



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

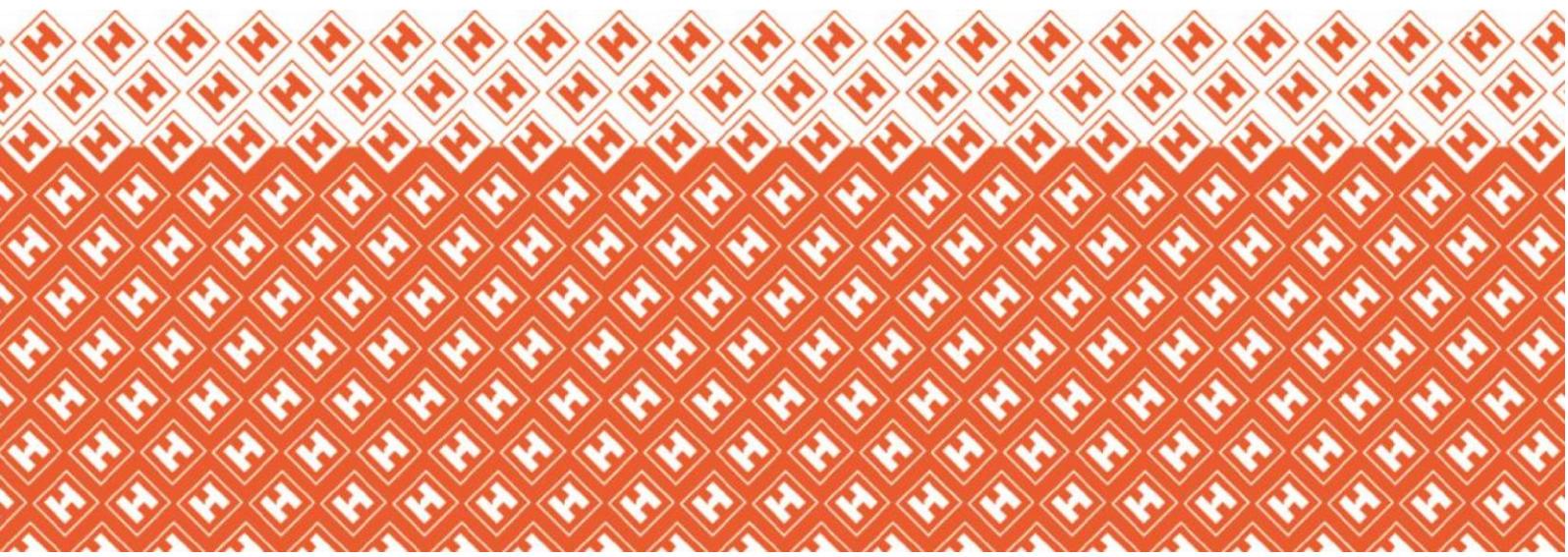
KAINARA FERNANDES DA SILVA

**Uma visita ao estranho país chamado passado: histórias do
ensino de História na Escola Municipal Professor Cícero
Varela (1975-2020)**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

Natal/2021

KAINARA FERNANDES DA SILVA



**UMA VISITA AO ESTRANHO PAÍS CHAMADO PASSADO: HISTÓRIAS
DO ENSINO DE HISTÓRIA NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR
CÍCERO VARELA (1975-2020)**

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Federal do Rio Grande do Norte,
como requisito para a obtenção do título de
Mestre em Ensino de História pelo Programa de
Pós-Graduação Mestrado Profissional em
Ensino de História.

Orientador: Magno Francisco de Jesus Santos

Natal
2021

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas,
Letras e Artes - CCHLA

Silva, Kainara Fernandes da.

Uma visita ao estranho país chamado passado: histórias do ensino de História na Escola Municipal Professor Cícero Varela (1975-2020) / Kainara Fernandes da Silva. - Natal, 2021.

128f.: il. color.

Dissertação (mestrado) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Mestrado Profissional em Ensino de História, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Orientador: Prof. Dr. Magno Francisco de Jesus Santos.

1. História das disciplinas escolares - Dissertação. 2. Método histórico - Dissertação. 3. Ensino de História - Dissertação. I. Santos, Magno Francisco de Jesus. II. Título.

RN/UF/BS-CCHLA
94:37

CDU

Dissertação apresentada à Banca Examinadora

Professor Dr. Magno Francisco de Jesus Santos (orientador)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Professora Dr^a. Margarida Maria Dias de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Professor Dr. José Evangelista Fagundes
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Professora Dr^a Andreza Santos Cruz Maynard
Universidade Federal de Sergipe

Professora Dr^a Juliana Teixeira Souza (suplente)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Natal
2021

“Dedico este trabalho a minha querida tia e madrinha Julieta Fernandes de Moraes (in memoriam), que sempre fez de tudo para que eu estudasse e vencesse na vida.”

AGRADECIMENTOS

A palavra inicial é gratidão! Gratidão a Deus por conquistar esse tão sonhado título, que por tantas vezes achei impossível. Obrigada, Senhor, por ter permitido que eu tivesse saúde e determinação para não desanimar durante a realização deste trabalho. Nesses anos de pandemia, nos quais por diversas vezes o medo, angústia e a insegurança se fizeram presente, Tua graça me sustentou.

Ao meu orientador Magno Francisco de Jesus Santos, por ter desempenhado tal função com dedicação e amizade, pelas correções e ensinamentos que me permitiram apresentar um melhor desempenho no meu processo de formação profissional ao longo do curso, pela ajuda e pela paciência com a qual guiou o meu aprendizado.

A todos os professores do ProfHistória da Universidade Federal do Rio Grande do Norte pela elevada qualidade do ensino oferecido.

Aos colegas do mestrado que compartilharam ideias, dúvidas e momentos inesquecíveis de aprendizado e companheirismo que estarão para sempre em minha história.

Aos meus pais Maria de Fátima e Vicente Apolinário, meu irmão, Janatham Fernandes, pelo apoio e incentivo que serviram de alicerce para as minhas realizações.

Ao meu filho Ryan da Silva, por entender minha ausência nos momentos de estudo e pesquisa, todo meu amor e carinho.

A todos aqueles que contribuíram, de alguma forma, para a realização deste trabalho, que participaram, direta ou indiretamente, do desenvolvimento desta pesquisa, enriquecendo o meu processo de aprendizado. Toda minha Gratidão!!!

RESUMO

A história do Ensino de História tem sido objeto de estudo desde a década de 80 do século XX. Em geral, os professores/pesquisadores buscam estudar a história de sua própria disciplina, e produzem pesquisas que anexam contribuições significativas para um melhor entendimento do papel desempenhado pela escola. Esta pesquisa de mestrado objetivou mobilizar os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental na investigação histórica da história do ensino de História da Escola Municipal Professor Cícero Varela, João Câmara, RN, a partir da operacionalização do método histórico. Compreendendo que esse tipo de abordagem permite ao educando construir leituras sobre o mundo e sobre a história da disciplina no cotidiano escolar. Para isso, procurouse fazer com que os alunos fossem construtores do seu próprio conhecimento, trabalhando princípios básicos da pesquisa histórica, teórica e empírica, pelo entendimento de que o ensino escolar também produz um conhecimento histórico próprio. Os procedimentos e estratégias estão direcionados em uma proposta de aula -oficina. Tendo em vista o momento de pandemia que estamos enfrentando, tornou-se necessário realizar algumas adaptações nas propostas e na mobilização de recursos. O produto desse trabalho é a construção de um material didático (livro paradidático) para trabalhar a história da disciplina na escola, baseado nas experiências da pesquisa que deve servir para se abordar a mesma discussão por outros pesquisadores docentes.

Palavras-chave: História das disciplinas escolares; Método Histórico; Ensino de História.

ABSTRACT

The history of history teaching has been an object of study since the 80s of the twentieth century. In general, teachers/researchers seek to study the history of their own discipline, and produce research that attaches significant contributions to a better understanding of the role played by the school. This master's research aimed to mobilize 6th grade students in the historical investigation of the history of history teaching at Escola Municipal Professor Cícero Varela, João Câmara, RN, from the operationalization of the historical method. Understanding that this type of approach allows the teacher to construct readings about the world and about the history of the subject in everyday school life. For this, we tried to make the students constructors of their own knowledge, working on basic principles of historical research, theoretical and empirical, by understanding that school teaching also produces its own historical knowledge. The procedures and strategies are directed toward a workshop-class proposal. Considering the pandemic moment we are facing, it became necessary to make some adaptations in the proposals and in the mobilization of resources. The product of this work is the construction of a didactic material (paradidactic book) to work on the history of the subject in school, based on the experiences of the research, which should serve to approach the same discussion by other teaching researchers.

Key-words: History of school subjects; Historical Method; History Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Escola Municipal Professor Cícero Varela/ João Câmara, Rio Grande do Norte.....	14
Figura 02 - Livro didático apresentado pela aluna em sala de aula.....	15
Figura 03 - Projeto pedagógico realizado no ano de 2000 na Escola Municipal Professor Cícero Varela, João Câmara, RN.....	45
Figura 04 - Alunos apresentando as maquetes das escolas particulares, estaduais e conveniadas do município de João Câmara, RN.....	46
Figura 05 - Plano de aula-oficina para o desenvolvimento de competências em História.....	64
Figura 06 - Ficha de exploração de ideias tácitas acerca dos conceitos sobre tempos históricos.....	73
Figura 07 - Escola Municipal Professor Cícero Varela – João Câmara /Rio Grande do Norte, ano de 1975.....	77
Figura08 -Escola Municipal Professor Cícero Varela.....	77
Figura 09 - Escola Municipal Professor Cícero Varela no ano de 1997.....	78
Figura 10 - Escola Municipal Professor Cícero Varela no ano de 2000.....	78
Figura 11 - Escola Municipal Professor Cícero Varela no ano de 2021.....	79

LISTA DE QUADRO

Quadro 1 - Ensino de História no Brasil - Linha do Tempo.....	75
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPUH - Associação Nacional de História

BNCC - Base Nacional Curricular Comum

DCN's - Diretrizes Curriculares Nacionais

PISA - Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes

PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EMC - Educação Moral e Cívica

IHGB - Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação

PROFHISTÓRIA - Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ensino de História

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

SEC - Secretaria de Educação e Cultura

UERN - Universidade Estadual do Rio Grande do Norte

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I	34
1.1 Do passado ao presente: o ensino de História entre os séculos XIX e XXI	36
1.2 Em busca do melhor caminho: procedimentos metodológicos no ensino de História do século XIX ao XXI	52
1.3 Reinventar estratégias para operacionalizar o uso de fontes nas aulas de História a partir do método histórico	57
CAPÍTULO II	61
AULA OFICINA: UM MODELO PARA PENSAR A HISTÓRIA ENSINADA A PARTIR DA CULTURA MATERIAL ESCOLAR	61
2.1 Pensando o ensino de História com base nas formulações do conceito de aula-oficina	64
2.2 Oficina de História: Uma visita ao estranho país chamado passado	69
2.3 Avaliar para formar: diferentes olhares na avaliação da aprendizagem histórica	81
CAPÍTULO III	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS	123
ANEXO	128

INTRODUÇÃO

Este trabalho, como a maioria das dissertações do ProfHistória, foi pensado a partir das minhas inquietações enquanto professora que busca diariamente refletir sobre o fazer pedagógico e ofertar um ensino de História que tenha significado para os alunos. Os alunos do século XXI têm um perfil muito marcante: eles se comunicam via redes sociais e mensagens instantâneas de poucos caracteres. Por isso, têm pouca paciência (e capacidade de concentração) para as abordagens mais longas, que marcaram o ensino das gerações passadas. O professor precisa rever cotidianamente sua postura diante do conhecimento e das tradicionais¹ formas de transmissão, recepção, ensino e aprendizagem. Os desafios do nosso tempo impõem o uso de tecnologias da informação e da comunicação dentro e fora dos espaços escolares. Assim, o uso do telefone celular na sala de aula é uma realidade irreversível. O uso de equipamentos como televisão, telefone celular, rádio, telefone fixo, computador, jogos (vídeo games), televisão por assinatura, redimensionou a vida cotidiana, a cultura, as relações afetivas, o convívio pessoal, as atividades de trabalho, educação e pesquisa, o processo de ensino e aprendizagem.

Por isso, sinto-me provocada a buscar capacitação e inovação para tentar aprimorar minha prática educativa e, assim, despertar nos meus alunos o prazer pelas aulas de História. Diante de tudo isso, me surgem vários questionamentos: que história devo ensinar? Como ensinar? Quais métodos usar? Foi mediante a esses questionamentos que decidi cursar o mestrado profissional e buscar novas referências que pudessem responder às minhas inquietações.

A pesquisa desenvolvida no ProfHistória está pautada na confluência entre a História do Ensino de História e a história das disciplinas escolares, a partir das memórias familiares e afetivas dos estudantes e professores sobre a disciplina no cotidiano escolar. Penso essa estratégia de enfrentamento da abordagem de ensino pautada no método histórico investigativo por acreditar que é de extrema relevância na formação crítica e cidadã dos alunos e pela necessidade de tornar o ensino de História mais significativo.

¹ A abordagem tradicional é caracterizada pela concepção de educação como um produto, já que os modelos a serem alcançados estão preestabelecidos, daí a ausência de ênfase no processo. Trata-se, pois, da transmissão de ideias selecionadas e organizadas logicamente. Esse tipo de concepção de educação é encontrado em vários momentos da história, permanecendo atualmente sob diferentes formas (MIZUKAMI, 2013, p.11)

Alguns estudantes ainda enxergam a disciplina de História e associam seu estudo apenas a datas, memorizações e textos com narrativas totalmente diferentes das suas realidades de vida². Diante desse panorama, o objetivo dessa dissertação é mobilizar os alunos do 6º ano do ensino fundamental na investigação histórica da disciplina de História da Escola Municipal Professor Cícero Varela, João Câmara, Rio Grande do Norte, a partir da operacionalização do método histórico. Compreendendo que esse tipo de abordagem permite ao educando construir leituras sobre o mundo e sobre o ensino de história, pautado no uso de fontes. Também penso o ensino a partir dos elementos da pesquisa histórica, ou seja, o ensino de história como se faz história. Outra contribuição relevante, parte de pensar a historicidade da disciplina. A partir das experiências do passado da disciplina de História, esses educandos podem fazer uma reflexão do pensamento histórico sobre si mesmos, compreendendo como a História se distingue de outras formas de contar o passado.

Os objetivos específicos que essa pesquisa contempla são: compreender historicamente a disciplina História e as suas especificidades no âmbito do Brasil e da Escola Cícero Varela; garantir o protagonismo do estudante em sua aprendizagem histórica mediando o conhecimento para dar sentido ao que se aprende; proporcionar o fortalecimento da autonomia do aluno no processo de construção do conhecimento, pautado no uso do método histórico para torná-lo sujeito da aprendizagem, com base nos princípios de liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

A pergunta mobilizadora que responderei ao final desse estudo é: como fazer com que as crianças visitem o passado e compreendam as diversas temporalidades e as transformações da escola e do ensino de História a partir do trabalho com fontes?

Optei por pensar a construção da trama investigativa dessa pesquisa por meio da metáfora da visita. Em tempos de pandemia, de isolamento social, no qual as crianças permanecem em seus lares, propus construir uma narrativa que convida os leitores a viagem. Não se trata de uma viagem pelo espaço. Trata-se de uma viagem que segue os protocolos de segurança, com uma viagem pelo tempo, no qual as crianças passam a visitar o passado. Diferentes passados: da escola, das disciplinas, de professores e alunos.

Desde 2017, leciono na Escola Municipal Professor Cícero Varela, situada na rua 29 de outubro, nº 229, zona urbana do município de João Câmara, Rio Grande do Norte. A escola

² Entende-se por realidades de vida os saberes (senso comum) aqueles adquiridos culturalmente nas comunidades e grupos que os educandos estão inseridos e trazem consigo para sala de aula. Muitas vezes negligenciado pelo ensino dentro da cultura escolar.

foi fundada em 1975³ e grande parte da população da cidade estudou nela. A instituição foi criada pela necessidade de atender à demanda estudantil da região e do município e foi a pioneira nas séries finais do Ensino Fundamental da rede municipal. Atendemos as comunidades carentes que nos circundam: em torno de 5% nos turnos matutino e noturno e 90% no turno vespertino, cujos moradores são assalariados, funcionários públicos, domésticas, alguns desempregados e agricultores, apesar de pertencerem a zona urbana. No turno matutino e noturno, 95% da clientela são da zona rural e utilizam-se do transporte escolar para ir e vir. A escola atende a um total de 1.040 alunos, distribuídos nos três turnos, nas modalidades do Ensino Fundamental (séries finais, no matutino e vespertino) e Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental (EJAEF noturno). Podemos observar a fachada da Escola Municipal Professor Cícero Varela apresentada na Figura 01.

Figura 01- Escola Municipal Professor Cícero Varela/ João Câmara, Rio Grande do Norte.



Observa-se que a escola tem um espaço amplo e aberto, antes da porta de entrada para as salas de aula, onde os estudantes se reúnem para conversar e brincar nos horários vagos e no

³ PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola Municipal Professor Cícero Varela, João Câmara, 2019.

intervalo. A escola não tem refeitório, então os alunos também utilizam esse espaço no momento das refeições e lanches. No decorrer dos três anos que leciono na escola, constatei a partir do lugar de fala de alguns estudantes, durante as aulas, narrativas de que a maioria de seus parentes estudaram naquela mesma instituição escolar. Em alguns comentários, revelaram discursos de pais sobre como era o ensino na época em que estudavam. Com isso, percebi que os estudantes ficaram atentos e interessados aos relatos dos colegas sobre a história de quando os pais estudaram na mesma instituição de ensino.

Uma aluna, em uma das aulas, chegou a trazer um livro didático de História utilizado por sua mãe de quando estudou na escola. O livro em questão era utilizado na sexta série do Ensino Fundamental II, de História do Brasil do autor Borges Hermida, como podemos observar na figura 02.

Figura 02 - Livro didático apresentado pela aluna em sala de aula.



O livro trazido pela aluna é de 1983, e apresenta os conteúdos que seguem uma cronologia linear, com ênfase em uma História factual e harmoniosa, priorizando os grandes vultos políticos, fundada em uma visão de História que pressupõe causas e consequências. A concepção de ensino de História desse livro valoriza sobremaneira a memorização dos conhecimentos produzidos pelo rigor científico da academia, tratando determinados documentos como expressões da verdade dos fatos históricos, enquanto elementos comprobatórios do texto. Naquele momento, me dei conta que as fontes trazidas pelos alunos para sala de aula são excelentes oportunidades para contextualizar e problematizar questões

relativas ao ensino de História e a realidade que os cercam. Grande parte das experiências que os nossos educandos trazem para sala de aula são aquelas que vivenciaram em seu núcleo familiar. Essas experiências não podem ser ignoradas por nós (professores), porque representam o ponto de partida para a produção de um conhecimento sistematizado em sala de aula e contribui para compreensão dos fazeres históricos e de pensar historicamente a disciplina.

É necessário que o professor estabeleça uma ligação entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos. E, desse modo, possibilitar um ensino de História em que os educandos desenvolvam as capacidades necessárias para construir o seu conhecimento histórico. É fundamental reconhecer que a família exerce um papel importante na relação ensinar/aprender, pois a história de cada indivíduo inicia-se no âmbito familiar.

Margarida Dias e Itamar Freitas (2016) no artigo intitulado *Família como sujeito na historiografia didática sobre o contemporâneo e o presente*, analisam o lugar das famílias nos livros didáticos. Dentre as coleções distribuídas pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD entre 2010 e 2012, eles estruturam os resultados da investigação em três partes: família como sujeito histórico na historiografia brasileira, historiografia sobre família e representações da família contemporânea no livro didático. Segundo os autores:

A referência ao termo “família” está presente nos textos principais (44%), textos complementares (34%), e nos exercícios (22%) dos volumes dedicados ao tempo presente. Esses números demonstram que a família, de forma explícita, frequenta os principais elementos constitutivos do livro didático de História (OLIVEIRA; FREITAS, 2016, p. 327).

Sabe-se que o livro didático é uma das principais ferramentas utilizadas na educação básica, é notório que, por meio dele, os alunos podem estabelecer relação entre conteúdos e contextos de vida. O uso das memórias de seus parentes como fonte no ensino de História é de extrema relevância nesse processo. Além dos familiares, professores de História de épocas anteriores, que ainda se encontram vivos, podem contribuir com informações sobre como se ensinava e aprendia História em outros tempos. Aryana Costa (2019) em seu artigo sobre a produção em História dos cursos superiores de História no Brasil retrata essa abordagem do uso da memória como fonte e faz a seguinte afirmação:

Há cursos mais recentes cujos primeiros professores e ex-alunos ainda se encontram vivos à época da realização da respectiva pesquisa. Nesses casos, o/os autores/as realizam entrevistas com esses sujeitos e essas fontes ganharam a grosso modo dois tratamentos: aquele em que serve para oferecer e/ou

complementar dados que a documentação escrita sozinha não pode oferecer; ou aquele em que o objeto de discussão são as próprias memórias docentes, engendrando discussões sobre trajetória, saberes docentes e/ou profissionalização (COSTA, 2019, p.14).

Apesar da autora dissertar sobre o uso dessa fonte no ensino superior no âmbito da pesquisa acadêmica, entendo que modelos metodológicos de experiências podem ser adaptados ao Ensino Fundamental, com intuito de mobilizar estratégias para que os alunos reflitam sobre algumas razões para estudarem o passado. Permite-se, por meio da práxis de autonomia intelectual, a presença de outros sujeitos que produzem história, assim como os próprios estudantes como protagonistas do processo.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 determina em seu Art. 205 que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 123). O artigo reitera as responsabilidades e explicita três intencionalidades: o desenvolvimento do indivíduo, a formação para a vida cidadã em sociedade, a preparação para o mercado de trabalho.

Entende-se que o objetivo precípua do ensino de História é a formação cidadã a partir de motivações do tempo presente. Para isso, é necessário que os alunos tenham acesso a um modelo de ensino que ultrapasse os limites das aulas meramente informativas e verbalistas. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um dos objetivos da disciplina História é:

Estimular a autonomia do pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania (BRASIL, 2017a, p. 350).

O senso comum concebido pelos estudantes de que a História é o resgate de todo passado de todas as sociedades precisa ser superado. Para mudar essa realidade no cotidiano escolar é necessário desenvolver estratégias que produzam nos educandos posturas investigativas. Ainda de acordo com a BNCC (2017), os usos de fontes, linguagens, objetos materiais contribuem para formar nos estudantes uma “atitude historiadora” (BRASIL, 2017b, p. 401).

No mundo em profunda transformação, essa pesquisa pretende oferecer caminhos para que alunos e professores do Ensino Fundamental possam instrumentalizar o uso do método

histórico em suas práticas cotidianas seja no modelo presencial de ensino, seja de forma híbrida⁴. A ideia é que os discentes estabeleçam uma conexão entre passado e presente, e analisem como objeto histórico a própria história da disciplina, a história da escola e identifiquem diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos, continuidades e rupturas. Além disso, identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas. Ao mesmo tempo que investigam as estruturas e conjunturas da disciplina que estuda, o aluno pode refletir sobre suas ações enquanto cidadão crítico e participativo na sociedade e fazer parte da construção de uma nova história da disciplina escolar. A sociedade está caminhando para ser uma sociedade que aprende de novas maneiras, por novos caminhos, com novos participantes (atores), de forma contínua.

A pandemia do novo Coronavírus (Covid-19) mudou a dinâmica de desenvolvimento da escola que, desde meados de março de 2020, passou a realizar ensino remoto. O campo da educação tornou-se um dos golpes mais graves para a pandemia, pois uma série de mudanças ocorreram no processo de ensino e aprendizagem. Por meio de decretos, leis e portarias, as aulas foram suspensas e outros métodos de ensino foram introduzidos, um deles é obter oportunidades de aprendizado por meio da tecnologia. Alunos e professores tiveram que adaptar novos hábitos ao modelo de aulas remotas mediadas por ferramentas digitais e tecnológicas, sem ao menos ter qualificações e preparações.

O Coronavírus (Covid-19) gerou uma série de mudanças de tal magnitude que implicaram em reinventar a educação em todos os níveis, de todas as formas. As mudanças afetaram tudo e todos: gestores, professores, alunos, empresas, sociedade, metodologias, espaço e tempo. José Manuel Moran já declarava em 2007, quando publicou o livro *A educação que desejamos: e como chegar lá*, a seguinte afirmação “A educação escolar precisa, cada vez mais, ajudar todos a aprender de forma mais integral, humana, afetiva e ética integrando o individual e o social, os diversos ritmos, métodos, tecnologias, para construir cidadãos plenos em todas as dimensões” (MORAN, 2007, p. 11). Hoje, paga-se o preço por não ter redesenhado e ajustado as condutas pedagógicas para capacitar professores e alunos nas ferramentas e plataformas digitais.

⁴ Modelo blended, semipresencial, misturado, em que nos reunimos de várias formas –física e digital–em grupos e momentos diferentes, de acordo com a necessidade, com muita flexibilidade, sem os horários rígidos e planejamento engessado. Publicado em YAEGASHI, Solange e outros (Orgs). *Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento*. Curitiba: CRV, 2017, p.23-35.

Esse momento atípico de pandemia mostra como nossa formação inicial não nos preparou para vivermos momentos inusitados que afetaram a forma de ensinar e aprender, e trouxe enormes desafios para integralidade da educação. Uma situação que nos aponta a vulnerabilidade frente às novidades, surpresas e incertezas. Fomos pegos de surpresa e não estávamos preparados para responder às mudanças e ao “novo normal”, ou seja, “novo espaçotempo”, mesmo vivendo em uma época influenciada pelas culturas digitais.

Faz parte das atribuições do “educador problematizador” (FREIRE, 1996), estimular a capacidade criativa do educando, possibilitando-lhe meios para que ele possa construir suas próprias narrativas sobre a História. É esse, sem dúvida, um grande desafio no ensino de História da atualidade, provocar os alunos a produzirem conhecimento histórico na dimensão do ensino escolar partindo da relevância atribuída a história do ensino de História e a história das disciplinas escolares a partir da pesquisa e do método histórico.

As abordagens historiográficas, dentro do campo da História das disciplinas escolares, são objetos de discussão em diversos eventos, programas de pós-graduação, publicações, anais, dossiês, etc. Assistimos ao nascimento da história das disciplinas escolares como objeto de estudo pelos historiadores da educação como campo de investigação a partir dos anos de 1980. Sob as lentes da História Cultural diferentes olhares vêm sendo lançado na esfera educacional das disciplinas escolares.

É importante destacar que as disciplinas escolares como objeto de estudo podem suscitar inúmeros desafios, propiciando interpretações inovadoras, como tem ocorrido. Nessa perspectiva, esse estudo tem como marco temporal a história do ensino de História na Escola Municipal Professor Cícero Varela entre 1975 e 2020. Esse recorte foi delimitado, observando-se que esse período representa expressivas transformações para o ensino de História e das políticas educacionais no Brasil.

Na discussão a respeito da História das disciplinas escolares torna-se necessário dialogar com investigadores que já se debruçaram sobre esse campo de conhecimento. Autores como André Chervel (1990) e Dominique Julia (2001) me ajudaram a pensar na noção de disciplina escolar, ressaltando os processos mais internos da situação escolar e o caráter de invenção das disciplinas, caráter esse associado ao conceito de cultura escolar. Para Chervel (1990), o conceito de “disciplina” é algo relativamente recente, de forma que “Retorna ao historiador a tarefa de definir a noção de disciplina ao mesmo tempo em que faz a sua História” (CHERVEL, 1990, p. 178).

A partir das leituras desses autores pude compreender o conceito de disciplina escolar como campo historiográfico e, com isso, romper com as concepções naturalizadas que muitas vezes temos acerca das disciplinas escolares como algo pronto. Dentro dos limites desse trabalho, pretende-se contribuir para que os estudantes compreendam que as disciplinas são construídas como um produto social e histórico e, portanto, precisam ser historicizadas. A fala de Dominique Julia ao proferir o discurso de abertura no XV Congresso da Associação Internacional de História da Educação ocorrido em Lisboa, em 1993, sobre as disciplinas escolares explicita:

É de fato a história das disciplinas escolares, hoje em plena expansão, que procura preencher esta lacuna. Ela tenta identificar, tanto através das práticas de ensino utilizadas na sala de aula como através dos grandes objetivos que presidiram a constituição das disciplinas, o núcleo duro que pode constituir uma história renovada da educação. Ela abre, em todo caso, para retomar uma metáfora aeronáutica, a “caixa-preta” da escola, ao buscar compreender o que ocorre nesse espaço particular (JULIA, 2001, p. 12-13).

Desse modo, decidi me debruçar sobre a história da disciplina de História, e produzir essa pesquisa para que sejam anexadas contribuições significativas para um melhor entendimento do papel desempenhado pela disciplina na escola. Sobretudo, como uma importante área de estudos que fornece um novo olhar com vistas a pensar as relações de poder que informam os processos de escolarização.

Estudar a historicidade dos saberes escolares me despertou para questionamentos quanto a naturalização da presença das disciplinas nos currículos escolares. Haja vista, estarmos inseridos em uma cultura educacional que não atenta para essas questões, que concebe o conhecimento corporificado no currículo e as disciplinas escolares como algo pronto, a histórico, naturalizado. Consoante a Chervel, “A história das disciplinas escolares não deve, entretanto, ser considerada como uma parte negligenciada da história do ensino” (CHERVEL, 1990, p. 203).

Os escritos de Bittencourt (2005, p. 40) afirmam que é “fundamental conhecer a história das disciplinas para identificar os pressupostos que possibilitam entender os liames e as diferenças entre uma disciplina escolar e as ciências de referência, uma vez que cada disciplina possui uma história”. Reflexões sobre esses escritos me foram indispensáveis para compreender como as disciplinas escolares são inseridas no contexto educacional e se constituem a partir de certos interesses e certas práticas sociais.

“Pensar o saber escolar como sendo historicamente construído nos afasta de uma concepção naturalizada desse saber e nos esclarece sobre a complexidade do seu processo de formação, no qual interfere uma diversidade de práticas e de agentes dotados de historicidade.” (GASPARELLO, 2011, p.109). As abordagens de ensino que dizem respeito à escola como objeto de estudo são cada vez mais frequentes nas pesquisas desenvolvidas no país, contando com os mais diferentes enfoques de análises. O espaço escolar se caracteriza como um espaço dinâmico que produz discursos a partir de representações e símbolos ligados aos sujeitos humanos como: diretores, coordenadores pedagógicos, professores, pais e alunos que fazem parte do processo educativo.

Os textos de Augustín Escolano (2001), Viñao Frago (2000) e Diana Vidal (2009) contribuíram para que eu entendesse a cultura material escolar como objetos históricos que podem ser pesquisados, abordados e estudados em sala de aula e, além disso, perceber a pluralidade de significados desses materiais. Viñao Frago entende a cultura escolar como “um conjunto de ideias, princípios, normas e práticas sedimentares ao longo do tempo das instituições educativas” (FRAGO, 2000, p. 100). Isso significa dizer que a escola é dotada de pluralidades e ações que produzem diferentes pensamentos e atitudes que moldam as condutas dos sujeitos envolvidos dentro e fora de seu espaço.

Quanto à ordenação interna, o autor compreende o espaço escolar como sendo “um espaço demarcado, mais ou menos poroso, no qual a análise de sua construção, enquanto lugar, só é possível a partir da consideração histórica daquelas camadas que o configuram e definem” (FRAGO, 2000, p.81). Dentro dessa perspectiva, o espaço diz respeito à natureza da escola como um lugar que educa, ou seja, possui uma dimensão educativa.

Também pude compreender, através desses autores, como o espaço arquitetônico da escola se destaca nos estudos da cultura escolar, por ser capaz de representar para a sociedade em geral, um lugar de aproximação e produção cultural, um espaço de saber, cidadania, convivência e experiências mútuas. Frago e Escolano (2001) em estudo desenvolvido sobre arquitetura escolar afirmam:

A arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos (FRAGO; ESCOLANO, 2001, P. 26)

Carregados de intencionalidades, significados e desejos, as arquiteturas escolares têm o poder revelador de seu tempo. De acordo com as indagações que lhes são conferidas por seus estudiosos é possível compreender a história de um lugar, uma época, um governo, uma sociedade dentre outros aspectos. As produções acadêmicas sobre a temática da cultura escolar vêm se disseminando entre pesquisadores no Brasil. No âmbito nacional, destacam-se ainda os trabalhos como os de Vidal (2005), Bencosta (2007), Faria Filho (2007), entre outros. No âmbito do ProfHistória, ainda é um tema pouco abordado, porém trabalhos como os de Almeida (2019), Faria (2018) e Ferreira (2016) dialogam com autores que contribuem com essa temática em suas pesquisas.

Os estudos sobre a cultura escolar não se limitam ao espaço, lugar e tempo. Existem inúmeras possibilidades de percepção e olhares acerca dessa temática, e os elementos relacionados à aprendizagem são um exemplo. A escola sempre enfrentou muitos problemas na dimensão do ambiente educativo, sejam de ordens externa ou interna. Problemas de infraestrutura, escassez de material didático, professores mal remunerados, tudo isso faz parte do cotidiano das escolas brasileiras.

Com relação aos estudantes, a falta de respeito às regras, problemas de disciplina, falta de respeito mútuo, e o desinteresse pelo conteúdo trabalhado em sala de aula, são alguns exemplos que atrapalham a aprendizagem nas escolas do Brasil. O problema de aprendizagem histórica que mais tem me inquietado na sala de aula é a dificuldade que os estudantes têm de interpretar textos e relacionar os conteúdos com seu cotidiano. A série do Ensino Fundamental na qual mais se acentua essa dificuldade de aprendizagem é a do 6º ano, visto que a maioria não desenvolveu as competências básicas de leitura e escrita tão necessárias para o ensino de História.

De acordo com os dados de 2018⁵ do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (Pisa), o Brasil tem baixa proficiência em leitura, matemática e ciências, o estudo revela que 68,1% dos estudantes brasileiros, com 15 anos de idade, não possui nível básico de matemática, o mínimo para o exercício pleno da cidadania. Em ciências, o número chega a 55% e, em leitura, 50%. Os índices estão estagnados desde 2009.

Considera-se que o domínio da leitura e da escrita sejam elementos fundamentais para a aprendizagem de qualquer componente curricular e especialmente da História. No caso do

⁵ Dados disponíveis em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206 Acesso: 30/09/2020 às 10:30 .

Brasil, os índices são extremamente preocupantes. Esse cenário abrange, por exemplo, situações de incapacidade na compreensão de textos, de leitura de tabelas e gráficos que dificultam a aprendizagem. Se o estudante não consegue ler, como vai interpretar fatos ou acontecimentos históricos e articulá-los com sua experiência cotidiana?

Isso reverbera na dificuldade de compreender como as narrativas do passado podem influenciar seu presente e seu futuro, estabelece-se uma distância entre os saberes que os alunos trazem consigo (saberes do senso comum) e aquele que é ministrado pelo professor. Entretanto, aprender História é ler e compreender o mundo em que vivemos e no qual outros seres humanos viveram. Para auxiliar os alunos a aprenderem História, levando em consideração o cenário educacional retratado anteriormente, é preciso definir estratégias pedagógicas que permitam a compreensão dos conteúdos ensinados na sala de aula. Para tal, propõe-se uma alfabetização histórica significativa, no sentido de construção de uma *literacia* histórica. Nesse sentido, Schmidt e Cainelli (2009) explicam:

O conceito de *literacia* histórica entende que a finalidade do ensino de História é levar à população os conteúdos, os temas, os métodos, os procedimentos e as técnicas que o historiador utiliza para produzir o conhecimento histórico, ressaltando que não se trata de transformar todas as pessoas em historiadores, mas de ensinar a pensar historicamente (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 66).

O período de escolaridade da vida dos sujeitos está impregnado de memórias escolares. As relações sociais que os educandos constroem no decorrer de sua jornada estudantil, nas interações diárias desses espaços, tornam-se um elemento essencial no desenvolvimento de sua sociabilidade. Muitos dos nossos hábitos, comportamentos e atitudes são resquícios da nossa convivência escolar. Sabe-se que todo estudante guarda uma memória escolar, sejam elas individuais ou coletivas. As lembranças dos professores, das aulas de campo, das brincadeiras no pátio, dos castigos, das festas escolares, dos conteúdos estudados e tantas outras recordações quando acionadas, representam a identidade narrativa dos sujeitos.

Quando cursei a disciplina História do Ensino de História, ministrada pelo professor José Evangelista Fagundes, no primeiro semestre do ProfHistória, nos foi pedido como trabalho final da disciplina, a escrita de um memorial acadêmico que narrasse a trajetória de como nos tornamos historiadores. Iniciei o trabalho evocando as memórias escolares desde a infância, privilegiando àquelas que estiveram relacionadas ao ensino de História.

Desde criança alimentei o desejo de me tornar professora, fosse nas brincadeiras de escola que realizava com meu irmão e primos, ou na casa da minha avó materna, quando

observava meus tios, também professores, planejando aulas, corrigindo provas e preenchendo cadernetas. Eu ficava ao lado acompanhando tudo, encantada com aquela profissão que me enchia os olhos. Confesso que fui uma criança que não me dediquei à leitura de livros literários, apenas alguns gibis, e adorava folhear os livros didáticos que lá em casa tinha aos montes.

As primeiras lembranças que tenho sobre o ensino de História são da 3^a e 4^a séries, cujos os primeiros contatos com os conteúdos ocorreram na disciplina de Estudos Sociais.⁶ Guardo na memória atividades que fazíamos como: identificar os principais símbolos nacionais, memorizar datas comemorativas e nomes de heróis nacional, aprender e cantar o hino nacional e da bandeira, situar lugares no mapa, entre outros.

A partir da 6^o série, passei a estudar História como matéria específica, pautada em conteúdos e métodos próprios. Minha primeira professora de História cobrava muito dos alunos, mas suas aulas eram bem diversificadas, realizava aulas de campo, atividades de interpretação textual, análise de letras de músicas, apresentação de júris simulados, etc. Sempre trazia uma experiência nova que enriquecia as aulas e tornava os conteúdos de História mais interessantes. Foi a partir do Ensino Fundamental que comecei a me interessar pela disciplina e a idealizar uma formação profissional, queria ser historiadora.

Cada historiador tem suas próprias motivações, as minhas começaram pela admiração de bons professores de História que tive ao longo da minha vida estudantil. Quando os sujeitos são submetidos a contar sua biografia, quase sempre recorrem a dados de origem local e familiar e a referência às experiências escolares fazem parte dessas lembranças.

Quando cursei o 2^o Grau, hoje Ensino Médio, as aulas de História já não foram tão marcantes, resumiam-se as explicações dos professores com repetições enfadonhas dos conteúdos, exercícios de fixação em livros didáticos e provas bimestrais. Essa prática criava uma imagem do professor detentor do saber, que dominava todo conhecimento histórico da humanidade, enquanto o aluno ficava ouvindo o professor falar e quase não havia interação nas aulas. Decorava o máximo de conteúdo no dia dos testes para tirar notas boas e passar de ano.

Mesmo não tendo professores de História no 2^o Grau que me motivassem a querer lecionar, isso não impediu a idealização de me tornar historiadora. E sete anos depois de concluir essa etapa de ensino, tive oportunidade de dar início a minha trajetória acadêmica. Em 2007, recebemos em nossa cidade um polo presencial da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN) e entre os cursos ofertados estava o de Licenciatura em História. Não pensei

⁶ A disciplina de Estudos Sociais foi efetivada por meio da lei 5.692/71 e objetivava localizar e interpretar fatos, utilizando instrumentos das Ciências Sociais e não da História.

duas vezes, me inscrevi no vestibular e para minha alegria fui aprovada. Começava assim minha jornada na formação de historiadora.

A Universidade me proporcionou enxergar um mundo com outros olhos. O curso de História, através dos professores e das aulas, me fez ter certeza que tinha escolhido a profissão certa. A cada disciplina cursada, mas eu me transformava em profissional e cidadã e fazia planos para executar na minha sala de aula.

Confesso que o curso de licenciatura teve algumas falhas no que concerne às produções de pesquisa, não nos era oferecido no polo projeto de extensão ou outra atividade que nos auxiliasse na produção acadêmica. Nossa biblioteca era muito pobre, quase não tínhamos livros historiográficos e poucos computadores tinham acesso a internet. Durante todo período do curso, me lembro apenas de duas aulas de campo, as duas de arqueologia, pois outro grande problema era a indisponibilidade de ônibus para esse fim.

Escolhi fazer esse breve relato das minhas memórias de quando era aluna, tanto na educação básica quanto na universidade, para mostrar como as aulas são momentos ricos de trocas de experiências, de conhecimentos e também de afetos. Importa salientar que muitos dos alunos que iniciam a graduação em História se sentiram impulsionados a escolher essa carreira por causa das marcas que professores deixaram em suas mentes e corpos.

Quando terminamos a graduação acreditamos estar preparados para enfrentar o cotidiano das salas de aulas. Tenho lecionado desde os meus 18 anos, mesmo antes de ingressar na universidade, a cada ano é um novo desafio e uma nova realidade. A verdade é que nunca me sinto totalmente capacitada, já passei por várias escolas e diferentes níveis de ensino, e a sensação é que preciso melhorar a minha prática pedagógica cada vez mais. Ensinar História é antes de qualquer coisa, viver em constante reflexão acerca das práticas e na busca por renovações metodológicas capazes de oferecer caminhos para a construção de um conhecimento histórico significativo.

Procurei dialogar com autores que têm contribuído com suas experiências e práticas para o ensino de História ao longo dos anos. Os textos de Selva Guimarães Fonseca (2009, 2012) me fizeram refletir acerca da história da disciplina de História e seus objetivos ao mesmo tempo que suas reflexões e experiências de ensino e aprendizagem despertaram em mim a buscar novas maneiras de ensinar, aprender e fazer História. Comungo do mesmo pensamento da autora quando ela declara:

Nós – professores, alunos, autores, produtores, investigadores – ensinamos e aprendemos História, sempre, nos diversos espaços, mas é na educação escolar que fundamentalmente, produzimos novas maneiras de ler, compreender, escrever, viver e fazer História (FONSECA, 2012, p. 14).

As narrativas de Circe Bittencourt (2010, 2011, 2018, 2019), me fizeram compreender e refletir as abordagens históricas sobre a história do ensino de História a partir dos problemas teóricos que fundamentam o conhecimento escolar e dos problemas das práticas em sala de aula. Além disso, analisei as abordagens de pesquisas sobre a história da disciplina em seu percurso de escolarização, o que me permitiu conhecer as mudanças e permanências desse caminho.

A experiência e os trabalhos da professora Margarida Dias de Oliveira (2007, 2010, 2011, 2012) serviram para que eu entendesse a importância da formação continuada e, em especial, que posso produzir pesquisa a partir do conhecimento histórico escolar, tendo como referência o conhecimento historiográfico. Meu pensamento se alinha ao da pesquisadora, pois ela entende:

Produzir conhecimento histórico na dimensão do ensino escolar é construir coletivamente conhecimentos históricos (que serão novos apenas para os alunos) a partir do conjunto de saberes aceitos pela tradição historiográfica. É preciso ter em mente que a forma de construção do conhecimento histórico na pesquisa serve como referência na produção do conhecimento histórico escolar. Suas particularidades justificam sua necessidade como saber específico, que dialoga com um código disciplinar construído pela tradição escolar. (OLIVEIRA, 2010, p. 11).

Compreendi, a partir das narrativas dos autores(as) citados, a diversificação e ampliação dos estudos no campo de pesquisa referentes ao ensino e principalmente no ensino de História e como as diferentes produções de conhecimento são importantes para ampliar nosso horizonte de possibilidades. Outros pesquisadores desse campo que merecem destaque são: Helenice Ciampi (2000), Flávia Eloísa Caime (2001), Maria do Carmo Martins (2002) e Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (2001) que têm direcionado seus olhares para pesquisas que tratam das relações de produção do conhecimento histórico com o conhecimento escolar.

A partir dos estudos de Aryana Costa (2019), foi possível conhecer referências de autores que tratam sobre a produção da História dos cursos superiores de História no Brasil, e a relevância desses trabalhos para a memória profissional da área. As pesquisas realizadas por Elza Nadai (1992, 1993) me fizeram enxergar as dificuldades que instituição escolar enfrenta para atender ou responder as múltiplas demandas sociais existentes frente à crise da História

historicista. No âmbito do ProfHistória, o trabalho de Thiago Cerqueira dos Santos (2018), intitulado *Uma história do ensino de História do curso normal do Rio de Janeiro: da escola Normal da Norte à escola normal Carmela Dutra* serviu de base para investigar manuais de metodologia do ensino de História, e o uso de fontes presentes na cultura escolar.

A leitura desses autores me apresentou várias abordagens sobre o tema e diferentes olhares sobre a pesquisa, despertando-me para novos questionamentos em relação à trajetória da história do ensino de História no Brasil. Essa pesquisa considera duas dimensões do conhecimento reflexivo que a teoria da História possibilita sobre a ciência disciplinar. Um deles é a dimensão disciplinar que “contém o saber do que é a história como ciência especializada, isto é, em que ela se distingue, enquanto história, de outros modos de lidar com o passado” (RÜSEN, 2015, p. 32-33) e a outra dimensão é a transdisciplinar que “lida-se com a conexão do pensamento histórico científico com a vida humana prática” (RÜSEN, 2015, p. 32-33). Essas dimensões mostram como a História se relaciona com as diferentes práticas humanas e destacam a importância de compreender seu processo de operação concreta, ou seja, como a história é produzida.

Neste sentido, no campo da História, é relevante pensar que as lembranças fazem parte da memória histórica e as memórias são importantes representações de saberes e nos trazem referências de momentos por vezes silenciados. As memórias históricas muitas vezes podem ser suprimidas por não representarem grandes acontecimentos. Também é possível refletir sobre memória pensando-a como ferramenta teórico-metodológica na produção da história como conhecimento. Podemos, nesse caso, recorrer a um conjunto de autores: Halbwachs, Le Goff, Pierre Nora, Pollak, Ricoeur. Entende-se que a memória, enquanto ferramenta, apresenta inúmeras possibilidades de trabalho da História em sala de aula. Segundo Nora:

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. (NORA, 1993, p. 9)

A apreensão da memória pode ser influenciada pelo meio social, político e por estímulos provocados por objetos, textos e imagens. Atualmente, a internet tem um importante papel no processo de apreensão da memória e de sua perpetuação, pois as pessoas passaram a escolher os acontecimentos individuais ou coletivos que desejam compartilhar ou guardar.

É importante levar essas discussões para sala de aula para que nossos alunos compreendam que todos nós participamos dessa trama que é a memória, seja de forma individual ou coletiva. Compreender o papel da memória dentro das diversas sociedades permite indagar sobre o momento em que ela deixa de ser individual para tornar-se coletiva. Para Mauricio Halbwachs (2004) a “memória coletiva, por outro, envolve as memórias individuais, mas não se confunde com elas”, consideremos agora a memória individual “Ela não está inteiramente isolada e fechada. Um homem para evocar seu próprio passado, tem frequentemente necessidade de fazer apelo às lembranças dos outros” (HALBWACHS, 2004, p. 53-54).

A memória torna-se coletiva quando os sujeitos, individualmente, passam a compreender determinados fatos e acontecimentos como a única versão possível desses momentos. A memória individual sempre estará conectada a memória de um grupo, uma vez que o indivíduo faz suas reflexões com base no diálogo com outros indivíduos. A memória coletiva cumpre um papel em cada sociedade, seja para mantê-la tal como se apresenta, seja para transformá-la. Para Le Goff (1992):

A evolução das sociedades na segunda metade do século XX clarifica a importância do papel que a memória coletiva desempenha. Exorbitando a história como ciência e como culto público, ao mesmo tempo a montante enquanto reservatório (móvel) da história, rico em arquivos e em documentos/monumentos, e a aval, eco sonoro (e vivo) do trabalho histórico, a memória coletiva faz parte das grandes questões das sociedades desenvolvidas e das sociedades em vias de desenvolvimento, das classes dominantes e das classes dominadas, lutando todas pelo poder ou pela vida, pela sobrevivência e pela promoção. (LE GOFF, 1992, p. 475-476)

Deve-se levar em consideração que a memória é passível de manipulação, sendo esse ato intencional. Isso ocorre pela necessidade que alguns grupos têm de buscar consagrar versões e papéis sobre outros grupos sociais. Se fizermos da memória um campo aberto ao debate e à compreensão das sociedades em diferentes tempos, desnaturalizamos representações hierarquizadas que desintegram os diálogos possíveis.

A compreensão equivocada das narrativas históricas, associada às dificuldades de interpretação textual, tornaram-se para mim, inquietações constantes nas aulas ministradas na escola. Diante disso, passei a me questionar de que forma poderia transportar o aluno ao passado através de experiências didáticas que a partir de suas próprias narrativas produzam diferentes tipos de conhecimento.

Ao emprestar os ouvidos aos familiares, professores e outros agentes escolares, os estudantes permitem que esses indivíduos evoquem suas memórias sobre o ensino de História de quando estudaram na escola, logo, investigam ao mesmo tempo que fazem história. Nessa perspectiva, os alunos exercem um papel ativo na construção do conhecimento histórico, pois desenvolvem atividades, discutem, participam, buscam informações, (re)criam textos variados.

O papel do professor nesse processo é orientar e conduzir o trabalho, na busca das respostas aos problemas levantados, e por sua vez, não apenas ensina, transmitindo conhecimento, mas questiona, investiga, busca dialogar, aprende, estimula, organiza e sistematiza. O foco dessa pesquisa é o interesse das questões escolares da prática cotidiana, visando encontrar alternativas a fim de aproximar cada vez mais teoria e prática educativa.

Esse trabalho caracteriza-se como pesquisa histórica do tipo etnográfico, por usar técnicas de coletas, de observação, entrevistas e análises de documentos. Permite que os participantes retratem sua visão pessoal, suas experiências e o mundo que os cercam. Marli André (2009) na sua obra “Etnografia da Prática Escolar” afirma:

A pesquisa etnográfica busca a formação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem. Para isso, faz de um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos da investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coletas, reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos repensados. O que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade (ANDRÉ, 2009, p. 25)

Assim, penso que uma maneira de aproximar estudantes e conhecimento histórico é mergulhar na ciência histórica, mais do que relatos históricos cuidadosamente descritos, contudo entender como são elaborados, pensados e construídos. As empirias desse trabalho organizaram-se a partir de análises bibliográficas, consulta de diversas fontes: fotografias, entrevistas, documentos, materiais escolares e de atividades empíricas com os alunos.

Porém, frente às impossibilidades das aulas presenciais, devido à transmissão da Covid – 19, não foi possível contemplar todas as atividades planejadas para esse momento. As aulas em formato remoto, no município de João Câmara, estão acontecendo com a utilização de aparelhos celulares através de grupos de *WhatsApp* e também com a distribuição de apostilas entregues aos alunos na escola. Para a disciplina de História só pode ser utilizada uma lauda por coletânea, o que reduz bastante os conteúdos e as propostas de atividades.

A Secretaria de Educação do município determinou que seria trabalhado o mesmo conteúdo da disciplina por série, para toda a rede de ensino, o que dificultou a realização das

atividades planejadas para essa pesquisa. Mesmo assim, concomitantemente aos conteúdos, dei início ao projeto e na primeira etapa, comecei com uma discussão coletiva nos grupos de *WhatsApp* das turmas sobre a disciplina de História. Em outra aula, debatemos sobre o que era história oral e a importância da mesma para a História.

Em outro momento, encaminhei uma entrevista pelo *WhatsApp* com base na história oral com perguntas direcionadas aos familiares dos alunos e por último, pedi para que coletassem fontes (imagens, livros, fardamentos, fotografias) que tivesse ligação ao tempo que os parentes estudaram na escola. Foram seis aulas tentando conciliar o conteúdo escolhido para trabalhar a coletânea que falava sobre as pandemias na História, tema escolhido para iniciar os estudos.

No entanto, poucos alunos conseguiram realizar as pesquisas solicitadas, alguns por dificuldade de leitura e escrita, outros relataram que não fizeram porque os pais não lembravam do tempo que estudaram História, e outros, não iam fazer pois já tinham tarefas demais. Diante disso, e de tantos outros obstáculos que surgiram, não foi possível executar todo projeto de pesquisa com os alunos nesse momento atual, ficando aqui a proposta para ser realizada em um futuro próximo no modelo híbrido ou quando voltarmos ao ensino presencial.

Para atingir os objetivos propostos da pesquisa, foi necessário recriar estratégias diversas, guiadas por procedimentos e fontes para alcançar o que se propõe. Investiguei fontes com professores da escola, com gestores e coletei fotografias e documentos dentro e fora do espaço escolar. Diante disso, a aproximação do conhecimento científico com conhecimento escolar se deu a partir da metodologia da história oral como caminho para produção de uma oficina de História com os alunos quando as aulas presenciais retornarem ou no ensino híbrido. As oficinas serão realizadas a cada bimestre e, ao final do ano, acontecerá a socialização de todo material estudado, por meio do produto em forma de um livro paradidático.

Os trabalhos com história oral iniciaram-se nos Estados Unidos na década de 1950 e seu intuito era segundo Joutard (1998), “coligir material para os historiadores futuros; seria um instrumento para os biógrafos vindouros”. Essas primeiras gerações de historiadores orais trabalhavam ao lado das ciências políticas e se ocupava somente dos notáveis, sem se preocupar com a reflexão metodológica, servindo apenas de uma simples fonte complementar do material escrito.

No final dos anos 1960 e início dos anos 1970, o trabalho com História oral ganhou relevância a partir da publicação de periódicos especializados como o *Oral History Review* e a formação de associações e instituições dedicadas a esse tipo de pesquisa. Para Paul Thompson

(2003), o sucesso da História oral justificou-se por ela ter se apresentado como um instrumento de transformação do conteúdo e da finalidade da História. Revelando novos campos de pesquisa que valorizava as experiências de vida de pessoas e grupos, como os negros, as mulheres, os marginais, os operários, os vencidos e as diversas minorias. Essa mudança sinalizou o compromisso da História oral com uma mensagem social da História como um todo.

Conforme apontou Thompson (2002), a História oral provocou a redemocratização da História na medida em que alguns grupos conseguiram a partir de seu uso, apresentar suas versões sobre o processo histórico e seus embates. A organização do trabalho educativo em História, utilizando-se das fontes orais, possibilita, ainda, a ampliação da compreensão da historicidade das ações.

Nesse sentido, é possível desenvolver projetos de trabalho, incorporando as fontes orais, em vários momentos do desenvolvimento do Ensino fundamental para turmas de diferentes níveis, abordando diferentes temáticas. Na visão de Paulo Freire (2001), o trabalho com a oralidade é uma possibilidade metodológica e afirma:

a oralidade precede a grafia, mas traz em si desde o primeiro momento em que os seres humanos se tornaram socialmente capazes de ir exprimindo-se através de símbolos que diziam algo de seus sonhos, de seus medos, de sua experiência social, de suas esperanças, de suas práticas. Quando aprendemos a ler o fazemos sobre a escrita de antes que aprendeu a ler e a escrever. Ao aprendermos a ler, nos preparamos imediatamente para escrever a fala que socialmente construímos (FREIRE, 2001, p. 3).

Assim, é possível, por meio da história oral, que o aluno compreenda as múltiplas leituras de mundo. Não apenas como sujeitos da história, mas também do conhecimento: participam da escrita e das múltiplas leituras da História. Segundo Verena Alberti, “O trabalho com fontes é tão importante para as aulas de História quanto são as experiências em laboratórios para as aulas de química, física ou biologia” (ALBERTI, 2019, p. 107).

Para tal, as fontes precisam ser estimulantes para engajar nossos estudantes na direção do tema estudado e permitam explorar a complexidade do passado e abrir espaços para o aprendizado efetivo. As fontes escolhidas para essa pesquisa, para além das fontes orais, são: documentos oficiais, fotografias, diários de classe, cadernos de alunos, provas, livros didáticos, objetos utilizados no processo pedagógico, registros documentais, os mais variados, e tantos outros recolhidos pelos alunos para subsídio da discussão.

Nessa perspectiva, as atividades que recorrem a conversas e entrevistas são importantes, pois auxiliam no conhecimento da história uns dos outros, no diálogo com a

família e com pessoas mais velhas, levando assim, à percepção da história de vida e memórias. Segundo a historiadora Marieta de Moraes Ferreira (2002),

Em tempos em que os professores são acusados de doutrinar seus alunos, o trabalho com depoimentos que expressem a diversidade de versões e de pontos de vista pode ser um exercício rico e atraente para desenvolver a capacidade crítica e apontar caminhos para a aprendizagem e a verificação, testagem e fidedignidade das informações. As entrevistas transmitem e reelaboram vivências individuais e coletivas dos depoentes com práticas sociais de outras épocas e grupos. A dimensão simbólica das entrevistas não lança luz diretamente sobre os fatos, mas permite aos historiadores rastreamento as trajetórias inconscientes das lembranças e associações de lembranças; permite, portanto, compreender os diversos significados que indivíduos e grupos sociais conferem às experiências que têm (FERREIRA, 2002, p. 134)

Com relação à turma do 6º ano, são importantes que essas atividades de entrevistas sejam orientadas, levando em consideração que o universo investigado seja aquele mais próximo aos alunos, como familiares e pessoas do seu convívio. Por isso, optei pelo trabalho de resgate de memória e do conceito de interpretação de fatos, para comentar sobre a importância das vivências em famílias e de como elas podem variar no tempo e entre os grupos humanos.

A dissertação está organizada em três capítulos divididos da seguinte forma: No primeiro capítulo, intitulado *Uma viagem ao passado do ensino de História no Brasil* disserto sobre a trajetória do ensino de História no Brasil, tendo como preocupação mostrar as mudanças pelas quais a História enquanto disciplina escolar se transformou nos últimos anos e em que contexto ela se encontra hoje. Para isso, serão referenciadas as principais legislações e propostas curriculares que remetem ao ensino de História, relacionando essas orientações com as realidades dos espaços escolares. Para compreender até que ponto a concepção de história que está por trás desse ensino reflete-se na sala de aula.

No segundo capítulo, intitulado *Aula oficina: um modelo para pensar a história ensinada a partir da cultura material escolar* proponho uma aula-oficina como intervenção pedagógica para ser realizada com os alunos do 6º ano, para que eles possam operacionalizar o uso do método histórico e fazer uma análise crítica das fontes coletadas no processo de pesquisa. O objetivo é compreender os conhecimentos históricos prévios dos alunos e a partir desses conhecimentos, implementar metodologias capazes de tornar tais conhecimentos mais elaborados da perspectiva da história especializada.

No terceiro capítulo, apresento a construção do produto, que se caracteriza como um livro paradidático, com instruções de uso, justificativas, objetivos e temas que estão

acontecendo em nosso mundo, contextualizados com conteúdos programáticos. Esse material tem o intuito de instigar a criatividade, imaginação e buscar informações para contribuir nas resoluções dos problemas do nosso cotidiano.

Esse trabalho educativo contará com diferentes fontes e linguagens nos estudos educacionais, especialmente em História. Pretendendo também, contribuir para aprendizagem dos alunos, utilizando diferentes fontes, objetivando a reflexão e a compressão do processo da pesquisa, ajudando-os a responder questões que parecem complexas ao ensino de história no âmbito científico e social.

CAPÍTULO I

UMA VIAGEM AO PASSADO DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

Do ponto de vista do ensino da História, a compreensão da História poderia ser definida da seguinte maneira: como fazer com que as crianças ou os jovens possam visitar este estranho país chamado passado?
(CARRETERO, 1997, p. 82)

Este capítulo tem por objetivo fazer uma viagem ao passado do ensino de História no Brasil entre os séculos XIX e XXI, dissertando sobre os desafios, problemas e conquistas que marcam a trajetória da disciplina no país. O uso do termo “Ensino de História” como expressão de uma área de pesquisa só ganha relevância no Brasil no final da década de 70 e início da de 80 do século XX. Durante muito tempo, o ensino foi negligenciado pelos pesquisadores em geral enquanto objeto de pesquisa, devido à dicotomia existente entre os cursos de Bacharelados e Licenciaturas, com privilégios para as pesquisas. Nos quais as questões relativas ao ensino deveriam ser debatidas e resolvidas pelas disciplinas dos cursos pedagógicos, ou pelos professores de “práticas de ensino”. Historicamente, as universidades no Brasil pouco se voltaram para a questão do ensino.

Na pesquisa histórica e sobre ensino de História não foi diferente. O ensino de História foi visto, até a década de 1960, como área de formação, não como objeto de pesquisa. Essa divisão entre teoria e prática se estendia para a pós-graduação quando no decorrer da década de 1970, mais uma vez, as questões do ensino se restringiram aos Programas de pós-graduação em Educação e pouca importância era dada ao ensino de História, inclusive pelos historiadores.

No entanto, no contexto de resistência à política educacional da ditadura civil-militar brasileira (1964-1984), o ensino de História passa a ser objeto de intenso debate, lutas políticas e teóricas. Foi, portanto, pós-década de 1970, que as preocupações com o ensino de História e seus correlatos passaram a se constituir, de forma sistêmica, como objeto de reflexões, análise e pesquisa.

Faz parte ainda desse processo a realização de congressos, simpósios e encontros, cuja temática principal passou a ser o ensino de História. Na década de 1980, a História ensinada nas escolas e universidades brasileiras tornaram-se campo de pesquisas de teses, dissertações e publicações, como livros e artigos especializados. As reflexões apresentadas nesse período apontam a existência de diversas abordagens e temáticas para o ensino de História, além de questionamentos acerca dos conteúdos curriculares, das metodologias de ensino, do livro didático e das finalidades de seu ensino (SCHMIDT; CAINELLI, 2009).

Os profissionais em História buscam, desde o século XX, responder através de pesquisas às questões que surgem no cotidiano do seu ofício. A produção acadêmica e as publicações sobre ensino de História se ampliaram. Assim, como muitas problematizações relevantes sobre ensino e pesquisa, por diferentes agentes e instituições, procurando responder às questões emergentes desse campo de análise.

1.1 Do passado ao presente: o ensino de História entre os séculos XIX e XXI.

Há muitos e muitos anos, em um passado distante, quando os reis ainda governavam o Brasil, a disciplina de História chegava ao país em meados do século XIX. De lá para cá, percorreu vários caminhos numa trajetória plural e desafiadora. Foi em 1837, com a criação do Imperial Colégio Pedro II⁷, que a História escolar foi constituída. Por meio do ensino de História daquela época, as crianças aprendiam uma formação moral e cívica, o que continuou nos séculos seguintes, permeado de tradições e concepções europeias, expressamente as francesas. A disciplina história adentrou os espaços escolares no mesmo contexto da criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), criado em 1838.

No emergir da República, em 1889, o dever da História era formar os cidadãos que deveriam aprender determinados valores para a preservação da ordem, da obediência, da hierarquia, de modo que a nação pudesse chegar ao progresso. Assim, no início do século XX, o civismo passa a ser objetivo organizativo central dos conteúdos escolares, além de enaltecer o culto aos heróis e a criação de tradições nacionais nas aulas e nas festas cívicas.

As narrativas passaram a incorporar o conceito de cidadania, criado com o auxílio dos estudos de História, e serviria para situar cada indivíduo em seu lugar na sociedade, fosse como trabalhador comum com seu direito de voto, fosse como político que cabia o dever de cuidar da política. A História tinha a missão de ensinar o cidadão a ser patriota. Como afirma Magno Santos (2019):

[...]no emergir da República, passava pelo estudo das biografias, da exposição sobre a vida de homens que deveriam ser vistos como exemplos para a formação moral e cívica dos jovens. Na educação cívica, a biografia de homens notáveis era o espelho que mostrava homens de ontem e deveria reluzir os homens do amanhã. Essa proposta foi corroborada em programas de ensino e manuais de formação de professoras[...] (SANTOS, 2019, p. 47).

Os principais conteúdos ensinados de História do Brasil tinham como objetivo a constituição e a formação da nacionalidade. Com efeito, o discurso ocidental e eurocêntrico, com seus heróis e marcos históricos, faziam da pátria a principal personagem desse tipo de ensino.

A produção historiográfica escolar das primeiras décadas do período republicano teve

⁷ Fundado no mesmo contexto do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, o IGHB, nos idos de 1838.

significativa contribuição para o modelo de ensino pátrio. Intelectuais, como o padre Raphael Maria Galanti, publicaram várias obras⁸ de História do Brasil que ensinavam a partir da biografia dos heróis nacionais.

Outro defensor do uso das biografias no ensino de História foi o intelectual Balthazar Góes, que atuou na elaboração de programas de ensino no nascer do século XX, além de suas apostilas pedagógicas⁹. José Scaramelli, intelectual defensor das ideias do movimento escolanovista, entre 1926 e 1934, produziu um número significativo de livros escolares de História e de Moral e Cívica. Suas obras *Pequenas lições de História pátria para a infância nas escolas* e *Lições de história do Brasil para o primeiro ano do curso primário* são as duas principais de teor histórico do autor. É notório o caráter nacionalista das obras historiográficas escolares¹⁰ desse período, pois confirmam que “nos primeiros decênios republicanos, história e biografia se inter cruzavam, conectavam passados e instruíaam os jovens para atuação do futuro” (SANTOS, 2019, p. 46).

Ou seja, a vida de figuras ilustres do passado, sobretudo políticos e a descrição de batalhas e atos heroicos masculinos, funcionava de modo a exemplificar o “verdadeiro” comportamento que os alunos deveriam praticar como membros da nação. E os conteúdos ensinados permaneciam distantes de suas realidades.

Na primeira metade do século XX, as propostas curriculares e os manuais escolares¹⁰ tinham como essência o método catequético do humanismo clássico com práticas de decorar e memorizar as causas e os efeitos dos diferentes acontecimentos realizados sempre pelos poderosos representantes do Estado, da Igreja ou do poder dos grandes proprietários.

Seguimos viagem até a década de 1930. Durante o mandato do presidente Getúlio Vargas, é criado o Ministério da Educação e Saúde Pública. Nesse contexto, alguns projetos de

⁸ Galanti, R. M. (1896). *Compêndio de História do Brazil*. São Paulo, Brasil: Typographia Industrial. Galanti, R. M. (1911). *Biographias de brasileiros ilustres resumidamente expostas pelo Padre Raphael Maria Galanti*. São Paulo, Brasil: Duprat.

⁹ Góes, B. A (1905). *Apostillas de Pedagogia: precedidas de algumas noções de Psychologia coligidas de bons mestres*. Rio de Janeiro, Brasil: Orosco.

¹⁰ Sobre os intelectuais e a historiografia escolar republicana podem ser consultadas as seguintes leituras: Santos, M. F. J. (2017a). *Ensino de História, espaços e cultura política bandeirante: José Scaramelli e a escrita de livros escolares para crianças*. *História, histórias*, 5 (9), pp. 104-125. Santos, M. F. J. (2017b). “*Scenas da História do Brazil*”: Esmeralda Masson de Azevedo e a escrita de livros escolares de História para crianças. *Revista História Ho-je*. 6 (12), pp. 204-230. Santos, M.F.J. santos, A.L.S.M. (2019). *Um conto moral que sirva de espelho da vida: Balthazar Góes, um intelectual pensando o ensino de História*. *Interfaces Científicas: Educação*. 7 (2), pp. 23-34

¹⁰ Compreende-se por manuais escolares os documentos que representam o conteúdo específico de uma área de conhecimento relacionada a uma determinada perspectiva pedagógica, carregando em si a configuração didática de um período.

reformas educacionais são institucionalizados no Brasil. Através dos personagens Francisco Campos (1931) e Gustavo Capanema (1942), as reformas estabeleciam orientações metodológicas e reafirmaram o estudo da História Universal.

Essas instruções metodológicas de História sugeridas, em 1931, revelavam uma tentativa de renovação metodológica do ensino, particularmente no que se refere às sugestões de procedimentos técnicos que o professor deveria utilizar para motivar o aluno, ressaltando e valorizando alguns aspectos, como a necessidade da relação dos conteúdos com o presente (SCHMIDT, 2012). Não é por acaso que estas reformas estavam em consonância com as propostas da Escola Nova¹¹, que tinha como pensador o filósofo John Dewey.

A partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, trava-se uma luta de um grupo de intelectuais em prol da escola pública, que objetivava uma revalorização da educação, idealizava-se a reforma social por meio da reforma educacional.

As influências curriculares de países estrangeiros continuaram a fazer parte do movimento de renovação educacional do Brasil. Dessa vez, com as experiências norte-americanas no ensino de História e Geografia por meio da disciplina de Estudos Sociais. As primeiras experiências foram realizadas no final da década de 1950, em Minas Gerais e em outros estados, onde a disciplina foi implantada nas escolas primárias. Na década de 1960, preparava-se o caminho para a implantação obrigatória dos Estudos Sociais, que sobreveio em 1971 por meio da Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de primeiro e segundo graus, nº 5.692.

A lei Federal 5.692 de 11 de agosto de 1971 elencava em seu Art. 1º:

O ensino de 1º e 2º grau, tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971).

Fazia parte da lei a associação do período de escolaridade obrigatória, prevista na Constituição Federal (7 a 14 anos), ao que passa a denominar-se como 1º grau, ou seja, o ensino de 1ª a 8ª séries, e o ensino de 2º grau da rede pública voltado para a habilitação profissional dos alunos. Essas transformações afetaram de forma significativa a disciplina de História,

¹¹ A Escola Nova foi um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do século XX. Para a Historiadora Flavia Caime “a introdução do ideário da Escola Nova na educação brasileira influencia o ensino da história, fazendo surgir outras possibilidades metodológicas, dentre elas a preocupação em despertar hábitos de investigação, crítica e raciocínio lógico, procurando superar, ao menos no ideário acadêmico, o ensino memorístico e livresco vigente nos estudos históricos (CAIME, 2005, p. 23).

eliminada praticamente dos currículos de 2º grau da parte de formação geral, tornando-se compulsória a profissionalização técnica em nível médio.

Mas, a viagem ao passado do ensino de História está só começando. As disciplinas de História e Geografia receberiam um duro golpe com a nova lei federal que retirava a autonomia dos códigos disciplinares unindo as duas nos chamados Estudos Sociais, para sintetizar o ensino sobre a sociedade e diminuir o número de professores. Nasce assim, uma nova disciplina dessa junção que ainda teve de competir com conteúdos dogmáticos provenientes das aulas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil (BITTENCOURT, 2011). A introdução da nova disciplina foi complementada com a criação das licenciaturas curtas em Estudos Sociais, que podiam se realizar em cerca de um ano e meio de estudos e habilitavam o professor a lecioná-la no ensino de 5ª a 8ª séries.

Todavia, o fazer histórico do período ditatorial não se realizava somente pelo poder do Estado, mas também no campo dos profissionais em educação em diferentes realidades escolares, de experiências variadas, ora acatando as diretrizes e reforçando-as, ora lutando contra elas e realizando experiências alternativas. A historiadora Elaine Lourenço (2010), em artigo¹², conta sobre a realização de um trabalho que busca perceber nas memórias dos docentes entrevistados como eles exerceram seu ofício no período da ditadura civil-militar. A entrevista a seguir é citada na pesquisa da historiadora sobre a repressão e a resistência dos professores à época do governo militar. Em entrevista com a educadora Arlete, Elaine Lourenço relata:

A entrevista com a professora Arlete é ainda mais radical na percepção dos limites colocados pela ditadura. Logo no começo da gravação, ela relata as condições em que foi presa pelos militares: Arlete – Trabalhei com História e também com Educação Moral e Cívica, OSPB. No ano que fui presa eu era presidente do Centro Cívico, por ironia do destino. [risos] é muito engraçado isso: presidente do Centro Cívico! E aí trabalhava com essas matérias, né? ... Muito interessante, porque, com toda vigilância, a gente burlava, falava horrores. E olha que tinha uma vigilância razoável. Sempre tinha um diretor mais reacionário, mais atento a isso. Outras pessoas não se importavam. Mas a gente burlava, fazia teatro com os alunos e fazia miséria. [risos] E tinha que assinar para ser professora de Educação Moral e Cívica, tinha uma ordem que vinha direto do Dops, você era cadastrada e tal. É evidente que, depois que eu fui presa e voltei, nunca mais ministrei essas aulas, né? [risos]. Na verdade, foi assim: na escola que eu dava aula quando fui presa, perdi as aulas. Quando fui solta, eu voltei para reivindicar minhas aulas. Ele alegou abandono de

¹² LOURENCO, Elaine. O ensino de História encontra seu passado: memórias da atuação docente durante a ditadura civil-militar. Rev. Bras. Hist., São Paulo, v. 30, n. 60, p. 97-120, 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882010000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20/10/2020 às 17:00. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01882010000200006>.

emprego. Imagina! Acho que, quando você não tem nada a perder, né? A coisa estava tão ruim, eu voltei lá no DOI-Codi e eu queria um documento que eu estive detida. Você acredita que eu consegui? Olha, uma coisa meio inédita! Aí, eu voltei para a escola e levei para o diretor. E – Que ficou felicíssimo de te ver de volta. Arlete – Nossa, muito! Daí, era assim: ele que fazia o horário, então dava a 1ª aula e ficava três de janela. Eu estava no meio da aula, ele abria a porta, eu: “Ah!”, ele adentrava no recinto... Terrível! (LOURENÇO, 2010, p. 111-112).

Como visto na entrevista anterior, alguns professores, diretores e coordenadores pedagógicos tentavam burlar o ensino e a implementação de disciplinas como Educação Moral e Cívica (EMC) e Estudos Sociais e faziam ações para impedir a doutrina moralizadora, disciplinadora e ideológica no sistema educacional. Profissionais da educação uniam-se aos movimentos grevistas, sociais, sindicais e associações específicas, como a Associação Nacional de História (ANPUH), pressionando o governo a rever pontos desse projeto.

Já em meados de 1980, em vários estados brasileiros, as discussões em torno das reestruturações curriculares redefiniam propostas e concepções em torno do ensino de História. Greves de professores, lutas pelas eleições diretas, eleições diretas para governadores, redesenhavam os caminhos do ensino no país. Foi um tempo de intensa mobilização dos movimentos sociais em busca da liberdade de expressão, em prol da democracia. Nesse sentido, verifica-se que a abertura política e intelectual, dos anos 1980, favoreceu o debate científico e a discussão de novas propostas de ensino, com ênfase sobretudo na escola pública – a mais castigada pela precarização da educação do período ditatorial.

A década de 1980 trouxe, além do processo de redemocratização e o encaminhamento de uma nova Constituição após eleições indiretas para presidente, novas propostas curriculares. O que se assistia era uma preocupação aguda de movimentos populares, professores e pesquisadores com dois elementos fundamentais: os conteúdos curriculares e a universalização do ensino. Esse momento foi marcado por discussões e debates em torno do ensino de História, os quais giravam, principalmente, sobre as recentes concepções que deveriam servir de referência para os conteúdos e as metodologias de ensino. Desse movimento, emergiam outras proposições diferenciadas daquelas predominantes, até então, na educação brasileira.

No interior das escolas, após o processo de redemocratização do Brasil, alguns professores seguiam inquietantes com o modelo tradicional de aulas puramente expositivas que tinha como princípio levar os alunos a saber datas e fatos na ponta da língua. Os professores foram tendo contato com outras influências teóricas como: a Psicologia cognitiva, da Antropologia e da Sociologia o que redesenhou as concepções de ensino de muitos educadores. Essas duas últimas trouxeram, respectivamente, novos conteúdos e outras visões de fatos

históricos - o que influenciaria a metodologia moderna de ensinar História. Isso sem desconsiderar o repensar sobre a própria historiografia e a mobilização do método histórico. Além de ampliar o espectro de temas escolares introduzindo, por exemplo, manifestações culturais locais e de procurar diferentes versões.

A metodologia moderna também se caracteriza pela ênfase na relação entre passado e presente, pelo rompimento com a linearidade e pela consulta a fontes de diversas naturezas. A professora Margarida Dias de Oliveira (2003), em sua tese de doutorado¹³, relata sua experiência de quando assumiu suas primeiras turmas em uma escola privada da Paraíba em 1985. Segundo a professora:

No cotidiano da sala de aula, surgiram os primeiros questionamentos em torno do ensino de História. Embora o já clássico “desinteresse dos alunos” estivesse presente, minha maior dificuldade dizia respeito a justificar para os alunos a necessidade do estudo de civilizações como Egito, Grécia ou Roma antigas, numa Paraíba que vivia um dos períodos críticos de seca e suas sequelas recorrentes, como êxodo, saques, insegurança. Somado a isso, percebia os problemas internos ao conhecimento histórico e seu ensino que, num contexto desse, às vezes, parecia-me totalmente supérfluo. O meu dilema de não ser tradicional (não ensinar fato, data ou heróis) e conseguir ser inovadora (provocando os alunos para o debate e fazendo-os chegar a uma visão crítica por meio da análise), inquietava-me ainda mais, sobretudo quando observava que faltava aos alunos a informação histórica, ou seja, quando e onde aconteceu e qual(is) personagem(ns) vivenciou(aram) o fato que se buscava interpretar. (OLIVEIRA, 2003, p. 19)

Fica claro na fala da professora a preocupação com a renovação no ensino de História, ao mesmo tempo que refletia sua prática em sala de aula. Objetivava-se reformulações que tinham como perspectiva recolocar professores e alunos como sujeitos da História e do conhecimento histórico, enfrentando a forma tradicional de ensino trabalhada na maioria das escolas brasileiras, a qual era centrada na figura do professor como transmissor e na do aluno como receptor passivo do conhecimento histórico.

Debates que envolviam questões acerca de um novo ensino de História eram travados com o intuito de recuperar o aluno como sujeito crítico e produtor da História. O encerramento da experiência da ditadura cívico-militar (1964-1984) não significou a inexistência de novas e velhas dificuldades a serem enfrentadas no cotidiano do ensino no Brasil.

¹³ Margarida Maria Dias de Oliveira. *O direito ao passado: uma discussão necessária à formação profissional de História*. 2003, 291 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

Se em muitos ambientes escolares o modelo tradicional de ensino permanecia, ao mesmo tempo, várias experiências adjetivadas como inovadoras aconteciam em muitos ambientes no ensino de História pelo país. Eram apresentadas em publicações de revistas ou até mesmo em comunicações ou notícias sobre como um professor ou grupo de professores, ou projetos políticos pedagógicos de escolas têm reinventado a forma de ensinar História (OLIVEIRA, 2003). Além dos materiais didáticos mais tradicionais (livro didático, lousa, giz) outras ferramentas como textos de revistas, excertos de notícias de jornais, filmes, computadores e outros recursos de mídias começaram a ser introduzidos nas aulas.

É perceptível que muitas vezes se gera uma confusão entre inovações técnicas e inovações metodológicas. Mas, apesar disso, a crescente incorporação e diversificação de fontes, recursos didáticos e linguagens no processo de ensino e aprendizagem iniciado na década de 1980 tem renovado as práticas de ensino em sala de aula. Foi devido a essas transformações no passado que o ensino de História, hoje, apresenta diferentes abordagens do mesmo tema, fato ou conceito - iniciativa importante para que o aluno perceba que, dependendo da visão e da intenção de quem conta a história, tudo muda. Sobretudo, desde a década de 80, do século XX, trabalhos como o da historiadora Conceição Cabrini (1987) e sua equipe apresentavam possibilidades inovadoras ao ensino de História. Junto com sua equipe a historiadora publicou os resultados de uma intervenção de um grupo de professores com fins na inovação do ensino de História¹⁴ e que, rapidamente, tornou-se um clássico na nascente historiografia sobre o ensino de História em 1986. Em uma obra intitulada *O ensino de História*, a equipe propunha o desafio da iniciação histórica do aluno da 5ª série do primeiro grau, como afirma Cabrini (1987):

Propomos, portanto, que o objeto de estudo na 5ª série parta da realidade mais próxima do aluno, não somente porque ele tem dificuldade em lidar com o tempo, mas sobretudo porque queremos aproveitar o seu conhecimento, sua experiência de vida. Entendemos por realidade mais próxima do aluno tudo que está ligado à sua própria experiência de vida, que tem a ver com o que ele sente, pensa, sabe, se interessa, se preocupa etc., e que está marcado profundamente pela experiência do meio cultural que o envolve, dos grupos sociais nos quais ele está inserido. A questão sobre o objeto de estudo a ser tratado deve ser suscitada pelo presente que o aluno vive. (CABRINI, 1987, p. 38-39).

¹⁴ CABRINI, Conceição et al. *O Ensino de História*. Revisão urgente. São Paulo: Brasiliense, 1986.

É evidente a preocupação com a renovação no ensino de História pós ditadura militar por parte de historiadores, professores e todo conjunto educacional brasileiro. Todavia, se analisarmos os desafios relacionados ao ensino de História no tempo presente, podemos destacar várias questões que precisam ser repensadas. Como por exemplo: avaliação do aluno, ambientes de aprendizagens que prendam a atenção dos educandos, a inserção das tecnologias nas formas de ensinar e aprender e a inclusão de diferentes experiências de aprendizagens para que os alunos possam associar os conteúdos às suas vivências.

Essas questões são importantes para que o aluno absorva o que de fato vai ampliar na sua visão de mundo frente as ideologias dominantes presentes na cultura de massa. Variando no tempo e no espaço, como todo processo histórico, permeado de continuidades e transformações, o ensino de História é responsável por problematizar saberes e valores culturais desenvolvidos e compartilhados pela sociedade na qual o aluno está inserido. A nossa história continua e, após o período de redemocratização do Brasil, iniciou-se um movimento de redemocratização do espaço escolar em alguns estados brasileiros, pelos governadores eleitos democraticamente em 1986.

É exemplar, nesse movimento, o debate ocorrido das propostas curriculares, que tiveram muita repercussão na mídia, causadas pelas experiências dos estados de São Paulo e Minas Gerais. No estado de São Paulo, a reestruturação curricular das escolas de 1º grau, partia de uma definição da prática pedagógica em que o professor deveria dominar não só o conhecimento do objeto de aprendizagem, mas também levar em conta o processo de construção do conhecimento pelo aluno. O projeto visava a valorização da escola como transmissora do saber sistematizado. Extinguiu-se a disciplina de Estudos Sociais, voltando-se a ensinar as tradicionais História e Geografia. Elaborou-se um novo regimento para as escolas municipais, no qual se buscava redistribuir o poder pela ação do Conselho das escolas, assim como a participação da população usuária (MOREIRA, 2000).

A proposta curricular do plano mineiro preservou as disciplinas tradicionais, História, Geografia, Ciências e educação para o trabalho, mas enfatizou ao mesmo tempo, a necessidade de renovações no ensino. No caso de História, a organização curricular era de acordo com a “evolução” dos modos de produção. O aluno partia (na 5ª série, hoje 6º ano) do estudo das comunidades primitivas e chegava ao final do curso (8ª série, hoje 9º ano) analisando as crises do modo de produção. Nessa perspectiva, as histórias do Brasil e da América apareciam como exemplos, ou estudos de caso, que confirmam o modelo explicativo da história das sociedades (FONSECA, 2012).

Essas organizações dos currículos de História por temas e problemas são frutos do intenso debate curricular no Brasil das décadas finais do século XX. Tais proposições

constituíam uma busca, uma resposta às críticas à estrutura curricular tradicional, e, um campo de luta contra o chamado “entulho autoritário” leis, resoluções, formas de organização e atuação provenientes do período 1964/1985.

A partir de 1990, foram introduzidas nas diversas propostas que estavam sendo elaboradas, também os projetos vinculados aos das políticas liberais, voltadas para os interesses internacionais. O movimento de reformulações curriculares precisava estar em consonância com a nova ordem mundial, que submetia todos os países a seus modelos econômicos, nos quais a sociedade deveria ser educada para competir e viver de acordo com a lógica do mercado.

Como define Bittencourt (2011):

Como parte da política do governo federal, alinhado ao modelo liberal, o MEC comprometeu-se a realizar total reformulação curricular, que abarcasse todos os níveis de escolarização, do infantil ao superior, para atender aos novos pressupostos educacionais. Para os currículos do ensino fundamental foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), sob uma orientação internacional oriunda de pressupostos da psicologia da aprendizagem piagetiana. (BITTENCOURT, 2011, p. 103).

As formulações curriculares, da década de 1990, não foram realizadas exclusivamente no Brasil, muitos países ibéricos e da América Latina também sofreram alterações em seus currículos oficiais nesse período. Sob a ótica desse modelo, exigia-se além de habilidades técnicas o conhecimento para manejar informações provenientes dos variados meios de comunicações e de organizar mais autonomia e competitividade nas relações de trabalho.

Se as mudanças no currículo para a área de História ocorreram em outros estados do Brasil a partir da década de 1980, no Rio Grande do Norte, isso só vai ocorrer em 1992, com a elaboração da proposta curricular¹⁵ para as escolas públicas do 1º e 2º graus¹⁶ da rede estadual de ensino. Com o desejo de inovar o ensino de História e possibilitar novas alternativas e estratégias para romper com a forma tradicional de se praticar e produzir História.

Assim, para o ensino do primeiro grau, o documento sugeria que os conteúdos fossem trabalhados a partir de eixos temáticos, enquanto para o ensino de segundo grau a sugestão é que os conteúdos sejam definidos a partir do conceito de modos de produção (FAGUNDES,

¹⁵ RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Educação e Cultura. Proposta curricular de ensino de 1º grau. Natal, 1992a. RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Educação e Cultura. Proposta curricular de ensino de 2º grau. Natal, 1992b.

¹⁶ Art.1º. O ensino de 1º e 2º grau tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (BRASIL, 1971).

2012). As propostas formuladas pela SEC para o 1º e 2º graus chamam a atenção pelo fato de contemplar, numa mesma época, as influências do viés marxista e do grupo dos Annales. A proposta curricular da Secretaria, destinada ao ensino de História, trazia elementos inovadores tanto nos objetivos quanto nas metodologias de trabalho. Como afirma Rocha (2001):

Pela Introdução da proposta já percebemos algumas mudanças significativas na forma de trabalho com o ensino de História. Observa-se uma preocupação em trabalhar com diferentes visões da História. Isso significa que a proposta apresenta uma mudança em relação à História una e homogênea, que caracterizou o ensino da disciplina em outros tempos. A preocupação não é mais a de criar uma identidade nacional homogênea, mas detectar as diversidades conflitantes que caracterizaram a nossa formação (ROCHA, 2001, p. 157).

Percebe-se assim, a influência da Nova História na proposta da SEC de 1992, pois passa a optar por um ensino de História que busca desenvolver seus conteúdos partindo de investigações de temas ligados ao cotidiano vivido pelo aluno. Ao mesmo tempo que amplia os objetos, fontes e problemas no ensino de História, e tem como principal objetivo que os alunos possam construir o próprio conhecimento histórico. A trajetória da nossa viagem do ensino de História nos leva agora para o início do século XXI, conforme figuras (1 e 2), elas correspondem a um projeto realizado por professores e alunos da Escola Municipal Professor Cícero Varela que tinha como tema *A História da Educação em João Câmara* e vários subtemas, dentre eles, “resgatando a história do Cícero Varela” e a “Evolução da Escola”. O registro das imagens foi feito pela diretora da época, a professora Maria Gorete Avelino.

Figura 03 – Projeto pedagógico realizado no ano de 2000 na Escola Municipal Professor Cícero Varela, João Câmara, RN.

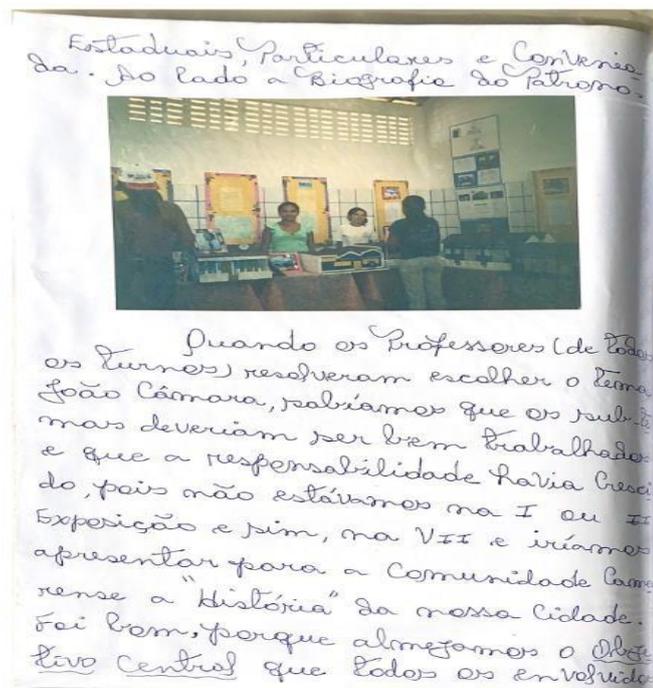


Fonte: Arquivo pessoal do autor

Na figura 03, está escrito “SUB-TEMA: RESGATANDO A HISTÓRIA DO CÍCERO VARELA” o que aponta para os desdobramentos dos eixos temáticos propostos pelos PCNs e pelo documento curricular do Rio Grande do Norte, desenvolvido pelas turmas de 4ª séries da escola. Entre os conteúdos e os saberes históricos selecionados e sugeridos pelos PCNs para os quatro primeiros anos do Ensino Fundamental estavam: I) História local e do cotidiano, subdividida em dois subitens: localidade e comunidades indígenas; II) História das organizações populacionais, subdividida em: deslocamentos populacionais, organizações e lutas de grupos sociais e étnicos, e organização histórica e temporal. O documento curricular também estabeleceu os temas transversais: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo – demandas sociais emergentes naquele momento histórico.

Dessa forma, ao observar a imagem, considero que a escola seguia, na época, o estudo de temas e problemas de acordo com as orientações propostas pelos PCNs e pelo o documento curricular do Estado. Porém a forma como os trabalhos estão expostos e são apresentados, os materiais utilizados na confecção dos trabalhos (fotografias, imagens, cartolinas,) e até mesmo a posição corporal dos alunos (em pé) permanece os mesmos.

Figura 04 - Alunos apresentando as maquetes das escolas particulares, estaduais e conveniadas do município de João Câmara.



Fonte: Arquivo pessoal

Na Figura 04, observa-se que a exposição é composta por maquetes das escolas que fazem parte do município de João Câmara, e o modelo de ensino a partir da biografia dos patronos de cada escola, provavelmente exibidas em ordem cronológica. A partir da exposição, é possível perceber que as estratégias de ensino e aprendizagem perpassam ainda por antigos modelos e formas de representações.

O que implica dizer que as técnicas e métodos dependem das finalidades do ensino concebidas pelo mestre. Tomados em sua materialidade, os objetos da exposição permitem não apenas a percepção dos conteúdos ensinados, mas o entendimento do conjunto de fazeres ativados no interior da escola. No contexto apresentado, entendo que a introdução ao estudo de eixos temáticos representou uma mudança curricular relevante para a formação do aluno na educação básica, pois possibilitou a compreensão de temáticas que o livro didático não abordava.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados e implementados a partir da aprovação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96). Os PCNs foram vistos por muitos especialistas¹⁷ como uma resposta, entre outros fatores, às exigências de organismos internacionais no sentido de alinhar as políticas curriculares com interesses e estratégias dos órgãos financiadores internacionais. A falta de diálogo com os professores da educação básica, sem consultá-los ou chamá-los ao debate, gerou uma insatisfação entre os profissionais de educação em muitos estados do Brasil.

Muitas críticas com relação as propostas dos PCNs intensificaram os debates acerca dos conteúdos e do modelo de currículo que era imposto. Como comenta Margarida Dias “Da forma como foram feitos, na realidade, são guias que ditam não só o conteúdo programático, mas também concepção de educação, metodologia de ensino, objetivos e até forma de avaliação” (OLIVEIRA, 2004, p. 164). O único grupo de professores que ainda foi privilegiado em participar da proposta foi dos professores considerados “especialistas”, ou seja, os docentes universitários, além do mais, os conteúdos da proposta não consideravam as experiências vivenciadas por professores e alunos na realidade da educação pública brasileira.

¹⁷ DE OLIVEIRA DE MACEDO NETO, M. P. *Currículo e ensino de História nos documentos oficiais: desafios e possibilidades da história ensinada no Estado da Paraíba*. *Revista Espaço do Currículo*, v. 5, n. 1, 11. DE OLIVEIRA, M. M. D. *O PCN de História e a ANPUH: embate acadêmico e político*. *Sæculum – Revista de História*, n. 10, 31 jul. 2004. história ensinada no Estado da Paraíba. *Revista Espaço do Currículo*, v. 5, n. 1, 11. NEVES, Joana. Entre o criticado e o legitimado: ANPUH, AGB e os Parâmetros Curriculares Nacionais. In: OLIVEIRA, Margarida Dias de (org.). *Contra o Consenso: LDB, DCN, PCN e reformas no ensino*. João Pessoa: ANPUH/PB – Editora Sal da Terra, 2000.

Os PCNs não romperam com um ensino de História quadripartite, porém não podemos negar que introduziram mudanças significativas, como por exemplo, a introdução aos estudos de temas e problemas da História do Brasil nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Isso significou enfrentar um velho problema em algumas realidades escolares, pois muitos educadores se incomodavam com o fato de o aluno concluir essa fase da escolaridade sem ter contato com as temáticas mais amplas da História do Brasil. Sabemos que aquilo que o professor ensina ou deixa de ensinar, bem como aquilo que o aluno aprende ou deixa de aprender, vai muito além dos currículos prescritos ou formais.

O que nos chama a atenção para analisar é que os modelos e propostas curriculares nascem das relações de poder e interesses favoráveis a determinados grupos em épocas distintas. E como sabemos, há sempre uma lacuna entre as propostas de estudo e sua efetivação em sala de aula. Fonseca e Silva (2010) afirmam:

Um currículo de História é, sempre, produto de escolhas, visões, interpretações, concepções de alguém ou de algum grupo que, em determinados espaços e tempos, detém o poder de dizer e fazer. Os currículos de História sejam aqueles produtos das políticas públicas ou da indústria editorial, sejam os currículos construídos pelos professores na experiência cotidiana da sala de aula expressam visões e escolhas, revelam tensões, conflitos, acordos, consensos, aproximações e distanciamentos. (FONSECA; SILVA, 2010, p. 16-17).

As experiências curriculares ao longo do tempo têm nos apresentado possibilidades e caminhos na construção de currículos de História para uma educação verdadeiramente democrática. De forma inédita, como fruto das lutas dos movimentos sociais, negros, mulheres, e indígenas, as questões étnico-raciais entraram na agenda de lutas que culminaram em propostas inovadoras para o século XXI. A viagem continua e a parada agora é nos anos 2000.

Por meio de várias políticas públicas, de instrumentos legais, programas, orientações e diretrizes relacionadas à política curricular, durante o governo Lula (2002-2010), o MEC buscou promover a valorização e o reconhecimento da diversidade étnico-racial da educação brasileira. Foram introduzidas a História da África e das culturas afro-brasileiras e a História dos indígenas por intermédio das leis 10.639/03 e 11.645/08, que estão em processo de integração em currículos ainda submetidos à lógica eurocêntrica, mas que anunciam uma formação política e cultural para o exercício de uma cidadania social com vistas a um convívio sem preconceitos e democrático.

A lei federal nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, determinou a obrigatoriedade da inclusão no currículo da rede de ensino o estudo da História e da Cultura Afro-brasileira e outras providências. A aprovação da lei provocou alterações na lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, LDB, com o acréscimo de dois artigos¹⁷ que obrigam o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e “como ensinar”, “o conteúdo programático”, “regatando” a importância das lutas dos africanos e afro-brasileiros, da história e da cultura desses povos. Incluiu também no calendário escolar o dia 20 de novembro como Dia da Consciência Negra. As lutas e as demandas provocaram novas alterações como esclarece Selva Fonseca, “A lei federal nº 11.645, de 10 de março de 2008, determinou a obrigatoriedade da inclusão do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e *Indígenas* nos ensinos fundamental e médio, públicos e privados” (FONSECA, 2012, p. 79).

A aprovação das leis federais citadas é considerada um marco efetivo na adoção de políticas públicas e ações afirmativas de reconhecimento da diversidade étnico-racial na educação brasileira. O século XXI trouxe a reelaboração das propostas curriculares e passaram a exigir da escola uma participação cada vez mais efetiva na educação das novas gerações. Tendo em vistas esse contexto, o Ministério da Educação organizou e desenvolveu junto a vários órgãos educacionais, movimentos sociais, fundações e investidores, uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com a finalidade de que todas as escolas (públicas e privadas) tenham um padrão mínimo de instrução.

A BNCC já fazia parte do Plano Nacional de Educação desde a Constituição de 1988. A primeira versão foi redigida em 2014, passando por várias revisões, debates, críticas, aberto para consulta pública em 2015 e homologada pelo MEC em 2017. O documento definiu para as escolas de todo território nacional uma Base Nacional Comum Curricular. No âmbito da disciplina de História, a estrutura se divide da seguinte forma: Competências Gerais da área de Ciências Humanas; Competências Específicas de História para o Ensino Fundamental; Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades a serem desenvolvidas em cada uma das etapas/anos do ensino fundamental.

O professor Itamar Freitas e a professora Margarida Dias participaram da equipe do MEC que contribuiu na escrita da primeira e segunda versão da parte comum da Base. As contribuições dos profissionais na formulação do documento para o ensino de História

¹⁷ Art. 26 – A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. (Incluído pela lei nº 10.639, de 9/1/2003). Art. 79 – B – O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra. (incluído pela lei nº 10.639, de 9/1/2003).

pontuavam questões referentes à garantia de direitos básicos de aprendizagens para todos cidadãos brasileiros, ensino e aprendizagem de conteúdos que dessem sentido para os alunos, propunham ainda que parte comum da base deveria ter norteadores suficientemente amplos para contemplar a diversidade nacional, mas ao mesmo tempo, constituir-se em uma garantia de nivelamento de direitos. Porém, a primeira versão do documento em 2015 foi censurada, os professores Freitas e Oliveira (2018) explicam:

Para nossa surpresa negativa, diga-se de passagem, o primeiro golpe (que, aliás, censurou o documento, por isso a proposta de História não foi publicada no dia 15 junto com as outras) foi desferido pelo então Ministro da Educação, Renato Janine Ribeiro que estranhou, nas palavras dele, “a ausência de conteúdos canônicos”. Dialogando com a história que ele e todos nós aprendemos na escola, faltavam as nossas chamadas origens greco-romanas e a conformação do nosso modo de pensar com a sociedade medieval e o cristianismo (FREITAS; OLIVEIRA, 2018, p. 7).

Mediante esse processo de conflitos e disputas teóricas e políticas entre a equipe, os gestores do ministério, e agentes externos sobre o que aprender e ensinar em História, vários aspectos foram alvo de críticas, dentre eles, as questões relativas à cronologia, ao eurocentrismo, e as relações entre o nacional e do universal. Após o Golpe Parlamentar¹⁸, que depôs a Presidenta eleita Dilma Rousseff, o Documento da área de História foi reelaborado por um outro grupo de especialistas, vinculado ao grupo político que assumiu o MEC.

Esse grupo elaborou a terceira versão da “Base” que foi enviada ao Conselho Nacional de Educação, tendo sido aprovada pelo Conselho e sancionada pelo Ministro da Educação em 20/12/2017 (FRANCO; JUNIOR; & GUIMARÃES, 2018). A construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), prevista pela LDB de 1996, marca a trajetória das propostas curriculares para o ensino de História nos anos 2000.

Outro aspecto que gerou polêmica foi quando o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a partir de 2017, passou a ser regulamentado pelo decreto nº 9.099, de 18 de julho, que estabeleceu como um dos seus objetivos “apoiar a implementação da Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 2017a). Com base nesse decreto, os professores ficaram submetidos a um manual, impresso e digital, limitando sua autonomia, haja vista que o Manual dos professores descreve cada uma das habilidades propostas pela Base. Os professores deverão seguir as prescrições da BNCC à risca, por meio da coleção didática adotada pela escola onde

¹⁸ Para maior aprofundamento no assunto, sugiro a leitura de: SOUZA, Jessé. A radiografia do golpe: entenda como e por que você foi enganado. Rio de Janeiro: Leya, 2016.

atuam. O próprio texto de apresentação do Documento -Guia de História faz ressalvas quanto a isto:

Embora algumas obras tenham apresentado propostas de sequências didáticas interessantes, o formato prescritivo demonstrado ao longo das suas orientações não é convidativo ao professor. O volume de sequências didáticas, de projetos, de sugestões de acompanhamento e questões avaliativas, permite pouco espaço para a criatividade e autonomia docente... (BRASIL, 2018, p. 25)

Essa ressalva demonstra as tensões entre aquilo que os gestores do MEC definiram em 2017, na elaboração do novo Decreto do PNLN, o edital do PNLN 2019, e a equipe avaliadora composta por professores que pesquisam e atuam no ensino de História. Tensão importante e resistência à representação docente inerente à dinâmica da Base e do PNLN: profissionais sem formação suficiente que devem ser guiados e controlados por uma Base Curricular Nacional e por materiais didáticos que definem até como distribuir o conteúdo ao longo do tempo escolar, no período de um ano e as questões (provas) que devem ser aplicadas para avaliar a aprendizagem dos alunos. (FRANCO; JUNIOR; & GUIMARÃES, 2018)

Em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Estado do Rio Grande do Norte consolidou em regime de colaboração entre estados e municípios, um documento curricular de referência para as escolas, orientando um “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes da educação básica devem desenvolver” ao longo de suas etapas Educação Infantil, Ensino Fundamental e respectivas modalidades, estando o Ensino Médio em processo de homologação (BRASIL, 2017b). A proposta no que diz respeito aos anos finais do Ensino Fundamental para o componente curricular de História diz:

A proposta para os Anos Finais está pautada nos procedimentos básicos no processo de ensino e aprendizagem em História, à luz da BNCC: identificação dos eventos considerados importantes na História do Ocidente (África, Europa e América, especialmente no Brasil e Rio Grande do Norte), ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico; estabelecimento de condições para que os estudantes compreendam e reflitam sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos (materiais e imateriais), elaborando críticas sobre formas já consolidadas de registro e de memória, por meio de várias linguagens; e, por fim, identificação, reconhecimento e interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno, avaliando hipóteses e argumentos com vistas ao desenvolvimento de habilidades necessárias para a elaboração de proposições próprias. (RIO GRANDE DO NORTE, 2018, p. 978)

Como o próprio documento afirma, o processo de ensino e aprendizagem que rege a proposta foi elaborada à luz da BNCC, com ressalva para o estudo da realidade local e as especificações das vivências dos estudantes, como o seu modo de vida rural, suas vivências socioculturais, políticas, religiosas, econômicas e outras. Em conformidade com as orientações do Documento Curricular do Estado e da BNCC, realizei junto com os alunos no ano de 2019, um projeto sobre história oral a respeito das rezadeiras do município de João Câmara.

Desse modo, os currículos vão constituindo e moldando o cenário da educação no Brasil, com finalidades e princípios permeados de interesses e intenções. Cabe a nós professores, problematizar, questionar e indagar as propostas advindas desses documentos na nossa atuação docente fazendo prevalecer acima de tudo o papel importante do professor na mediação das relações entre o mundo e os sujeitos, os saberes e as práticas educativas.

1.2 Em busca do melhor caminho: procedimentos metodológicos no ensino de História do século XIX ao XXI

A viagem está quase acabando, até aqui nos distanciamos no tempo para compreender como o ensino de História se constituiu como disciplina, os percalços e desafios ao longo dos períodos estudados. As transformações e as vivências fazem parte do início ao fim da experiência dessa viagem. Portanto, os métodos de ensino de História também são produções constituídas de experiências humanas reformuladas de acordo com o processo de constituição e consolidação dos saberes históricos para os diferentes níveis escolares. Circe Bittencourt (2019) disserta, no Dicionário Ensino de História, sobre o método de ensino e define “Para a história e demais disciplinas, método de ensino corresponde às formas pelas quais os professores apresentam conteúdos aos alunos sob diferentes meios de comunicação e atividades escritas e orais” (BITTENCOURT, 2019, p. 162).

Na constituição das disciplinas escolares, em meados do século XIX, ficava a cargo da pedagogia emprestar os métodos que as disciplinas deveriam empregar na hora de ensinar os conteúdos aos jovens. Como afirma Chervel (1990) “A tarefa dos pedagogos, supõe-se, consiste em arranjar os métodos de modo que eles permitam que os alunos assimilem o mais rápido possível e o melhor possível a maior porção possível da ciência de referência” (CHERVEL, 1990, p. 181).

A partir de 1860, as escolas passaram a incluir em seus programas a história nacional, os programas não eram os mesmo para todas as províncias do Império, variava o número de

anos de estudos e o aprofundamento de determinados conteúdos. A disciplina foi sustentada por diferentes concepções historiográficas que segundo Nadai (1993):

Num primeiro momento ensinou-se a História da Europa Ocidental, apresentada como a verdadeira História da civilização. A História pátria surgia como seu apêndice, sem um corpo autônomo e ocupando um papel extremamente secundário. Relegada aos anos finais do ginásio, com número ínfimo de aulas, sem uma estrutura própria, consistia em um repositório de biografias de homens ilustres, de datas e batalhas (NADAI, 1993, p. 146).

Mesmo após a Proclamação da República (1889), as bases do ensino de História continuou sendo a história da Europa. Porém, alguns historiadores brasileiros começaram a criticar essa tendência, considerando um grande problema para a disciplina e passaram a buscar a reescrita da História tentando afirmar outras leituras do passado.

Ao revisarmos a história do ensino de História no Brasil, compreendemos que algumas metodologias, que nos parecem novas ou recentes, já foram vivenciadas em outros momentos da história. Exemplo disso são as propostas atinentes ao ensino de História nos últimos decênios do século XIX, quando no parecer do projeto da reforma da Instrução Pública Primária de 1882, defendida pelos intelectuais Rui Barbosa, Thomaz do Bonfim Espíndola e Ulysses Pereira Machado Vianna, pretendia-se, segundo os historiadores, Ane Santos e Cristiano Ferronato (2019):

A História deveria ser ensinada nos moldes de como era pesquisada, com um teor crítico, pautado no uso de fontes distintas e cotejadas. O aluno do ensino primário deveria ter a possibilidade de estudar História não para memorizar as narrações sobre os grandes feitos, mas para aprender os fundamentos iniciais da interpretação dos testemunhos e compreender o mundo no qual se encontrava inserido [...] no ensino primário, a História deveria partir do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato. Assim, no âmbito do recorte espacial, o ensino deveria ser iniciado com a História individual do aluno, adentrando a trajetória da instituição escolar e passando para a História local [...]. (MECENAS; FERRONATO, 2019, p. 134-135)

Observamos um projeto ousado, pautado na autonomia do aluno capaz de se ver como sujeito histórico e respeitar as diferenças. Não se pode, portanto, estereotipar o ensino de História em tradicional ou novo, é preciso avaliar, entre outros aspectos, a metodologia que é empregada levando em consideração a época, as situações políticas, econômicas, culturais e sociais de formas contextualizadas. Não existe uma receita pronta de como ensinar História, também não se pode ficar preso a determinadas propostas, pois, o que serve para uma época e uma realidade social, pode não servir para outras.

Nos primeiros decênios do século XX, professores, com base no seu cotidiano escolar, produziam trabalhos de cunho metodológico e empregavam novas experiências ao ensino de História, como é o caso do sergipano Balthazar Góes. O intelectual que se destacava como pensador da educação, produziu vários trabalhos dentre eles “Apostilas de Pedagogia” publicado em 1905, reunia preceitos do método intuitivo dos chamados “bons mestres”. O professor se preocupou em articular as disciplinas escolares com as propostas metodológicas do método intuitivo.

As apostilas tratavam-se de um guia para orientar a formação de professores e de construção dos elementos norteadores de cada disciplina escolar. O método de ensino intuitivo difundiu-se no Brasil no final do século XIX e início do XX, fazendo parte das diversas propostas de reformas de ensino federais e estaduais. Suas diretrizes vigoraram no Brasil até meados da década de 1920. Os professores conservavam práticas centenárias para ensinar Histórias às crianças, privilegiando o método catequético e seguindo manuais que segundo Freitas (2010) “propunham o ensino de História às crianças por meio da leitura em voz alta, respondendo perguntas narrando, descrevendo episódios e vidas, fazendo-as repetir para memorizar. O meio dominante era a voz do professor e o artefato mais empregado, a biografia. (FREITAS, 2010, p. 223).

Em uma época em que se ensinava a partir da biografia de grandes homens da História, merece destaque a figura do intelectual Balthazar Góes que estimulava os docentes a iniciarem o ensino da disciplina pautado nas narrativas dos homens da terra, por meio da história local. Ao mesmo tempo que apresentava os homens célebres da localidade, se preocupava com o ensino de História e qual espelho orientariam os jovens e os guiariam em suas escolhas na vida no tempo presente. Reverberando assim, na cultura política com o intuito de formar mentes pensantes que estariam nos grandes centros do país.

O intelectual Balthazar Góes considerava que o ensino de História ensinado nas escolas primárias, no período republicano, era uma perda de tempo e uma inutilidade do trabalho docente, resumido a resenha de fatos, tédio e perda do amor à disciplina (SANTOS; SANTOS, 2019).

A formação do ser humano não é tarefa exclusiva da escola nem do processo de ensino. As sociedades estão em constante mudanças e o ensino se redimensiona de acordo com as necessidades de cada tempo. Na constituição de um discurso renovador da escola brasileira, a “Escola Nova” produziu enunciados que desenharam alterações no modelo escolar como informa Diana Vidal (2003):

O trabalho individual e eficiente tornava-se a base da construção do conhecimento infantil. Devia a escola, assim, oferecer situações em que o aluno, a partir da visão (observação), mas também da ação (experiência) pudesse elaborar seu próprio saber. Aprofundava-se aqui a viagem iniciada pelo ensino intuitivo no fim do século XIX, na organização das práticas escolares. Deslocado do “ouvir” para o “ver” agora o ensino associava “ver” a “fazer” (VIDAL, 2003, p. 497).

Nesse contexto, fazer, ver, tocar, sentir os “locais históricos”, fontes e repositórios de fontes históricas são orientações a serem seguidas pelos professores durante as visitas aos monumentos e museus, na audiência de rádio e cinema, na visualização e reprodução de pinturas, mapas e fotografias, nas representações teatrais e na construção de maquetes. O foco passa a ser a aprendizagem ativa e não mais o ensino passivo. Para Conceição Cabrini (1987), embora a Escola Nova possa ter provocado mudanças, com a centralização do aluno no processo da aprendizagem e em atividades baseadas em seus interesses, não alterou, na prática, a relação de poder em sala de aula. Segundo a historiadora, “as atividades em sala de aula conservavam o dito conteúdo tradicional que é apresentado de forma mais ativa (indo à biblioteca, fazendo cartazes, etc.), mas sem querer contestar a ditadura do professor e do livro: a história é aquilo que é apresentada” (CABRINI, 1987, p. 22).

No que tange ao ensino de História no curso de formação dos professores no início do século XX, também merece destaque o professor e pedagogo da História, Jonathas Serrano. Em 1917, Serrano publica *Methodologia da História na aula primária* um livro voltado para suas alunas normalistas. O livro discute métodos para tornar o ensino de História para as crianças mais atraentes.

Thiago Cerqueira dos Santos (2018), na sua dissertação de mestrado do ProfHistória, investigou “o ensino de História para o curso de formação de professores, modalidade normal, da Escola Normal da Corte”. Segundo ele:

Serrano também indica “questionários metodológicos” que respeitem o nível da criança e não sejam baseados em simples memorizações, sem quaisquer esforços de reflexão. As aulas deveriam ser mais curtas e dinâmicas, sem extensas explanações do tema que pode afastar o interesse dos mais novos. Além das aulas menos prolixas e um conteúdo mais palatável para as crianças, era fundamental para Serrano que as professoras soubessem “contar” a História, que soubessem conduzir a narrativa de maneira a encantar os mais jovens (SANTOS, 2018, p. 43).

O ensino de História do Brasil, na Escola Normal, tinha a missão de formar educadores, além de instruir os futuros professores sobre o passado da nação, orientar na

formação do cidadão ideal republicano. Nas escolas secundárias, no entanto, no decorrer das décadas de 1950 e 1960, havia o problema de redefinir os objetivos da disciplina. A História mantinha-se como um ensino propedêutico com os conteúdos selecionados para atender os exames vestibulares e que limitavam mudanças de conteúdos e métodos (BITTENCOURT, 2019).

Com a introdução dos fundamentos da psicologia da aprendizagem e as tendências da Escola Nova, discutiu-se uma renovação metodológica que possibilitassem a compreensão de conceitos históricos como tempo e espaço no ensino primário. A consolidação da História da Civilização fundamentava-se em bases “científicas” da História e essas foram incorporadas pelos programas das escolas secundárias denominadas “ginásios”, que se ampliavam no decorrer do século XX.

Como modelo inovador da escola primária, no início da República, foram criados os grupos escolares. Esse modelo de instituição passou a ser disseminado no universo educacional brasileiro, como ícone de propaganda republicana nos primeiros anos do século XX. Os grupos se tornaram os maiores símbolos do ensino primário, responsáveis diretos pela construção da identidade escolar e fortalecimento da imagem de escola. Magno Santos (2009), um estudioso desse processo explica:

Os grupos escolares no alvorecer do século XX eram vistos como símbolos maiores da modernidade na esfera educacional. Eles reuniam praticamente todos os princípios intrínsecos dos tempos modernos como a agilidade, ordenação, higiene, eficácia e vigilância. Pode-se dizer que esse tipo de instituição constituía em pequenas ilhas de civilização em pleno oceano de “barbárie”. A tão clamada e almejada modernidade não ultrapassava os limites dos muros das escolas. Enquanto nas preleções dos grupos os professores louvavam e difundiam os princípios da civilização, a sociedade brasileira permanecia marginalizada, excludente e violenta (SANTOS, 2009, 38-39).

Os grupos escolares, portadores de múltiplas narrativas, surgem como propósito de exhibir a mudança que estava sendo realizada pelos republicanos. Esses prédios eram apresentados como modelo de instituição escolar e como espaços para aplicação das metodologias da Escola Nova. As edificações eram imbuídas de elementos atrelados à modernidade que passaram a ser disseminados em diferentes estados do Brasil.

As décadas de 1970 e 1980 foram marcadas pelas transformações das disciplinas de História em Estudos Sociais e a volta dos métodos instrucionais, como estudos dirigidos e de instrumentalização dos alunos a responder testes de múltipla escolha e o livro didático como suporte para a efetivação desse método. É nesse período que o livro didático passou a ser

utilizado como principal ferramenta metodológica na difusão dos saberes. A partir da reforma educacional de 1971 (lei. 5.692/71), os programas de ensino e os currículos elaborados corporificaram-se no livro didático.

Portanto, a indústria editorial e a educação escolar estiveram intimamente ligadas ao projeto de ampliação do acesso ao ensino fundamental. A escola ganhou novo destaque pela necessidade de aumentar o número de alfabetizados, condição fundamental para aquisição da cidadania política. Esse projeto vinculava-se ao modelo de desenvolvimento econômico, aos ideais de segurança nacional, e correspondia aos interesses de multinacionais no Brasil e na América Latina (FONSECA, 2012). Os conteúdos desses livros abarcam todos os aspectos possíveis da vida social. Em todos os capítulos, os livros procuravam interferir tanto no que diz respeito aos valores, proporcionando a formação de comportamentos, quanto nas questões relacionadas à política e à economia. Tentava-se formar ideias favoráveis ao processo político em curso.

Os debates metodológicos, no século XXI, têm visado uma formação escolar histórica sob a concepção de uma aprendizagem para autonomia intelectual. Desse modo, têm sido propostos *métodos dialéticos* em vertentes já tradicionais dos estudos das disciplinas científicas (BACHELAD, 1986), ou *método dialógico* de Paulo Freire, que articula o conhecimento científico empírico e fornece outro *status* ao conhecimento prévio dos alunos proveniente de diferentes experiências históricas na configuração do conhecimento escolar (FREIRE; SHOR, 1986).

O grande desafio do ensino de História na atualidade é educar o cidadão, preparar o aluno para a vida democrática para que eles se tornem agentes da ação cultural e do pleno exercício da cidadania. Além de permitir que eles possam progressivamente conhecer a realidade, o processo de construção da História e se percebam enquanto sujeitos no processo histórico. Diante do que foi exposto nessa trajetória sobre as metodologias abordadas no ensino de História, entendemos que os métodos e as práticas de ensino se constroem historicamente e fazem parte de uma produção escolar sedimentada e incorporada pela sociedade.

1. 3 Reinventar estratégias para operacionalizar o uso de fontes nas aulas de História a partir do método histórico.

Chegamos ao destino dessa nossa primeira viagem. Porém, o mais importante não é o fim da viagem, mas o conhecimento e aprendizado que se ganhou ao longo do caminho. É impossível abarcar todos os trajetos, no entanto é possível que com essa viagem, sua mente seja

expandida por uma nova experiência e você nunca mais volte às suas antigas dimensões. Tudo o que você faz em sala de aula depende fundamentalmente da forma como você encara o processo ensino/aprendizagem e da sua concepção de História.

Nos últimos anos, vivemos intensos debates sobre a quem compete a produção do conhecimento histórico e a quem cabe a sua reprodução. O debate é permanente e construtivo, há divergências, controvérsias, dissensos, mas também um consenso na área de ensino de História: os alunos e professores não são meros reprodutores de conhecimento, são produtores de saberes, de culturas escolares.

Portanto, partindo dos pressupostos que o conhecimento produzido na escola não é mera reprodução de saberes, mas um terreno de produção e criação simbólica e cultural, se faz necessário, estabelecer uma relação entre os saberes escolares e os saberes de referências disciplinares por meio da pesquisa. Para que assim, abram-se perspectivas promissoras para a melhor compreensão dos processos estudados.

A prática de pesquisa no Ensino Fundamental, Ensino Médio e até no ensino superior ainda é concebida e entendida, muitas vezes, como uma mera proposta de atividades na qual o professor seleciona os temas e solicita aos alunos que façam um trabalho, que valerá um certo número de pontos, sem fornecer um roteiro nem tampouco as fontes e a bibliografia necessárias. Assim, o trabalho de pesquisa transforma-se, muitas vezes, em uma maneira apenas de abordar determinados temas sem efetivamente serem problematizados.

Contribui assim, para banalização do conceito de pesquisa e fraude no processo de ensino/aprendizagem. Empregar métodos de pesquisa em sala de aula não é uma tarefa fácil, requer muito trabalho e dedicação do docente no planejamento de um projeto que desperte interesse nos alunos para realizarem esse tipo de trabalho. Utilizar a pesquisa no método de ensino norteadas pelo trabalho do professor, permite ao educando investigar suas questões históricas ao mesmo tempo que produzem história.

É uma tarefa que exige muito de professores e alunos, porém não é impossível e apesar dos problemas que envolvem as condições para elaboração de exercício da atividade a que grande parte dos professores do Ensino Fundamental está submetida, várias experiências demonstram que a iniciação à pesquisa é possível, um desafio para professores e alunos. Em seu livro “Didática e Prática de Ensino de História” obra revisada e ampliada, Selva Guimarães Fonseca, apresenta reflexões bastantes pertinentes com relação a preparação do professor para o exercício docente. Segundo a autora, muitos professores não se sentem preparados para iniciar os alunos nos caminhos da pesquisa na atual realidade educacional brasileira e explica:

Em geral, os professores se sentem despreparados numa realidade escolar que hoje, mais do que nunca, exige deles uma série de “competências e habilidades” – à qual acrescento “saberes” – e envolvimento pessoal para assegurar condições mínimas de sociabilidade e convivência, indispensável para a realização do trabalho educativo (FONSECA, 2012, p. 208-209).

Acredito que a formação continuada de professores, na prática docente, tem a possibilidade de avançar no combate das abordagens tradicionais de ensino. E avançar na construção de novos debates, recriando saberes, valores e conceitos para aprender e ensinar novos caminhos para o ensino. A professora Cícera Tamara Graciano Leal da Silva Fernandes (2018), em sua pesquisa desenvolvida no ProfHistória, tem como objetivo a busca por uma construção do saber histórico escolar mais significativo, que relacionasse a realidade social do meio circundante dos alunos aos estudos da história. Para o desenvolvimento da pesquisa, a professora organizou uma sequência didática e aplicou durante os três primeiros bimestres do ano letivo de 2018, com turmas do nono ano do Ensino Fundamental. Segundo a professora:

O contato direto dos alunos com as fontes os direcionou às principais discussões e aos principais conceitos acerca da história na cidade em que viveu, servindo de base para debates iniciais de contextualização sem a necessidade de aulas estritamente expositivas para isso. Ademais, permitiu que se compreendesse aspectos básicos da pesquisa histórica pelo uso de documentos (FERNANDES, 2018, p. 36)

O trabalho da professora Cícera Tamara demonstra que é possível uma prática de ensino de História que rompa com a simples transmissão dos materiais didáticos-escolares. E ofereça ao aluno uma dimensão historiográfica da problemática do passado que permite que ele conheça e participe do método de produção do conhecimento histórico no ensino de História.

Joaquim Prats (2005) indica a necessidade de ensinar a História utilizando os instrumentos do historiador. Na concepção do autor, “É mais interessante que os alunos compreendam como podemos conseguir saber o que passou e como o explicamos, do que a própria explicação de um fato ou período concreto do passado” (PRATS, 2005, p. 10).

Observadas essas colocações, nota-se que é possível desenvolver um trabalho de investigação histórica com os alunos em sala de aula. Se partimos de um conteúdo vinculado à realidade do aluno, permitirá mais facilmente se chegar com ele ao conhecimento concreto do objeto, à sua descoberta, ou seja, aprendê-lo em seu movimento e em suas contradições. É importante ressaltar a importância do professor neste processo investigativo, ele é o principal mediador, cujo papel é importante na seleção e graduação da metodologia de trabalho com as

fontes em função dos objetivos a serem atingidos e do desenvolvimento do conhecimento no aluno. Portanto, o aluno não atua de forma autônoma, mas com a orientação do professor que conduz o trabalho na busca de respostas aos problemas levantados. Porém, alguns estudos no Brasil revelam que utilizar pesquisas históricas em sala de aula não é uma prática comum no cotidiano escolar, e a maioria dos professores de História ainda oculta dos seus alunos os métodos de pesquisa. Essa prática corrobora para apresentar a História como conhecimento pronto, construído e incontestável. A metodologia de ensino baseada na compreensão do processo de produção do conhecimento, fazendo com que se torne claro como é produzida a pesquisa histórica, se realiza através de alguns procedimentos como aponta Margarida Dias (2010):

Elege-se uma problemática (tema, período histórico); tem-se o tempo como categoria principal (como o assunto em estudo foi enfrentado por outras cidades); dialoga-se com o tempo por meio das fontes (utiliza-se o livro didático, mapas, imagens, músicas, documentos); utilizam-se instrumentos teóricos e metodológicos (conceitos, formas de proceder); constrói-se uma narrativa/interpretação, análise (pede-se um texto, uma peça teatral, uma redação, uma prova) (OLIVEIRA, 2010, p. 11).

O desafio procedimental de organizar o processo de ensino de História por meio da pesquisa tem a ver com estimular os discentes a elaborarem investigações inspiradas no trabalho do historiador, que tenham a possibilidade de respostas, sabendo que eles não são autores de conhecimento científico, mas produtores de um saber histórico escolar. Ensinar métodos de pesquisa histórica aos alunos da educação básica significa muni-los das ferramentas necessárias às interpretações temporais, formação do senso crítico, investigativo e de leitura de mundo a partir dos vestígios. O conteúdo histórico, quando é ensinado ignorando seu processo de produção, sua historicidade, chega ao aluno como um conhecimento dogmático. Essa transmissão impede a reflexão e a consciência histórica dos discentes torna-se limitada.

É na escola que o conhecimento é produzido, sistematizado e operacionalizado por meio da mediação do professor. Espera-se que esse trabalho produza novas formas de ensinar e aprender História, tanto no universo acadêmico da pesquisa quanto no chão da escola e sirva de inspiração para que outros professores valorizem aquilo que é fruto de construção da sala de aula. Reconhece-se que a base do ensino de História origina-se da metodologia histórica. Quando realizada em conjunto com os alunos e para fins específicos, a compreensão desse processo de produção do conhecimento torna-se clara e os educandos aprendem como é produzida a pesquisa histórica. A teoria do conhecimento histórico é a base para a produção do conhecimento, é ela que especifica o olhar da História e permite pensar historicamente.

CAPÍTULO II

AULA OFICINA: UM MODELO PARA PENSAR A HISTÓRIA ENSINADA A PARTIR DA CULTURA MATERIAL ESCOLAR

“Ensinar História não é uma tarefa fácil, sobretudo se o professor pretende formar alunos capazes de raciocinar historicamente, criticamente e com sensibilidade sobre a vida social, material e cultural das sociedades.” (ZARTH, 2004, p. 63).

O destino da nossa viagem não é um só lugar, entretanto uma nova forma de ver as coisas. Por isso, esse capítulo é destinado a uma proposta de aula oficina como modelo pedagógico para ser desenvolvidos nas aulas de História, tendo como sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento histórico alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Nessa perspectiva, esse texto traz, inicialmente, algumas reflexões sobre a formulação do conceito de aula-oficina da historiadora Isabel Barca (2004). Em seguida, apresento uma proposta de projeto de ensino pautada no conceito acima citado, no uso do documento histórico em sala de aula e sua contextualização com os conteúdos considerados válidos para a disciplina escolar de História do 6º ano, segundo a BNCC. Por último, serão discutidas questões sobre o processo avaliativo dos alunos durante o projeto.

Essa aula parte do pressuposto de que os alunos são agentes do seu próprio conhecimento, ou seja, de que o conhecimento é proporcionado através de indagações causadas pelo professor por meio de atividades intelectualmente desafiadoras (BARCA, 2004). No entanto, quero deixar explícito, que esse projeto não se configura em uma receita pronta e acabada, mas flexível e aberto a adaptações. Pois, cada professor, cada grupo de educadores, com sua maneira própria de ser, pensar e ensinar, em condições e contextos próprios, constrói a sua experiência.

Devido ao momento de pandemia que estamos vivendo, essa proposta pode ser executada no modelo híbrido de ensino ou presencialmente, se for permitido, de acordo com a realidade de professores e alunos. Para tanto, recomendo que cada professor elabore um cronograma de acordo com sua realidade e que contemple esse modelo pedagógico durante todo o ano letivo, sendo desenvolvida uma aula oficina a cada bimestre.

Considera-se como principal objetivo compreender os conhecimentos históricos prévios dos alunos e a partir desses, implementar metodologias capazes de tornar tais conhecimentos mais elaborados da perspectiva da história especializada. O tema escolhido para essa proposta de oficina foi: *Uma visita ao estranho país chamado passado: a história do ensino de História da Escola Municipal Professor Cícero Varela*. A escolha do tema se deu pela vontade de trabalhar em sala de aula de uma forma ativa e dinâmica de modo a facilitar o processo de aprendizagem dos alunos que chegam ao 6º ano e necessitam se familiarizar com conceitos complexos do universo histórico. Pois, precisam estruturar e desenvolver conteúdos e noções básicas do “pensar historicamente”, ou seja, buscar trabalhar as relações e noções básicas do ensino de História e relacioná-las com seu entorno.

A metodologia dessa proposta se constrói a partir do acervo de fontes históricas com as quais os alunos estão familiarizados e fazem parte da cultura material escolar, mas que provavelmente não conseguem interpretar de forma crítica. O primeiro passo da aula- oficina foi o levantamento dos conhecimentos prévios, que são as representações dos estudantes, como propõe Isabel Barca, “Levantar e trabalhar de forma diferenciada as ideias iniciais que os alunos manifestam tacitamente, tendo em atenção que estas ideias prévias podem ser mais vagas ou mais precisas, mais alternativas à ciência ou mais consentâneas com esta” (BARCA, 2004, p. 136).

O segundo momento da aula se configurou em propor questões problematizadoras, que constituam um desafio cognitivo adequado aos alunos do 6º ano. Uma terceira vertente foi elaborar tarefas adequadas ao desenvolvimento das competências em foco, como por exemplo: pesquisar e catalogar fontes, para que pudessem ser interrogadas e interpretadas; realizar entrevistas, pesquisas, etc. De modo que ultrapassassem uma interpretação linear e simplista de uma qualquer versão histórica sobre o passado. As tarefas podem ser realizadas de formas individuais ou coletivas, envolvendo situações diversificadas, podendo os alunos expor suas ideias de forma oral ou escrita.

Por fim, a avaliação ocorre de forma qualitativa e progressiva, observando o nível conceitual dos alunos em vários momentos das aulas. O uso do documento histórico em sala de aula faz parte desse processo e é essencial na construção do conhecimento histórico que segundo a BNCC, “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” (BNCC, 2018).

Desse modo, as atividades desenvolvidas em sala de aula com fontes históricas podem, segundo a historiadora Marta de Souza Lima Brodbeck (2012):

ser um ponto de partida do que entendemos como “o fazer histórico” na sala de aula, ajudando o aluno a desenvolver o espírito crítico, a interpretação e o significado de fonte histórica assim como possibilita ao aluno a percepção sobre o ofício do historiador e sobre o trabalho de escrever a História a partir das fontes (BRODBECK, 2012, p. 35).

Assim sendo, a proposta dessa oficina é debater, ouvir opiniões, compartilhar metodologias e construir junto a professores e alunos diferentes possibilidades de ensinar História, bem como, discutir e trocar experiências para um maior enriquecimento das aulas.

2.1 Pensando o ensino de História com base nas formulações do conceito de aula-oficina

O conceito de aula-oficina da historiadora Isabel Barca (2004) define que nesse modelo pedagógico, o professor assume-se como investigador social e o aluno é efetivamente visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento. As atividades das aulas são diversificadas e intelectualmente desafiadoras, são realizadas pelos alunos e os produtos daí resultantes são integrados na avaliação (BARCA, 2004). Portanto, segundo esse modelo, o conhecimento prévio do aluno é sempre levado em consideração pelo professor, esse não aparece como transmissor de todo conhecimento histórico, mas sim como incentivador, para que o aluno construa seu próprio conhecimento.

Para Barca (2004), os pressupostos da aula-oficina se coadunam com a perspectiva construtivista. O construtivismo considera que há uma construção do conhecimento e que, para que isso aconteça, a educação deve criar métodos que estimulem essa construção. De acordo com Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2009):

O objetivo desta exposição é fazer o aluno ser o ator de sua formação. Privilegiando a autoaprendizagem experimental em detrimento da transmissão de saber já produzido, esse método permite ao aluno apropriar-se de processos intelectuais. Ele, igualmente, faz o professor levar em conta a classe real, e não aquela com que possa sonhar (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 39).

Também nessa perspectiva, o planejamento das aulas é pautado a partir das competências a serem desenvolvidas nos alunos, as mesmas encontram-se nas principais propostas curriculares para o ensino básico e secundário de História. Isabel Barca (2004) defende que para que as aulas demonstrem resultados positivos almejados, é necessário “imaginar a aula em concreto, *a priori*, é fundamental para o sucesso em termos de perspectivação das aprendizagens a promover” (BARCA, 2004, p. 135). A figura 3 apresenta um exemplo de plano de aula que procura antecipar mentalmente o desenrolar de uma aula-oficina em História, de inspiração construtivista, proposta pela historiadora.

Figura 05- Plano de aula-oficina para o desenvolvimento de competências em História¹⁹.

PROJECTAR UMA AULA
Competência a focalizar
Visão geral do tema da aula
Principais conceitos e questões-orientadoras
Experiências de aprendizagem
1º Momento
Levantamento de ideias dos alunos: Tarefas (questões e recursos), tipo de comunicação e estratégias (trabalho escrito, oral ou outro, em grupo-turma, trabalho individual, de pares ou de grupos)
Desenvolvimento
Tarefas (questões e recursos), tipo de comunicação e estratégias (trabalho escrito, oral ou outro, em grupo-turma, trabalho individual, de pares ou de grupos)
Síntese
Tarefas (questões e recursos), tipo de comunicação e estratégias (trabalho escrito, oral ou outro, em grupo-turma, trabalho individual, de pares ou de grupos)
Gestão do tempo
Avaliação

A proposta de aula-oficina deve estar em concordância com os princípios de aprendizagem em História, assim como com as competências específicas para cada etapa de ensino. No âmbito da aprendizagem, para potencializar a formação do pensamento histórico das crianças, não basta apenas conhecer os acontecimentos passados, mas privilegiar o investimento em dotar os estudantes de instrumentos para análise e interpretação desses processos que lhes permitam construir sua própria representação do passado. O trabalho com a formulação de conceitos faz parte desse processo, de modo que o professor trabalhe com conceitos próprios da História e conceitos gerais, produzidos pela experiência humana.

¹⁹ BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144.

Assim, a construção de conceitos como tempo, espaço, mudança, permanência, movimento e contradição buscam situar o aluno ao quando e onde as coisas aconteceram ou estão acontecendo. Contudo, a seleção de conceitos a serem trabalhados deve passar tanto pelos de caráter universal quanto os que são válidos num determinado tempo e espaço e são produtos de experiências humanas locais. É importante ressaltar que o trabalho com a formulação dos conceitos deve respeitar as etapas de desenvolvimento dessa competência.

Como ressalta a historiadora Circe Bittencourt (2011):

As especificidades dos conceitos históricos a ser apreendidos no processo de escolarização têm conotações próprias de formação intelectual e valorativa, e a precisão conceitual torna-se fundamental para evitar deformações ideológicas. A História possui um conteúdo escolar que necessita estar articulado, desde o início da escolarização, com os fundamentos teóricos, para evitar conotações meramente morais e de sedimentação de dogmas (BITTENCOURT, 2011, p. 197)

Portanto, se trabalhado de forma sistematizada no ensino, a atividade com conceitos históricos contribui para que os alunos realizem uma leitura mais reflexiva e crítica da realidade social. Ao abordar os conceitos históricos em sala de aula é preciso problematizá-los. A partir de um problema formulado, que geralmente diz respeito às questões do tempo presente, o processo de construção do conhecimento histórico ganha significado. Isso porque incorpora a ideia de que para de fato aprender é preciso aprender a investigar, consultar documentos, elaborar hipóteses e chegar a conclusões. Assim, ao fazer uso da problematização em sala de aula, a meta a ser alcançada pelo professor é a capacidade a ser desenvolvida pelo aluno, de avaliar, observar, analisar, classificar e fazer generalizações, construindo conceitos e adotando novos comportamentos.

A Base Nacional Comum Curricular (2018) estabelece sete competências específicas de História²⁰ para o Ensino Fundamental. Na aula-oficina, a aprendizagem se dá com o

²⁰ Competências específicas de História para o Ensino Fundamental de acordo com a BNCC: 1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo 2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica 3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito 4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários 5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a

desenvolvimento de competências. Os grandes alvos de aprendizagem (*attainment targets*) segundo Isabel Barca são: “domínio de cronologia, conhecimento e compreensão de temas em âmbito e profundidade, interpretação da História, pesquisa histórica (interpretação de fontes) comunicação” (BARCA, 2004, p.136). Essas competências do conhecimento histórico possibilitam aos alunos lidar com versões contraditórias, com conflitos, consigam contextualizar com outras temporalidades e também com o presente.

Vale salientar que essas competências são progressivas de acordo com a complexidade e devem acontecer ao longo da escolaridade obrigatória dos estudantes. Ao planejar as aulas-oficinas o professor, profissional de História, precisa articular pesquisa e ensino, os materiais utilizados a serem trabalhados, e, também, mobilizar seus conhecimentos para desenvolver a pesquisa sobre os temas a serem estudados. Essa prática requer do professor uma relação dinâmica diante do conhecimento, da educação, do mundo, visto que ele é o sujeito que planeja, escolhe os materiais e avalia a aprendizagem dos alunos.

Para Vieira e Volquind (2002, p. 11), trabalhar com oficinas é “uma forma de ensinar e aprender, mediante a realização de algo feito coletivamente”. Assim, o trabalho com oficinas é uma possibilidade de romper com o modelo tradicional de ensino, pois ultrapassa a mera transmissão de conhecimento, visto que tanto o aluno quanto o professor se sentirão instigados a perguntar e a buscar as respostas, a partir da realidade que atuam.

Nesse processo, o aluno, juntamente com o professor, atribuirá sentido e significado ao conhecimento histórico, realizando essa “construção do conhecimento” de uma forma satisfatória. Além do levantamento das ideias tácitas dos alunos, o uso do documento histórico em sala de aula é parte importante na concretização efetiva dos princípios apontados para uma aula-oficina. Ao trabalhar com documento histórico em sala de aula, é preciso que o aluno identifique, além das informações básicas do texto (data de produção, autor, local), o tipo de texto produzido (descrição, narração, dissertação) e a intencionalidade do autor ao produzir esse documento (problematizou, questionou, narrou, descreveu, argumentou). Essas informações são importantes para familiarizar o aluno com o próprio documento.

solidariedade com as diferentes populações 6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica 7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais. (BRASIL, 2018, p. 398).

O documento histórico é, antes de tudo:

[...] o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio (LE GOFF, 2003, p. 538)

Na aula-oficina, o desenvolvimento da competência de interpretação de fontes, ao longo das aulas, tem como objetivo motivar o aluno para o conhecimento histórico, como fonte de informações a serem interpretadas, analisadas e comparadas. De estimular suas lembranças e referências sobre o passado e, dessa maneira, tornar o ensino menos livresco e mais dinâmico. Essa concepção do uso do documento como fonte é indispensável nesse método de ensino, principalmente porque permite o diálogo do aluno com realidades passadas e desenvolve o sentido da análise histórica.

O trabalho com fontes permite que os alunos aprendam que o conhecimento sobre o passado é do trabalho intelectual do historiador. Cada pessoa, cada historiador tem um olhar diferenciado sobre o passado, mesmo que várias pessoas estudem o mesmo assunto, cada um dará versões diferentes sobre ele. As fontes são indícios de situações vividas e da diversidade de formas de ser e de agir, quanto mais os alunos tiverem a oportunidade de trabalhar com elas, mais poderão progredir na aquisição de saberes e práticas vinculados à análise e interpretação de dados a partir da formulação de problemas.

Praticamente toda produção humana pode ser indagada como fonte: documentos textuais, manuscritos e impressos, documentos sonoros, imagens, documentos audiovisuais, achados arqueológicos, edificações, objetos, esculturas, ferramentas, vestimentas, utensílios, etc. Para cada tipo de fonte há formas específicas de abordagens, no entanto existem perguntas que precisam ser feitas a todos os documentos, como por exemplo: o que esta fonte me informa? O que posso deduzir dessas informações? Até que ponto posso acreditar no que ela diz? E de que outra fonte necessito para complementá-la ou confirmar o que está sendo apresentado?

No cotidiano da sala de aula, as fontes podem ser utilizadas de diferentes modos e com distintos procedimentos históricos como: elaboração de autobiografias; informações acerca de determinado conteúdo estudado; realização de exposição em classe de materiais sobre o passado, etc. Ao fazer uso das fontes históricas em sala de aula o professor deve ter em mente que os alunos estão aprendendo História e não dominam o contexto histórico em que o documento foi produzido, o que exige sempre a atenção ao momento propício de estudá-lo e as escolhas dos tipos adequados ao nível e às condições de escolarização dos alunos. A seleção

equivocada das fontes compromete os objetivos propostos no plano de aula, ao passo que sua complexidade e extensão podem criar uma rejeição pelo tema ou pelo próprio tipo de material.

2.2 Oficina de História: Uma visita ao estranho país chamado passado.

Ao olhar para o passado, busca-se perceber as transformações ocorridas no decorrer do tempo e encontrar explicações complexas para tais transformações. A abordagem do passado deve ser pensada como uma busca de elementos e processos que permitam a compreensão da realidade social. À medida que fazemos perguntas ao passado, devemos explicitar as categorias de análise que possibilitem identificar aspectos do modo de vida que possam ser comparados no tempo entre as culturas distintas. Assim sendo, cabe a nós, professores, a tarefa de apresentar os conteúdos e conceitos históricos aos alunos, e definir como será planejada e executada esta tarefa. Mediante isso, o objetivo dessa oficina é colaborar com novas formas de abordar o conhecimento em sala de aula, e estimular outros professores a pensar diferentes maneiras de participar do processo de ensino e aprendizagem em História. Concordo com a historiadora Marta de Souza Lima Brodbeck (2012) quando ela diz:

O ensino de História deve oferecer ao aluno um estímulo para a compreensão da realidade. É importante que ele seja motivado a falar, expor suas ideias sobre variados assuntos, debatê-los com os colegas, reformulá-los. Dessa maneira, perceberá que existem abordagens e opiniões diferentes das suas e poderá passar a respeitá-las. Como consequência disso, aumentará o número de informações que possui, construindo e ampliando cada vez mais o próprio conhecimento (BRODBECK, 2012, p. 05)

Outro aspecto importante na proposta dessa oficina é a seleção de conteúdo a ser trabalhado. É preciso oferecer e trabalhar os conjuntos de conhecimentos que forem socialmente elaborados e que os estudiosos consideram necessários aos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Os conteúdos ocupam espaço importante na execução da aula-oficina, pois constitui um papel central no processo de ensino-aprendizagem, e sua seleção e escolha devem estar em consonância com as problemáticas sociais marcantes em cada momento histórico.

Para operacionalização das orientações seguem algumas sugestões de atividades práticas que podem auxiliar o professor no trabalho com seus alunos para turmas de 6º ano do Ensino Fundamental. As propostas foram elencadas dentro de tópicos que privilegiam o conceito de tempo, o de permanências e mudanças, o conceito de cultura, memória, da importância das fontes e da importância do estudo da História. Vale lembrar que esses conceitos

foram escolhidos com base nas unidades temáticas propostas pela BNCC para as turmas acima citadas e são considerados fundamentais para a aprendizagem histórica.

Oficina de História

<p>Tema: Uma visita ao estranho país chamado passado: a história do ensino de História na Escola Municipal Professor Cícero Varela</p>
<p>Problemática: Como fazer com que as crianças visitem o passado e compreendam as diversas temporalidades e as transformações da escola e do ensino de História a partir do trabalho com fontes?</p>

Justificativa

Essa oficina é um convite para visitar o passado e conhecer a história do ensino de História da Escola Municipal Professor Cícero Varela. Discutir o ensino de História em sala de aula é pensar nos processos de construção desse campo de conhecimento que se desenvolve em diversos espaços e temporalidades e as relações entre os sujeitos, saberes e práticas. Assim, conhecer a história da disciplina de História é entrar em uma viagem que nos levará a sua origem, suas mudanças, permanências e sua função como uma ciência especializada que forma cidadãos para a vida em sociedade. O que ensinamos de História na escola é parte dos conhecimentos historiográficos produzidos pelos historiadores e ainda uma parte desses conhecimentos é aquele que está nos programas de cursos e currículos para as disciplinas e também nos livros didáticos. No ensino de História, o livro didático auxilia na seleção de conteúdos e de procedimentos didáticos, ajudando a entender como se processa o conhecimento na área de História. Uma tarefa importante é problematizar junto aos alunos as mudanças ocorridas no ensino de história e na escola, assim como os conteúdos ensinados e como a História os servirá para viver em sociedade. Essa oficina é uma boa oportunidade para tentar responder a essas questões.

Plano de atividade aula-oficina

<p>Unidades Temáticas: Tempo, espaço e formas de registro.</p>	<p>Objetos do conhecimento: A questão do tempo, sincronias e diacronias; reflexão sobre o sentido das cronologias; Uso do documento em sala de aula; entrevistas.</p>
---	--

<p>Expectativas de aprendizagem: Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (em especial do ensino de História e da escola);</p>	<p>Público-alvo: Turmas de 6º ano do Ensino Fundamental</p>
<p>Continuidades e rupturas; Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.</p>	
<p>Duração – Cronograma: 06 aulas de 50 minutos por bimestre (Esse plano contempla a oficina de um bimestre).</p>	<p>1ª aula- Sondagem com os alunos sobre o que eles conhecem do ensino de História; Discussão sobre os conhecimentos prévios acerca de alguns conceitos; Leitura do texto reflexivo com a turma e roda de discussão sobre o que eles acharam da aula.</p>
<p>2ª aula- Atividade “Tempo e organização da vida”.</p>	<p>3ª aula- Atividade “Os diversos tempos da História”.</p>
<p>4ª aula- Atividade “Será que as escolas sempre foram assim?”</p>	<p>5ª aula- Atividade “Ouvindo a voz da experiência” (Entrevista).</p>
<p>6ª aula- Culminância – Apresentação de narrativas em forma de textos e desenhos e uma exposição de fotografias sobre a questão das transformações da escola e do ensino de História.</p>	<p>Avaliação A avaliação da aprendizagem deve ocorrer de forma contínua e progressiva, buscando compreender as facilidades e dificuldades de assimilação dos conteúdos por parte dos alunos.</p>

Caro professor, utilizaremos o texto abaixo como suporte para refletir com os alunos acerca da definição do conceito de História e o sentido do ensino de História na escola. Assim como uma primeira aproximação com o tema do tempo histórico. Como proposta pedagógica, o professor pode optar por trabalhar simultaneamente com outros textos selecionados e adaptados que abordem a temática.

Texto inicial de reflexão com a turma

A História é o estudo das experiências de homens e mulheres no tempo, daquilo que comprovadamente já aconteceu. Quando nos perguntamos sobre o sentido do ensino de História na escola, estamos também nos perguntando sobre porque nos interessamos pelo passado e qual é o passado que nos interessa saber. É preciso entendermos a História como conhecimento, como experiência e prática de cidadania. Quando a disciplina de História é instituída no Brasil em meados do século XIX, os conteúdos definidos como essenciais para serem ensinados remontavam a questões da história da civilização europeia, mais precisamente da civilização ocidental. O desenvolvimento desses conteúdos indicava que cada fato histórico era único e sem possibilidade de repetição, a história deveria ser reconstituída de forma objetiva sem subjetividades para ser considerada como verdadeira e assim sendo científica.

Ao se ocupar do passado, a História trabalha com o tempo, mas vai além dele. A evolução da História permitiu que o tempo fosse mensurado de diversas formas: a partir da observação da natureza, criação dos relógios e calendários e o estabelecimento de rotinas frequentes na vida cotidiana visando a construção do conceito de tempo histórico, e as dimensões do tempo. O tempo faz parte do fundamento da história. Os grupos humanos registravam e percebiam o tempo de formas diferentes. Entender essa especificidade é imprescindível para a compreensão da dinâmica social.

Depois dessa primeira interação, é necessário que o professor identifique como os alunos compreendem determinados conceitos das ciências humanas. Muitas vezes, eles apresentam uma certa compreensão desses temas, entretanto sua elaboração oral e escrita tornase confusa, com ideias desconexas entre si. Nessa atividade os alunos podem descrever os conceitos selecionados através de frases ou mesmo poemas.

Conversa informal com a turma

- **Pedir para a turma explicar a partir da sua compreensão os seguintes conceitos:**

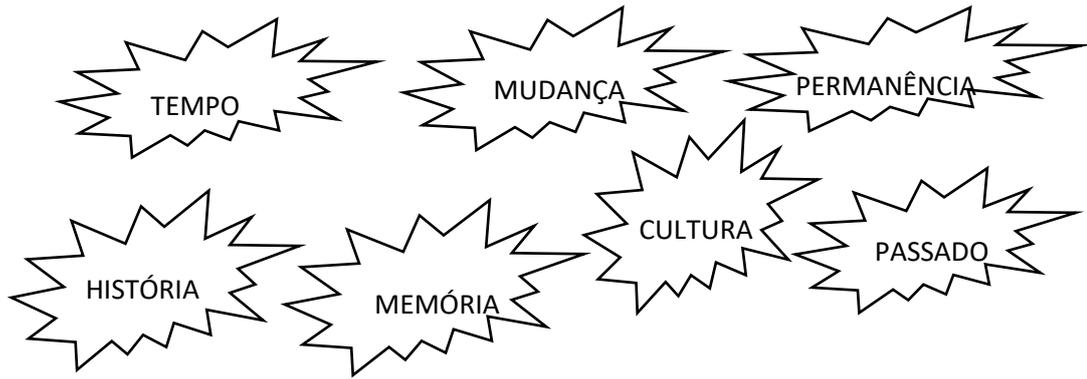


Figura 06- Ficha de exploração de ideias tácitas acerca dos conceitos históricos.²¹

Na realização da ação pedagógica em sala de aula, é importante que o professor fique atento às dificuldades de alguns de seus alunos. Nesse momento, é fundamental que o professor conduza o processo, fazendo um trabalho coletivo de leitura e entendimento do proposto para a atividade, verbalizando a direção em que se pode encaminhar as respostas e, principalmente, ajudando-os a superar os possíveis obstáculos que os impedem de externar suas compreensões pessoais.

Professor, a atividade a seguir é uma possibilidade de utilizar o trabalho com as narrativas históricas e relacioná-las à noção de tempo histórico. O primeiro passo para a ordenação das narrativas é a identificação das sequências temporais envolvidas nos episódios narrados. Vejamos o exemplo da atividade 1.

Atividade 1 – Tempo e organização da vida (individual).

- Forme um círculo com os alunos e peça para que narrem aos demais um pouco de sua história pessoal sem, contudo, usar palavras que remetam à noção de tempo: menção a datas, expressões como “naquela época”, “antes disso”, “depois daquilo” etc. Depois de escreverem reflita com eles sobre algumas questões:

- É possível construir uma narrativa que conte uma história sem se prender a marcos temporais – seja no espaço de anos ou de horas que situem determinados acontecimentos em relação a outros?
- A ideia/noção de tempo e seus diversos ritmos imprimem clareza às narrativas?

²¹ LEE, P. (2001). Progressão da compreensão dos alunos em História (pp 13 –27), In Barca, I. (org.), Perspectivas em Educação Histórica. Braga: CEEP, universidade do Minho.

Pergunte aos alunos:

- Por que não é possível pensar a vida humana ou narrá-la sem fazer menção à temporalidade dos eventos, fatos, etc.?

• Mostre aos alunos o modo como as referências temporais, apesar do esforço empreendido em evitá-las (no caso da atividade proposta), tornam suas narrativas compreensíveis e articuladas. Para isso, anote no quadro parte da narrativa que construíram e proponha uma dinâmica para a turma. Peça para que apontem as expressões que remetem a ideia de tempo e risque-as da frase. Em seguida, observe junto com a classe:

- A frase perde seu sentido?

- É possível substituir uma expressão de tempo por outra que não o seja e manter o sentido da frase?

Professor: com essa atividade os alunos poderão compreender de modo bastante prático como a ideia de tempo não só organiza suas experiências diárias como as tornam inteligíveis, imprimindo nelas intensidade e ritmo.

Recursos Didáticos: Quadro branco, folhas de ofício, lápis e pincel para quadro.

A dica pedagógica agora é o exercício de montagem da linha do tempo. Essa atividade permite que os alunos olhem para o passado e desenvolvam a percepção de diferentes durações, que permitam identificar as transformações ou as permanências ocorridas durante o período que estão abordando, bem como os eventos que marcaram as rupturas. Veja o exemplo da atividade 2.

Atividade 2 - Os diversos tempos da História (individual).

• Pedir ao aluno para escrever a sua própria história de vida como estudante. Através dessas memórias será realizado um trabalho que dará ensejo a discussões como os recortes temáticos, a diversidade de narrativas históricas, memória e fontes. Através da história de vida deles, é possível montar uma linha do tempo destacando os principais eventos. É importante que o professor demonstre como se constrói uma linha para que os alunos tenham algo como modelo. Pode ser explicado no quadro ou por imagens projetadas. Observe o quadro

1.

Quadro 1- Ensino de História no Brasil - Linha do Tempo

Período	Evento
Século XIX	•Introdução da área no currículo escolar.
Década de 30 a 40	•Política nacionalista de desenvolvimento. •Criação do Colégio Pedro II e do IHGB*.
Final do Século XIX	•Duplo papel do ensino de História: Civilizatório e Patriótico.
Século XX	•Fortalecimento do debate dos problemas educacionais.
1930	•Criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e a Reforma Francisco Campos: Acentua-se o fortalecimento do poder central do Estado e o controle sobre o ensino. •Vitória da tese da democracia racial. •Introdução dos Estudos Sociais no currículo escolar.
1942	•Ministro Gustavo Capanema conduz reformas no ensino secundário.
Década de 1950 a 1960	•Ensino de História volta-se para temáticas econômicas inspirado pelo nacional-desenvolvimentismo. •História Nova – produção didática sob influência da historiografia marxista, que enfatizava transformações econômicas e conflitos entre as classes sociais.
1961	•Lei 4.024 de Diretrizes e Bases: Suprime-se a prescrição de um currículo fixo e rígido, prevalecendo abertura para áreas optativas no currículo mínimo.
Início da década de 1970	•Conteúdos escolares reunidos em núcleos comuns para cada série. •Formação de professores licenciados em Estudos Sociais.
Década de 1970 a 1980	•Crescimento das associações de historiadores e geógrafos, ampliando a batalha pela volta de História e Geografia aos currículos.
Década de 1980 a 1990	•Processo de democratização: Reformas curriculares questionam e redefinem conhecimentos escolares. •Difundem-se reflexões nas quais alunos passam a ser considerados como participantes ativos de processo de construção do conhecimento.

* IHGB - Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

• Depois que a linha do tempo estiver pronta, será montada uma roda de conversa na qual o professor deve demonstrar que existe diversos modos de se contar uma história e que dependendo de qual será o nosso foco o resultado pode sair bem diferente, o que não significa que esteja errado. Estabelecer uma conversa é dar voz aos estudantes e é importante que eles cheguem a tais conclusões por eles mesmos, afinal é a partir das concepções deles próprios que se montará o trabalho a seguir. Para isso, foram estabelecidas algumas sugestões de perguntas que o professor pode fazer para começar o seu diálogo com a classe.

Questões abordadas:

Que elementos vocês destacaram sobre vocês?

Vocês colocaram tudo sobre a sua vida?

Vocês não poderiam ter feito uma história da vida de vocês baseado em outras coisas?

Professor: O trabalho com a linha do tempo da história de vida dos alunos não consistirá em apenas expor as datas, mas também em contar um pouco sobre o ambiente e assim deixar a própria marca pessoal da sala que o produziu.

Recursos Didáticos: Retroprojeter ou quadro branco, folhas de ofício ou cartolinas, canetas coloridas.

Amigo professor, na proposta a seguir foram utilizadas fotografias como suporte à atividade. É possível trabalhar com fotografias produzidas pela imprensa, anúncios publicitários, cartões postais, imagens utilizadas em outras disciplinas ou em livros didáticos. Ao propor o trabalho com as fotografias, é importante estabelecer um roteiro de observação que possibilite aos alunos organizar e registrar as informações. Ao propor algumas perguntas ao grupo de alunos, o professor dirige e ajuda na organização e observação. Vejamos a proposta da atividade 3.

Atividade 3 -Será que as escolas sempre foram assim? (em grupo)

- Essa é uma pequena parte que consiste em uma sessão de fotos referentes a arquitetura da escola. Essa atividade possibilita que os alunos ampliem o seu olhar e desenvolvam a observação, a crítica e a criatividade. As imagens constituem fontes extraordinárias para o processo de ensino e aprendizagem, elas atraem, seduzem e instigam. Os alunos também podem fazer uma sessão de fotos para registrarem o espaço escolar e depois comparar com outras imagens, para que reflitam sobre a importância das iconografias como fontes históricas.

Observe as fotos

Figura 07 - Escola Municipal Professor Cícero Varela – João Câmara /Rio Grande do Norte.



Fonte: Arquivo pessoal da ex-gestora Gorete Avelino

1. O que a cena fotografada representa para o grupo?
2. Como vocês descreveriam o lugar onde a foto foi tirada?

Figura 08 - Escola Municipal Professor Cícero Varela



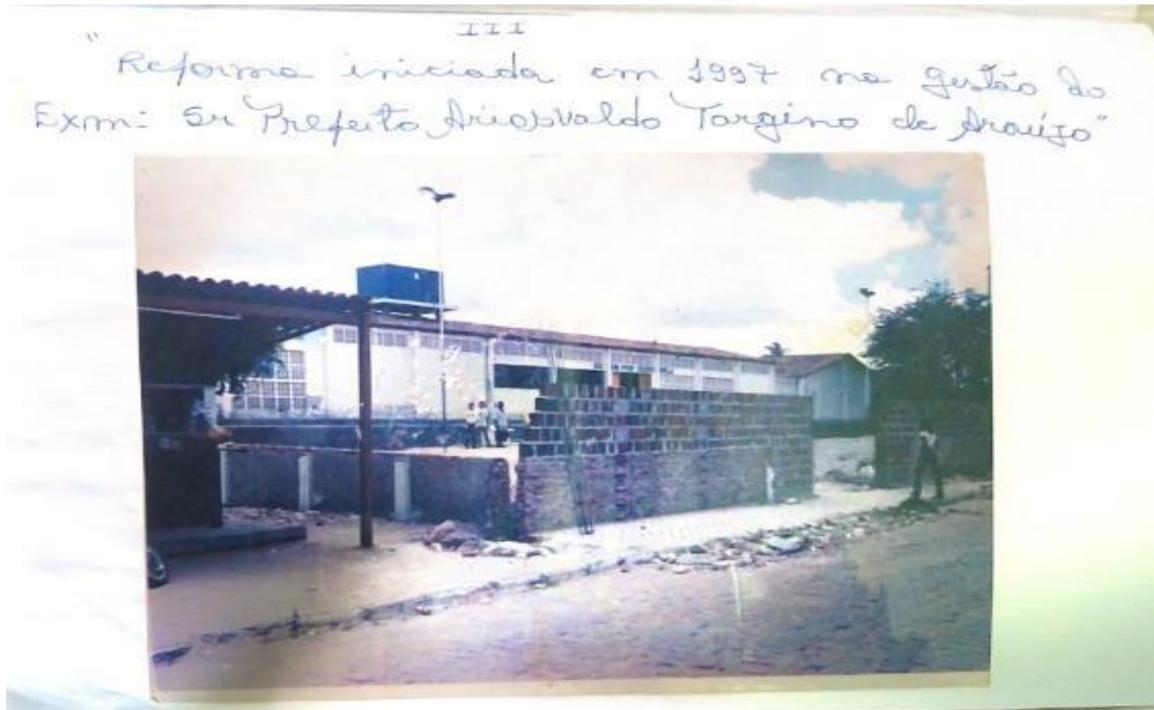
Fonte: Arquivo pessoal da ex gestora Gorete Avelino

03. Vocês conseguem identificar o que a fotografia acima representa? Será que a foto da figura 06, representa o mesmo lugar da figura 05?

04. Vocês percebem diferenças entre as figuras 05 e 06? Quais?

05. Será que as fotografias foram feitas no mesmo lugar e pela mesma pessoa?

Figura 09 - Escola Municipal Professor Cícero Varela no ano de 1997.



Fonte: Arquivo pessoal da ex gestora Gorete Avelino

06. Qual a relação entre essa fotografia e as anteriores?

Figura 10 – Escola Municipal Professor Cícero Varela no ano de 2000.



Fonte: Arquivo pessoal da ex gestora Gorete Avelino

Figura 11- Escola Municipal Professor Cícero Varela no ano de 2021



Fonte: Arquivo da Escola (2021)

07. O que mudou na arquitetura da escola ao longo dos anos?

08. Qual a importância da utilização das fotografias como fontes de pesquisa?

Outras sugestões de perguntas a serem feitas:

- Será que a escola nunca se transforma?
- Por que essas transformações existem?
- Que tipos de transformações vamos ver em nossa escola se estudarmos a fundo?
- Quem causa essas transformações?
- Quem são as pessoas que transformam a escola?

Após a problematização das figuras, os alunos devem organizar os registros fotográficos cronologicamente e explicar o que os levaram a pensar que um registro é anterior ao outro.

Professor: Essa atividade possibilita que os alunos aprendam a reconhecer no símbolo fotográfico não somente a mensagem explícita, mas as mensagens subliminares criadas por aqueles que captaram a imagem, sua interpretação e interação com a realidade vivenciada.

Recursos Didáticos: Aparelhos celulares ou máquinas fotográficas, retroprojektor, cartolinas e canetas.

Outra contribuição importante para abordar os conceitos estudados é criar ações que provoquem os alunos na construção da ideia de que todos somos sujeitos da História. Os alunos precisam perceber como sua vida está relacionada à vida dos pais, avós, dos colegas. Por isso, a atividade a seguir sugere o trabalho em entrevistas. Para aprofundar a discussão sobre memória, o professor pode indicar o recurso à narrativa *Bisa Bia, Bisa Bel*, de Ana Maria Machado. O livro conta a história de Isabel, que encontra um retrato antigo de sua bisavó materna, Beatriz, na época que era menina. Inspirado na leitura e nos conflitos de geração entre a menina e a bisavó, proponha que se aproximem mais dos seus avós, ou das pessoas mais velhas da comunidade onde a escola está situada. Observe a sugestão da atividade 4.

Atividade 4 – Ouvindo a voz da experiência. (individual ou em grupo).

- Uma vez os alunos tendo percebido, através das atividades anteriores, que a História é dinâmica e sua interpretação é mutável no tempo e no espaço, proponha que voltem ao passado (através de conversa com outras pessoas) para perceberem como o “outro” tem experimentado e vivenciado os processos históricos em relação ao vivido pelos alunos.
- Peça para que interroguem parentes mais velhos sobre situações vivenciadas por eles no ensino de História (informantes: avós, pais, tios etc.) e que podem ser mensuradas pelos alunos. Deve ser uma atividade cotidiana, então sugira um questionário (ver proposta de questionário em anexo).
- Os alunos podem usar a internet para pesquisarem aspectos que foram narrados pelos parentes e confrontar os diálogos. Construindo depois suas próprias narrativas sobre o tema.

Professor: As atividades que recorrem a conversas e entrevistas são importantes, pois auxiliam no conhecimento da história uns dos outros, no diálogo com a família e com as pessoas mais velhas, levando assim à percepção da história de vida e das memórias.

Recursos Didáticos: Gravadores, celulares, cadernos, canetas.

Após o término da análise dessas fontes, a intenção é perceber que a escola e o ensino de História podem mudar e nós somos parte disso. Para reforçar esse objetivo, o ideal seria montar uma conversa final com a apresentação das narrativas dos alunos sobre o tema ou uma exposição sobre a questão das transformações da escola e o ensino de História. A sociedade altera a escola e se percebe que o próprio estudo muda. O que ocorre é muito mais do que um

simples acréscimo de conteúdo devido ao passar dos tempos, mas toda uma ordenação nova que vai se adquirindo, ou seja, os conteúdos passados em uma sala de aula também são históricos.

O estudo das relações entre permanências e inovações no cotidiano escolar constitui um tema importante para ajudar na construção do conhecimento histórico. Através de fotografias, documentos ou de memórias narradas pelos mais velhos, os alunos podem identificar as permanências dos elementos estruturais da organização escolar. Desde a existência de suportes da escrita, como cadernos, quadros-negros, a utilização de objetos para escrever como giz, lápis, pilotos, canetas, à organização das carteiras e a forma como os professores se posicionam em sala de aula.

Como afirma Diana Vidal “Tomadas em sua materialidade, objetos da escrita permitem não apenas a percepção dos conteúdos ensinados, mas o entendimento do conjunto de fazeres ativados no interior da escola” (VIDAL, 2009, p. 31). Os sujeitos ocupam um lugar central na construção da cultura escolar. Vários são os recursos e estratégias que professores e alunos podem lançar mão em sala de aula, as histórias de vida, autobiografias e histórias orais são metodologias que possibilitam dar voz aos sujeitos da educação. Ao incorporar diferentes linguagens no processo de ensino de História, nós, professores, reconhecemos a estreita ligação entre os saberes escolares, as culturas escolares e o universo cultural mais amplo, assim como percebemos a necessidade de (re)construirmos nossas concepções pedagógicas.

Como afirma Selma Guimarães Fonseca (2012):

O professor não é mais aquele que apresenta um monólogo para os alunos ordeiros e passivos que, por sua vez, “decoram” o conteúdo. Ele tem o privilégio de mediar as relações entre os sujeitos, o mundo e suas representações, e o conhecimento, pois as diversas linguagens expressam relações sociais, relações de trabalho e poder, identidades sociais, culturais, étnicas, religiosas, universos mentais constitutivos da nossa realidade sóciohistórica. As linguagens são constitutivas da memória social e coletiva (FONSECA, 2012, p. 259).

Ao estudar o ensino de História pelas lentes da cultura escolar, os alunos serão capazes de ampliar o entendimento sobre o funcionamento interno da instituição e rever as relações estabelecidas historicamente entre escola, sociedade e cultura.

2.3 Avaliar para formar: diferentes olhares na avaliação da aprendizagem histórica.

O processo avaliativo gera muitas polêmicas e diferentes posturas pedagógicas por parte de estudiosos e professores, isso porque nem todos os agentes educativos pensam da mesma forma. Algumas práticas avaliativas privilegiam critérios de seleção, classificação, hierarquização e exclusão. Outros buscam avaliar o decorrer e a trajetória dos alunos como sujeitos da ação educativa que participam ativamente do cotidiano das atividades escolares. O ato de avaliar pressupõe a escolha de objetivos, critérios e finalidades, desse modo é importante que o professor esclareça ao aluno a finalidade e o porquê de sua avaliação, além de explicar os critérios que serão utilizados para avaliá-lo.

No fazer diário da sala de aula, a avaliação, muitas vezes, se caracteriza como um olhar estreito e mecânico, representado através da aplicação de provas, exames, notas, aprovações, reprovações e dependências. É importante entender que a avaliação não pode ter um fim em si mesma, precisa ser pensada como um diagnóstico contínuo e sistemático, capaz de analisar diversas situações de ensino e aprendizagem. Ao se falar em avaliação, devemos ter em mente uma proposta que se vincule à perspectiva formativa e menos seletiva. Não podemos tornar o processo avaliativo em um dispositivo de punição ou de segregação entre os alunos, distorcendo o principal objetivo da escola que é levar o aluno ao aprendizado e não o classificar.

A avaliação em História na aula-oficina deve começar pelo levantamento das ideias prévias ou tácitas dos alunos, ou seja, que concepções eles têm acerca dos conceitos históricos. Para Isabel Barca “A avaliação sistemática das aprendizagens é fundamental. No que respeita à evolução das ideias dos alunos entre o momento inicial e o momento final da intervenção educativa em foco” (BARCA, 2009, p. 141). A historiadora preza por uma avaliação formativa, que valorize diferentes pontos de partida para promover uma progressão individualizada do aluno.

O desenvolvimento de múltiplas e diferentes atividades de avaliação pode substituir a antiga prática de avaliar apenas a memorização dos conteúdos em testes. Dentre as atividades para avaliação em História vale destacar:

- Atividades realizadas em sala de aula, que avalie diariamente a participação e o esforço do aluno em sala de aula;
- Atividades que indiquem capacidade de síntese e redação, ou seja, a capacidade do aluno para organizar e produzir sua narrativa histórica;
- Atividades que expresse domínio de conteúdo, nas quais se verifica a capacidade do aluno de comunicar o conteúdo que domina e o grau em que desempenha essa comunicação;

- Atividades que expressam aprendizagem, analisar o desenvolvimento das capacidades cognitivas do aluno;
- Atividades que evidenciem procedimentos, para verificar se o aluno adquiriu a capacidade de leitura de linguagens contemporâneas e sua capacidade para lidar com os processos de produção do conhecimento histórico.

Uma avaliação formativa possibilita o aluno entender que as ações pedagógicas, pautadas em avaliações aliadas à construção do conhecimento, podem contribuir para que o aluno tenha condições de fazer confirmar os aprendizados em exames e processos seletivos, no sistema educacional e no mercado de trabalho (FONSECA, 2012). Muitas vezes os mecanismos de avaliação que regulam e controlam os diversos níveis de ensino, como a Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), se tornam o foco da avaliação em sala de aula. No entanto, conceber a avaliação da aprendizagem apenas sob tal perspectiva, pode contribuir para torná-la cada vez mais classificatória sem a valorização devida ao ensino e a valorização da aprendizagem. Professor, é importante que no seu planejamento as expectativas de aprendizagens dos alunos estejam alinhadas com os objetivos de aprendizagem: habilidades, conhecimento e capacidade.

CAPÍTULO III

ENSINAR E APRENDER HISTÓRIA NA ESCOLA: A SALA DE AULA COMO PALCO
PARA DIFERENTES LEITURAS DO PASSADO.

“Fazer a História é estar presente nela e não
simplesmente nela estar representado.”
(FREIRE, 1993, p. 40)

Nesse capítulo, é apresentado o produto dessa dissertação que se caracteriza como um livro paradidático. As atividades buscam na literatura, documentos, mídias digitais, cultura material escolar, entre outros, despertar o interesse e possibilitar aproximação dos temas de História. Procuram desenvolver a autonomia do aluno, instigar outros olhares, desnaturalizar estereótipos, provocar questionamentos acerca de tantas histórias silenciadas.

Nas últimas décadas, devido ao movimento de renovação do ensino, escolas e alunos têm adquirido acesso a materiais cada vez mais diversificados. A exemplo disso, são os livros paradidáticos incluídos nessa profusão de novas mídias e materiais. Como afirma Circe Bittencourt (2008):

O crescimento, nos últimos anos, no número de materiais didáticos é inegável, com a multiplicação de publicações didáticas e paradidáticas, dicionários especializados, além de materiais em suportes diferenciados daqueles que originalmente têm sido utilizados pela escola, baseados em vídeos e computadores. Diante dessa variedade de materiais didáticos, desigualmente distribuídos pelas diferentes escolas do país, torna-se urgente uma reflexão que ultrapasse uma visão apenas pragmática do problema (BITTENCOURT, 2008, p. 296).

Dessa forma, esse livro foi pensado e construído para servir de apoio didático na construção do conhecimento histórico em sala de aula. O livro tem como objetivo ampliar as versões sobre acontecimentos e oferece a oportunidade de confrontar ideias prontas e acabadas sobre temas do universo histórico. Assim como, ajudar a sedimentar os conhecimentos da ciência histórica, apresentando uma linguagem mais acessível e oferecer, desse modo, novas abordagens a respeito dos temas estudados.

Os livros paradidáticos surgem no Brasil no início da década de 1970. Inventados pelo mercado editorial, dentro do campo de produção de obras literárias voltadas aos jovens, para incentivar o gosto e o prazer pela leitura. As primeiras coleções de paradidáticos no Brasil foram destinadas a área de Língua Portuguesa e Literatura, com as coleções “Bom Livro”, “Vagalume” e “Para gostar de ler”. Na área de História, os paradidáticos começaram a ganhar terreno nas últimas décadas do século XX, para exploração de temas não disciplinados no Ensino Fundamental como por exemplo, educação patrimonial e História da cultura afro.

Para Kazumi Munakata (1997) e Ernesta Zamboni (1991), do ponto de vista das editoras, o gênero paradidático é uma concepção comercial e não intelectual. Sendo assim, o gênero é concebido como texto de divulgação científica, livro, livrinho, cartilha, revista,

historinha, álbum e jogo. A definição do livro paradidático ainda é muito plural e diversificada entre os pesquisadores desses materiais.

Para Munakata (1997):

O que define os livros paradidáticos é o seu uso como material complementar (ou mesmo substitui) os livros didáticos. Tal complementação (ou substituição) passa a ser considerada como desejável, na medida em que se imagina que os livros didáticos por si sejam insuficientes ou até mesmo nocivos (MUNAKATA, 1997, p. 103).

Em resumo, são vistos como estratégicos, na medida que oferecem materiais diversificados e complementares ao livro didático. Como afirma Itamar Freitas (2010):

Paradidáticos, não importando a área de destinação, são vistos como estratégicos para a formação continuada do professor e o incentivo do hábito da leitura do aluno. Eles exercitam a leitura objetiva, viabilizam a implementação de estudos interdisciplinares e de temas transversais, simplificam a linguagem científica, verticalizam determinados temas, complementam e/ou criticam os livros didáticos, atualizam informações científicas, aprofundam, enriquecem, resumem, ampliam e ajudam a sedimentar conhecimentos das ciências de referência (FREITAS, 2010, p. 255).

Para construção dessa obra, procurei seguir algumas recomendações específicas que as editoras recomendam para elaboração desse tipo de material, como por exemplo: a elaboração de exercícios ao término de cada capítulo; exercícios escolares variados (revisão vocabular, questões sobre os capítulos, estudo de casos, pesquisas extraclasse); fotografias, imagens e desenhos para ser examinados não apenas na função informativa, mas também como um recurso para aumentar o interesse, a compreensão, a aprendizagem e a retenção por parte dos alunos.

O livro foi criado visando as possibilidades de articulação com o ensino de História, trabalhando também com a metodologia de pesquisa do campo da educação histórica. A intenção é priorizar as ideias dos agentes diretos da educação, as práticas cotidianas das escolas e os materiais que vêm sendo utilizados por professores e alunos nas aulas de história.

Por meio de textos e atividades que serão realizadas de forma síncronas e assíncronas, o aluno tem a oportunidade de conhecer um pouco da história da Escola Municipal Professor Cícero Varela, situada no município de João Câmara, no estado do Rio Grande do Norte. Bem como, a história do ensino de História na própria escola.

As atividades síncronas serão orientadas pelo professor, presencialmente ou por meio do *Google Meet*. Já as assíncronas terão interação a partir de um grupo de *WhatsApp*, no qual serão disponibilizadas videoaulas, material de leitura complementar, links para mídias sugeridas (*podcast, sites, formulários de sondagem, Instagram, Facebook*).

O livro está organizado em duas unidades temáticas, subdivididas em capítulos, apresentando questões de interpretação de texto, pesquisas, debates, entrevistas, entre outras atividades. As atividades estão distribuídas de acordo com a unidade e o capítulo do qual fazem parte. As atividades propostas foram organizadas com o intuito de levá-los à aprendizagem, a relacionar os fatos, chegar a conclusões, descobrir soluções e desse modo proporcionar a construção de seu próprio conhecimento.

As atividades propostas podem ser adaptadas e ampliadas de acordo com o contexto de cada turma, a fim de oportunizar a formulação de novos conceitos, momentos de críticas, emissão de opiniões e a busca por novas informações. A partir de uma conversa com meu orientador, Magno Francisco de Jesus Santos, surgiu a ideia de criar um personagem que narrasse a história da escola para os alunos. Foi então que, através de uma fonte que coletei na escola, no livro de registro de empréstimo da biblioteca, decidi criar uma personagem com nome de uma das alunas que era bastante assídua na ida à biblioteca.

O desenho da personagem foi criado utilizando a ferramenta *Avatares* dentro do aplicativo *Facebook*. As fotografias utilizadas nesse material foram cedidas pelas entrevistadas pelo *WhatsApp*, por causa da pandemia e a impossibilidade de visitas presenciais aos arquivos. As figuras foram criadas a partir de imagens pesquisadas na internet, atividades que foram adaptadas de sites, grupos de comunidades de historiadores do *Facebook* e livros paradidáticos.

Esse material nada mais é que um apoio aos alunos para aquisição de conhecimento, no entanto, não deve ser um fim em si mesmo. Pode servir como auxílio e recurso, contribuindo para o desenvolvimento não só do hábito da leitura, mas também de um espírito crítico e reflexivo diante do mundo.



O QUE APRENDEMOS SE TORNA PARTE DE QUEM SOMOS

Livro paradidático (6º ano do Ensino Fundamental)

Por Kainara Fernandes da Silva

Este livro é dedicado a:

Deus por ter me mantido na trilha certa durante esse projeto de pesquisa com saúde e forças para chegar até o final.

Ao meu orientador Magno Francisco de Jesus Santos por aceitar conduzir o meu trabalho de pesquisa e acreditar na minha proposta de forma tão sensível e cuidadosa.

A todos os meus professores do ProfHistória da Universidade Federal do Rio Grande do Norte pela excelência da qualidade técnica de cada um.

Ao meu pai, minha mãe, irmão, sobrinhos e ao meu filho Ryan que sempre estiveram ao meu lado ao longo de toda trajetória.

Aos meus alunos que são o principal motivo que me leva a buscar capacitação para aprimorar minha prática docente diária.

A gestora da Escola Municipal Professor Cícero Varela que sempre se dispôs a ajudar no que foi necessário para a realização desse trabalho.



Sumário

Apresentação.....	91
PARTE I: O início de tudo.....	93
Capítulo I: Nossa escola tem História.....	94
1.1 Vamos conhecer um pouco mais da História da escola.....	94
1.2 História e memória do patrono professor Cícero Varela.....	97
Capítulo II: Memórias que me representam.....	103
2.1 Memórias da época da escola: eu e os outros.....	103
PARTE II: Meu lugar na História.....	107
Capítulo III: Homens e mulheres nasceram para fazer história.....	107
3.1 Todos nós fazemos história e temos um lugar na História.....	108
3.2 A história do bairro onde está localizada minha escola.....	109
Capítulo IV: Recordar é viver.....	116
4.1 Histórias de vida no cotidiano escolar.....	116
Epílogo.....	118
Bibliografia.....	119
Sobre a autora.....	120

Apresentação



Amigo (a) estudante, me chamo Érica e vim convidar você a viajar comigo ao passado da Escola Municipal Professor Cícero Varela, para conhecer um pouco da história da escola e aprender mais sobre o ensino de História no cotidiano escolar. Fui aluna da escola e, durante o tempo que estudava, era frequentadora assídua da biblioteca. Por isso, a professora Kainara Fernandes me convidou para fazer parte desse livro. Observe a importância de ler e frequentar as bibliotecas escolares, falo por experiência própria, pois a partir das leituras, muitas possibilidades se abrem para nós. Quero compartilhar com você os saberes e o conhecimento adquiridos com meus colegas, professores, diretores e funcionários da escola. Você vai aprender ao mesmo tempo que coloca seus conhecimentos em prática através das atividades sugeridas nesse livro. Então, vamos estudar!



Das leituras que fiz na escola, um poema de Rubem Alves me chamava bastante a atenção. Vamos ler comigo!

"Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado." (ALVES, 2002, p. 29)



Vamos refletir!!!

•Fazendo um paralelo com o poema, sua escola é uma gaiola ou são asas? Justifique sua Resposta.

•Sente alegria ao sair de casa e ir para a escola? Por quê?

Parte I

O INÍCIO DE TUDO



Vamos pensar um pouco!

- O que essas imagens representam para você? Que história você contaria a partir dessas imagens?

CAPÍTULO I



Nossa escola tem História

Você sabia??

A Escola Municipal Professor Cícero Varela foi fundada em 1975, na Gestão do Prefeito Francisco Paulino (Chico da Bomba) e sob a coordenação da professora Wanilda Silva e Souza, coordenadora de educação do Município na época. A escola antes se chamava “Escola de 1º grau Dr. Ronaldo Ferreira Dias”, (visto que o projeto da escola foi uma conquista do jovem) que recebeu a homenagem de **Patrono** da instituição escolar. A escola surgiu com a necessidade de atender a demanda estudantil da região e do município e pioneira na oferta do ensino de 1º grau maior (Ensino Fundamental II) da rede municipal.

Nos primeiros anos, funcionou na Rua 07 de setembro, onde hoje funciona a Escola Municipal Alzira Matias. Teve como primeira diretora a senhora Maria do Ó Guimarães e um quadro de professores selecionados e qualificados para o exercício docente.

Patrono

Patrono é aquela personalidade escolhida para ser homenageada por algo ou por alguém.

Em 1976, foi legalizada por meio do Diário Oficial de 21.04.1976 e autorizada pela portaria de nº 336/76 de 16.12.1976, pelo Diário Oficial de 28.12.76. No ano de 1977, passou a funcionar na Rua 29 de Outubro, no prédio que havia sido construído para uma maternidade.

Em 1982, foi modificado o nome de seu patrono, pois na época não era permitido homenagear pessoas em vida. Sendo assim, a instituição passou a se chamar Escola Municipal Professor Cícero Varela, numa justa homenagem a esse ilustre cidadão camarense que se destacou na história e na educação do município de João Câmara.

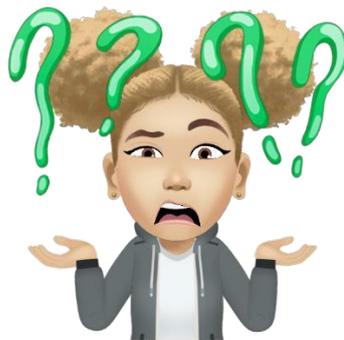
1.1 Vamos conhecer um pouco mais da história da escola!!!

No ano de 1986, a cidade sofre com os abalos sísmicos, que danificou a estrutura da escola, a qual passou a funcionar em barracas acampadas em frente ao prédio. Em 1987, passa por sua primeira reforma realizada pelo batalhão de Engenharia. Nos anos seguintes, passou por

outras reformas até chegar a sua estrutura atual, sendo a escola de maior porte na rede municipal de ensino, contando com 15 salas de aula, atendendo 1.653 alunos distribuídos nos três turnos. A instituição conta com o trabalho de 68 funcionários e 62 professores e a clientela estudantil reside na Zona Rural e Urbana.

Ao longo dos seus 46 anos, muitos passaram por essa instituição e hoje fazem parte de sua história, assim contribuindo significativamente para a educação do município, com alunos que se destacaram em nossa sociedade, professores que se dedicaram a educar e formar os futuros cidadãos camarenses, gestores que fizeram e fazem a diferença para que a escola continue a oferecer uma educação de qualidade. Veja a seguir a distribuição dos gestores por ordem cronológica.

- 1975 - Maria do Ó Guimarães;
- 1977 - João Segundo Aniceto Gomes;
- 1979 - Lenira Barros;
- 1982 - José Celestino;
- 1984 - Antônio Gomes da Silva;
- 1989 - Telma Maria Cacheado;
- 1990 - João Batista Nunes;
- 1995 - José Quirino da Silva;
- 1995 - Lauridete Benedito de Souza;
- 1996 - Maria Gorete de Oliveira Avelino;
- 2005 - Maria do Socorro Silva; ○ 2006 - Erivânia Fernandes Pinheiro;
- 2009 - Kelly Cristine da Silva Andrade.
- 2017- Maria Pinheiro Borges (2017-2021).



OBSERVE QUE A APRESENTAÇÃO DOS GESTORES ESTÁ ORGANIZADA COMO UMA LINHA DO TEMPO. VOCÊ SABE O QUE É UMA **LINHA DO TEMPO**???

Vamos organizar as informações!!!

A linha do tempo é uma ferramenta para organizar uma narrativa de forma cronológica. Nela nós incluímos datas de acontecimentos e períodos. Os períodos são mais flexíveis e, dentro deles, podemos nomear acontecimentos ou processos em que as datas não são muito exatas. É importante que você perceba que não existe um único padrão para a representação gráfica de uma linha de tempo. Ela pode ser apresentada horizontalmente, verticalmente, em espiral, ou seja, varia mais de acordo com o estilo estético ou de acordo com o espaço (ou ao público) destinado a produção da mesma. Seguem mais exemplos para serem mostrados.

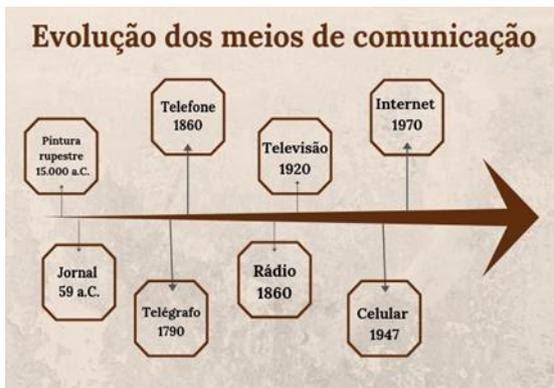


Fig. 01- Modelo horizontal



Fig. 02- Modelo espiral



Fig. 03- Modelo tradicional

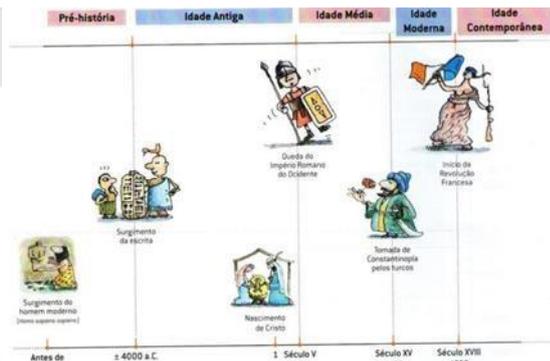


Fig. 04- Modelo Iconográfico

As linhas do tempo podem servir para mostrar a evolução de qualquer objeto e fontes históricas. Portanto, a linha do tempo mostra as mudanças de um determinado objeto, personagem ou ação humana.

1.2 História e memória do patrono professor Cícero Varela



Aprendi na escola que quando os historiadores vão escrever sobre o passado, eles têm que sair em busca de vestígios. O passado, enquanto objeto de estudo, não está devidamente organizado e analisado em todas as suas dimensões. Então, o historiador tem que sair em busca dos vestígios que possam fornecer informações e respostas ao seu exercício de investigação. Às vezes, eles ficam frustrados porque

nem sempre encontram as fontes históricas que necessitam. No caso do senhor Cícero Pércles

FONTES HISTÓRICAS

São documentos que, através de seus sinais e interpretação permitem que o historiador possa reconstruir e recontar a História.

Varela, para contar sua história teve que recorrer as memórias de familiares e amigos. A partir de uma conversa com uma de suas netas, a senhora Silvana Varela e documentos escolares, recolhi as informações que agora vou contar a vocês.

Cícero Pércles Varela nasceu no dia 20 de julho 1885, em Maxaranguape, Município de Touros-RN. Casou-se em 1906 com Maria de França Varela (Lica), com quem teve 12 filhos, sendo 04 falecidos, ainda crianças, e 08 filhos (M^a Odila, Raul Guimar, Dagmar, Vanda, Wilson, Engrácia e Sônia) que os acompanharam no decorrer de sua vida.

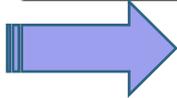
Em 1921, ele passou a residir no município de João Câmara, onde permaneceu durante toda sua existência. Foi um grande artífice na sua época: desenhista, pintor e arquiteto. Espírito alegre e comunicativo, se fazia presente nas serestas, onde cantava e tocava violão. Foi sócio fundador do Torreão Futebol Clube e fundador do primeiro Jornal da cidade: “O Torreão”. Promotor de festas cívicas e sociais, recebeu, nas solenidades do centenário da independência, medalha de Ouro de Honra ao Mérito. Não foi homem político, mas exerceu o cargo de delegado e ainda secretário do então prefeito Capitão Severino Elias. Tornou-se conhecido e estimado na região do Mato Grande, onde atuou como topógrafo, demarcando as terras.

Cícero Varela, Patrono da Escola, foi o primeiro professor de João Câmara. Faleceu em 17 de fevereiro de 1966, pobre, deixando como maior fortuna: honra e honestidade de herança aos seus filhos e descendentes.

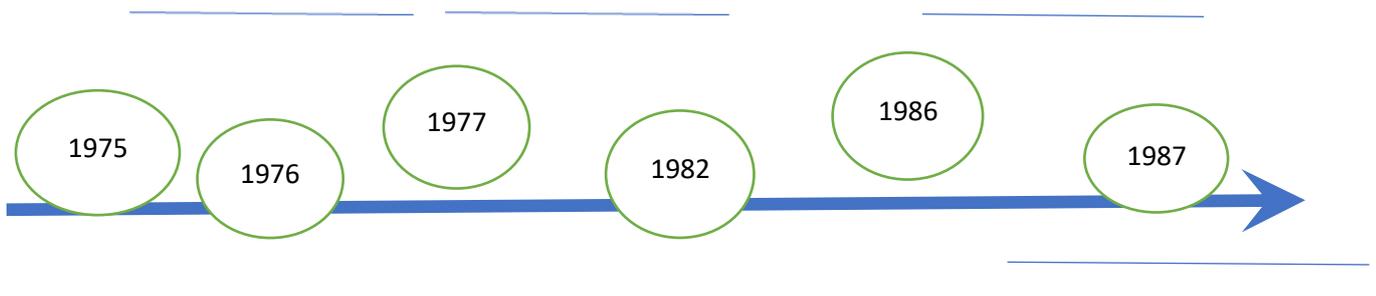
AGORA QUE VOCÊ SABE MAIS SOBRE O ASSUNTO É HORA DE COLOCAR EM PRÁTICA O QUE APRENDEU.

AMIGUINHOS, VAMOS COLOCAR SEU LADO DE INVESTIGADOR PARA FUNCIONAR! (ATIVIDADE PARA SER REALIZADA EM GRUPO)

- 1) Em grupo, procure vestígios que estabeleçam relação com o primeiro patrono da escola o Dep. Dr. Ronaldo Ferreira Dias. Utilizem o acervo da escola como fonte de pesquisa, verifique se existe algum documento, como fotos ou objetos que tenham pertencido ao homenageado. Apure todos os fatos.
- 2) Depois dos fatos apurados, escrevam um texto sobre o que descobriram, quem era o homenageado, porquê e por quem foi escolhido para ser patrono da Instituição Escolar. Por fim, compare sua pesquisa com outras narrativas que já existem sobre o assunto e socialize os resultados com a turma.



1. Consulte o texto sobre a história da Escola Municipal Cícero Varela, no início do capítulo e preencha a linha do tempo abaixo com os fatos ou acontecimentos de acordo com o ano.



DE OLHO NO TEMA

1. Atividade assíncrona (individual)

Passo a passo

1

Você vai assistir ao vídeo do poema de Paulo Freire “A escola é”, disponível em: <https://youtu.be/X2Q2XvAjsxU>

2

Depois, deve escrever uma carta para si mesmo, para o seu “eu do futuro”. Nessa carta, você deve explicar como foi viver a época de uma pandemia, como foi o tempo que passou sem aulas e quais desafios atravessou. Além disso, deve relatar como fez para superar as dificuldades que enfrentou, quais decisões importantes tomou e quais escolhas foram fundamentais para que estivesse tudo bem, agora, no futuro.

3

Por fim, vai colocar sua carta, em uma garrafa de plástico ou de vidro, criando uma cápsula do tempo, enterrar por um ano ou dois, e quando tudo passar, abrir e ler para seu “eu do futuro”.

Para vocês perceberem como a História e as fontes históricas estão presentes em nossas vidas? vamos realizar uma atividade e constatar.

Atividade

Leia o texto abaixo:

O baú do vovô João

Lúcia é uma pessoa que gosta muito de fotografias, principalmente aquelas que se referem a sua família. Ela está sempre em busca de novos dados para a sua coleção de fotos, e foi numa dessas buscas que encontrou, junto com os seus tios, um baú onde haviam vários objetos, documentos e anotações que pertenciam ao seu avô, filho de portugueses que haviam chegado ao Brasil no século XIX. Ela estava interessada em pelo menos uma fotografia do seu avô, pois nunca ouviu falar que alguém a tivesse, mas, ao abrir o baú, chegou até a esquecer da fotografia.

Nessa hora seus olhos brilharam como nunca e ela não quis saber de outra coisa, a não ser abrir o baú e esclarecer uma série de dúvidas acerca do seu avô.

Lúcia, com a permissão do tio, retirava item por item do baú e procurava entender, ajudada pelo seu pai, o significado do que ia encontrando.

Colocou tudo em cima de uma mesa para analisar o conjunto dos objetos e conhecer melhor a vida de alguém que para ela fora muito importante.

Observe o que Lúcia encontrou:



Figura 05: objetos encontrados no baú: título de eleitor(1), foto escolar(2), bilhete de amor(3), chapéu de palha(4), canivete(5), propaganda de remédio(6), moedas(7), rótulo de bebida alcoólica(8).

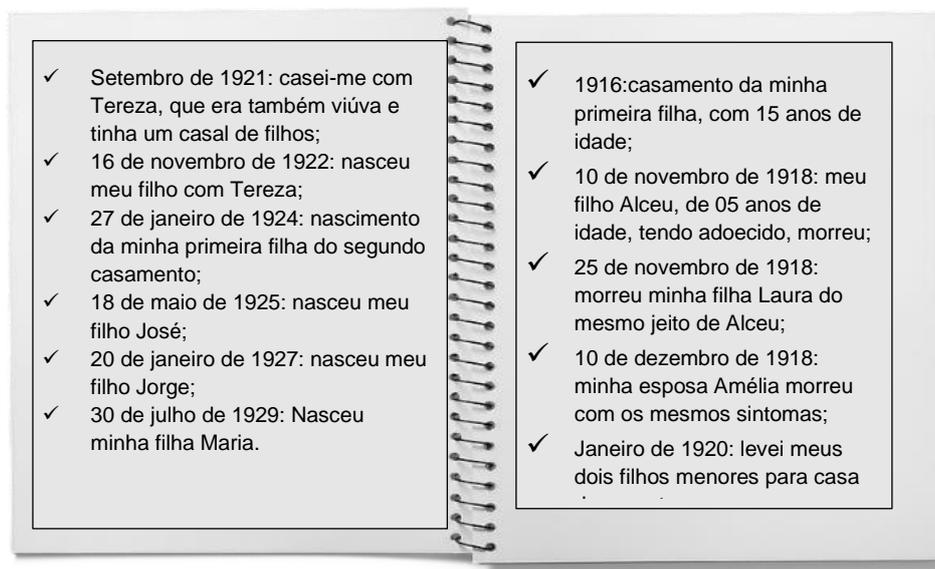


Figura 06: caderneta encontrada no baú.

Com base no texto e nas figuras 05 e 06 responda:

1. O que motivou Lúcia a se interessar pelo seu avô?
2. Os objetos encontrados no baú não revelam tudo o que ela queria saber, ela passou a ter algumas certezas, mas apareceu uma série de dúvidas e questionamentos a respeito do seu avô.
 - a) Cite três características possíveis do avô de Lúcia e as comprove.

 - b) Imagine duas dúvidas que você acha que Lúcia deve ter ficado depois de olhar os objetos.

 - c) Ela poderia explicar suas dúvidas somente com os objetos que possuía? Por quê?

3. As anotações encontradas por Lúcia foram muito mais esclarecedoras do que uma fotografia, pois lhe possibilitou reconstruir uma parte da história de vida do seu avô. Porém, Lúcia ficou mais inquieta e interessada do que antes, pois nessa história ficaram muitas perguntas sem respostas. No seu ponto de vista, o trabalho de Lúcia para por aí? Explique sua resposta.

4. Um dos fatos que mais chamou a atenção de Lúcia foi a sequência de mortes ocorridas na família de seu avô. Para entender melhor o que aconteceu, Lúcia começou a pesquisar e depois de algum tempo ela encontrou um texto no livro de História que a ajudou a entender o que aconteceu, leia o texto.

“Num espaço de oito meses, a gripe espanhola matou entre 50 a 100 milhões de pessoas no mundo. Na cidade do Rio de Janeiro, então capital federal, os índices de mortalidade alcançaram cifras (números) nunca imaginadas. No mês de setembro de 1918, morreram 48



personas, e em outubro os óbitos

(mortes) aumentaram em 2000%.

(...)A incubação da gripe durava de três a sete dias. De uma simples zoeira nos ouvidos, surdez, dores de cabeça e oscilações de temperaturas, a doença se desenvolvia com os infectados apresentando calafrios, hemorragias intensas, urina e vômitos(...) O doente passava a maior parte do tempo em delírios, devido à febre alta.

Em muitas casas, famílias inteiras caíam acamadas, dependendo de quem pela rua passasse para que se pudesse alimentar e receber remédios”

Goulart, Adriana da Costa. Memória da peste. 2004

A leitura do texto foi de grande importância para esclarecer algumas dúvidas.

- Identifique um aspecto em comum entre o fato apresentado acima e a história de Lúcia.
- Tendo como referência o texto e a imagem acima, ajude Lúcia a explicar as mortes repentinas na família de seu avô.
- Fazendo uma relação entre a história do avô de Lúcia com a pandemia do COVID-19, que aspectos em comum você pode apontar.

Capítulo II

Memórias que me representam

As memórias têm um papel importante quando estudamos História. Algumas memórias são tão preciosas que merecem ser guardadas, porque foram muito importantes para cada um de nós e para todos que viveram naquele mesmo tempo. Preservar a memória e os fatos que marcaram a vida de cada pessoa é também construir a História do seu tempo

2.1 Memórias da época da escola: eu e os outros



Vou expor algumas fotografias do meu álbum de memórias da escola. Nele vocês vão perceber as mudanças e permanências no cotidiano escolar por meio das minhas memórias pessoais e coletivas. As vivências e momentos de interação com os outros e parte da minha história de vida.

Mas antes de começar a mostrar meu álbum, vamos pensar um pouco! **Memória**, o que é?

Memória é pensada como seleção e sempre seleciona os eventos de forma individual, pois depende de como cada um viveu. Para compreender como isso

acontece podemos pensar uma festa realizada na sua **escola**. Cada professor, cada pai, cada

MEMÓRIA

A memória é o armazenamento de informações e fatos obtidos através de experiências ouvidas ou vividas.

aluno daqui a algum tempo irá contar um detalhe que lhe chamou mais

atenção. Dessa forma cada um guardará na lembrança a mesma festa de maneiras diferentes. Talvez daqui a algum tempo se encontrem as mesmas pessoas e cada uma se lembrará de uma parte que, juntas, irão fazer a memória coletiva.

Agora que já aprendemos sobre o que é memória, vou mostrar meu álbum repleto de lembranças escolares.



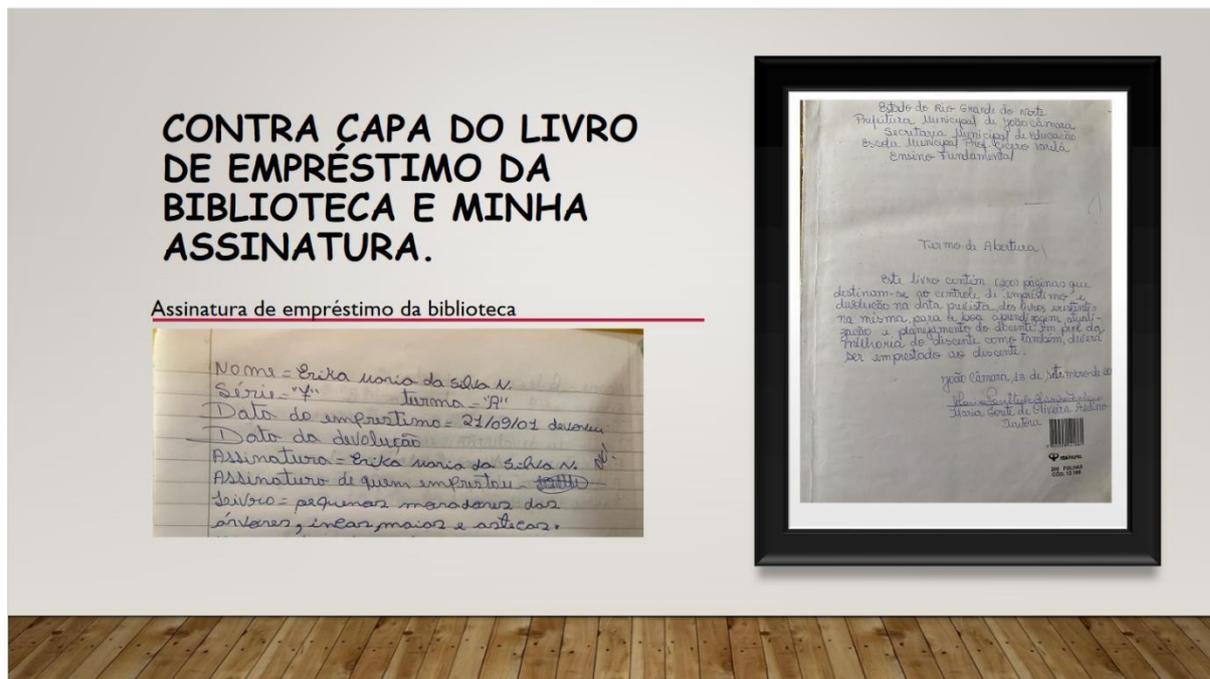


Figura07: fotos de documentos escolares de Érika

Atividade Individual (assíncrona)



Lembra que eu falei que frequentava a biblioteca da Escola Cicero Varela?

Esses documentos são vestígios que comprovam parte da minha passagem pela escola.

1. Agora responda:

- Na escola que você estuda tem biblioteca? Você costuma frequentá-la?
- Você já viu esse tipo de documento antes? Consegue identificar quais são as informações contidas no termo de abertura do livro de empréstimo da biblioteca?
- A partir das informações que constam nestes documentos, que história você contaria usando sua imaginação?



Figura08: fotos de Érika que retratam diversos momentos na escola



Quando olho estas fotografias, sinto saudades, pois elas me trazem muitas lembranças boas da época da escola. E você?

- d) Ao olhar para as fotografias que diferenças ou semelhanças poderia destacar entre a escola das fotos e as escolas de hoje?
 - e) Procure nos álbuns de família fotos antigas de seus pais, avós ou tios da época em que estudavam e se possível registrem em forma de texto as recordações dos parentes sobre os tempos de escola. Perceba se as lembranças são iguais para todos ou diferentes. E se as fotografias encontradas no álbum podem comprovar o que falam.
2. Depois desse exercício de análise de imagens e retorno ao passado a partir das experiências de outros, chegou o momento de você registrar suas experiências e escrever sua memória pessoal. Para isso, indico a leitura de algumas partes do livro de Lya Luft, *Mar de dentro* (2002), e a autobiografia escolar de Frei Betto, *Alfabetto* (2003). Procure na biblioteca da sua escola ou em arquivos digitais.

Indico no quadro 01, algumas ideias que possam auxiliar na construção do texto do memorial pessoal ou que orientem a recolha de documentos.

Quadro 01: quadro de ideias para construir o memorial pessoal.

- Quem sou eu? Qual o meu nome? Porque tenho esse nome?
- Onde posso pesquisar sobre minha história? Em que documentos? Por meio de entrevistas? Com quem?
- Como eu era quando criança pequena? O que gostava de fazer? Tenho algum objeto ligado à minha história?
- Como posso registrar minha história?
- Onde nasci? Onde meus pais nasceram? Porque eu moro neste lugar?
- Como posso representar o lugar onde moro?
- Será que eu gostaria de morar em outro lugar? Qual?
- Minha casa como é? De que é feita? É suficiente para minha família? Como eu gostaria que fosse?
- Como é meu cotidiano? Que sonhos eu tenho para o futuro?
- De que coisas eu gosto na minha vida? O que eu queria que fosse diferente?
- Que acontecimentos foram importantes em minha vida?
- Que fatos marcaram ou modificaram minha vida?



Parte II

Meu lugar na História



Vamos pensar um pouco!!!

Quem você acha que são essas pessoas? Será que elas fazem História?
Justifique.

Capítulo III

Homens e mulheres nasceram para fazer História

Todos nós somos seres históricos, fazemos parte da história ao mesmo tempo que fazemos história. Fomos criados para construir pirâmides e versos, descobrir continentes e mundos, caminhando sempre com um pacote de interrogações na mão e uma caixa de possibilidades na outra.

3.1 Todos nós fazemos história e temos um lugar na História, por isso somos seres históricos.



Imagine que daqui há alguns anos alguém, assim como eu, vai contar a história da escola que você estuda hoje. Será praticamente impossível essa pessoa não falar da pandemia do COVID-19 e de todas mudanças ocorridas na educação desse período. As experiências das aulas remotas, a necessidade do distanciamento e isolamento social, o uso da máscara e todas as dificuldades e aprendizagens vividas no tempo presente. Portanto, os personagens dessa história serão entre outros, a escola, alunos e professores que tiveram que se reinventar e se adaptar nesse tempo de pandemia.

Assim como nos diz a filósofa Maria Lúcia de Arruda Aranha:

SOMOS SERES FEITOS DE TEMPO

Somos seres históricos, já que nossas ações e pensamentos mudam no tempo, à medida que enfrentamos os problemas não só da vida pessoal, como também da experiência coletiva.



Aranha, Maria Lúcia de Arruda. História da Educação e da Pedagogia: geral e do Brasil. 3.ed.

São Paulo:

Moderna, 2006.

3.2 A história do bairro onde está localizada minha escola.

Ao viajar pelo passado da escola, é importante conhecer também a história do bairro onde a instituição escolar se encontra. Pois ele pode nos apresentar informações que às vezes passam despercebidas e que são de extrema importância na visita ao passado. A percepção da importância de saber a história do lugar onde a escola está inserida permite que reconheçamos que fazemos parte dessa história.

Observe o mapa abaixo.



Figura 11: imagem aérea do bairro da Escola Municipal Professor Cícero Varela

Fonte: <https://www.google.com/maps/place/Escola+Municipal+C%C3%ADcero+Varela/@-5.539998,35.814093,357m/data=!3m1!1e3!4m5!3m4!1s0x7b3dc3ede1518c9:0x2bdf415df7baeb4d!8m2!3d-5.5399993!4d-35.8135458> Acesso em: 16/04/2021 às 22:27.

Vamos explorar o programa *Google Earth* e ver como ele utiliza as imagens produzidas pelos satélites da NASA, para que possamos ter acesso às imagens aéreas dos locais que moramos, ou mesmo daqueles distantes, os quais não temos a oportunidade de visitar ou conhecer. Se possível, acesse a internet para descobrir como o programa funciona.

Vejamos a seguinte situação: “Com o objetivo de ajudar os alunos a compreender como podemos representar um determinado espaço visto de cima (visão vertical), o professor Miguel utilizou o programa *Google Earth* para fazer um recorte do entorno da escola através das

imagens de satélite disponíveis no programa”. A imagem que vocês viram acima é um recorte espacial do entorno da Escola Municipal Professor Cícero Varela assim como o que feito pelo professor Miguel, a fim de explicar à turma como podemos observar um espaço visto de cima. Para você saber mais:

Para fazer o download do programa *Google Earth*, utilize o link a seguir:

<https://www.google.com.br/earth/download/gep/agree.html> Acesso em: 19 de abril de 2021.



Você pode me ajudar a encontrar no mapa:

Onde a Escola Municipal Professor Cícero Varela está localizada?

Consegue identificar o nome da rua?

A escola está localizada em uma área urbana ou rural? Justifique.

Vamos ler a seguinte história:

Lia é avó do Rafael e tem 63 anos. Na última semana, do mês de dezembro de 2018, ela voltou ao bairro de Santa Efigênia, local onde passou grande parte de sua infância, quando veio para a cidade de Belo Horizonte. A avó se recordou do ano de 1964, quando ainda tinha 09 anos. Nessa hora teve a ideia de escrever uma carta para seu neto Rafael contando um pouquinho de sua infância. Leia a carta que Lia escreveu para o Rafa e na sequência a carta que o neto escreveu para a avó.

Belo Horizonte, 01 de novembro de 2018
 Querido Rafael,
 Ontem passei pela rua que morei na minha infância quando tinha a sua idade e fiquei com vontade de te contar algumas coisas. A minha casa não existe mais, lá foi construído um hospital. A casa era simples e bem pequena. Tinha apenas 3 quartos para acomodar meus pais e meus 10 irmãos. Possuíamos um banheiro com uma banheira bem grande, e as vezes fazia né, uma farrá nela.
 Meu bairro era tranquilo e brinca vamos na rua. Eu gostava de brincar de xoda, pega pega e esconde-esconde. Lá também, para uma praça com meu pai. Lá eu andava com uma bicicleta usada, que ganhei, e lembro que ela não tinha pneus.
 Eu ajudava com as roupas de casa, organizava também os uniformes dos meus irmãos. Nós usávamos saias pregueadas e os meninos bermuda e camisa de botão.
 Não tinhamos água encanada. Perto da minha casa tinha uma mina onde buscávamos água e abastecíamos tanques para o banho e lavagem de roupas.
 Que lembranças boas! Quando te encontrar conto todos os detalhes.
 Um beijo grande de vovó
 Lia

Vovó Lia, recebi sua carta e gostei muito dela. Mas agora vou te contar um pouco da minha infância. Morei em um apartamento com meu pai e minha irmã. Tenho meu próprio quarto. No apartamento tem mais dois quartos, uma sala, uma cozinha, dois banheiros e uma varanda.
 Tenho 8 anos e gosto de brincar de futebol, pega-pega e esconde-esconde. Também gosto da mesma brincadeira que você gostava de esconde-esconde.
 Às vezes brinco com meus colegas do prédio na garagem, pois há muitas limitações em poder brincar na rua porque é muito movimentada e perigosa. Assim,

acabo passando quase parte do tempo no celular e na televisão. Estudo em uma escola particular que é bastante organizada e tem muito espaço para sala e para brincar. Tenho 5 professores e 11 matérias.
 Vovó tia, despeço com um grande abraço.
 Rafael

Figura09: carta de Lia avó de Rafael

Figura10: carta de Rafael para sua vó Lia

Fonte das imagens: <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/4916/sujeito-historico-mudancas-e-permanencias-no-cotidiano> Acesso em: 10/03/2021 às 20:38

É provável que muitos de vocês associem seu modo de vida com a história de Rafael. Vamos responder então:

- Quais elementos são comuns na vida do neto e da avó?
- O que mudou na vida dos dois?
- Você conversa com seus avós sobre a infância deles? O que percebem de igual? E de diferente?

- Agora, escolha uma pessoa que você gosta muito e escreva uma carta falando como é sua vida.

Aprofundando o tema (atividade individual e assíncrona)

Vamos nos expirar na história de Rafael e sua vó, e fazer uma experiência parecida!

1º momento: o garoto da história utiliza a carta para se comunicar com sua vó e trocar experiências de vida. Porém, sua geração também faz uso do computador e do smartpffhone para se comunicar. Levando em consideração o momento de pandemia que estamos enfrentando, escolha um meio de se comunicar à distância com seus avós e se informar como eram os professores, as aulas de História e o cotidiano nas escolas na época em que eles estudavam. **2º momento:** depois que as informações forem recolhidas, escreva uma história que narre as experiências estudantis de seus avós, comparando-as com as suas. O que mudou e o que permanece na vida escolar. Como eram e como são as aulas de História na forma como se ensina e aprende, se possível, colete fotos, documentos, ou objetos que sirvam para fundamentar sua história.

3º momento: promover uma discussão via *google meet* a fim de determinar como as mudanças ocorrem por meio do tempo e como todos nós fazemos parte dessas mudanças. É importante que nos reconheçamos como agentes capazes de fazer história e de atuar frente às mudanças através dos tempos. Observe as imagens



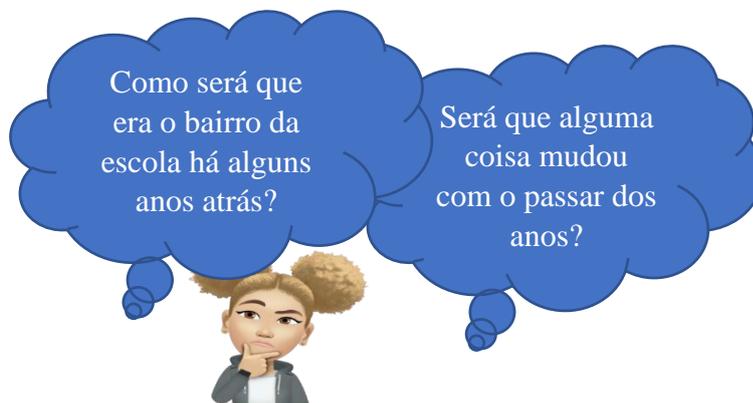
Figura12: Escola Municipal Cícero Varela século XX



Figura13: Escola Municipal Cícero Varela Século XXI

Conversa informal (atividade síncrona)

- As fotos mostram a escola em duas épocas diferentes, que mudanças você imagina que houve no bairro dessa escola?



PESQUISA

1ª Etapa - Se possível, faça um passeio pelo bairro (com a autorização dos seus pais) e observe as **mudanças** e **permanências** que aconteceram com o passar do tempo. Entreviste moradores antigos ou comerciantes que moram ou frequentam o bairro. Identifique se o bairro cresceu, os pontos comerciais que foram abertos, as construções que foram feitas ou demolidas e etc. No quadro 02, estão algumas sugestões de perguntas (para serem usadas nas entrevistas individuais e coletivas):



Quadro 02: perguntas orientadoras da pesquisa

ENTREVISTA PARA SER REALIZADA COM MORADORES DO BAIRRO

Nome; Idade; Profissão; Estado Civil;

- Você reside nesse bairro há quanto tempo?
- Onde você nasceu? Como chegou aqui?
- Como era sua casa na infância? Como era sua primeira casa no bairro? Ainda é a mesma casa? Como ela é hoje?
- Por que escolheu esse bairro para residir? Você sabe por que seus pais escolheram esse bairro para residir? e) Como era a Av. principal? Tinha rio no bairro? Como era a escola que você estudava (se estudou)?
- Você gosta de morar aqui? Mudaria alguma coisa no bairro?
- O que você sente falta de quando era mais novo?

2ª Etapa- Essa é uma etapa de pesquisa em fontes já existentes ou em bibliografia já escrita sobre a região.

1) Recolhimento de fontes:

a) Em casa: nessa etapa do trabalho os alunos serão os pesquisadores. Em suas casas, irão buscar ou solicitar fotos, imagens ou registros que mostrem o bairro, tais como fotos na Igreja, na escola, construção da casa dos parentes, amigos, etc.

b) No bairro: além da busca em casa, é possível conversar com as mesmas pessoas da etapa de visitação no bairro para que possam fornecer documentos a respeito da região.

c) Na escola: muitas escolas têm registros fotográficos e escritos a respeito de sua construção que mostram um pouco do bairro. A história do crescimento ou diminuição da escola são fontes de informação para o desenvolvimento do bairro.

d) Arquivos públicos: muitas cidades têm acervos documentais sobre o município. Neles é possível encontrar documentos escritos e imagens sobre a formação de bairros. Alguns desses arquivos possuem seu acervo online ou um guia do acervo que permite pesquisar e solicitar o acesso a elas. Essa parte cabe ao(a) professor(a) visitar o arquivo, obter acesso às fontes e levar para a sala de aula, mesmo que sejam somente reproduções.

e) Prefeitura: o(a) professor(a) poderá fazer uma pesquisa na prefeitura de sua cidade e solicitar algumas informações, como data de fundação do bairro, de ocupação de pessoas, transporte, etc., e levar para sala de aula.

f) Jornais de grande circulação: alguns jornais mais antigos dispõem de acervos próprios na internet e outros estão disponíveis no acervo da Biblioteca Nacional, também online. Uma das vantagens do acervo online é a possibilidade de realizar uma busca por palavras-chave, como o nome do bairro, por exemplo.

2) Pesquisa bibliográfica:

a) Levantamento bibliográfico: pode ser feito pelo *google* ou *google acadêmico*, para conhecer produções que citem o bairro em questão, se houver.

3ª Etapa- Exposição - Construir uma história é também escrevê-la e exibi-la. Nesse sentido, o(a) professor(a) e os alunos podem organizar uma exposição para que todos na escola tenham contato com a história do próprio bairro.

1) Linha do tempo coletiva: encerradas as pesquisas, levantamento de dados e entrevistas, a turma poderá montar uma linha do tempo para ser exibida na exposição.

a) A turma, juntamente com o(a) professor(a), poderá eleger marcos do bairro e, a partir disso, elaborar um texto a respeito. Por exemplo, a construção da primeira escola.

b) A partir das histórias de vida contadas pelos entrevistados, o(a) professor(a) e os alunos irão inserir na linha do tempo os eventos de suas próprias vidas. A história de vida de

cada um também constitui a história do bairro. Exemplo: 1905 – Chegada dos avós do Sr. Claudemir; 1917 – Sra. Neide se casa com Sr. João; etc.

- c) Imagens: Nos marcos que foram selecionados, sejam pessoais ou do bairro, se houver fotos, poderão ser anexadas também.
- 2) Confeção de maquetes: a partir de fotos e de imagens do programa *Google Earth*, os alunos irão confeccionar maquetes que representem o bairro em diferentes épocas.
- 3) Montagem da exposição: a exposição poderá ser montada em uma sala, onde as produções dos alunos ficarão expostas, bem como a linha do tempo. Se houver imagens e objetos pessoais, é interessante exibi-los também. Caso as entrevistas tenham sido feitas em vídeo, é recomendável exibi-las em telão ou em computadores.

Obs.: Quando se faz entrevistas e se utiliza materiais fornecidos por pessoas, recomenda-se autorização prévia. No caso de imagens, é preciso pedir autorização para exibição pública.



Capítulo IV



Recordar é viver

Chegamos ao final da nossa viagem ao passado da Escola Municipal Professor Cícero Varela. Quantas coisas aprendemos nessa jornada repleta de histórias, memórias, documentos, fontes e contextos diversos. Mas não poderia encerrar essa história sem falar dos responsáveis por minhas aprendizagens. E todo conhecimento histórico que adquiri para poder narrar minhas experiências e lembranças contidas nesse livro. Meus queridos e admiráveis professores, cada um com seus atributos, metodologias e especificidades na hora de ensinar, transmitir e formar seres pensantes e reflexivos para atuar em sociedade.

Em especial, aos meus professores de História, ao qual dedico toda minha gratidão e carinho, por me proporcionarem essa experiência maravilhosa de compartilhar com vocês um pouco da minha trajetória escolar e servir de incentivo e inspiração para que assim, como eu, vocês também possam colocar no papel tudo o que viveram nos tempos escolares.

4.1 Histórias de vida no cotidiano escolar.

Aprendi na escola que quanto mais conhecemos as histórias de vida das pessoas, e os principais acontecimentos que marcaram a sua vida, mais aprendemos a valorizá-las e respeitá-las. Em uma atividade realizada pela minha professora de História da 5ª série, que trouxe em uma das aulas uma caixa contendo objetos que remetiam as suas memórias afetivas, pude comprovar essa assertiva. Para cada objeto que ela retirava da caixa, uma história ela nos contava, e assim, narrava vários acontecimentos que marcaram sua vida, alguns tristes outros felizes.

Proponho a vocês, junto com os professores, realizar uma experiência parecida, porém, ao invés de narrarem sua própria história, através da caixa de memórias, vamos construir uma memória coletiva, fazendo desse um verdadeiro momento para construir a memória da própria escola. Essa atividade pode ser realizada em parceria com docentes de outras disciplinas.



Mãos à Obra!

O nome da atividade é “*Contos do Cícero*”

Primeiro momento: Em folhas de papel ofício, os alunos vão escrever um acontecimento ou fato importante que viveram na escola. Cada acontecimento narrado deve estar representado com um desenho que ilustre o conto.

Exemplo:

“Um dia estava brincando na escola na hora do recreio quando minha mãe veio me buscar de moto, pois minha avó havia falecido, fiquei muito triste, deixei a brincadeira e meus colegas e fui embora” (Maria Júlia, 7º série A).



Segundo momento: os alunos irão se dividir em grupos e entrevistar professores de várias disciplinas que lecionam na escola, com a ajuda de um telefone celular ou câmera, as entrevistas serão gravadas (com a permissão dos professores) nas quais os docentes irão contar o fato mais marcante que viveu na escola. Os alunos irão produzir um pequeno documentário com a fala dos professores.

Terceiro momento: Socialização da atividade em sala de aula, com a exposição das narrativas e desenhos dos alunos e a exibição do documentário das memórias dos educadores. Se possível, escanear ou fotografar todos os trabalhos para serem publicados nas redes sociais da escola, assim como o vídeo do documentário.

Obs.: Quando se faz entrevistas e se utiliza materiais fornecidos por pessoas, recomenda-se autorização prévia. No caso de imagens, é preciso pedir autorização para exibição pública.

Epílogo

Colegas Professores e Professoras,

Entendo que essa ferramenta –o paradidático - pode atuar como um importante mediador das relações didáticas em sala de aula transformando o aluno em um agente ativo de sua aprendizagem, que possa auxiliar os professores no ensino de História e, também, despertar e reforçar o interesse para que sejam desenvolvidos materiais semelhantes. Cabe, por fim, reforçar que não tenho, com esse trabalho, a pretensão de extinguir os problemas da área do ensino de História. O intuito é contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, pois acredito que, quando bem utilizados, recursos didáticos diferenciados desenvolvidos em bases científicas e pedagógicas podem aprimorá-la e, por isso, deve-se incentivar e valorizar seu desenvolvimento. Assim como o livro didático, esse paradidático não pode ser usado como depositário de verdades absolutas, deve ser utilizado como um recurso a mais e não como única ferramenta de trabalho. É importante problematizar para qual objetivo esse material será atribuído em sala de aula. Assim como, utilizá-lo como ferramenta importante de leitura para fazer com que o aluno adquira conhecimento, pois ela é um componente crucial no que diz respeito a um indivíduo que quer se constituir como um ser que participe ativamente das relações sociais dentro do contexto em que está inserido. A leitura precisa ser trabalhada em sala de aula de diferentes formas, através de diferentes gêneros, para que o aluno possa ser instigado a gostar da leitura e a adotá-la em seu cotidiano como indispensável para sua vida futura, tanto pessoal, quanto profissional e social.



O isolamento social é necessário para evitar a proliferação do novo coronavírus.

#FIQUEEMCASA #USEMASCARA #SECUIDEM



Bibliografia

ALVES, Rubem. *Por uma Educação romântica*. 8. ed. Campinas: Papirus, 2009. p. 29-32

ALVES, Maria Cristina Carapeto Lavrador, organizadora. São Paulo: Blucher, 2012. (coleção Interações).

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação e da Pedagogia: geral e do Brasil*. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BETTO, Frei. *Alfabetto: Autobiografia escolar*. São Paulo: Ática, 2002.

GIL, Carmem Zeli de Vargas. *A docência em História: reflexões e propostas para ações/ Carmem Zeli de Vargas Gil e Dóris Bittencourt Almeida; Erechin: Edelbra, 2012.*

GOURLAT, Adriana da Costa. *Memória da peste*, 2003.

LUFT, Lya. *Mar de dentro*. São Paulo: Arx, 2002. AROUKH, Josca Ailine, coordenadora;

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola Municipal Professor Cícero Varela, João Câmara, 2019.

Sites

<https://www.google.com/maps/place/Escola+Municipal+C%C3%ADcero+Varela/@-5.539998,35.814093,357m/data=!3m1!1e3!4m5!3m4!1s0x7b3dc3ede1518c9:0x2bdf415df7baeb4d!8m2!3d-5.539993!4d-35.8135458> Acesso em: 16/04/2021 às 22:27.

<https://novaescola.org.br/plano-de-aula/4916/sujeito-historico-mudancas-e-permanencias-nocotidiano> Acesso em: 10/03/2021 às 20:38

Fontes Orais

VARELA, Silvana – Entrevista concedida à autora em 11/02/2021. (1 hora de entrevista)

AVELINO, Gorete – Entrevista concedida à autora em 20/01/2021. (1 hora de entrevista)

Sobre a autora



Kainara Fernandes da Silva é professora da educação básica da rede pública de ensino do Estado do Rio Grande do Norte e da Prefeitura Municipal de João Câmara. Atua na área da educação há 23 anos, com experiência da Educação Infantil ao Ensino Médio. Graduada em História pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), pós-graduada em Metodologia da Educação no Ensino Superior pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER) e, atualmente, mestranda do ProfHistória pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que ao ensino de História cabe o papel educativo, formativo, cultural e político dos indivíduos. Mas olhar para o passado com os olhos no (do) presente não é tarefa fácil, compreender discursos distantes no tempo e no espaço requer conhecer os processos de construção dos objetos estudados. No contexto social de mudanças cada vez mais rápidas, novos fatores devem ser considerados na construção de práticas educativas. É necessário que o professor respeite os diferentes sujeitos de uma sociedade marcada por desigualdades e reflita sobre o papel formativo do ensino de História.

Portanto, considerando a temática abordada nessa dissertação, as mudanças no mundo do trabalho, na produção tecnológica e científica nos últimos anos, acredito no trabalho de pesquisa que faz uso do método histórico em sala de aula. Pois, potencializa, recria, diversifica e amplia a leitura de mundo dos sujeitos. Levar os alunos a conhecer e observar os processos históricos incorporando novas fontes ao seu cotidiano permite a formação do pensamento crítico e reflexivo, para a construção e a consolidação da democracia. A meu ver, ensinar e aprender História demanda de nós, professores, a reflexão sobre o papel formativo do ensino de História.

No que diz respeito à cultura escolar, através de um suporte teórico amplo sobre esse Tema, foi possível compreender o universo da escola sob uma ótica mais abrangente, de que tudo o que compõe as instituições escolares, seja de forma concreta, seja de maneira abstrata, são relevantes para criar estratégias pedagógicas capazes de subsidiar as aulas de História.

Devido o momento de pandemia que estamos enfrentando, o grande desafio do processo de escrita desse trabalho, assim como, na construção do produto, foi a dificuldade na coleta das fontes e a ausência do chão da escola. O que impossibilitou a efetivação da prática de algumas atividades e produções com os alunos. Sobre o ensinar e o aprender história, a partir do local, foi constatado as dificuldades que os professores encontram para trabalhar essas questões, vez que os materiais didáticos, atendendo as demandas do mercado e as diretrizes do MEC, não suprem essa demanda, se restringindo, em sua maioria, às questões gerais, mais amplas. O livro produzido firma meu comprometimento em ofertar uma educação histórica significativa para os educandos e proporciona uma experiência reveladora com narrativas históricas locais.

Os resultados da pesquisa mostram que o uso de livros paradidáticos alinhado a outras ferramentas pedagógicas e as tecnologias, contribuem para a formação de alunos leitores, capazes de ler, compreender, posicionar-se diante dos mais variados tipos de textos, e não aceitar discursos prontos e acabados. Diante do exposto, o material didático que foi produzido a partir de estudo, pesquisas em arquivos, referenciais bibliográficos diversos, diálogos e entrevistas, teve por finalidade compreender melhor a historicidade da Escola Municipal Professor Cícero

Varela e o ensino de História presente na Instituição. Visando colaborar com a prática docente e o ensino/aprendizagem dos discentes, contemplando uma das demandas apontadas no decorrer da pesquisa, alinhando teoria e prática, através da sugestão de atividades a serem desenvolvidas com os estudantes, sem a pretensão de esgotar as possibilidades de trabalho com essa temática.

Concluo com a seguinte citação que vi em uma postagem de uma rede social “inteligente pra mim é pegar um discurso acadêmico e transformar ele em algo acessível e compreensível para todas as classes e idades, se você não faz isso ou só fala de forma pomposa, seu diploma pra mim é o mesmo que nada, não serve, não devolve ao mundo” (autor desconhecido).

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, V., Fontes. In: Marieta de Moraes Ferreira; Margarida Maria Dias de Oliveira. (Org.). **Dicionário de Ensino de História**. 1ed. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, v. 1, p. 107112.
- ANDRÉ, M. D. A. **Etnografia da prática escolar**. [S.l: s.n.], 2009.
- ARAÚJO, V. "O Direito à História: O(A) Historiador(a) como Curador(a) de uma experiência histórica socialmente distribuída". In Géssica Guimarães, Leonardo Bruno, Rodrigo Perez. **Conversas sobre o Brasil: ensaios de crítica histórica**. Rio de Janeiro: Autografia, 2017, pp. 191-216.
- BARROS, J. D. Uma “**disciplina**” – entendendo como funcionam os diversos campos de saber a partir de uma reflexão sobre a História DOI 10.5216/o. v11i1.11246. *OP SIS*, v. 11, n. 1, p. 252-270, 2 set. 2011.
- BARCA, I. **Aula Oficina: do Projeto à Avaliação**. In. *Para uma educação de qualidade*. Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/Instituto de Educação e Psicologia, Universidade de Minas, 2004, p. 131-144.
- BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BITTENCOURT, C. **Ensino de história: fundamentos e métodos** – 4. Ed.- São Paulo: Cortez, 2011/2012.
- _____. **Reflexões sobre o ensino de história**. *Estudos Avançados*, v. 32, p. 127-149, 2018.
- _____. **Método de Ensino**. In: Marieta de Moraes Ferreira; Margarida Maria Dias de Oliveira. (Org.). **Dicionário de Ensino de História**. 1ed. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, v. 1, p. 162167.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- _____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME. 2018 Disponível em: < 568 http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 25 Set. 2019.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais –Primeiro e Segundo Ciclos do ensino fundamental - História e Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Terceiro e Quarto Ciclos do ensino fundamental- História e Geografia. Brasília: MEC/SEF,1998.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRODBECK, M. S. L. **Vivenciando a história: metodologia de ensino da história** – Curitiba: Base Editorial, 184p. 2012.

CAINELLI, M. A escrita da história e os conteúdos ensinados na disciplina de história no ensino fundamental. **Revista Educação e Filosofia**. Uberlândia, v.26, n. 51, p. 163-184, jan./jun. 2012.

CABRINI, C. **O ensino de História** - revisão urgente. São Paulo, Brasiliense, 1986.

COSTA, A. L. **Clio no espelho: o estado da arte sobre a produção em História dos cursos superiores de História do Brasil**. 2019.

CHERVEL, A. **Histórias das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Teoria & Educação, Porto Alegre, nº 2, p. 177-229, 1990.

DE MACEDO NETO, M. P. **Currículo e ensino de História nos documentos oficiais: desafios e possibilidades da história ensinada no Estado da Paraíba**. *Revista Espaço do Currículo*, v. 5, n. 1, 11.

FRANCO, A. P., SILVA JÚNIOR, A. F. da, & Guimarães, S. (2018). Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões. **Ensino em Revista**, 25(4), 1016-1035.

VIÑAO FRAGO. **Culturas escolares**, 2000, 8 p. Mimeografado.

_____. **Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões**. In: VIÑAO FRAGO, A; ESCOLANO, A. Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A,2001. p. 59-139.

FERREIRA, M. de M. **História, tempo presente e história oral**. Topoi (Rio J.), Rio de Janeiro, v. 3, n. 5, p. 314-332, Dec. 2002.

FREITAS, I; OLIVEIRA, M. M. D. **Família como sujeito na historiografia didática sobre o contemporâneo e o tempo presente**. Fronteiras, [S.l.], v. 18, n. 31, p. 322 - 338, jul. 2016.

_____, Itamar. **Fundamentos teórico-metodológicos para o ensino de História**. (Anos iniciais). São Cristóvão: Editora da UFS, 2010.

FREIRE, P. SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**. São Paulo, v.15, n. 42, mai./ago. 2001.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GASPARELLO, A. M. **Uma pedagogia histórica**: caminhos para uma história da disciplina escolar. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 105-125, jan./abr. 2011.

FONSECA, S. G. (org.) **Ensinar e aprender História**: Formação, saberes e práticas educativas. Campinas: Átomo & Alínea, 2009.

_____. **Didática e prática de ensino de História**: Experiências, reflexões e aprendizados. – 13ª ed. rev. E ampl. – Campinas, SP: Papyrus, 2012. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

HALBWACHS, M. **Mémoire Collective**. Paris, P.U.F., 1968. 204 p.

HORN, G. B; GERMINARI, G. D. **O ensino de História e seu currículo**: teoria e método. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

JOUTARD, P. **História oral**: balanço da metodologia e da produção nos últimos 25 anos. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (Org.). *Usos e abusos da História oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, jan./ jun. 2001.

LDB – Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>> Acesso em: 25. out. 2019.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas, Editora da UNICAMP, 1990.

MECENAS, A. L. S; FERRONATO, C. “Sob o falso prestígio do maravilhoso”: O ensino de História nos pareceres da instrução pública de 1883. **História & Ensino**, Londrina. V. 25, n. 02, p. 115-137, jul./dez. 2019

MOREIRA, A. F. B. **Propostas curriculares alternativas**: limites e avanços. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 21, n. 73, p. 109-138, Dec. 2000.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

MUNAKATA, K. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. 1997. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti, **Ensino**: as abordagens do processo, Editora E.P.U., 2013.

NADAI, E. **A escola pública contemporânea**: os currículos oficiais de História e o ensino temático. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 6, n.º 11, p. 99-116, set. 1985/fev. 1986

NORA, P. Entre memória e história. A problemática dos lugares. *In: Projeto História*. São Paulo: Projeto História n. 10. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História do Departamento de História, 1993.

OLIVEIRA, M. D. **Coleção Explorando o Ensino: História (Ensino Fundamental)**, Brasília/DF, 2010; OLIVEIRA, I. F. . Currículos de História e expectativas de aprendizagem para os anos finais do ensino fundamental no Brasil (2007-2012). *Revista história hoje*, v. 1, p. 269-304, 2012.

_____, M. M. D.; DIAS, MARGARIDA, M. S. s; OLIVEIRA I. F. . Currículos de História e expectativas de aprendizagem para os anos finais do ensino fundamental no Brasil (2007-2012). **Revista História Hoje**, v. 1, p. 269-304, 2012.

PRATS, J. **Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos**. Educ. rev., Curitiba, n. spe, p. 20/01/2006.

RIO GRANDE DO NORTE, Secretaria de Educação e da Cultura. Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte: ensino fundamental [recurso eletrônico] – Natal: Offset, 2018. Modos de acesso: <http://rn.undime.org.br/> acesso em: 26. de set. 2020.

RÜSEN, J. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. 1ª reimpressão. Brasília: Editora UNB, 2010.

_____, **Teoria da história**. Uma teoria da história como ciência. Curitiba: Ed. UFPR, 2015.

SANTOS, M. F.J. MECENAS, A. L. S. *Um conto moral que sirva de espelho da vida?* Balthazar Góes, um intelectual pensando o ensino de História. *Interfaces Científicas - Educação*, v. 7, p. 23-34, 2019.

SILVA, M. A. FONSECA, S. G. **Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas**. *Revista Brasileira de História*. vol.30 no.60 São Paulo 2010.

SCHMIDT, M. A.; BARCA, I. (orgs.) (2009). **Aprender Histórias: Perspectiva da educação histórica**. Ijuí: Editira Unijuí.

_____. M. A. S; CAINELLI, M. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2009.

_____. M. A. M. S. **História do Ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização**. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 16 n. 37, p. 73-91, maio/ago. 2012.

THOMPSON. **A voz do passado: história oral**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra. 2002.

_____. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

VIEIRA, E.; VOLQUIND, L. **Oficinas de ensino? O quê? Por quê? Como?** 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

VIDAL, D. G. Escola Nova e processo educativo. *In: LOPES, E. M.; FIGUEIREDO, L.; GREIVAS, C. (Org.). 500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VIDAL, D. G. **No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares.** Currículo sem Fronteiras, v. 9, p. 25-41, 2009.

ZARTH, Paulo A. & outros (orgs.) **Ensino de História e Educação.** Ijuí: UNIJUI, 2004

Teses e Dissertações

FAGUNDES, J. E. **A história local e seu lugar na história: histórias ensinadas em CearáMirim.** 2006. 195 f. *Tese* (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

FERNANDES, C. T. G. L. S. **Pesquisa e ensino na história escolar: o contexto urbano da Escola Terezinha Paulino em Natal-RN / Cícera Tamara Graciano Leal da Silva Fernandes.** -2019. 171f. *Dissertação* (mestrado) -Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História. Natal, RN, 2018

OLIVEIRA, M. M. D. **O direito ao passado: Uma discussão necessária à formação do profissional de história.**2003, p. 325. *Tese* (Doutorado em História) –Programa de PósGraduação em História, Universidade Federal do Pernambuco, Recife, 2003.

ROCHA, R. N. A. **Identidade e ensino de História:** um estudo em escolas do Rio Grande do Norte. São Paulo, FEUSP, 2000. (*Tese de doutorado*)

SANTOS, M. F. J. **Ecoss da modernidade: a arquitetura dos grupos escolares sergipanos (1911-1926).** 2009. 228 f. *Dissertação* (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2009.

SANTOS, T. C. **Uma História do ensino de História do curso normal do Rio de Janeiro:** da Escola Normal da Corte à Escola Normal Carmela Dutra / Thiago Cerqueira dos Santos. Rio de Janeiro, 2018, p. 98. *Dissertação* (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de História, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História.

ANEXO

VAMOS PERGUNTAR AOS FAMILIARES ...

1. *Dados do entrevistado ou entrevistada:
Nome, idade e lugar onde mora.*
2. *Quando o senhor ou a senhora estudou na Escola Municipal Cícero Varela?*
3. *Quais as lembranças mais marcantes que o senhor ou a senhora tem da época em que estudava? Tem alguma situação de que se recorda sobre como era o ensino de História na escola?*
4. *O senhor ou a senhora sente alguma sensação quando se recorda das aulas de História?*
5. *Comparando a época em que o senhor ou a senhora estudou na escola, o que mudou de lá para cá em termos de (quantidades de alunos, infraestrutura, oferta de equipamentos, materiais escolares)?*
6. *E o que não mudou, ou seja, o que continua daquela época para cá?*
7. *Quais eram os instrumentos utilizados pelos professores de História na época que o senhor ou a senhora estudou?*
8. *Quais os conteúdos de História que o senhor ou a senhora se lembra?*
9. *O senhor ou a senhora tem saudade da época em que estudou na Escola Cícero Varela? Por quê?*
10. *Guarda algum objeto que pudesse nos ajudar a entender como era o ensino de História na sua época? Se sim, o que tem de especial nele para tê-lo guardado esse tempo todo?*