



PROFHISTÓRIA

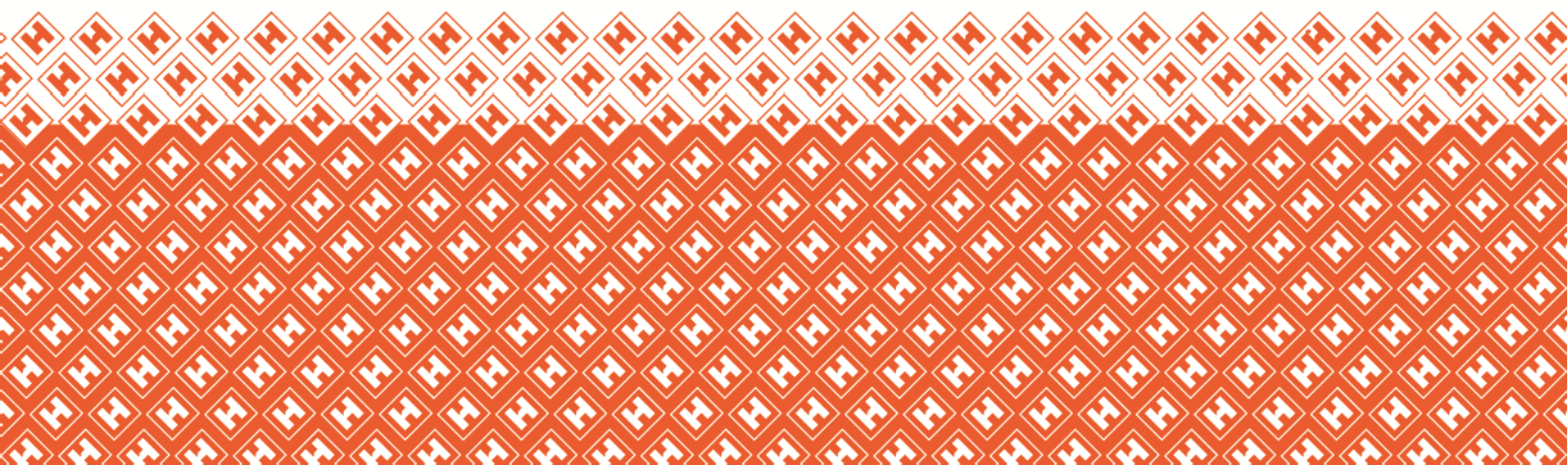
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

ADRIELLE DOS SANTOS SILVA

***ATITUDE HISTORIADORA NA ESCRITA DA HISTÓRIA
ESCOLAR: ANÁLISE DA COLEÇÃO GERAÇÃO ALPHA
(EDITORA SM)***

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Janeiro / 2022



ADRIELLE DOS SANTOS SILVA

***ATITUDE HISTORIADORA NA ESCRITA DA HISTÓRIA
ESCOLAR: ANÁLISE DA COLEÇÃO GERAÇÃO ALPHA
(EDITORA SM)***

Versão final da dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, na linha de pesquisa Saberes Históricos no Espaço Escolar, para obtenção do título de Mestre em ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. José Gledison Rocha Pinheiro.

SALVADOR
2022

ADRIELLE DOS SANTOS SILVA

***ATITUDE HISTORIADORA NA ESCRITA DA HISTÓRIA
ESCOLAR: ANÁLISE DA COLEÇÃO GERAÇÃO ALPHA
(EDITORA SM)***

Versão final da dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, na linha de pesquisa Saberes Históricos no Espaço Escolar, para obtenção do título de Mestre em ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. José Gledison Rocha Pinheiro.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Gledison Rocha Pinheiro

Prof. Dr. Giovani José da Silva

Prof. Dr. Osvaldo Rodrigues Junior

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
CESB	Colégio Estadual Santa Bernadete
EJA	Educação de Jovens e Adultos
AH	Atitude Historiadora
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
PNE	Plano Nacional de Educação
MEC	Ministério da Educação
ANPUH	Associação Nacional de História
ABREM	Associação Brasileira de Estudos Medievais
NEMED	Núcleo de Estudos Mediterrânicos
ANPHLAC	Associação Nacional de Pesquisadores e Professores de História das Américas
ACARA	Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Capa do livro didático do sexto ano da coleção Geração Alpha	72
FIGURA 2	Mulher com um livro e várias crianças prestando atenção na leitura	105
FIGURA 3	Imagens variadas	107
FIGURA 4	Estação Ferroviária de Amargosa	107
FIGURA 5	Inauguração do Senac Amargosa	108
FIGURA 6	Historiadores analisando uma fonte histórica	109
FIGURA 7	Fontes históricas	110
FIGURA 8	Ferro de Passar	111
FIGURA 9	Passagem do tempo	113
FIGURA 10	Periodização da história	118
FIGURA 11	Jardim Lourival Monte: Catedral de Nossa Senhora do Bom Conselho: Amargosa, Ba – [19--]	120
FIGURA 12	Jardim Lourival Monte	121
FIGURA 13	Colégio Estadual Santa Bernadete	121
FIGURA 14	Linha do tempo	123

AGRADECIMENTOS

Escrever os agradecimentos de um trabalho tão importante com este na vida de um professor não é tarefa fácil, pois os caminhos para se concretizar este sonho são recheados de contribuições nos mais variados graus.

Gostaria de externar meus sinceros agradecimentos a todos que, de forma direta ou indireta, contribuíram para que esse sonho se tornasse realidade, e que foram alicerces nos momentos difíceis.

Agradeço a minha família e amigos que me impulsionaram a participar da seleção de mestrado e que sempre acreditaram na minha capacidade para encarar essa jornada.

Não poderia deixar de agradecer aos meus colegas de turma Ruy, Demétrius, Nunez, Luciana, Danielle, Saoara, Fábio, Valter, Adriano e Ronaldo, por todos os momentos compartilhados, sejam os bons ou os ruins. Sem eles, não teria conseguido ter ânimo para acordar todas as sextas-feiras às 3h45min para ir a Salvador participar das aulas, depois de uma semana cansativa de trabalho. Nossos momentos juntos ficarão guardados para sempre na minha memória.

Agradeço imensamente ao meu orientador, José Gledison Rocha Pinheiro, por toda a paciência e dedicação. Tenho certeza de que sem ele a jornada seria muito mais difícil do que tem sido. Não tenho palavras suficientes para externar todo o meu carinho e gratidão.

Por fim, gostaria de agradecer a Deus por tudo que tem feito em minha vida, por todas as pequenas conquistas, por me dar forças nos piores momentos e por me sustentar até aqui. Sem ele nada disso seria possível.

Sou eternamente grata por poder concluir mais uma etapa nos meus estudos e por poder compartilhar essa alegria com tantas pessoas queridas. Não citei nomes para não ser injusta esquecendo ninguém, mas tenho certeza de que cada um que participou dessa jornada vai se sentir representado nessas palavras.

Gratidão!

RESUMO

O presente trabalho discute a noção de “atitude historiadora” defendida pela BNCC e usada como categoria organizadora da narrativa do livro didático do sexto ano da Coleção Geração Alpha. Essa noção aparece na terceira versão da BNCC, sancionada no final de 2017, mas a origem dela deve ser atribuída a Ana Maria Mauad. A pesquisa sustenta que houve uma apropriação do referido conceito pela Base sem a devida menção a autora, apropriação no sentido reducionista, já que a atitude historiadora, para a autora, vai muito além da perspectiva cognitivista e instrumental tal como aparece na versão oficial do documento. Quanto ao livro didático analisado, foi possível observar um movimento na tentativa de favorecer a AH como preconiza a BNCC, assim como alguns momentos em que se consegue ir um pouco além da visão proposta pelo documento. O referencial teórico se apoiou especialmente nos conceitos de atitude historiadora e história pública, em Ana Maria mauad. Em relação ao livro didático, baseia-se, sobretudo, em Alain Choppin e Helenice Rocha. A pesquisa, de caráter documental, apoiou-se na concepção de enunciado como unidade da comunicação discursiva defendida pelo círculo de Bakhtin. Foram analisados a BNCC, pareceres do Programa Nacional do Livro Didático 2020 e a Coleção Geração Alpha, publicado pela editora SM. A proposição consistiu em reescrever um capítulo do livro do sexto ano da Coleção História, Sociedade e Cidadania, de Alfredo Boulos Junior, da editora FTD, coleção adotada pela rede pública de ensino de Amargosa-BA.

Palavras-chave: Atitude historiadora. BNCC. Ensino de história. Livro didático.

ABSTRACT

This paper discusses the “historical attitude” notion defended by the BNCC and used as an organizing category for the sixth-year textbook from the Coleção Geração Alpha narrative. This notion appears in the third BNCC version, sanctioned at the end of 2017, but its origin must be attributed to Ana Maria Mauad. The research sustains that there was a referred concept appropriation by the Base without due mention to the author, appropriation in the reductionist sense, once the historian's attitude towards the author goes far beyond the cognitive and instrumental perspective as it appears in the document official version. About the textbook analyzed, it was possible to observe a movement in an attempt to favor the AH as recommended by the BNCC, as well as some moments in which it manages to go beyond the vision proposed by the document. The theoretical framework was based especially on the historian attitude and public history concepts, in Ana Maria Mauad. And about the textbook, it is based, above all, on Alain Choppin and Helenice Rocha. The documentary nature research was supported by the utterance concept as a discursive communication unit defended by Bakhtin's circle. The BNCC, the Programa Nacional do Livro Didático 2020 e a Coleção Geração Alpha opinions, published by SM publishers, were analyzed. The proposal consisted in rewriting a chapter from the História, Sociedade e Cidadania Collection, sixth-year book, by Alfredo Boulos Junior, published by FTD, a collection adopted by the public school system in Amargosa-BA.

Keywords: historical attitude. BNCC. history teaching. textbook.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	10
1	A BNCC E O CONTEXTO DE EMERGÊNCIA DA ATITUDE HISTORIADORA	24
1.1	A CONSTRUÇÃO DA BNCC E A DISCIPLINA HISTÓRIA.....	25
1.2	A BNCC DE HISTÓRIA E A <i>ATITUDE</i> HISTORIADORA.....	37
2	ATITUDE HISTORIADORA: DA CRIAÇÃO DE UM CONCEITO AOS SEUS USOS PÚBLICOS	52
2.1	A ATITUDE HISTORIADORA E O LIVRO DIDÁTICO	63
3	ANALISANDO A COLEÇÃO GERAÇÃO ALPHA: COMO A AH SE MATERIALIZA NA ESCRITA DIDÁTICA DA HISTÓRIA	71
3.1	MANUAL DO PROFESSOR.....	72
3.2	ANALISANDO O VOLUME DO 6º ANO SOB A PERSPECTIVA DO CONCEITO DE ATITUDE HISTORIADORA.....	75
4	PROPOSIÇÃO	102
4.1	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
	REFERÊNCIAS	126
	ANEXOS	134

INTRODUÇÃO

O caminho para a construção do objeto de pesquisa apresentado neste trabalho tem íntima ligação com minha prática em sala de aula. Contudo, ele não apareceu delineado no primeiro momento, passando por um processo de refinamento a cada leitura e a cada orientação, em que, aos poucos, consegui perceber o quanto a minha prática, tida por mim como algo natural, corriqueiro, convergia, em certa medida, com uma prescrição para o ensino de História contida na terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC ou Base), apresentada como uma novidade da área de história e por alguns movimentos pela educação. Trata-se da *atitude historiadora*. Discorrer um pouco sobre minha prática ajuda a compreender melhor a relação com esse objeto.

Leciono atualmente no Colégio Estadual Santa Bernadete, situado na cidade Amargosa. Esse município está localizado no interior da Bahia, na mesorregião do Centro-Sul Baiano, no Vale do Jiquiriçá, tendo uma população estimada de 37.241 habitantes e área territorial de 431,673 km², de acordo com dados do IBGE. É conhecida como *Cidade Jardim*, conforme registrado por André Galvão, no Portal do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo Baiano, por conta de suas praças. Mas também é famosa pelos festejos de São João, conhecidos internacionalmente. Destaca-se, ainda, sua importância regional e política, uma vez que é sede da 29^a Região Administrativa do Estado, assim como do Núcleo Territorial de Educação 09. Sua economia baseia-se na agricultura, na pecuária, no comércio, na indústria e no turismo, principalmente durante o período de São João. Entre os produtos cultivados, os principais são amendoim, feijão e milho. Na pecuária, destaca-se a criação de bovinos, caprinos, equinos, ovinos e suínos, bem como a produção de mel de abelha.

A história de Amargosa está ligada à ocupação da região por índios *Sapuyás* e *Kariris* até meados do século XIX. Aproximadamente em 1840 teve início a fundação de um povoado na localidade; em torno de 1878, foi instalada a Vila de Nossa Senhora do Bom Conselho das Amargosas e, em 1891, a vila foi elevada à condição de cidade. O apogeu econômico do município aconteceu com a inauguração do ramal da Estrada de Ferro Nazaré, até a década de 1960,

quando surgiram estabelecimentos comerciais, armazéns, e a agricultura e a pecuária apresentaram um momento de prosperidade, com as fazendas de gado, café e fumo. Com a desativação da linha férrea e o declínio da produção de café, teve início a sua decadência econômica em relação a outras localidades baianas. Atualmente, devido a investimentos no turismo, no comércio e na indústria, Amargosa tem retomado sua importância econômica, segundo André Galvão.

O Colégio Estadual Santa Bernadete tem uma longa história no município. Fundado em 1946, o Ginásio Santa Bernadete oferecia o curso primário para meninos e meninas. A partir de 1949, foi instalado o curso ginásial, apenas para o sexo feminino, cabendo a direção à congregação das religiosas do Santíssimo Sacramento (SILVA, 2013). Em 1974, já com o nome Escola Estadual de 1º Grau Antônio Carlos Magalhães, passa a pertencer ao Estado e oferecer os cursos primário e ginásial. Em 1987, o nome da instituição foi mudado para Escola Estadual de 1º Grau Santa Bernadete, e em 2003, passou a chamar-se Colégio Estadual Santa Bernadete (CESB), conforme registra a historiadora e professora aposentada da instituição Yara da Silva Oliveira (anexo 1).

O CESB oferece, hoje, os anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo seu corpo discente cerca de 1.767 alunos, composto, prioritariamente, por estudantes oriundos da zona rural, no turno matutino; por alunos residentes nas áreas periféricas da cidade, no turno vespertino; e jovens e adultos das zonas urbana e rural, em sua maioria trabalhadores, no turno noturno. O corpo docente é formado por 57 professores, todos com formação em nível superior, além da unidade contar com 26 funcionários.

A escola possui uma vasta área, sendo 27 salas de aula, biblioteca, refeitório, laboratório de informática, sala de vídeo, sala dos professores, sala da vice direção, sala da direção, secretaria, almoxarifado e quadra de esportes. É nesse espaço onde desenvolvo minhas atividades docentes, e é nele que surge o desejo por estudar o objeto de pesquisa aqui proposto.

Comecei a trabalhar no CESB no ano de 2017, contratada sob Regime Especial de Direito Administrativo (REDA), lecionando as disciplinas de *Língua Portuguesa* e *Educação Física*, em turmas do sexto ano. Esse início foi muito difícil, pois precisei trabalhar com disciplinas que fugiam da minha área de

formação, contudo foi por um período curto, entre setembro e dezembro. No ano seguinte, continuei trabalhando com o sexto ano, mas com a disciplina História. Lecionar para alunos do sexto ano é um exercício de paciência diário. No meu caso específico, tinha turmas na esperada proporção idade/série e outras com alunos com histórico de repetência, sendo essas últimas as mais difíceis, uma vez que a maioria dos estudantes não estava, aparentemente, interessada nos conteúdos, por mais que eu propusesse atividades menos tradicionais e falasse de modo mais próximo da linguagem deles. O desinteresse em relação à disciplina aparecia em falas como “para que eu quero saber o que já passou?”, “história é muito chato, só fala de coisa antiga”, que eram sempre respondidas de modo a tentar mostrar a importância da História no entendimento dos acontecimentos do presente.

Em 2019, já como professora efetiva, fui contemplada com turmas de oitavo ano, lecionando as disciplinas *História* e *Cidadania*. Foi uma experiência bem mais tranquila, embora tivesse que conciliar 40 horas semanais com as atividades do mestrado, o que não foi uma tarefa simples. Mesmo assim acredito ter feito um bom trabalho, propondo atividades que utilizassem filmes, debates, trabalhos em grupo, entre outros. Com relação às turmas do oitavo ano, nos turnos matutino e vespertino, eram compostas por aproximadamente 35 alunos cada, com média de idade entre 13 e 14 anos, além de alguns com distorção idade/série.

Ainda em 2019, iniciei o ano letivo nas turmas do oitavo ano, trabalhando a presença africana no Brasil, utilizando, para isso, o capítulo *Africanos no Brasil: dominação e resistência*, do livro *História, Sociedade & Cidadania*, de Alfredo Boulos Júnior (2018), publicado pela editora FTD¹.

Pensando na possibilidade de despertar a atenção dos alunos sobre o assunto, iniciei os trabalhos propondo uma relação de proximidade entre o passado escravista brasileiro e a situação de pobreza da população negra hoje. A intenção era fazer com que eles pudessem notar que a disciplina não era algo restrito a um passado distante e sem importância para o presente.

¹ Durante a jornada pedagógica, ocorrida antes do início do ano letivo, os professores de História se reuniram para elaborar o planejamento da primeira unidade, levando em conta a BNCC. Foi preciso fazer alguns ajustes, uma vez que o livro didático ainda não estava em consonância com o documento.

Primeiramente, fiz uma explanação geral do assunto e em seguida exibí o filme *Quanto vale ou é por quilo?* (2005). Após a exibição, tentei realizar um momento de discussão, em que os discentes pudessem expor as impressões sobre o filme e as comparações possíveis com o que estávamos estudando. Também passei algumas questões no quadro para estimular reflexões sobre o tema. Na aula seguinte, realizei a correção da atividade, resgatando cenas do filme e comparando com o conteúdo. Outra parte da atividade consistiu na análise de uma fonte de época contida no livro didático, qual seja, trechos do livro *Negociação e conflito* (1989), de João José Reis. Eram partes de um Tratado de Paz proposto por trabalhadores do engenho Santana de Ilhéus, na Bahia, em 1789. Nele, os escravos fazem reivindicações a seu senhor, por melhores condições de trabalho e de vida. O autor do livro didático propôs algumas questões para apreciação desta fonte histórica, que foram respondidas, corrigidas e comentadas em sala de aula.

O que mais chamou atenção nessa experiência foi o relativo envolvimento dos alunos com o conjunto das atividades propostas, usando o livro didático. Eles expressaram seus pontos de vista, questionaram, interagiram entre si e comigo acerca do que foi exposto, analisaram a condição social do negro no Brasil de hoje, demonstrando entendimento do assunto, assim como das atividades, em que a maioria evidenciou domínio em suas respostas, uma vez que eles conseguiram perceber a influência da escravidão na atual condição social da maioria dos negros e pardos do Brasil. Entretanto, mesmo com as discussões suscitadas pelas fontes utilizadas para a exploração do conteúdo, senti falta de uma maior contextualização com o presente, com a realidade dos estudantes. Considero que faltou explorar mais a relação entre o passado escravista brasileiro e suas consequências na vida da população negra hoje, de modo que o conteúdo pudesse fazer mais sentido para os estudantes e que eles pudessem perceber o quanto o conhecimento histórico possibilita o entendimento do presente e de suas próprias vidas.

Em discussões com meu orientador, durante as aulas da disciplina *História do ensino de História*, relatei a experiência narrada acima e as inquietações a partir dessa prática, quando ele me questionou, sem fazer julgamento de valor, se o que eu estava narrando relacionava-se com a noção de *atitude historiadora*, doravante AH, presente na BNCC. A pergunta me levou

a ficar interessada no tema.

Consultando a BNCC, constatei o fato de que, para o nível Fundamental de História, ela propunha uma AH para professores e estudantes em sala de aula. Essa noção, de acordo com o documento, está relacionada à capacidade desses agentes serem sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, produzindo o conhecimento histórico em sala de aula. Para a construção dessa AH, o sujeito deve ser capaz de desenvolver processos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise dos diferentes eventos históricos. Espera-se que assim o aluno possa desenvolver uma postura autônoma frente a esses eventos históricos, considerando a sua realidade, a do país e a do mundo.

A noção de AH suscitou alguns questionamentos iniciais: até que ponto a AH leva em consideração as especificidades do processo de ensino-aprendizagem, indo para além da ideia academicista de fazer do aluno um mini-historiador? Em que medida não se trata de uma sugestão reducionista, predominantemente mais preocupada em desenvolver habilidades cognitivas por si mesmas em detrimento do peso cultural formativo dos conteúdos? Também não há, nesse caso, uma redução do sentido ao fazer, ignorando a dimensão valorativa de toda e qualquer atividade humana, inclusive a relação com o saber? Levando em conta o peso normativo-orientador da BNCC, que mudanças os livros didáticos realizam para operar com a noção de AH? Quais coleções fazem menção direta à AH defendida pela Base e que orientações metodológicas são repassadas ao professor para alcançá-la?

Em consulta ao *Guia Digital-PNL D² 2020* para o Ensino Fundamental, pude constatar que pelo menos uma das coleções de livros didáticos aprovadas fazia menção explícita à AH; logo me interessou em explorá-la como documento empírico. À vista disso, o problema orientador desta pesquisa pode ser assim sintetizado: os livros didáticos de história da coleção Geração Alpha (2018), particularmente o livro do sexto ano dos anos finais do Ensino Fundamental, estão compreendendo e operando com a noção de AH?

Foram realizadas buscas, sem sucesso, no banco de dissertações do Educapes sobre trabalhos que têm a AH como objeto de estudo. Com relação

² Guia Digital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático.

às revistas ligadas à área do ensino e da história, foram identificados pelo menos três trabalhos que refletem sobre essa noção. Desses, dois tratam-na de forma secundária e um trabalha diretamente o tema.

Franco, Silva Junior e Guimarães (2018) discutem a terceira versão da Base, analisando a configuração do ensino e aprendizagem de História contidos nesse documento. Na introdução do trabalho, a BNCC é apresentada como uma prescrição reguladora e instrumento de controle do fazer pedagógico dos professores, já que está ligada às avaliações nacionais e ao PNLD, ficando nítida a crítica por parte dos autores à versão sancionada. Quando se referem às unidades temáticas e à sua organização no documento, por exemplo, sinalizam que elas não rompem com a visão eurocêntrica, destacando, ainda, que o texto deixa implícito a existência de uma história que seria a “norma” e outras com menor significância (FRANCO; SILVA JUNIOR; GUIMARÃES, 2018, p. 1024).

Os autores destacam que a Base apresenta, ao orientar o processo de ensino-aprendizagem, algumas perspectivas recorrentes no debate na área do ensino de História, como a importância de estabelecer relações entre passado e presente, o que não se dá de forma automática, mas a partir de referenciais teóricos. Diante disso, o documento sugere o uso de diferentes fontes e tipos de documentos para facilitar a compreensão das relações temporais e espaciais e das relações e sua produção (FRANCO; SILVA JUNIOR; GUIMARÃES, 2018, p. 1019-1020).

No artigo, pontua-se que, segundo a BNCC, o uso de fontes, objetos materiais e linguagens contribuem para a formação da AH nos estudantes. Enfatiza-se, ainda, que o texto da Base aponta os processos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise como imperativos na formação dos estudantes para estimular o pensamento crítico. Entretanto, Franco, Silva Junior e Guimarães (2018, p. 1020) assinalam que o documento pouco se refere ao estímulo à problematização.

Outro trabalho sobre a BNCC é o de Pereira e Rodrigues (2018), no qual se analisam as três versões, tecendo críticas às duas últimas, considerando ser um retorno à história eurocêntrica e distante das demandas sociais. Ao se reportarem à área de história, na terceira versão, os autores destacam que ela parece querer transformar a aula da disciplina, no Ensino Fundamental, em um microlaboratório da história profissional. Questionam se o desenho da noção de

AH não pressupunha a história como ciência fria e disciplinada que seria transposta de uma prática acadêmica para a sala de aula da Educação Básica (PEREIRA; RODRIGUES, 2018, p. 12).

Para os autores, a AH, partindo das competências específicas de História para o Ensino Fundamental, estaria próxima da imagem dos alunos como microhistoriadores. Enfatizam ainda que a AH tenderia a distanciar os conflitos e lutas identitárias, tornando a história uma busca anódina pela compreensão do passado pelo passado, esvaziando o seu potencial crítico e apoiada nas listas de conteúdos e competências, sem, contudo, considerar o elemento ético-político do ensino (PEREIRA; RODRIGUES, 2018, p. 13-14). Fica evidente a relação estabelecida pelos autores entre a pesquisa acadêmica e a AH a ser desenvolvida nas aulas de História como uma tentativa de reprodução da história acadêmica no espaço da sala de aula, bem como uma simplificação dos saberes históricos, uma vez que ela estaria mais preocupada em ensinar aos alunos a ler com rigor metodológico o passado e a realidade, desconsiderando as especificidades do processo de construção do conhecimento histórico em sala de aula.

Silva e Morais (2017) discutem a noção de AH, relacionando-a com os “não lugares” – no caso específico, os shoppings centers. Sugere-se que, a partir da leitura crítica desses espaços é possível ampliar o repertório de procedimentos do professor de História para a leitura do mundo, de forma que o professor pode ter referências para a construção de estratégias no processo de ensino-aprendizagem, o que proporciona o desenvolvimento de uma AH. De acordo com os autores, a produção do conhecimento na sala de aula deve, dessa forma, ser pautada na “(re)construção” dos processos que levam à produção do conhecimento histórico. Assim, o educando apreenderá uma “metodologia de leitura da história” capaz de ser exercitado em diferentes contextos sócio-históricos e aplicável em situações diversas (SILVA; MORAIS, 2017, p. 116).

Para os autores, o objetivo da educação básica não é formar “mini-historiadores”, e apontam que a produção do conhecimento histórico na sala de aula deve estar pautada na reconstrução dos processos de construção do conhecimento histórico, o que possibilita ao estudante apreender uma metodologia de leitura da história que poderá ser aplicada em diferentes

situações. Nesse ponto, enfatizam que a BNCC destaca a importância de o conhecimento historiográfico oferecer ao indivíduo suporte para leitura das relações temporais. Quanto maior for o domínio do sistema de significações ou relações lógicas constituídas pela historiografia, maior será a consistência dessa leitura.

Destacam, dessa forma, que o documento sugere a adoção de metodologia de exploração didático-pedagógica de objetos materiais escolhidos para o conteúdo curricular que contribua para o desenvolvimento de operações mentais, partindo de níveis de menor para os de maior complexidade cognitiva. Essa seleção de objetos, contextos e situações que partam da realidade dos indivíduos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem propiciaria o processo de construção do conhecimento escolar.

Com relação à noção de AH, os autores destacam que essa pode ser entendida como um conjunto de competências que são apreendidas no ensino de história de forma a possibilitar leituras mais sistematizadas, fundamentadas e críticas da história. Para adquirir essas competências, seria necessário partir da experiência de alunos e professores e relacioná-la à realidade na qual a escola está inserida, assim como aos referenciais sociais, culturais e históricos dos sujeitos. Grosso modo, o artigo tem da AH uma representação positiva. Não há crítica à noção e à sua aplicação, sendo apresentada como algo que possibilita o desenvolvimento do conhecimento histórico escolar.

Fazendo um balanço dos trabalhos encontrados, pode-se observar que Franco, Silva Junior e Guimarães (2018) fazem críticas à tentativa de engessar o trabalho do professor na terceira versão da BNCC. Quanto à AH, apenas a apresentam sem realizar críticas, embora enfatizem a falta de estímulo à problematização. Pereira e Rodrigues (2018) realizam duras críticas à AH, que, segundo eles, teria como objetivo transformar os estudantes em mini-historiadores, não levando em consideração as particularidades da sala de aula, estando mais relacionada à tentativa de transposição da história acadêmica para o espaço do Ensino Fundamental. Em caminho inverso, Silva e Moraes (2017) apresentam a noção de forma positiva, destacando que o que está em pauta não é a formação de mini-historiadores, e sim um ensino capaz de possibilitar a leitura sistematizada e crítica da história, a partir de competências adquiridas pela experiência de alunos e professores, e relacionadas à realidade dos

sujeitos.

Como se pode constatar, além de serem poucos os trabalhos, não há um consenso sobre a importância da AH. Ademais, se são muitos os trabalhos que tratam do livro didático de história, há um vazio quando se pergunta pela relação deles com a noção de AH. É nesse hiato que a pesquisa proposta ganha relevância.

Vale destacar também a possibilidade de relevância pedagógica deste estudo, uma vez que a noção de AH está presente no documento curricular obrigatório que afeta, direta e/ou indiretamente, as práticas de ensino, incluindo os livros didáticos, material ainda muito utilizado por professores e alunos. No ano de 2020, passaram a circular a primeira leva desses manuais orientados pela BNCC e aprovados pelo PNLD. Não por acaso, uma coleção de livros didáticos, com o aval do programa, como mencionado, não apenas cita como opera com a noção de AH para organizar sua narrativa e sugerir atividades aos professores. Tudo isso parece justificar a existência de estudos que apostam na apropriação problematizadora e crítica da noção de AH, e podem contribuir, por exemplo, com os colegas que pretendem operar com essa noção para estimular a participação de forma mais ativa dos alunos em sala de aula, no momento do uso ou da escolha dos próximos livros didáticos.

Entendo ser necessário pensar os processos que envolvem a construção do conhecimento histórico em sala de aula na Educação Básica, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental, momento em que o estudante tem acesso, pela primeira vez, a uma gama sistematizada de conteúdos acerca da história da humanidade. Compreendo a sala de aula como um espaço diverso, no qual as estratégias de ensino devem estar preocupadas em fazer o aluno atribuir sentido aos objetos de saber, por isso torna-se fundamental pensar sobre essas estratégias e como elas facilitam, ou não, a construção do conhecimento histórico. O livro didático, enquanto recurso pedagógico amplamente utilizado, também exerce influência nesse processo, sendo sua análise extremamente relevante para o contexto da aprendizagem escolar.

Contudo, é preciso destacar que a noção de AH não é pensada aqui como algo dado, pronto, acabado. Pelo contrário, é necessário fazer uma análise crítica dela, apurando em que medida ela é capaz de abarcar a complexidade do processo de produção do conhecimento histórico escolar. Com o livro didático

ocorre o mesmo. É preciso discutir as suas potencialidades e limitações, ao operar com a noção de AH, para favorecer a apropriação de seus conteúdos de um modo ativo por parte dos seus principais leitores, os alunos.

Assim, proponho, como objetivo geral para este trabalho, analisar como os livros didáticos de história da coleção Geração Alpha (2018), particularmente o livro do sexto ano dos anos finais do Ensino Fundamental, estão compreendendo e operando com a noção de AH recomendada pela BNCC. Como objetivos específicos, pretendo: (i) problematizar o significado da noção de AH, segundo a BNCC; (ii) ampliar o conceito de AH tomando por base a obra de Ana Maria Mauad; (iii) analisar os usos do conceito de AH pelo livro do sexto ano de História da coleção Geração Alpha; e (iv) reescrever um capítulo do livro didático de história utilizado atualmente pelo Colégio Estadual Santa Bernadete com base no conceito ampliado de AH.

Vários autores trazem contribuições importantes para pensar o objeto de pesquisa aqui apresentado. A respeito do livro didático, Bittencourt (2004, p. 72-73) pontua que esse pode ser um recurso importante em sala de aula, possibilitando, se bem utilizado, a apreensão de conhecimentos por parte dos alunos. Enfatiza, ainda, que o livro didático produz várias técnicas de aprendizagem como exercícios, questionários, entre outros, que auxiliam na apreensão dos conteúdos.

Com relação à produção dos livros didáticos, Munakata (2012a, p. 62) destaca que as editoras brasileiras estão se adequando às exigências do governo, traduzidas em Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Diretrizes Curriculares Nacionais, além das determinações dos editais do PNLD. A partir de 2019, além das exigências mencionadas acima, encontra-se também a Base Nacional Comum Curricular, que apresenta especificações para a Educação Básica. De acordo com Munakata (2012b, p. 185), o livro didático é uma mercadoria que se destina à escola, por isso deve se adequar a esse mercado, que determina usos específicos mediados pela sua materialidade.

Sobre a ideia de linguagem vinculada ao livro didático, destaco as reflexões de Oliveira (2012, p. 271), nas quais se pontua que as linguagens são modos para a mobilização e construção de saberes, instrumentos para reflexões acerca de acontecimentos históricos e os meios como esses acontecimentos são representados, sendo ainda, ferramentas no estabelecimento de narrativas

sobre a História. De acordo com Bittencourt (2004, p. 73), o livro didático possibilita a articulação de outras linguagens além da escrita, podendo fornecer maior autonomia ao estudante frente ao conhecimento. Por meio desse recurso, o conteúdo da disciplina torna-se explícito e pode auxiliar na obtenção de conceitos do saber acumulado pelos métodos e rigor científico.

Para discutir a BNCC, foram utilizados autores como Pereira e Rodrigues (2018), Caimi (2016), Caimi e Oliveira (2017), Silva e Meireles (2017), que debatem as três versões desse documento. A BNCC é um documento normativo para toda a Educação Básica, servindo de referência para a elaboração dos currículos escolares e para as propostas pedagógicas das escolas brasileiras, sendo assim fundamental que os professores se apropriem e analisem minuciosamente esse documento.

A fim de compreender o sentido da AH, faz-se basilar a discussão em torno desse conceito em Ana Maria Mauad. Pretende-se discutir essa noção na BNCC e na produção de Maud, estabelecendo contrastes entre ambas.

Para a realização desta pesquisa, que tem abordagem qualitativa, foi necessária a pesquisa documental e bibliográfica, com a utilização de documentos como a BNCC, seus pareceres, relatórios do Programa Nacional do Livro e do Material Didático, o guia do PNLD 2020, a coleção Geração Alpha (2018)³, organizada e editada por Valéria Vaz e publicado pela Editora SM, além de outros documentos que possibilitaram compreender o objeto aqui proposto.

A análise documental foi desenvolvida a partir da BNCC, analisando suas três versões, com ênfase na disciplina História. Na terceira versão, pretendeu-se entender e analisar a noção de AH, discutindo os seus limites e as suas possibilidades.

Após a apropriação da noção de AH e da importância atribuída ao conceito por parte da BNCC, o trabalho volta sua atenção para o PNLD 2020, para a análise que ele faz da coleção de livros didáticos que operam com a noção de AH.

De acordo com Bittencourt (2008, p. 311), para realizar uma análise dos livros didáticos de História, é preciso estar atento à identificação dos valores e ideologias presentes no material, bem como à sua forma, ao conteúdo histórico

³ A coleção foi escolhida por ser a única encontrada no *Guia Digital do PNLD 2020*, que se referia diretamente à *atitude historiadora*.

escolar e a seu conteúdo pedagógico. Com relação aos conteúdos históricos escolares, o livro didático explicita e sistematiza aqueles provenientes das propostas curriculares e da produção historiográfica. Outro ponto que merece destaque é a forma como os conteúdos históricos são apresentados, uma vez que o livro didático tem como objetivo universalizar os leitores (BITTENCOURT, 2008, p. 313-314).

Por fim, os conteúdos pedagógicos devem ser analisados observando a articulação entre a informação e a aprendizagem. Analisar o discurso levado pelo livro didático é indissociável da análise dos conteúdos e tendências historiográficas presentes nesse material. É fundamental questionar as relações estabelecidas entre o conteúdo da disciplina e o conteúdo pedagógico, percebendo a concepção de conhecimento subjacente, o que pode ser verificado a partir das atividades contidas nos capítulos. Essas atividades devem ser analisadas a fim de perceber a coerência do autor em propor condições de aprendizagem aos estudantes (BITTENCOURT, 2008, p. 315-316).

No que diz respeito à análise de documentos oficiais, Castanha (2011) enfatiza que é preciso entender o contexto em que tal legislação foi produzida, a fim de apreender os objetivos das leis. Deve-se considerar, ainda, as medidas complementares que são estabelecidas para sua execução efetiva, como resoluções, pareceres, portarias, entre outras. É necessário também compreender que são as perguntas feitas pelo pesquisador que atribuem sentido ao documento.

Gonçalves Neto (2009 *apud* BISERRA; SANTOS, 2015) destaca três pontos que devem ser levados em conta quando se realiza um trabalho com legislação educacional. São eles: (i) as leis são o reflexo da cultura da sociedade e estão atreladas aos grupos que estão no poder, e não à cultura da escola; (ii) as leis não refletem o que acontece na prática na escola; (iii) diversos setores reivindicam o que deve estar presente nas prescrições. De acordo com Biserra e Santos (2015), com base em Farias Filho (1998 *apud* BISERRA; SANTOS, 2015), para compreender e trabalhar as leis é preciso pensá-las enquanto ordenamento jurídico; como linguagem; como prática que ordena as relações sociais; e como campo de construção de relações e lutas sociais. Compreender e realizar tais análises é fundamental ao bom andamento da pesquisa em curso.

Quanto ao método de análise do material empírico da pesquisa, destaco

a análise do discurso proposta por Bakhtin (2003; 2016). Segundo o autor, o uso da linguagem está ligado aos diversos campos da atividade humana. O caráter e a forma do uso da linguagem são multiformes, assim como os campos da atividade humana. O uso da língua realiza-se em forma de enunciados concretos e únicos, refletindo as condições e finalidades de cada campo não apenas por seu conteúdo e pelo estilo da linguagem, mas, principalmente, por sua construção composicional, isto é, “[...] Cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2016, p. 11-12, grifo do autor).

O autor destaca que todo enunciado concreto é uma ligação na cadeia de comunicação discursiva de um dado campo e seus limites são determinados pela alternância dos sujeitos do discurso. Todo enunciado contém os ecos e ressonâncias de outros enunciados e deve ser visto como uma resposta aos enunciados precedentes (BAKHTIN, 2016, p. 57). Contudo, além de responder, os enunciados querem ser respondidos, uma vez que ter um destinatário é um dos traços que constituem o enunciado. Assim, na elaboração do enunciado, ainda carecem outros elos responsivos ativos, esperados por quem elabora a enunciação. É apenas quando o enunciado é materializado, tornando-se enunciado para o outro, que ocorre a compreensão responsiva ativa (PINHEIRO, 2015, p. 35).

É preciso enfatizar que toda enunciação é um diálogo. Sendo assim, a palavra é carregada pelas vozes dos outros e não apenas de quem a pronuncia. Considerando as múltiplas determinações sociais do discurso na vida, é possível compreender que pesquisar textos de documentos como enunciados alude estudar o discurso de outros. Dessa forma, o pesquisador se inclui no discurso com seus enunciados, na tentativa de compreender os textos dos documentos em estudo em sua concretude (ENDLICH, 2017, p. 60).

A pesquisa com documentos pode ser vista como um diálogo “[...] com a literatura sobre o tema, com os documentos oficiais, com o referencial teórico, com aqueles que responderão ao texto produzido pelo pesquisador, com os enunciados do próprio corpus pesquisado [...]”. A partir do discurso, os documentos são dialógicos e podem desvelar contradições, concepções de educação, de sujeito e de política, possibilitando ainda discussões fundamentadas teoricamente sobre decisões tomadas pelas políticas

educacionais (ENDLICH, 2017, p. 63).

A partir da pesquisa desenvolvida e dos resultados obtidos, proponho, ao final deste estudo, reescrever um capítulo do livro didático que utilizo em sala de aula – *História, sociedade & cidadania*, de Alfredo Boulos Júnior (2018) –, de modo a materializar a noção de AH discutida ao longo deste trabalho. Para isso, proponho uma reescrita em que o livro didático possa contribuir para a construção do conhecimento histórico em sala de aula. Para a confecção desse material, foi de fundamental importância a colaboração dos professores de História do CESB que, se apropriando criticamente da noção de AH, puderam contribuir na elaboração do referido conteúdo.

O trabalho está estruturado da seguinte maneira: no primeiro capítulo, é feita a discussão acerca da BNCC, fazendo uma breve análise da disciplina de História nas três versões do documento, e discutindo a noção de AH presente na terceira versão da Base. No segundo capítulo, é abordada a AH em Ana Maria Mauad, e como a BNCC se apropria e esvazia o conceito. O capítulo se encerra com a discussão da AH no livro didático. No terceiro capítulo, é feita a análise do livro didático do sexto ano da Coleção Geração Alpha, no intuito de perceber como ele materializa a AH. Por fim, é realizada a reescrita do capítulo do livro didático da coleção História, Sociedade e Cidadania, de modo a incorporar o conceito ressignificado de AH.

1. A BNCC E O CONTEXTO DE EMERGÊNCIA DA ATITUDE HISTORIADORA

A construção de uma Base Nacional Curricular para a Educação Básica é uma intenção antiga. De acordo com Neira, Alviano Júnior e Almeida (2016, p. 3), a criação da Base Nacional Comum Curricular cumpre uma exigência que consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013), no Plano Nacional de Educação (2014) e na Constituição Federal de 1988. Ela seria incumbência do MEC, juntamente com os entes federativos, contando com a participação de profissionais da educação, estudiosos e pesquisadores, sob a forma de direitos e objetivos de aprendizagem (CURY, 2018, p. 48).

É a partir de 2014, com a promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE), documento com o objetivo de projetar a educação brasileira por um período de dez anos e no qual se constata a menção a uma Base Nacional Comum Curricular, que o Ministério da Educação intensificou os debates em torno dessa construção. O PNE (BRASIL, 2014) estabeleceu, por meio da Lei 13.005/2014, vinte metas, desdobradas em estratégias, para a educação entre 2014 e 2024.

A estratégia 7.1, da meta 7 do PNE (BRASIL, 2014), traz a necessidade de:

[...] estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local [...] (BRASIL, 2014, p. 61).

Desse modo, a BNCC aparece como documento prescritivo que estabelece direitos de aprendizagem para os alunos da Educação Básica, levando em consideração as especificidades das diferentes localidades brasileiras.

Caimi e Oliveira (2017, p. 67-68) justificam a necessidade de uma Base Nacional Curricular, considerando que, na sua ausência, os livros didáticos e o mercado editorial assumem o papel de estabelecer programas referentes ao conhecimento histórico comum. Mesmo quando não havia um “currículo

mínimo”, o que se observava era que os processos de ensino e aprendizagem de História nas escolas configuravam-se com os mesmos conteúdos em todo o país, o que pode ser verificado quando se analisa os livros didáticos escolhidos através do PNLD.

De fato, os livros didáticos têm um papel predominante sobre a seleção de conteúdos a serem trabalhados nas escolas de todo país. Por essa ótica, a criação de uma Base pode ser compreendida como um importante instrumento de orientação curricular, também para a formação de professores e a própria produção do livro didático. Contudo, é preciso considerar os riscos de padronização e controle envolvidos na construção de um documento como esse. Analisar-se-á, agora, o seu processo de construção.

1.1 A CONSTRUÇÃO DA BNCC E A DISCIPLINA HISTÓRIA

A elaboração da BNCC envolveu a participação de diversos profissionais da educação, além de consulta pública, na qual a população, as escolas e outras instituições opinaram acerca da primeira versão preliminar do documento. Fazendo um breve cronograma, a partir dos dados disponibilizados por Penna (2016), pode-se apontar algumas datas significativas em seu processo de construção. No dia 10 de julho de 2015, foram designados os membros da Comissão de especialistas para a elaboração do documento; em 30 de julho de 2015, o portal da BNCC foi colocado no ar; em 16 de setembro de 2015, foi disponibilizada a versão preliminar para consulta pública, ressaltando que o documento referente à História foi acrescido posteriormente; o prazo inicial para o final da consulta pública seria 15 de dezembro de 2015, mas foi prorrogado até o dia 15 de março de 2016.

O processo de construção da Base ocorreu em um momento de efervescência política no Brasil, que resultou no impeachment da então presidenta Dilma Rousseff. Nessa ocasião, uma nova comissão foi formada para reelaborar o documento da área de História, ligada ao grupo que assumiu o MEC e elaborou a terceira versão da BNCC, sancionada no final de 2017 (FRANCO; SILVA JUNIOR; GUIMARÃES, 2018, p. 1019).

Silva e Meireles (2017) tecem importantes contribuições para o entendimento dos embates que envolveram a elaboração da primeira versão da

BNCC, no que se refere ao componente História. Ambos fizeram parte da comissão de especialistas nomeada pelo MEC para a discussão da Base e acompanharam de perto esse processo conturbado.

A comissão de especialistas para a elaboração de proposta da Base foi instituída pela Portaria nº 19, de 10 de julho de 2015, formada por 116 membros. 12 integrantes eram do componente curricular História, dos quais dez permaneceram na comissão durante o processo. Outros especialistas foram incorporados ao longo dos trabalhos, ficando o grupo com catorze especialistas, dos quais sete eram representantes de universidades, cinco foram indicados pelo Conselho Nacional dos Secretários de Educação, e dois representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (SILVA; MEIRELES, 2017, p. 13-14).

No dia 16 de setembro de 2015, foi lançada uma primeira versão da BNCC, sem, contudo, conter o componente curricular História. Esse fato já evidenciava os embates dentro da própria Comissão e entre a Comissão e o MEC, que pressionava para que houvesse diminuição de referências à história de africanos, afro-brasileiros e indígenas, bem como para que não fossem mencionadas a diversidade de gênero e sexualidade. Rapidamente modificada, a primeira versão da proposta de História foi lançada alguns dias depois, sofrendo críticas de associações científicas, de especialistas em Ensino de História, de professores da Educação Básica e de historiadores (SILVA; MEIRELES, 2017, p. 14-15).

Também ocorreram conflitos dentro da Comissão que propôs a primeira versão da Base. Levando em conta sugestões enviadas por professores, bem como por pareceristas convidados pelo MEC para avaliar a proposta, uma segunda versão foi elaborada, contudo não chegou a ser divulgada. A versão publicada foi elaborada por uma equipe “paralela”, na qual não estavam os profissionais nomeados por portaria, e divergia daquilo que havia sido proposto pela equipe original (SILVA; MEIRELES, 2017, p. 18).

No que se refere especificamente ao ensino de História, a primeira versão da BNCC apresenta que o objetivo desse componente curricular é viabilizar a compreensão e a problematização de valores, saberes e fazeres de pessoas, em diferentes temporalidades e espacialidades, nas dimensões individuais e coletivas (BRASIL, 2015, p. 241).

A pesquisa é apresentada como um princípio básico dos processos de construção dos conhecimentos históricos, em articulação com outros componentes escolares. O estudante é considerado como agente da construção de conhecimentos, com a valorização de suas experiências individuais e coletivas. A crítica documental aparece como constituinte do procedimento articulador dos processos de construção de conhecimentos históricos (BRASIL, 2015, p. 242).

Para os anos finais do Ensino Fundamental, caberia o desenvolvimento de conhecimentos necessários para o enfrentamento de processos históricos, com ênfase no estudo da História do Brasil, em articulação com processos ocorridos em outras partes do mundo (BRASIL, 2015, p. 242).

A fim de fundamentar a ênfase na História do Brasil, são apresentados quatro fundamentos, quais sejam: (i) oferecer um saber significativo, uma vez que conhecer a trajetória histórica brasileira condiz com conhecer a própria trajetória; (ii) reconhecer que o saber histórico deve provocar a curiosidade científica e a familiarização com outras formas de raciocínio, partindo dos processos de constituição e conformação do Brasil enquanto nação; (iii) reconhecer que tal escolha permite o acesso a fontes, documentos, monumentos e conhecimento historiográfico; e (iv) considerar que a História do Brasil deve ser entendida a partir de perspectivas locais, regionais, nacional e global, bem como para a construção de uma sociedade democrática (BRASIL, 2015, p. 243).

Entre os objetivos de aprendizagem de história no Ensino Fundamental, estão a identificação de fontes históricas. No 6º ano, são considerados documentos pessoais, fotografias, narrativas orais, escritas iconográficas, reconhecendo-os como ferramentas para a formulação de narrativas sobre o passado do local ou da região em que se vive, do Brasil e do mundo. Para o 7º ano, há a identificação de sujeitos e processos históricos relacionados à formação do povo brasileiro a partir de fontes como documentos oficiais e pessoais, fotografias, narrativas orais, iconográficas e escritas e materiais audiovisuais. O 8º ano enfatiza o reconhecimento das construções textuais como formulações interessadas, relacionadas às disputas da sociedade em que foi produzida. No 9º ano, a ênfase é identificar fontes bibliográficas e documentais que expressem vínculos dos processos históricos vividos no Brasil, no que diz respeito à economia e à política, no século XX, aos processos de outros espaços

e em outros períodos, estabelecendo nexos que denotem mudanças, permanências e continuidades.

Pereira e Rodrigues (2017, p. 28) enfatizam que o campo do ensino de História foi o mais visado na primeira versão da Base, ou seja, despertou discussões de variados grupos, como professores, historiadores, associações de intelectuais, acerca do que deveria ser ensinado na disciplina, assim como foi problematizado entre jornalistas, defensores do movimento Escola Sem Partido, associações etc. Como justificativa para esse fato, os autores destacam que o currículo de História é um produto de escolhas que estabelece o que dizer do passado, de criar referências para o presente, assim como estabelecer o que deve se tornar memória, compondo a identidade nacional. De acordo com eles, os conflitos acerca dessa versão da BNCC se deram em torno da definição de conteúdos e objetivos para o ensino.

Destacam, ainda, que a primeira versão da BNCC desconsiderou, em certa medida, as divisões da temporalidade histórica dominante. A Europa deixou de ter um lugar principal e se pensou na América Latina, nos povos indígenas, na África e nos negros (PEREIRA; RODRIGUES, 2017, p. 38). Ou seja, a primeira versão da Base abria a possibilidade de pensar a história para além da Europa, colocando o foco no Brasil, de modo que os estudantes pudessem se reconhecer como participantes dos processos históricos.

Silva (2018) enfatiza que, com a publicação do componente curricular de história na primeira versão da BNCC, em 23 de outubro de 2015, houve uma inquietação por parte dos profissionais da área quanto ao rompimento com o modelo quadripartite francês que orientava o ensino de história, assim como a ênfase dada à história do Brasil. Segundo o autor, além da conservação dos conteúdos, estavam em jogo, nos debates, as relações de poder entre pesquisadores, professores e campos de pesquisa. Isso causou uma série de críticas em diversos meios, como em jornais e blogs, a exemplo do artigo de Ronaldo Vainfas para o jornal *O Globo*, no qual teceu duras críticas à primeira versão da BNCC. Houve, por parte da mídia, uma enxurrada de críticas a versão preliminar da Base, no que se referia à disciplina de História, manifestada tanto por historiadores como por jornalistas e pessoas de outras áreas que não dizem respeito à História.

Entre as entidades que realizaram críticas aos conteúdos elencados na

BNCC para o ensino de história, estão a Associação Nacional de História (ANPUH), a Associação Brasileira de Estudos Medievais (ABREM), o Núcleo de Estudos Mediterrâneos (NEMED), a Associação Nacional de Pesquisadores e Professores de História das Américas (ANPHLAC), que reivindicaram seu lugar na construção do documento. Além das críticas aos conteúdos, foram realizadas outras com relação ao tempo para a sua elaboração, as bases teórico-educacionais, entre outras.

Algumas notas discutidas por Silva (2018) foram identificadas na íntegra. A Associação Nacional de Pesquisadores e Professores de História das Américas (ANPHLAC) enfatizou que a Base aborda com expressividade a área da História da América, contudo não contempla as conexões e/ou confrontos entre o espaço americano e europeu, o que não seria incompatível com uma perspectiva crítica ao eurocentrismo. De acordo com a nota, seria necessário um maior tempo e aprofundamento na discussão do tema.

O Núcleo de Estudos Mediterrâneos (NEMED), da Universidade Federal do Paraná (UFPR), também emitiu nota com relação à primeira versão da Base Nacional Comum Curricular. Nela, destaca-se a necessidade de facultar aos alunos da Educação Básica conteúdos que tratam de realidades anteriores ao século XVI, uma vez que haveria o risco dos jovens acreditarem, de forma equivocada, que o mundo nasceu com o Brasil, o que, de acordo com a nota, seria impor um brasilcentrismo que seria tão ou mais perigoso quanto o eurocentrismo combatido pela proposta da BNCC. Pontua ainda que, ao colocar seleções de conteúdos, iria se praticar um revanchismo pobre e ideologizado.

Como se observa, a primeira versão da BNCC realizou um esforço a fim de romper com a tradição historiográfica baseada no modelo quadripartite francês, privilegiando aspectos da história do Brasil e de povos culturalmente excluídos da história. Esforço importante, mas que acabou gerando diversas críticas, sobretudo dos pesquisadores ligados às áreas que deixavam de ser predominantes para o ensino de história na versão preliminar da Base.

Após a publicação da primeira versão da BNCC, a ANPUH (2016a) solicitou uma audiência com o secretário de Educação Básica da época Manoel Palacios de Cunha e Melo e representantes da entidade. A reunião ocorreu em fevereiro de 2016, contando com a participação de representantes da ANPUH-Brasil, alguns dos especialistas responsáveis pela produção da versão preliminar

de História na BNCC e a professora Hilda Micarelo, coordenadora da primeira versão da BNCC. As reuniões resultaram em uma carta de intenções, reunindo alguns dos fundamentos que deveriam ser observados na construção da segunda versão do documento.

Considerou-se, então, na carta de intenções da ANPUH (2016a) o que deveria ser mudado na primeira versão da Base. O documento prescrevia que a segunda versão da Base não reforçasse divisões entre pesquisadores de Ensino de História e outras áreas da historiografia, de modo a ampliar o diálogo entre elas; extinguir o descompasso identificado em algumas críticas e incorporar os debates historiográficos recentes; ressaltar a temporalidade como eixo central do conhecimento histórico, de forma a assegurar a importância da diacronia, permanências, mudanças, semelhanças e diferenças na construção do raciocínio histórico, não se resumindo à periodização, à cronologia e à linearidade; manter a ênfase na História do Brasil, evitando estudar outras experiências e temporalidades apenas pela perspectiva nacional brasileira; afirmar a importância dos estudos da História da Europa, com a manutenção da crítica ao eurocentrismo; contemplar os conteúdos de História Antiga e Medieval; considerar as conexões e/ou confrontos entre os espaços americanos e europeus; abranger elementos que formam a contemporaneidade; e expressar uma revisão do tema da cidadania a partir das críticas e sugestões recebidas.

A ANPUH (2016b) produziu outro documento no qual se analisa a primeira versão da BNCC, feito a partir do Seminário para a avaliação do conteúdo de História na Base, realizado em São Paulo, que foi precedido de reuniões em regionais da associação. O documento relata a ausência da discussão apropriada sobre o papel desempenhado pelo ensino de História na formação intelectual do aluno. Considera-se que o acesso às investigações científicas seria fundamental para a formação crítica dos estudantes, tanto no que se refere à história ensinada nas escolas quanto às suas histórias de vida. A partir desse aprendizado mais amplo, o aluno poderia desenvolver a capacidade analítica sobre diferentes modos de construção dos discursos e representações do passado, assim como apreender as categorias de tempo histórico em suas diversas temporalidades, durações e ritmos.

O ponto considerado mais problemático no documento, segundo a nota da ANPUH (2016b), é o que se refere à fundamentação da interpretação dos

acontecimentos a partir de concepções no âmbito da história. Alguns conceitos e noções foram mencionados sem considerar a necessidade de historicizá-los. Com relação à forma de apresentá-los e de se apropriar deles, ponderaram ser indicativo da fragilidade da Base com relação aos debates historiográficos da contemporaneidade.

Silva e Meireles (2017) teceram comentários a algumas das análises feitas à primeira versão da BNCC. As críticas recebidas, em sua maioria, não eram propositivas e não tinham a intenção de novos caminhos, além dos consagrados. Indagaram-se, então:

[...] Estariam esses professores e as associações científicas que criticaram a primeira versão realmente defendendo os direitos de aprendizagem dos alunos ou apenas defendendo-se e defendendo a sua própria formação e os seus interesses calcados na tradição historiográfica hegemônica e predominante? [...] (SILVA; MEIRELES, 2017, p. 18).

Com relação às críticas realizadas pela ABREM e pelo Fórum dos Profissionais de História Antiga e Medieval, por meio de carta aberta veiculada pela ANPUH, destacam que o que se discutiu não foi o direito de aprendizagem dos alunos, mas como ficaria a situação dos professores especialistas nessas áreas, se a BNCC fosse aprovada daquela forma.

Como fica evidente, as disputas em torno do componente curricular de História envolveram diferentes sujeitos, associações e instituições, com pontos de vistas diversos. Muitas foram as críticas e sugestões realizadas e, como se pode notar fazendo a análise da segunda versão da Base, o que ocorreu foi a redação de um novo documento e não o ajustamento da versão preliminar com as sugestões recomendadas.

A segunda versão da Base Nacional Comum Curricular foi publicada em maio de 2016. É apresentada como objetivo do componente curricular História a viabilização da compreensão e da problematização dos processos de constituição e transformação de valores, fazeres e saberes de pessoas e coletividades, em espaços e tempos diversos. O documento ressalta, ainda, a importância da tomada de consciência de que as sociedades têm histórias diferentes, podendo ser abordadas por distintos pontos de vista (BRASIL, 2016, p. 154).

A pesquisa é vista como princípio básico dos processos de construção de conhecimentos históricos, que deve ser integrado a outros componentes curriculares. O estudante, nesse contexto, é considerado agente da construção de conhecimentos, junto com os professores, partindo dos saberes acumulados por pesquisadores da área, com a valorização das experiências individuais e coletivas, em um processo de articulação reflexiva. Ressalta-se o fomento ao exercício da crítica dos documentos, com vistas à superação de perspectiva da História como revelação espontânea (BRASIL, 2016, p. 156).

Na segunda versão, destaca-se a importância da escola no sentido de contribuir para o desenvolvimento de uma atitude crítica em relação aos conteúdos ofertados pelas mídias, estimulando a reflexão e a análise, ao tempo em que deve ainda se apropriar desses recursos como meios para a promoção da aprendizagem, de comunicação e de compartilhamento de significados entre alunos e professores (BRASIL, 2016, p. 322).

Com relação ao ensino de história nos anos finais do Ensino Fundamental, ressalta-se que devem ser incorporados novos recursos de pesquisa, consulta a fontes e documentos de circulação ampliada, trabalho com linguagens diversas, de modo a permitir a realização de análises e interpretações que considerem múltiplas perspectivas acerca de fatos e acontecimentos (BRASIL, 2016, p. 461). Quanto aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento no ensino de história, são considerados: no 6º ano, a análise e a problematização do conceito de Idade Média; no 7º ano, a identificação, em obras artísticas e em diferentes documentos, das diversas formas de resistência à escravidão, analisando narrativas e perspectivas diferentes sobre esse processo; no 8º ano, a análise de documentos históricos que refletem os momentos de inflexão na construção do Estado brasileiro, além do reconhecimento de fontes históricas, como documentos pessoais, fotografias, narrativas (orais, iconográficas e escritas) e materiais audiovisuais, entre outros, como ferramentas para a construção de evidências e formulação de narrativas sobre o passado, de modo a ampliar o vocabulário historiográfico e a compreensão acerca da história do Brasil; e, no 9º ano, a identificação de fontes diversas sobre as grandes guerras mundiais.

Pereira e Rodrigues (2017, p. 41) ressaltam que, em relação à primeira versão da Base, a segunda representa um retrocesso, expondo alguns motivos.

A primeira versão apresentava eixos temáticos que dividiam os objetivos em quatro módulos e procurava trabalhar competências intelectuais e questões referentes à especificidade do conhecimento histórico. Já a segunda versão retornou a ênfase na lista de conteúdos, estabelecendo conteúdos considerados “canônicos”.

A Associação Nacional de História (ANPUH, 2016c) emitiu nota referente à segunda versão da Base. Nela, aponta que algumas sugestões apresentadas pela associação, anteriormente, foram acatadas na nova versão do documento, como a reinserção de História Antiga e Medieval. Ao tratar da primeira, entretanto, a referência recai sobre a antiguidade clássica; quanto à segunda, o currículo tende a enxergar este período a partir do enfoque teocêntrico. Sentiu-se a falta de referências aos processos históricos vividos por outros povos, principalmente da África e das Américas. No caso da História do Brasil, constataram-se algumas ausências, assim como o fato de o país aparecer isolado da história geral. Lugar periférico foi dado aos grupos étnicos negros e ameríndios, e outras etnias nem foram citadas.

Nas reflexões finais acerca da segunda versão da BNCC, a nota da ANPUH (2016c) destaca que houve a exclusão da proposta da primeira versão e a substituição por um currículo com viés tradicional, em que se observam o enfoque cronológico e a permanência da “grande narrativa” como centro no processo histórico de matriz europeia. Conclui enfatizando que houve um retrocesso na área de História na segunda versão, não avançando na execução das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, sem apresentar um caminho para a desconstrução da visão eurocêntrica da história, além de não permitir uma reflexão sobre a natureza desse conhecimento a partir de sua relação imbricada com o tempo.

A *Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority* (ACARA) também realizou a análise da segunda versão da BNCC. No que se refere ao rigor acadêmico, é enfatizado que nos objetivos há um foco na memorização e compreensão, e pouco foco na reflexão crítica. Considera-se que os objetivos deveriam desafiar os estudantes na realização de aplicação, análise, síntese e avaliação (ACARA, 2016, p. 32).

Caimi (2016, p. 90-91) enfatiza que, mesmo com o debate público realizado por seis meses e de todas as manifestações acerca da versão

preliminar da Base no site do MEC, o que se viu não foi a produção de um documento mais aprofundado e diversificado, como se esperava. O que se observou foi a dissolução da comissão que produziu a primeira versão e a constituição de uma nova comissão, formada, em sua maioria, por profissionais ligados a uma única Instituição de Ensino Superior e com trajetórias que não são efetivamente ligadas ao campo do ensino de história. Com relação propriamente à segunda versão da BNCC, é destacado que não mantém relação de continuidade com a versão anterior, tratando-se de uma proposta refugiada nos conteúdos convencionais e canônicos, adotando a cronologia linear enquanto eixo do discurso histórico.

Como se pode observar, as reformulações na segunda versão da BNCC tiveram como características a volta ao tradicionalismo e ao academicismo. Houve um recuo com relação à ênfase dada ao Brasil e a volta do foco em uma história eurocêntrica. Para os anos finais do Ensino Fundamental, o documento destaca a necessidade de consulta a documentos e fontes, o trabalho com diferentes linguagens, de modo que os estudantes possam realizar análises e interpretações baseados em diferentes perspectivas. Trata, ainda, da revisão e progressão das aprendizagens para garantir o protagonismo do aluno.

A terceira versão da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental foi publicada em abril de 2017 e ficou disponível para consulta de professores e pesquisadores no site do MEC. Nos meses de julho e agosto, foram realizadas cinco audiências, representando cada região do Brasil, contando com a participação de instituições convidadas e do público em geral, sendo ainda disponibilizado, para as audiências públicas, o envio *on-line* de contribuições no site do Conselho Nacional de Educação. Em dezembro de 2017, a terceira versão da BNCC, já com alterações, foi aprovada pelo CNE, sendo homologada pelo então ministro da educação Mendonça Filho no dia 20 de dezembro. A inserção da parte referente ao Ensino Médio aconteceu em 14 de dezembro de 2018, sendo homologada pelo ministro da educação do período Rossieli Soares (CARNIEL, 2019).

A terceira e última versão da BNCC tem como organizador curricular a centralidade das competências e habilidades, o que foi alvo de críticas dos especialistas. Analisar essas críticas é importante, pois ajuda a contextualizar e compreender as orientações curriculares mais específicas.

O enfoque da terceira versão da Base está no desenvolvimento de competências, que devem orientar as decisões pedagógicas. Essas decisões precisam ser tomadas segundo a indicação do que o estudante deve saber – a constituição de habilidades, conhecimentos, valores e atitudes –, e do que devem saber fazer – a mobilização dessas habilidades, conhecimentos, valores e atitudes, a fim de resolver questões complexas do cotidiano, do mundo do trabalho e da cidadania. Assim, as competências apresentam referências para garantir as aprendizagens definidas na BNCC (BRASIL, 2018, p. 13). Dessa forma, são apresentadas 10 competências gerais que devem ser desenvolvidas pelos alunos ao longo da Educação Básica. Essas são entendidas:

[...] como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

Acompanhando essa visão defendida pela base, Maximiliano Moder (2015)⁴ afirma a necessidade de uma formação escolar baseada em competências. O autor ressalta que é fundamental que o currículo prepare os estudantes para que possam aplicar os conhecimentos adquiridos. Assim sendo, não pode ser um currículo centrado apenas no conhecimento, mas, sim, que ensine a aplicar os conhecimentos no cotidiano. O centro seria: quais habilidades, que aprendizagens os alunos deverão ter? Qual é o caminho de desenvolvimento que farão de algumas competências e habilidades? Contudo, isso deverá ser feito sobre uma base de conhecimento. Com relação ao conhecimento, Moder (2015) destaca que, por mais poderoso que ele seja, se não puder ser aplicado, não serve.

Nota-se que o desenvolvimento de competências por parte dos estudantes tem uma relação com o mundo do trabalho. Assim, a escola contribuiria cada vez mais com a formação de mão de obra qualificada, o que é de interesse do empresariado.

⁴ Consultor independente e redator do currículo de História do Chile, no *Seminário Internacional Base Nacional Comum: o que podemos aprender com as evidências nacionais e internacionais*, realizado pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), com apoio do Movimento pela Base Nacional Comum, ocorrido em 2015.

Já para Silva, Silva e Vasques (2018, p. 18), essa perspectiva centrada nas competências se aproxima de uma visão utilitarista e mercadológica da aprendizagem em termos de conhecimento. Ressaltam, ainda, que as “competências socioemocionais”, presentes no documento, fazem parte das táticas descritas pelas políticas de inspiração neoliberal que reforçam a promoção de um indivíduo “empresário de si”, com a capacidade de “aprender a aprender”, responsabilizando o indivíduo por sua aprendizagem.

Ramos (2009) enfatiza que o deslocamento, no plano do trabalho, da qualificação para as competências produziu, no âmbito pedagógico, o deslocamento do ensino que tem como centro os saberes disciplinares para um ensino definido pela construção de competências que podem ser verificadas em situações e tarefas específicas, visando à produção, o que caracteriza a ‘pedagogia das competências’. Essa abordagem caracteriza-se por uma concepção pragmática, que ganha sentido na correspondência entre a escola e a empresa. Desse modo, esse tipo de pedagogia tem uma validade econômico-social e cultural, uma vez que à educação é conferida uma função de adequação psicológica dos trabalhadores aos novos padrões de produção.

Não por acaso, Marsiglia, Pina, Machado e Lima (2017, p. 112-114) enfatizam que a classe empresarial tem atuado com o intuito de subordinar a escola pública às concepções que buscam o distanciamento do conhecimento das reais necessidades do indivíduo, uma vez que sugerem que as necessidades imediatas da vida tornariam o domínio do saber sistematizado supérfluo para a classe trabalhadora. Ou seja, ao trabalhador caberia o domínio de saberes ligados ao mundo do trabalho, sem, no entanto, focar na formação para a reflexão e desenvolvimento do raciocínio crítico. Assim, o projeto da classe dominante avança no Brasil, a partir de lemas como os direitos de aprendizagem, com vistas à diminuição dos gastos públicos e do aumento do controle do trabalho realizado pelas escolas. À escola caberia, então, a formação de mão de obra especializada e submissa.

A BNCC afirma a necessidade, na atualidade, de adquirir competências para aprender a aprender, saber como lidar com as informações, aplicar conhecimentos na resolução de problemas e conviver com as diferenças (BRASIL, 2018, p. 14). Essa ênfase nas competências e habilidades demonstra uma visão cognitivista do ensino, que privilegia a preparação do estudante para

a vida prática em detrimento de uma educação com foco na criticidade e nos valores ligados à cidadania. É nesse contexto de muitas mudanças, pressões e retrocessos que se discute, a partir da versão homologada da Base, a proposta de adoção de uma AH em sala de aula.

1.2 A BNCC DE HISTÓRIA E A ATITUDE HISTORIADORA

Como sinalizado, a BNCC, em sua terceira versão, recomenda que professores e estudantes do Ensino Fundamental assumam uma AH em sala de aula. A menção a essa noção aparece duas vezes na parte introdutória do componente de História para o Ensino Fundamental. Também na parte específica para a área de História do Ensino Fundamental – Anos Finais, intitulada *Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades*, apesar de não mencionar diretamente, novas pistas são dadas para entender melhor o seu significado.

Na primeira vez em que a noção aparece, o documento começa discutindo a centralidade do uso das fontes no ensino de História:

Para se pensar o ensino de História, é fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documento (escritos, iconográficos, materiais, imateriais) capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram. Os registros e vestígios das mais diversas naturezas (mobiliário, instrumentos de trabalho, música etc.) deixados pelos indivíduos carregam em si mesmos a experiência humana, as formas específicas de produção, consumo e circulação, tanto de objetos quanto de saberes. Nessa dimensão, o objeto histórico transforma-se em exercício, em laboratório da memória voltado para a produção de um saber próprio da história (BRASIL, 2018, p. 398).

Para, em seguida, lançar a ideia de AH:

A utilização de objetos materiais pode auxiliar o professor e os alunos a colocar em questão o significado das coisas do mundo, estimulando a produção do conhecimento histórico em âmbito escolar. Por meio dessa prática, docentes e discentes poderão desempenhar o papel de agentes do processo de ensino e aprendizagem, assumindo, ambos, uma “atitude historiadora” diante dos conteúdos propostos, no âmbito de um processo adequado ao Ensino Fundamental (BRASIL, 2018, p. 398).

Desse modo, pode-se considerar que a AH refere-se à busca, em sala de aula, de condutas ativas de discentes e docentes frente aos conhecimentos históricos, o que se daria através do uso de fontes históricas, localizados em diferentes tempos e espaços.

Para o leitor mais atento, não passa despercebido um certo paradoxo nessa definição do que seria a AH: apesar de se referir a uma postura ativa perante os chamados conteúdos de ensino, não são a eles, pelo menos diretamente, que professor e aluno devem se dirigir para serem agentes no processo de ensino-aprendizagem, e sim às fontes utilizadas para explorá-los. Na verdade, na pesquisa e no ensino os sujeitos são ativos em todo o processo, desde a seleção do que vai ser investigado ou estudado até as fontes ou suportes informativos usados e a sistematização do conhecimento. É uma ilusão, para não dizer uma ficção, reduzir o processo valorativo e construtivo apenas ao uso das fontes. É como se o espaço de subjetivação ficasse restrito ao como ensinar. Isso apenas reforça as lutas que são travadas no campo do ensino de história sobre o que deve ou não entrar no currículo de História das escolas brasileiras. O próprio caminho percorrido pela BNCC, como visto anteriormente, até chegar à sua última versão, apenas reforça esse caráter incontornável de disputa política em torno do saber histórico escolar. Se não bastassem essas questões políticas, os saberes ainda possuem uma complexa dimensão epistemológica.

É imprescindível a consideração de que o ensino de história na Educação Básica relaciona conteúdos, experiências dos sujeitos, metodologias, recursos, entre outros aspectos ligados ao ambiente escolar. Nesse contexto, é necessário refletir como os estudantes atribuem sentido aos conteúdos históricos estudados em sala e o papel que os documentos e fontes desempenham nesse processo.

A produção de saber na sala de aula acontece na interação entre professor e estudante, a partir da mediação da linguagem, seja ela verbal ou não verbal. É por meio da linguagem que ocorre o processo de comunicação, que considera a tríade sujeito que ensina, sujeito que aprende e conhecimento, considerando que, ao mesmo tempo que pode promover a democratização do conhecimento, a linguagem também pode dificultá-la (PINHEIRO, SANTOS, 2006, p. 11).

Pinheiro e Santos defendem que:

[...] a prática educativa, dentre tantas afirmações que sobre ela se pode fazer, consiste numa prática de comunicação entre pessoas. Como tal, é perpassada pela linguagem, que pode instaurar conflitos na perspectiva do sentido e da compreensão, pelo fato de a palavra que nela habita trazer um componente indispensável: significado/sentido, disputados em situação de interação viva. [...] (2006, p. 43-44).

Assim, para os autores, a relação estabelecida na sala de aula entre professor e estudante é fundamental para a apropriação/construção do conhecimento. Nesse processo, atribui-se grande importância ao sentido como dimensão da linguagem. No momento em que o professor propõe o conhecimento do passado pelo interesse suscitado no presente, ele admite que a relação com o saber histórico é uma relação de sentido (PINHEIRO, SANTOS, 2006, p. 32). Quando se nega o sentido, cria-se um obstáculo no avanço do conhecimento, uma vez que conhecer é imprimir sentido.

Para os autores:

[...] produzir conhecimento é tomar parte no diálogo que desliza no tempo, constituindo novos elos na cadeia da comunicação verbal. Dialogar é, assim, travar relações de sentido com o que já foi dito, abrindo ao mesmo tempo brechas para novas perguntas e respostas em contextos futuros. Sentido é o elo articulador dos enunciados e condição de existência das práticas comunicativas, elo que se forma quando o outro responde, é encontro de energias, de onde saem faíscas, fazendo nascer relampejos de sentido (PINHEIRO, SANTOS, 2006, p. 62-63).

Levando em consideração que sentido é resposta e quem responde o faz porque se sente provocado, é preciso entender o que contribui para a formação de elos de sentido na sala de aula. Segundo Bakhtin (2000 *apud* PINHEIRO; SANTOS, 2006, p. 63), o que condiciona a compreensão responsiva do enunciado é a consideração de elementos como grau de informação do destinatário, suas opiniões e convicções, entre outros:

Ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado

por ele (BAKHTIN, 2003, p. 302).

Sendo assim, o aluno vê significado no que o professor fala e no material que ele leva para a sala de aula, a partir de seu horizonte apreciativo, situado em determinado contexto social. A partir dessas referências subjetivas e contextuais, um professor, preocupado com a produção de sentido, adapta seus enunciados e mediadores culturais, visando à atitude responsiva dos alunos. A partir do momento em que o aluno valora determinado objeto de estudo, abre-se espaço na linguagem para seu engajamento em uma série de atividades subjetivas de compreensão responsiva. É emprestando sentido a determinado objeto de saber histórico, por exemplo, que o aluno se sente motivado a acompanhar uma narrativa ou se envolver em atividades como as de decifração e interpretação de determinada fonte histórica, adaptadas, claro, às condições de ensino-aprendizagem.

É preciso considerar que são os enunciados de professores e alunos que constroem a aula. Dessa forma, a utilização de fontes deve ser pensada em associação com os objetos valorados socialmente, com as questões primordiais para a vida em sociedade, especialmente para a formação de alunos e sua participação ativa no processo de conhecimento, uma vez que o sentido não pode ser reduzido a um agir, a um saber fazer historiográfico isolado, pois não pode ser separado de um querer fazer, do reconhecimento social valorativo de determinado objeto de conhecimento.

Observa-se, no entanto, que a noção de AH defendida pela BNCC acaba por ignorar que as fontes estão ligadas a um objeto de ensino que precisa ser valorado socialmente, que precisa penetrar o horizonte apreciativo do aluno para provocar curiosidade, interesse, respostas. É verdade que, por ser um vestígio do momento histórico em que foi produzido, as fontes despertam a curiosidade dos alunos, o que pode instigar a sua participação. Contudo, é preciso que essas fontes façam sentido, o que se dá pela interação entre professor, estudante, conteúdos, num processo dialógico. Assim é que as fontes poderão fazer sentido e propiciar o que prega a AH.

Dessa forma, a versão homologada da BNCC, ao negligenciar a dimensão valorativa do saber, pode criar obstáculos à relação com ele em sala de aula. É possível perceber que, ao longo de sua construção, a Base foi esvaziando a

dimensão valorativa do conhecimento em detrimento da aquisição mecânica de habilidades para a vida prática.

Logo após a primeira definição de AH, a base complementa a conceituação, destacando um conjunto de processos cognitivos a serem desenvolvidos com o uso das fontes: identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise.

Segundo a base, a “identificação” de uma questão ou objeto envolve o enfrentamento de perguntas como: de que material é feito o objeto em questão? Quem o consome? Seu significado se alterou no tempo e no espaço? Parte de tais questionamentos leva a crer que, ao se referir ao uso de fontes nas aulas de História, a BNCC tende a reduzir a concepção de fonte à cultura material, o que ganha evidência ao se enfatizar a utilização de objetos materiais por professores e estudantes para a compreensão da relação espaço/tempo.

Sobre a “comparação”, argumenta-se que ela possibilita enxergar melhor o Outro:

Distinguir contextos e localizar processos, sem deixar de lado o que é particular em uma dada circunstância, é uma habilidade necessária e enriquecedora. Ela estimula a percepção de que povos e sociedades, em tempos e espaços diferentes, não são tributários dos mesmos valores e princípios da atualidade (BRASIL, 2018, p. 399).

Sem dúvida, a comparação é essencial, especialmente quando se leva em conta que, ao se comparar saberes, valores, representações, contextos, comportamentos, situados em tempos e lugares diferentes, se produzem sentido e interpretação; é por meio dessas comparações que se nota as semelhanças e diferenças entre presente e passado, as relações de continuidade e mudança. Não se parte, portanto, para uma comparação em si mesma, entre fontes, mas uma comparação mediada pelo interesse num objeto em situação de estudo, em processo de exploração ou construção de conhecimento. A fonte, como normalmente é chamada, é, na verdade, um vestígio a ser interpretado; no caso do ensino, com a colaboração mediadora do professor, também do autor do livro didático, quando ela está situada no interior de sua narrativa.

A “contextualização” é considerada tarefa imprescindível ao conhecimento histórico. Os estudantes devem ser levados a aprender a contextualizar partindo de níveis de exigência que variam de operações mais

simples às mais complexas. É fundamental que os alunos identifiquem em um contexto, “[...] o momento em que uma circunstância histórica é analisada e as condições específicas daquele momento, inserindo o evento em um quadro mais amplo de referências sociais, culturais e econômicas” (BRASIL, 2018, p. 399).

A “interpretação”, por sua vez, auxilia na formação do pensamento crítico, demandando observação e conhecimento das formas do objeto e das suas relações com modelos e formas introduzidas no tempo e no espaço. A partir de diferentes interpretações de um mesmo objeto, ficam mais claras as relações entre sujeito e objeto, estimulando a identificação de hipóteses e argumentos selecionados para comprovar proposições diversas. A interpretação ainda possibilita compreender o significado histórico de uma cronologia, bem como realizar a atividade da composição de outras ordens cronológicas (BRASIL, 2018, p. 400).

Concorda-se que a interpretação é tarefa das mais importantes para a emergência do conhecimento. É a interpretação que o fabrica. Chama a atenção, mais uma vez, o enfoque nos aspectos morfológicos da fonte. O leitor fica sem entender por que não se referir às fontes em sentido genérico, de modo a incluir todas e não apenas aquelas próprias da cultura material, como o exemplo utilizado para ilustrar o tema.

Um exemplo claro são as pinturas de El Greco. Para alguns especialistas, tratam-se de obras que abandonam as exigências de nitidez e harmonia típicas de uma gramática acadêmica renascentista com a qual o pintor quis romper; para outros, tais características são resultado de estrabismo ou astigmatismo do olho direito do pintor (BRASIL, 2018, p. 400).

Por fim, a “análise” implica a problematização da escrita da história. Mas que escrita? Afinal, essas operações cognitivas, incluindo a análise, foram pensadas levando em conta as especificidades das operações historiográficas tipicamente escolares? Mesmo que “analisar” esteja se referindo ao contexto escolar, é preciso se perguntar pelo lugar da escrita didática da história diante da centralidade assumida pelas fontes com a noção de AH.

Das cinco páginas da parte introdutória do componente de História para o Ensino Fundamental, pelo menos duas delas são dedicadas à explicação desses processos cognitivos. Sem querer esgotar a questão, que significado tem o peso

dado a esses processos? Uma possível resposta pode ser dada com base nas palavras de Janice Theodoro da Silva (2018), uma das redatoras da Base de História. Para a autora, vivemos numa sociedade competitiva, pautada por transformações tecnológicas e produtivas. Em relação ao trabalho, por exemplo, o mercado estaria a exigir um profissional com maior capacidade para resolver problemas, tomar decisões e se relacionar. Confrontada com tais desafios,

[...] a educação passou a concentrar esforços no desenvolvimento de habilidades e competências capazes de proporcionar maior e melhor *desenvolvimento cognitivo*, deixando de lado conteúdos mais informativos e descritivos. O foco da aprendizagem se concentrou nas habilidades e competências voltadas para a resolução de problemas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) veio para responder a este desafio. A proposta visa a ampliar a capacidade do estudante em identificar, relacionar, organizar, analisar, comparar, interpretar e compreender o mundo que o cerca. Parece fácil. Não é. Como se ensina o estudante a aprender a pensar, elaborar hipóteses, argumentar e, especialmente, duvidar da pergunta que ele próprio elabora? (THEODORO, 2018, p.1, grifo do autor)

Fica evidente a preocupação instrumental da noção de AH, o que, de certa forma, é até esperado devido à centralidade dos conceitos de competências e habilidades adotado pelo documento. A AH valoriza, sobretudo, a dimensão cognitiva do conhecimento histórico, as operações mentais que os alunos podem desenvolver em detrimento da cultura histórica da qual eles podem se apropriar. Em outras palavras, importa muito mais a apropriação de um método de pensamento do que propriamente do conteúdo a ele associado. Mais uma vez, o paradoxo da noção de AH é reforçado pelo esvaziamento justamente daquilo sobre o qual se deveria exercer uma atitude ativa: os conteúdos; em lugar desses, as fontes. É válido ressaltar que não se exclui a importância das atividades cognitivas ou das fontes, mas a necessidade de uma visão mais ampla e menos instrumental, articulando conteúdo e método na construção do conhecimento histórico.

Após a exploração desses processos cognitivos, a noção de AH é retomada:

Retornando ao ambiente escolar, a BNCC pretende estimular ações nas quais professores e alunos sejam sujeitos do

processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, eles próprios devem assumir uma **atitude historiadora** diante dos conteúdos propostos no âmbito do Ensino Fundamental (BRASIL, 2018, p. 401, grifo do autor).

Praticamente, repete-se a ideia já apresentada, embora dessa vez de um modo menos detalhado, por não especificar o papel das fontes para a adoção de uma AH.

Na parte específica das “unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades”, para a área de História do Ensino Fundamental – Anos Finais, a noção de AH é mais uma vez mencionada, mas dessa vez indiretamente. Segundo o documento, para esse nível de ensino, três procedimentos básicos devem pautar os processos de ensino e aprendizagem:

1. Pela identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil), ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico.
2. Pelo desenvolvimento das condições necessárias para que os alunos selecionem, compreendam e reflitam sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos (materiais ou imateriais), elaborando críticas sobre formas já consolidadas de registro e de memória, por meio de uma ou várias linguagens.
3. Pelo reconhecimento e pela interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno, reconhecendo as hipóteses e avaliando os argumentos apresentados com vistas ao desenvolvimento de habilidades necessárias para a elaboração de proposições próprias (BRASIL, 2018, p. 416).

O primeiro deles diz respeito ao registro cronológico da memória, utilizando como critério “uma seleção de eventos históricos consolidados na cultura historiográfica contemporânea” (BRASIL, 2018, p. 416). A cronologia, por outro lado, deveria ser vista pelos professores como um instrumento compartilhado tendo em vista a “[...] problematização da proposta, justificação do sentido (contido no sequenciamento) e discussão dos significados dos eventos selecionados por diferentes culturas e sociedades” (BRASIL, 2018, p. 416). Afirma, ainda, que o ensino de história se legitima pela relação temporal entre presente e passado, de modo a privilegiar o protagonismo estudantil, incentivando, assim, a sua participação na construção de uma sociedade inclusiva, justa e democrática.

Não é difícil constatar mais um paradoxo. Se, de um lado, a Base justifica a eleição da cronologia como parâmetro para a seleção e organização dos conteúdos no ensino de história, com base em uma memória historiográfica consagrada, por outro lado, estabelece como critério legitimador desse mesmo ensino a relação entre presente e passado, privilegiando o protagonismo estudantil, sua atuação na constituição de uma sociedade pautada nos valores da democracia, da justiça social e da democracia. Trata-se, talvez, de uma tentativa de conciliar critérios antagônicos, pelo menos do ponto de vista da concepção de tempo. Em breve análise na forma como foram pensadas as temáticas (conteúdos) do 6º ano, observa-se que essa contradição é reforçada:

No 6º ano, contempla-se uma reflexão sobre a História e suas formas de registro. São recuperados aspectos da aprendizagem do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e discutidos procedimentos próprios da História, o registro das primeiras sociedades e a construção da Antiguidade Clássica, com a necessária contraposição com outras sociedades e concepções de mundo. No mesmo ano, avança-se ao período medieval na Europa e às formas de organização social e cultural em partes da África (BRASIL, 2018, p. 417).

Ou seja, por prevalecer o critério cronológico, o peso do presente como parâmetro da organização do currículo fica subdimensionado, permanecendo de fora as questões contemporâneas ligadas à vida de alunos e professores, o que poderia contribuir para a escolha de objetos de saber socialmente mais significativos. Portanto, apesar de declarar a importância da dialética temporal entre presente e passado, a BNCC acaba fazendo deste uma referência temporal encerrada em si mesma. A cronologia, como critério organizador do currículo, acaba, portanto, reforçando a ideia de que a AH exclui a necessidade de uma postura ativa sobre os objetos de saber, concebidos como dados.

Em verdade, a organização do currículo com base na cronologia representa um retrocesso, significando a retomada de uma tradição bastante criticada nos anos 1980, no contexto da redemocratização política. Foram fortes as críticas ao modelo de organização curricular em vigor, desde a emergência da História como disciplina escolar, no século XIX. Trata-se do modelo quadripartite francês de organização da história da humanidade, baseado na ideia de um tempo linear e evolutivo, que faz do passado um tempo apaziguado, resolvido e encerrado, que não dialoga com o presente.

Como resposta a esse modelo consagrado e na esteira das críticas acumuladas na década de 1980, os PCNs propuseram que se organizasse o currículo de História baseado em eixos temáticos, inspirados em problemáticas contemporâneas socialmente relevantes (SILVA; FONSECA, 2010). Essa também era uma estratégia para possibilitar que os estudantes pudessem ver sentido nos objetos da história ensinados na escola e, assim, participassem mais ativamente do processo do conhecimento.

É problemático, assim, selecionar conteúdos escolares com base em critérios externos à escola. O saber escolar dialoga com o acadêmico, para além de tantos outros, e constitui, mais do que nunca, uma importante referência em tempos marcados por revisionismos e negacionismos. De todo modo, esse diálogo com o saber acadêmico, que é ao mesmo tempo importante, tenso e criativo, deveria ser pensado considerando a relativa autonomia da escola para decidir e escolher seus objetos de ensino, em função do seu valor formativo, que englobe não apenas aspectos cognitivos, como também culturais.

O segundo procedimento é o mais diretamente ligado à ideia de AH. Consiste na criação das condições para que o aluno a exercite e, assim, consiga selecionar, compreender e refletir sobre os significados quanto à produção, circulação e uso de documentos, ao tempo em que elabora críticas às formas já consagradas de registro da memória, por intermédio das linguagens. Esclarece-se que esse procedimento tem a ver com a seleção de fontes. Ao observá-las e interrogá-las, o sujeito estaria desvendando a sociedade que as construiu. Seguindo nas explicações, novas pistas são oferecidas sobre a compreensão do significado de AH, reforçando alguns aspectos já sublinhados:

O documento, para o historiador, é o campo da produção do conhecimento histórico; portanto, é esta a atividade mais importante a ser desenvolvida com os alunos. Os documentos são portadores de sentido, capazes de sugerir mediações entre o que é visível (pedra, por exemplo) e o que é invisível (amuleto, por exemplo), permitindo ao sujeito formular problemas e colocar em questão a sociedade que os produziu.

Os procedimentos básicos para o trato com a documentação envolvem: identificação das propriedades do objeto (peso, textura, sabor, cheiro etc.); compreensão dos sentidos que a sociedade atribuiu ao objeto e seus usos (máquina que produz mercadorias, objeto de arte, conhecimento etc.); e utilização e transformações de significado a que o objeto foi exposto ao longo do tempo. Esse exercício permite que os estudantes

desenvolvam a capacidade de identificar, interpretar, analisar, criticar e compreender as formas de registro (BRASIL, 2018, p. 418).

Chama atenção a importância dada pela Base ao uso da fonte no ensino, a ponto de considerar a sua utilização como a atividade mais importante a ser desenvolvida pelo aluno em sala de aula, o que torna ainda mais central a recomendação de uma AH no processo pedagógico. Mais uma vez, a fonte que é usada como exemplo vem da cultura material. E, ao fazer referência ao trabalho do historiador, fica evidente que a justificativa para seu uso em sala de aula encontra respaldo no espaço epistemológico próprio da pesquisa acadêmica, da chamada operação historiográfica clássica, e não no processo de ensino-aprendizagem propriamente dito. Quanto à sua finalidade pedagógica, não há novidade; é a mesma frisada em momento anterior: a aquisição de habilidades cognitivas.

Com pequenas variações de pontos de vista, as fragilidades da noção de AH aqui apontadas também são destacadas por estudiosos do campo do ensino de história. Para Pereira e Rodrigues (2018, p. 12), ao não levar em conta os elementos conflitivos do processo de produção da aprendizagem histórica, a BNCC parece tornar a aula de história um microlaboratório da história profissional, uma vez que os mecanismos de construção do conhecimento apresentados não dialogam com a memória, com os saberes dos estudantes, nem com a memória e experiência dos docentes. Assim, os autores questionam se o desenho do que seria uma AH não pressuponha a história como uma ciência fria e disciplinada, transposta de uma prática acadêmica para a sala de aula. Destacam também que as competências específicas de História para o Ensino Fundamental aproximam a AH da ideia dos estudantes como microhistoriadores, com a capacidade de ler o passado e a realidade com rigor metodológico. Isso desconsidera os elementos de uma cultura escolar, que determina um olhar cauteloso à especificidade do conhecimento histórico que se ensina na educação básica (PEREIRA; RODRIGUES, 2018, p. 13-14).

A crítica de Pereira e Rodrigues (2018) recai sobre o caráter universalista e disciplinado da história na terceira versão da BNCC, que não considera a pluralidade de experiências dos sujeitos em diferentes espaços/tempos.

Segundo eles, a análise de um fato, sua compreensão e explicação não devem ser uma forma de enclausuramento em um passado distante. Considera-se, assim, que a noção AH teria como objetivo a formação de estudantes capacitados para uma leitura rigorosa de documentos, mas sem aptidão de realizar a crítica desses e a relação entre acontecimentos do passado e do presente.

Em sua crítica à AH, Souza (2018, p. 85-86) evidencia que a noção tenta aproximar a aprendizagem histórica a princípios teóricos-metodológicos do conhecimento histórico, o que, no entanto, se mostra frágil, uma vez que adota um padrão que veicula o fazer historiográfico como elemento de natureza didática por si só, não reconhecendo a relação mais profunda entre a Didática e a História. Continua enfatizando que a noção se apresenta na BNCC de modo utilitarista e pragmático, uma vez que não expõe um vínculo direto entre os objetivos que orientam o ensino e os princípios da ciência de referência, e sim métodos e estratégias de ensino que não têm como direcionamento complementar as ausências de orientação dos sujeitos, mas sua compensação por meio de condicionantes externos.

Com Souza (2018), percebe-se as fragilidades da noção de AH da forma como é apresentada na BNCC. Tal noção, a partir das inferências realizadas, teria seu sentido reduzido à dimensão cognitiva, racionalista e de neutralidade do aluno frente ao conhecimento. Isso porque não haveria uma abordagem crítica dos eventos históricos, mas uma análise acrítica das fontes, num sentido utilitarista.

A pretensão em transformar o estudante em um “historiador” pode acarretar problemas uma vez que ocasiona dificuldades ao ensino e vai contra os objetivos da disciplina, que é desenvolver a autonomia intelectual dos discentes, para que sejam capazes de analisar criticamente a sociedade em perspectiva temporal (BITTENCOURT, 2008, p. 327-328).

É fundamental compreender que o que se ensina na escola é relativamente diferente do que se ensina na academia, o que é explicado pelos processos de mediação didática que visam a construir o conhecimento escolar, os interesses, o contexto político e as circunstâncias socioculturais dos receptores da história ensinada. O ensino de história na escola põe o aluno frente às representações produzidas pelas gerações passadas sobre si mesmas, e

estimula a elaboração das críticas das representações que são produzidas hoje sobre o passado (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 118-119).

Ao enfatizar o uso de fontes como maneira de estimular uma postura ativa de professores e alunos, a partir dos processos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise, bem como pelos procedimentos básicos destacados para os anos finais do Ensino Fundamental, a BNCC deixa de considerar as especificidades do processo de ensino-aprendizagem e outras formas de despertar um posicionamento ativo dos alunos em relação à História. É necessário levar em consideração ainda a forma como essas fontes são utilizadas na sala de aula.

O uso de documentos históricos nesse contexto, transformados em materiais didáticos, demanda cuidado especial por parte dos professores, uma vez que o que se deseja não é a interpretação de acontecimentos antigos ou a produção de um texto historiográfico. Considerando que os estudantes não têm o domínio do contexto histórico de produção do documento, é preciso que se tenha atenção ao momento propício para sua introdução enquanto material didático, bem como a escolha de fontes adequadas ao nível de escolaridade dos estudantes (BITTENCOURT, 2008, p. 329).

Assim, percebe-se que a pura utilização de fontes históricas nas aulas de História não é capaz de corresponder aos objetivos do ensino da disciplina na Educação Básica. No entanto, considera-se que o uso de fontes e documentos históricos podem contribuir para despertar uma postura mais ativa dos estudantes, uma vez que eles estariam em contato direto com os vestígios do passado, material de trabalho do historiador. Por outro lado, não são apenas as fontes que possuem o poder de instigar essa postura mais ativa nos estudantes. Os conteúdos trabalhados em sala também são responsáveis por despertar, ou não, o interesse do estudante em relação à História. Alguns, por serem mais próximos à sua realidade, aos seus interesses, são preferidos em detrimento de outros que não dialogam com suas vidas.

O terceiro procedimento, que trata do reconhecimento e da interpretação de diferentes versões de um dado fenômeno, apesar de não explicitar, acaba tendo implicações sobre a noção de AH. Ele está relacionado à “[...] escolha de duas ou mais proposições que analisam um mesmo tema ou problema por ângulos diferentes” (BRASIL, 2018, p. 419). Mas até que ponto isso é possível e

central? O professor, assim como o autor do livro didático, pode problematizar e instaurar discursividade em torno dos objetos de ensino, mas no contexto de um esforço didático mais amplo, cuja finalidade primordial seja propiciar condições mais favoráveis à aprendizagem do aluno. De fato, ele apela para uma série de atividades, estratégias argumentativas e retóricas, para facilitar a compreensão pelo aluno. Desse modo, o discurso histórico-didático se volta, ao mesmo tempo, para o objeto do saber e para a compreensão responsiva acerca dele. Pode-se afirmar, com base em Bakhtin (2003), que o discurso historiográfico-didático tende a ser mais dialógico, em comparação com seu congêneres historiográfico-acadêmico de perfil mais monológico. Como afirma Forquin (1992, p. 33), “[...] a exposição didática, à diferença da exposição teórica, deve levar em conta não apenas o estado do conhecimento mas também o estado do conhecente [...]”. No fim das contas, é como se os autores da Base ignorassem as peculiaridades do saber escolar.

Por outro lado, é preciso ficar atento ao contexto em que a BNCC foi aprovada, um momento histórico marcado pelo fortalecimento da ideologia de direita, como é caso do *Movimento Escola sem Partido*, que valoriza estrategicamente o relativismo, não por identificação, mas por razões de conveniência, por não reunir ainda as condições ideais para disputar hegemonia ou mesmo impor autoritariamente seus valores numa esfera complexa da cultura elaborada, como é o caso da escolar. Assim, o terceiro procedimento não deixa de ser importante para esse grupo de direita interessado em empreender uma “guerra cultural” contra o que considera pensamento de esquerda e a favor de valores conservadores.

Todas as críticas aqui elencadas não invalidam a importância do uso das fontes no ensino de história. A maneira como ela é concebida a partir da noção de AH encerra alguns problemas que precisam ser enfrentados para que se possa alcançar a pretensão de deixar a aula mais participativa e construtiva e iniciar os alunos numa forma de pensar mais metódica e investigativa, como é a histórica, ao mesmo tempo que valoriza a construção do conhecimento e o saber acumulado historicamente.

Com essa discussão, buscamos apresentar como a noção de AH aparece na BNCC. Trouxemos o ponto de vista de alguns especialistas no ensino de história sobre o assunto, além de apontarmos algumas de suas possíveis fragilidades.

Com base nas ideias desenvolvidas até aqui, já seria possível partir para uma análise sobre o modo como as coleções de livros didáticos do Ensino Fundamental, orientadas pela BNCC e aprovadas pelo PNLD para o quadriênio 2020-2023, estão lidando com a noção de AH? Acreditamos que sim, mas uma questão colocada no momento da qualificação nos impulsionou a continuar aprofundando a reflexão sobre o conceito de AH, antes de partir para a análise dos dados de campo. A questão pode ser resumida em uma pergunta: outro conceito de AH era possível, diante das fragilidades apontadas nessas primeiras reflexões? A questão acabou despertando também nossa atenção para outra pergunta: quais eram as referências usadas pela base para apostar no potencial pedagógico do conceito de AH? São essas as principais questões que enfrentamos em boa parte do próximo capítulo.

2. ATITUDE HISTORIADORA: DA CRIAÇÃO DE UM CONCEITO AOS SEUS USOS PÚBLICOS

Até a qualificação, permanecia em aberto a explicação acerca das referências do conceito de AH usado pela BNCC. A forma como a noção aparecia no documento acabava deixando a suspeita de que não se tratava de um conceito inédito, pois, em uma das duas vezes em que aparecia na BNCC, ele estava sob aspas, mas nenhuma nota era acrescentada sobre suas possíveis referências. Contudo, a partir das sugestões do professor Osvaldo Rodrigues Junior, durante a banca de qualificação, surgia uma pista. Entre as sugestões de leituras para ampliar o conhecimento sobre o conceito de AH, estava Ana Maria Mauad. A partir daí, as dúvidas sobre a origem do conceito começaram a ser elucidadas, mas não foi um trabalho fácil. Além das leituras, foi preciso entrar em contato com autores e pareceristas da base, na busca de explicações que ajudassem a compreender sua origem.

Antes mesmo da banca de qualificação, já tinha lido o parecer elaborado por Ana Maria Mauad sobre terceira versão da BNCC e notado que ela se referia duas vezes ao conceito. Na primeira, AH tem um caráter epistemológico, ao recomendar que professor e alunos assumissem uma postura ativa frente ao que é proposto como objeto de ensino-aprendizagem:

Em que pese, a propriedade de se identificar que o conhecimento histórico é uma construção sempre problematizada, o seu desdobramento para o ambiente escolar sugere que existe um conhecimento pronto que pertence aos especialistas, que o/a professor/a vai simplificar por meio de recursos didáticos. Creio, no entanto, que há de se valorizar a possibilidade da produção do conhecimento histórico em ambiente escolar em que docentes e discentes sejam agentes desse processo, assumindo eles próprios uma atitude historiadora frente aos conteúdos propostos para o processo de ensino-aprendizagem no âmbito do Ensino Fundamental (ESSUS, 2017, p.7).

Ao realizar a crítica à transposição didática apresentada pelo documento, onde o conhecimento histórico é produzido pelos especialistas e simplificado pelos professores na sala de aula, Mauad considera que esse conhecimento também pode ser produzido no ambiente escolar, a partir do momento em que

professores e estudantes se percebem enquanto agentes do processo de construção do conhecimento histórico, assumindo, assim, o que ela chama de atitude historiadora em relação aos conteúdos indicados para o Ensino Fundamental.

Na segunda, na qual conclui o parecer, a autora chega a defender o desenvolvimento de uma AH como principal objetivo do ensino de história para o nível fundamental:

7) Recomenda-se, vivamente, a revisão dos objetivos de aprendizagem, sobretudo, dos Anos Finais do Ensino Fundamental no domínio da História. Há uma clara confusão entre objetivos e objetos de conhecimento. O que poderá ser solucionado se os objetivos da aprendizagem acompanhem a faixa da escolaridade do Ensino Fundamental. Trata-se, portanto, de identificar que a relevância do ensino da história nesse nível de escolaridade reside justamente no desenvolvimento de uma atitude historiadora frente ao seu próprio tempo (ESSUS, 2017, p.17).

Já aqui, AH é uma postura social, em que professor e aluno assumem uma postura ativa diante do tempo vivido, diante das práticas sociais nas quais estão inseridos.

Li essas duas passagens do parecer como se fossem comentários críticos acerca de uma ideia já presente na terceira versão da BNCC. Não era bem assim, o que fui perceber apenas depois da qualificação, após um processo de investigação mais apurado sobre as origens do conceito sugerido pela Base. Na verdade, é preciso destacar que tal parecer foi escrito a partir de um documento preliminar da 3ª versão da base, disponibilizado apenas para os pareceristas. Ou seja, o documento que chega ao público já continha as sugestões dos pareceristas.

Ao confrontar essas passagens acima, do parecer, com o documento final da base, foi possível levantar a hipótese de que houve uma incorporação do conceito de AH, sem, contudo, dar os créditos à autora, nem tampouco realizar uma apropriação aprofundada do conceito, a partir de seus estudos.

Assim que passei a explorar a obra de Mauad, fiz contato informal com a autora para um melhor mapeamento das referências bibliográficas e sondar sobre uma possível relação entre o conceito criado por ela e aquele presente na base. No primeiro contato, Mauad disponibilizou um de seus textos em que

discute de maneira mais sistemática AH, bem como explicou seu desconhecimento a respeito da presença desse conceito na terceira versão da BNCC. Foram enviados, então, os trechos do documento em que o conceito aparecia para que ela pudesse fazer sua própria avaliação. Em resposta, ela sinaliza que a AH aparece na base entre aspas em uma das vezes, o que poderia sugerir uma apropriação a partir de seu parecer, mas enfatiza que mesmo nesse caso há uma redução retórica na forma como o conceito é apresentado.

A fim de tirar qualquer dúvida que ainda restava sobre a origem da noção usada pela BNCC, foi realizado contato com o professor José Alves de Freitas Neto, um dos redatores da terceira versão do documento. Ele responde referenciando Ana Maria Mauad, a qual foi descrita como quem sugere o tema.

É importante notar que a emergência do conceito de AH deve ser situada no contexto da participação de Mauad nos debates sobre História Pública. Para um dos maiores estudiosos da área, Ricardo Santhiago, trata-se de

[...] uma área de estudo e ação com quatro engajamentos fundamentais, passíveis de entrecruzamento: a história feita *para* o público (que prioriza a ampliação de audiências); a história feita *com* o público (uma história colaborativa, na qual a ideia de “autoridade compartilhada” é central); a história feita *pele* público (que incorpora formas não institucionais de história e memória); e *história e público* (que abarcaria a reflexividade e autorreflexividade do campo). [...] (2016, p. 28, grifos do autor).

Assim sendo, nota-se que a História Pública abarca uma série de produções, que privilegiam o público em diferentes aspectos, que vão desde a sua participação na escrita da história à divulgação dessa história, de modo a atingir o público de forma abrangente, sendo muito mais do que um método de como lidar com fontes.

Em conferência realizada remotamente em novembro de 2020, Juniele Rabêlo de Almeida também apresenta pontos importantes para a caracterização da História Pública; esta pode ser vista como um movimento, uma plataforma de ação, observação, um espaço onde se constrói o conhecimento e onde esse conhecimento é difundido. Também pode ser concebido como um espaço de diálogo, de contribuição coletiva, que articula ensino, pesquisa e extensão; é um fazer junto, um encontro de saberes, daí a centralidade da autoridade compartilhada. Pensando no espaço da sala de aula, esta implica que o

professor deixa de ser o único detentor do saber e passa a ser um mediador no processo de ensino e aprendizagem. Os alunos assumem o papel de participantes ativos na construção do conhecimento, com o auxílio do professor.

Ainda segundo essa autora, a escola pode ser lócus da História Pública, lugar de produção do conhecimento, mas que não objetiva a formação de um mini-historiador. Ao mesmo tempo, deixa claro que esse processo de elaboração do saber escolar é marcado pela crítica, pelo rigor e luta por uma memória justa. Nessa mesma linha de raciocínio, Souza, Lima e Martins (2020) afirmam que a História Pública, no âmbito do ensino, pesquisa, extensão, deve se pautar pela [...] busca por justiça social, ativismo e compromisso com a proposta de transformar a realidade por meio da conscientização histórica (SOUZA; LIMA; MARTINS, 2020, p. 4).

No mesmo sentido, Mauad, em evento *on-line* realizado em 2020, destaca que a história na educação básica serve para formar cidadãos conscientes, responsáveis, que pensem no coletivo, desenvolvendo, assim, a consciência histórica, a preocupação com o futuro, uma vez que se cria a consciência de que o presente vivido faz parte de um futuro que está sendo produzido.

Souza, Lima e Martins destacam ainda que

[...] a história pública abre espaço para as relações dialógicas e profícuas que potencializam atividades produtivas que envolvem as múltiplas linguagens para compreensão histórica, tais como leituras de fontes históricas e seus contextos, análise e produção da história local sem perder a referência mundial, produção de vídeos/documentários, memoriais, jogos [...], dentre outros (2020, p. 4).

Nesse sentido, o ensino da história ligado à História Pública deve ser capaz de proporcionar um aprendizado que se relaciona à realidade do estudante, em que ele possa se sentir inserido no processo de construção do conhecimento histórico, num movimento onde as suas vivências sociais, os locais onde vive e por onde passa possam ser vistos como parte da história, de modo que o aluno se sinta parte desse processo.

Já Mauad (2016a) prefere conduzir a discussão sobre História Pública por meio do conceito de AH. Isso não significa necessariamente uma ruptura com as visões anteriores. Segundo ela, a

[...] história pública está mais para aquele bordão do Chacrinha: “eu vim para confundir e não para explicar”. A História Pública mais do que um campo de estudos é uma atitude em relação à prática historiadora. No Brasil, ao contrário dos países anglosaxões, sobretudo os Estados Unidos, em que a História Pública se vinculou às pesquisas não acadêmicas (inclusive vista com suspeita pela academia nos EUA), partiu de uma problematização dos usos públicos da história, da história e seus públicos e das histórias compartilhadas entre públicos. [...] (MAUAD, 2016a, p. 154).

Como se pode ver, a História Pública no Brasil apresenta particularidades em relação a outros países. Isso porque ela parte da problematização dos usos públicos da história, da relação entre a história e o público, bem de como a história que é compartilhada com o público. Nota-se que a preocupação da história pública brasileira não é apenas em estabelecer uma relação entre a história e as pesquisas fora da academia, mas envolver o público na história, de modo que essa história possa ser divulgada, produzida e utilizada pelos públicos. Acrescenta que a História Pública pode ser compreendida enquanto transbordamento, como uma atitude que se amplia para diferentes instâncias da cultura e da sociedade.

Essa preocupação com a dimensão pública da história também é expressa numa entrevista à revista *Perspectiva Histórica*, no ano de 2016, ao tratar da fotografia como prática historiadora:

Alçar a discussão sobre o público na fotografia ao primeiro plano dos estudos, como venho fazendo nos meus projetos atuais, implica uma série de desdobramentos entre os quais as fronteiras entre o que é público e o que é privado; as relações entre o que é público e o que é comum; as possibilidades de se pensar o espectador como público que reage à imagem e lhe anima na sua ação sobre o mundo, etc. Enfim, um conjunto de questões que desafiam a compreensão de uma história linear temporal e espacialmente (MAUAD, 2016a, p. 154-155).

A história pública não é apenas a divulgação da história a um público amplo que extrapole os muros da universidade, mas uma história feita com e pelo público. São ideias que apontam para uma visão de história compartilhada. De fato, ao falar sobre a perspectiva de estudo apoiada na associação entre o movimento de posse da palavra e da autoridade compartilhada – movimentos que vêm se destacando no campo dos estudos da história da memória, especialmente quando problematizados à luz dos debates sobre história pública

no Brasil –, Mauad sinaliza que o que está em jogo aí é que a prática historiadora se alie à prática social produzindo um conhecimento intersubjetivo e reconhecido pelos sujeitos históricos como válido (MAUAD, 2018a, p. 38-39). Segue afirmando que:

Tal postura associa-se a uma tomada de posição face aos usos públicos do passado pelos diferentes agentes sociais e da configuração de uma história pública atualmente no Brasil. O que implica em discutir o passado como tema de diferentes escritas da história, bem como a história e seus públicos (não acadêmicos), remetendo-nos para a dimensão pública das narrativas em que se traduzem experiências coletivas sobre passados comuns (MAUAD, 2018a, p. 39-40).

Assim, o público tem espaço na escrita da história, a partir de suas experiências de vida que são fundamentais na leitura que se faz do passado, em que diferentes olhares são lançados, possibilitando interpretações distintas sobre um dado evento. A história se abre, então, para a participação de outros sujeitos, até então excluídos do processo de escrita da história.

Mauad (2018a) cita uma experiência que, segundo ela, exemplifica a atitude historiadora, qual seja, o projeto de pesquisa intitulado “Passados presente: memória da escravidão no Brasil”, que está inserido no projeto temático do LABHOI denominado “História Pública, Memória e Escravidão Atlântica no Rio de Janeiro”. Tal projeto seria um exemplo de atitude historiadora

[...] por colocar em evidência a própria evidência histórica e envolver os agentes históricos na produção de narrativas (audiovisuais) sobre o seu passado. Dessa forma, efetivou uma história pública em seu sentido pleno; na resposta a demandas públicas, na publicização de resultados de pesquisas, na transposição de uma operação historiográfica para o campo dos produtos culturais de destinação pública, e mesmo em uma ação do historiador na esfera das políticas públicas que extrapola a própria duração do projeto fomentando o engajamento das comunidades na construção de uma narrativa compartilhada de passados possíveis (MAUAD, 2018a, p. 42).

Assim, o envolvimento do público como agentes históricos na produção de narrativas sobre o passado seria uma forma de efetivar a história pública, e, por sua vez, também um exemplo de atitude historiadora. É possível perceber que a experiência narrada concretiza a história pública, uma vez os sujeitos envolvidos nesse processo produzem a narrativa histórica a respeito do

passado, há uma resposta a demandas públicas, há uma publicização das pesquisas, bem como o fomento ao compromisso das comunidades com a produção de uma narrativa compartilhada de passados possíveis.

Ao explicar sobre o Laboratório de História Oral e Imagem da Universidade Federal Fluminense, Mauad apresenta elementos mais precisos para o entendimento do conceito de AH, para além dessa de autoria coletiva. O conceito é cunhado pela autora a partir do ano de 2016. Em *Por uma atitude historiadora: artes visuais e o futuro do passado*, ela se refere ao conceito como o ato de

[...] indagar o passado como uma das dimensões do terreno poroso do presente onde residem as tradições, os comportamentos residuais, mas de onde, quando problematizado, emerge um conhecimento crítico que nos impele para a ação. Nessa atitude reconhece-se aquilo que Benjamin identifica nas teses de história – como o relâmpago – o que ilumina. Anacronicamente o passado torna-se um objeto de vanguarda quando enfrentamos a percepção de que a matéria pretérita pode ser continuamente reapropriada como matéria de imaginação. Assim, ao se assumir uma atitude historiadora nos lançamos para o tempo passado e com ‘olhos de madeira’ reconhecemos nele as possibilidades de futuro, num movimento de distanciamento e aproximação (MAUAD, 2016b, p. 2).

É possível observar que a autora parte do entendimento do passado a partir do presente, sendo esse passado um campo em aberto, passível de diferentes possibilidades de ação e interpretação. Nesse sentido, o passado é uma dimensão do presente, sendo reconstruído a partir das perguntas do tempo presente. Ao mesmo tempo, o passado auxilia na condução de ações que almejam a proposição de mudanças no presente e perspectivas de futuros possíveis.

Segundo ela, a AH

[...] nos desafia a nos colocarmos diante do tempo, num movimento em que o tempo passado se calibra em relação ao presente tanto pela continuidade das práticas compartilhadas entre os grupos sociais, quanto pelas lentes da distância, diferença e descontinuidade que nos fazem olhar o passado com “olhos de madeira”. Atitude que nos insere no fluxo temporal como agentes comprometidos com uma história, que nos faz a cada dia por cada um, tecendo um amanhã coletivo (MAUAD, 2018a, p. 29).

Aqui, o passado é regulado em relação ao presente, observando tanto as continuidades quanto as rupturas. É dada ênfase para os grupos sociais e seu papel enquanto agentes da história. Essas pessoas, a partir de um olhar crítico e comprometido com o futuro, voltam-se ao passado, tendo como base os desafios do presente, compreendendo agindo sobre a trama histórica. Há AH, quando o indivíduo se coloca no fluxo do tempo e olha com distanciamento para a sua posição nesse fluxo, colocando as coisas em perspectiva. Assume-se, assim, que não existe uma demarcação rígida entre a história escrita e a história vivida.

Ao mesmo tempo, uma atitude historiadora sobre o passado requer vê-lo como experiência múltipla e inconclusa. Mauad deixa isso claro quando se refere às reflexões acerca da dimensão política das lembranças do cotidiano registradas em imagens no período dos regimes de exceção na América do Sul. Ela pontua um filme produzido no ano de 1968, uma produção doméstica, em que são retratados momentos distintos em família. A autora acrescenta ao parágrafo uma nota de rodapé, onde entre outros fala sobre AH:

[...] Essa atitude historiadora implica em debruçar-se sobre o passado não só como evidência (de algo que aconteceu), mas lançar um olhar de 360º e delinear o que estava fora do quadro de certas imagens e lembranças pessoais, ao mesmo tempo em que se indaga as condições históricas que essas experiências foram engendradas e traduzidas por meio de imagens (MAUAD, 2017, p. 398).

Para a autora, a AH implica não apenas se debruçar no passado como evidência, mas lançar um olhar e esboçar o que estava fora das lembranças pessoais, ao mesmo tempo em que indaga as condições históricas em que essas experiências foram produzidas e traduzidas em imagens. É um olhar crítico, em que o passado é questionado e novos elementos aparecem, oferecendo a quem se debruça sobre ele novas possibilidades, partindo de interesses do presente.

Mas, pelo fato de ser uma prática complexa e refinada, não quer dizer que a AH fique restrita à academia. No posfácio do livro *História Pública em debate: Patrimônio, educação e mediações do passado*, Mauad discorre sobre o desfile da escola de samba G.R.E.S Paraíso do Tuiuti. Nele, destaca que a apresentação da referida escola de samba, no ano de 2018, exemplifica uma atitude historiadora pela “[...] tomada de posse do passado comum como

material para dar sentido ao presente e situar-se no fluxo do tempo futuro. [...]” (MAUAD, 2018c, p. 228).

A apresentação da escola de samba torna a escravidão um problema do passado que sobrevive no presente, ao evidenciar, por exemplo a perda de direitos sociais pela população negra, que, em sua maioria, vive nas favelas. Ao mesmo tempo, retrata as lutas do povo negro em diferentes momentos históricos, de forma crítica e contextualizada, de modo a provocar a reflexão em quem assiste sua apresentação. O desfile da Paraíso do Tuiuti aparece, então, como uma forma de usar o passado e da necessidade de posicionar-se diante do futuro.

Outro lugar onde a AH pode ser percebida, segundo Mauad (2018b), é na prática artística de Rosângela Rennó. A autora considera fundamental para a identificação na prática artística de Rosângela Rennó de uma AH

[...] a centralidade da fotografia em seu método de trabalho e sua relação com o passado como problema, questão a ser enfrentada. A fotografia revela-se como experiência histórica que só pode ser decifrada à luz da consideração de sua vida social, de uma biografia atribuída, de forma completamente imaginativa, pelos efeitos da ação artística. Esse exercício a afasta da história factual, da fotografia como prova e da imagem como simples representação (ou reapresentação), lançando o olhar do observador para além do que pode racionalmente apreender, convocando-o a lançar-se no fluxo da história e assumir uma “atitude historiadora” e reconhecer na potência do presente em que se vive a configuração de passados possíveis (MAUAD, 2018b, p. 16-17).

O trabalho de Rennó, mais do que a exibição de imagens que remetem a um passado posto de forma acabada, abre espaço para a atribuição de novos sentidos por quem as observa. Isso pressupõe que aquelas imagens não são provas ou representação do passado, mas uma das formas como ele se apresenta, com influências por parte de quem o fotografou, de quem se fez presente na fotografia, enfim, dos elementos que compõem a imagem. Ao serem exibidas ao público, a artista possibilita a sua apropriação crítica, a partir das experiências desse público.

A AH, na obra de Rosângela Rennó, é tratada a partir da função pública de testemunho que os retratos assumem ao serem retirados do contexto em que foram achados (MAUAD, 2018b, p. 21).

Como já destacado, Mauad desenvolve a ideia de que diferentes instâncias da vida social podem assumir uma AH, sendo essa uma condição para uma sociedade crítica. A AH é uma prática social. Porém, é uma prática, ao mesmo tempo, epistemológica, porque a prática social está orientada por determinado corpus de conhecimentos ou certa ideia de história. Não por acaso, Ana Maria Mauad afirma, em alguns momentos, que a escola é um excelente lugar para desenvolver ou formar uma AH. Por pensar nessa dupla dimensão, a atitude historiadora pode ser entendida como práxis, uma atividade que é, ao mesmo tempo, teórica e prática, uma prática social e uma prática de conhecimento.

Pensando na educação, é uma atitude sobre o currículo e a vida dos sujeitos envolvidos nesse processo, uma vez que não é tudo acerca do passado que interessa, mas aquilo que pode contribuir para a formação dos alunos, para a compreensão e transformação de suas vidas, daí a importância de que o objeto do conhecimento tenha relevância social. Portanto, a AH não pode ser reduzida a um método de lidar com fontes, como aparece na BNCC. O aluno deve ser convidado para a análise do processo histórico de modo crítico, entendendo o passado como uma dimensão do presente, que apresenta diferentes possibilidades a partir dos conhecimentos prévios dos sujeitos, bem como das perguntas que são lançadas ao passado a partir do presente.

O que se observa na BNCC sobre a AH é uma redução drástica do conceito proposto por Mauad, em que a ênfase recai sobre as fontes históricas, como se apenas a sua utilização em sala de aula fosse capaz de proporcionar uma AH aos professores e estudantes. Uma das explicações para isso é o fato de que os redatores da Base se apropriam do conceito presente no parecer escrito pela autora, mas não realizam qualquer esforço em compreendê-lo a fundo. Se assim o fizessem, constatariam que as concepções de história defendida pela BNCC e a concepção que orienta o conceito de AH são incompatíveis. Não por acaso, é possível perceber, no parecer escrito por Ana Maria Mauad, a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular várias críticas.

Ao se referir ao texto da BNCC para a área de História no Ensino Fundamental, Mauad enfatiza a necessidade de ter o cuidado com algumas afirmações, como a de que “todo o conhecimento histórico sobre o passado é

um conhecimento do presente”, uma vez que tal afirmativa adota uma perspectiva presentista como central na elaboração do conhecimento histórico. Segundo a autora, a questão que deve induzir à produção do conhecimento histórico deve envolver também raciocínios que mobilizem o estado da arte das pesquisas sobre um dado tema, que contribua para superar a simples curiosidade, o senso comum. A relação passado-presente tem de ser mediada por referências teóricas na construção dos objetos de pesquisa, e não serem escolhidas aleatoriamente sem um critério definido (ESSUS, 2017, p. 6).

Outra ressalva que incide diretamente na AH é a noção de documento apresentada na versão analisada da BNCC. Há, segundo Mauad, a primazia na identificação dos diferentes tipos de documento em suas características morfológicas, sem a consideração de que os documentos são suportes de relações sociais (ESSUS, 2017, p. 7). Ao que parece, a BNCC ignora esse fato, reduzindo as fontes a uma perspectiva instrumental, que separa sujeito de objeto, história vivida de história como conhecimento.

Para a autora, o que se defende é que os documentos, assim como os termos afins, como vestígios, registros e outros, levem em conta a experiência humana que o originou. Assim, é preciso identificar historicamente a utilização e função dos documentos, bem como seus circuitos sociais, a fim de se tornarem fonte de conhecimento histórico. Admite ainda o reconhecimento de que todo documento é monumento, por isso deve-se fazer a crítica dos documentos históricos, em suas dimensões de prova e representação das relações sociais que os geraram (ESSUS, 2017, p. 7).

Desse modo, pode-se concluir que ao utilizar um documento em sala de aula é preciso considerar que ele é um monumento, ou seja, autoimagem criada pelo povo que viveu em um determinado período e é deixado para o seu conhecimento no futuro. Além disso, deve-se levar em conta a necessidade de compreender os usos que foram feitos de tais documentos. Assim, a análise de um documento histórico deve se orientar pela crítica embasada, pelo reconhecimento das potencialidades de tal documento, sendo algo complexo, um dos preceitos da AH.

Para Mauad a forma, como a BNCC apresenta o conhecimento histórico no ambiente escolar é superficial, ignorando-se

[...] as bases fundamentais da epistemologia da História, a saber: a natureza compartilhada do sujeito e objeto do conhecimento, o conceito de tempo histórico em suas diferentes temporalidades, ritmos e durações, concepção de documento como suporte de relações sociais, nas várias formas e tipos em que se apresenta. Enfim, considerar que a relevância do estudo da História encontra-se, sobretudo, nos desafios que sua prática impõe (ESSUS, 2017, p. 8).

Se tais aspectos fossem levados em conta nos ajustes realizados na BNCC, a noção de AH apresentada seria mais ampla e complexa, próxima da visão defendida pela autora e não uma redução brusca do conceito como aparece na versão final do documento.

Mais uma vez, fica explícita a noção de AH defendida por Maud, qual seja, a necessidade de que o ensino de história leve em consideração o papel dos estudantes enquanto protagonistas no processo de ensino e aprendizagem, o que se dar a partir do momento em que esses têm propriedade de conceitos fundamentais da história, bem como aprendem a partir de documentos de diferentes naturezas acerca dos métodos de produção do conhecimento. Desse modo, o que se deseja é que o estudante seja capaz de se perceber enquanto agente da história, assim como sujeitos que elaboram o conhecimento histórico. Isso não pode ser reduzido à simples utilização de fontes na sala de aula como sugere a versão homologada da BNCC.

2.1 A ATITUDE HISTORIADORA E O LIVRO DIDÁTICO

A atitude historiadora proposta pela BNCC tem orientado a construção da narrativa de alguns livros didáticos dos anos finais do Ensino Fundamental aprovados pelo PNLD e que passaram a ser disponibilizados para as escolas brasileiras a partir de 2020. É de extrema importância a discussão acerca desse recurso que ocupa lugar de destaque nas escolas, sendo muito utilizado por professores e estudantes.

Entendemos a escrita da história escolar ou escrita didática da história como uma operação historiográfica escolar. Para Penna (2013, p. 3), o ensino de história deve ser pensado como uma operação historiográfica que objetiva a produção de um conhecimento histórico escolar e o ensino de história em sala de aula. Dessa forma, o livro didático pode ser compreendido como uma

operação historiográfica escolar, de escrita didática da história, uma vez que a sua narrativa é adaptada de modo a se tornar acessível aos estudantes da Educação Básica, favorecendo o desenvolvimento do conhecimento histórico.

Visto como um instrumento que orienta o trabalho pedagógico, Kazumi Munakata (2012a, p. 58) define esse recurso como “[...] o livro produzido para fins educacionais, visando principalmente ao público escolar. [...]”.

Alain Choppin enfatiza que

[...] os livros didáticos constituíram-se e continuam a se constituir como poderosos instrumentos de unificação, até mesmo de uniformização nacional, lingüística, cultural e ideológica. Isso porque, em grande parte dos países, eles são objeto de uma regulamentação que difere sensivelmente daquela a que são submetidas as demais produções impressas; regulamentação que é geralmente mais estrita, quer ela se exerça no início (elaboração, concepção, produção, procedimentos prévios de aprovação) ou ao final do processo (modos de financiamento, de difusão, procedimentos de escolha, formas de utilização). [...] (2004, p. 560-561).

Pode-se inferir que existe um tratamento diferenciado em relação à produção e avaliação dos livros didáticos, uma vez que eles atendem a um público específico, os estudantes, sendo referência em sua formação. Os livros, em muitos casos, são o principal recurso que professores e alunos têm acesso, sendo, por isso, submetidos a uma avaliação antes de sua aprovação e divulgação, de modo a atender aos anseios governamentais.

Em um momento como o atual, é possível perceber que tais anseios se apresentam no livro didático em forma de competências e habilidades destinadas aos vários níveis da Educação Básica. Com isso, espera-se a formação de um indivíduo preparado para o mercado de trabalho e pouco consciente acerca dos problemas sociais e econômicos, uma vez que o foco está na instrumentalização do ensino e não no exercício do pensamento e da autonomia intelectual.

Ainda de acordo com Choppin, o livro didático possui uma natureza complexa e cumpre múltiplas funções:

Depositário de um conteúdo educativo, o manual tem, antes de mais nada, o papel de transmitir às jovens gerações os saberes, as habilidades (mesmo o "saber-ser") os quais, em uma dada área e a um dado momento, são julgados indispensáveis à sociedade para perpetuar-se. Mas, além desse conteúdo

objetivo cujos programas oficiais constituem a trama, em numerosos países, o livro de classe veicula, de maneira mais ou menos sutil, mais ou menos implícita, um sistema de valores morais, religiosos, políticos, uma ideologia que conduz ao grupo social de que ele é a emanção: participa, assim, estreitamente do processo de socialização, de aculturação (até mesmo de doutrinação) da juventude. É, igualmente, um instrumento pedagógico, na medida em que propõe métodos e técnicas de aprendizagem, que as instruções oficiais ou os prefácios não poderiam fornecer senão os objetivos ou os princípios orientadores. Enquanto objeto fabricado, difundido e "consumido", o manual está sujeito às limitações técnicas de sua época e participa de um sistema econômico cujas regras e usos, tanto no nível da produção como do consumo, influem necessariamente na sua concepção quanto na sua realização material. (2002, p. 14).

Choppin (2004) adverte que os livros didáticos exercem quatro funções, que podem mudar de acordo com o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os métodos e formas de uso e os níveis de ensino. Na função referencial, o livro constitui-se enquanto suporte privilegiado dos conteúdos educativos e depositário dos conhecimentos que se acredita necessário ensinar aos jovens. Na função instrumental, o livro coloca em prática métodos de aprendizagem, propõe atividades com o intuito de facilitar a memorização dos conteúdos, aquisição de competências, apropriação de habilidades, entre outros. Na função ideológica e cultural, tende-se a aculturar as gerações mais novas, assumindo um importante papel político. A função documental acredita que o livro pode fornecer, a depender das condições, um conjunto de documentos que podem desenvolver o senso crítico do estudante (CHOPPIN, 2004, p. 553).

Como se pode ver, o livro didático não é uma ferramenta neutra, como muitas vezes se acredita. Ele exerce funções múltiplas e depende do momento histórico em que é produzido, sendo capaz de influenciar diretamente uma geração que tem acesso a ele.

Caimi (2010, p. 113-114) ressalta que a permanência do livro didático na história escolar é justificada, uma vez que a sociedade reconhece o seu valor e sua contribuição nos processos educativos, intervindo na seleção, hierarquização e sequenciação dos conhecimentos históricos, assim como das estratégias para o desenvolvimento das competências e saberes fundamentais para a inserção social das novas gerações. Ou seja, embora apresente várias

falhas, o livro didático ainda se constitui enquanto importante instrumento para a transmissão do conhecimento histórico no ambiente escolar.

Apesar de considerar a sua importância, o livro didático de história é constantemente questionado, uma vez que esse recurso é, entre outros, portador de ideologias e um instrumento de controle das massas. De acordo com Helenice Rocha (2017, p. 13) “[...] os livros didáticos de história se tornaram objeto de disputa social pela narrativa válida, especialmente no que se refere ao tratamento conferido a determinados conteúdos curriculares”. Sendo assim, o livro de história, em especial é alvo de atenção em seu processo de avaliação, e vários estudos acerca de seu conteúdo são produzidos, no intuito de constatar o que é divulgado a partir de sua narrativa, imagens, fontes históricas e outros elementos agrupados para dar corpo a esse recurso.

De modo geral, o livro didático de história busca universalizar o conhecimento histórico a um grupo de leitores diferentes. Seus elaboradores procuram sua eficiência enquanto transmissor de um dado conhecimento, recorrendo, para isso, a uma linguagem acessível a um público diverso e, ao mesmo tempo, de fácil assimilação, capaz de sintetizar várias informações. Os críticos do livro didático costumam afirmar que ele se caracteriza por conter uma narrativa fechada e impositiva, que induz a reprodução sem contestação dos seus conteúdos pelos leitores, professores e alunos (BITTENCOURT, 2008, p. 314).

O que se observa nas coleções de livros didáticos de história disponíveis no mercado é uma similaridade no que é apresentado ao longo de suas páginas. De modo geral, a história apresentada segue o modelo cronológico quadripartite europeu. Os conteúdos, na maior parte das vezes, são apresentados de forma simplificada e sem abertura para outras interpretações. A BNCC não altera tal modelo de organização temporal, pelo menos em relação aos anos finais do Ensino Fundamental.

De acordo com Germinari e Moura,

[...] O livro didático não deve conter apenas uma exposição mecânica do conteúdo precisa estimular a capacidade do aluno de opinar, criticar e julgar. Nessa direção, a utilização de documentos históricos é essencial, podendo inclusive prevalecer sobre o texto dos autores, pois desse modo os alunos podem elaborar sua própria exposição a respeito do material. Os

documentos devem permitir também a verificação de outras interpretações sobre o conteúdo histórico abordado, o que incidirá decisivamente para a construção de uma autonomia intelectual. [...] (2017, p. 105).

Pode-se notar a importância atribuída pelos autores à introdução de documentos nos livros didático, conferindo a eles o papel de possibilitar a autonomia intelectual dos estudantes, uma vez que eles podem, a partir dos documentos, elaborar exposições sobre os conteúdos, assim como verificar outras interpretações do conteúdo trabalhado. Desse modo, sugerem que os documentos históricos ocupem grande espaço na narrativa do livro didático. Essa ideia tem clara relação com o proposto na BNCC a partir da AH. Credita-se às fontes históricas papel de destaque para a autonomia dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem. Levando em conta o peso exercido pela BNCC, a tendência é que mais fontes históricas façam parte das páginas dos livros para a análise dos estudantes. Isso não assegura, no entanto, uma maior abertura para a participação mais ativa de professores e estudantes nos conteúdos trabalhados. Isso porque o foco da AH recai sobre as formas de trabalhar com as fontes históricas, mas é preciso envolver essas fontes num contexto maior que faça sentido e que desperte o interesse dos envolvidos no processo de construção do conhecimento histórico, de forma que as fontes sejam questionadas a fim de evidenciar vestígios do passado.

Acerca da utilização de imagens no livro didático, Germinari e Moura (2017, p. 106) ressaltam que ela tem a função de inspirar comparações e interpretações, comportando com que os estudantes notem as singularidades do passado e sua diferença em relação ao presente, percebendo, contudo, que ele contribui na formação da realidade atual. É preferível, segundo os autores, que as imagens relacionem-se aos textos que os acompanham, sendo possível, ainda, o seu uso em outros tipos de trabalho que propiciem aos alunos a chegarem a suas próprias interpretações, e não apenas a percepção do autor do livro didático.

No que diz respeito às fontes textuais do livro didático, os autores sugerem que é fundamental que eles sejam demarcados da parte da apresentação do conteúdo. Os textos históricos precisam estar diferenciados da documentação, de forma a transmitir experiências do passado em sua singularidade e diferença com a atualidade. Esses não devem ser apenas

ilustrações da apresentação do conteúdo, nem serem muito curtos, não repassando uma noção das realidades do passado. Tais textos podem estimular questionamentos e interpretações, induzindo os estudantes a absorverem os conteúdos e entender a sua importância num contexto histórico global (GERMINARI; MOURA, 2017, p. 106-107).

Nota-se a necessidade de que todos os elementos que compõem a narrativa do livro didático se abram para a participação ativa dos estudantes. Imagens e textos devem estar relacionados e possibilitar a interpretação e o levantamento de questões que orientem os estudos do passado, de modo que esse não se apresente como algo estático, mas como um horizonte de múltiplas interpretações, sem perder de vista as relações de ruptura e continuidade temporais. Ou seja, é necessário que os livros apresentem uma visão global dos acontecimentos históricos, a fim de propiciar uma aprendizagem significativa por parte dos estudantes. Isso inclui os aspectos como a apresentação do material do livro didático que estimulem a percepção histórica e a utilização de imagens que possam ser analisadas criticamente, não sendo meras ilustrações do conteúdo discutido, textos que transmitam experiências do passado, de forma a demonstrar sua singularidade e diferença com o tempo presente.

De modo geral, os autores propõem um livro didático que se abra à participação de professores e estudantes, de modo que o aluno tenha um papel fundamental na exploração desse recurso, agindo sobre ele de forma crítica, contextualizada, possibilitando o diálogo entre o presente e o passado na construção do conhecimento histórico.

A narrativa do livro didático é fator fundamental para o entendimento desse recurso. Pereira sinaliza que

[...] o livro didático faz parte de um procedimento de narrativização – prática da escrita da história – que implica um processo criativo com potência para dizer o que do passado pode ser legitimamente recortado e o modo (elemento estético) como pode ser apresentado como história às novas gerações (2017, p. 170).

Ainda segundo o autor, a construção de uma narrativa alude desenvolver uma maneira de dizer ao mundo um enredo que confere sentido ao passado. Quando os manuais didáticos constroem narrativas, criam significados que podem ser compartilhados pelos professores e alunos, assim como selecionam

o que pode virar história ensinada nas escolas, com um recorte do que passou e é apresentado às novas gerações. Assim, o elemento estético está implicado na construção das narrativas pelos livros didáticos, já que a apresentação do conhecimento histórico se dá a partir da inserção de elementos narrativos como esquemas explicativos, subsídios retóricos, figuras de linguagens, fontes diversas e outros que têm como propósito dar sentido ao que é ensinado aos alunos.

Além disso, considera que as experiências dos estudantes, os conhecimentos prévios e os interesses deles é fundamental para que o ensino de história faça sentido aos estudantes. Desse modo, é de suma importância que o livro didático apresente textos e imagens que despertem a curiosidade dos alunos, que esses partam de aspectos do presente, atentando-se para evitar anacronismos.

Para Araújo (1992, p. 59), a narrativa se atenta ao trabalho com a dimensão literária do trabalho historiográfico, daí a importância dessa dimensão. Assim, a narrativa desempenha importante papel na compreensão da história; quanto mais claro e articulado é o conhecimento apresentado, mais fáceis a sua leitura e interpretação.

Quanto à relação entre narrativa e cronologia, elas não se confundem; a narrativa organiza o texto para que tenha uma sequenciação que oriente a leitura, não tornando o texto confuso e ilegível. Com relação ao enredo, é preciso considerar que, ao longo da narrativa histórica, são apresentadas conclusões acerca do que está sendo apresentado, articulando informações de forma clara. Desse modo, a narrativa do livro didático deve privilegiar o entendimento dos conteúdos históricos por parte de seus públicos privilegiados: professores e alunos.

A respeito da narrativa do livro didático, Rocha (2013, p. 59) defende que ela seja polifônica, que se abra à presença de outras vozes, para além do autor. Esse diálogo pode favorecer o incremento de novas informações, a ratificação e complementação de ideias já apresentadas. O lugar onde essas outras vozes são encontradas são geralmente os boxes e seções, espaço destinado aos textos complementares, que acompanham a narrativa principal.

Enfim, são muitas as estratégias que podem ser adotadas para favorecer e estimular a participação do leitor na construção do conhecimento, usando o

livro didático. Assim, a forma como a história é narrada no livro didático pode interferir na sua recepção por parte dos estudantes. Desse modo, é fundamental que essa narrativa seja clara e rica em recursos estéticos, além de contar com a presença de mediadores que instiguem a interpretação ativa como as fontes e linguagens de época. Mas todas essas estratégias se justificam na medida que sejam um esforço para abordar objetos de conhecimentos passíveis de atribuição de sentido e com densidade formativa.

Por ora, resta saber como os livros didáticos da Coleção Geração Alpha, que optaram por operar com o conceito de AH, estão organizando sua narrativa para favorecer a participação ativa dos alunos no processo de conhecimento. Como lidam com a necessidade de trabalhar com objetos de ensino socialmente significativos, que estimulem os alunos a assumirem sua condição de sujeito do conhecimento e se posicionarem no fluxo do tempo? Há preocupação em integrar conteúdo e método? As fontes históricas são consideradas como suportes de relações sociais? A maneira como estão situadas estimula os alunos a se assumirem como agentes da aprendizagem? Há abertura para a presença de outras vozes, que favoreça a visão de que o conhecimento é uma construção social, e que estimule a participação dos alunos no debate sobre ele? São questões que pretendo enfrentar no próximo capítulo.

3. ANALISANDO A COLEÇÃO GERAÇÃO ALPHA: COMO A AH SE MATERIALIZA NA ESCRITA DIDÁTICA DA HISTÓRIA

Compreendida a noção de AH na BNCC, assim como na produção de Ana Maria Mauad, em que se observa uma ampliação significativa do conceito, é chegada a hora de analisar sua presença nos livros didáticos do Ensino Fundamental aprovados pelo PNLD 2020. Como já fora mencionado, a coleção escolhida para a análise foi a Geração Alpha, a única explicitamente construída levando em conta o desenvolvimento de uma AH.

A coleção é composta de quatro volumes, do sexto ao nono ano, mas apenas o primeiro será analisado, levando em consideração o curto prazo que se tem para realizar as atividades de investigação e proposição. Já a opção pelo sexto ano se deu por considerar que se destina a uma faixa etária que está adentrando aos anos finais do Ensino Fundamental, e que por isso merece maior atenção, tanto por parte dos professores quanto por parte dos produtores de materiais didáticos destinados a essa etapa da Educação Básica. Soma-se a isso a experiência adquirida com as turmas de sexto ano, que fizeram com que esse estudo se tornasse ainda mais relevante para a sua proponente.

É importante destacar que a coleção geração Alpha é uma obra coletiva, desenvolvida e produzida pela SM educação. Cada livro foi produzido por um autor ou grupo de autores, tendo Valéria Vaz como editora responsável por toda coleção. No caso do 6º ano, a autoria é de Débora Yumi Motooka⁵. Conta com 248 páginas, em que não está incluída a parte referente ao manual do professor, que compreende mais 48 páginas. Com relação aos demais volumes da coleção, o livro do sétimo ano tem como autores Ana Lúcia Lana Nemi e Débora Yumi Motooka; os volumes do oitavo e nono ano têm autoria de Ana Lúcia Lana Nemi, Anderson Roberti dos Reis e Débora Yumi Motooka.

⁵ Bacharela e licenciada em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP). Professora de História em escolas da rede particular.



Figura 1 – Capa do livro didático do sexto ano da coleção Geração Apha. Fonte: Motooka, 2018.

3.1 MANUAL DO PROFESSOR

Entre tantos aspectos abordados nesse item, discute-se a BNCC, em que são apresentadas as características gerais desse documento e partes específicas relacionadas ao componente história. Ressalta-se que são apontadas na coleção, em cada volume do manual, alternativas de trabalho com as competências gerais da Educação Básica. É nessa parte que aparece a menção ao conceito de AH de maneira mais sistematizada:

[...] foram priorizados os **procedimentos de investigação**, caros à atitude historiadora e embasados pelos atos de: **identificar, classificar, organizar, comparar e conhecer** o mundo sob uma perspectiva ampliada - com a inclusão de lugares, sociedades de temporalidades históricas para além daqueles dos quais os sujeitos faz parte (MOTTOKA, 2018, p.IX, grifos do autor).

Segue dando mais detalhes sobre o conceito:

No que se refere ao ensino de História, a BNCC prioriza o estabelecimento de um diálogo entre o passado e o presente e

uma postura ativa, no processo de ensino-aprendizagem para a construção e apropriação dos conhecimentos. Trata-se do exercício do “fazer história” por meio da **atitude historiadora**, que pressupõe o conhecimento histórico como lugar de compreensão do “Eu”, do “Outro” e do “Nós” e de análise dos papéis sociais desempenhados pelos diferentes sujeitos, em diversos tempos históricos.

O uso de diferentes fontes históricas (materiais, imateriais, escritas, visuais, entre outras) é a premissa da atitude historiadora, pois permite aos professores e aos alunos desempenhar papel ativo no processo de ensino-aprendizagem e reconhecer as diferentes linguagens para a apropriação do mundo. Ao valorizar o estudo dos diferentes vestígios e registros são promovidos os processos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise que conduzem à produção de um saber próprio da História. Assim, estimula-se a autonomia do pensamento, com vistas ao desenvolvimento do pensamento crítico e da cidadania, sobretudo pelo reconhecimento das diversidades em uma sociedade como a brasileira, repleta de alteridades e de múltiplas articulações. (MOTTOKA, 2018, p. X, grifos do autor).

Como se pode notar, há uma clara intenção, por parte dos autores, em seguir de perto o conceito de AH defendido pela BNCC. Apesar disso, talvez seja possível admitir que nesse esforço o conceito de AH aparece ligeiramente mais elaborado, principalmente quando relaciona AH a postura investigativa, transcendendo, assim, o simples uso de fontes.

Ao discutir avaliação, a coleção lança pistas importantes sobre as partes do livro onde mais se trabalha as competências ligadas à AH: “Arquivo vivo”, “História dinâmica”, “Ampliando horizontes” e “Investigar”.

Assim, a coleção estabelece uma relação entre a avaliação reguladora e a AH, uma vez que as seções em que se espera observar como o aluno aprende são aquelas nas quais se pressupõe a ampliação da aprendizagem e a busca da AH, sendo justamente as seções em que o aluno interage com diferentes fontes históricas, de povos e tempos diversos, sendo requerido dele a interpretação e resolução de questões relativas a elas.

A perspectiva de AH enquanto postura investigativa é retomada em “Estratégias e abordagens”, particularmente na subtópico “Investigação e pesquisa”. Nele, é dada a ênfase aos processos, que, segundo os autores, favorecem o desenvolvimento da AH:

Como ocorre em outras áreas do conhecimento, em História a construção dos saberes tem como base a investigação e a

pesquisa. Nesse sentido, esta coleção propõe a mobilização de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, de competências e de habilidades específicas e o trabalho com valores universais, com a finalidade de instrumentalizar os alunos para a identificação de questões no próprio cotidiano e de dispor ferramentas para buscar respostas que a área de História pode fornecer.

Essa perspectiva, apresentada na BNCC de maneira consoante, possibilita aos alunos a aquisição de novos conteúdos conceituais, além do exercício de conteúdos procedimentais e atitudinais. Como sujeitos no processo de ensino-aprendizagem, professores e alunos assumem, então, uma atitude historiadora (MOTTOKA, 2018, p. XV).

Apesar de valorizar o papel ativo dos alunos no processo de conhecimento, de destacar a importância das atividades de pesquisa e investigação como base para a construção dos saberes históricos, fica muito claro a visão cognitivista da AH, pela centralidade da ideia de competências e habilidades guiando todo o processo educacional. Conta, para atuar no cotidiano, não tanto o saber, mas as habilidades e competências construídas na aprendizagem histórica.

Ainda nessa parte, pode-se observar, mais uma vez, como os autores entendem e operam com a AH ao longo da coleção. Enfatiza-se que a produção do conhecimento histórico se dá com a utilização de fontes históricas diversas, sendo a relação que o sujeito estabelece com os documentos, a partir da interação por meio de perguntas feitas nos processos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise. Assim:

[...] a utilização de fontes históricas permite a compreensão de que a escrita da história ocorre por meio dos vestígios que restaram da experiência de indivíduos e de sociedades que viveram em outro tempo histórico e em outro espaço. Contudo, a utilização dessas fontes não pressupõe o abandono do material resultante da produção historiográfica. Trata-se, antes, de somar possibilidades para a aquisição do conhecimento histórico e de oferecer aos alunos a experiência da atitude historiadora (MOTTOKA, 2018, p. XVI).

Aqui, mais uma vez, a AH está ligada a utilização de fontes históricas, porém não deixa de chamar a atenção a advertência de que não se deve abandonar a produção historiográfica acumulada. Como a ênfase do conceito de AH é mais procedimental e cognitiva, importa mais o método que os conteúdos, um impasse que poderia ser superado através de uma visão mais integrada e

ampla do conceito, tal como aparece em Mauad.

Com relação aos cuidados no trato com as fontes, afirma-se que

devem ser utilizadas não apenas como complementos dos textos escritos, mas também como elementos que evidenciam os discursos de uma sociedade, em uma época e lugar definidos. Por isso, é importante envolver os alunos na observação e na leitura de imagens e, se considerar pertinente, buscar as interações disciplinares. Nesse momento deve prevalecer a atitude historiadora baseada na investigação e na pesquisa (MOTTOKA, 2018, p. XVI).

Consideração importante, porque mostra uma preocupação em superar a ideia de imagem como mera ilustração, enquanto discurso de uma época, com uma relativa autonomia em relação aos demais. No livro, a seção que explora preocupação é a “Leitura da imagem”, em que se espera que o estudante seja capaz de realizar uma investigação das imagens apresentadas e responder os questionamentos levantados. Além das imagens, é destacada a importância dos filmes e textos para a interpretação histórica, buscando, na medida do possível, um cuidado com suas especificidades.

Em “Organização da coleção”, são apresentadas as partes que compõem o livro didático. Logo de início, os autores frisam que a organização dos conteúdos é orientada pela sequência cronológica e pela simultaneidade histórica de diferentes culturas em espaços diversos. Nenhuma observação é feita, no entanto, sobre os desafios que esse tipo de organização traz à professora preocupada em fazer da aprendizagem uma prática marcada de sentido. Ou, pensando numa AH em sentido ampliado, que se preocupa em fazer com seu aluno se posicione em relação ao fluxo do tempo, em relação aos desafios impostos pela vida social.

3.2 ANALISANDO O VOLUME DO 6º ANO SOB A PERSPECTIVA DO CONCEITO DE ATITUDE HISTORIADORA

É válido ressaltar que a análise dos capítulos destaca os aspectos relacionados ao desenvolvimento da AH, por isso privilegia especialmente as seções “Arquivo vivo”, “História dinâmica”, “Ampliando horizontes”, “Investigar” e “Leitura da Imagem”, locais em que, segundo o próprio manual, mais se busca desenvolver a AH. Entretanto, também serão destacadas outras partes em que

possam estar em jogo o desenvolvimento de uma AH em sentido restrito ou ampliado.

A primeira unidade tem como título “Introdução aos principais conceitos”. Nela, são trabalhados conteúdos relacionados ao estudo da história, o trabalho do historiador, as fontes históricas, as formas de contagem do tempo e a relação entre a memória e a história, entre outros aspectos caros à aprendizagem da História.

As questões que são lançadas na seção “Primeiras ideias” solicitam os conhecimentos prévios dos alunos com relação ao que será discutido. Desse modo, já se evidencia uma tentativa de realizar uma conexão entre passado e presente, para que os alunos possam perceber a importância de partir de questões do presente para investigar o passado.

Ainda com relação à abertura da unidade, é apresentada uma fotografia de uma escavação arqueológica com pesquisadores ao redor, na qual são feitas perguntas na seção “Leitura da imagem” para que os alunos possam interpretar a imagem, buscando aguçar a capacidade interpretativa a partir de questões que solicitam a sua opinião. Exercita-se, assim, a capacidade de análise de uma fonte histórica e os conhecimentos prévios dos estudantes, num esforço de estimular a AH. A abertura à participação do aluno é identificada na tentativa de interação dos estudantes com a imagem, ao apresentar questões nas quais os alunos precisam analisar o exposto e dar seu ponto de vista.

O capítulo 1, da primeira unidade, intitula-se “A história e o historiador”. Nele, observa-se uma intenção de inserir o aluno na narrativa a partir de três questões, “Você já se perguntou por que estudamos história?” (MOTTOKA, 2018, p. 12), “Mas, a final, o que são fontes históricas?” (MOTTOKA, 2018, p. 14), “[...] Já pensou nas fontes históricas produzidas por você?” (MOTTOKA, 2018, p. 14). Desse modo, os autores tentam abrir a narrativa para a participação do aluno, fazendo com que eles levantem hipóteses para responder tais questionamentos. Na sequência, são apresentadas respostas às perguntas, dando continuidade a narrativa. Para a primeira questão, é dada a seguinte resposta:

Para conhecer nossas origens – sejam elas pessoais, sejam elas sociais ou culturais –, precisamos observar o passado e identificar as **mudanças** e as **permanências** ocorridas ao longo do tempo. Esse processo nos ajuda a refletir sobre várias questões, como o momento histórico em que vivemos, nossa

participação na dinâmica da sociedade e nossas possíveis contribuições para o futuro (MOTTOKA, 2018, p. 12, grifos do autor).

É possível observar na explicação acerca da importância do estudo da história uma importante dimensão do conceito de AH, qual seja, situar-se no fluxo do tempo. Essa dimensão é fundamental para que o estudante perceba que o ensino de história não se reduza ao estudo do passado por ele mesmo, mas que parta de questionamentos do presente. É válido ressaltar, contudo, que a resposta apresentada pode não ser completamente compreendida pelos estudantes devido a sua abstração, cabendo ao professor explicar melhor a resposta apresentada, de modo que eles consigam apreender o conceito exposto.

Já em relação ao questionamento sobre as fontes históricas, estas são descritas como “[...] os vestígios deixados por diversos indivíduos, grupos e sociedades ao longo do tempo, como construções, pinturas, lendas, modos de fazer algo, entre outros. [...]” (MOTTOKA, 2018, p. 14). Desse modo, os alunos são levados ao entendimento de que tudo que é produzido pelo homem pode ser considerado uma fonte histórica, inclusive o que eles produzem, é o que se confirma com o questionamento “[...] Já pensou sobre as fontes históricas produzidas por você?” (MOTTOKA, 2018, p. 14).

Após a explanação do conteúdo, a seção “Atividades” apresenta questões relacionadas aos assuntos trabalhados ao longo do capítulo. As questões, todas discursivas, apresentam enunciado curto e objetivo, indagando os principais assuntos discutidos ao longo do capítulo. Duas questões merecem destaque: a questão 4, que traz um texto e uma imagem para discutir o processo fotográfico e, em seguida, apresenta questões (a, b, c e d) relativas ao texto e a imagem. Na análise da imagem, são privilegiados aspectos como o tipo de fotografia apresentada, os seus dados (data, local, detalhes de época). A respeito do texto, mostra a importância da fotografia no século XIX, quando tais registros não eram acessíveis a todas as pessoas, representando um status para quem tinha a oportunidade de eternizar um momento, geralmente em família. Por fim, questiona-se sobre o processo fotográfico na atualidade, de modo que o aluno possa realizar um paralelo entre o passado e o presente, observando as permanências e rupturas em torno do costume de tirar fotos.

A questão 6 discute as fontes históricas, sendo oferecidos exemplos de diferentes tipos dela para que os alunos identifiquem e analisem os aspectos do passado que podem ser conhecidos. Desse modo, os estudantes podem perceber o quanto uma fonte pode fornecer informações sobre a época em que foi produzida.

O que chama a atenção, nas duas questões citadas acima, são as orientações passadas ao professor no box “De olho na base”. Nele, é salientado que a questão 4 exercita a AH, a partir da análise de uma foto como fonte histórica, sendo esse trabalho aprofundado na questão 6, em que são apresentados diferentes tipos de fonte histórica, de modo a requisitar do aluno a reflexão sobre a relação dessas fontes com as formas de registros, as épocas e sociedades em que foram produzidas. Esse processo, como apresenta os autores, ajuda na identificação, por parte do aluno, do processo de gênese do saber histórico. Desse modo, o entendimento que os autores têm acerca da AH considera o trabalho com fontes históricas o meio mais eficaz de desenvolver essa noção nos estudantes. Desse modo, consideram que a apresentação de fontes históricas para que os alunos façam a análise permitiria a eles se tornarem agentes do processo de ensino e aprendizagem. Contudo, o que se nota nas questões, como pode ser observado acima, é que poderiam explorar mais as reflexões dos estudantes acerca das fontes, seus usos no passado e no presente, o que representam para os diferentes públicos que têm acesso as elas, a identificação de fontes históricas que eles possuem em casa e o significado que elas têm para a família, entre outros.

O segundo capítulo tem como título “A história em nosso cotidiano”. Inicialmente, o texto se dedica a falar sobre os vestígios deixados pelos seres humanos e sua importância para a compreensão das sociedades ao longo do tempo e construção do conhecimento histórico. Mais à frente, explica as mudanças em torno do estudo da história e a incorporação de outros indivíduos como sujeitos históricos. No tópico seguinte, é feita a discussão dos conceitos de cultura, memória e narrativa. Por fim, o último tópico fala sobre a história local e como esse estudo possibilitou com que cidades pequenas, povoados e bairros periféricos fossem estudados a partir de memórias, relatos, manifestações culturais e outros registros produzidos pelos indivíduos que vivem naquelas localidades. Dessa forma, o capítulo apresenta a importância de valorizar a

história, não apenas a dita oficial, mas as histórias de pessoas e lugares comuns, contribuindo para que os alunos percebam a sua importância enquanto sujeito histórico.

A atividade complementar da página 24 solicita aos estudantes que identifiquem um objeto de uso pessoal e fale sobre ele. O objetivo é que os alunos percebam que os objetos podem revelar aspectos de uma época e das pessoas que os produziram e usaram. Já na página 26, a atividade complementar diz respeito ao filme *Narradores de Javé*, sugerido no boxe “Sétima arte”. Solicita-se a exibição do filme ou trechos dele e são elencadas questões relacionadas ao filme. Requisita-se, ainda, que os estudantes façam uma pesquisa sobre a história do município ou bairro em que residem, recorrendo a jornais, diálogo com pessoas mais velhas da comunidade, entre outras fontes. Espera-se, dessa forma, que os alunos confrontem diferentes pontos de vista sobre os eventos históricos, valorizando a memória e os relatos orais. Assim, segundo os autores os alunos estariam exercitando a AH. A tarefa considera como uma das formas de exercitá-la a pesquisa e confronto de informações em diferentes fontes. Esse exercício é importante no sentido de despertar no estudante a curiosidade pelo estudo do seu entorno, percebendo a historicidade do lugar onde vivem e das pessoas que ali residem.

Na seção “Atividades”, a questão número 3 tem como objetivo o desenvolvimento da AH. Nela, é proposta ao aluno a construção de uma linha do tempo de sua vida, com o registro de acontecimentos relevantes. Destaca-se na seção “De olho na base” que:

Na atividade 3, os alunos são convidados a se observar como objetos de estudo do historiador. Com a proposta para a autoinvestigação, a atividade privilegia a atitude historiadora, como a coleta de vestígios históricos (materiais e imateriais) e a organização das informações analisadas em uma linha do tempo. Além disso, a atividade proporciona a interação do pesquisador-aluno com outros objetos, como pessoas de seu convívio, ressaltando a importância dos relatos orais e estimulando reflexões sobre a alteridade (MOTTOKA, 2018, p. 28).

Nesse caso a AH é desenvolvida pelos estudantes a partir da própria experiência de vida, em que, a partir da busca por vestígios históricos que fazem parte de sua trajetória, vão organizar a sua linha do tempo escrevendo a sua

história. Desse modo, estimula-se o trabalho investigativo caro ao historiador, e um dos princípios da AH. Além da construção da linha do tempo, a questão apresenta os seguintes questionamentos:

- a) Por que você também é um agente e sujeito da história?
- b) Em sua opinião, como seus atos podem interferir na história de outras pessoas com as quais você convive?
- c) Agora, escolha uma pessoa de sua escola, de seu bairro ou de sua família e proponha a ela que complemente a linha do tempo com você. Registrem nessa linha os acontecimentos que essa pessoa gostaria de destacar sobre a vida dela e também algumas experiências que vocês compartilharam em algum momento da vida (MOTTOKA, 2018, p. 28).

É possível perceber com as questões propostas após a construção da linha do tempo, a intenção de que o aluno possa se reconhecer enquanto agente e sujeito da história. Assim, ele pode perceber o quanto as suas ações podem interferir na dinâmica do seu entorno, bem como a forma como outras pessoas têm ligação com a sua vida, percebendo como essas interações têm reflexos na história.

A unidade 2 intitula-se “As origens da humanidade”. O texto introdutório da unidade faz uma descrição sobre o tema, destacando que existe uma diversidade de mitos sobre a origem do homem, bem como teorias baseadas em estudos da arqueologia, da biologia e outros para explicar a origem e deslocamentos dos seres humanos. São lançadas, então, as seguintes questões:

1. Você conhece algum mito sobre o surgimento dos seres humanos? Em caso afirmativo, compartilhe com os colegas.
2. Você já ouviu falar de alguma teoria científica a respeito do surgimento da humanidade. Qual?
3. Como você imagina que era a vida dos primeiros seres humanos? Quais atividades eles realizavam? Levante hipóteses.
4. Várias produções cinematográficas retratam a vida dos primeiros humanos. Você já viu alguma delas? Em caso afirmativo, descreva-a para os colegas (MOTTOKA, 2018, p. 33).

As questões buscam aproximar os estudantes do conteúdo que será discutido ao longo dos quatro capítulos que compõem a unidade. Nota-se a importância em perceber os conhecimentos prévios dos alunos, assim como

fazer com que eles levantem hipóteses acerca da vida dos seres humanos no passado.

A seção “Leitura da imagem”, ainda na abertura da unidade, nas páginas 34 e 35, apresenta uma foto de um monumento de pedra feito por volta do século X e que está localizado no Amapá. Nele, é possível visualizar um bloco de pedra maior, em formato circular, com outros cinco blocos menores ao seu redor, e também é conhecido como “Stonehenge brasileiro”, por conta da similaridade com o monumento Stonehenge localizado no Reino Unido.

Para realizar a análise da imagem, são propostas quatro questões, quais sejam:

1. Quais características mais chamaram sua atenção nessa imagem?
2. Possivelmente, que materiais foram utilizados nessa construção?
3. Em sua opinião, como esse lugar teria sido utilizado pelas comunidades que o construíram?
4. As estruturas de pedra no município de Calçoene estão localizadas em uma área de 120 hectares e compõem um megálito (bloco de pedra) maior, em formato circular, com outros cinco blocos menores ao redor dele. Isso pode indicar que, ao longo do tempo, diferentes grupos de indivíduos cooperaram para que o monumento fosse construído. Em sua opinião, por que a cooperação é importante para a realização de uma atividade? (MOTTOKA, 2018, p. 34).

Na atividade, observa-se a intenção de que o aluno possa analisar a imagem apresentada, identificando aspectos relevantes dela, como os materiais utilizados em sua construção e os usos que podem ter sido feitos de tal monumento pelas comunidades que o construíram, percebendo como viviam os primeiros seres humanos. Assim, o estudante é levado ao levantamento de hipóteses para explicar a imagem, atribuindo sentido ao que está sendo trabalhado, ou seja, as origens da humanidade.

No primeiro capítulo, que recebe o nome “A origem do ser humano”, é feita a discussão sobre os mitos de origem dos seres humanos, a teoria criacionista e como influenciou o pensamento ocidental, ressaltando como essa teoria foi perdendo espaço, a partir do século XIX, com as explicações científicas da teoria evolucionista. São destacadas, ainda, as profissões, além do historiador, que se dedicam a análise sobre os modos de vida dos primeiros grupos de seres humanos. Por fim, é discutida a periodização da história antes da escrita e a evolução e expansão dos seres humanos. Mas o capítulo trata a

evolução e expansão dos seres humanos de uma maneira excessivamente simplificada, apresentando a principal teoria sobre o processo evolutivo dos seres humanos em uma linha do tempo sem apresentar as características das espécies, para que os alunos possam visualizar as mudanças ocorridas nas espécies ao longo do tempo.

O segundo capítulo da unidade é intitulado “A vida dos primeiros seres humanos”, e dar continuidade ao que já vinha sendo discutido no capítulo anterior. Inicia com o questionamento: “Como se estuda essa história?” (MOTTOKA, 2018, p. 44), o que é respondido ao longo da página, enfatizando os vestígios deixados por esses povos e que são utilizados para o estudo desses povos. Realiza-se a discussão sobre os instrumentos produzidos por esses indivíduos, o nomadismo, o domínio do fogo, os rituais religiosos, os registros deixados por eles. Nas imagens, é possível visualizar o que foi dito no texto, uma vez que apresentam a reconstituição de produção de ferramentas de pedra, sítios arqueológicos e gravuras rupestres, possibilitando aos estudantes o contado com as fontes históricas do período apresentado. O capítulo, contudo, mesmo falando bastante sobre fontes históricas e apresentando várias imagens dessas, não se abre para que o estudante possa participar da narrativa ou realize uma análise das imagens, de modo a exercitar a AH.

O capítulo 3, “O processo de sedentarização”, começa falando sobre o nomadismo e a sedentarização. Nas “Orientações didáticas”, sugere-se que, ao falar sobre a divisão do trabalho, os alunos sejam consultados para dar exemplos do cotidiano, o que possibilita a atribuição de sentido por parte deles. Ao falar sobre o surgimento das cidades, a orientação é a seguinte:

Para iniciar o estudo sobre as primeiras cidades, compare as cidades atuais com as cidades do passado. Peça aos alunos que relatem os problemas das grandes cidades. Verifique se eles mencionam elementos como poluição, trânsito, falta de infraestrutura, superpopulação, dificuldades na coleta de lixo, esgoto, entre outros. [...] (MOTTOKA, 2018, p. 56).

Dessa forma, os estudantes são solicitados a comparar as cidades atuais com as do passado, estabelecendo relações de continuidade e rupturas, percebendo as transformações ocorridas no meio ambiente com o crescimento das cidades. Exercita-se, assim, a AH, uma vez que o aluno pode comparar as cidades ao longo do tempo, percebendo as alterações realizadas e como isso

tem impacto direto na vida dos seus habitantes.

O capítulo quatro intitula-se “A chegada do ser humano à América”. São destacadas as principais rotas de ocupação da América conhecidas, bem como o fóssil mais antigo encontrado no continente, Luzia. O capítulo apresenta, de forma bem superficial, a ocupação do continente americano, sem citar os estudos de Niède Guidon. Ao final do capítulo, no fechamento da unidade, a seção “Estratégias de apoio” apresenta uma proposta de atividade em que, segundo os autores, favorece a AH. Consiste em utilizar as seções “Atividades”, “Atividades integradas” e “Ideias em construção” como estratégias de sondagem para as eventuais dúvidas e dificuldades dos estudantes com relação ao conteúdo apresentado durante a unidade. A partir daí, a possibilidade destacada é o agrupamento das dúvidas e questões em categorias, como teorias estudadas ou fontes históricas e profissionais envolvidos nas pesquisas, entre outros. Em seguida, o professor deve revisar os pontos destacados e escolher atividades que ajudem os alunos a “fixarem” esses conteúdos. Como possibilidade, é sugerido que a retomada dos assuntos se dê a partir de pesquisas específicas para cada categoria de dúvidas dos estudantes.

A atividade requisitada requer do professor identificar as lacunas na aprendizagem dos estudantes, observando os pontos que não foram compreendidos de forma satisfatória, de modo a tentar sanar as dúvidas dos estudantes. Além disso, o trabalho de pesquisa solicitado ao aluno pode ser uma boa ferramenta para que ele consolide as aprendizagens a partir dos conteúdos onde ele encontrou mais dificuldade. Recorrer a diferentes formas para o compartilhamento das pesquisas é uma boa estratégia, uma vez que as dúvidas são variadas. As pesquisas são uma forma de dar protagonismo ao estudante na seleção dos materiais analisados, bem como na forma de apresentação para os demais colegas. Além de ter acesso a diferentes fontes históricas, as quais fará a análise, o aluno se torna protagonista de todo o processo, desde a escolha dos documentos até a apresentação dos resultados para a turma. Dessa forma, o estudante exercita a AH ao se debruçar sobre fontes históricas durante a sua pesquisa, tornando-se um protagonista nesse processo.

A unidade 3, “Os povos antigos do Oriente Médio”, está dividida em três capítulos. Em sua abertura, apresenta um texto introdutório, localizando geograficamente os territórios que serão analisados na atualidade, o que é uma

forma de atribuir sentido ao conteúdo que será trabalhado posteriormente. Além disso, são lançadas questões nas quais os alunos têm de refletir sobre as cidades no passado e no presente, de modo a observar as continuidades e rupturas nas cidades ao longo do tempo. Dessa forma, os alunos podem se situar no fluxo do tempo, atribuindo sentido aos conteúdos trabalhados ao longo da unidade. Isso acontece na medida que as questões propostas instigam os alunos a estabelecerem relações entre as cidades do passado e do presente as diferenças entre as cidades do presente, entre as áreas rurais e urbanas. Desse modo, eles são levados a perceber a dinâmica de diferentes espaços e tempos, levantando hipóteses que expliquem as diferenças e similaridades observadas, recorrendo a fontes históricas que auxiliem nesse trabalho.

Nota-se, entretanto, que, apesar da tentativa de operar com a AH em um sentido ampliado, a unidade ainda deixa a desejar tanto em sua narrativa, pouco aberta à participação do aluno, quanto nas atividades que pouco exploram a realidade dos estudantes, de modo que o conteúdo possa fazer sentido para eles.

No capítulo um, “Os mesopotâmicos”, são apresentadas informações sobre as sociedades hidráulicas, as principais sociedades mesopotâmicas, aspectos relacionados à alimentação e tecnologias, construção das cidades, escrita, meios de transporte, comércio, religião. A imagem da página 72 mostra a vista do rio Tigre, permitindo a discussão sobre as mudanças e permanências das comunidades que ocuparam e ocupam essa região, possibilitando, ainda, a identificação de diferenças e semelhanças com o local onde os estudantes vivem.

O capítulo dois, “Os fenícios”, fala sobre os fenícios, expondo características gerais, e *depois explorando algumas cidades-Estado*. A “Atividade complementar” da página 84 solicita dos alunos uma pesquisa em grupo sobre as localidades dominadas pelos fenícios na Antiguidade, averiguando a qual país pertence atualmente e se há vestígios da influência fenícia. Após isso, cada grupo deve apresentar o resultado da pesquisa ao restante da turma. Na página 85, a “Atividade complementar” sugere uma pesquisa sobre a produção de vidro na antiga Fenícia em comparação com as técnicas atuais. Ambas as atividades permitem com que o aluno estabeleça relações entre o presente e o passado, observando as mudanças e

permanências ao longo do tempo em técnicas de produção de objetos, organização das cidades, entre outros aspectos.

Já o capítulo três trabalha os persas, destacando a formação do reino persa, a sua diversidade cultural, a organização do império e a arte e religiosidade dos persas. “O Manual do Professor digital”, na página 88, apresenta como sugestão a exibição do audiovisual *A expansão do Império Persa e a Estrada Real*. Para seu uso, orienta-se que seja realizada a exposição do mapa, na mesma página, que apresenta a expansão do Império Persa. Propõe que os alunos elaborem uma linha do tempo sobre a expansão persa, baseado nos marcos históricos e nas informações culturais apresentadas na animação. Espera-se que os alunos selecionem os marcos essenciais para o tema da linha do tempo, de modo a contribuir com a construção de uma periodização.

Segundo os autores, essa atividade favorece a AH, uma vez que permite com que os estudantes exercitem o trabalho do historiador, coletando dados, selecionando informações e construindo uma linha do tempo a partir dos dados recolhidos. Contudo, trata-se de temas distantes dos estudantes e sem relação com o presente, o que pode dificultar a compreensão e atribuição de sentido.

A unidade 4 trata da África antiga. A abertura apresenta questionamentos que poderiam favorecer ao aluno se posicionar no fluxo do tempo, uma vez que, eles são levados a relacionar passado e presente, considerando as mudanças e permanências na ocupação dos territórios, percebendo as dinâmicas das sociedades, as diferenças na ocupação dos territórios, a importância que os rios desempenham nesse processo e as relações com as cidades da atualidade. Contudo, seria necessário haver uma preocupação com o sentido do saber, para que o estudante pudesse perceber a sua atuação no mundo, o que poderia ser feito a partir de atividades que estabelecessem relações com o cotidiano dos alunos, a partir de exemplos que suscitasse o local onde eles vivem. Desse modo, as questões deixam a desejar, uma vez que, seu potencial acabou sendo empobrecido, não dialogando com a realidade do aluno.

A imagem e as questões das páginas 96 e 97, ainda na abertura da unidade, permitem ao aluno visualizar elementos do passado e do presente que contrastam em um mesmo ambiente, uma vez que é apresentada uma vista de cima da cidade do Cairo, no Egito, contrastando a área residencial, próximo a

uma área de deserto, com pirâmides milenares. Isso é de suma importância, uma vez que permite ao estudante perceber as transformações no ambiente e como elementos do passado e do presente podem coexistir em um mesmo lugar, bem como a importância da conservação de monumentos que remontem ao passado como forma de guardar a memória do lugar. A proposta é enriquecida nas orientações ao professor, em que é sugerido questionar os alunos sobre a presença de monumentos na cidade em que vivem. Esse exercício possibilita ao estudante atribuir sentido ao que vem sendo discutido, uma vez que, ele percebe como a história está presente em seu cotidiano. Entretanto, a proposta seria enriquecida caso destacasse problemáticas contemporâneas envolvendo a população negra do Brasil e sua riqueza cultural, superando a ideia de que qualquer tema do passado faz sentido, desde que crie relação com o presente.

O capítulo um aborda as culturas ribeirinhas e a tradição Nok. Ressalta que, até o final do século XIX, as pesquisas acerca da História Antiga desprezavam as culturas africanas, com exceção do Egito, o que mudou com os movimentos historiográficos atuais. Em seguida, apresenta características das comunidades Nok. Para aprofundar a importância das práticas agrícolas, a “Atividade Complementar”, nas páginas 100 e 101, sugere um estudo do meio com os estudantes na zona rural do município onde a escola está localizada, onde eles vão identificar os instrumentos de trabalho agrícola e as tecnologias envolvidas nos processos de produção dos gêneros alimentícios no município. Nessa atividade, os alunos deverão identificar os principais objetos de trabalho e seus usos, os materiais de que são feitos e os profissionais que os utilizam, pesquisando, ainda, a origem desses instrumentos, e organizando as informações em uma linha do tempo. Dessa maneira, os alunos podem se situar no fluxo do tempo, identificando os instrumentos de trabalho utilizados no passado e no presente, suas modificações e as diferentes formas de utilização, bem como a importância desses instrumentos para as pessoas que os utilizam, bem como para aqueles que se beneficiam dos produtos obtidos a partir das práticas agrícolas.

Ao final do capítulo, a seção “História dinâmica” apresenta um texto sobre as transformações na historiografia sobre os povos da África Antiga, com o intuito de desmitificar a ideia que se tinha do continente africano. Assim, os estudantes podem notar como a historiografia foi mudando ao longo do tempo e

valorizando povos e culturas antes ignorados, ao mesmo tempo que eles próprios vão desmitificando mitos perpetuados ao longo do seu processo de escolarização e marcados por racismos.

O capítulo dois trata do rio Nilo e da sua importância para os povos que se estabeleceram as suas margens. A imagem apresentada nas primeiras páginas do capítulo, nas páginas 104 e 105, evidencia a importância desempenhada pelo Nilo na atualidade, possibilitando uma análise da importância do rio Nilo ao longo do tempo, ao evidenciar como o rio foi e é importante para o desenvolvimento das cidades que se estabeleceram em suas margens férteis e tinham suas atividades agrícolas controladas pelas cheias do rio. Desse modo, é possível perceber como o rio desempenhava e desempenha ainda hoje um papel de destaque para a sobrevivência das pessoas que vivem no seu entorno. Poderia ser explorado, no intuito de os alunos atribuírem sentido ao que está sendo trabalhado, a importância dos rios nos dias de hoje no entorno onde eles vivem, de forma que esses pudessem notar a importância que os rios desempenham na sua vida e da comunidade como todo.

O capítulo apresenta ainda pontos importantes como as características do Império Egípcio Antigo, trazendo seu processo de unificação, o processo de mumificação, a agricultura, a religião e escrita. Destaca também os Núbios e a importância das mulheres que poderiam se tornar rainhas no Estado cuxita. Nota-se, assim, que poderiam ser trabalhados vários aspectos em relação com o presente e com a realidade dos estudantes, favorecendo o desenvolvimento de uma AH, o que, contudo, não foi feito nem na narrativa nem nas atividades propostas ao fim do capítulo.

O último capítulo da unidade intitula-se “O Império Axum”. Trata-se de um capítulo curto, com apenas duas páginas, destacando o comércio realizado por esse Império. A imagem da página 113 mostra uma procissão de Domingo de Ramos realizada no ano de 2016. Nas orientações ao professor, é sugerido que ele explore a imagem de modo que os alunos possam identificar semelhanças e diferenças entre o cortejo retratado e os que ocorrem no município onde vivem. Desse modo, os estudantes podem perceber como tradições comuns para muitos, carregam uma historicidade e são compartilhados por povos de outras localidades distantes. Esse exercício tem grande potencial para o desenvolvimento de uma AH, uma vez que, os alunos conseguem se situar no

fluxo do tempo, observando como se constroem tradições presentes nos nossos dias e como elas são apropriadas por diferentes povos em locais diversos.

A unidade 5 tem como tema “A América Antiga”, e trata dos povos originários da atual América Latina. Na abertura da unidade, o texto introdutório sinaliza a importância de conhecer como viviam os povos antigos da América, a fim de investigar as origens da identidade americana. Em seguida, são lançadas perguntas sobre os indígenas na atualidade, a fim de estabelecer uma relação entre passado e presente, o que auxilia o aluno a se colocar no fluxo do tempo. As questões são:

1. Como viviam os povos antigos que habitavam o território do atual Brasil?
2. Na escola onde você estuda, há descendentes de povos indígenas? Você é descendente de alguns desses povos?
3. Em sua opinião, povos com diferentes costumes e culturas podem viver próximos uns dos outros de modo respeitoso e harmônico? Explique (MOTTOKA, 2018, p. 121).

As questões permitem ao aluno levantar hipóteses sobre os modos de vida de povos que viveram há muito tempo no território brasileiro, a fim de perceber as mudanças ocorridas na vida dos povos indígenas com a chegada dos colonizadores e como vivem hoje, observando, assim, as mudanças e permanências existentes em seus modos de vida e relação com a natureza. A atividade tem ainda como objetivo destacar a importância da valorização e respeito a diferentes culturas.

O capítulo um traz como tema os povos que originaram o Brasil. Fala inicialmente sobre os povos que viviam no Brasil antes da chegada dos portugueses, destacando os sambaqueiros e a formação dos sambaquis. Adiante, faz-se a discussão sobre o início da prática agrícola no Brasil, enfatizando as grandes aldeias amazônicas e apresentando imagens de objetos produzidos por esses povos. Na sequência, são destacadas características dos tupis-guaranis e os vestígios deixados por eles. Em seguida, são apresentadas as transformações advindas da colonização portuguesa, trazendo ainda um tópico sobre os indígenas no Brasil de hoje, em que é enfatizada a influência na vida dos indígenas com a chegada dos portugueses, o extermínio de comunidades originárias, as trocas culturais entre indígenas e portugueses, e a quantidade de indígenas hoje e os principais locais onde vivem na atualidade.

São destacados, ainda, alguns direitos conquistados pelos indígenas, conquistados a partir da Constituição de 1988. Dessa forma, os estudantes são levados a perceber as transformações ocorridas na vida dos indígenas ao longo do tempo, entendendo as transformações ocorridas na vida dessas populações ao longo do tempo e os impactos oriundos da chegada dos colonizadores, compreendendo como os indígenas vivem hoje, desmistificando estereótipos difundidos ao longo do tempo sobre os indígenas e que não condizem com a realidade.

O capítulo dois tem como assunto principal os povos mesoamericanos e andinos. Ao falar sobre os astecas, o boxe “Atividade complementar” traz uma proposta de atividade na qual se afirma favorecer a AH. Tal atividade consiste em observar a fotografia exibida na página 136, que apresenta um cultivo em chinampas (canteiros ou jardins flutuantes em forma de esteira, feitos de lama, estacas e galhos de árvores e fixados no fundo dos lagos com pedras grandes e pesadas), com pessoas ao lado observando as plantações, e levantar hipóteses acerca de que o pai estaria ensinando ao filho, de modo que eles possam identificar as atividades que estão sendo realizadas.

Para os autores, essa atividade favorece a AH, e, uma vez que promove a observação de uma fonte histórica, também mobiliza conteúdos anteriormente estudados e leva os estudantes ao conhecimento de outros aspectos do cotidiano mesoamericano. Assim, a análise da fotografia e o levantamento de hipóteses sobre as atividades que estão sendo realizadas permitiriam aos alunos exercitarem os procedimentos da AH. A análise da imagem permite ao aluno se situar no fluxo do tempo, uma vez que permite o levantamento das atividades realizadas pelos povos mesoamericanos no passado, comparando com as atividades efetuadas no presente, observando como as técnicas são passadas às novas gerações e realizando um paralelo com as práticas agrícolas realizadas na localidade onde vivem. Contudo, a imagem é insuficiente para a identificação das atividades realizadas, devendo o professor atuar como um mediador, a fim de instigar o estudante na identificação dos elementos presentes na fotografia e realizar as conexões com a realidade do estudante.

A seção “Investigar”, nas páginas 142 e 143, também apresenta uma atividade na qual a AH é favorecida, segundo os autores. Nela, sugere-se que os estudantes realizem uma pesquisa em grupo, seguindo os pontos

apresentados (levantamento de informações, consolidação das informações pelo grupo, exposição dos resultados). A ideia é que os estudantes tenham acesso à forma como os cientistas realizam suas pesquisas, escolhendo objetivos de investigação, elaborando um roteiro, realizando pesquisas em sites confiáveis e, posteriormente, apresentando os resultados para a turma.

A atividade permite ao estudante estabelecer uma relação entre o desmatamento na floresta Amazônica e as descobertas arqueológicas na região, possibilitando ao estudante fazer um levantamento do desmatamento na região pesquisada, os impactos ambientais observados, a importância da preservação ambiental, e como podem coexistir pesquisas arqueológicas e preservação do meio ambiente. Com a atividade, os alunos podem exercitar a forma de trabalho do historiador a partir da pesquisa e análise de fontes históricas e levantamento de hipóteses. Entretanto, não há um esforço para que o estudante estabeleça relações entre passado e presente, ou tampouco consiga atribuir sentido ao conteúdo, uma vez que não se realiza um paralelo com as vivências do estudante, tratando-se de algo distante de sua realidade.

Na seção “Atividades integradas”, na página 144, as questões 1 e 2 requerem do aluno uma análise do que foi estudado, a fim de observar semelhanças entre diferentes povos, assim como estabelecer semelhanças entre a cultura dos povos estudados no capítulo no passado e a comunidade onde ele está inserido hoje. As questões são as seguintes:

1. Com base no que você estudou nessa unidade, quais semelhanças você identifica entre os povos antigos que habitavam o território do Brasil atual, a Mesoamérica e a região andina?
2. Entre os povos antigos estudados nesta unidade, quais deles estão mais próximos da cultura da comunidade da qual você faz parte? (MOTTOKA, 2018, p. 144).

Assim, a primeira questão solicita do estudante que identifique as semelhanças entre os povos que habitavam o Brasil, a Mesoamérica e a região andina no passado. A questão dois requer que o estudante perceba semelhanças entre hábitos dos povos estudados e a cultura da comunidade onde ele vive, permitindo ao aluno situar-se no fluxo do tempo, uma vez que eles terão de realizar a análise das características desses povos, comparar com a sua realidade, observando as semelhanças e diferenças entre a cultura e como

elementos persistentes nos dias de hoje foram reelaborados ou conservados.

A unidade 6 discute “O mundo grego”. Na abertura, são sinalizadas as influências da cultura grega na sociedade ocidental. Além disso, são lançadas perguntas para que o aluno consiga perceber essas influências. Dessa maneira, os alunos são levados a colocar-se no fluxo do tempo para dar sentido ao que está sendo estudado e, ao fazer isso, percebem as continuidades e rupturas no tempo. Ao estabelecer relações entre o passado e o presente, o ensino da história passa a fazer sentido para os estudantes, que passam a ver a importância da disciplina e como ela tem relação com a sua vida e como a sua vida pode ser também objeto da história. Assim, enquanto os estudantes vão estudando assuntos como o surgimento da democracia, os jogos olímpicos na Grécia Antiga, eles conseguem realizar comparações com os dias atuais e como esses aspectos sofreram modificações com o passar do tempo, bem como as permanências existentes.

O capítulo um apresenta o conceito de Antiguidade Clássica, destacando as primeiras comunidades gregas, a vida na pólis, a expansão grega, a sociedade ateniense e a democracia em Atenas. Ao tratar das primeiras comunidades gregas, as orientações didáticas sugerem: “Relacione o processo de formação das cidades-Estado com a desigualdade social e a segregação espacial nos centros urbanos no passado e no presente, com base nos elementos do texto didático” (MOTTOKA, 2018, p. 151). Além disso, as “Orientações didáticas” sugerem que:

Dialogue também sobre a importância da ampliação da cidadania nas sociedades contemporâneas. Destaque o papel que o Estado deve desempenhar, com suas diversas instituições, para garantir a toda a população os direitos de cidadania. Utilize diferentes exemplos da vida cotidiana, perguntando: “O acesso a serviços públicos, como a educação, a saúde, etc., é igual para toda a população? “Todos os brasileiros podem participar das eleições como eleitores e como candidatos? Isso foi sempre assim?”. Ressalte, por exemplo, que a população analfabeta no Brasil, só teve seus direitos políticos garantidos com a aprovação da Constituição de 1988 (MOTTOKA, 2018, p. 152).

Dessa forma, os estudantes podem estabelecer relações entre o passado e o presente, percebendo as mudanças ocorridas ao longo do tempo no desenvolvimento das cidades, no conceito de democracia, e como esse conceito

chegou aos nossos dias. A discussão de aspectos do presente possibilita com que os alunos possam entender aspectos da sociedade atual, suas dinâmicas, atribuindo sentido ao conteúdo estudado.

Como “Atividade complementar” é sugerida uma visita à Assembleia Legislativa do estado ou a outro órgão do Poder Legislativo de onde os alunos residam. Assim, objetiva-se que os alunos, a partir de um roteiro elaborado para observação do meio, possam analisar e refletir sobre aquele espaço, compartilhando suas observações e comparando com o contexto da Grécia Antiga. Mais uma vez o aluno é levado a situar-se no fluxo do tempo.

O capítulo dois trabalha a cultura grega, com ênfase a arte na Grécia, as divindades gregas, a filosofia e os jogos olímpicos. Ao falar sobre os jogos olímpicos, orienta-se que se compare os jogos olímpicos na Grécia Antiga e na atualidade. No “Manual do Professor Digital”, é sugerida a exibição do audiovisual *Modalidades atléticas na Grécia Antiga*. Sugere-se que, antes da exibição, os alunos sejam questionados sobre as modalidades esportivas apresentadas na página 160 do livro, levantando hipóteses sobre sua prática hoje em dia e na Grécia Antiga. Para sistematizar a discussão, eles serão orientados a realizar pesquisas, a fim de comparar os jogos olímpicos na Antiguidade e hoje em dia. Dessa maneira, o aluno é levado a confrontar elementos do passado e do presente, entendendo como esses têm uma longa tradição e foram sendo modificados ao longo do tempo, mas que ainda assim conservam características do passado.

O capítulo 3 apresenta brevemente o período helenístico, destacando a conquista da Macedônia, as conquistas de Alexandre e a cultura helenística. Nas “Orientações didáticas”, é ressaltada que a cultura helenística foi fundamental para preservar características da cultura grega até a atualidade. Isso reforça, mais uma vez, a necessidade de situar os estudantes no fluxo do tempo, a fim de que possam entender como elementos do passado como a filosofia, a democracia e os jogos Olímpicos, avanços na arquitetura, na escultura, na pintura, no teatro persistem no presente, atribuindo sentido ao ensino de história.

A unidade 7 explora o conteúdo Roma Antiga. A abertura da unidade contém uma pequena apresentação sobre Roma, enfatizando que a cultura romana influenciou sociedades ocidentais como o Brasil. A seção “Primeiras ideias” traz questões sobre a política atual no Brasil, quais sejam:

1. O nome oficial do nosso país é República Federativa do Brasil. O que esse nome indica sobre a maneira como o Estado brasileiro é organizado?
2. Você sabe quais são os requisitos para ser um senador no Brasil atual? E quais requisitos você considera que eram necessários para ser um senador na Roma Antiga?
3. Você já assistiu algum filme ou seriado sobre Roma Antiga? Em caso afirmativo, compartilhe com os colegas suas impressões sobre o modo de vida dos romanos antigos: como se vestiam, quais atividades costumavam realizar, do que se alimentavam e como se divertiam, etc. (MOTTOKA, 2018, p. 171).

Tais questões possibilitam ao estudante relacionar a ideia de República surgida na Roma Antiga com a República atual no Brasil, de modo que ele perceba as mudanças e semelhanças ocasionadas pelo tempo. Dessa forma, o conteúdo passa a fazer sentido ao estudante, já que é algo do seu cotidiano, e ele pode estabelecer relações entre o que está sendo trabalhado e a sua realidade.

Ainda na abertura da unidade, a seção “Leitura da imagem” apresenta uma questão relacionando os cuidados que o Estado romano tinha com as questões de saneamento básico e higiene, e como esses assuntos são tratados no Brasil.

Dessa forma, os alunos são levados a refletir sobre os problemas de saneamento básico hoje e como isso afeta a qualidade de vida da população, percebendo que esse problema não é algo novo e observando como esse assunto era tratado no passado e como é tratado hoje em dia. Considerando as condições de saneamento básico no Brasil atual, muitos estudantes podem vivenciar situações de escassez desse serviço, o que pode favorecer uma discussão interessante acerca do assunto, tanto entre esses alunos quanto entre aqueles alunos que possuem melhores condições de vida.

O primeiro capítulo fala sobre as origens de Roma, tratando da ocupação da península itálica, da sociedade romana, dos períodos da história romana (Monarquia, República e a transição para o Império), as lutas dos plebeus e a questão da terra. Nas “Orientações didáticas”, sugere-se a comparação entre aspectos de Roma e do Brasil atual, a exemplo da organização familiar e política e do conceito de latifúndio, observando as continuidades e rupturas. É sugerido também que:

Converse com os alunos sobre as conquistas por direitos e a ação popular na Roma Antiga e relacione-as com os processos de conquistas de direitos no Brasil. Em geral, a pressão popular tem sido fundamental também para a nossa história. Desconstrua a ideia de que no Brasil não há movimentos populares, mostrando aos alunos quantos conflitos e movimentos tivemos ao longo do tempo e como eles trouxeram avanços nos direitos sociais e de cidadania (MOTTOKA, 2018, p. 178).

É possível notar a importância de compreender a luta por direitos e como essas lutas garantiram avanços nos direitos sociais ao longo do tempo, tanto em sociedades do passado quanto nas sociedades atuais, como o Brasil. Assim, os alunos atribuem sentido ao conteúdo que poderia ser encarado como algo distante da sua realidade. Ainda no capítulo um, o boxe “Valor” apresenta o que é um plebiscito e questiona os estudantes a opinião sobre a importância de a população conhecer esse mecanismo, sendo uma forma de demonstrar a importância da participação popular na política ao longo do tempo, e como ainda hoje muitos desconhecem o seu papel como protagonistas desse processo.

O capítulo dois trata da consolidação do Império Romano, destacando o apogeu das cidades romanas e o surgimento e desenvolvimento do cristianismo. A seção “Investigar”, nas páginas 192 e 193, apresenta uma pesquisa acerca dos ditados populares usados no Brasil que derivam do latim. Para isso, solicita que os estudantes realizem pesquisas documental e bibliográfica, bem como façam entrevistas com pessoas próximas. A atividade consiste em fazer um levantamento, em grupo, de ditados populares, indicando seu significado e as situações em que são utilizadas, fazendo uma lista. Individualmente, irão entrevistar alguns adultos e perguntar sobre os ditados que eles falam no dia a dia, elaborando outra lista. Em seguida, os grupos vão pesquisar a origem dos ditados levantados e separar os que derivam do latim, montando um folheto ilustrado com os ditados, apresentando os resultados para a turma.

Esta atividade favorece o desenvolvimento autônomo do estudante, uma vez que ele é levado à pesquisa, ao confronto de informações e elaboração de um texto a partir das informações obtidas de diferentes formas, desenvolvendo assim a AH, uma vez que os estudantes são levados à pesquisa com fontes históricas, a partir das quais vão produzir um material para ser compartilhado entre os colegas e o professor, ao mesmo tempo que são levados a conhecer a

origem de ditados populares que usam no dia a dia e não conheciam a origem, percebendo como eles foram se transformando ao longo do tempo, e como nossa sociedade sofre influências de diversos povos e temporalidades. Além disso, as questões lançadas ao final da atividade, ao estabelecer relações entre o passado e o presente, coloca o estudante no fluxo do tempo, compreendendo como elementos do passado podem fazer sentido nos nossos dias. É importante destacar que o livro não enfatiza que a atividade proposta permite o desenvolvimento de uma AH pelos alunos.

A unidade 8 tem como título “A formação da Europa feudal”. A abertura apresenta três questões que buscam a opinião prévia do aluno acerca do tema que será trabalhado nos capítulos que seguem. A primeira delas questiona o estudante o porquê de a Idade Média também ser conhecida como Idade das trevas. A segunda pergunta se os estudantes já assistiram algum filme ou leram algo sobre a Idade Média, e pede que compartilhem com os colegas. Por fim, a terceira questão questiona como os alunos imaginam a vida na Idade Média e se era diferente da vida deles hoje. Assim, a abertura tenta uma aproximação entre a realidade do estudante e o período que será estudado, o que, contudo, é feito de forma superficial. Essa é uma forma de exercitar a AH tal como prescreve a BNCC, uma vez que o estudante é levado a realizar a apreciação de uma fonte histórica, observando as características presentes nela.

O primeiro capítulo trata da desagregação do Império Romano, apresentando os motivos desse processo, conceituando quem eram os chamados bárbaros pelos romanos e como esses povos ocuparam e desagregaram os territórios romanos, citando ainda alguns desses povos. Para discutir os povos bárbaros a orientação é que:

Explore a origem do termo bárbaro e pergunte aos alunos se, nos dias de hoje, ainda é feito esse tipo de julgamento de valor em relação a pessoas de outros países ou culturas. Estudar os povos bárbaros e a forma como o Império Romano os via pode ser uma oportunidade para estabelecer relações de comparação entre o passado e o presente, além de refutar atitudes de preconceito e de valorizar a diversidade cultural (MOTTOKA, 2018, p. 201).

Dessa forma, os autores sugerem que o aluno seja estimulado a realizar relações de comparação entre o passado e o presente, entendendo como pessoas de diversas origens sofrem preconceito em diferentes lugares e como

isso foi perpetuado ao longo do tempo. Ao mesmo tempo, estimula-se a valorização da diversidade cultural. Assim, o aluno é colocado a se situar no fluxo do tempo, percebendo rupturas e continuidades ao longo do tempo. Contudo, essa é uma perspectiva frágil de sentido, uma vez que pouco se valoriza as experiências concretas dos estudantes. Outro ponto problemático diz respeito ao fato dessa perspectiva relacionar o conteúdo com a realidade do estudante fazer parte das orientações didáticas e não do corpo do texto didático.

As “Orientações didáticas”, nas páginas 202 e 203, sugerem que o professor explore as imagens presentes nessas páginas, de modo a estimular a AH, uma vez que os alunos teriam de classificar as imagens em relação ao tipo de fonte histórica e as características de cada povo abordado nas imagens. Mais uma vez, a AH é apresentada como a capacidade de analisar uma fonte histórica, extraindo dela informações tidas como importantes.

O boxe “Valor” apresenta uma discussão interessante sobre migração e refúgio. Apresenta um pequeno texto que faz um paralelo entre os refugiados nos séculos III e IV em Roma e na atualidade. Em seguida, lança algumas questões:

1. Em sua opinião, o que leva as pessoas a se refugiar em outros países atualmente?
2. No município em que você mora, há comunidades de refugiados? Você pertence a uma comunidade desse tipo?
3. Como você receberia, na escola, um grupo de colegas refugiados? Quais atitudes poderiam contribuir para que eles se sentissem bem-vindos? (MOTTOKA, 2018, p. 204).

Assim, o estudante pode relacionar o passado romano e a atualidade, percebendo que várias pessoas são obrigadas a fugirem de seus locais de origem por diferentes motivos. Isso faz com que esses estudantes se coloquem no lugar dos refugiados, tentando compreender os motivos das migrações desses povos no passado e no presente, exercitando, assim, a AH, no sentido de levantar hipóteses e se situar no fluxo do tempo.

O capítulo dois discute o mundo feudal, explorando o conceito de Idade Média. Em seguida, apresenta elementos a fim de desfazer a imagem de estagnação da época, apresentando criações e invenções. Na sequência, o texto se concentra em explicar as bases do feudalismo e como o poder da Igreja aumentou nesse período. O texto em momento nenhum se abre para a

participação ativa do leitor com a narrativa, o que poderia ser feito, por exemplo, ao expor as criações do período, estabelecendo uma relação entre seus usos no passado e no presente.

O boxe “Livro aberto” apresenta a sugestão de leitura do livro *Na Idade Média era assim*, de Bruna Renata Cantele. A “Atividade complementar” traz como possibilidade a leitura dessa obra pelos alunos, selecionando um dos aspectos do cotidiano da Idade Média que chamou a atenção e pesquisando sobre esse aspecto em outras fontes. Desse modo, espera-se que o estudante aprofunde seus conhecimentos sobre a cultura na Idade Média, mobilizando os procedimentos de pesquisa. Assim, o aluno entra em contato com a pesquisa, favorecendo a AH, tal como sugere a BNCC, a partir da análise de diferentes fontes históricas. Entretanto, seria interessante se a atividade partisse de aspectos do cotidiano do estudante, em que ele tivesse de se relacionar com o período feudal, observando as permanências e rupturas ao longo do tempo, favorecendo, ainda, ao estudante perceber a antiguidade de costumes cotidianos e não problematizados por ele.

A atividade 10 da seção “Atividades integradas”, na página 219, relaciona a sociedade medieval e a sociedade atual, questionando acerca dos privilégios que parcela da sociedade detém hoje.

10. Como vimos nesta unidade, na sociedade feudal os privilégios sociais eram restritos a alguns estamentos, ou seja, era uma sociedade desigual. E quanto à sociedade atual? Em sua opinião, existem privilégios que são restritos apenas a certas parcelas dessa sociedade? (MOTTOKA, 2018, p. 219).

Com essa questão, o aluno é levado a relacionar acontecimentos do passado e do presente, o que favorece uma análise diante de fatos localizados em temporalidades diferentes. A atividade favorece o desenvolvimento da AH, uma vez que possibilita com que o aluno possa perceber as rupturas e continuidades entre presente e passado, situando-se no fluxo do tempo, além de identificar em sua própria realidade exemplos que se aplicam a atividade proposta, atribuindo sentido ao assunto trabalhado. Entretanto, o capítulo como um todo não oferece a abertura necessária para que o aluno consiga enxergar as ligações entre passado e presente, podendo a atividade, com isso, ficar restrita a exemplos abstratos e sem relação com os estudantes.

A unidade 9 encerra o livro do sexto ano e tem como tema as transformações na Europa feudal. Na tentativa frágil de estabelecer uma relação entre presente e passado, as questões da abertura pedem a opinião acerca das profissões que poderiam ser realizadas por mulheres na Idade Média, e o que se ensinava na primeira universidade, fundada nesse período. Assim, o aluno pode estabelecer relações entre o presente e o passado, observando atividades desenvolvidas em cada época e suas transformações. A atividade carece de uma problemática sobre as profissões desenvolvidas pelas mulheres hoje e como ocorreram as transformações que possibilitaram às mulheres ocupar novos cargos na atualidade, trazendo para a realidade do estudante e de sua família.

O capítulo um apresenta as mudanças ocorridas no campo que levaram a formação dos burgos. Ao falar sobre as feiras medievais, a “Atividade complementar”, nas páginas 226 e 227, sugere uma visita a uma feira na localidade onde os estudantes vivem, a fim de que possam observar os aspectos relevantes acerca da feira, observando as continuidades e rupturas em relação às feiras medievais e se colocando no fluxo do tempo, estimulando a AH. Dessa maneira, os alunos podem se aproximar do tema trabalhado, atribuindo sentido a ele, de modo que o ensino da história não se reduza a uma análise fria e distante do passado.

O capítulo dois tem com título “A baixa Idade Média”. Inicia falando sobre as características das cidades medievais e as atividades que surgiram e se desenvolveram nas cidades. Nas páginas 232 e 233 é apresentado um afresco de título “Os efeitos do bom governo na vida da cidade”. Nele, pode-se observar uma cidade medieval e o campo, onde aparecem casas, pessoas, animais, contratando os dois ambientes.

As “Orientações didáticas”, na página 233, sugerem que seja feita a análise da imagem, o que representa um trabalho de análise de uma fonte histórica, uma forma de exercitar a AH, tal qual estabelece a BNCC. Ampliando esse sentido, é proposta, ainda, uma comparação entre as cidades medievais e as cidades brasileiras do dia de hoje, numa frágil aproximação de uma visão ampliada da AH, no sentido de o aluno analisar as rupturas e continuidades nos processos históricos, além de o conteúdo fazer sentido ao estudante, uma vez que trata de algo próximo a sua vivência.

Ao falar sobre a crise da produção agrícola e a fome durante a Baixa Idade Média, são apresentados no box “Valor”, na página 235, dados sobre a fome no mundo atualmente. Em seguida, é questionada a opinião dos estudantes acerca dos fatores que levam tantas pessoas a passar fome no mundo, bem como possíveis soluções para o problema da fome no Brasil. Assim, o estudante pode desenvolver uma postura investigativa, propondo hipóteses para responder os questionamentos e relacionando com eventos estudados ao longo do capítulo, o que, no entanto, poderia ser favorecido durante a narrativa didática, facilitando a compreensão do conteúdo e as possíveis relações com o presente.

O box “(In)formação” complementa as informações apresentando dados do Brasil acerca da fome e as ações institucionais que têm como objetivo corrigir a falta de acesso à alimentação básica. A atividade permite com que os alunos percebam como problemas como a fome se perpetuam ao longo da história, principalmente entre a população mais pobre, podendo ser, como já foi dito, um problema enfrentado por ele ou por pessoas próximas. Dessa maneira, a história passa a fazer sentido ao estudante, que pode se enxergar como um participante dos processos históricos e produtor da história.

O último tópico do livro didático é a seção “Interação”. A atividade proposta consiste em entrevistar os familiares, pesquisar imagens de equipamentos ou tecnologias que fizeram parte da vida dos familiares entrevistados, e que vêm sendo substituídos ou modificados, para a montagem de um álbum com anúncios de compra e venda desses objetos. Os estudantes, organizados em grupos, vão realizar a entrevista e pesquisa para a elaboração do álbum. Por fim, são levantadas questões sobre a elaboração do trabalho, de modo que os estudantes possam realizar uma autoavaliação do trabalho realizado. Além de favorecer o trabalho em grupo, a atividade explora diferentes formas de como se dar o trabalho do historiador: a entrevista, a pesquisa em fontes impressas e imagéticas, a elaboração do material a partir das informações colhidas e a apresentação dos resultados obtidos, o que se encaixa nas propostas de AH propostas pela BNCC e pelos autores da coleção em análise, ou seja, estimulam o aluno a tomar uma postura investigativa, analisando diferentes fontes históricas e elaboração de um material didático. Além disso, a proposta estimula o aluno a se colocar no fluxo do tempo, identificando objetos de tempos diversos, conhecendo suas funcionalidades e o processo de

substituição por novos objetos. É uma forma de o estudante reconhecer elementos do seu dia a dia como uma fonte histórica, bem como perceber como ele, sua família e amigos fazem parte da história, interferindo diretamente nos processos históricos.

De modo geral, pode-se perceber que o livro analisado da coleção Geração Alpha, em alguns momentos, apresenta uma tentativa de abertura para a participação do aluno, embora ainda muito modesta, e se concentrando nas orientações repassadas ao professor para o trabalho a partir do texto apresentado. Também é possível notar a tentativa de análise de algumas das imagens apresentadas, com sugestões de atividades em que os estudantes possam refletir acerca do conteúdo discutido, solicitando em vários momentos a sua opinião, bem como realizando relações entre o passado e o presente. Contudo, é possível perceber que essa abertura é muito modesta, o que é possível notar até nos títulos dos capítulos, uma vez que os conteúdos estão definidos por uma visão fechada de currículo, que não tem relação com a prática de uma AH numa perspectiva complexa. No que tange a sugestões de fontes para ampliar o conhecimento sobre os acontecimentos históricos, o livro didático analisado apresenta várias sugestões entre livros, filmes, histórias em quadrinho e acesso a sites diversos, o que é de suma importância para despertar o interesse do estudante pela pesquisa e ampliação do conhecimento adquirido.

Podemos concluir que o livro didático analisado faz um movimento na tentativa de favorecer a AH como prescreve a BNCC e, em alguns momentos, consegue ir um pouco além da visão restrita proposta no documento. É preciso destacar, ainda, o esforço em estabelecer relações entre o presente e o passado, contudo esse trabalho não foi feito de forma suficiente para superar os limites de um currículo linear. Podemos perceber que, em várias unidades, o foco recai no passado, sendo, a partir dele, realizadas as relações com o presente. É dessa forma que o livro tenta contornar a lógica de um currículo organizado de maneira cronológica, com foco na necessidade de atender a certas demandas de um passado previamente definido como objeto de ensino e não de questões colocadas pelo presente. Não se trata de relacionar o passado com o presente; mais que isso, de partir do presente para colocar questões do passado. Desse modo, com relação ao conceito de AH desenvolvido por Ana Maria Mauad, a coleção tem um longo caminho a percorrer para que consiga

tornar a sua narrativa aberta à participação dos estudantes, de modo que o conhecimento histórico possa fazer sentido aos seus ouvintes, e eles possam se enxergar como construtores e participantes da história.

4. PROPOSIÇÃO

A proposição que será apresentada abaixo trata-se da reescrita do capítulo 1, intitulado “História e tempo”, do livro didático, do sexto ano, *História, Sociedade e Cidadania*, de autoria de Alfredo Boulos Junior, publicado pela editora FTD em 2018. O referido livro foi escolhido por fazer parte da coleção utilizada pela escola onde leciono – Colégio Estadual Santa Bernadete. A escolha pelo exemplar do sexto ano diz respeito à particularidade dessa série, que recebe estudantes saídos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e estão passando por um processo de grandes mudanças no que diz respeito à dinâmica das aulas, da presença de um professor por disciplina e, muitas vezes, da mudança de escola. Desse modo, considerou-se importante analisar como o livro didático destinado a esse público se apresenta, assim como propor uma reescrita que leve esses aspectos em consideração, elaborando uma narrativa de fácil apreensão e que possa fazer sentido para os estudantes.

Dessa forma, entendeu-se a necessidade de uma escrita de fácil interpretação e que pudesse fazer o máximo de sentido, aproximando a realidade dos alunos aos fatos históricos, de forma que eles consigam se enxergar como construtores e participantes da história. É preciso destacar que o livro em destaque não se propõe operar com a AH, mesmo esta sendo uma prescrição da BNCC. Dessa forma, o intuito não é realizar uma crítica ao livro, mas sim reescrevê-lo de modo a incorporar a AH de forma ampliada, como defendemos nesse trabalho.

O capítulo analisado, cujo título é “História e tempo”, apresenta uma introdução aos estudos históricos, discutindo o objeto de estudo da história, a relação entre o tempo e a história, os diferentes tipos de calendário, o tempo histórico e a periodização da história. Em sua abertura, é apresentada uma imagem de um jogo da seleção brasileira, com alguns questionamentos sobre a passagem do tempo, de modo que os alunos possam notar como o tempo pode ser percebido de diferentes formas. As questões são as seguintes:

Copa do Mundo: você está na torcida e o seu time está ganhando. O relógio informa que faltam cinco minutos para acabar o jogo. Como será que você vai se sentir durante esses cinco minutos finais?

Agora, imagine o contrário: o seu time está perdendo. O que

esses cinco minutos vão significar para você?
Em que situação você vai sentir o tempo passar mais rapidamente? O que é tempo para você? Qual é a importância do relógio na sua vida? Você tem o hábito de consultar o calendário? (BOULOS JÚNIOR, 2018, p. 6).

Na página seguinte, são apresentadas imagens de crianças em épocas diferentes, a fim de mostrar as diferenças entre o presente e o passado no que diz respeito às vestimentas, brinquedos e ferramentas utilizadas. É feita a seguinte pergunta com relação às imagens: “Observe as fotos desta página: que diferenças você percebe entre o modo de se vestir das meninas?” (BOULOS JÚNIOR, 2018, p. 7).

Percebe-se a intenção em contextualizar os estudantes no assunto que será trabalhado, contudo as perguntas apresentadas pouco favorecem para uma reflexão acerca das mudanças e permanências ao longo do tempo. Também não exploram a realidade dos alunos, o que poderia deixar o exercício muito mais rico e com sentido.

O primeiro tópico do capítulo tem como título uma pergunta: “O que a história estuda?”. Em seguida, o texto apresenta uma resposta para a questão, destacando as mudanças e permanências, apresentando como exemplos algumas cidades brasileiras que apresentam construções antigas preservadas até os dias de hoje. A passagem seria melhor compreendida caso recorresse à realidade dos alunos, requisitando que eles pensassem nos espaços da cidade em que vivem, a fim de identificar as mudanças e permanências na paisagem, bem como as formas como esses monumentos eram utilizados no passado e são utilizados no presente.

O tópico sobre o tempo fala sobre os calendários, apresentando os calendários cristão, judaico e muçulmano, destacando as diferenças de datação entre eles. É dada ênfase ao calendário cristão, ressaltando a divisão do tempo realizada no calendário, com destaque para as regras para calcular os séculos. Apresenta ao final da explicação uma linha do tempo, o que poderia ser substituído pela produção dos estudantes de uma linha do tempo de suas vidas, abrindo espaço para a participação do aluno na narrativa. Ao falar sobre o tempo histórico, é apresentado o calendário do povo Kayabi para representar um exemplo de organização baseada no tempo da natureza.

Por fim, é feita a discussão sobre a periodização da história, ressaltando

os fatos que marcam o início e fim de cada período por meio de uma linha do tempo, bem como apresentando os motivos pelos quais essa periodização é criticada por alguns historiadores. As atividades propostas, ao final do capítulo, pouco exploram a capacidade reflexiva dos alunos, e não estabelecem relações com a realidade desses, ficando restritas aos aspectos trabalhados ao longo do capítulo.

A partir do que foi apresentado acerca do capítulo, a reescrita realizada abaixo busca uma abertura na narrativa do texto didático, de forma que o aluno possa interagir com o texto e que esse possa fazer sentido para ele, a partir de exemplos próximos à sua realidade, de questionamentos que o coloquem como protagonista dos processos históricos, da análise de fontes diversas. Assim, além da reelaboração dos textos referentes as temáticas discutidas no capítulo original, serão introduzidos novos elementos para enriquecer a narrativa, bem como, em alguns momentos, serão utilizados textos do capítulo original, de modo que a reescrita complete o objetivo de operar com a AH de modo ampliado, tal como foi discutido ao longo deste trabalho.

Capítulo 1

HISTÓRIA E TEMPO

Você já parou para pensar na sua história?

Quem são seus descendentes? De onde eles vieram? Como se estabeleceram na cidade em que vocês moram?

E você? Qual o caminho que você percorreu até chegar aqui no sexto ano?

Essas perguntas vão gerar diferentes respostas entre você e seus colegas, assim como nos demais estudantes que terão acesso a este livro didático. Isso porque cada um tem uma história diferente.

Pensar a nossa história é perceber o caminho trilhado até o momento presente, fazendo uma projeção de futuros possíveis. Você já pensou os motivos de estar na escola? De estudar tantos assuntos em disciplinas diferentes? Qual é o seu objetivo futuro? A partir dessas e outras questões, começamos a pensar a importância de refletir sobre a nossa história, os caminhos percorridos até aqui e os objetivos esperados a médio e longo prazo.

Observe a imagem ao lado e responda: *O que as pessoas presentes na imagem estão fazendo? As crianças demonstram interesse na atividade que está sendo realizada? A imagem apresenta alguma semelhança com o que você está fazendo agora?*



Figura 2 - Mulher com um livro e várias crianças prestando atenção na leitura. Fonte: <https://voluntariadoempresarial.com.br/mes-das-criancas-7-sugestoes-de-acao/>. Acesso em: 5 jun. 2021.

Como podemos observar na imagem, a leitura é uma atividade que desperta o interesse de muitas pessoas. A partir dela, podemos ter acesso a várias histórias, de diferentes épocas e povos. Mas a história pode ser contada de outras formas, como por meio da oralidade. Diferentes povos têm modos

diferentes de conservar e transmitir as suas histórias e precisamos conhecer e respeitá-los. Por exemplo, alguns povos africanos preservam suas história a partir da oralidade, ou seja, a partir da história falada que é passada de geração em geração.

Vamos mergulhar na história?

MAS O QUE É A HISTÓRIA? O QUE ELA ESTUDA?

Você já se perguntou o que é a história e o que ela estuda? Antes de prosseguirmos, discuta essas questões com as pessoas que estão próximas a você nesse momento. Se estiver na escola, converse com o professor e os colegas. Se estiver em casa, faça essa pergunta às pessoas que moram com você e anote as respostas delas para compartilhar na sua próxima aula de história.

Muito bem, cada um tem uma noção do que seja a história e o que ela estuda e, mesmo que haja opiniões muito diferentes sobre o que ela pode ser, todos apresentam argumentos que nos ajudam a entender seu significado.

Resumidamente, podemos dizer que a história é um campo do conhecimento que estuda as ações dos seres humanos no tempo e no espaço. Isso quer dizer que a história estuda as mudanças e permanências. Procura perceber o modo como as pessoas viviam nos tempos antigos e como vivem hoje, bem como a relação entre aqueles tempos e os tempos atuais. Ou seja, a História estuda o tempo passado e também o presente. Por isso, pode-se dizer que a **História é o estudo dos seres humanos no tempo.**

A partir do estudo da história, podemos conhecer o passado e compreender o presente. Assim, tornamo-nos mais conscientes e podemos agir de modo a transformar a sociedade em que vivemos. Observe as imagens abaixo.



Figura 3. Imagens variadas. Fonte: BOULOUS JUNIOR, 2018, p. 7.

O que você observa nas imagens? Elas representam épocas semelhantes? Como você percebeu isso? Quais as semelhanças entre as imagens? E quais as diferenças? Qual imagem se assemelha mais a sua realidade? E, no futuro, como será que as pessoas vão se comunicar? Você consegue imaginar? Pergunte aos seus pais ou responsáveis se eles têm fotos de quando tinham a sua idade e compare com a forma como você se veste, com os objetos que você brinca, se comunica etc. Você consegue perceber mudanças e permanências entre as diferentes épocas? Quais? Elabore um pequeno texto com as respostas e compartilhe com a turma.

Você está percebendo como o estudo da história é importante?

A partir dele, podemos compreender as transformações, as permanências, como as sociedades se organizaram ao longo do tempo. Observe a imagem abaixo para compreendermos melhor.

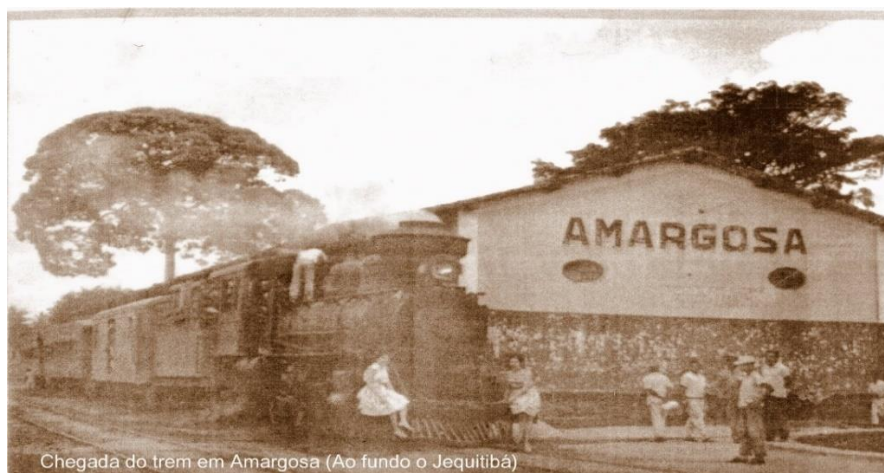


Figura 4 - Estação Ferroviária de Amargosa. Fonte: <https://www.ufrb.edu.br/cfp/amargosa-cidade-jardim>. Acesso em: 21 set. 2021.

Você conhece esse lugar? Onde ele está localizado? Nesse espaço, circularam muitas pessoas e mercadorias, e foi muito importante para a economia de Amargosa, além de ter sido um local por onde várias pessoas passaram, interagiram e compartilharam histórias e experiências. Os moradores mais antigos ainda devem ter boas memórias desse lugar. Que tal perguntar a eles?

Observe agora a segunda imagem.



Figura 5 - Inauguração do Senac Amargosa. Fonte: <https://www.ba.senac.br/Noticias/noticia/12174?title=senac-inaugura-nucleo-de-educacao-profissional-em-amargosa>. Acesso em: 21 set. 2021.

Você sabia que no passado o prédio onde hoje é o Senac já foi o prédio da antiga Estação Ferroviária? Você sabia que em Amargosa já teve estrada de ferro? Você conhece alguém que já andou de trem? Eles têm boas memórias desse lugar e do trem? E você, já andou de trem?

Quais as semelhanças entre as imagens? E as diferenças? Será que esse prédio tem a mesma importância que já teve no passado? Você acha que seria importante para Amargosa ter uma estrada de ferro hoje? Isso seria bom para a economia da cidade e para o deslocamento de pessoas? E a atividade desenvolvida hoje nesse prédio tem importância para a cidade? Converse com pessoas mais velhas e colete as informações. Na sala de aula, você e seus colegas irão dividir os dados coletados e elaborar um quadro comparando os usos desse prédio no passado e no presente. Seu professor irá auxiliar nesse processo.

E QUEM ESCREVE A HISTÓRIA?

Como já percebemos, existem muitas histórias e modos de contá-las. As pessoas fazem suas interpretações da história a partir de suas experiências de vida. Isso não é ruim; pelo contrário, mostra que cada um tem um ponto de vista diferente, que varia de acordo com as vivências, os aspectos analisados, a participação naquele evento.

Da mesma forma, os *historiadores* – pessoas que se dedicam ao estudo da história – podem fazer interpretações diversas acerca de uma determinada sociedade.

Por que isso acontece?

Acontece porque os historiadores utilizam diferentes métodos de pesquisa e fontes históricas. Assim, eles podem dar ênfase a aspectos econômicos, políticos, culturais, sociais. Dessa forma, o historiador constrói a sua interpretação histórica, tendo por base os documentos que tem à sua disposição.



Figura 6 - Historiadores analisando uma fonte histórica. Fonte: https://www.univap.br/dialogo_informativo/2010/sem10_16mai/historiador.html. Acesso em: 5 jun. 2021.

Mas atenção: A escrita da história é plural, o que não quer dizer, contudo, que o historiador possa falar qualquer coisa. O trabalho do historiador deve ser feito de acordo com as fontes históricas disponíveis sobre o tema a ser estudado, a partir de um processo de investigação detalhado e criterioso. Mas o que são fontes históricas?

Para saber mais sobre o trabalho do historiador você pode acessar: <https://www.politize.com.br/o-que-faz-um-historiador/>. O texto traz importantes aspectos sobre a origem da história, a carreira do historiador, para que serve a história. Vale a pena a leitura!

FONTES HISTÓRICAS

As fontes históricas são os vestígios do passado, produzidos ao longo do tempo e que são utilizados para a escrita da história. Ou seja, as fontes históricas são suportes das relações e práticas sociais, então tudo que é produzido no âmbito dessas relações pode virar uma fonte. Roupas, diários e utensílios diversos podem ser considerados fontes históricas capazes de ajudar na escrita da história.

Você guarda algo do seu passado e que para você tem um grande valor? O quê? Por que ele é importante para você? Você acha que ele pode ser considerado uma fonte histórica capaz de dizer um pouco sobre sua vida? Fale um pouco sobre esse objeto com os colegas em sala de aula, e se possível leve para mostrar aos demais estudantes e ao professor.

Desse modo, tudo aquilo que é produzido ou expressado pelos homens é considerado uma fonte histórica e pode ser utilizado pelo historiador, como roupas, relatos orais, jornais, mapas, moedas, entre outros.



Figura 7 - Fontes históricas. Fonte: Acervo pessoal.

Quais fontes históricas aparecem na imagem acima? Você já teve contato com alguma dessas fontes? Elas têm a mesma função para quem

as utiliza e para o historiador? *Como elas poderiam ser usados como fontes históricas? Elas contariam a história do quê?*

As fontes históricas são classificadas da seguinte maneira:

Fontes escritas	Jornais, livros, diários, documentos oficiais etc.
Fontes sonoras	Gravações e registros musicais.
Fontes visuais	Pinturas, caricaturas, fotografias, charges etc.
Fontes audiovisuais	Vídeos e filmes.
Fontes orais	Relatos, entrevistas e depoimentos.
Fontes materiais	Esculturas, roupas, artesanato, etc.

Na sua casa, existem materiais que podem ser fontes históricas? Por quê? Elas ajudam a contar a história do que, de quem? O que pode ser feito para que se tenha fontes históricas em casa? E, na sua cidade, onde encontrá-las? O que poderia ser feito para ter mais fontes disponíveis para ajudar a contar a história da cidade, do bairro onde você mora?

COLOCANDO A MÃO NA MASSA

Vamos conhecer um pouco o trabalho do historiador? Observe com atenção a imagem abaixo e responda às questões propostas no caderno.



Figura 8 - Ferro de Passar. Fonte:

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_6_pdp_hist_unespar-campomourao_silvanacalarga.pdf. Acesso em: 20 jul. 2021.

- 1 – Que objeto aparece na imagem acima?
- 2 – Você já viu esse objeto antes?
- 3 – De que ele é feito?
- 4 – Você sabe para que ele era utilizado? Caso não saiba, consegue imaginar como ele era utilizado?
- 5 – Esse objeto ainda é utilizado da mesma forma hoje em dia ou passou por mudanças? Se sim, quais mudanças foram essas?
- 6 – Esse objeto pode ser considerado uma fonte histórica? Por quê?
- 7 - Na sua casa, alguém sabe o que é esse objeto e a sua função? Faça uma pesquisa com seus familiares e escreva um pequeno texto falando sobre esse objeto, seus usos no passado, as transformações pelas quais passou com o tempo e seus usos no presente.

AS FORMAS DE PENSAR O TEMPO

Você percebeu como o tempo é importante para o estudo da história e como existem várias maneiras para perceber a sua passagem? Podemos notar essa passagem a partir das mudanças ocorridas num determinado espaço, assim como na construção de uma casa, na derrubada de uma árvore, entre outros. As transformações ocorridas no nosso corpo, como um corte de cabelo, também podem ser uma forma de observar a passagem do tempo. Você conhece outros exemplos? Compartilhe com a turma.

Quando organizamos o tempo a partir da observação e da marcação de eventos naturais, como as fases da lua, as estações do ano, o plantio e colheita nos campos, estamos nos referindo ao **tempo da natureza**. Por exemplo, o milho é um alimento muito consumido no Nordeste durante o mês de junho. Para que no referido mês haja milho, é necessário que seu plantio seja feito na época adequada, geralmente no mês de março, para que no mês do São João ele esteja disponível para fazer a alegria dos seus consumidores nas festas juninas.

Já o **tempo cronológico** é aquele que podemos medir e organizar em sequência, conhecido como tempo linear. Esse tempo se organiza em unidades de medida, como horas, dias, meses, anos, sendo utilizados para calculá-los, instrumentos de medição de tempo, como calendários e relógios. Por exemplo, quando consultamos o relógio no meio de uma aula queremos saber quanto

tempo ainda resta para o final dela ou quanto tempo falta para irmos para casa. Desse modo, estamos medindo o tempo. O mesmo se aplica quando olhamos o calendário para saber quantos dias faltam para o dia da prova.

Vamos pensar um pouco sobre o tempo? O que você observa na imagem abaixo? Como podemos perceber a passagem do tempo? Como ela foi representada? Todas as pessoas passam por essas fases? Você conhece pessoas que estão nas diferentes fases apresentadas? Em qual das fases representadas você está? Como você percebe a passagem do tempo na sua vida?



© CanStockPhoto.com - csp31445348

Figura 9 - Passagem do tempo. Fonte: <https://www.canstockphoto.com.br/passagem-conceito-tempo-31445348.html>. Acesso em: 21 jul. 2021.

Ao longo do tempo, a humanidade criou diferentes calendários, isto é, diferentes formas de organizar, contar e dividir o tempo. Para dar início à contagem do tempo, cada povo escolheu uma data que é importante para ele.

Os judeus, por exemplo, começam a contar o tempo a partir da criação do mundo, que para eles se deu no ano de 3760 antes do nascimento de Cristo. Já os muçulmanos contam o tempo a partir da ida do fundador de sua religião, Maomé, da cidade de Meca para Medina (na atual Arábia Saudita). Esse fato ocorreu no ano 622 depois de Cristo.

Os cristãos, por sua vez, escolheram o nascimento de Cristo para dar início à contagem do tempo. Assim, dizer que estamos em 2021 significa que já se passaram 2021 anos do nascimento de Cristo. Estabelecendo uma comparação entre os três calendários, o ano de 2021, para os cristãos,

corresponde ao ano de 1443 para os muçulmanos, e de 5782 para os judeus. É interessante considerar que para os muçulmanos o ano de 1443 começou em 10 de agosto de 2021, do nosso calendário, e vai até 29 de julho de 2022. Já no caso do calendário judeu, levando em consideração o calendário gregoriano, o ano de 5782 teve início em 6 de setembro de 2021 e seu término ocorrerá no dia 26 de setembro de 2022.

Você notou como existem diferenças na datação do tempo? Qual desses calendários é utilizado por você? Você sabia que existiam outros calendários além do que você utiliza?

Você sabia que existem diversos tipos de calendários? No Brasil utilizamos o calendário gregoriano, que é um calendário solar, já que se baseia no tempo que a terra leva para completar o seu ciclo ao redor do Sol. Para saber sobre outros tipos de calendário acesse: <<https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/AWCSqzxd5nRX3FUQhQvKjkZPQDWrGwbs7mcqKP64fYnMANG57fWWMY6ekjru/his2-07und05-informacoes-basica-dos-calendarios.pdf>>. Acesso em 21 de julho de 2021.

No calendário lorubá tradicional (Kójódá), o ano novo vai de 03 de junho a 02 de junho do ano seguinte, de acordo com o nosso calendário. Segundo esse calendário, o ano de 2021 no calendário gregoriano, corresponde ao ano 10063 da cultura yorubá. Para saber mais acesse: <<http://desacato.info/kojoda-o-calendario-yoruba-que-dedica-cada-dia-a-um-orixa/>>.

O calendário cristão

No Brasil, o calendário cristão é o mais utilizado. Você deve ter se referido a ele quando respondeu às questões acima. *Vamos saber um pouco mais sobre esse calendário?* Nele, contamos o tempo a partir do nascimento de Jesus

Cristo. Para nós, portanto, há os fatos ocorridos antes e depois de Cristo nascer. No caso dos acontecimentos anteriores ao nascimento de Cristo, ao lado da data colocamos a abreviatura a.C. Um exemplo: os seres humanos aprenderam a produzir o fogo por volta de 10000 a.C. Já a Vila de Nossa Senhora do Bom Conselho das Amargosas foi elevada à condição de cidade em 1891. Isso quer dizer que quando Amargosa se tornou uma cidade tinham-se passado 1891 anos do nascimento de Cristo. Você observou que ao lado de 1891 não colocamos d.C.? É que, ao escrever a data dos fatos ocorridos depois de Cristo, não é necessário colocar a abreviatura d.C. Coloca-se apenas o ano.

O nosso calendário divide o tempo em dia, mês, ano, década (10 anos), século (100 anos) e milênio (1000 anos). Assim, dizer que estamos em 2021 significa que já se passaram dois milênios e 21 anos do nascimento de Cristo. *Em que ano você nasceu? Quanto tempo havia se passado desde o nascimento de Cristo?*

O século é uma unidade de tempo muito utilizada pelos historiadores. Geralmente, escrito em algarismo romano: século I, século III, século XX, e assim por diante. Há duas regras práticas para saber a que século pertence determinado ano:

1º) Quando o ano terminar em 00, é só eliminá-los e o número que sobrar indicará o século. Exemplos:

1200 – século XII (século doze)

1900 - Século XIX (século dezenove)

2000 - Século XX (século vinte)

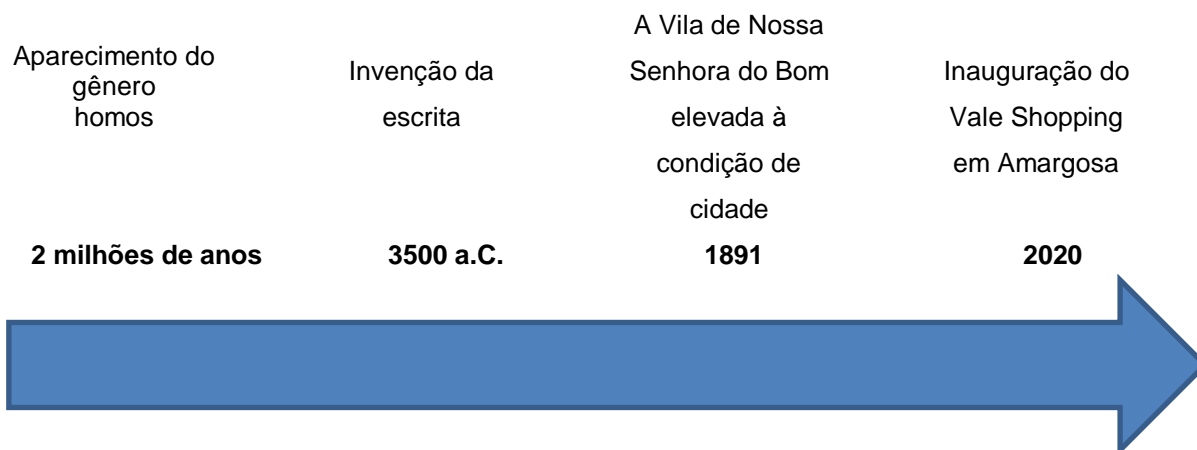
2º) Quando o ano não terminar em 00, é só eliminar os dois últimos algarismos e somar 1 ao número que sobrou e você terá o século. Exemplo:

2024 $20+1=21$ (século XXI)

Conseguiu entender? Então vamos treinar. Em que ano você nasceu? A que século o ano do seu nascimento pertence? E seus pais, em que ano nasceram? Os anos de nascimento deles correspondem a que século?

É preciso observar ainda que estas regras são válidas para calcular tanto os séculos anteriores quanto os posteriores ao nascimento de Cristo. Para representar e ordenar os fatos numa sequência cronológica, utiliza-se a linha do tempo. Esta linha pode ser construída usando-se qualquer unidade de tempo: anos, décadas, séculos.

Veja um exemplo de uma linha do tempo que utiliza anos. Perceba como a contagem dos anos aumenta em direções opostas a partir do ano em que Cristo nasceu.



Viu como é fácil fazer uma linha do tempo? Faça uma linha do tempo tendo como marco inicial o dia em que você nasceu. Em seguida, coloque eventos que marcaram a sua vida até o dia de hoje. Use a criatividade!

O tempo histórico

Vimos há pouco, as diferenças entre o tempo da natureza e o tempo cronológico. Enquanto o tempo da natureza organiza-se a partir da observação de eventos naturais, como a plantio e a colheita de um alimento, o tempo cronológico é aquele que analisamos a partir de calendários e relógios, em que podemos atribuir idade as coisas. Criado pelos seres humanos, ele é o resultado de uma convenção, isto é, de um acordo. Mas os historiadores não se interessam apenas em situar os acontecimentos no tempo, antes e depois do outro. Interessam-se também pelas mudanças e permanências que ocorreram nas sociedades humanas ao longo do tempo. Esse tempo relacionado às mudanças e permanências na trajetória dos seres humanos na Terra é chamado de **tempo histórico**.

O que são permanências?

As permanências são estruturas que permanecem ao longo do tempo, ou seja, que podem passar ou não por alterações, mas continuam existindo. Um exemplo disso é o prédio da antiga Estação Ferroviária de Amargosa, observado

acima. Notaram como ele permanece existindo no mesmo local? No decorrer do tempo, ele passou por mudanças, mas continua mantendo a mesma estrutura física do passado. *Observando os monumentos da sua cidade, em quais você consegue observar permanências ao longo tempo? Converse com pessoas mais velhas e procure saber também sobre os hábitos e costumes que se tinha no passado e que continuam existindo e o que mudou. Desse modo, você vai perceber como as permanências envolvem, além de monumentos materiais, vários aspectos da nossa vida, como costumes, hábitos, modos de falar, entre outros.*

E o que são rupturas?

Já as rupturas são as mudanças significativas, como o aparecimento da Coronavírus e como isso afetou a nossa vida. De uma hora para outra, tivemos de mudar os nossos hábitos diários, a forma de interagir com outras pessoas. Além disso, muitas pessoas morreram por conta da doença, mudando completamente a organização familiar de várias famílias no mundo inteiro.

Deu para perceber as diferenças entre as permanências e rupturas? Você consegue identificar na sua realidade em casa, na escola, na sua cidade, exemplos de permanências e rupturas no ambiente ou hábito das pessoas? Se sim, cite exemplos.

Como vimos, as que mudanças e permanências são importantes para compreender a história, mas ainda é preciso dominar outra ferramenta de trabalho que é a noção de duração. Já compreendemos que a permanência é algo que dura, mas tem vários ritmos. Por isso, dividimos o tempo histórico em temporalidades de **curta, média e longa duração**.

As temporalidades de curta duração dizem respeito aos eventos breves, que podem acontecer em dias ou meses, como uma greve, a construção de uma quadra de esportes, entre outros. As temporalidades de média duração estão relacionadas a eventos um pouco mais longos, que acontecem ao longo de anos ou décadas, mas que podemos notar no curso de uma vida, como o governo de um presidente e a carreira de um jogador de futebol. Por fim, as temporalidades de longa duração referem-se aos eventos que se desdobram por séculos e caracterizam-se por lentas transformações, como os fatos ocorridos durante o período em que o Brasil foi colonizado por Portugal até a sua independência, ou o cristianismo, que sofreu modificações desde seu surgimento, mas existe até

os nossos dias.

Periodização da história

O que é uma periodização?

Para facilitar o estudo da História, os historiadores do século XIX dividiram a longa trajetória humana sobre a Terra em cinco grandes períodos. É a partir das noções de tempo que estudamos acima que se propõem as periodizações da história.

Costuma-se classificar os períodos da História em Idades, quais sejam, Pré-História, Antiga, Média, Moderna e Contemporânea, como podemos observar na imagem abaixo.

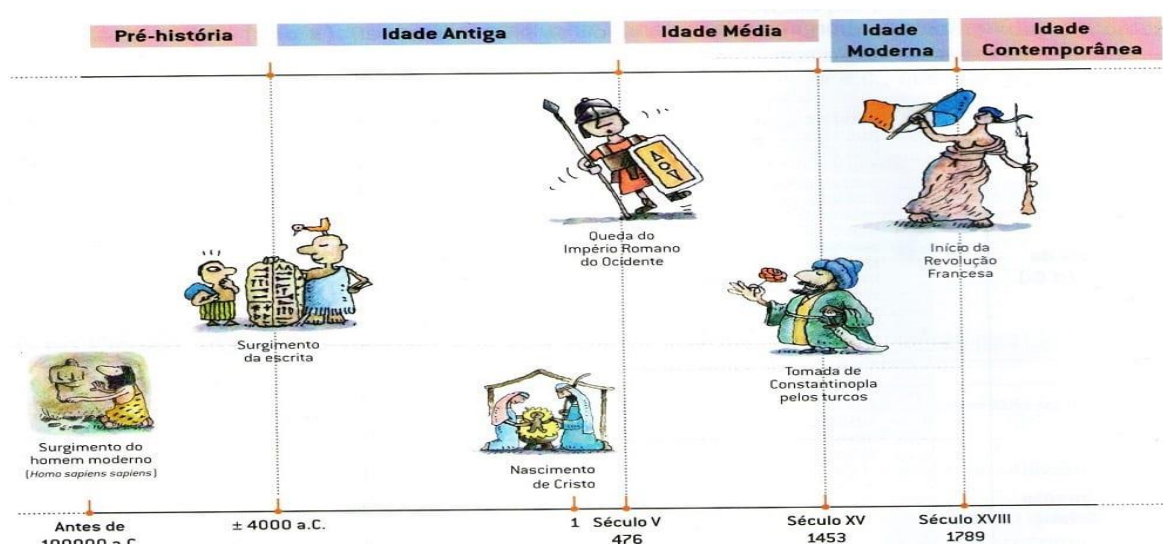


Figura 10 - Periodização da história. Fonte: <https://conhecimentocientifico.r7.com/voce-sabe-como-e-a-divisao-da-historia-em-periodos/>. Acesso em: 21 jul. 2021.

Repare que essa periodização considera as sociedades sem escrita (ágrafas) sociedades sem história. Os historiadores atuais não aceitam essa divisão entre Pré-História e História, porque consideram que:

- as conquistas humanas anteriores à escrita (como o domínio do fogo, a invenção da roda, a prática da agricultura) são tão importantes quanto as posteriores;
- os povos que não desenvolveram a escrita também possuem uma história movimentada, que precisa e pode ser mais bem conhecida.

A divisão da História em quatro períodos também é criticada pelos

historiadores atuais, porque:

1º) essa divisão valoriza os fatos importantes para os povos da Europa e desconsidera o que se passava, por exemplo, na África ou na Ásia;

2º) os criadores dessa periodização (Antiga, Média, Moderna e Contemporânea) consideravam a fonte escrita (uma carta, um decreto, um testamento) muito mais importante do que as outras fontes, como uma imagem, o resto de uma escultura, uma pintura em cavernas, entre outras.

Para os historiadores atuais, as fontes não escritas (fotografias, pinturas, restos de moradias, entrevistas) são tão importantes quanto as escritas para o conhecimento da História.

Então, por que estudar essa periodização? Essa periodização é muito usada em textos de livros, revistas, jornais, por isso é importante conhecê-la.

Atividades

1 – Com ajuda de sua família ou responsáveis, pegue uma foto de um deles durante a infância ou na faixa etária que você se encontra hoje, e uma foto sua com aproximadamente a mesma idade. Em seguida, compare as duas fotos, levando em consideração as roupas, o penteado, os objetos, o local da fotografia. Você consegue observar mudanças e permanências nas imagens? Quais? Elabore um pequeno texto falando sobre as mudanças e permanências identificadas, levantando explicações que justifiquem as semelhanças e diferenças entre os modos como seus familiares ou responsáveis viviam e como você vive hoje.

2 – Observando as fotografias abaixo, responda:



Figura 11 - Jardim Lourival Monte: Catedral de Nossa Senhora do Bom Conselho: Amargosa, Ba – [19--]. Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/71635450307855856/>. Acesso em: 21 set. 2021.

- A fotografia acima é atual? Quais elementos podem indicar a época em que ela foi tirada?
- Em que local está localizada essa praça?
- Qual a importância dessa fotografia para a história de Amargosa?

Observe agora a fotografia abaixo.



Figura 12 - Jardim Lourival Monte. Fonte: <https://www.ufrb.edu.br/cfp/amargosa-cidade-jardim>. Acesso em: 21 set. 2021.

d) Você reconhece esse lugar? Ele faz parte da sua história? Por quê?

e) No futuro, como você acha que será essa praça? Você acredita que alguns elementos continuarão presentes nela?

Analise agora as duas fotografias

f) As imagens estão localizadas em tempos diferentes. Quais as permanências identificadas? E as mudanças?

g) Na sua rua existe algum monumento antigo? Você sabe quando ele foi construído? Ele tem a mesma utilidade hoje que teve no passado? Realize uma pesquisa com pessoas que vivam há mais tempo nesse local.

3 – Nas atividades 1 e 2, pudemos realizar a comparação de imagens de um mesmo lugar em épocas diferentes. Afinal, o que a História estuda?

4 – Analise as afirmações e a imagem a seguir.



Figura 13 - Colégio Estadual Santa Bernadete. Fonte: <https://www.outroolharinfo.com/2020/08/amargosa-colegio-estadual-santa.html>. Acesso em: 22 set. 2021.

I. A História estuda as mudanças e as permanências ocorridas nas sociedades humanas. No caso da imagem da fachada do Colégio Estadual Santa Bernadete, pode-se perceber que muitas construções continuam como antes, o que indica uma permanência.

II. O historiador constrói uma versão da História a partir dos vestígios deixados pelos seres humanos. Roupas, fotografias, diários, prédios, relatos orais, entre outros, não podem ser considerados fontes históricas, e não podem auxiliar o historiador na escrita da história

III. Para construir um conhecimento sobre determinado povo ou episódio, em algumas situações, o historiador necessita do saber elaborado por profissionais de outras áreas, a exemplo dos arqueólogos.

Das afirmações anteriores:

- a) apenas I e II estão corretas.
- b) apenas II e III estão corretas.
- c) apenas I e III estão corretas.
- d) todas estão corretas.

5 - Como vimos, há sobre a Terra uma variedade de povos, de culturas e de calendários. Com base no que você estudou, responda:

- a) O que é um calendário?
- b) Quais as datas usadas por judeus e muçulmanos como marco inicial de seus calendários?
- c) O ano 2022, no calendário cristão, corresponde a qual ano no calendário judeu? E no calendário muçulmano?

6 - Sobre o calendário cristão, responda:

- a) Qual evento é usado para dar início à contagem do tempo?
- b) Como registramos os fatos ocorridos antes de Cristo? E os ocorridos depois?
- c) A que século pertence o ano em que estamos?
- d) Consulte sua família e amigos e escolha quatro datas marcantes na história deles. Em seguida, escreva o ano e diga a que século pertence cada um.
- e) Organize as datas do item anterior em ordem cronológica.

7 - Para situar os fatos históricos no tempo e registrar sua duração, usamos anos, décadas, séculos, milênios etc. Retome as explicações sobre as formas de contar e dividir o tempo e escreva em seu caderno:

- Há quantos anos se deu o seu nascimento?
- Há quantas décadas se deu este fato?
- Há quantos séculos se deu este fato?
- Há quantos milênios se deu este fato?

8 - Usando uma cartolina branca construa duas linhas do tempo; uma com fatos da sua vida; outra, com fatos da vida de um adulto importante para você (mãe, pai, avó, avô etc.). Ilustre suas linhas do tempo com fotografias e desenhos.

Dicas para elaborar linhas do tempo:

- Faça duas linhas ocupando toda a largura da cartolina (veja imagem abaixo).
- Divida essas linhas em partes iguais; em uma delas comece a contagem do tempo no ano de seu nascimento e, na outra, inicie com a idade que o adulto tinha quando você nasceu.
- Pesquise e assinale os fatos mais importantes ocorridos na sua vida e na dele.
- Compare as linhas do tempo feita por você com a de seu colega e aponte uma semelhança e uma diferença entre elas.

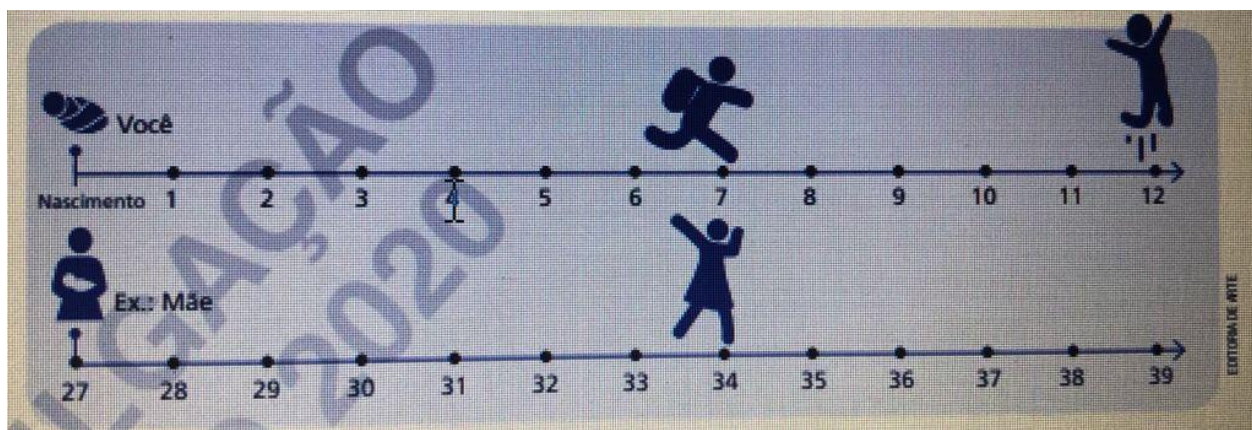


Figura 14 - Linha do tempo. Fonte: BOULOS JUNIOR, 2018, p. 22.

4.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao logo deste trabalho, discutimos a noção de AH. Para isso, percorremos um longo caminho, desde a escolha do objeto de estudo até o processo de reescrita de um capítulo do livro didático do sexto ano adotado na escola que leciono. Desse modo, iniciamos o trabalho a partir do estudo da BNCC, em que percorremos as suas versões até a versão homologada. Pudemos constatar que a noção de AH só aparece na terceira versão do documento. Sendo assim, é nessa versão que concentramos maior esforço, particularmente na parte referente à disciplina de História.

Mostramos que a BNCC entende o conceito de AH como condutas ativas de discentes e docentes frente aos conhecimentos históricos, o que se daria por meio do uso de fontes históricas, localizados em diferentes tempos e espaços. Percebemos que essa definição apresenta contradições, uma vez que, apesar de se referir a uma postura ativa perante os chamados conteúdos de ensino, não são a eles, pelo menos diretamente, que professor e aluno devem se dirigir para serem agentes no processo de ensino-aprendizagem, e sim às fontes utilizadas para explorá-los.

No tocante à produção acadêmica sobre o conceito de AH, foi possível observar que poucos autores se propuseram a estudar esse objeto. E, mesmo assim, há dissenso entre eles; uns consideram a AH tal como prescrita na BNCC como algo positivo pelo lugar atribuído aos sujeitos do conhecimento, outros a vêem como uma maneira de transformar o estudante em um mini-historiador, o que não deveria ser o objetivo do ensino de história na educação básica.

Contudo, deparamo-nos com os estudos de Ana Maria Mauad, que já vinha discutindo o conceito de forma ampla. Nesse momento, concentramos esforços em entender a relação entre a AH na BNCC e o conceito cunhado por Mauad. Para isso, foi necessário entrar em contato com a autora e com um dos redatores da BNCC, no intuito de saber se a BNCC havia se apropriado do conceito proposto por Mauad, ao que pudemos confirmar, a partir das informações recebidas.

Em contraste com a base, para Mauad a AH é uma postura epistemológica e social, na qual os sujeitos (docentes e discentes) adotam uma postura ativa diante do tempo vivido, diante das práticas sociais e no processo

do conhecimento. Em se tratando da educação, essa é uma atitude sobre o currículo e os participantes desse processo, uma vez que o que interessa do passado é aquilo que pode contribuir para a formação dos alunos, para a compreensão e transformação de suas vidas.

Após a análise e compreensão da AH, realizamos a análise do livro do sexto ano da coleção Geração Alpha, a fim de perceber como os autores operaram com essa noção. Desse modo, pudemos perceber que o livro didático faz um esforço para estabelecer uma relação entre passado e presente, contudo essa ainda é frágil, não dando conta de levar os estudantes a se posicionar no fluxo do tempo. Assim, o presente tende a ficar de fora da história abordada pelo livro, com seu foco concentrado no passado pelo passado.

Por fim, realizamos a reescrita de um capítulo do livro didático *História, Sociedade e Cidadania*, de Alfredo Boulos Junior, por ser a obra adotada pela escola onde leciono, uma tentativa de operar com o conceito ampliado de AH. Na reescrita, consideramos passagens, imagens e atividades consideradas pertinentes e condizentes com a escrita pretendida. Além disso, fizemos o esforço de escrever um texto no qual o aluno possa realizar uma leitura significativa, atribuindo sentido ao que está sendo discutido, na expectativa de contribuir para o aluno se colocar no fluxo do tempo e como sujeito do conhecimento.

No decorrer deste trabalho, percorremos um longo caminho no intuito de compreender a noção de AH e propor uma forma de trabalhá-la em sala de aula com vistas a um aprendizado significativo da história para os estudantes. Esperamos ter contribuído, em alguma medida, com os professores de história que se dedicam a mediar uma prática em que o estudante se sinta protagonista do processo de aprendizagem, e onde mais do que adquirir habilidades e competências distantes de sua realidade e com vistas apenas a vida prática, os alunos possam adquirir conhecimentos que os façam agir de modo crítico na sociedade em que vivemos, entendendo-se como participantes da história e responsáveis pelas mudanças na sociedade que tanto almejam.

REFERÊNCIAS

A BNCC E O ENSINO DE HISTÓRIA: PALESTRA DO PROF. FERNANDO PENNA NA UFRJ. Palestra apresentada por Fernando de Araújo Penna. [S.l.: s.n.], 14 de janeiro de 2016. 1 vídeo (49min 9seg). Publicado pelo Liberdade para educar. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5GIMYGacmzE>. Acesso em 27 mar. 2020.

ALMEIDA, Juniele Rabêlo de. Conferência: Educação, História Pública, Ensino de História. **I Encontro discente de pós-graduação em História**. Humanidades digitais e os diálogos interdisciplinares no ensino, pesquisa e extensão em História. Universidade de Passo Fundo, novembro de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=35xOPODIJ08>. Acesso em: 22 fev. 2021.

ANPHLAC. **Nota da ANPHLAC sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2017. Disponível em: http://anphlac.fflch.usp.br/noticia_49. Acesso em: 19 mar. 2020.

ANPUH. **Colaboração da ANPUH Brasil na revisão da proposta da BNCC**. 18 fev. 2016a. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3307-colaboracao-da-anpuh-nacional-na-revistao-da-proposta-da-bncc>. Acesso em: 19 mar. 2020.

ANPUH. **Manifestação pública da ANPUH sobre a base nacional comum curricular**. 10 mar. 2016b. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3352-manifestacao-publica-da-anpuh-sobre-a-base-nacional-comum-curricular>. Acesso em: 20 mar. 2020.

ANPUH. **Considerações acerca da segunda versão da Base Nacional Comum Curricular – História**. 22 jun. 2016c. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/diversas/item/3574-nota-sobre-a-segunda-versao-da-bncc>. Acesso em: 21 mar. 2020.

ARAUJO, Ricardo Benzaquen. História e Narrativa. Revista do Departamento de História. FAFICH-UFMG. **Anais do Seminário Fronteiras na História**, jul. 1992, p. 57-75.

AUSTRALIAN CURRICULUM, ASSESSMENT AND REPORTING AUTHORITY. **Análise da Base Nacional Comum Curricular de História**. Versão 2. [S.l.]: ACARA, 8 jun. 2016. Disponível em: http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2016/08/7.2-Histo%CC%81ria_Ana%CC%81lise-da-ACARA.pdf. Acesso em 14 ago. 2020.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BISERRA, Ingrid Karla Cruz; SANTOS, Silvânia da. O uso das normativas oficiais como fonte para a história da educação: uma interpretação sobre o tema. *In: II CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 2015, Campina Grande. **Anais** [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2015. Disponível em <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/16570>. Acesso em 14 ago. 2020.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia Digital PNLD 2020**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: https://pnld.nees.com.br/pnld_2020/componente-curricular/pnld2020-historia. Acesso em: 12 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão 1. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão 2. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Versão 3. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 11 fev. 2020.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História, sociedade & cidadania – 8º ano**. 3. ed. São Paulo: FTD, 2018.

CAIMI, Flávia Eloisa. A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, n. 4, vol. 3, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/revistadolhiste/article/view/65515/39462>. Acesso em: 14 ago. 2020.

CAIMI, Flávia Eloisa; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. O ensino de história na BNCC: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas. *In: RIBEIRO*

JUNIOR, Halferd Carlos; VALÉRIO, Mairon Escorsi (orgs.). **Ensino de História e Currículo: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, formação de professores e prática de ensino**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017. p. 67-82.

CAIMI, Flávia Eloisa. Escolhas e usos do livro didático de História: O que dizem os professores. *In*: BARROSO, Véra Lucia Maciel *et al.* (orgs.). **Ensino de história: desafios contemporâneos**. Porto Alegre: EST: EXCLAMAÇÃO: ANPUH/RS, 2010. p. 101- 114.

CARNIEL, Francislaine Soledade. O lugar da História nos anos iniciais da Base Nacional Comum Curricular. *In*: 30º Simpósio Nacional de História ANPUH-Brasil, 2019, Recife. **Anais [...]**. Recife: UFPE, 2019. Disponível em: https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1564629757_ARQUIVO_FRANCISLAINESOLEDADECARNIELOLUGARDAHISTORIAESCOLARNABNCCANOSINICIAISANPUH.pdf. Acesso em 14 ago. 2020.

CASTANHA, André Paulo. O uso da legislação educacional como fonte: orientações a partir do marxismo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. esp., p. 309-331, abr. 2011. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/41e/art22_41e.pdf. Acesso em: 14 ago. 2020.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. **História da educação**. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 11, p. 5-24, abr. 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

ENDLICH, Ana Paula. Bakhtin e a pesquisa documental de programas governamentais em educação. **Revista Pró-Discente**, Vitória, v. 23, n. 2, p. 54-65, jul./dez. 2017. Disponível em <https://periodicos.ufes.br/prodiscente/article/view/18615>. Acesso em: 14 ago. 2020.

ESSUS, Ana Maria Mauad de Souza Andrade. **Parecer Base Nacional Curricular Comum – 3ª versão – dezembro/2016 – janeiro/2017**.

FARIAS FILHO, Luciano Mendes de. A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação. *In*: ____ (org.). **Educação, modernidade e civilidade: fontes e perspectivas de análises para a história da educação oitocentista**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 91-125.

FORQUIN, Jean Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.

FRANCO, Aléxia Pádua; SILVA JUNIOR, Astrogildo Fernandes da;

GUIMARÃES, Selva. Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, v. 25, número especial, p. 1016-1035, 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/46455/24952>. Acesso em: 14 ago. 2020.

GALVÃO, André. Amargosa cidade jardim. **Centro de formação de professores da Universidade Federal do Recôncavo**. Disponível em: <https://ufrb.edu.br/cfp/amargosa-cidade-jardim>. Acesso em: 10 dez. 2019.

GERAÇÃO ALPHA. **História**: ensino fundamental: anos finais. Editora responsável: Valéria Vaz. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2018.

GERMINARI, Geyso D.; MOURA, Anderson Fagundes de. Livro didático de história, entre conteúdos e epistemologia. **Educação Unisinos**, v. 21, n. 1, p. 102-110, jan./abr. 2017.

IBGE. **Amargosa**. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/amargosa.html>. Acesso em: 10 dez. 2019.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinícius de Oliveira; LIMA, Marcelo. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835/14343>. Acesso em: 12 abr. 2020.

MAUAD, Ana Maria. Entrevista concedida a Ligia Conceição Santana e Hamilton Rodrigues dos Santos. **Revista Perspectiva Histórica**, n. 7, jan./jun. 2016a.

MAUAD, Ana Maria. Por uma atitude historiadora: artes visuais e o futuro do passado. In: NASCIMENTO, Francisco; SILVA, Jailson de Castro; CHAVES, Reginaldo Sousa (org). **A forja do tempo**: artes e vanguardas diante do contemporâneo. Teresina: EDUFPI, 2016b, v. 1, p. 233-253.

MAUAD, Ana Maria. Imagens que faltam, imagens que sobram: práticas visuais e cotidiano em regimes de exceção 1960-1980. **Estudos Ibero-Americanos**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 397-413, maio/ ago. 2017.

MAUAD, Ana Maria. Usos do passado e História pública no Brasil: a trajetória do Laboratório de História Oral e Imagem da Universidade Federal Fluminense (1982-2017). **História Crítica**, n. 68, p. 27-45, 2018a. Disponível em: <https://doi.org/10.7440/histcrit68.2018.02>. Acesso em: 26 out. 2020.

MAUAD, Ana Maria. Entre tempos e olhares: sobre a noção de testemunho na prática artística de Rosângela Rennó. **História Oral**, v. 21, n. 2, p. 7-30, jul./dez. 2018b.

MAUAD, Ana Maria. O carnaval da História Pública. Posfácio. In: ALMEIDA,

Juniele Rabêlo de; MENESES, Sônia (orgs.). **História pública em debate: Patrimônio, educação e mediações do passado.** São Paulo (SP): Letra e voz, 2018c.

MAUAD, Ana Maria; Fonseca, Vitória Azevedo da. **Reflexões sobre História Pública.** Mestrado Profissional Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, 14 de agosto de 2020. Disponível em: [youtube.com/watch?v=Os4tBJyu38A](https://www.youtube.com/watch?v=Os4tBJyu38A). Acesso em: 22 fev. 2021.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como mercadoria. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 3 (69), p. 51-66, set./dez. 2012a. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642828>. Acesso em: 14 ago. 2020.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012b. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4322/rbhe.2013.008>. Acesso em: 15 jun. 2020.

NÃO EXISTEM COMPETÊNCIAS SEM CONTEÚDO. Palestra apresentada por Maximiliano Moder no Internacional Base Nacional Comum: o que podemos aprender com as evidências nacionais e internacionais. [S.l.: s.n.], 10 de agosto de 2015. 1 vídeo (8min 45seg). Publicado pelo canal Alice Ribeiro. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=H7ZYWrqgEHA>. Acesso em: 27 mar. 2020.

NEIRA, Marcos Garcia; ALVIANO JÚNIOR, Wilson; ALMEIDA, Déberson Ferreira de. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **EccoS**, São Paulo, n. 41, p. 17-31. set./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=6807>. Acesso em: 14 ago. 2020.

NEMED sobre o BNCC História especialmente o Ensino Médio. **NEMED – FPR**, Curitiba, 30 nov. 2015. Disponível em: <http://nemed.he.com.br/nemed-sobre-o-bncc-historia-especialmente-o-ensino-medio/>. Acesso em: 19 mar. 2020.

OLIVEIRA, Nucia Alexandra Silva de. “Novas” e “diferentes” linguagens e o ensino de história: construindo significados para a formação de professores. **EntreVer**, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 262-277, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/EntreVer/article/view/34228/27110>. Acesso em: 14 ago. 2020.

PENNA, Fernando de Araújo. **Ensino de História: operação historiográfica escolar.** 2013. 255 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013.

PENNA, Fernando de Araújo. "A BNCC e o Ensino de História" - Palestra do

prof. Fernando Penna na UFRJ, no dia 14 de janeiro de 2016. Publicado pelo canal Liberdade para educar. 49:09min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5GIMYGacmzE&t=18s>. Acesso em: 14 de agosto de 2021.

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://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/7961/4750>. Acesso em: 14 ago. 2020.

PEREIRA, Nilton Mullet; RODRIGUES, Maria Cristina de Matos. BNCC e o passado prático: temporalidades e produção de identidades no ensino de história. **Arquivos analíticos de políticas educativas**, [s.l.] v. 26, n.107, p. 1-19, 3 set. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3494>. Acesso em: 25 nov. 2019.

PEREIRA, Nilton Mullet; RODRIGUES, Maria Cristina de Matos. Ensino de história e passado prático: notas sobre a BNCC. *In*: RIBEIRO JUNIOR, Halferd Carlos; VALÉRIO, Mairon Escorsi (orgs.). **Ensino de História e Currículo**: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, formação de professores e prática de ensino. Jundiaí: Paco Editorial, 2017. p. 27-46.

PEREIRA, Nilton Mullet. A invenção do medievo: narrativas sobre a Idade Média nos livros didáticos de história. *In*: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). **Livros didáticos de história**: entre políticas e narrativas. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017. p. 169-184.

PINHEIRO, José Gledison Rocha; SANTOS, Stella Rodrigues dos. **Linguagem e práticas no ensino de história**. Salvador: Quarteto, 2006.

RAMOS, Marise Nogueira. Pedagogia das competências. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/pedcom.html>. Acesso em: 3 abr. 2020.

REIS, João José; SILVA, Eduardo. **Negociação e Conflito**: a resistência negra no Brasil escravista. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ROCHA, Helenice. Livro didático de história em análise: a força da tradição e transformações possíveis. *In*: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). **Livros didáticos de história**: entre políticas e narrativas. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017. p. 11-30.

ROCHA, Helenice. A narrativa histórica nos livros didáticos, entre a unidade e a dispersão. **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, vol. 6, n. 3, dez., 2013.

SANTHIAGO, Ricardo. Duas palavras, muitos significados: Alguns comentários sobre a história pública no Brasil. *In*: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; Santhiago, Ricardo (orgs.). **História pública no Brasil: Sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016. P. 23-35.

SILVA, Giovani José da; MEIRELES, Marinelma Costa. Orgulho e preconceito no ensino de História no Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos. **Crítica Histórica**, Maceió, ano VIII, n. 15, p. 7-30, jul. 2017.

Disponível em:

<https://www.seer.ufal.br/index.php/criticahistorica/article/view/3539/pdf>. Acesso em: 14 ago. 2020.

SILVA, Marco Antônio; MORAIS, Suelena Maria de. Atitude historiadora na leitura dos não lugares. **E-hum - Revista Científica das áreas de Humanidades do Centro Universitário de Belo Horizonte**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 114-128, jul./dez. 2017. Disponível em:

<https://revistas.unibh.br/dchla/article/view/2436/1265>. Acesso em: 25 nov. 2019.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de história hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 30, n. 60, p. 13-33, 2010. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a02v3060.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2020.

SILVA, Matheus Oliveira da. BNCC e o componente curricular História: como pensaram os seus críticos? **Boletim Historiar**, São Cristóvão, n. 23, p. 85-106, abr./jun. 2018. Disponível em <http://seer.ufs.br/index.php/historiar>. Acesso em: 17 mar. 2020.

SILVA, Miguel José da. **De jovens piedosas a Rainha dos Lares: formação de professores no ginásio Santa Bernadete em Amargosa – BA, 1953/1973**. 2013. 130 f. Dissertação (Mestrado em História Regional e Local) – Departamento de Ciências Humanas do Campus V, Universidade do Estado da Bahia, Santo Antônio de Jesus, 2013.

SILVA, Roberto Rafael Dias da; SILVA, Denilson da; VASQUES, Rosane Fátima. Políticas curriculares e financeirização da vida: elementos para uma agenda investigativa. **Revista de Estudos Curriculares**, v. 1, n. 9, p. 5-23, set. 2018. Disponível em

https://www.researchgate.net/publication/327382438_Políticas_curriculares_e_financeirizacao_da_vida_elementos_para_uma_agenda_investigativa. Acesso em: 13 abr. 2020.

SOUZA, Éder Cristiano de. Que formação histórica queremos? Debates atuais sobre aprendizagem histórica e lacunas da BNCC. **REH**, [s. l.], ano V, v. 5, n. 10, p. 70-91, jul./dez. 2018. Disponível em

<http://www.escritadahistoria.com/revista/index.php/reh/article/view/149/149>. Acesso em: 8 abr. 2020.

SOUZA, Helaine P. de; LIMA, Carollina C. R. de; MARTINS, Luciana C. de A. A BNCC e a história pública: Desafios para o ensino de história. XI Encontro Perspectivas do Ensino de História. **Perspectivas Web 2020**. Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de História.. Disponível em: https://www.perspectivas2020.abeh.org.br/resources/anais/19/epeh2020/1606782859_ARQUIVO_b333871baf538c02a20f067ec2af7352.pdf. Acesso em: 22

maio 2021.

THEODORO, Janice. Educar com que objetivo? Para o sucesso ou para a busca da justiça? **Jornal da USP**, São Paulo, 26 ago. 2018. Disponível em <https://jornal.usp.br/artigos/base-nacional-comum-curricular-as-decisoes-pertencem-aos-estados/>. Acesso em: 16 ago. 2020.

QUANTO Vale ou é por quilo? Direção de Sérgio Bianchi. Rio de Janeiro: Prefeitura do Rio/Rio Filmes; Agravo Produções, 2005. 1 CD (95 min). DVD, son., color.

ANEXOS

Anexo 1 – Breve história do CESB, por Yara Oliveira

BREVE HISTÓRIA DO CESB

Yara da Silva Oliveira¹

De importância fundamental para a educação de Amargosa, o Ginásio Santa Bernadete foi fundado por iniciativa do primeiro bispo diocesano de Amargosa, Dom Florêncio Sisínio Vieira, apoiado pela população de médio e alto poder aquisitivo da região, principalmente por fazendeiros, funcionários públicos e comerciantes.

No dia 06 de março de 1946, tiveram início as aulas, no prédio da Ação Católica com 15 alunas. No dia 19 de março de 1946, as irmãs tomaram posse da vasta chácara doada pelo Cel. Benedito José de Almeida, local onde edificaram a escola, iniciou com o curso primário, com o nome de Escola Santa Bernadete. Em 07 de março de 1949 teve início o Curso Ginásial com 49 alunas. Neste ano, o curso primário contava com 55 alunas, das quais 25 era internas.

A Escola recebe a década de 1950, passando por uma grande ampliação. A imponência do projeto da fachada principal do Ginásio Santa Bernadete, feito pelo arquiteto Ignácio F. de Viana, em novembro de 1950, indica este momento áureo. Em 06 de abril de 1953 tem início o tão esperado, Curso Pedagógico. Em 5 de dezembro de 1955, forma a primeira turma com 27 professorandas. Em 1958 é inaugurada em anexo ao Ginásio, a Escola Nossa Senhora de Lourdes, sob a orientação da Irmã Maria Marta, a fim de atender as crianças carentes de Amargosa. No fim da década de 1960 com o aumento do número de escolas públicas em Amargosa e na região, O Santa Bernadete começou a sentir os efeitos da crise econômica.

O capelão do colégio Monsenhor Carlos Formigli, promoveu uma campanha na cidade, adquirindo bolsas de estudos. Em 21 de novembro, destacando-se a ação do Sr. Antonio Carlos Onofre, Secretário Estadual de Educação, é assinado convênio com o Estado, que forneceu cinco professoras para lecionarem no Ginásio. No entanto, diante das inúmeras dificuldades, em 08 de outubro de 1972, a Madre Regional Marie Blanche, solicitou do Bispo Diocesano a autorização para lotear uma parte da chácara, mas a venda de uma parte da chácara e o convênio realizado com o governo estadual não solucionou a crise financeira do Ginásio. Não tendo mais condições para a manutenção, as Irmãs juntamente com o bispo decidiram, no final de 1973, vender o Ginásio para o Estado.

Após 27 anos de grandioso serviço educacional prestado à comunidade amargosense e região, o Ginásio Santa Bernadete, pertencente à Congregação das Religiosas do Santíssimo Sacramento, encerrou as suas atividades como escola particular.

A Secretaria de Educação do Estado da Bahia comprou o prédio e o terreno e, em 1974, deu início às atividades de uma escola pública, oferecendo os cursos do primário e ginásio, com o nome do governador do estado na época, Dr. Antônio Carlos Peixoto de Magalhães. Escola Estadual de 1º Grau Antônio Carlos Magalhães (.Port. nº 1.029 de 18.04.74 – D.O.20 e 21.04.1974). A primeira diretoria desse período foi composta por ex-alunas – professora Maria da Conceição Rezende, professora Isabel de Almeida Muniz, professora Belarmina dos Santos e professora Maria Lúcia Sampaio Sena.

Em 1987, sendo governador do Estado, Dr. Francisco Waldir Pires de Souza, retificou o nome da Escola para Escola Estadual de 1º Grau Santa Bernadete (Port. de designação 14.168 – D.O. de 15.10.1987). Em 09/05/2003 com a implantação do Curso de Aceleração III, pela portaria de número 7389, passou a se chamar; Colégio Estadual Santa Bernadete (CESB).

O CESB - Colégio Estadual Santa Bernadete, localizado na Rua Benedito Almeida, nº. 120, em Amargosa-Ba, possui vinte e sete salas de aula, uma sala de vídeo, uma biblioteca, dispendo ainda de outros ambientes internos e externos onde são articuladas as atividades necessárias ao desenvolvimento do funcionamento da escola.

Neste Colégio funcionam o terceiro e quarto ciclos de Ensino Fundamental, o Tempo Juvenil e o EJA- Ensino de Jovens e Adultos II e III, sendo que o último corresponde ao Ensino Médio. Tendo matriculado uma média de dois mil e duzentos alunos.

Hoje(2017), a estrutura administrativa é composta por um diretor geral, três vice-diretoras e uma coordenadora, sendo uma por turno de funcionamento escolar, Neilton Souza de Jesus (Diretor Geral), Elizabeth Araújo de Souza Oliveira (Vice-diretora do matutino), Marcia Mesquita Bittencourt (vice-diretora do vespertino) Maria Bom Conselho Rezende Ribeiro Correia Caldas (vice-diretora do noturno) Karla Suane da Silva Santos (Coordenadora pedagógica). 100% do corpo docente efetivo tem formação superior e um bom número com pós-graduação na área de atuação.

¹ Graduada em História e pós-graduada em Estudos Étnicos pela UNEB - Universidade do Estadual da Bahia e Pós-graduada em Educação e Interdisciplinaridade- UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia Professora da SEC-BA. Lotada no CESB-Colégio Estadual Santa Bernadete - Amargosa -Bahia.

Nos últimos anos, tem aumentado a participação da comunidade escolar, contribuindo desta forma para o desenvolvimento das atividades educacionais no interior da escola. Uma das instâncias que tem demonstrado um sinal positivo desta participação é o colegiado escolar, desenvolvendo ações que visam a solucionar os problemas da escola. O CESB é marcado por características de uma Escola que acompanha as mudanças do sistema educacional.

Todos que por ai passaram: dirigentes, professores, funcionários, alunos , deixaram suas marcas sendo protagonistas na construção da trajetória histórica do CESB. Aos que estão e aos que chegam cabe preservar a tradição, mas nunca deixando de inovar dentro de suas possibilidades para o pleno desenvolvimento do educando.

ISSO TAMBÉM É HISTÓRIA DO CESB

Diretores do Período como Escola Particular (1943-1973)

Ir.Maria Amélia Correia, Ir.Maria Inês Serpa, Ir. Alcina,Ir.Santa Sophia,Ir.Nazaré, Ir. Leonardo, Ir.Gotarda, Ir. Antonia e Ir. Auxiliadora.

Diretores do Período como Escola do Estado (1974 aos dias atuais)

Maria Conceição C. Rezende
 Maria Belarmina Santos
 Marinalva R.B. Bulhões
 Ady São Pedro Muniz
 Graça Maria Magalhães
 Dislene C. de Brito
 Mariza Helena B. Sales
 Joilma S.de Melo
 Anete R. Teixeira Reis
 Edelzuita Magalhães Batista
 Silvandira Chaves da Silva

FANESB (Fanfarra da Escola Santa Bernadete)

Criada em 07/09/1993 na gestão da professora , Marinalva Bulhões,teve como seus primeiros instrutores :Milton Daltro e Jairo Cerqueira.

Tem como objetivo trabalhar a formação musical,bem como a formação integral dos alunos participantes.

Atualmente tem como regente - Maricelso dos Santos Brites e co-regente - Luiz Antonio S. Silva.

Por sua participação em concursos, desde a sua fundação já conquistou mais de quarenta títulos ,dos quais podemos destacar: 2000- vice-campeã Baiana pela AFAB (Associação de Bandas e Fanfarras da Bahia) e 2009 – Campeã Geral pela LICBAMBA(Liga Cultural de Bandas da Bahia)

O ESCUDO

Segundo investigações junto a professores e ex-alunos sobre a origem do atual escudo do CESB. Foi possível saber que o mesmo foi criado em consenso por professores da escola. O mesmo sempre trouxe o nome da escola em letra vermelhas ajustadas ao circulo que define sua forma. No centro traz entrelaçadas as figuras de uma árvore, de uma cruz e de uma pomba que mostram a união entre a História da Escola e da História Local. As mesmas significam respectivamente:

Árvore- A importância e a força da natureza, representadas principalmente pelo Jenipapeiro que por muitos anos acompanhou a história da escola e pelo majestoso Jequitibá um dos símbolos da cidade destruído por um raio.

Cruz – sinal do Cristianismo intimamente ligado à história do país bem como a História da Escola.

Pomba – Remete à origem do nome do município, bem como ao fortalecimento de um cultura de paz e convivência.

CAETANO – O ESQUELETO

O esqueleto foi trazido pelas irmãs no período em que as alunas do Ginásio Santa Bernadete, estavam prestes a fazer o exame de admissão.Ficava no fundo da sala da primeira turma de alunas do Ginásio. Assim, elas o batizaram de “Caetano” , nome que atravessou várias gerações de estudantes, e até hoje por esse nome ele é conhecido.

REFERÊNCIAS

AMARGOSA **CENTENÁRIA.** Revista comemorativa do 1º Centenário de emancipação política de Amargosa. Volume-único. 1991.

SILVA, Miguel José da. Educação da Rainha do Lar- Um estudo sobre a formação das mulheres no Ginásio Santa Bernadete em Amargosa – 1946/1973. 2006. 82f. MONOGRAFIA – (Especialização em História Regional). UNEB - Universidade do Estado da Bahia-BA.