrativa, poema ou desenho que represente a pluralidade africana ou os sentimentos provocados pela aula.



Avaliação

- Participação nas discussões e atividades propostas.
- Apresentação do grupo sobre as regiões africanas no mapa.
- Reflexões individuais (orais ou escritas) sobre os temas trabalhados.
- Engajamento com as fontes (vídeo, música, poema) e capacidade de estabelecer conexões com a formação do povo brasileiro.
- Na abordagem de rotação por estações: participação nas discussões, produção nas estações e síntese apresentada ao grupo.



Para refletir

Mais do que estudar o passado, esta aula propõe um olhar crítico para a presença africana na sociedade brasileira não apenas como dor e opressão, mas também como potência criadora, resistência e pluralidade cultural. Incentive os alunos a repensar narrativas, superar estereótipos e reconhecer a herança afro-brasileira em suas próprias vidas e no cotidiano da escola.

AULA 10 — O NEGRO NA SOCIEDADE BRASILEIRA: LUTAS E RESISTÊNCIAS

Duração: 2 horas/aula



Objetivos do encontro

- Compreender a multiplicidade das estratégias de resistência negra ao longo da história do Brasil, desde o período da escravidão até os dias atuais.
- Valorizar o protagonismo negro na luta pela liberdade, dignidade e direitos civis.
- Desconstruir a ideia de passividade dos negros, evidenciando formas de luta, organização e produção intelectual.



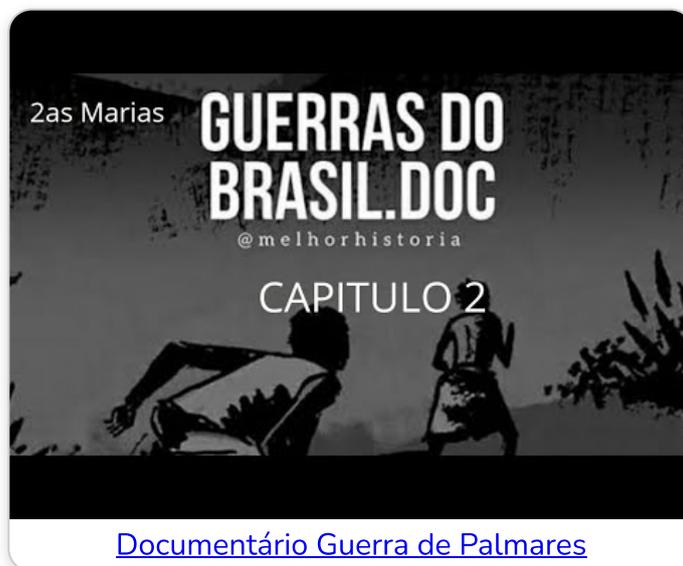
Problematização

Durante décadas, a história oficial retratou a população negra no Brasil como vítima passiva da escravidão. Contudo, a experiência negra no país é marcada por intensas lutas, articulações e resistências seja nos quilombos, nas revoltas urbanas, nas redes de solidariedade, na imprensa e nas manifestações culturais. Como desconstruir a imagem do negro apenas como subalterno ou vitimado? Que exemplos históricos mostram o protagonismo negro na construção da sociedade brasileira? Quais formas de resistência permanecem e se renovam até hoje?



Fontes sugeridas

- Documentário: [Guerras do Brasil.doc — episódio 02: Guerras de Palmares](#)
Acessado em 14/08/2025.



- Jornais da imprensa negra – Acervo BN Digital:
 - [“O Homem de Cor” \(1833\)](#), disponível em: <https://memoria.bn.gov.br/DocReader/docreader.aspx?bib=701815>. Acessado em: 21/09/2025.
 - [“O Abolicionista” \(1880\)](#), disponível em: <https://memoria.bn.gov.br/DocReader/docreader.aspx?bib=230812>. Acessado em: 21/09/2025.
 - [“A Voz da Raça” \(1931\)](#), disponível em: <https://memoria.bn.gov.br/docreader/DocReader.aspx?bib=845027>. Acessado em: 21/09/2025.
- Podcasts: [Rádio Nacional BR — série Imprensa negra no Brasil, episódio 01: 190 anos de luta antirracista ligam passado e presente](#), disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=z34C0cU5acw>, acessado em: 21/09/2025.

Sugestões de abordagem didática

- Inicie a aula lembrando, a partir do mapa trabalhado na aula anterior, a presença africana no Brasil. Destaque o impacto numérico e cultural da diáspora africana.
- Apresente o episódio “Guerras de Palmares”, em seguida oriente os alunos a prestar atenção nas diferentes formas de organização, alianças e resistências dos negros, e como os quilombos funcionaram como espaços de liberdade, cultura e resistência. Questione: O que o documentário mostra sobre o protagonismo negro? Como a história tradicional representa (ou não) esses fatos?
- Exploração da imprensa negra: Mostre reproduções ou trechos dos jornais “O Homem de Cor”, “O Abolicionista” e “A Voz da Raça”. Explique brevemente a importância da imprensa negra na luta por direitos e na construção de uma voz própria para a população negra.
- Caso possível, ouça em sala trechos dos podcasts da Rádio Nacional BR, relacionando as discussões do passado com as lutas atuais.

Atividades propostas

- **Registro e debate:** Peça aos alunos que escrevam (individualmente ou em grupos) sobre as principais lutas e formas de resistência do negro no Brasil em diferentes épocas, destacando exemplos do documentário, dos jornais e dos podcasts.
- **Reflexão escrita:** Solicite uma breve reflexão sobre o que mudou na percepção dos alunos em relação ao papel do negro na história do Brasil após o contato com as fontes.
- **Pesquisa complementar:** Indique, para tarefa extra, pesquisar sobre as lutas e resistências atuais do povo negro no Brasil.

Avaliação

- Participação ativa nas discussões e debates.
- Qualidade das análises e reflexões sobre as fontes trabalhadas.
- Capacidade de relacionar passado e presente nas lutas e resistências negras.

Para refletir:

A luta do povo negro por liberdade e dignidade não se limitou à resistência física ou à fuga da escravidão. Ela se manifestou e ainda se manifesta na cultura, na produção intelectual, na organização política e na constante busca pelo direito de existir com igualdade. Estimule seus alunos a enxergar a resistência negra como um movimento vivo, multifacetado e fundamental para compreender a sociedade brasileira de ontem e de hoje.

AULA 11 – O NEGRO PARA ALÉM DA ESCRAVIDÃO

Duração: 2 horas/aula

Objetivos do encontro

- Compreender o protagonismo negro na história do Brasil para além da condição de escravizado.
- Refletir sobre a trajetória de Luiz Gama como exemplo de resistência, luta por justiça e ascensão social.
- Analisar a importância de conhecer e valorizar personalidades negras apagadas dos livros de história.
- Desconstruir estereótipos e ampliar o olhar sobre as múltiplas trajetórias negras no Brasil.

Problematização

Por que, ao pensarmos no negro na história do Brasil, a imagem mais frequente ainda é a de um escravizado? Que outras trajetórias e personagens a história oficial invisibilizou? Como a história de Luiz Gama nos ajuda a repensar o lugar do negro na sociedade e em nossa memória coletiva?

Fontes sugeridas

- Filme: *Doutor Gama* (dir. Jeferson De, 2021). Disponível em: YouTube ou Globoplay. Acessado em: 21/09/2025.



Sugestões de abordagem didática

- Apresente brevemente o contexto do filme *Doutor Gama*, explicando quem foi Luiz Gama e sua importância para a luta abolicionista e a história do direito no Brasil.
- Após o filme, promova um debate sobre:
 - Que aspectos da trajetória de Luiz Gama mais surpreenderam os estudantes?
 - Quais foram as principais estratégias usadas por ele na luta contra a escravidão?
 - Por que histórias como a de Gama são pouco conhecidas? Quem são os protagonistas da luta abolicionista que estão ausentes dos livros?
 - Como o filme rompe com estereótipos sobre o negro na história do Brasil?



Atividades propostas

- Debate coletivo guiado pelas questões acima.
- Produção de texto reflexivo: “Como a história de Luiz Gama rompe estereótipos sobre o negro no Brasil?”.
- Pesquisar outras personalidades negras brasileiras que atuaram em áreas como direito, medicina, educação, arte ou política.



Avaliação

- Participação no debate.
- Entrega e qualidade da produção textual/reflexiva.



Para refletir:

O passado não é algo distante. Conhecer trajetórias como a de Luiz Gama é fundamental para rompermos com visões reducionistas, desafiar estereótipos e reconhecer o negro como agente de sua própria história. Valorize a pluralidade das experiências negras e incentive a turma a enxergar além dos papéis tradicionalmente atribuídos pela história oficial.

AULA 12 – PERSONALIDADES NEGRAS

Duração: 2 horas/aula

Objetivos do encontro

- Apresentar aos estudantes a diversidade de trajetórias e lutas de personalidades negras que marcaram a história do mundo e do Brasil.
- Valorizar o protagonismo negro em diferentes áreas (política, arte, educação, ativismo, cotidiano).
- Incentivar o reconhecimento de figuras históricas e contemporâneas que desafiaram o racismo, a desigualdade e os estereótipos.

Problematização

Por que a história tradicional costuma destacar tão poucas personalidades negras? O que faz com que muitos nomes, trajetórias e lutas sejam silenciados ou esquecidos nos livros didáticos? De que forma o reconhecimento dessas figuras impacta a autoestima e a identidade das novas gerações?

Fontes sugeridas

- Documentário: *Falas Negras* (Globoplay, 2020). Acessado em: 21/09/2025.



- [Portal GShow – “Falas Negras: conheça os personagens do especial”](#). Acessado em 21/09/2025.
- Se possível, selecione trechos específicos do documentário para exibir, focando na diversidade de experiências e contextos históricos, o para casa ou sala de aula conforme o tempo disponível

Sugestões de abordagem didática

- Contextualize brevemente o documentário *Falas Negras*, ressaltando que ele reúne depoimentos dramatizados de personagens reais, de diferentes épocas e áreas, todos interpretados por atores negros. Explique a relevância do Dia da Consciência Negra e do reconhecimento dessas trajetórias.
- Proponha que os alunos assistam ao documentário, orientando-os a observar quem são os personagens, em que contexto viveram, quais lutas travaram e quais espaços ocuparam.

- Após a exibição, divida a turma em grupos ou promova um momento coletivo para montar um quadro resumo (no quadro, papel kraft ou digital), com as seguintes colunas:

| Nome | Nacionalidade | Ocupação | Luta | Legado |
|------|---------------|----------|------|--------|
| ... | ... | ... | ... | ... |

Atividades propostas

- Preencher o quadro coletivo de personalidades, estimulando a pesquisa sobre personagens que geraram dúvidas ou curiosidade.
- Redação/reflexão: cada estudante escolhe uma das personalidades apresentadas para escrever um pequeno texto sobre sua importância e legado.

Avaliação

- Participação na construção do quadro e nas discussões.
- Capacidade de identificar e valorizar a pluralidade de experiências e contribuições negras para o mundo e na sociedade brasileira.
- Produção de sínteses/reflexões individuais.

Para refletir

Ao destacar personalidades negras das mais variadas áreas e momentos históricos, a aula contribui para ampliar repertórios, combater estereótipos e inspirar novas gerações. É fundamental que os alunos compreendam que a luta por reconhecimento, respeito e direitos é histórica e ainda está em curso. Estimule-os a pesquisar outras personalidades e a trazer novas histórias para a sala de aula.

AULA 13: RACISMO À BRASILEIRA

Duração: 2 horas/aula

Objetivos do encontro

- Compreender a formação histórica do racismo no Brasil e seu caráter estrutural e velado.

- Identificar manifestações do racismo estrutural na sociedade brasileira, reconhecendo sua persistência desde o período colonial até a atualidade.
- Refletir sobre os lugares ocupados pela população negra e os mecanismos de exclusão e invisibilização no Brasil contemporâneo.
- Repensar o uso de alguns termos que apesar de já naturalizados no cotidiano, reforçam e alimentam o racismo.

? Problematização

No Brasil, por muito tempo se propagou a ideia do “mito da democracia racial”, ou seja, a crença de que vivemos em uma sociedade cordial, onde diferentes grupos convivem em harmonia e o racismo seria apenas uma exceção. No entanto, os dados sociais, as experiências cotidianas e as histórias apagadas mostram outra realidade: a do racismo estrutural, presente em todos os espaços, moldando oportunidades, acessos e os lugares ocupados pela população negra. Esse racismo, diferente do que muitos pensam, não é sempre explícito, mas aparece de formas sutis e naturalizadas, inclusive na linguagem, em que muitos termos e expressões que usamos no dia a dia como “lista negra”, “mulata”, “criado-mudo” carregam significados racistas e ajudam a perpetuar desigualdades. Como perceber esse racismo velado? De que forma a ideia de democracia racial impede que enfrentemos de verdade as injustiças do nosso país? E por que é importante identificar e abandonar expressões que reforçam o preconceito? Nesta aula, o convite é para romper com a naturalização dessas práticas, questionar discursos e desenvolver um olhar crítico diante das desigualdades que se perpetuam historicamente no Brasil.

Fontes sugeridas

- [Cartilha antirracismo - Fundação Lemenn.](#)
- Vídeos (Coleção Antirracista - Instituto Unibanco):
 - Episódio 01: “Mito da democracia racial”
Acessado em 14/08/2025.



◦ Episódio 07: “Racismo estrutural”

Acessado em 14/08/2025.



Sugestões de abordagem didática

- Inicie a aula retomando, brevemente, a importância de compreender o racismo para além de atitudes individuais, mas como parte de um sistema enraizado historicamente no Brasil. Apresente termos aos estudantes alguns exemplos de termos e expressões do cotidiano (como “lista negra”, “meia-tigela”, “criado-mudo”, “mulata”, entre outros), que são frequentemente usados sem reflexão crítica, mas que carregam origens e significados racistas. Peça aos alunos que identifiquem outros termos ou expressões do dia a dia que possam ser problematizados, promovendo um diálogo sobre o impacto dessas palavras. (Se quiser utilize o texto “Termos e expressões racistas: nem pensar!” da cartilha antirracista).
- Na sequência, proponha o debate inicial: “Por que será que tantos termos pejorativos, piadas ou estereótipos relacionados a pessoas negras se tornaram comuns e aceitos em nossa cultura? Isso é apenas ‘modo de falar’ ou reflete algo mais profundo sobre a sociedade brasileira?”
- Dê continuidade com a exibição do vídeo sobre o “Mito da Democracia Racial” (Coleção Antirracista – Instituto Unibanco). Após o vídeo, conduza uma discussão para desmistificar a ideia de que vivemos em um país livre de racismo, problematizando as raízes históricas desse mito e seus efeitos até hoje.
- Em seguida, apresente o vídeo “Racismo Estrutural” e incentive os alunos a relacionarem as situações mostradas no vídeo (e nas próprias vivências) com as expressões e exemplos trazidos anteriormente. Provoque a reflexão: “De que formas o racismo está presente nas estruturas sociais, políticas e culturais do Brasil?”
- Finalize com uma roda de conversa, incentivando os estudantes a compartilhar situações que tenham presenciado ou ouvido, bem como estratégias para romper com o uso de termos racistas e para o enfrentamento do racismo no cotidiano escolar, familiar e comunitário.



Atividades propostas

- Discussão coletiva sobre o texto e vídeos apresentados.
- Levantamento de exemplos de racismo estrutural presentes no cotidiano escolar, familiar ou comunitário.
- Produção de um breve texto/reflexão sobre situações de racismo já vivenciadas ou observadas.
- Elaboração de um mural coletivo com frases ou imagens que expressem o racismo à brasileira e estratégias de enfrentamento.



Avaliação

- Participação nas discussões e reflexões.
- Capacidade de relacionar os conceitos de racismo estrutural/velado com exemplos reais.
- Produção de texto ou outra forma de expressão (mural, cartaz, podcast etc.) sobre o tema.



Para refletir:

O racismo no Brasil, mais do que um fenômeno individual, é um projeto coletivo que estrutura nossas relações sociais, econômicas e políticas. Ao compreender suas raízes históricas e reconhecer suas manifestações cotidianas, podemos romper o silêncio, valorizar as narrativas negras e lutar por uma sociedade verdadeiramente democrática e justa.

BLOCO 4: LEIS, DIREITOS E MEMÓRIAS EM DISPUTA

No quarto bloco, analisamos criticamente as legislações, as políticas de ação afirmativa e os marcos legais fundamentais para as populações indígenas e negras no Brasil. Mais do que apenas apresentar leis e datas comemorativas, a proposta é investigar os contextos em que essas normas foram criadas e questionar sua real efetividade na luta contra o racismo e pela inclusão. Este bloco também problematiza a maneira como a escola e a sociedade costumam abordar datas simbólicas, muitas vezes reforçando estereótipos. O objetivo é incentivar a reflexão sobre como a memória, a resistência e o reconhecimento das lutas desses grupos são disputados no campo legal e cultural.

AULA 14 – LEGISLAÇÕES E DIREITOS: TERRITÓRIOS INDÍGENAS E COMBATE AO RACISMO

Duração: 2 horas/aula

Objetivos do encontro

- Apresentar e discutir as principais legislações brasileiras sobre demarcação de terras indígenas, combate ao racismo e injúria racial.
- Refletir sobre a aplicação, os desafios e a efetividade dessas leis na sociedade contemporânea.
- Estimular o senso crítico dos alunos sobre a importância do conhecimento dos direitos e deveres constitucionais.

Problematização

Apesar de o Brasil possuir legislações para proteção dos povos indígenas e combate ao racismo, observamos, na prática, muitos desafios: conflitos pela terra, violência contra comunidades indígenas e negras, subnotificação de crimes raciais e dificuldades de acesso à justiça. Se as leis existem, por que tantas vezes não são cumpridas? O que ainda falta para garantir igualdade real no país?

Fontes sugeridas

- Constituição Federal de 1988 (CF/88): Artigos 231 e 232: reconhecem os direitos dos povos indígenas às terras tradicionalmente ocupadas e determinam a obrigação do Estado de demarcar, proteger e respeitar essas terras.
Disponível: [Texto da CF/88](#)
- Lei 6.001/73 (Estatuto do Índio): Define tipos de terras indígenas: terras tradicionalmente ocupadas, reservadas, domaniais e usufruto. Estabelece direitos civis e proteção às comunidades indígenas.
Disponível: [Texto da Lei 6.001/73](#)
- Lei 14.701/23 (Marco Temporal):
Dispõe sobre critérios para demarcação de terras indígenas, estabelecendo que só teriam direito as terras ocupadas por indígenas até 5 de outubro de 1988. Tema polêmico e atual, com veto

presidencial derrubado pelo Congresso.

Disponível: [Texto da Lei 14.701/23](#)

- Lei 7.716/89 (Crimes de Racismo): Define e pune crimes resultantes de preconceito de raça ou cor. Prevê pena de reclusão para condutas discriminatórias em ambientes públicos, escolas, locais de trabalho etc.

Disponível: Disponível: [Texto da Lei 7.716/89](#)

- Lei 14.532/23 (Equiparação da Injúria Racial ao Racismo): Atualiza a legislação, equiparando a injúria racial ao crime de racismo.

Torna as penas mais severas e iguala a gravidade dos dois crimes.

Disponível: [Notícia oficial sobre a Lei 14.532/23](#)



Sugestões de abordagem didática

- No início da aula apresente os temas das legislações, localize-as historicamente e explique, de modo resumido, o contexto em que cada lei foi criada ou atualizada. Mostre notícias recentes sobre conflitos de terras e casos de racismo para conectar com a atualidade.
- Para uma leitura guiada e discussão, divida a turma em pequenos grupos, cada grupo recebe uma lei para ler o trecho mais importante (já previamente selecionado). Peça que anotem:
 - O que garante a lei?
 - Qual é a importância dela?
 - Que desafios existem para o seu cumprimento?
- Em seguida, cada grupo apresenta um resumo para a turma. Incentive perguntas como:
 - Por que existe tanta resistência ao reconhecimento de terras indígenas?
 - Por que o racismo ainda persiste, mesmo sendo crime?
 - Vocês conhecem exemplos em que essas leis foram (ou não foram) aplicadas?
- Como reflexão final, proponha um debate sobre a necessidade de atualização das leis, os conflitos recentes envolvendo povos indígenas e os limites do sistema judicial na efetivação dos direitos.



Atividades propostas:

- Atividade em grupo:
Elaborem um quadro comparativo (pode ser no quadro ou em folha) com os seguintes itens para cada lei:
 - O que protege?
 - Quem são os beneficiados?

- Qual o principal desafio para sua efetivação?
- Um caso famoso de descumprimento ou de sucesso dessa lei.
- Atividade de pesquisa (para casa ou em sala, conforme tempo):
Escolha um caso atual (exemplo: conflito Yanomami, marco temporal, caso recente de racismo) e produza uma notícia curta explicando como a lei foi ou não foi utilizada nesse contexto.
- Debate/Seminário:
Os grupos podem defender pontos de vista diferentes: por exemplo, um grupo defende o marco temporal e outro a posição dos povos indígenas, para exercitar o pensamento crítico e argumentação.



Avaliação

- Participação nos debates e na produção do quadro comparativo.
- Clareza na exposição das ideias.
- Capacidade de relacionar as leis com casos práticos e atuais.



Para refletir

Ter leis não é o suficiente para garantir direitos. O conhecimento, a mobilização social e a luta coletiva são fundamentais para que a legislação saia do papel e se torne realidade na vida dos povos indígenas e da população negra. A cidadania plena passa pelo reconhecimento da diversidade e pela garantia de justiça para todos.

AULA 15 – LEIS 10.639/03 E 11.645/08: O QUE (NÃO) ESTÁ NOS LIVROS DIDÁTICOS?

Duração: 2 horas/aula



Objetivos do encontro

- Compreender o contexto histórico de criação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 e sua importância para a educação básica brasileira.
- Refletir sobre o impacto dessas leis no currículo escolar e nos livros didáticos.

- Desenvolver um olhar crítico sobre os materiais didáticos, reconhecendo silenciamentos e avanços na abordagem da história e cultura afro-brasileira e indígena.

Problematização

Apesar de avanços legais, os conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e indígena ainda aparecem de forma reduzida ou superficial nos livros didáticos. Por que temas tão centrais para a formação do povo brasileiro ficaram tanto tempo de fora da escola? O que mudou com as leis? Como os livros didáticos e até o ensino em sala refletem ou ainda ignoram essas presenças e ausências? Ao olhar para o livro didático como uma fonte, podemos perceber quais histórias foram contadas, quais silenciadas e o que ainda precisa mudar.

Fontes sugeridas

- Lei 10.639/03 (Obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira)
Disponível: [Texto da Lei Lei 10.639/03](#)
- Lei 11.645/08 (Obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Indígena e Afro-brasileira)
Disponível: [Texto da Lei Lei 11.645/08](#)
- Exemplares de livros didáticos de História (preferencialmente de diferentes anos/coleções)

Sugestões de abordagem didática

- Apresente as duas leis, contextualizando brevemente o que motivou cada uma e os desafios enfrentados para sua implementação.
- Realize uma roda de conversa, provocando os alunos com perguntas como: “Vocês lembram de ter estudado sobre África e povos indígenas na escola? De que forma?”
- Leve os alunos à biblioteca da escola e distribua os livros em grupos, para que façam o levantamento do que é encontrado e do que está ausente. Caso não haja biblioteca, use os livros disponíveis em sala ou peça que tragam de casa.
- Oriente os estudantes quanto à análise dos livros didáticos: o que observar? (Presença dos temas, qualidade do conteúdo, imagens, linguagem, exemplos, quem são os sujeitos históricos representados etc.)
- Se possível, oriente cada grupo a preencher uma ficha ou quadro comparativo com o que encontrou.

Atividades propostas

- **Análise em grupo dos livros didáticos:** Os grupos registram exemplos de como aparecem (ou não aparecem) os temas afro-brasileiros e indígenas, ilustrando com trechos, imagens, ou ausência deles.
- **Socialização:** Cada grupo apresenta seus achados para a turma.
- **Reflexão coletiva:** Debater como essas presenças/ausências impactam nossa visão de Brasil e de identidade.



Avaliação

- Participação no debate.
- Qualidade das observações feitas na análise dos livros.
- Capacidade de argumentação e reflexão crítica nas apresentações.



Para refletir

As leis garantem o direito à diversidade no currículo, mas transformar as práticas e os materiais escolares é um processo em construção. Como você enxerga a presença ou ausência dessas histórias no seu percurso escolar? Que mudanças ainda precisamos buscar para uma educação mais justa e plural?

AULA 16 - RECONHECER PARA PERTENCER: COTAS RACIAIS E AUTODECLARAÇÃO NA ESCOLA

Duração: 2 horas/aula



Objetivos do encontro

- Compreender o contexto e a importância das políticas de cotas raciais no Brasil.
- Desconstruir mitos e preconceitos associados às cotas, como a ideia de “esmola” ou “privilégio”.
- Refletir sobre a relação entre desigualdade, acesso à educação e autodeclaração racial.
- Incentivar o reconhecimento e valorização das identidades étnico-raciais.
- Analisar como as pessoas se percebem e se autodeclaram racialmente no Brasil, reconhecendo a complexidade e pluralidade dessa construção.

? Problematização

Por que cotas raciais são necessárias em uma sociedade como a brasileira? Como o reconhecimento da própria identidade racial pode ser um desafio para tantos brasileiros, e o que a enorme diversidade de respostas à pergunta “qual a sua cor?” nos diz sobre o Brasil? A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do IBGE, em 1976, revelou 136 diferentes respostas à pergunta sobre cor/raça, mostrando o quanto o pertencimento étnico-racial é atravessado por histórias, preconceitos e uma grande dificuldade de autorreconhecimento. O que mudou de lá para cá? A política de cotas muitas vezes é chamada de “esmola” ou “benefício”, mas será que esse argumento faz sentido diante do abismo histórico entre negros, indígenas e brancos no acesso à educação? Reconhecer a própria identidade racial é também um exercício de letramento, aceitação e justiça social. Como avançar neste caminho?

Fontes sugeridas

- Lei 12.711/12 (Lei de Cotas para o Ensino Superior)
Disponível: [Texto da Lei 12.711/12](#)
- Vídeo: [Cota não é esmola — Coleção Antirracista, Instituto Unibanco](#)
Acessado em: 14/08/2025



- Cartilha das cotas (MEC/governo federal, se disponível)
Disponível: [Lei de cotas](#)
- Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios feita em 1976 pelo IBGE, FOLHA DE S.PAULO. Racismo Cordial. Almanaque da Folha, São Paulo, jun. 1995.
Disponível em: <https://almanaque.folha.uol.com.br/racismo05.pdf>.
Acesso em: 18 ago. 2025.



Sugestões de abordagem didática

- Apresente aos alunos a imagem sobre a pesquisa do IBGE de 1976, mostrando as 136 respostas diferentes sobre a cor das pessoas no Brasil. Peça para que observem e discutam:
 - O que chama a atenção nesses dados?
 - Por que as pessoas se reconhecem de formas tão diversas?
 - Como o contexto histórico e social influencia essa percepção?
 - Proponha um breve debate: “Será que hoje ainda temos dificuldade de nos autodeclararmos racialmente? Por quê?”
- Explique o conceito e a importância da autodeclaração racial e relacione com a experiência dos alunos.
- Em seguida, apresente e discuta a Lei de Cotas: contexto histórico, principais pontos, grupos beneficiados, mudanças ao longo dos anos.
- Exiba o vídeo "Cota não é esmola" e proponha perguntas provocativas:
 - Quem mais se beneficia das cotas raciais?
 - Por que ainda existe resistência à política de cotas?
 - Qual a diferença entre cotas sociais e raciais?
- Debater em grupo os conceitos de meritocracia e igualdade de oportunidades a partir de situações concretas. Trazer perguntas provocativas como: "Você acredita que esforço pessoal é suficiente para o sucesso escolar/profissional?" ou "Como a cor da pele pode influenciar as oportunidades?"
- Expor gráficos/tabelas mostrando o crescimento do acesso de negros e pardos à universidade nos últimos 20 anos e discutir o impacto concreto dessa política.
- Explicar o que é autodeclaração racial e discutir sua importância. Levantar dúvidas, situações de insegurança e exemplos de como o letramento racial pode ajudar.
- Transição para a atividade: Relacione a discussão da pesquisa do IBGE com a realização do censo étnico-racial na escola “Se naquela época havia tanta pluralidade, como será hoje na nossa escola?”
- Explique o passo a passo para o censo, a construção do questionário e a tabulação dos resultados, estimulando o debate sobre as respostas.



Atividades propostas

- **Censo étnico-racial na escola:**

- Orientar a turma a construir coletivamente um questionário simples para mapear a autodeclaração racial dos alunos da escola.
- Realizar a pesquisa, tabular os resultados e debater: “Como nos reconhecemos? Quantos se autodeclaram negros, pardos, indígenas, brancos? Por quê?”
- **Pesquisa coletiva:** Levantar exemplos de pessoas que acessaram a universidade através das cotas e o impacto disso em suas vidas e comunidades.
- **Redação reflexiva:** “O que significa reconhecer-se racialmente no Brasil hoje? Como o letramento racial pode transformar vidas?”



Avaliação

- Participação nas discussões.
- Engajamento na elaboração, aplicação e análise do censo étnico-racial.
- Capacidade de argumentar, com base nos dados e nas fontes, sobre a importância das cotas raciais.



Para refletir

A luta por igualdade de oportunidades é uma luta pelo reconhecimento: de nossas raízes, de nossas histórias e de nossos direitos. As cotas raciais não são esmola, mas uma conquista social construída a partir da luta de muitos. Só é possível pertencer plenamente quando sabemos quem somos e de onde viemos.

AULA 17 - REPENSANDO O 19 DE ABRIL E O 20 DE NOVEMBRO: PARA ALÉM DOS ESTEREÓTIPOS

Duração: 2 horas/aula



Objetivos do encontro

- Refletir sobre o significado e os sentidos históricos e sociais das datas 19 de abril (Dia dos Povos Indígenas) e 20 de novembro (Dia da Consciência Negra).
- Desconstruir estereótipos e representações reducionistas comumente presentes nas comemorações escolares dessas datas.

- Estimular a criatividade e o protagonismo dos estudantes na elaboração de novas formas de celebrar e valorizar as culturas indígena e afro-brasileira.

Problematização

Como costumamos comemorar o 19 de abril e o 20 de novembro nas escolas? O que está presente e o que está ausente nessas celebrações? Por que tantas vezes vemos o reforço de estereótipos (fantasias, comidas, danças isoladas) em vez de discussões profundas sobre a história, a luta e o protagonismo desses povos? Como transformar esses momentos em espaços de valorização, reflexão crítica e combate ao racismo e à invisibilização?

Fontes sugeridas

- Slides ou cartazes sobre celebrações escolares tradicionais dessas datas (imagens, vídeos, reportagens)
- Materiais de apoio das aulas anteriores: vídeos, poemas, músicas, documentários, leis, depoimentos de lideranças indígenas e negras
- Exemplos de projetos antirracistas em escolas

Sugestões de abordagem didática

- Divisão da turma em grupos: metade dos grupos ficará responsável por repensar as comemorações do 19 de abril, e a outra metade, do 20 de novembro.
- Orientações para os grupos:
 - Pesquisar e discutir: O que normalmente se faz na escola nessas datas? Que estereótipos costumam aparecer?
 - Retomar os conteúdos estudados durante o semestre sobre culturas, lutas e protagonismos indígenas e afro-brasileiros.
 - Elaborar um projeto ou proposta de evento para a escola, fugindo dos clichês e estereótipos, valorizando o conhecimento e a cultura desses povos.
- Exemplos de propostas a serem sugeridas: Exposições temáticas, rodas de conversa, apresentação de danças ou músicas tradicionais com contextualização, culinária e artesanato com debate sobre o significado, debates sobre legislações, encenações históricas, podcasts, entrevistas com membros das comunidades locais etc.
- Apresentação dos projetos: cada grupo apresenta sua proposta para a turma, justificando as escolhas e explicando como ela valoriza as culturas indígenas ou afro-brasileiras e combate os estereótipos.

Atividades propostas

- Elaboração coletiva dos projetos de comemoração para as datas (em grupo)
- Apresentação das propostas para a turma e debate avaliativo
- Registro reflexivo individual: “O que eu aprendi de novo sobre essas datas? O que mudaria na forma como celebramos esses dias na escola?”

Avaliação

- Participação na elaboração dos projetos e nas discussões
- Originalidade, criatividade e fundamentação das propostas apresentadas
- Capacidade de identificar e desconstruir estereótipos
- Reflexão individual final

Para refletir

A celebração de datas como 19 de abril e 20 de novembro pode e deve ser espaço de memória, luta e reconhecimento das contribuições, saberes e resistências dos povos indígenas e negros no Brasil. Repensar essas datas é um convite a ir além dos rótulos e fantasias, para construir uma escola realmente antirracista, plural e transformadora.

BLOCO 5: PROPOSTAS DE CULMINÂNCIA PARA AS ELETIVAS

Chegamos ao bloco final de nossa obra, um momento dedicado a consolidar e socializar as aprendizagens construídas ao longo deste percurso. Inspirado no princípio do protagonismo do estudante, este bloco final é um convite à ação. A proposta é que o conhecimento adquirido não permaneça apenas no plano teórico, mas se transforme em expressão e prática, seja por meio de projetos autorais, produções artísticas ou outras formas criativas de manifestação. O objetivo é fortalecer a integração entre o saber acadêmico e a comunidade, celebrando uma visão da

formação do povo brasileiro que seja antirracista, democrática e comprometida com a pluralidade de vozes que nos constituem.

AULAS 18, 19 E 20 - CULMINÂNCIA: APRESENTAÇÃO DOS PROJETOS FINAIS - A HISTÓRIA DO POVO BRASILEIRO PELAS NOSSAS VOZES

Duração: 2 horas/aula

Objetivos do bloco

- Proporcionar aos estudantes um espaço de criação, síntese e autoria, apresentando o que aprenderam e produziram ao longo do semestre.
- Valorizar o protagonismo dos estudantes na construção de novas narrativas sobre o povo brasileiro, reconhecendo as contribuições indígenas, africanas e afro-brasileiras.
- Promover o compartilhamento de saberes com a comunidade escolar, combatendo estereótipos e silenciamentos.
- Desenvolver competências de trabalho em equipe, pesquisa, criatividade, expressão oral e artística.

Problematização para o bloco

Como transformar tudo o que aprendemos, discutimos e criamos sobre a história do povo brasileiro em apresentações que inspirem outros estudantes e a comunidade escolar a pensar de forma crítica, plural e antirracista?

Quais narrativas e personagens não podem faltar na nossa culminância?

Como dar visibilidade a vozes, histórias e culturas tantas vezes apagadas dos livros tradicionais?

Sugestões de abordagem didática

1. Produção de Livro Didático Colaborativo

- Cada grupo ou estudante produz um capítulo, página ou seção sobre temas, personagens, lutas, resistências e contribuições indígenas e afro-brasileiras, baseando-se nos conteúdos das aulas.

- Os materiais podem incluir textos, poemas, ilustrações, relatos, mapas, gráficos, infográficos, entrevistas fictícias, receitas etc
- O livro final pode ser impresso, digital ou exposto na biblioteca da escola como memória do semestre.

2. Exposição Temática

- Organização de uma sala ou espaço expositivo com painéis sobre matrizes indígenas e africanas, incluindo desenhos, pinturas, fotografias, objetos produzidos, cartazes, linha do tempo, jornais de época, músicas, áudios etc.
- Possibilidade de criar “estações” por tema, facilitando a visita guiada por estudantes-monitores.

3. Apresentações Artísticas

- **Teatro:** encenações baseadas em episódios históricos, lutas ou biografias (ex: o encontro das matrizes do povo brasileiro; a resistência quilombola; personalidades como Luiz Gama, Ailton Krenak, Dandara, Marielle Franco etc.)
- **Música e Dança:** apresentações com músicas sugeridas ao longo do curso (O Canto das Três Raças, Carne Negra, Território Ancestral, sambas-enredo etc.), danças indígenas ou afro-brasileiras e performance de poesias.

4. Seminários e Rodas de Conversa

- Grupos de alunos apresentam propostas de reinterpretação das datas 19 de abril e 20 de novembro, compartilhando projetos e propostas já desenvolvidas na aula anterior.
- Realização de debates ou rodas de conversa sobre temas como racismo estrutural, identidade, pertencimento, direitos, desafios atuais etc.

5. Jornal ou Podcast Escolar

- Produção de um jornal mural ou podcast especial, com reportagens, entrevistas e resenhas sobre os temas estudados, depoimentos de alunos e professores, curiosidades e reflexões.

6. Exposição de Produções Individuais

- Exposição dos desenhos, mapas, reflexões, relatos e outros trabalhos realizados ao longo das aulas, com legendas explicativas.

Orientações para o professor

- Reserve as três últimas aulas para o planejamento, ensaio, organização e execução das culminâncias.
- Utilize a primeira aula (18) para dividir tarefas, definir grupos e escolher os formatos de apresentação

- Na segunda (19), oriente a produção, ofereça suporte na finalização dos materiais e promova ensaios e aprimoramentos.
- A terceira aula (20) é destinada à realização do evento/apresentação aberta à comunidade escolar.
- Incentive a integração das produções com as propostas da aula 17 (projetos de comemoração do 19 de abril e 20 de novembro).
- Registre o processo com fotos, vídeos, depoimentos.



Avaliação

- Avaliação qualitativa, processual, com base no engajamento, participação, criatividade, respeito às temáticas estudadas e capacidade de síntese e expressão.
- Sugira que cada estudante escreva uma breve reflexão final: “O que mudou na minha visão sobre a história do povo brasileiro?” ou “O que eu gostaria que os outros alunos aprendessem com nosso projeto?”



Para refletir

A culminância não é um ponto final, mas o início de novas perguntas e descobertas. Quando apresentamos nossas vozes e histórias, reafirmamos o direito de todos a aprender, ensinar e transformar a escola em espaço de respeito, pluralidade e luta contra o racismo.