



ELISÂNGELA SANTOS OLIVEIRA

A Pedagogia Histórico-Crítica e o Método Histórico como processo didático: em busca de uma aprendizagem significativa

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDESTE DA BAHIA (UESB)
Abril / 2024

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Uesb
Mestrado Profissional em Ensino de História. ProfHistória/Uesb

Elisângela Santos Oliveira

A Pedagogia Histórico-Crítica e o Método Histórico como processo didático: em busca de uma aprendizagem significativa

Dissertação apresentada Mestrado Profissional em Ensino de História. ProfHistória/Uesb, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Linha de Pesquisa: Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Alexandre Santos de Sousa

Vitória da Conquista – Bahia
Abril de 2024

FOLHA DE APROVAÇÃO**ELISÂNGELA SANTOS OLIVEIRA****A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E O MÉTODO HISTÓRICO
COMO PROCESSO DIDÁTICO: EM BUSCA DE UMA
APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória/Uesb, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Mestre.

Data da aprovação: ____ de ____ 2024.

Banca examinadora:

Prof. Dr. _____ (Presidente) Ass.:_____
Instituição: _____

Prof. Dr. _____ Ass.:_____
Instituição: _____

Prof. Dr. _____ Ass.:_____
Instituição: _____

Prof. Dr. _____ Ass.:_____
Instituição: _____

O47p

Oliveira, Elisângela Santos.

A pedagogia histórico-crítica e o método histórico como processo didático: em busca de uma aprendizagem significativa. / Elisângela Santos Oliveira, 2024.

149f. il.

Orientador (a): Dr. Ricardo Alexandre Santos de Sousa.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia,

Programa de Pós Graduação do Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, Vitória da Conquista, 2024.

Inclui referência F. 68 - 74

1. Ensino de história. 2. Pedagogia Histórico Crítica 3. Aprendizagem Significativa. 4. Método Histórico. 5. *Fake news*. I. Sousa, Ricardo Alexandre Santos de. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Profissional em Ensino de história- ProfHistória. III. T.

CDD 907

Catalogação na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890

Bibliotecária UESB – Campus Vitória da Conquista-BA

O primeiro dever do historiador é não trair a verdade, não calar a verdade, não ser suspeito de parcialidades ou rancores.

Cícero

DEDICATÓRIA

Aos meus filhos, Ian e Isa, minha razão de viver.

Ao meu esposo Ugo, por estar sempre me acolhendo nos momentos difíceis.

Aos meus pais, José Edvaldo e Maria da Conceição, a quem agradeço as bases que me deram para que eu me tornasse a pessoa que sou hoje.

Às minhas irmãs, Edlene e Edileusa, que me ajudaram a chegar até aqui me apoiando e sempre acreditando em meu potencial.

Ao meu orientador Ricardo Alexandre, que me motivou com o seu empenho, à medida que as dificuldades iam surgindo ao longo do percurso e sem o qual não teria conseguido concluir esta difícil tarefa.

Aos meus colegas de curso, que assim como eu encerram uma difícil etapa da vida acadêmica.

A todos os que me ajudaram ao longo desta caminhada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço às professoras, Maria Cristina Pina e Amália Cristina Dias da Rocha Bezerra, por terem aceitado compor a minha banca de qualificação e defesa. A contribuição de vocês foi essencial para o meu crescimento e desenvolvimento ao longo dessa produção.

Aos professores do curso de Mestrado do ProfHistória/Uesb, que me forneceram todas as bases necessárias para a realização deste trabalho, agradeço com profunda admiração pelo vosso profissionalismo.

Expresso minha gratidão a todos os profissionais do departamento do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História do curso do ProfHistória/Uesb, por todo o apoio que me deram ao longo da realização do meu trabalho.

RESUMO

A presente pesquisa foi elaborada durante o curso de Mestrado do ProfHistória/Uesb e a proposta apresentada expandiu-se no cotidiano de uma Escola Estadual do Município de Vitória da Conquista – BA. No desenvolvimento desta pesquisa foi elaborado um Manual para auxiliar a prática da Sequência Didática no Ensino da Disciplina História fazendo o uso do método histórico. A forma como o Manual foi planejado teve como base teórica as leituras dos autores Derméval Saviani, autor da Pedagogia Histórico Crítica (PHC), que propôs a construção de um “saber significativo” partindo do saber sistematizado e João Luiz Gasparin, que propôs uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica. Também contou com o auxílio teórico de autores como David Ausubel, que trata da “Aprendizagem Significativa”; Paulo Freire e seu livro **Pedagogia da Autonomia**, entre outros autores que se empenharam em construir um modelo de educação que tenha sentido para os alunos. Nesta pesquisa o uso da sequência didática incluiu a preocupação em contrapor o avanço das *fake news*, do revisionismo e do negacionismo da ciência, e seus consequentes efeitos pedagógicos na forma como se ensina e se aprende o conhecimento histórico.

Palavras-chave: Ensino de História. Pedagogia Histórico Crítica. Aprendizagem Significativa. Método Histórico.

ABSTRACT

This research was developed during the Master's course at ProfHistória/Uesb and the proposal presented expanded into the daily life of a State School in the Municipality of Vitória da Conquista – BA. In the development of this research, a Manual was prepared to assist the practice of the Didactic Sequence in Teaching the Subject History using the historical method. The way in which the Manual was planned had as its theoretical basis the readings of the authors Derméval Saviani, author of Critical Historical Pedagogy (PHC), who proposed the construction of "significant knowledge" starting from systematized knowledge and João Luiz Gasparin, who proposed a didactic for Historical-Critical Pedagogy. It also had theoretical assistance from authors such as David Ausubel, who deals with "Meaningful Learning"; Paulo Freire and his book **Pedagogy of Autonomy**, among other authors who committed themselves to building an education model that makes sense for students. In this research, the use of the didactic sequence included the concern to counter the advance of fake news, revisionism and science denialism, and their consequent pedagogical effects on the way historical knowledge is taught and learned.

Keywords: History Teaching. Critical Historical Pedagogy. Meaningful Learning. Historical Method.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- Base nacional Comum Curricular (BNCC)
- Centro de Atendimento Socioeducativo (Case)
- Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec)
- Centro Regional de Memória e História (Ceremh)
- Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda)
- Didática Histórico-Crítica (DHC)
- Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB)
- Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC)
- Estatuto da Criança e do Adolescente (Eca)
- Fundo Monetário Internacional (FMI)
- História, Sociedade e Educação no Brasil (HistedBR)
- Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB)
- Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb)
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)
- Ministério da Educação e Cultura (MEC)
- Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)
- Pedagogia Histórico-Crítica (PHC)
- Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista (PMVC)
- Programa Nacional de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória)
- Revista da Associação Nacional de História (Anpuh)
- Secretaria de Justiça e Direitos Humanos (SJDH)
- Sequência Didática (SD)
- Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase)
- Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS)
- Teoria da Aprendizagem Significativa Crítica (TASC)
- Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's)
- Unidade de Ensino Potencialmente Significativa (UEPS)
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco)
- Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 COMO NASCE A PROPOSTA DESSA PESQUISA?.....	10
1.2 CAMINHOS PERCORRIDOS	13
2 ESTADO DA ARTE.....	16
3 CIÊNCIA HISTÓRICA E APRENDIZAGEM: OS EMBATES DA DISCIPLINA HISTÓRIA E O SABER HISTÓRICO EM SALA DE AULA	25
3.1 TEORIA E HISTORIOGRAFIA	25
3.2 O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL	29
3.3 ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE PÓS-VERDADE	36
3.4 A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO – UM CONTEÚDO ESCOLAR	39
3.5 ENSINO DE HISTÓRIA POR MEIO DAS FONTES	43
4 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA	51
5 INTERVIR E AGIR EM SALA DE AULA	59
5.1 O CONTEXTO DA PESQUISA	59
5.2 CARACTERÍSTICAS DA TURMA	60
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	65
REFERÊNCIAS	68
APÊNDICE – Produto	75

1 INTRODUÇÃO

1.1 COMO NASCE A PROPOSTA DESSA PESQUISA?

O modelo de educação recorrente nas instituições de ensino, de tempos em tempos, passa por mudanças. No nosso dia a dia como professores percebemos a necessidade constante de adequações ao cotidiano escolar, de forma a acompanhar as várias transformações ocorridas no mundo. Transformações que, por vezes, as gerações mais antigas têm dificuldade de acompanhar, mas que os jovens acompanham facilmente, como se já nascessem com esses novos conceitos. As formas de aprendizagem em cada período da história são diferentes e, já há algum tempo, o uso das novas tecnologias têm possibilitado uma diversidade de novos recursos que auxiliam o professor no processo de ensino-aprendizagem.

É notório por parte dos professores, que a inadequação no modelo de ensino dificulta o desenvolvimento de aulas atrativas para os alunos. Ministrar aulas é uma tarefa árdua, e em escolas públicas isso se torna mais difícil pois, geralmente, essas instituições recebem um público que convive com uma desigualdade social maior, o nível de aprendizagem entre os alunos é menor, e a estrutura das escolas não oferece um ambiente adequado para o desenvolvimento de um trabalho dinâmico, onde se possa fazer uso de ferramentas facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem.

A escolha por um curso de Mestrado Profissional foi motivada pelo desenvolvimento dessa prática pedagógica, esse modelo de mestrado sinaliza a possibilidade de desenvolver um trabalho complementar àquele realizado em sala de aula e, sobretudo, a possibilidade de contribuir, de forma significativa, para o melhoramento do ensino da disciplina História, no município.

Na vivência como professora de História, no Ensino Fundamental (Anos Finais) e no Ensino Médio, na rede Estadual de Ensino da Bahia, observa-se que a existência da disciplina História no currículo não é bem compreendida pelos alunos; a maioria deles não veem sentido prático em aprender os conteúdos dessa disciplina e existe uma descrença muito grande sobre a veracidade do que é narrado. Os alunos mais ligados às questões religiosas, discordam totalmente de determinados fatos históricos e, por fim, muitos não comprehendem como é possível que esses fatos “antigos” se tornem conhecidos pelos historiadores.

Dessa forma, durante o ensino dessa disciplina, o professor de História se depara com uma série de desconfianças e questionamentos, surgidos por parte dos alunos, a respeito do papel e/ou importância dessa disciplina para suas vidas práticas e, com mais frequência, surgem

dúvidas sobre a credibilidade dos fatos históricos apresentados pelos historiadores, em seus livros e manuais.

Esse contexto, vivenciado diariamente pelos professores, desperta questionamentos sobre quais contribuições essa disciplina pode dar para a vida do estudante e para a sociedade como um todo. O professor precisa acreditar no seu trabalho e ver significado na sua prática. No caso específico dessa pesquisa, devido ao ambiente¹ onde ela se desenvolve, a necessidade de ver significado no trabalho desenvolvido se torna mais presente.

Atualmente os professores têm perdido o seu espaço e confiabilidade, sobretudo, os professores das Ciências Humanas, o Novo Ensino Médio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cujas regras começaram a ser aplicadas em 2022, é um indicativo dessas perdas. A disciplina História teve uma significativa redução em sua carga horária, e uma proposta de currículo inadequada, para a realidade brasileira, uma vez que perdeu sua condição de disciplina independente e passou a compor a área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – CHSA, juntamente com Geografia, Sociologia e Filosofia. A forma como os componentes curriculares foram distribuídos causou estranheza entre professores e alunos. Não houve uma discussão com a sociedade e nem capacitação dos professores, antes da transição, o que agravou mais ainda esse processo.

Para Romualdo Portela de Oliveira, diretor de pesquisa e avaliação do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), em entrevista dada ao Portal Cenpec de Educação:

Não é possível achar que esta reforma dá conta dos desafios que o ensino médio apresenta. E, mais ainda, que para enfrentá-los não é preciso gastar mais. Temos que fazer uma nova reforma e, para isso, é preciso abrir-se imediatamente a discussão com a sociedade civil para pensarmos juntos o melhor projeto para essa etapa. Não podemos voltar à situação anterior, e tampouco continuar insistindo nessa reforma que não tem futuro. É preciso repactuar um novo modelo. (OLIVEIRA, 2023).

Historicamente essa disciplina trava uma batalha constante pelo direito de ocupar o seu lugar como Ciência, tendo sempre que se reafirmar como tal. As teorias da história são o componente basal que torna a História uma Ciência, “para captar o desenrolar da história e fazer dela o objeto de uma verdadeira Ciência, historiadores e filósofos, desde a Antiguidade, esforçaram-se por encontrar e definir as leis da história” (Le Goff, 1990, p. 6). Constantemente essa problemática vai adquirindo novos contornos e, infelizmente, algumas pessoas se sentem autorizadas a questionar, arbitrariamente, fatos reconhecidos – elaborados a partir de fontes

1 O ambiente da pesquisa será explicado no capítulo 5, tópico 5.2.

históricas e estudos metodológicos – e agem como se acontecimentos, comprovadamente verificados, pudessem estar à mercê de crenças sem fundamentação teórica.

As novas tecnologias promoveram um salto exponencial e assombroso da desinformação, pela velocidade com que as *fakes news* e os memes se proliferam em nosso país, sendo que estas linguagens se sustentam em crenças pessoais e nas emoções desses novos atores que emergiram na cena pública, mas que, no entanto, têm transformado radicalmente o debate político. (LIMA, 2021, p. 122).

Na Era Digital também chamada Cibercultura², isso se agravou. A vasta acessibilidade e formas elaboradas de tecnologia de informação e comunicação acentuaram, significativamente, a capacidade de compartilhamento de vídeos, imagens, textos ou *links online*, permitindo que diversas informações se espalhem rapidamente. A grande problemática é que nem sempre são usados critérios de veracidade para expor determinados conteúdos na Internet.

Os jovens – nativos digitais³ – ficam mais suscetíveis à desinformação e conhecimentos falsos, afinal, são eles os usuários mais ativos das tecnologias de informação, e essas tecnologias agem diretamente na forma como eles percebem a realidade. Isso tem sido um problema cada vez mais sentido pelos professores em sala de aula, eles são confrontados, constantemente, com as informações adquiridas nesses meios. É papel da escola fornecer aos alunos conhecimentos, habilidades e valores, para que esses desenvolvam um pensamento analítico capaz de refutar e/ou absorver informações de forma consciente, [...] “as políticas de formação do professor podem encontrar nas novas tecnologias de comunicação social e virtual um grande aliado” (Lima, 2021, p. 29).

Como disse Paulo Freire, “se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa” (Freire, 2018, p. 17).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na área de Ciências Humanas, define que no Ensino Médio os estudantes aprendam a “dialogar com o Outro e com as novas tecnologias.

² Nos últimos vinte anos temos visto grandes modificações em ritmo acelerado na área da tecnologia. Tais mudanças decorrem substancialmente do desenvolvimento e expansão da Internet. A Internet também chamada web é essa forma de conexão entre computadores iniciada no século XX, mas que agora, no século XXI, permitiu o avanço em ritmo acelerado de novas modalidades de comunicação e informação. Vemos então emergir um novo cenário fortemente marcado pela expansão do Ciberespaço e pela influência das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – as TDICs. Esse cenário é chamado pelos especialistas de Era Digital ou Cibercultura (Moraes, 2018).

³ Consideramos que a geração que nasceu nas últimas duas décadas são nativos digitais pois já nasceram imersos nesse dilúvio tecnológico e cresceram com esses novos costumes. É a geração que se desenvolveu praticamente com os telefones celulares na mão (Moraes, 2018).

Considerando que as novas tecnologias exercem influência, às vezes negativa, outras vezes positiva, no conjunto das relações sociais” (Brasil, 2018, p. 562).

A “Construção do Conhecimento Histórico” é o primeiro objeto de conhecimento do Componente Curricular de História, da 1^a série do Ensino Médio, definido pelo Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) – volume II – etapa Ensino Médio⁴ e pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Brasil, 2006), se desdobrando nos seguintes títulos: Construindo a História, O Que é História?, Conceito de História, História e a Experiência, os Sujeitos Históricos, as Durações do Tempo Histórico, a Linha do Tempo, as Fontes Históricas, a História e as Ciências Humanas.

Para desenvolver esse componente curricular, é estratégico deixar os alunos sentirem-se no papel de pesquisador, de forma a compreenderem que a História é construída a partir de pesquisa e análise, com métodos, fontes e teorias próprias. Para o Ensino Médio, a BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas propõe que os estudantes adotem uma conduta ética em sociedade. A BNCC define também, habilidades relativas ao domínio de conceitos e metodologias próprios dessa área: “As operações de identificação, seleção, organização, comparação, análise, interpretação e compreensão de um dado objeto de conhecimento são procedimentos responsáveis pela construção e desconstrução dos significados do que foi selecionado” (Brasil, 2018, p. 561-562). Compreendemos, com isso, que é essencial ao estudante o entendimento de todo o processo balizador da verdade estabelecida por meio do rigor científico, e acreditamos que desenvolver aulas fazendo uso do método histórico para a construção do conhecimento, pode ser uma proposta acertada.

1.2 CAMINHOS PERCORRIDOS

O presente trabalho foi construído por meio de duas etapas essenciais, que se influenciam mutuamente: detecção e reflexão sobre o problema (diagnóstico) e ação sobre o problema (sequência didática). O diagnóstico desvelou o descrédito diante do conhecimento científico e do saber gerado no ambiente acadêmico, por parte expressiva dos estudantes, resultado do problema da não compreensão do processo de construção do conhecimento.

⁴ Desde a aprovação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei no 9.394/1996, e estabeleceu mudanças na estrutura do Ensino Médio no país, os Estados se mobilizaram para a elaboração dos seus referenciais curriculares, condição essencial para a implementação da reformulação do Ensino Médio. A Bahia iniciou o processo de implementação em 2019, com a adesão ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (Portaria MEC no 649/2018) e com a elaboração do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) - volume II - etapa Ensino Médio. O novo formato curricular teve início nas escolas em 2020.

Em tempo, devemos frisar que a ignorância e\ou senso comum que tomam a opinião (doxa) como um dado real e verdadeiro, em detrimento do conhecimento (episteme), não estão restritos ao espaço escolar, antes, são uma característica da sociedade contemporânea. Também, ficou claro que os estudantes buscam sentido para o conhecimento transmitido pela disciplina História. A sequência didática concretiza a ação sobre o problema diagnosticado e as suas consequências. Trata-se de uma proposta didático-pedagógica que pode auxiliar professores de História que ministram aulas na Educação Básica e almejam experimentar metodologias alternativas para a sua *práxis* pedagógica, capazes de conciliar ensino e pesquisa.

A pesquisa foi iniciada com o levantamento de trabalhos realizados na área de Ensino de História, entre os anos 2020-2023, a partir de buscas no Google Acadêmico, e se desenvolve no capítulo 2. Foram selecionados trabalhos que contemplassem a temática desenvolvida nesta dissertação. Esse momento na pesquisa – estado da arte – é importante, porque mostra um panorama geral de trabalhos que têm colaborado para esse debate, tornando mais evidente a contribuição que esta pesquisa pode trazer, dentro deste cenário.

O capítulo 3 – intitulado Ciência histórica e aprendizagem: os embates da disciplina História e o saber histórico em sala de aula, está dividido em cinco tópicos. O primeiro traz um estudo da História e da historiografia da disciplina História, que nos ajudou a compreender os percalços dessa disciplina, a sua trajetória para constituir-se e ser reconhecida enquanto Ciência, salientando a eficácia de seus métodos de pesquisa e a possibilidade de construir uma narrativa cientificamente rigorosa.

No segundo tópico seguimos a leitura de autores que pesquisaram a história da disciplina História no Brasil, no século XIX e entre as décadas de 1930-1990, como Bittencourt (1993, 1997, 2004), Nadai (1993), Selva Fonseca (1995), Thais Fonseca (2004), Kátia Abud (1993, 1997), entre outros. A análise desses estudos nos permite compreender a forma como essa disciplina foi concebida nas escolas ao longo do processo histórico no Brasil e porque ainda existem, por parte de muitas pessoas, dúvidas sobre a credibilidade da História e a forma como ela é estabelecida, como diagnosticado no primeiro momento desta pesquisa.

O terceiro tópico do capítulo 3 faz uma análise do ensino de História em tempos de pós-verdade – contexto em que as afirmações, informações ou notícias plausíveis, marcadas pelo forte apelo à emoção, e baseadas em crenças pessoais, ganham destaque, sobretudo, social e político, como se fossem fatos confirmados ou a verdade objetiva. O objetivo dessa análise é compreender de que forma esse paradigma tem influenciado o ensino da disciplina História.

O quarto tópico apresenta um estudo do método histórico e o seu potencial como metodologia de ensino para auxiliar o professor de História, no desenvolvimento de aulas mais

atraentes, no sentido de viabilizar a aprendizagem significativa do conteúdo curricular da disciplina.

O tópico cinco estuda a viabilidade e o potencial do uso de fontes históricas no ensino de História – documentos escritos, imagens, esculturas, monumentos etc. –, visitamos os autores que versam sobre o uso dessas fontes, pois, como parte das atividades desenvolvidas na nossa sequência didática, encontra-se a pesquisa em fontes primárias, documentais, escritas, impressas e manuscritas, não-oficiais. Apresenta também, as perspectivas do uso dessas ferramentas no desenvolvimento de aulas mais atraentes e significativas.

No capítulo 4 nos debruçamos nas obras que tratam das metodologias críticas aos métodos tradicionais de ensino e nos estudos sobre aprendizagem significativa, cujos autores se dedicam às práticas pedagógicas inovadoras, a exemplo do educador e pesquisador Dermeval Saviani (2008) e sua Pedagogia Histórico-Crítica (PHC); do psicólogo David Ausubel (1982) e sua Teoria de Saber Significativo e do educador Paulo Freire (2011) e sua Pedagogia da Autonomia. Esse capítulo se dedica a explicar a Pedagogia Histórico-Crítica, a aprendizagem significativa e a proposta de uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica de João Luiz Gasparin (2009).

O capítulo 5 apresenta o contexto desta pesquisa e as características da turma onde a investigação se desenvolve.

2 ESTADO DA ARTE

Alguns estudos sobre o ensino de História, embasados na pesquisa de campo e na pesquisa bibliográfica – abordando o saber significativo, a Pedagogia Histórico Crítica e os desafios enfrentados no ensino-aprendizagem da disciplina História – foram desenvolvidos nos últimos anos. O mapeamento historiográfico que se segue foi realizado a partir de buscas no Google Acadêmico, foram selecionados trabalhos do banco de dados do: Programa Nacional de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória)⁵, da Revista da Associação Nacional de História (Anpuh)⁶ e do História, Sociedade e Educação no Brasil (HistedBR)⁷. Para realizar essa busca foi delimitado um período entre 2020-2023 e foi consultado o termo “Ensino de História”, no qual o critério para seleção era que esse termo estivesse presente em qualquer parte do corpo do texto. A partir daí foram selecionados trabalhos que contemplassem a temática desenvolvida nesta dissertação, listados no **Quadro 1**. Esse levantamento é importante para termos uma dimensão sobre os debates que permeiam o meio acadêmico e compreender que as preocupações aqui levantadas perpassam em vários contextos e da mesma forma têm sido alvo de pesquisas. O objetivo a seguir é fazer uma breve análise dos trabalhos.

Quadro 1 – Trabalhos produzidos entre os anos 2020-2022

Referência / link		
1	ProfHistória	MATOS, Lucas Reis de. O método como conteúdo: Ensino de História por Diários de Pesquisa. – Campo Mourão, PR:UNESPAR, 2020 Disponível em: http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/574572
2	ProfHistória	STIVANELLO, Adriana. O educar pela pesquisa: a construção do conhecimento histórico através da metodologia de projetos em uma escola pública no município de Ponta Porã-MS – Amambai, MS: UEMS, 2020. Disponível em: http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/572767
3	ProfHistória	SILVA, Edna Santos. Ensino de história da África e da cultura afro-brasileira: contribuições para aprendizagem histórica no IFMA Porto Franco – MA. – Araguaiana, TO, 2021. Disponível em: http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/597318

5 O ProfHistória é um programa de Pós-Graduação de estrutura profissional, direcionado a professores e professoras do Fundamental II e do Ensino Médio, tem ênfase no desenvolvimento de metodologias para a aplicação de conteúdos da área de História, com vistas a qualificar, continuadamente, discentes da Educação Básica, para a geração de aulas mais relevantes e funcionais. Disponível em: <<http://www2.uesb.br/ppg/profhistoria/>>

6 A Anpuh é uma associação científica que congrega professores e pesquisadores de História e tem por objetivos: o aperfeiçoamento do ensino de História em seus diversos níveis; o estudo, a pesquisa e a divulgação historiográfica e a defesa das fontes e manifestações culturais de interesse para os estudos históricos. Disponível em: <<https://anpuh.org.br/index.php/quem-somos-sp>>

7 O HistedBR é um coletivo nacional de pesquisa que tem articulado a participação de Grupos de Trabalho da área de História da Educação em vários estados brasileiros. Disponível em: <<https://www.histedbr.fe.unicamp.br/sobre>>

4	ProfHistória	VIANA, Darlan Bezerra. Nas fronteiras do currículo: aprendizagens significativas e os temas geradores na produção de sentidos para uma educação histórica. Universidade Regional do Cariri-URCA. 2021. Disponível em: http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/701357
5	ProfHistória	LIMA, Rosenilde Alves De. Histórias públicas e ditadura militar: A verdade sedutora dos negacionistas como um problema para o Ensino de História. Universidade Regional do Cariri-URCA. 2021. Disponível em: http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/705497
6	Anpuh	OLIVEIRA, V. L. A pedagogia da autonomia e a consciência histórica. In: VI Encontro Estadual de Ensino de História, 2021, Salvador. Anais do VI Encontro Estadual de Ensino de História, 2021. v. 6. Disponível em: https://www.ensinodehistoria2021.bahia.anpuh.org/resources/anais/15/anpuh-baeehh2021/1629546116_ARQUIVO_6610a421882f9b71b634322da0a49b64.pdf
7	Anpuh	VALIM, Patrícia; AVELAR, Alexandre; BEVERNAGE, Berber. Apresentação. Negacionismo: história, historiografia e perspectivas de pesquisa. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 41, nº 87, p. 13-36, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1806-93472021v42n87-03
8	Anpuh	STEIN, Marcos Nestor. Considerações sobre a produção e a divulgação do conhecimento histórico em tempos de negacionismo. Revista Brasileira de História [online]. São Paulo, v. 41, nº 87, p. 07-10, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1806-93472021v42n87-02
9	Anpuh	CARDOSO, Eduardo Wright. Em busca da mentira: historiadores contra a falsificação do Holocausto. Revista Brasileira de História [online]. São Paulo, v. 41, nº 87, p. 89-110, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1806-93472021v42n87-06
10	HistedBR	PAULETTI, F.; RICHTER, L. Uso da pesquisa em sala de aula como uma estratégia docente na educação básica. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 22, p. 1-19, 2022. DOI:10.20396/rho. v.22i00.8660493. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8660493
11	HistedBR	SILVA, J. C. da; NIESVALD, K. T. S. Qualidade da educação na perspectiva da pedagogia histórico-crítica: alguns apontamentos. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 21, p. 1-27, 2021. DOI: 10.20396/rho. v.21i00.8664084. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8664084 .
12	HistedBR	LIMA, Marcos Roberto; LOMBARDI, José Claudinei; DOMINSCHEK, Desiré Luciane. A pedagogia histórico-crítica no âmbito da educação brasileira: do senso comum à práxis revolucionária na educação. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 20, p. 1-17, 2020. DOI: 10.20396/rho. v.21i00.8664084. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/343201474_A_pedagogia_historico-critica_no_ambito_da_educacao_brasileira

13	HistedBR	COLARES, M. L. I. S.; FONSECA, A. D.; COLARES, A. A. Educação no processo de transformação social: refletindo sobre a prática docente. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 21, p. 1-15, abr. 2021. DOI: 10.20396/rho.v.21i00.8660256. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8660256 .
----	----------	--

Fonte: Elaboração própria, 2024.

No trabalho **O método como conteúdo:** ensino de História por diários de pesquisa, o autor estabelece considerações a respeito do ensino de História, a partir dos diários de pesquisa produzidos junto a alunos do 6º ano:

a dinâmica de aplicação dos diários de pesquisa se desenrolou partindo dos fundamentos da disciplina que foram debatidos em ambiente de sala de aula com o auxílio dos textos e discussões conceituais abordados pelo livro didático. Durante a semana, no intervalo entre as aulas, os estudantes usariam os diários de pesquisa para estender a temática das aulas, registrando elementos de sua vida rotineira e cotidiana amparados pelo corpo conceitual da disciplina. (MATOS, 2020, p. 17)

Conforme ressaltou Matos (2020) as temáticas desses diários foram debatidas em sala de aula e tiveram como base o próprio livro didático. A proposta da construção desse trabalho teve o objetivo de incluir o cotidiano dos docentes nas aulas de História, como forma de fornecer para eles suportes para a interpretação de sua historicidade numa metodologia que teve por objetivo desenvolver no aluno “sua capacidade de observação, problematização e formulação de hipóteses partindo da inserção de suas vivências a diferentes contextos espaço-temporais através de uma atitude pesquisadora de incentivo à construção do conhecimento histórico” (Matos, 2020, p. 25).

A dissertação **O educar pela pesquisa:** a construção do conhecimento histórico através da metodologia de projetos em uma escola pública no município de Ponta Porã – MS, propõe a construção do conhecimento histórico por meio da metodologia de projetos, a partir da experiência de trabalho desenvolvida no Ensino Fundamental. Pelo estudo da historiografia e do campo da educação, buscou-se compreender as diferentes abordagens e práticas desta metodologia de ensino, “bem como identificar os entraves postos e/ou dificuldades dos/as professores/as de História na realização da metodologia de trabalho com projetos para a formação da consciência histórica dos/as alunos/as” (Stivanello, 2020, p. 124). O trabalho foi feito a partir da análise de documentos e da aplicação de questionário aos professores/as do Ensino Fundamental. Para a autora, a pesquisa contribui com reflexões sobre propostas de

ensino de história que visam qualificar a construção do conhecimento histórico e, principalmente, a consciência histórica (Stivanello, 2020).

O trabalho de título **Ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira:** contribuições para aprendizagem histórica no IFMA Porto Franco – MA, propôs “um Ensino de História da África capaz de produzir uma aprendizagem significativa” (Silva, 2021, p. 68), uma aprendizagem significativa, em articulação com a aprendizagem histórica, compreendendo esse processo como o resultado do confronto entre conhecimentos anteriores e novos, de forma não arbitrária, como meio para promover a ampliação dos saberes mais antigos (Ausubel, 2003).

A hipótese desse trabalho indica que o Ensino de História pode proporcionar ressignificações dos conhecimentos, através da visão crítica dos alunos sobre seus conhecimentos prévios e o entorno social (Silva, 2021). O seu produto final foi uma sequência didática, resultado de um percurso metodológico, suporte teórico e resultados específicos construídos ao longo da pesquisa. Essa sequência didática deve ser aplicada no Ensino Médio, quando o tema lecionado for a História da África e Cultura Afro-Brasileira.

O trabalho **Nas fronteiras do currículo:** aprendizagens significativas e os temas geradores na produção de sentidos para uma educação histórica, tratou do “uso de temas geradores aplicáveis a uma aprendizagem histórica na Educação Básica que possibilite a produção de aprendizagens significativas no sentido de uma Educação Histórica” (Viana, 2021, p. 13). É uma abordagem inspirada na filosofia de Paulo Freire e “ancorada em observações de situações educacionais concretas, vivenciadas na atividade profissional na educação pública básica no Estado do Ceará” (Viana, 2021, p. 13). O trabalho apresenta como problema a ausência de uma aprendizagem significativa em História e a falta de sintonia entre a realidade existencial dos estudantes e as propostas curriculares, que tem por base uma narrativa histórica uniforme, assentada em um tempo cronológico linear, para o autor:

Os temas geradores possibilitam a contextualização partindo da reflexão do tempo presente e, gradativamente vai se deslocando na reflexão de tempos passados, oportunizando aos educandos “imergirem” em outros espaços e temporalidades. Proporcionando novas orientações temporais e deixando de lado o pensamento segmentado e fragmentado, buscando uma compreensão global da realidade estudada, contribuindo para o aumento da criatividade, do debate e do desenvolvimento de uma práxis em sua vida cotidiana. (VIANA, 2021, p. 16-17).

O problema da finalidade do ensino de História, de acordo com o texto, se resolve na corporificação do compromisso de pensar o tempo presente no ensino de História, dando destaque à escola como “ferramenta” política (Freire, 2001). Outro problema resolvido é a operacionalização do currículo, que é a tradução de um documento genérico para a realidade

concreta de cada lugar. O autor conclui que é viável e importante trabalhar metodologicamente com temas geradores e apresenta duas propostas de aula a partir de dois temas geradores gestados em sala de aula e respaldados nos documentos da BNCC e DCRC (Viana, 2021).

Histórias públicas e ditadura militar: a verdade sedutora dos negacionistas como um problema para o ensino de História, faz uma análise de duas narrativas que negam ou justificam a ditadura militar e:

tem como principal objetivo compreender quais são os elementos estruturantes de narrativas que propõem revelar a verdade e alcançam grande circulação e aceitação na cena pública, mas que, no entanto, negam ou justificam a ditadura militar e amenizam os efeitos políticos decorrentes dos anos em que os militares estiveram no poder (LIMA, 2021, p. 16).

Observamos que a autora investigou o lugar social dessas produções discursivas, para em seguida estabelecer uma comparação de “como essas narrativas se apropriam das noções de história, memória e verdade, à medida que defendem suas linhas negacionistas” (Lima, 2021, p. 16). Também analisou como estas versões circulam entre as culturas juvenis e de que maneira reverberam nos processos de aprendizagem histórica.

Nesse trabalho foi constatado que

o combate do negacionismo precisa ser percebido como problema de toda a sociedade, bem como do poder Legislativo e do Judiciário que devem criminalizar a produção e difusão de narrativas que ensejam discurso de ódio, negam e justificam processos históricos violentos e comprometidos com práticas genocidas. (LIMA, 2021, p. 184).

Também constatou que os discursos relacionados a pós-verdade, *fake news*, extrema-direita e concepções conservadoras da História têm sérias influências nessas narrativas que são contrárias à reflexão crítica, livre e autônoma. Portanto:

Disso resulta um duplo desafio para a ciência histórica. Primeiro, a compreensão do passado-presente ou presente-passado, enfim, do passado que não passa em função da permanência e continuidade dos traumas e ressentimentos da memória coletiva e suas feridas abertas. Segundo o desafio de projetar um futuro possível para a humanidade, de modo que, mesmo sem mudar o passado nem interferir no futuro, possamos sonhar com um presente melhor, mais democrático, inclusivo e fraterno. (LIMA, 2021, p. 186).

Sendo assim Lima acredita que:

o desafio posto a nós, professores de história da educação básica seja sair de nossa zona de conforto, pois o ser professor prescinde a pesquisa teórica e empírica, e fundamentalmente, a reflexão sobre a nossa práxis social. [...] em função da dinâmica de comunicação horizontal na realidade contemporânea, da percepção de que se aprende história em todos os lugares, mesmo que,

muitas dessas informações não se transformem em conhecimento, nosso horizonte enquanto professores de história na educação básica deve ser fazer escuta sensível e mediar a produção e o compartilhamento do saber no espaço da sala de aula, assim como nas redes sociais digitais e, sobretudo, utilizar as diversas ferramentas oferecidas pelas tecnologias de informação, como ferramenta pedagógica nos processos de aprendizagem e ensino de história. (LIMA, 2021, p. 185-186).

O artigo **A pedagogia da autonomia e a consciência Histórica** “apresenta um diálogo entre a pedagogia da autonomia, tal qual obra homônima de Paulo Freire com a consciência histórica, conforme propõe Jörn Rüsen” (Oliveira, 2021, p. 1). O autor apresenta a função libertadora e propositiva do processo educativo a partir do desenvolvimento da autonomia e da consciência que, segundo ele, são capacidades humanas que podem e devem ser potencializadas, de forma a contribuir para a construção de uma sociedade mais justa. Para Oliveira,

os professores têm um papel fundamental na formação da cidadania, pois ensinar exige comprometimento e intervenção no mundo. Não existe neutralidade da educação. Esse é mais um discurso ideológico dominador para impedir que os estudantes reflitam sobre as contradições excludentes do capitalismo. (OLIVEIRA, 2021, p. 2).

Ao longo do artigo o autor demonstra que ensinar História, considerando o diálogo entre Freire e Rüsen, requer uma metodologia que permita ao educando produzir um conhecimento histórico útil para a sua própria história enquanto cidadão autônomo, a fim de que seja capaz de se posicionar criticamente. Ao mesmo tempo, possibilita ao educador democrático uma oportunidade de contribuir na construção de um mundo mais justo e humano, apesar de todas as adversidades de nosso tempo (Oliveira, 2021).

No dossiê **Negacionismo**: História, historiografia e perspectivas de pesquisa, os autores apresentam uma análise do processo de negacionismo e pretendem “sobretudo, historicizar tal fenômeno, destacando suas permanências, tensões, cisões e rupturas ao longo do tempo” (Valim; Avelar; Bevernage, 2021, p. 14).

Um ponto importante destacado pelos autores é a potencialidade das formas digitais de produção e de disseminação de informações no Brasil, que tem sido decisiva na operacionalização de conteúdos negacionistas e de notícias falsas em geral, sem qualquer controle, através das redes sociais e de aplicativos de mensagens (Valim; Avelar; Bevernage, 2021).

Dessa forma, o dossiê destaca que o crescimento, nos últimos anos, dessa memória que retira o seu caráter ditatorial do período militar e o associa a uma era de crescimento econômico, ordem social e orgulho patriótico, está diretamente vinculado a mobilização sistemática do

universo midiático digital por parte de grupos conservadores e de extrema-direita. Afirmaram ainda que: “neste cenário, é imprudente que o negacionismo não seja tratado como uma questão historiográfica decisiva, sendo imperioso investigar sua ‘estrutura profunda’ e seus significados retóricos e epistemológicos mais densos” (Valim; Avelar; Bevernage, 2021, p. 27).

Os Artigos **Considerações sobre a produção e a divulgação do conhecimento Histórico em tempos de negacionismo** (Stein, 2021) e **Em busca da mentira**: historiadores contra a falsificação do Holocausto (Cardoso, 2021), fazem uma análise dos efeitos do negacionismo no conhecimento histórico, da forma como isso é disseminado na sociedade, do papel das mídias de comunicação na disseminação de informações falsas, da influência dessa tendência na política brasileira e sobretudo fazem uma abordagem sobre os desafios enfrentados para se combater o avanço desse mal.

O Uso da pesquisa em sala de aula como uma estratégia docente na Educação Básica é um artigo que trata sobre o uso da pesquisa como estratégia de ensino, visando promover nos estudantes um maior interesse pela aprendizagem. Os autores iniciam o artigo falando sobre o problema da não permanência dos estudantes nas escolas e ressaltam que apesar de serem múltiplas as causas desse problema, a falta de acolhimento advinda do não reconhecimento da diversidade, seria um ponto importante para se pensar na criação de estratégias para resolver/amenizar, o chamado fracasso escolar e a consequente exclusão social (Pauletti; Richter, 2022).

Neste sentido,

A adoção da pesquisa como modo de ensinar e de aprender parece se manifestar como uma forma da escola atender a diversidade da população, bem como de considerar os conhecimentos já construídos pelos estudantes, visando ao acolhimento desse sujeito na escola contemporânea (PAULETTI; RICHTER, 2022, p. 5).

Diante disso, os autores questionam quais seriam as ações, tomadas pelo professor, necessárias para modificar essa realidade e ressaltam que para além de se pensar na formação continuada do professor, outros fatores têm que ser pensados como: “os investimentos na infraestrutura das escolas, recursos e uma redução na sobrecarga dos professores são fatores que necessitam de muita atenção (Pauletti; Richter, 2022, p. 6).

O artigo **Qualidade da educação na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica**: alguns apontamentos, ressalta a importância da Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani, para a sistematização da prática pedagógica, partindo da realidade concreta dos educandos. Ao longo do artigo os autores ressaltam as contribuições da (PHC), para a socialização do saber formal e

a importância dessa prática, para a superação do estado de exclusão, ressaltando o caráter contra hegemônico dessa pedagogia (Silva; Niesvald, 2021).

Nesta perspectiva, a escola é compreendida enquanto uma instituição capaz de proporcionar a classe trabalhadora, o domínio sobre instrumentos fundamentais e necessários, para garantir sua participação consciente na sociedade (Silva; Niesvald, 2021, p. 12).

O artigo, **A Pedagogia Histórico-Crítica no âmbito da educação brasileira**: do senso comum à *práxis* revolucionária na educação tem por objetivo apresentar as bases teórico metodológicas da Pedagogia Histórico-Crítica, não somente em seus aspectos científicos, mas inserindo-a no seio da luta de classes (Lima; Lombardi; Dominschek, 2020). Os autores apresentam a PHC como uma teoria da educação, capaz de superar a exclusão histórica das camadas populares, elevando os níveis da formação humana.

Neste sentido, a PHC proporciona a superação do senso comum pelo conhecimento científico, uma vez que dá prioridade ao:

[...] domínio dos conteúdos científicos, dos métodos de estudo, habilidades e hábitos de raciocínio científico, fundamentais à consciência crítica que está sendo forjada na luta pela transformação radical da sociedade, uma vez que é no seio da atual sociedade capitalista e suas contradições que se coloca como necessidade às camadas subalternas forjarem instrumentos teórico-práticos e organizativos para o enfrentamento das barreiras ao processo de humanização (LIMA; LOMBARDI; DOMINSCHEK, 2020, p. 3).

Por fim os autores ressaltam, que nesse artigo não existe uma pretensão de apresentar a PHC como uma solução para os problemas identificados na educação, mas “sua pertinência como instrumento a serviço da estratégia de organização das massas subalternas com vistas a capacitá-las a levar a cabo as tarefas da transição socialista, cuja dimensão pedagógica é evidente” (Lima; Lombardi; Dominschek, 2020, p. 13).

O artigo **Educação no processo de transformação social**: refletindo sobre a prática docente faz um estudo bibliográfico, focado na problemática da carência do comprometimento da educação com as transformações sociais e propõe investigar as práticas docentes “em suas relações com o projeto de emancipação coletiva de todos os excluídos no atual sistema socioeconômico vigente” (Colares; Fonseca; Colares, 2021, p. 1).

Os autores ressaltam a importância da reflexão e articulação entre a teoria e a prática, no fazer docente, ou seja, a *práxis* educativa transformadora, sobretudo num cenário onde se observa, “a ascensão do autoritarismo, a brutal concentração de renda, o desemprego crônico e o colapso ambiental anunciado”, destacando que, faz-se necessário “pensar a importância de uma educação comprometida com as transformações que foram anunciadas — e não

concretizadas — pela burguesia revolucionária do amanhecer dos tempos modernos” (Colares; Fonseca; Colares, 2021, p. 4).

Com base em uma observação rápida, percebemos a existência de uma diversidade de estudos científicos voltados para essa temática, o que demonstra a legitimidade desse debate. Os que são apresentados aqui são só uma amostra desse universo. Apesar dessa abrangência, acreditamos que toda contribuição é significativa, dentro desse cenário, pois amplia a diversidade de experiências compartilhada. Ainda existem muitos espaços a serem preenchidos, muito ainda precisa ser pesquisado, diferentes contribuições precisam ser elaboradas, de forma a alcançar uma maior variedade de situações. Pensar em questões como o desenvolvimento de um saber significativo nas escolas, capaz de contribuir para tornar a aprendizagem da disciplina História em um saber fundamentado e eficaz, é imprescindível para que se consiga tornar a sociedade menos desigual. Do mesmo modo, pensar em formas de amenizar/superar os problemas vivenciados pela comunidade escolar e em estratégias para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem, de forma mais prazerosa e participativa para os alunos, é igualmente imprescindível. Certamente, todo trabalho de pesquisa que venha contribuir para o desenvolvimento de aulas mais elaboradas e articuladas com as diversas realidades encontradas pelos professores e professoras, em sala de aula, tem sua importância nesse processo.

3 CIÊNCIA HISTÓRICA E APRENDIZAGEM: OS EMBATES DA DISCIPLINA HISTÓRIA E O SABER HISTÓRICO EM SALA DE AULA

3.1 TEORIA E HISTORIOGRAFIA

A historiografia tem a sua própria história, e essa trajetória é um debate necessário para refletirmos sobre as diferentes configurações da construção do conhecimento nesse campo. Entre os séculos XIX e XX, pudemos observar divergentes produções historiográficas, o que aponta para a diversidade de posicionamentos que envolve o trabalho dos historiadores.

Na área do conhecimento histórico há uma diversidade de tendências no campo da historiografia que, até o século XIX, era segmentado em: história social, história econômica, história política e história cultural. A partir do século XX esse campo se torna mais intrincado, apresentando diversas divisões e subdivisões, surgem trabalhos em história do cotidiano, da vida privada, das mentalidades, da loucura, de gênero, dos jovens, da sexualidade etc., o que torna a história cada vez mais compartimentada.

Nos últimos trinta anos nos deparamos com várias histórias notáveis de tópicos que anteriormente não se havia pensado possuírem uma história, como, por exemplo, a infância, a morte, a loucura, o clima, os odores, a sujeira e a limpeza, os gestos, o corpo [...], a feminilidade [...], a leitura [...], a fala e até mesmo o silêncio. O que era previamente considerado imutável é agora encarado como uma “construção cultural”, sujeita a variações, tanto no tempo quanto no espaço. (BURKE, 1992, p. 11).

O historiador, em seu exercício de discorrer sobre o conhecimento histórico, tem como pré-requisito o uso de teorias, condição que qualifica a sua produção historiográfica. São várias as teorias utilizadas para a construção do conhecimento e a opção por uma ou outra está diretamente ligada ao período vivido pelos historiadores e aos seus interesses. Quando escreve a história, o historiador utiliza a narrativa histórica, que se diferencia das outras narrativas por ser a expressão de um conhecimento específico, produzido a partir de normas e métodos e, principalmente, por conter fatos, noções temporais e explicação.

As escolas históricas são estruturadas por um complexo teórico e metodológico que funciona como um balizador que regi a produção do conhecimento. Os historiadores, ao se orientarem por uma teoria, se ligam a uma escola histórica.

É importante compreender que não existe um consenso entre os historiadores sobre a História ser ou não uma ciência, muitos vão considerar que a História estaria mais próxima da literatura e da ficção. Buscando compreender os pressupostos dos historiadores e os debates

sobre a História ser ou não uma ciência, nos próximos parágrafos apresentaremos alguns posicionamentos que tratam dessa problemática.

O historiador alemão Jörn Rüsen, em seu livro **Razão histórica**, defende a história como ciência, a partir de argumentos na defesa da ciência histórica e do uso da razão. Para Rüsen (2001), o conhecimento verdadeiro e com sentido é o científico. Quando questiona se “é possível que a ciência da história se considere racional e, ao mesmo tempo, se declare incompetente para tratar da questão acerca da razão na história?” (Rüsen, 2001, p.12), o autor afere a ambição que legitima a ciência da história, a questão da rationalidade no trato da história e o fato de a razão ser uma propriedade da ciência e pilar do pensamento histórico.

Rüsen destaca a necessidade de pensar sobre a rationalidade presente na ciência da história. Isso confirma a sua preocupação em evidenciar que o conhecimento científico é necessariamente racional, no sentido em que almeja uma razão histórica.

A subjetividade do historiador também é discutida por Rüsen (2001), que chama a atenção para o papel fundamental do uso da teoria, como forma de construir a necessária objetividade para o trabalho científico. Segundo essa linha, ele fala sobre a necessidade das fontes e dos métodos de análise que deverão ser empregados, iniciando nesse ponto a construção de um método científico. Ele demonstra grande interesse pela teoria da história: “A teoria da história é, pois, aquela reflexão mediante a qual o pensamento histórico se constitui como especialidade científica” (Rüsen, 2001, p.26).

Marc Bloch, um dos fundadores da Escola dos Annales, em seu livro **Apologia da história ou o ofício do historiador**, apresenta sistematicamente a sua compreensão de ciência da história. O autor assegura que história é a ciência dos homens no tempo (Bloch, 2001), declaração que evidencia seu posicionamento, refletido na própria Escola dos Annales, de que pensar o tempo e o conhecimento histórico significa pensá-los sobre a ótica da ciência e sua temporalidade.

Ao argumentar acerca do problema da observação histórica, Marc Bloch retoma o seu posicionamento em relação à ciência da história, assegurando que uma ciência não é determinada exclusivamente pelo seu objeto de estudo, necessita que seja estabelecido os limites, pelo próprio historiador:

Uma ciência, entretanto, não se define apenas por seu objeto. Seus limites podem ser fixados, também, pela natureza própria de seus métodos. Resta portanto nos perguntarmos se, segundo nos aproximemos ou afastemos do momento presente, as próprias técnicas da investigação não deveriam ser tidas por essencialmente diferentes. Isto é colocar o problema da observação histórica. (BLOCH, 2001, p. 68).

O autor sempre retoma a questão da natureza dos métodos, ressaltando a importância da aplicação desses para o desenvolvimento da pesquisa e da narrativa histórica, confirmando a importância do emprego da ciência para a construção do conhecimento.

Para Bloch (2001), as técnicas de investigação se modificam na medida em que nos aproximamos ou nos afastamos do momento presente, esse ponto de vista é essencial para compreendermos que as técnicas de pesquisa vão variar de acordo ao objeto: “O explorador sabe muito bem, previamente, que o itinerário que ele estabelece, no começo, não será seguido ponto a ponto. Não ter um, no entanto, implicaria o risco de errar eternamente ao acaso” (Bloch, 2001, p. 79).

Podemos assegurar que a defesa da história como ciência foi um preceito para Bloch e o uso de métodos e técnicas de pesquisa, para a construção do conhecimento histórico, foi algo que ele defendeu ao longo de seu livro.

Foram vários os autores que defenderam a história como ciência e corroboraram com a importância do uso de métodos no processo da pesquisa e na construção da narrativa. A história construída sem métodos é considerada uma história vulgar e não tem a mesma credibilidade da história científica. No entanto, existem historiadores que vão na contramão desse pensamento e não concordam que a história possa ser tida como ciência. Uns irão construir o conhecimento histórico sem o uso de teorias e outros aproximarão a história da literatura e da arte. Vamos falar sobre dois autores que seguem nesse entendimento.

Em sua clássica obra **Como se escreve a história**, o historiador Paul Veyne define a história como uma narrativa de eventos reais, que tem o homem como ator e assegura que a história não pode caracterizar-se como uma ciência: “A história não é uma ciência e não tem muito a esperar das ciências; ela não explica e não tem método; melhor ainda, a História da qual muito se tem falado nesses dois últimos séculos, não existe” (Veyne, 2008, p. 12).

Para Veyne, a construção do conhecimento histórico processa-se a partir do estudo dos documentos, mas ele adverte que os eventos não são assimilados na sua totalidade, mas parcialmente, por meio dos fatos pesquisados, registros, que são todos fragmentados. Ele comprehende a história como filha da memória, o testemunho de que algo realmente aconteceu: “Como o romance, a história seleciona, simplifica, organiza, faz com que um século caiba numa página, e essa síntese da narrativa é tão espontânea quanto a da nossa memória, quando evocamos os dez últimos anos que vivemos” (Veyne, 2008, p. 18).

Veyne afirma que a narrativa histórica se difere da literária porque busca construir a verdade e esse fato distingue a história das outras disciplinas. “Mas o historiador, esse, não é

nem um colecionador, nem um esteta; a beleza não lhe interessa, a raridade, tampouco. Só a verdade” (Veyne, 2008, p. 23).

A história é, em essência, conhecimento por meio de documentos. Desse modo, a narração histórica situa-se para além de todos os documentos, já que nenhum deles pode ser o próprio evento; ela não é um documentário em fotomontagem e não mostra o passado ao vivo “como se você estivesse lá”; retomando a útil distinção de G. Genette, ela é *diegesise* não *mimesis*⁸ (VEYNE, 2008, p. 18-19).

Fica evidente que Veyne (2008) concebe a história como algo amplo e complexo e, dentro dessa perspectiva, faz-se necessário a construção de um conhecimento que contemple toda essa complexidade, a construção de um conhecimento fragmentado arruinaria a definição da própria narrativa, “pois, se o mundo, tal qual nossos olhos o veem, tivesse o rigor das equações, essa visão seria a própria ciência”. (Veyne, 2008, p. 189).

Para que a história pudesse ser elevada ao nível de uma ciência, seria preciso que a ciência fosse a mesma coisa que o mundo real e, ainda mais, científica e sob uma versão de uma certa maneira modernizada, que não fosse ruptura com o imediato e que bastasse arranhar um pouco o real para encontrar a lei subjacente. [...]Ora, os fatos que obedecem a um modelo não serão nunca os que interessam ao historiador, e aí está a dificuldade da questão. (VEYNE, 2008, p. 188-189).

Hayden White é outro autor que não considera a possibilidade de uma história científica, mas, diferente de Veyne, que descreve a história como um romance que retrata a realidade, White (1992) afirma que a história se aproxima mais da literatura do que da ciência. Necessariamente a história estaria em uma área intermediária. Sendo assim, a história admite uma flexibilidade na sua construção, podendo abrir mão dos rigores de uma ciência, isso permite ao historiador narrar os fatos históricos numa linguagem literária, ou seja, os fatos não necessariamente seriam narrados como realmente aconteceram, mas de forma interpretativa.

Em seu livro **Metahistória**, White explica que: “Nessa teoria trato o trabalho histórico como o que ele manifestamente é: uma estrutura verbal na forma de um discurso narrativo em prosa”. (White, 1992, p.11).

De acordo com White, para definir o seu estilo, o historiador tem que selecionar, dentre as diversas formas de utilização e domínio da linguagem, qual se adequa a sua produção textual:

⁸ A distinção genettiana evita a antiga distinção proposta pela retórica entre diegesis e mimesis, tal como formulada na República de Platão. Diegesis se refere ao relato contado por um poeta, como na épica, enquanto mimesis é a apresentação direta de personagens e ação como no drama teatral, quando não há mediação de um poeta. PREGER, G. Especulações sobre a autopoiese da narrativa literária. Disponível em: <https://revista.ibict.br/fiinf/article/view/4651>

Nesse nível, acredito, o historiador realiza um ato essencialmente *poético*, em que prefigura o campo histórico e o constitui como um domínio no qual é possível aplicar as teorias específica que utilizará para explicar “o que estava *realmente* acontecendo” nele. (WHITE, 1992, p.11)

White busca encontrar o estilo historiográfico de historiadores e filósofos da história, prestigiados, como forma de demonstrar que o pensador da história escolhe as estratégias conceituais com as quais irá trabalhar, para explicar ou representar seus dados, o que ele chama de ato poético. “Procurei explicar esse estilo em meus estudos sobre Michelet, Ranke, Tocqueville e Burckhardt entre os historiadores, e sobre Hegel, Marx, Nietzsche e Croce entre os filósofos da história do século XIX”. (White, 1992, p.12).

De acordo com White (1992), na estruturação do texto a linguagem estabelece as suas representações. As formas como são estruturadas, a disposição dos argumentos e as figuras de linguagem utilizadas, trazem como resultado um trabalho didático e muito relevante para a construção do discurso histórico.

Esse debate argumentativo que busca, ora situar a História como uma categoria da ciência, ora retirá-la, adentra as últimas décadas do século XX e ganha força a partir de novas perspectivas do conhecimento, advindas da modernidade e pós-modernidade.

Nesta pesquisa, de maneira ostensiva, a História é reconhecida e será tratada como ciência. Esse ponto de vista é algo em que acreditamos, defendemos e sobretudo propagamos, durante o desenvolvimento do trabalho em sala de aula. Inclusive defendemos ser de suma importância, reafirmar sempre essa premissa, pois é ela que dá significado para tudo que ensinamos para os nossos alunos.

3.2 O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

A História enquanto disciplina, no Brasil, tem início com a constituição do Império no século XIX. A sua configuração foi fortemente influenciada pelo modelo europeu. De acordo com Elza Nadai:

a história inicialmente estudada no país foi a História da Europa Ocidental, apresentada como verdadeira História da Civilização. A História pátria surgiu como seu apêndice, sem um corpo autônomo e ocupando papel extremamente secundário. Relegada aos anos finais dos ginásios, com um número ínfimo de aulas, sem estrutura própria, consistia em um repositório de biografias de homens ilustres, de datas e de batalhas. (1993, p. 146).

Essa tendência do ensino de História marcou os rumos da disciplina. A primeira tentativa de constituição de uma história nacional se estabeleceu a partir do nascimento do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro.

O processo de implantação da Primeira República, no final do século XIX e início do século XX, fez com que o ideal positivista de “Ordem e Progresso” ganhasse força no Brasil. Buscava-se a todo custo superar o regime monárquico, até então adotado no país. (Bittencourt, 1993). Percebe-se nesse momento a disseminação de determinados valores e concepções – unidade nacional, centralização, obediência à lei, industrialização, instrução pública, democracia – que, na visão eurocêntrica, definem uma civilização e “fornecem uma espécie de código do direito dos Estados Nações entrarem na História” (Fonseca, S. 1995, p.50).

No final do século XIX, buscava-se modernizar o país, e via-se a educação como um meio para isso estendendo esse direito a uma parte considerável excluída do acesso à educação. Para Thais Fonseca no século XIX “a educação escolar aparecia como uma possibilidade, na medida em que, abrindo-se para as camadas mais baixas, a instrução elementar poderia atuar no sentido da conformação social e cultural” (2004, p.45) ⁹.

A educação pensada para esse período apontava para a necessidade de homogeneização na forma de organizar o que deveria ser difundido. A formação de uma identidade nacional era a grande problemática enfrentada no Brasil, para que o país pudesse ser visto como uma nação. Como enfatiza Kátia Abud, “a nacionalidade era a grande questão posta à sociedade brasileira” (1997, p.30). Nesse contexto, Sílvio Romero, Nina Rodrigues e Euclides da Cunha terão suas obras marcadas pela tradição desse pensamento “que procura insistenteamente definir o fundamento do ser nacional como base do Estado brasileiro” (Ortiz, 1985, p.130). Esses intelectuais buscaram, a partir da compreensão das crises e dos problemas sociais, organizar uma identidade conveniente ao novo Estado Nacional.

De acordo com Thais Fonseca, “produzia-se e ensinava-se, a julgar pelos programas e pelos textos dos livros didáticos, uma história eminentemente política, nacionalista e que exaltava a colonização portuguesa, a ação missionária da Igreja Católica e a monarquia” (2004, p.47).

Outra característica que emerge nesse momento é a necessidade crescente da criação de personagens que pudessem enquadrar o modelo ideal de cidadão. Esses que deveriam ter seus atos heroicos exaltados, para servir de exemplo a ser seguido, eram quase sempre homens com

⁹ É importante esclarecer que a educação pública demorou a se tornar acessível e universalizada.

traços europeus e de linhagem aristocrática. Esses personagens, na sua maioria, promoveram ações que definiram determinado momento histórico com sua coragem e seu amor à pátria:

Assim, ao lado de heróis mitológicos, começou a surgir o “herói da pátria”, preocupando-se os educadores em compor biografias que pudessem abranger uma História da unidade do território, de um passado comum marcado pela divisão dos três grandes períodos históricos da nação: conquistas territoriais, independência nacional e formação do estado nacional. (BITENCOURT, 1993, p. 219).

No início do século XX houve uma mudança na concepção do programa de formação do povo/nação e, consequentemente, do currículo da disciplina História (Bitencourt, 1997). Essa mudança foi ocasionada pelos reflexos da Primeira Guerra Mundial (1914-1918).

A preocupação principal desse momento é com o alto índice de analfabetismo e com a percepção de que grande parte da população estava impedida de votar por ser analfabeta. Dessa forma, a alfabetização passou a ser utilizada como instrumento político para afrontar a política das oligarquias, e essa mobilização se faz, sobretudo, através da atuação da sociedade civil.

Nos anos 1920, com o fim da Primeira Guerra Mundial, os Estados Unidos da América (EUA) se tornam o novo modelo a ser seguido pelo Brasil no cenário mundial, devido ao estreitamento comercial e financeiro, antes mantido com a Inglaterra. Chegam ao Brasil os ideais pedagógicos do Movimento da Escola Nova, sobretudo na versão norte-americana iniciada pelos educadores John Dewey e William Kilpatrick, ganhando adeptos nas gerações de intelectuais jovens que se preocupavam com os problemas educacionais.

O Movimento Escolanovista defendia temas amplos como: escola pública, universal e gratuita; igualdade básica de oportunidade para que pudessem florescer as diferenças baseadas nas qualidades pessoais; setor público (ensino leigo) com função de formar o cidadão livre, consciente e incorporado ao grande Estado Nacional; princípios pedagógicos distantes do autoritarismo, com processos criativos e menos rígidos; conteúdos relacionados à vida comunitária, pública e não burocrática (Saviani, 2008).¹⁰

A partir da década de 1930, a educação passa novamente por mudanças expressivas. O Brasil enfrentava uma crise no modelo agroexportador, que começava a ceder lugar para o modelo nacional-desenvolvimentista com base na industrialização. Isso irá exigir um maior nível de escolarização, especialmente para a população urbana. Nesse cenário surgem diversos grupos organizados em prol da educação. São grupos que participam do debate político e

¹⁰ Entre 1932 a 1969 a chamada Escola Nova predomina enquanto pensamento pedagógico oficial. Com base em pressupostos liberais e pragmáticos, a pedagogia nova, representada principalmente por Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, centralizava a prática pedagógica no aluno, opunha-se ao método pedagógico tradicional (Saviani, 2008).

educacional, com pensamentos diferentes e que, por esse motivo, muitas vezes entram em conflito: liberais, católicos, governistas, integralistas e aliancistas.

Segundo Saviani (2008, p.270), ao olhar de Vargas¹¹, Campos¹² e Capanema¹³, “os princípios da educação cristã, assim como os princípios pedagógicos renovadores não tinham valor em si, mas eram vistos como instrumentos de ação política”. Portando, eles não consideravam incompatível uma visão educacional centrada na preservação da ordem social e a proposta de uma renovação pedagógica. De forma que um “equilíbrio tenso” entre as ideias pedagógicas de renovadores e de católicos permanecerá por todo o período do Estado Novo. Nesse panorama, “a História era tida como a disciplina que, por excelência, formava os estudantes para o exercício da cidadania e seus programas incorporavam essa concepção” (Abud, 1992/93, p.165).

Nesse período, destacam-se nomes importantes como: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Carneiro Leão, Paschoal Lemme, Roldão de Barros, entre outros, todos eles intelectuais e educadores que se dedicaram de maneira especial para a questão da educação, trabalhando no sentido de recuperar o atraso brasileiro, empreendendo debates e planos de reforma. Pertencentes ao grupo dos liberais, esses intelectuais elaboraram o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, um documento que apresenta um plano de reconstrução educacional, dirigido ao governo e à nação. De acordo com Saviani (2008, p.251), “um documento doutrinário”, por estar filiado à Escola Nova, e “um documento de política educacional”, por defender a escola pública, laica e gratuita.

Essa discussão escolanovista tem grande importância no ensino de história, pois abriu espaço para outras perspectivas metodológicas como a investigação, a crítica e o raciocínio lógico. Essa nova postura veio, em certa medida, superar o ensino voltado apenas para os livros e a memorização. Também, ampliou o olhar do professor na busca por recursos mais apropriados para atingir os objetivos da disciplina.

¹¹ Getúlio Vargas (1882-1954) foi presidente do Brasil durante 19 anos. Foi o primeiro ditador do país, e mais tarde presidente eleito pelo voto popular. Permaneceu no poder entre os anos de 1930 a 1945 e de 1951 a 1954, ano em que se suicidou. Disponível em: https://www.ebiografia.com/getulio_vargas/ Acesso em 30 de mar. de 2024.

¹² Francisco Luís da Silva Campos foi, inicialmente, o Ministro da Educação e Saúde e, posteriormente, o Ministro da Justiça do Estado Novo. Sua principal missão de ideólogo da direita brasileira foi a elaboração da Constituição de 1937, imposta à nação pelo golpe de Estado que inaugurou a ditadura varguista. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/francisco-luis-da-silva-campos-2> Acesso em 30 de mar. de 2024.

¹³ Gustavo Capanema Filho foi o Ministro da Educação e Saúde, durante o governo de Getúlio Vargas, entre 1934 e 1945. Capanema demonstrava afinidade em relação ao governo e era considerado um ministro esclarecido, avançado para seu tempo. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/6/43/gustavo-capanema> Acesso em 30 de mar. de 2024.

Na década de 1950 e início de 1960, o Brasil inicia uma campanha nacionalista desenvolvimentista, com o segundo governo de Getúlio Vargas e, posteriormente, de Juscelino Kubitschek. Uma das contribuições teóricas desse período advém do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb) que é constituído em 1955 e atua até 1964, quando é extinto pelo Regime Militar. Segundo Saviani (2008, p.312), o Iseb foi considerado “a inteligência a serviço do desenvolvimento”, pois estava encarregado de pensar a cultura brasileira própria, fora do domínio estrangeiro, desfazendo a tradição colonial de transferência cultural. Para isso, acreditava-se que seria necessário relacionar cultura e economia, pois, dessa forma, seria possível perceber o país e seus problemas, esse pensamento corroborava a política nacional-desenvolvimentista da época.

Em relação ao ensino de História praticado no período, Nadai (1992/1993, p.155) ressalta que “apesar da superação de simples memória ou registro objetivo e imparcial, o conteúdo ainda era direcionado para um discurso explicador, unívoco, generalista, totalizador e europocentrista”.

Após o Golpe Militar e a repressão, os educadores e intelectuais que colaboraram com suas ideias em favor da sociedade e, em particular, da educação, foram perseguidos, presos, exilados, demitidos, assassinados e outros se recolheram.

O ano de 1970 é marcado principalmente pela extinção da disciplina História no Brasil, quando foi substituída juntamente com a disciplina Geografia, por uma nova disciplina escolar, Estudos Sociais. Segundo Martins (2002, p.26) essa ação “Procura retirar das associações de disciplinas, das pesquisas científicas e das universidades que as produziam, a capacidade de promover sua divulgação e de buscar a legitimidade”.

Essa mudança verificada no currículo escolar fez parte da reforma de 1971 ocorrida durante o governo Médici e foi motivo de diversas discussões e manifestações por parte dos professores ao longo desse período. A adoção de Estudos Sociais em substituição a Geografia e História, no curso de 1º grau, impossibilitou aos professores licenciados nessas disciplinas, de atuarem nas séries iniciais. Também a criação do curso de licenciatura em Estudos Sociais, aligeirou a formação, comprometendo a qualidade do ensino. Para Selva Fonseca,

As forças políticas detentoras do poder, ao tentarem destruir o ensino de História como possibilidade de reflexão, substituindo-o por conceitos de moral e civismo, tiveram como preocupação transmitir valores morais e políticos úteis à consolidação do projeto autoritário desenvolvimentista (1995, p.43).

Uma das graves consequências verificadas incide do processo da “fragmentação do saber” que torna o aluno um ser que não possui a capacidade de questionar e fazer simples ligações de acontecimentos históricos, ou seja, o aluno não adquire a habilidade de estabelecer relação entre as informações recebidas, assim, não reflete criticamente sobre as experiências históricas. Outra consequência refere-se à maneira de se estudar o homem e as suas relações sociais e políticas, que são tratadas de forma naturalizada. De acordo com Selva Fonseca:

Há uma naturalização tanto das relações sociais que são tratadas como relações humanas, quanto dos problemas sociais e das transformações que são mostradas como independentes da ação e vontade humana. O conceito de comunidade é fartamente usado com uma dupla função: negar a existência da divisão social, da luta de classes e, mais que isso, ocultar as relações de poder e dominação existentes no social (1995, p.67).

Em fins da década de 1970, professores mal remunerados e acusados pela baixa qualidade de ensino, reivindicam a participação na elaboração do currículo oficial. Apontam para uma possível descontextualização das proposições governamentais, em relação à realidade em que trabalhavam.

Circe Bittencourt (1997, p. 13) informa, sobre esse conflito, que “os professores não estavam mais dispostos a receber ‘pacotes’ do poder educacional e desejavam participar da elaboração de currículos”, compatíveis com a realidade vivenciada. É importante lembrar, que nesse período o país vivia sobre um contexto político de fins da ditadura militar e redemocratização.

As décadas de 1980 e 1990 são marcadas pela abertura política¹⁴. No que se refere a educação, merece destaque o fim da disciplina Estudos Sociais e os movimentos reivindicatórios de professores e pesquisadores, ocasionando um amplo debate acerca das práticas pedagógicas, e em particular para o ensino de História.

Ao longo desse processo, houve alterações como a extinção das disciplinas Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil, Educação para o Trabalho, entre outras. Mas, apenas em 1983 as disciplinas História e Geografia retornam ao currículo das 5^a e 6^a séries, tornando-se autônomas em todo o primeiro grau (Martins, 2002). Como explica Aguiar (2006, p. 38):

No Brasil, os anos de 1980 foram marcados por intensas discussões no campo político e educacional. Particularmente para o ensino de História, foi uma década em que as lutas sociais, a mudança de mentalidades e uma maior

¹⁴ Essa expressão é usada para indicar a passagem do Regime Militar de 1964 para uma ordem democrática, ocorrida no Brasil entre a segunda metade da década de 70 e o ano de 1985.

participação popular obrigaram a rever as finalidades e as práticas em sala de aula.

Também é nessa ocasião que cresce o interesse da indústria editorial pela produção de livros didáticos, e estes se tornam cada vez mais influentes na definição do ensino, sendo vendidos em grande quantidade para as escolas. A imprensa também se faz presente e passa a ser grande formadora da opinião pública ditando o que deve ou não ser ensinado (Fonseca, 1995).

O contexto político brasileiro, na década de 1980, propicia um ambiente carregado de desejo de transformação. É um momento de reabertura política, pós-ditadura, anistia política e eleições diretas para governadores dos Estados. Construía-se um ambiente de liberdade e de movimentação teórica em torno de muitos impasses no campo educacional. Os educadores se organizaram ora visando a “preocupação com o significado social e político da educação”, ora visando a “preocupação com o aspecto econômico-corporativo, portanto, de caráter reivindicatório” (Saviani, 2008, p. 404).

A teoria marxista, até então abafada, ganha impulso principalmente na área da pedagogia, que se torna uma possível saída para os empecilhos da teoria educacional. Dermeval Saviani será um dos principais colaboradores, produzindo um conjunto de escritos – com características progressistas inexistentes nessa década –, que irá propiciar uma série de pesquisas, advindas de outros educadores.

Muitos debates tomaram o palco nessa década, no entanto é na década de 90 que se verificará de forma mais concreta as propostas aí surgidas, se até então a Lei 5.692/71 estava em vigor, é na década de 90 que se oficializa uma nova proposta, a Lei 9.394/96.

A década de 1990 apresentou mudanças expressivas, como uma maior valorização da cultura, um sentimento de reconhecimento do patrimônio nacional e uma consideração da pluralidade racial. Essas mudanças exigem novas diretrizes para a educação brasileira.

Escolhida como “década da educação” pela United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco), os anos 90 representaram um momento de grandes articulações internacionais e muitas mudanças nacionais no sentido de adequar a educação aos interesses internacionais do Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI). Alguns autores classificam como década da consolidação do empreendedorismo na educação. É também o momento das reformas educacionais efetivadas por meio da implantação da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (9394/96) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)¹⁵.

15 Sabe-se, no entanto, que as mudanças nacionais não implicaram imediatamente em mudanças locais.

Bittencourt (1997), analisando as propostas curriculares que foram articuladas juntamente com as mudanças políticas, sociais e culturais vivenciadas no Brasil neste momento, constata a superação do modelo tecnicista dos anos 1970 e uma tendência em delimitar a área do conhecimento específica da disciplina.

Também, segundo a autora,

o saber escolar proposto pretende evitar a caracterização como ‘pacote’ e aparece como fruto de discussões e se define como resultante de um consenso parcial dos três setores considerados básicos em sua elaboração: poder educacional, academia e professores (BITTENCOURT, 1997, p.15).

A inovação verificada nas propostas curriculares, está na ênfase dada ao papel da História ensinada, para a compreensão do “sentir-se sujeito histórico” e em sua contribuição para “formação de um cidadão crítico”.

No livro, *Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido*, Silva e Fonseca (2007), concebendo o espaço-tempo, localizam a sociedade brasileira desse século, na conjuntura da globalização do capital e nas contradições, diversidades e multiplicidade. Destacam o reconhecimento da luta das minorias, como um desafio para uma proposta curricular que compreenda o multiculturalismo e, principalmente, constitui uma avaliação a respeito das dificuldades que o professor experimenta ao educar e/ou ensinar.

O ensino da disciplina História, a partir do século XXI, vai ser marcado por grandes transformações tecnológicas, pelas facilidades de acesso à informação e, sobretudo, por incertezas. Esse cenário será melhor compreendido no próximo tópico.

3.3 ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE PÓS-VERDADE

Com a passagem da mecânica para a eletrônica os computadores conquistaram o gosto de quase todos aqueles que podem ter acesso a ele. Um fato proporcional à velocidade da “sociedade da informática” se reflete no grande número de fontes e bibliografias que abordam assuntos, de maneira geral, e expõem as possibilidades de uso das novas tecnologias para a pesquisa e para o ensino de história. Também é amplo o acesso a uma gama de fontes de pesquisa e, paralelamente, é enorme a quantidade de “lixo” a que temos acesso. Nesse sentido, Lombardi (2000, p. 124) aponta que “quantidade não é sinônimo de qualidade”. O autor informa que a explicação teórica da atual revolução científica e tecnológica compõe o conjunto de mudanças sócio estruturais que afetam as relações dos homens entre si e com a natureza, processo que Hobsbawm incluiu na chamada “era do desmoronamento”, fase marcada pela

brutalidade e pela incerteza. A nossa pesquisa preocupa-se com o fato de tais mudanças afetarem também a concepção de “História”.

Quando nos preocupamos com o papel das aulas de história na formação intelectual dos indivíduos, incluímos no rol das nossas inquietações a marcha constante de incorporação de novos objetos e novas perspectivas nos currículos e nos livros didáticos de história, os novos formatos e linguagens dos materiais pedagógicos e as táticas de difusão do conhecimento histórico. Essa preocupação é registrada por (Noronha, 2006) quando ele se refere à ampliação das abordagens históricas ditas oficiais e micro, em detrimento da História enquanto práxis revolucionaria.

De acordo com Noronha “a complexidade das relações humanas é o problema essencial da pesquisa histórica, uma vez que a natureza humana é ao mesmo tempo social e histórica.” (Noronha, 2006, p. 18). O objeto do conhecimento histórico é formado das evidências da existência real, que são compreendidas a partir de métodos históricos. A realidade se apresenta de forma aparente, mas suas determinações históricas não são dadas de forma imediata, tendo que ser desveladas por meio de uma investigação científica, que permita construir o conhecimento dos elementos que determinam a realidade. (Noronha, 2006).

Cientes dessa assertiva, devemos nos atentar para o debate que permeia a veracidade e o status do saber historiográfico. A verdade, antes acatada como guardião da coesão das atividades científica, jurídica, política, entre outras, foi tornada “plural” e relativa. O crescente descrédito e a ignorância diante das instituições do Estado Democrático de Direito delineiam “verdades” que são fundamentadas em convicção e escolhas aleatórias, apartadas de quaisquer prova ou comprovação.

Estaríamos experimentando na prática o espanto de George Orwell, que proclamou como sendo peculiar à nossa época “o abandono da ideia de que a história *pode* ser escrita com veridicidade”? (Orwell, 1988). O autor se referia às disputas entre as versões dos vencedores e dos vencidos na guerra civil espanhola, e nós estamos diante do fenômeno da pós-verdade, uma distorção deliberada da realidade a partir do emocional, usado para desencadear nas pessoas sentimentos intensos, capazes de mudar seus pensamentos, ao tempo em que os fatos reais são camuflados.

O artigo, **Ensinar história em tempos de pós-verdade**: o que está em jogo?, que abre o dossiê, A escrita da história em disputa: os desafios do tempo presente para a prática da pesquisa e do ensino em História, reflete sobre os efeitos dos usos políticos dessa pós-verdade nas salas de aula e nas redes sociais (Lima; Andrade, 2021). Um debate urgente para a nossa sociedade é sobre como a pós-verdade “repositionou a ciência, a docência, a universidade, a

história, a escola” na construção e apresentação do conhecimento histórico, e como esse comportamento está promovendo a “perda do protagonismo” desses sujeitos no processo de abordagem, de escrita e de socialização da História.

Pesquisadores (as) discutem “os possíveis efeitos pedagógicos de um negacionismo¹⁶ do conhecimento histórico na forma como crianças, adolescentes, adultos e idosos aprendem”. (Lima; Andrade, 2021, p. 8). Essa problematização emerge num cenário em que testemunhamos o “declínio da ciência na sociedade atual e o impacto desse processo no nosso campo científico/laboral”. (Lima; Andrade, 2021, p. 1).

Ao propor “uma incredulidade em relação às metanarrativas”, em 1979, Jean-François Lyotard lançou a teoria inicial da pós-verdade. O campo do “saber”, tomado por um “igualitarismo distorcido”, viu o relativismo se sobrepor à noção de verdade e as narrativas concorrentes foram varridas. Enfim, as visões totalizantes da história se perderam com o advento da pós-modernidade. (Lyotard, 2015).

Contudo, o rompimento com as metanarrativas também abriu espaço para as micronarrativas, ou seja, para acontecimentos até então suprimidos, mantidos às margens dos livros ou das pesquisas históricas. A partir das décadas de 1960/70, o estatuto do saber foi “posto em xeque” devido às múltiplas perspectivas de leitura dos fenômenos históricos.

Para Lyotard, as metanarrativas, a exemplo da iluminista e da marxista, entraram enfraquecidas na sociedade pós-industrial, graças às suas próprias limitações frente aos inúmeros fragmentos de histórias variadas, quando não contraditórias, sobre um assunto que antes era explicado por um saber globalizante e um modelo único de discurso (Lyotard, 2015).

Todavia, o problema da justificação do saber na sociedade contemporânea permanece e se acentua, posto que não existe mais um acordo que seja admitido por todos, sobre o que é a verdade. Lyotard define "saber" como o corpus de conhecimentos que torna alguém autorizado a proferir juízos de valores como certo ou errado, bom ou mal. Atualmente, assistimos perplexos ao corpo de cientistas, juízes, professores, filósofos, artistas, pesquisadores sendo desautorizados por leigos, que se aventuram em suas áreas de estudo e atuação.

As evidências perderam a capacidade de persuasão para as “realidades paralelas”, que desorientam a cognição da população com um descarrilamento de mentiras, teorias

¹⁶ O termo negacionismo, para se referir a grupos e indivíduos que negavam a existência das câmaras de gás e o extermínio em massa dos judeus durante o regime nazista, foi popularizado pelo historiador francês Henry Rousso (1987, p. 166). A palavra passou a ser usada em sentido contrário ao empregado pelos próprios negacionistas, que se viam como fundadores de uma “escola revisionista” (a denominação é do negacionista Robert Faurisson) e pretendiam conferir credibilidade intelectual e científica ao que não passava de falsificação e de distorção de evidências. (Valim; Avelar; Bevernage, 2021, p.14).

conspiratórias, deturpações e anacronismos. A obra *Novos combates pela História: desafios – ensino*, organizada por Jaime Pinsky e Carla Pinsky, se aproxima dessas “realidades paralelas”, que contrafazem o ofício do historiador e do professor de História, na atualidade, e adverte para a necessária atuação e vigilância constante dos profissionais da área. Em oito capítulos, historiadores discutem os temas – Qualificação, Ensino, Negacionismo, Anacronismo, *Fake News*, Internet, Minorias e Ásia – e apontam para a emergência de repensarmos as práticas pedagógicas, assim como, as habilidades e conhecimentos que pretendemos que os nossos alunos adquiram na vida escolar.

[...] é preciso que os pares sejam capazes de reproduzir as etapas metodológicas de nossas pesquisas a fim de validá-las ou refutá-las. Portanto, devemos ser claros e explícitos quanto aos nossos métodos, fontes e conceitos. O processo continuado de debates e críticas é o melhor garantidor da verdade do conhecimento histórico (e de qualquer outro conhecimento científico). Por isso é tão importante distinguirmos conhecimento de opinião [...]. (PINSKY; PINSKY, 2021, p. 44-45).

O dilema que apontamos nesse debate sobre a escrita da história não se limita ao formato ou abrangência da narrativa, antes, se preocupa com o método que fundamenta a sua escrita, ou seja, o conjunto de procedimentos que garantem a veracidade, a científicidade e a possibilidade de verificação de evidências. Já não se trata de optar por um discurso; mas sim, de não permitir que a verdade seja uma escolha por “um lado” político, ideológico ou partidário. Para Noronha (2006, p. 33), “o conhecimento dos fenômenos históricos deve ocorrer através do trabalho atento sobre os vestígios, sobre os testemunhos históricos, onde as fontes documentais têm um papel decisivo no avanço da construção do conhecimento histórico”. Sempre devemos lembrar a importância de demonstrar com clareza o princípio básico do conhecimento científico.

3.4 A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO – UM CONTEÚDO ESCOLAR

A História é escrita pelo historiador a partir daquilo que é pesquisado, e sua matéria-prima são sempre os documentos. Fazer a leitura crítica desse material, lançando perguntas pertinentes, é a primeira tarefa na produção do conhecimento em história. Com base nos documentos conseguidos nas pesquisas, é preciso provar aquilo que se afirma.

Para seguir o trabalho de produção do conhecimento histórico, o historiador escolhe o seu objeto de pesquisa. Essa escolha é livre, pois o historiador tem o livre-arbítrio de aprofundar aquilo que verdadeiramente lhe desperta interesse, e isso já demonstra um direcionamento para a pesquisa.

No sentido epistemológico, as coisas e os objetos da realidade não existem, cientificamente falando, em sua forma pura, disso resulta a distinção entre essência e aparência. “Como construir um conhecimento da realidade é a questão essencial que deve sustentar a investigação”. (NORONHA, 2006, p. 15).

A tarefa de produção do conhecimento é uma construção que se consolida à medida que novas fontes de pesquisa, ou seja, novos resquícios são encontrados para realmente comprovar aquilo que se deseja demonstrar. “O conhecimento dos fenômenos históricos deve ocorrer através do trabalho atento sobre os vestígios, sobre os testemunhos históricos, onde as fontes documentais têm um papel decisivo no avanço da construção do conhecimento histórico”. (Noronha, 2006, p. 33).

Existe uma relação que se estabelece entre o pesquisador e seu objeto de pesquisa, portanto, aquilo que o historiador produz carrega marcas da sua subjetividade. O historiador não é um sujeito imparcial como acreditavam teóricos do século XIX.

Além do objeto, o historiador precisa escolher uma teoria e uma metodologia, essa escolha vai delimitar a construção da sua pesquisa. Os instrumentos e as técnicas de investigação decorrem da atitude metodológica, epistemológica e histórica que define as categorias de análises. Os dados existem em relação a um complexo de determinações históricas estruturais e a elas estão sempre articulados.

O homem enquanto sujeito produto e produtor das relações históricas concretas, constrói o conhecimento a partir da sua experiência – isto é a historicidade. Como ser histórico, o homem sofre novos desafios e adquire novas possibilidades, graças a sua consciência.

A categoria temporalidade permite compreender a história como produção do conjunto dos homens de seu tempo determinado. Marx revolucionou o conhecimento científico do tempo, rejeitando a concepção de tempo abstrato, linear e dissociado dos acontecimentos concretos, destacando seu caráter político, cultural e econômico. Segundo ele, existe uma multiplicidade de tempos contemporâneos uns dos outros. (Leher, 2001).

Ao abordarmos nesta pesquisa, o ensino de História no Ensino Médio, estamos considerando sua relevância para a formação de uma consciência crítica no jovem e para a descoberta de si como agente de transformação social.

O conhecimento histórico é descrito como fundamental para a conscientização e a percepção do sujeito, para que, com base nessa concepção, a História venha a ser um instrumento de apreensão das experiências humanas e, dessa forma, contribua para a valorização da diversidade, de modo que os preconceitos, a intolerância e as discriminações não estejam presentes nos segmentos da sociedade. (STIVANELLO, 2020, p. 48).

Conhecendo a proposta aqui suscitada, é compreensiva a escolha pelo conteúdo escolar “Construção do Conhecimento Histórico”, para desenvolver as sequências didáticas sugeridas. O uso desse conteúdo como metodologia, pode auxiliar o professor de História, no desenvolvimento de aulas mais atraentes, e ainda desconstruir uma série de estereótipos, que o aluno possa ter sobre o conhecimento histórico, possibilitando a construção da sua consciência histórica. É fundamental que o aluno tenha noção do fazer historiográfico, esse entendimento pode viabilizar a aprendizagem significativa do conteúdo curricular da disciplina. Contudo deve-se ressaltar que:

Aprender a historiar ou aprender o ofício dos historiadores não significa almejar que o estudante se torne um pequeno historiador, até porque as finalidades do trabalho do historiador, ao produzir conhecimento histórico, são distintas das finalidades do trabalho do professor ao ensinar história. (CAIMI, 2008, p.15).

Dessa forma, vislumbramos o ensino por meio da pesquisa documental, do trabalho de campo, dinâmico e envolvente, que conduza o estudante no caminho da construção do conhecimento histórico, um tema que pode ser entendido como um importante e significativo conteúdo escolar. Em tempos de disputas de narrativas, a relevância da nossa pesquisa está na proposição de uma estratégia didático-pedagógica, no campo do ensino de história, capaz de promover a discussão sobre a posição do saber na nossa sociedade, e capaz de se contrapor ao avanço das *fake news*, do revisionismo e do negacionismo da ciência.

Paulo Freire (1981) preconiza o homem como sujeito que constrói a sua história e participa da construção da história da sociedade. Para ele, o homem é um sujeito concreto, situado no tempo e no espaço, em determinado contexto histórico. Nesse sentido, o homem deve se conscientizar da realidade, a partir da reflexão sobre ela, e intervir para modificá-la. Segundo Freire (1981), a elaboração do conhecimento se faz a partir da conscientização e a educação tem esse objetivo de conscientizar o indivíduo a partir da reflexão crítica, comprometida com a ação.

A possibilidade de o aluno se reconhecer como agente da história, reconhecer os fatos sociais presentes no seu cotidiano e problematiza-los, pode ser revigorante para o processo de ensino-aprendizagem. “Assim, faz-se necessário que o professor adote uma postura de respeito e consideração pelo conhecimento do aluno, o conjunto de representações que ele já construiu acerca do mundo em que vive e que traz para a sala de aula” (Matos, 2020, p. 34).

A abordagem dos fenômenos cotidianos oriundos do meio e dos estudantes é um avanço significativo que está no âmago da Pesquisa em Sala de Aula e precisa constantemente ser conquistado no ambiente escolar a fim de fazer a

ciência e os conhecimentos científicos terem sentido para os estudantes e para o próprio professor. (PAULETTI; RICHTER, 2022, p. 15).

O consenso entre diversos estudiosos, de distintas orientações pedagógicas, é de que a sala de aula deve ser tida como um lugar de produção coletiva de conhecimento. Nesse âmbito, o educador conduziria a sua aula dialogicamente, interrelacionando-se com o discente de forma a conduzi-lo a um objetivo final, que seria a concretização da aprendizagem, a partir de um processo de construção do conhecimento.

Paulo Freire assegura que:

[...] toda a docência implica pesquisa e toda pesquisa verdadeira implica docência. Não há docência verdadeira em cujo processo não se encontre a pesquisa como pergunta, como indagação, curiosidade, criatividade, assim como não há pesquisa cujo andamento necessariamente não se aprenda porque se conhece e não se ensine porque se conhece e não se ensine porque se aprende. (FREIRE, 1992, p. 192-193).

Quando entendemos que a construção do conhecimento se concretiza a partir da “relação do sujeito do conhecimento (pesquisador/investigador) com os objetos do mundo que pretende aprender” (Knauss, 2001, p. 29), percebemos a necessidade de colocar o método da pesquisa no centro do procedimento de aprendizagem desenvolvido pelo professor.

Freire (1992) destaca a importância de renovar as práticas em sala de aula, apresentando novidades ao educando, como forma de despertar a sua atenção e curiosidade, para tanto existem diversas estratégias de ensino-aprendizagem. As estratégias de ensino-aprendizagem são procedimentos empregados pelos educadores, objetivando ajudar o discente a construir o seu conhecimento. Esses procedimentos são eficazes para extrair o melhor aproveitamento do aluno, ajudando-o a adquirir e a fixar o conteúdo ministrado.

Para tanto, é fundamental saber como utilizar essas estratégias de forma assertiva, de modo que os objetivos pensados para a aula sejam alcançados, para isso o professor tem que ter clareza sobre o que vislumbra ao final do processo. Segundo Bordenave, “para o professor, compreender o processo de aprendizagem é tão vital como para o médico entender a fisiologia do corpo humano.” (2004, p. 38).

Para tanto, a atividade do professor não pode ser improvisada, ela exige um constante planejamento de suas ações, estabelecendo objetivos claros quanto ao homem que deseja formar. Cabe a este agente compreender que o homem não é um resultado estanque de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio. Neste sentido, compete à escola elevar o aluno a um patamar superior de apropriação do conhecimento. Estamos então falando de um avanço qualitativo na formação do indivíduo que, segundo Saviani, a escola vem perdendo. (SILVA; NIESVALD, 2021, p. 14).

O educador, em sua função de mediador do conhecimento, diante das múltiplas possibilidades de ferramentas que podem ser utilizadas no desenvolvimento de uma aula, precisa lançar mão dessa variedade de recursos e elaborar estratégias que tornem o processo de ensino-aprendizagem mais efetivo, prazeroso e significativo.

Pensar sobre essas questões é basilar para o fortalecimento do conhecimento propagado nas escolas e para o reconhecimento da educação como uma ferramenta transformadora na vida dos indivíduos. “Tudo isso vem acompanhado de uma crescente consciência da capacidade do alcance da fala e dos métodos de cada educador e igualmente do seu potencial de transformação da realidade a partir dos seus espaços de atuação” (Silva, 2021, p.25).

A Escola precisa ser um ambiente que, promova a melhoria da vida dos educandos, e a concretização de uma sociedade mais justa e igualitária. Pensar no processo de ensino-aprendizagem dessa maneira, é dar significado para o trabalho dos professores, um trabalho que tem importância na socialização do conhecimento, mas que também precisa ter importância política, afinal “o homem é um ser social e político”.

A educação não pode ser pensada e implementada como um fim em si mesmo, ou como um processo que se estanca com o cessar da ação pedagógica, mas, sim, como uma mediação que se prolonga por meio de seus efeitos ao longo da vida do educando, em sua prática e vivência sociais. (COLARES; FONSECA; COLARES, 2021, p. 12).

Uma das possibilidades viável para desenvolver uma prática pedagógica, que dê significado ao conteúdo da disciplina História para os alunos, é o uso de fontes históricas em sala de aula. Cogitando encaminhar o aluno, a uma apreciação mais elaborada do que representa a própria disciplina História, e de como o seu uso pode ser apropriado na orientação dos sujeitos no seu convívio em sociedade. Busca-se o aprimoramento, prioritariamente, do ensino destinado às camadas populares, essa defesa implica na prioridade de conteúdo. Os discentes serão, desse modo, estimulados a realizar “experiências”, ou seja, leituras do mundo.

3.5 ENSINO DE HISTÓRIA POR MEIO DAS FONTES

Há entre educadores a percepção de que o processo de aprendizagem alcança um excelente desempenho, quando os discentes têm a oportunidade de manter um contato mais próximo com o objeto de seu estudo, quer sejam documentos escritos, imagens, esculturas, monumentos etc. Da mesma forma, promover experiências educativas para além dos muros e das paredes da sala de aula tem um efeito muito positivo no processo de ensino-aprendizagem.

Fazer uso de fontes históricas como recurso didático, faz parte do cotidiano de muitos professores da disciplina História, mas nem sempre foi assim.

O uso de fontes históricas em sala de aula faz parte do debate contemporâneo, isso porque, durante muito tempo, a história como disciplina escolar esteve distante da história acadêmica. Esteve distante também, da forma como a história se desenvolvia dentro da academia, enquanto ciência. Ao longo desse processo, o campo escolar e o campo acadêmico desenvolveram suas próprias dinâmicas. (Caimi, 2008).

Esse distanciamento entre os dois campos remonta ao século XIX, quando foram criados no Rio de Janeiro o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), com o propósito de produzir a história e o Colégio Pedro II, com o propósito de disseminar a história.

Esse século também é marcado pelas ideias positivistas, que via no documento a única forma de conhecimento verdadeiro, de acordo com Le Goff, durante o século XIX, “com a escola positivista, o documento triunfa. [...] A partir de então, todo o historiador que trate de historiografia ou do mister de historiador recordará que é indispensável o recurso do documento” (Le Goff, 1990, p. 540), nesse cenário o documento foi entendido como uma prova histórica ou uma verdade inquestionável do passado.

A partir do século XX, assistimos a um conjunto de transformações de ordem política, econômica e sociocultural. O movimento historiográfico denominado de Escola dos Annales (Burke, 1997), ao reconfigurar o trabalho do historiador, ampliou o leque de materiais tomados como fontes usadas na escrita da História e, consequentemente, nos permitiu considerar fotografias, cartas, atas, documentos escolares, correspondências, certidões, inventários, entre outros.

Privilegiando uma abordagem mais globalizante, a história social ampliou consideravelmente a noção de documento. De fato, tudo que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou “fonte”, como é mais comum dizer atualmente. (CELLARD, 2008, p. 296).

Essa conjuntura favoreceu a ampliação das fontes históricas, abrindo-se novas possibilidades de estudo no campo acadêmico, ao mesmo tempo:

No campo do ensino de história, as transformações também são contundentes e as proposições não são menos ambiciosas, como verificamos no seguinte elenco: a) a compreensão da relatividade do conhecimento histórico, fruto não de verdades definitivas, mas do olhar do historiador – sempre seletivo –, do método e das fontes; b) ruptura com a ordenação temporal e espacial dos conteúdos, fundamentada na noção de múltiplas temporalidades, de Fernand Braudel (1978), e na perspectiva francesa da história por eixos temáticos; c) consenso em torno da impossibilidade de estudar toda a história da humanidade, de todas as épocas e lugares, e da necessidade de fazer recortes

de temáticas e problemáticas de estudo nos programas escolares, com base em preocupações advindas das práticas sociais e das problemáticas do tempo presente; d) compreensão da memória histórica como instrumento de luta, de emancipação e de transformação social, na medida em contribui para o desenvolvimento de habilidades de pensamento que permitem a desnaturalização do passado e o questionamento das tradições herdadas; e) incorporação de diversas linguagens de ensino, com especial atenção para o cinema, a música, a imagem e documentos históricos impressos em geral; f) tentativa de substituição da memorização pela reflexão histórica, favorecendo a aprendizagem pela descoberta e pela construção do conhecimento; g) ênfase na produção do conhecimento pelo manuseio de fontes históricas, visitações a arquivos, museus, sítios arqueológicos, destacando-se o esforço de promover a apropriação dos procedimentos da pesquisa histórica, pelos estudantes; h) valorização da história local pelo estudo do meio e pela memória oral. (CAIMI apud CAIMI, 2008, p. 132).

Enquanto ao longo da história as fontes históricas mudaram e se ampliaram, também mudou a forma como elas são analisadas.

Se no século XIX muitos historiadores propunham um tipo de fidelidade às fontes históricas como sinônimo de repeti-las, atualmente os historiadores têm clara percepção de que as fontes históricas devem ser analisadas desde um aparato teórico-metodológico. (AQUINO, 2014, p. 05).

O historiador José D’Assunção Barros explica que os historiadores podem transformar qualquer produto da atividade humana em fonte histórica (Barros, 2020).

na prática de seu ofício os historiadores aprenderam a constituir seus próprios arquivos: tudo pode ser grão para o moinho do historiador. De fato, ao longo do século XX se ampliaram expressivamente as noções de fontes históricas e de seus tratamentos metodológicos. (AQUINO, 2014, p. 5).

Para o historiador Marc Bloch (2001), tudo o que foi produzido pelo homem, seja material ou imaterial, pode informar sobre ele. No trato do tema “*construção do conhecimento histórico*”, Bloch nos conduz para o entendimento do ofício do historiador que, com vistas a desvelar aspectos do passado, problematiza os documentos históricos lançando questões, de forma a obter o que a fonte é capaz de fornecer.

Para Paulo Freire, a educação tem a função de desenvolver no indivíduo o caráter libertador, ensinar seria, fundamentalmente, educar para a liberdade, a “educação para o homem-sujeito” (1981, p. 36). A educação entendida não como regulamento social, mas voltada para a liberdade e a autonomia. A teoria do pedagogo Paulo Freire serviu de inspiração para a Educação Patrimonial, como prática pedagógica.

A historiadora Carla Beatriz Meinerz considera, por sua vez, desde uma perspectiva da pedagogia construtivista, que a aprendizagem significativa da história exige envolvimento do aluno no próprio processo de aprendizagem.

No caso da disciplina escolar de história esse envolvimento passaria pelo trabalho com fontes históricas. (AQUINO, 2014, p. 8).

Como orienta a BNCC,

é necessário, ainda, que a Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas favoreça o protagonismo juvenil investindo para que os estudantes sejam capazes de mobilizar diferentes linguagens (textuais, imagéticas, artísticas, gestuais, digitais, tecnológicas, gráficas, cartográficas etc.), valorizar os trabalhos de campo (entrevistas, observações, consultas a acervos históricos etc.), recorrer a diferentes formas de registros e engajar-se em práticas cooperativas, para a formulação e resolução de problemas. (BRASIL, 2018, p.562).

Tornar o espaço escolar um lugar de pesquisa, ao levar para a sala de aula diversas fontes históricas para que os alunos possam explorá-las, proporcionar aos alunos idas a espaços históricos da cidade e visitar os museus, tem evidenciado ser uma oportunidade interessante para o alargamento da capacidade crítica e analítica do estudante. É perceptível o efeito que as aulas práticas e dinâmicas causam, na forma como os alunos participam das aulas e absorvem o conteúdo.

A BNCC é categórica quando destaca que no processo de ensino aprendizagem,

espera-se que os jovens elaborem hipóteses e argumentos com base na seleção e na sistematização de dados, obtidos em fontes confiáveis e sólidas. A elaboração de uma hipótese é um passo importante tanto para a construção do diálogo como para a investigação científica, pois coloca em prática a dúvida sistemática – entendida como questionamento e auto-questionamento, conduta contrária à crença em verdades absolutas. (BRASIL, 2018, p.562).

Entre as diversas possibilidades os museus são, na sua essência, espaços onde se encontram parte da história, lugares onde objetos e resquícios de memória são valorizados e categorizados de acordo com critérios pré-definidos. Sendo assim, consideramos os museus como um lugar de memória. A memória pode se tornar uma fonte para se estudar a História, cabendo ao historiador situá-la, contextualizá-la, averiguá-la, identificar seu posicionamento, discurso, significância e relevância. (Ricoeur, 2007).

Para Circe Bittencourt,

O potencial educativo dos museus tem proporcionado práticas educativas diversas, visitas monitoradas, oficinas, construções de kits com objetos museológicos emprestados às escolas, especialmente para alunos do curso noturno com poucas possibilidades de visitas a essas instituições. (BITTENCOURT, 2004, p. 356).

Pierre Nora (1993) explica, por meio da expressão “aceleração da história”, que a rapidez contemporânea marca uma tendência da renúncia do passado em favor da ideia do

infindável presente. Nesse contexto, agarrar traços e vestígios é uma forma de contrapor esse efeito assolador e desintegrador. O autor, ao discutir a diferença entre história e memória, fala de “lugares de memória”, para Nora história e memória se contradizem. O que se chama de memória é, na verdade a história, fruto da dedicada constituição, duvidosa e imperfeita, do que não existe mais. Neste sentido a memória é um acúmulo de coisas, que não se consegue lembrar, armazenadas em espaços, como forma de construir memórias.

Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento de que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, noticiar atas, porque essas operações não são naturais. (NORA, 1993, p.13).

Para Nora, “Tudo o que chamamos de clarão de memória é a finalização de seu desaparecimento no fogo da história. A necessidade de memória é uma necessidade da história” (1993, p. 15). Entendendo que os espaços dos museus podem ser considerados como lugares de memória e concordando com a importância da investigação de traços e vestígios do passado, esse trabalho propõe aos professores da educação básica essa prática pedagógica.

A nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que tem como objetivo desenvolver o pensamento mais crítico perante a realidade que circunda os educandos, estabelece a relação que se pode sustentar entre ensino de história e fontes históricas. Na BNCC, um dos desafios que se coloca ao professor (a) é identificar os patrimônios históricos e culturais de sua cidade ou região e discutir as razões culturais, sociais e políticas para que assim sejam considerados. (Brasil, 2018).

Se o professor tiver a oportunidade de proporcionar a sua turma uma visita a um museu, esse momento pode abrir um leque de possibilidades, para o desenvolvimento de um conteúdo significativo para os alunos, “o discurso museográfico permite concretizar mensagens e ideias, enfim, comunicar os resultados da produção de um certo conhecimento”. (Almeida e Vasconcelos, 2009, p. 107). Ainda, é uma oportunidade de valorizar e reconhecer a história local que, por vezes, é negligenciada na prescrição dos conteúdos programáticos, oportunidade para problematizar a história de diferentes sujeitos históricos, por vezes silenciados e sem acesso a própria história, historicizar a vivência pessoal e coletiva dos alunos e torna-los participantes da realidade histórica, despertando-lhes o sentimento de pertencimento. “O contato com esses documentos materiais, a partir do suporte comunicativo das exposições, permite-nos inserir questões relativas à constituição de uma memória e da preservação de um passado”. (Almeida e Vasconcelos, 2009, p. 107).

Muitos autores têm concordado sobre a real importância de desenvolver trabalhos com fontes históricas nas aulas de História e ponderado sobre as diversas possibilidades do uso do método histórico no processo educativo. Para Schmidt,

o ensino de História requer introduzir o aluno no método histórico, cujos elementos principais que deverão estar presentes em todo o processo didático, são: aprender a formular hipóteses; aprender a classificar e analisar as fontes históricas; aprender a analisar a credibilidade das fontes históricas; aprender relações de causalidade e a construir a explicação histórica. (SCHMIDT, 2003, p. 230).

Neste sentido, o contato dos alunos com documentos, revistas, fotografias, músicas, páginas da internet, jogos eletrônicos, estruturas arquitetônicas, espaços de preservação, ou seja, todo e qualquer objeto ou espaço criado ou alterado pelos homens ao longo do tempo histórico, permite uma aproximação desses com o fazer historiográfico.

No entanto, é preciso compreender que o uso de fontes históricas no ensino de História pode aparentar ser algo simples de empregar como metodologia de ensino, mas, essa percepção é enganosa e essa distorção pode ocasionar um problema que precisamos evitar, obstinadamente, quando ensinamos História aos alunos: a ideia de que a fonte traz consigo um atestado da verdade e que isso afere a ela um caráter inquestionável. Para evitar a probabilidade de os alunos desenvolverem essa percepção, devemos incentivá-los a problematizar as fontes, questionar e levantar dúvidas; essa postura argumentativa viabiliza o desenvolvimento de uma visão crítica.

Para Noronha (1998), as fontes (como os documentos) não representam uma síntese consensual da realidade, visto que elas resultam de diversos embates e disputas. Portanto, os dados levantados pela pesquisa devem ser analisados criticamente, à luz de uma teoria e sendo confrontados com as múltiplas determinações do seu contexto.

O documento é visto por Poupart (2008) como uma fonte importante para os pesquisadores das ciências sociais, no entanto, ele chama à atenção para a impossibilidade de domínio do pesquisador sobre esse instrumento, pois os registros documentais trazem informações que exigem interpretações.

Para Lombardi,

As fontes são relevantes, pois determinam e garantem a pesquisa da Ciência da História. Elas, embora sejam produtos históricos do homem, nem sempre estão acessíveis ou inteligíveis, portanto o pesquisador deve localizá-las, analisá-la e produzir um novo conhecimento, fruto da investigação das suas ações no tempo e no espaço. Esse conhecimento será mais confiável segundo o tratamento metodológico que for dado às fontes e segundo seu paradigma teórico de interpretação. (LOMBARDI, 2004, P. 160).

Ricoeur (2007), discorrendo sobre a atitude do historiador perante os arquivos, esclarece que para que haja um engajamento nessa investigação, o historiador precisa estar armado de perguntas, além disso, diz que: “Para o historiador, o documento não está simplesmente dado, como a ideia de rastro deixado poderia sugerir. Ele é procurado e encontrado. Bem mais que isso, ele é circunscrito, e nesse sentido constituído, instituído documento, pelo questionamento”. (Idem, 2007, p.189).

Dessa forma, a análise de documentos exige do pesquisador um conhecimento prévio, tanto do contexto histórico em que o documento está inserido, quanto da autoria desse documento, ou seja, deve haver uma noção, por parte do pesquisador, das motivações para que acontecesse o registro da ocorrência dos fenômenos e das ideias motivadas por eles. Os documentos devem ser estudados tendo em vista a investigação dos fatos sociais e suas relações com o tempo social, cultural e cronológico.

Esses cuidados se justificam porque devemos estar sempre atentos a autenticidade e/ou confiabilidade do documento analisado (Poupart, Jean et. al., 2008). E, é com essa visão abrangente do assunto, que o pesquisador deve estar provido, sendo capaz de realizar a síntese e o julgamento dos dados e das informações, sempre tendo como base as técnicas de análise documental e de análise de conteúdo.

O pesquisador/educador deve estar ciente de que ao se debruçar sobre documentos é preciso ter clareza do método que irá utilizar para poder melhor explorá-los. Cellard (2008, p. 299) chama atenção para a importância de “usar de prudência e avaliar adequadamente, com um olhar crítico, a documentação que se pretende analisar”. O autor estabelece que essa seria a primeira etapa de todo o processo da análise, e está dividida em cinco dimensões:

[...] O exame do contexto social global, no qual foi produzido o documento e no qual mergulhava o seu autor e aqueles a quem ele foi destinado[...]. [...] ter previamente uma boa ideia da identidade da pessoa que se expressa, de seus interesses e dos motivos que a levaram a escrever. [...]. [...] assegurar-se da qualidade da informação transmitida. Por exemplo, ainda que a questão da autenticidade raramente se coloque, não se deve esquecer de verificar a procedência do documento. [...]. [...] levar em consideração a natureza de um texto, ou seu suporte, antes de tirar conclusões. [...]. [...] prestar atenção aos conceitos-chave presentes em um texto e avaliar sua importância e seu sentido, segundo o contexto preciso em que eles são empregados. Finalmente, é útil examinar a lógica interna, o esquema ou o plano do texto [...]. (CELLARD, 2008, p. 299-303).

O trabalho didático deve incluir a problematização ao documento introduzido no seu procedimento, para que as temporalidades, os sujeitos e as relações existentes sejam alcançados

e, “a partir daí, se transforme os documentos em fontes capazes de informar sobre as relações dos homens no tempo”. (Chaves, 2013, p. 63).

Sem um criterioso aparato teórico-metodológico o historiador corre o sério risco de tornar-se um porta-voz de personagens do passado, reproduzindo acriticamente suas visões de mundo. Daí a necessidade do historiador conhecer a origem e os usos sociais das fontes. Cotejá-las com fontes de outra origem social e de outro tipo, entendendo que os documentos são evidências do passado e não vozes de autoridade ou espelhos límpidos de outra época. (AQUINO, 2014, p. 6).

Em sala de aula, munido de documentos históricos, o professor precisa estar preparado para orientar os seus alunos sobre como proceder com as fontes, as ações a serem seguidas precisam estar em acordo com a metodologia adotada pelo professor, tendo em vista que o documento não possui um caráter pedagógico, pois não foi produzido para esse fim.

O documento precisa ser “transformado” em fonte histórica, esse processo dá-se no momento em que as perguntas certas são feitas a essa fonte. Essa dinâmica possibilita ao aluno, assumir a função do pesquisador, proporciona a ele a oportunidade de pensar historicamente e, aos poucos, construir essa habilidade. É uma metodologia que, quando bem aplicada, possibilita a constituição de um conhecimento significativo para o aluno, já que exige dele um envolvimento concreto no processo, e uma postura analítica e crítica diante das fontes.

Dito de forma simples: trata-se de aprender a pensar historicamente do modo correto. Esse ‘modo correto’ é chamado, na especialidade didática, de ‘competência’. Aprendizagem histórica significa, pois, aquisição de ‘competência’. [...] A competência histórica é a competência narrativa na relação específica com a experiência do passado. A interpretação desse passado possibilita o entendimento do presente e uma avaliação das próprias chances do futuro. (RÜSEN, 2015, 252).

Portanto, a proposta é conduzir o aluno ao alcance de uma visão mais crítica do significado da disciplina História e da importância do conhecimento histórico na orientação dos sujeitos na vida em sociedade. Ou seja, auxiliar o aluno na tomada da consciência histórica, dando sentido ao passado para que comprehenda o presente. Em concordância com (Rüsen, 2010, 36-37), quando diz que a consciência histórica “é uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro”, trabalharemos nessa pesquisa acreditando que a busca pela construção de uma aprendizagem significativa pode ser um caminho interessante.

4 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Ao afirmar que as teorias não-críticas e as teorias crítico-reprodutivistas não deram conta de resolver o problema da marginalidade através da escola, o educador e pesquisador Dermerval Saviani (2008), principal expoente da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), toma o trabalho educativo como objeto de estudo, aplicando o método do materialismo dialético e, obviamente, as categorias de análise marxistas. Por essa opção metodológica, ele articula a filosofia e a história da educação, a política educacional e as teorias pedagógicas, e constrói uma análise profunda e bem argumentada das diversas dimensões da educação escolar, especialmente sobre o currículo escolar.

Sobre o fracasso das teorias não-críticas e crítico-reprodutivistas, Saviani explica que:

Em relação à questão da marginalidade ficamos, pois, com o seguinte resultado: enquanto as teorias não-criticas pretendem ingenuamente resolver o problema da marginalidade através da escola sem jamais conseguir êxito, as teorias crítico-reprodutivistas explicam a razão do suposto fracasso. Segundo a concepção crítico-reprodutivista o aparente fracasso é, na verdade, o êxito da escola; aquilo que se julga ser uma disfunção é, antes, a função própria da escola. Com efeito, sendo um instrumento de reprodução das relações de produção a escola na sociedade capitalista necessariamente reproduz a dominação e exploração. Daí seu caráter segregador e marginalizador. Daí sua natureza seletiva. (SAVIANI, 1999, p. 40).

Em vista disso, Saviani questiona se "é possível articular a escola com os interesses dominados?" (1999, p. 41) e, partindo dessa premissa, proporciona importantes contribuições para a construção da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), que possibilitam a formulação de alguns princípios curriculares na escolha dos conteúdos do ensino. A indicação dos clássicos como referência para a seleção dos conteúdos escolares é um exemplo da concepção de currículo na obra de Saviani, que realça reais possibilidades para se pensar o currículo como uma ferramenta para a formação humana crítica e engajada, na perspectiva da superação das mazelas causadas pelas desigualdades sociais.

Saviani acredita que:

[...] A escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico. Ela necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade. É essa a questão central da pedagogia escolar. Os conteúdos não representam a questão central da pedagogia, porque se produzem a partir das relações sociais e se sistematizam com autonomia em relação à escola. A sistematização dos conteúdos pressupõe determinadas habilidades que a escola normalmente garante, mas não ocorre no interior das escolas de educação básica. A

existência do saber sistematizado coloca à pedagogia o seguinte problema: como torná-lo assimilável pelas novas gerações, ou seja, por aqueles que participam de algum modo de sua produção enquanto agentes sociais, mas participam num estágio determinado, estágio este que é decorrente de toda uma trajetória histórica? (SAVIANI, 2011, p. 66).

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) respalda-se nas diversas contribuições do materialismo histórico e estabelece um contraponto ao ensino conteudista, pois defende o acesso ao conhecimento sistematizado seguido de uma compreensão crítica e reflexiva, indutora da necessária transformação da sociedade. Quando Dermeval Saviani pensa e teoriza o processo educativo, ele visualiza a plena liberdade do indivíduo, pois, para ele, o currículo escolar, o conhecimento e a formação humana estão relacionados, de maneira que todo o saber seja significativo e possa conduzir à liberdade, categoria por ele compreendida a partir da tradição marxista, ou seja, não liberal ou burguesa, fundamentada na teoria da construção da sociabilidade e da cultura a partir do trabalho.

Portanto, o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2011, p. 13).

Dessa forma, a PHC caracteriza-se por ser uma teoria pedagógica que pretende abranger o papel da educação em seu processo histórico, compreendendo os indivíduos em contínuo processo de construção por meio do trabalho, manifestação mais significativa de sua materialidade histórico-cultural.

Preza por uma educação escolar, que extrapole as fronteiras acadêmicas, e desenvolva-se articulada às realidades sensíveis das classes populares, historicamente excluída das “expressões superiores” da formação humana.

A condução de uma teoria pedagógica histórica-crítica, é compreendida como uma proposta de educação que busca provocar uma transformação crítica, que eleve o conhecimento do indivíduo do senso comum ao pensamento filosófico. Para Saviani,

Passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, desagregada, mecânica, passiva e simplista a uma [...] concepção unitária, coerente,

articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada. (SAVIANI, 2009, p. 2).

O senso comum é caracterizado pela ação predominante das classes dominadoras sobre o grupo das classes subordinadas, com objetivos de manter a ordem e impossibilitar a expressão organizada de seus interesses, na contramão, a consciência filosófica fomenta a sua articulação enquanto classe. (Saviani, 2009).

O afrontamento, pelo homem, dos problemas que a realidade apresenta, eis aí, o que é a filosofia. Isto significa, então, que a filosofia não se caracteriza por um conteúdo específico, mas ela é, fundamentalmente, uma atitude; uma atitude que o homem toma perante a realidade. Ao desafio da realidade, representado pelo problema, o homem responde com reflexão. (SAVIANI, 2008, p. 71).

Nesse sentido, a seleção dos conteúdos tem a intenção de alcançar os objetivos de transformação social e emancipação da classe trabalhadora. O trabalho deste conhecimento pelos professores deve seguir princípios metodológicos, tais como correlação dos conteúdos com os dados da realidade, alargamento da complexidade do conhecimento, transitoriedade e historicidade dos conhecimentos, para que seja gerado um “saber significativo”.

O psicólogo David Ausubel, na Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS), defende que o conhecimento já existente na estrutura cognitiva do indivíduo, na interação com um novo conhecimento, cuja transmissão pode ser mediada pelo professor, adquiri novas definições, ao tempo em que dá significados ao novo saber.

Ausubel explica que o cérebro humano é super organizado, tem uma hierarquia conceitual capaz de armazenar as nossas experiências e possui uma estrutura específica que permite a uma nova informação se integrar àquela pré-existente. A essa estrutura ele chamou de subsunçor ou ideia-âncora. (Ausubel, 2003).

O subsunçor é, portanto, um conhecimento estabelecido na estrutura cognitiva do sujeito que aprende e que permite, por interação, dar significado a outros conhecimentos. Não é conveniente “coisificá-lo”, “materializá-lo” como um conceito, por exemplo. O subsunçor pode ser também uma concepção, um construto, uma proposição, uma representação, um modelo, enfim um conhecimento prévio especificamente relevante para a aprendizagem significativa de determinados novos conhecimentos. (MOREIRA, 2012, p. 4).

O professor, ao mobilizar os conceitos prévios do aluno, a fim de reconstruir e ampliar novos conceitos, melhor elaborados e consistentes, estará fomentando uma aprendizagem significativa, como explica Ausubel, “o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele sabe e baseie nisso os seus ensinamentos”. (Ausubel et al., p.78, 1980).

As condições para que ocorra a aprendizagem significativa, de acordo à estrutura cognitiva, são duas: o material de aprendizagem, que deve ser potencialmente significativo e a predisposição para aprender, por parte do aprendiz. (Ausubel, 2003).

No Brasil, Moreira (1982) ampliou a Teoria de Aprendizagem Significativa (TAS) de Ausubel, desenvolvendo a Teoria da Aprendizagem Significativa Crítica (TASC) e definiu os princípios facilitadores para potencializar a aprendizagem significativa, em situações de ensino. A sua proposta de ensino é muito empregada na educação brasileira. Professores que buscam alternativas para desenvolver a “Aprendizagem Significativa”, seguem os passos do que o autor chamou de “Unidade de Ensino Potencialmente Significativa (UEPS)”.

A UEPS é um encadeamento de instruções, fundamentado teoricamente, voltado para a aprendizagem significativa, não involuntário, mas sim com capacidade para estimular a pesquisa aplicada ao ensino, voltada especificamente para a sala de aula. Em sua aplicação o educador segue os seguintes passos: identificação do conhecimento prévio; definição de situação problema que relate o conhecimento prévio com o novo conhecimento; aprofundamento dos conhecimentos; nova situação; abordagem do tópico de estudo em maior grau de complexidade; avaliação da aprendizagem na UEPS; avaliação da própria UEPS, segundo evidências da aprendizagem significativa.

A UEPS somente será considerada exitosa se a avaliação do desempenho dos alunos fornecer evidências de aprendizagem significativa (captação de significados, compreensão, capacidade de explicar, de aplicar o conhecimento para resolver situações-problema). (MOREIRA, 2011, p. 5).

A UEPS não é um produto pronto e acabado, não é uma sequência ou método estagnado, engessado, mas suscetível de reestruturações e cabe ao professor transformar de acordo às suas realidades. O ponto principal é que os materiais e recursos utilizados, estejam voltados estrategicamente, à aquisição de uma aprendizagem significativa.

O saber significativo para Saviani, assim como para Ausubel e Moreira, é a interação entre o saber prévio do aluno e as novas ideias expressas simbolicamente. Essa interação é, portanto, substantiva e não arbitrária, ou seja, não literal e relacionada ao conhecimento contido na estrutura cognitiva do sujeito que aprende. Contudo, para Saviani, ao mobilizar os conceitos prévios do aluno, a fim de reconstruir e ampliar novos conceitos, melhor elaborados e consistentes, o professor estará fomentando um saber significativo que não deve perder de vista a relação teoria e prática e a contextualização dos conteúdos (em termos sociais e históricos), afim de uma postura emancipatória do sujeito.

O ensino que concilia teoria e prática, com atividades dinâmicas e capazes de reposicionar o aprendiz, garantindo-lhe o protagonismo, tem potencial de despertar a vontade de aprender. Para que possa aprender algo, o indivíduo precisa querer, se predispor. A experimentação, a atividade de campo, o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's), o manuseio de materiais, são estratégias de ensino que trazem experiências de novas aprendizagem, por serem atividades provocadoras de reflexão, de curiosidades, de indagações, de aproximação da construção do conhecimento científico.

O uso de poemas, músicas, filmes e fontes de pesquisa (fotografias, utensílios, jornais, livros didáticos antigos, inventários *post mortem*, documentos oficiais) nas aulas de História têm o potencial de despertar a curiosidade e a disposição para aprender. Esse material, usado didaticamente, promove o diálogo entre as informações trazidas pelos alunos, frutos das suas vivências, e as diversas informações que ainda não foram acessadas por eles.

Uma vez despertos para o novo, o aprendiz lança perguntas, questionamentos e dúvidas, que são condutores na construção da aprendizagem. Eles se lançam na investigação, em busca de respostas para as suas indagações e, assim, aprendem de maneira significativa, porque ampliando os seus conceitos estão adquirindo novos significados e ressignificando o que já sabiam.

O professor João Luiz Gasparin (2009), um ex-aluno de Dermeval Saviani, a partir de um estudo teórico, desenvolvido juntamente com outros professores, idealizou uma prática consciente dentro da perspectiva histórico-crítica. Em seu livro, *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*, ele apresenta um resumo dos resultados obtidos pela prática docente desses professores, onde pôde concluir que esta prática é viável e relevante, devendo ser utilizada como uma prática recorrente pelos educadores comprometidos com o processo ensino-aprendizagem, galgando um ensino de qualidade para todos. (Gasparin, 2009)

O ensejo para que Gasparin (2008) desenvolvesse uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica, surge da sua percepção de que os professores nutriam simpatia pelos princípios dessa teoria, mas demonstravam dificuldade para pôr em prática os seus pressupostos.

A Pedagogia Histórico-Crítica tem sua base fundamentada na Filosofia do Materialismo Histórico-Dialético, preconizado por Marx e na Psicologia da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski. Para Gasparin (2008), faltava uma Didática para essa teoria.

Quando o professor faz uso de uma metodologia tem mais chances de alcançar o sucesso no processo ensino-aprendizagem. Conhecer a teoria que ampara a sua prática, pode provocar

mudanças reais na conscientização dos educandos, chegando até aos condicionantes sociais, o que torna o processo ensino-aprendizagem realmente significativo.

A Pedagogia Histórico-Crítica é um marco no movimento educacional brasileiro, porém pouco desenvolvida no cotidiano das escolas. Pretende-se com este trabalho demonstrar aos profissionais da educação a viabilidade desta ser colocada em prática em sala de aula, oportunizando assim uma prática docente comprometida com o processo ensino-aprendizagem, com a promoção das capacidades psíquicas, promovendo a promoção humana dos educandos, para que estes rompam a alienação e a barbárie, colocando-se conscientemente no âmbito social. (GASPARIN, 2008, p. 3).

Gasparin (2009, p.2), ao contestar “qual a finalidade social dos conteúdos escolares?”, seguindo as bases da teoria dialética do conhecimento, para fundamentar a concepção metodológica e o planejamento do ensino-aprendizagem, parte de uma realidade social mais ampla para a especificidade teórica da sala de aula e desta para totalidade social novamente e elabora uma proposta didática para a aplicação da teoria pedagógica Histórico-Crítica de Saviani. Inspirada no método de análise da realidade criado por Karl Marx, denominado materialismo histórico e dialético, a proposta dessa didática é que os alunos, ao final do processo do ensino-aprendizagem, por conta própria, possam ser capazes de conectar as suas experiências de vida com a História ensinada. Quando se busca esse objetivo, o conteúdo não pode ser impessoal e anônimo, como é apresentado nos manuais didáticos.

Seu método de ensino visa estimular a atividade e a iniciativa do professor; favorecer o diálogo dos alunos entre si e com o professor, sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levar em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e graduação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (GASPARIN, 2008, p. 4).

Seguindo esse contorno, os estudiosos definiram a prática social inicial como referência para o processo educativo. Dessa forma, as situações identificadas na sociedade e que a influenciam devem ser objetos de análise dentro da sala de aula.

Não as situações cotidianas e individuais, mas aquelas que afetam a comunidade a qual o educando e a escola pertencem.

Por isso, é necessário deixar muito claro que a prática social referida aqui não consiste apenas naquilo que o aluno, enquanto indivíduo, faz ou sabe, em seu dia a dia, relativo ao conteúdo. Essa prática social traduz a compreensão e a percepção que perpassam todo o grupo social. (GASPARIN, 2009, p. 19-20).

A partir dos fatos sociais um debate é iniciado e, posteriormente, a apreciação sobre o conhecimento dos educandos sobre o evento e os conteúdos da disciplina a serem trabalhados são organizados.

Uma apreciação crítica da conjuntura é realizada, durante a problematização, considerando os conteúdos a serem apresentados, identificando a aplicabilidade desse conhecimento na sociedade. É interessante que nesse momento ocorram perguntas e dúvidas a partir das quais o professor, aproveitará para estimular o debate entre os educandos sobre o tema, impulsionando um estímulo à busca do aprofundamento dos conhecimentos.

A instrumentalização é o momento de apresentação do conhecimento científico aos educandos, pelo docente. O conteúdo é explanado sob diferentes dimensões e relacionado às situações identificadas e consideradas anteriormente. Neste momento, a partir do professor ou através de algum meio estruturado por ele, a transmissão do conhecimento é viabilizada.

A apropriação do conhecimento científico pelo educando o “liberta” do senso comum. O capacita a ter outra compreensão das situações encontradas na prática social inicial. Nesse momento, ele realiza a síntese de todo o processo e o professor pode avaliar o seu trabalho e perceber se os objetivos pedagógicos foram atingidos, a fim de que as práticas possam ser reorientadas, caso necessário.

A retomada da prática social é chamada, por alguns autores, de prática social final, como forma de diferenciar-se do primeiro momento. É nesse momento que o educando vai atestar, de forma mais crítica e fazendo uso do conteúdo científico apreendido, se é capaz de ponderar sobre a situação proposta no início do processo, modificando o seu comportamento em relação à situação, saindo de uma visão geral para a percepção objetiva dos fenômenos.

Nessa perspectiva, o novo indicador de aprendizagem escolar consistirá na demonstração do domínio teórico do conteúdo e no seu uso pelo aluno, em função das necessidades sociais a que deve responder. Esse procedimento implica um novo posicionamento, uma nova atitude do professor e dos alunos em relação ao conteúdo e à sociedade: o conhecimento escolar passa a ser teórico-prático. (GASPARIN, 2009, p. 2).

Nas sequências didáticas desenvolvidas no nosso estudo, o princípio de ensinar pela pesquisa foi o balizador para a concretização da “aprendizagem significativa”.

Considerando que a prática pedagógica é algo que tem suas singularidades, estando diretamente ligada à formação do professor e à realidade do ambiente escolar em que atua, o Manual produzido nessa pesquisa, não deve ser utilizado como um material definitivo, ele deve ser adaptado às diversas realidades existentes.

A proposta é que sirva ao professor, no cumprimento do seu ofício, como um auxílio no desenvolvimento de suas aulas, para ajudá-lo a alcançar a efetivação do aprendizado dos educandos. Compete ao professor organizar as suas aulas, de forma a abranger substancialmente, os objetivos propostos na matéria.

Partindo do que os alunos já sabem sobre a “construção do conhecimento histórico”, é possível problematizar as concepções trazidas pelo senso comum e adentrar nos detalhes e minúcias do “ofício do historiador”.

O material foi produzido, compreendendo que o trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula, se torna mais eficaz, quando ele faz uso de recursos eficientes e metodologias sistematizadas. No Manual estão descritas Sequências Didáticas, para serem aplicadas na Educação Básica, no desenvolvimento da Disciplina História, em turmas do Ensino Médio. O conteúdo trabalhado é A Construção do Conhecimento Histórico, onde se apresenta noções relativas à história, memória, fontes históricas, cultura e tempo, noções que, de acordo com (Cotrim, 2016) são chamadas de conceitos estruturantes do componente curricular História e devem ser retomadas, sempre que possível, ao longo do curso.

A intenção é que o Manual sirva para o desenvolvimento de qualquer conteúdo do Ensino Médio, cabe ao professor fazer as adequações necessárias. O que é constante nessa proposta é o papel assumido pelos educandos, durante o processo. Os educandos são convidados a assumirem um posicionamento investigativo, onde entrarão em contato com uma diversidade de fontes históricas e, orientados e auxiliados pelo professor, darão início à construção do caminho (a partir de vestígio e documentos), que levará ao objetivo final, que é a construção do fato histórico.

Partindo do que os alunos já sabem sobre o conteúdo proposto pelo professor, é possível problematizar as concepções trazidas pelo senso comum e adentrar nos detalhes e minúcias do “ofício do historiador”.

5 INTERVIR E AGIR EM SALA DE AULA

5.1 O CONTEXTO DA PESQUISA

Diante do crescente descrédito e desvalorização que a classe dos professores tem enfrentado em nosso país, é necessário que as preocupações se voltem para o desempenho do professor no processo de ensino-aprendizagem. É fundamental compreender o seu papel social e se atentar para o perfil ou característica da sua prática pedagógica.

Como vimos ao longo desse trabalho, a percepção de um chamado “fracasso escolar”, já faz parte do cotidiano dos professores, e muitos deles têm buscado alternativas para superar essa descrença no seu ofício, repensado o uso das abordagens tradicionais de ensino, buscando eliminar as principais causas da evasão escolar e, precisamente, atuando para superar a carência de significados na construção das aulas. Os trabalhos de pesquisas voltados para a área da educação, nesse contexto, assumem extrema relevância, sobretudo quando buscam compreender e intervir nessa problemática.

O que fazer quando o aluno aprovado por mérito em um ano, esquece todo o conteúdo no ano subsequente? A ineficiência dos métodos tradicionais não pode ser o único problema verificado. Nas várias abordagens e tentativas de superar a reprodução mecânica dos conteúdos, muitas vezes falhamos. Nesse cenário não é difícil constatar que algo não está sendo feito corretamente. É evidente que não podemos desprezar todos os outros fatores que influenciam no processo de ensino-aprendizagem e que fogem ao controle do professor. Mas o que buscamos aqui, e precisamos levar em consideração, é o que nós professores podemos fazer, dentro das nossas possibilidades.

O que faz com que o aluno aprenda e não esqueça? Nos colocando no lugar desse aluno, podemos nos interrogar: - O que julgamos interessante absorver de conhecimento, no nosso dia-a-dia? A nossa resposta, provavelmente, seria: - Aquilo que tenha algum significado prático para nós, no sentido de acrescentar e/ou transformar.

A ideia de “acrescentar” e/ou “transformar” deixa subentendido, em primeiro lugar, que já existe algo nesse indivíduo e, em segundo lugar, que o conhecimento precisa ocasionar uma mudança nesse indivíduo. Retoma-se aqui a afirmação de que os alunos, não estão vazios de conhecimento e eles necessitam ver utilidade no que aprendem.

Muitos pesquisadores na área da educação já falaram sobre isso, Paulo Freire (2018) sempre indicou que o educador necessita adotar uma postura libertadora e consentir que o aluno seja autônomo na construção do seu conhecimento, sendo o professor o mediador nesse

processo. Agir com essa postura, é admitir que o aluno tem bagagem para se desenvolver. Para David Ausubel (1980), os conhecimentos prévios dos alunos, em contato com novos conhecimentos, ganham maior estabilidade cognitiva e novos significados. O papel do professor, nesse panorama, é organizar as situações que irão ocasionar o processo de ensino-aprendizagem, levando em conta a história de cada um.

A Pedagogia Histórico-Crítica é uma prática pedagógica que trabalha o saber sistematizado e o transforma em saber significativo. No processo de transmissão e assimilação o estudante deve realizar conexões entre as disciplinas e a sua realidade contextual para, posteriormente adotar novos comportamentos que contribuam para a melhoria da sociedade.

A escolha por trabalhar com pesquisa em sala de aula, na disciplina História, objetivou formar um aluno que se reconheça como sujeito da história, com consciência de si e do seu papel diante da sociedade da qual faz parte, estabelecendo uma consciência histórica.

Pensando nessas finalidades, buscou-se colocar os estudantes em atitude de pesquisadores, para que entendessem o ofício do historiador, concluindo com isto que, fazer uma pesquisa é, principalmente produzir conhecimento, e este precisa estar ao alcance e compreensão de todos, não apenas a um grupo restrito de intelectuais, Marc Bloch (2001).

A intenção foi despertar no aluno a consciência e noção do trabalho do historiador, enquanto pesquisador, esperando que compreendam que a disciplina História é uma Ciência, e não se encontra pronta e acabada, pelo contrário, pode e deve sempre ser revista, questionada e refutada, contanto que obedeça ao critério que a caracteriza como Ciência.

A interpretação dos dados e das informações colhidas, nessa pesquisa teve como fundamento os conceitos, definições e quadro de referencial teórico, apresentado ao longo do trabalho com os alunos e a análise de dados foi configurada numa abordagem dialética.

5.2 CARACTERÍSTICAS DA TURMA

Essa pesquisa foi construída/desenvolvida em um anexo da escola, Colégio Estadual Kleber Pacheco de Oliveira, em uma turma do Ensino Médio, eixo VI, no turno matutino. A escola em questão, está instalada no prédio onde funciona o Case Wanderlino Nogueira Neto, um sistema socioeducativo para menores infratores. O termo socioeducação ganhou evidência com a inauguração do Estatuto da Criança e do Adolescente (Eca, Brasil, 1990)¹⁷.

¹⁷ O Estatuto reconhece a realidade das crianças e adolescentes, avança em princípios e valores sobre a dignidade humana — dentre eles, o de proteção integral às crianças e adolescentes. Disponível em: <https://www.brasildedireitos.org.br/atualidades-aos-30-anos-eca-reflete-evolucao-do-olhar-sobre-a->

Os Centros de Atendimento Socioeducativos (Case), na Bahia e em alguns outros estados, são locais designados à detenção de jovens menores que cometem transgressão da lei. Onde eles “cumprem a medida socioeducativa e aguardam a decisão judicial em internação provisória”¹⁸. A organização desses locais é semelhante à de uma penitenciária, ainda que sejam tidos como instituições educacionais.

De acordo com a Lei 12.594/2012 – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – Sinase – e a Lei 8.069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente – Eca, as unidades precisam ter espaços adaptados às necessidades de cada atividade, garantindo o cumprimento da medida socioeducativa e assegurando aos adolescentes dignidade, respeito e a garantia dos direitos humanos e da criança e do adolescente.¹⁹

O processo da socioeducação acontece em diversos contextos, em meio a estes, no cumprimento dessas medidas, enquanto respostas do Estado ao ato infracional cometido por adolescentes. Esse retorno do Estado, previsto na lei, por meio de documentos oficiais (Eca, Sinase e outros), precisam ajustar-se às ações de promoção e ressignificação da concepção de vida dos jovens, e necessita ofertar oportunidades, sem perder de vista a responsabilização pelos atos praticados, conforme sua gravidade.

Em uma sociedade capitalista, que interpreta os atos delituosos como um fenômeno individual e não como uma construção social e histórica, em permanente transformação, esse debate é muito complexo, e as medidas socioeducativas só ganham sentido com a responsabilização individual, como retratação das infrações, por meio de sanções previstas na lei.

A finalidade pedagógica da medida socioeducativa, ganha destaque na medida em que, por meio de ações educativas, torna possível o processo da socioeducação, e promove a ressocialização do jovem infrator. Conforme o primeiro capítulo do Sinase:

A mudança de paradigma e a consolidação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Eca) ampliaram o compromisso e a responsabilidade do Estado e da Sociedade Civil por soluções eficientes, eficazes e efetivas para o sistema socioeducativo e asseguram aos adolescentes que infracionaram oportunidade de desenvolvimento e uma autêntica experiência de reconstrução de seu projeto de vida. (CONANDA, 2006, p. 17).

É legítimo compreender o contexto social onde esses jovens estão inseridos, para então ponderar sobre as suas ações delituosas, perceber que existe uma ausência do Estado desde o

infncia?utm_source=google&utm_medium=cpc&utm_campaign=eca&gad_source=1&gclid=Cj0KCQjw8J6wBhDXARIsAPo7QA__BTx6aNorJOEW1Uwir9QGIAfuSSoO7thFTQ_RK50F_a5ZEfwHDAAaAtj7EALw_wcB

¹⁸ <http://https://www.sjdh.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=43>

¹⁹ Idem.

momento em que foram concebidos até o triste desfecho. Não queremos aqui dizer que são todos inocentes, mas o que se pretende é reconhecer que, em algum momento, houve uma falha, uma ausência, uma negação de direitos para com eles e suas famílias, e isso necessita ser reparado para que não se reproduza incessantemente.

Para o início dessa pesquisa, o perfil da turma foi construído, com base nas informações fornecidas, pelos próprios alunos, pela secretaria da escola e principalmente a partir das observações no dia-a-dia das aulas. Em geral são jovens menores, na faixa etária entre 15 e 18 anos, a grande maioria negros, moradores das periferias, de baixa escolaridade e com extensa experiência delituosa. Por se tratar de uma turma do sistema socioeducativo, todos se encontram abrigados na Unidade. A maioria dos alunos, são da cidade de Vitória da Conquista e região.

Esses alunos têm muitos problemas de ordem emocional, são agitados em demasia, super competitivos, ansiosos e apresentam muita dificuldade de concentração. Surpreendentemente a indisciplina não é um grande problema entre eles, e só acontece em casos isolados e esporádicos.

Outra informação importante a ressaltar, é que a maioria desses adolescentes não têm uma escolaridade regular, não tendo sido estimulados a pensar, formalmente, na idade adequada. No entanto, apresentam mecanismos próprios para suprir essa ausência. A maioria deles têm um conhecimento amplo adquirido de maneira informal. Para Libâneo (2005, p. 31):

A educação informal corresponderia a ações e influências exercidas pelo meio, pelo ambiente sociocultural, e que se desenvolve por meio das relações dos indivíduos e grupos com seu ambiente humano, social, ecológico, físico e cultural, das quais resultam conhecimentos, experiências, práticas, mas que não estão ligadas especificamente a uma instituição, nem são intencionais e organizadas.

Como educadores, entendemos a importância da educação formal na socialização do ser humano, como ressalta Libâneo (2001, p. 7):

Educação compreende o conjunto dos processos, influências, estruturas e ações que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais, visando a formação do ser humano. A educação é, assim, uma prática humana, uma prática social, que modifica os seres humanos nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais, que dá uma configuração à nossa existência humana individual e grupal.

Compreendemos que o processo de desenvolvimento ou de formação da pessoa não é uma questão apenas individual, mas um processo social e que não se pode, simplesmente, entregar aulas de história, seguindo um currículo frio e sem um propósito claro para a realidade dos alunos; sabemos também que a educação informal habita na educação formal, e que a aprendizagem intencional e

planejada, a ressignifica e a transforma. A partir desse entendimento, essa pesquisa começou a ser construída, e foi sendo moldada à medida em que os anseios desses alunos foram sendo percebidos.

A Pedagogia Histórico-Crítica, diante da diversidade de situações de abandono encontrada nessa instituição, ganhou um novo significado e mais amplo, da mesma forma, toda a realidade desse cenário fez com que se pensasse profundamente sobre o ofício do professor e qual a contribuição que suas aulas poderiam dar para esses alunos, que estão em uma situação onde acreditam não ter mais nada a perder. Iniciou-se uma busca para compreender como, efetivamente, ajudar esses jovens a ressignificar suas trajetórias e a construir novos projetos de vida.

O processo de ensino-aprendizagem é uma via de mão dupla, não se pode ensinar a quem não quer aprender. Esse é o primeiro desafio do professor, e durante essa pesquisa foi o fator determinante para conseguir algum progresso. Tivemos extensos diálogos, onde eles compartilharam suas trajetórias e experiências, muitas informações significativas foram reveladas nesse processo e tiveram muita relevância no planejamento que viria a seguir.

Ao final, ficamos com quatro assertivas sobre como deveríamos prosseguir: 1) eles precisam querer entrar nesse mundo da história; 2) precisam acreditar que faz sentido para eles; 3) precisam acreditar que pode fazer uso desse conhecimento em suas vidas e 4) acima de tudo, precisam fazer parte da construção desse processo.

Nas primeiras aulas, voltadas para a aplicação/construção do Manual, pudemos constatar que, em geral, eles são alunos participativos, caprichosos, criativos e se envolvem de forma animada e eficaz em todos os projetos sugeridos. Essas características podem parecer contraditórias quando lembramos que eles têm muitos problemas de ordem emocional, no entanto o que foi observado, é que os cenários de desafio os estimulam positivamente, eles ficam empolgados quando são convidados a resolver situações-problemas, pensar criticamente e buscar desfechos.

Constatou-se que os alunos, ao assumirem o papel de pesquisador/investigador, a partir do contato com fontes históricas, perceberam o processo de construção de uma narrativa fundamentada cientificamente, passaram a compreender de forma mais clara o trabalho do historiador/pesquisador e compreenderam que a História se faz por meio de pesquisa e não de “achismos”, convicções ou especulações.

Precisamos aqui esclarecer que o espaço onde se aplicou o produto proposto apresenta diversas restrições, devido às condições dos jovens envolvidos, sendo assim, não nos foi permitido apresentar dados que envolvam os adolescentes, apenas ponderações acerca das impressões vivenciadas durante o processo.

Também, é importante informar que o produto não foi aplicado em sua totalidade, até porque ele foi sendo construído e reformulado à medida que foi sendo testado durante a execução das aulas.

Dessa forma, toda a realidade vivenciada no ambiente escolar serviu como base para a construção do produto. A intenção é seguir com essa experiência no decorrer das aulas, e repetir essa técnica como prática pedagógica em vigência.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O currículo na Pedagogia Histórico-crítica (PHC) objetiva a emancipação da sociedade, que deve se tornar uma comunidade na qual os indivíduos tenham acesso aos elementos culturais historicamente construídos pela humanidade, e tenham uma concepção materialista histórico-dialética de mundo. Na nossa prática pedagógica podemos incorporar as teorias desse currículo, desde que elaboremos o nosso planejamento de aulas recorrendo às ideias do prof. Dermeval Saviani sobre os cinco momentos da PHC, que entende que a seleção do conhecimento a ser incorporado ao currículo não é aleatória ou neutra, mas se orienta pela necessidade do ser humano enfrentar os problemas reais da sua existência.

A escola precisa garantir um currículo que permita ao estudante a apropriação do conhecimento científico, as condições de superar as contradições da sociedade capitalista, a superação do conhecimento espontâneo pelo conhecimento elaborado.

Saviani defende que a função social da escola é a de propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola devem organizar-se a partir dessa questão. Queremos uma escola que não se comporta como uma ilha. Uma escola que sabe fazer parte da totalidade, que tem consciência de si, do seu público, do seu potencial transformador e inovador.

A Prática Pedagógica é também uma prática social e acontece em diferentes espaços da escola, pois, as trocas de saberes preenchem o cotidiano de professores e alunos. A escola, espaço socializador dos conhecimentos e saberes universais, é um local de articulação entre o ato político e o ato pedagógico. Na sala de aula, especialmente, a partir da interação professor-aluno-conhecimento, desenvolvemos uma prática pedagogia que organizou, potencializou e concretizou as intencionalidades de um projeto educativo de inclusão, cidadania e justiça social.

A práxis em sala de aula, que se estendeu para outros espaços, inspiradas nas teorias críticas de currículo, enfatiza os conceitos pedagógicos de ensino e aprendizagem que se deslocam para a vida concreta dos educandos, assim, a educação ganha nova perspectiva.

A teoria crítica do currículo se articula à uma educação que conduz os indivíduos para a autonomia e a emancipação, ação que se sustenta num pensar contra hegemônico. Ao refletir para além das disciplinas, o pensamento dos indivíduos alcança a política, a cultura e a intenção que permeiam as disciplinas.

Quando pensamos no currículo, organizamos o conhecimento escolar como um instrumento de combate as mazelas do sistema vigente. Mesmo inseridos num processo de escolarização em massa, podemos realizar uma prática pedagógica que extraia o que for útil da

padronização do conhecimento a ser ensinado e dos espaços de diversidades que a grade curricular permite.

Os conteúdos culturais universais, cujo saber representa poder, são ensinados de forma dinâmica e entrelaçada à realidade social. Os seus conceitos e categorias trabalhados teoricamente são contextualizados ao espaço\tempo da sua elaboração e da atualidade. A sua validade pode ser testada quando confrontada com a realidade da vida concreta.

Sendo a relação entre professor e aluno interativa, ambos são sujeitos ativos na caminhada da aprendizagem. Atividades como seminários, júri simulado e debates, por exemplo, tomam o aluno como sujeito participante ativo, portador de direito, de voz, de opinião e de episteme. A ele é garantido espaço para o protagonismo.

As críticas às concepções tradicionais e técnicas do currículo advindas das agitações e transformações à década de 1960, ainda são urgentes na atualidade, os sujeitos ainda carecem de muitos bens materiais e imateriais, e podem se libertar por meio de uma prática pedagógica que promova a conscientização e a emancipação, através da superação dos modos de poder e de controle das instituições sociais.

Essa pesquisa trouxe resultados interessantes e surpreendentes, é importante ressaltar aqui a singularidade do público alvo, já destacada anteriormente. Foi possível perceber neles um interesse genuíno durante o processo/desenvolvimento das atividades, distribuídas nas aulas. É interessante buscar compreender, especificamente, a que se deve esse interesse.

Vamos salientar aqui que a proposta de Saviani no desenvolvimento de uma PHC está voltada para o reconhecimento, a crítica e a ação dentro de um contexto social de desigualdade, exploração e dominação de classes, onde se busca um processo de transformação social a partir da conscientização e aquisição do saber escolar. É um projeto pedagógico que acredita que a escola pode vir a ser um meio para se desenvolver indivíduos conscientes de sua condição na sociedade e ideologicamente prontos/dispostos a modificar essa realidade.

Os alunos em questão são forjados dentro de uma sociedade que falhou com eles em algum momento das suas vidas, onde lhes foi negado direitos básicos como educação, saúde, lazer etc. Na maior parte dos casos, foi observada uma identificação com a proposta do trabalho, é como se eles, a cada passo, estivessem buscando respostas para as suas próprias realidades.

Temos que levar em consideração, também, a condição de eles estarem isolados socialmente, e ser a escola o único contato com o mundo exterior. Somos nós, as/os professoras/es que levamos “notícia” do que acontece fora daquele espaço, sendo assim, eles costumam se interessar pelas aulas, pois é o momento em que eles têm a oportunidade de “interagir com o mundo”, fugindo da rotina característica do isolamento.

Considerando essas possibilidades e levando-as em consideração nessa avaliação, a verdade é que no desenvolvimento da pesquisa a situação de vulnerabilidade desses jovens, fez com que eles se envolvessem de forma comprometida.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Kátia. **Curriculos de História e políticas públicas:** Os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997. p. 28-41.
- _____, Kátia. **O ensino de História como fator de coesão nacional:** os programas de 1931. In *REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA*. São Paulo, Associação Nacional dos Professores Universitários de História/Marco Zero, vol. 13, nº 25/26, set. 1992/ago. 1993 (Memória, História, Historiografia: dossiê ensino de História).
- AGUIAR, Edinalva Padre. **Currículo e ensino de História:** entre o prescrito e o vivido. Vitória da Conquista-Ba, Brasil (1993/2000). Uberlândia-MG, 2006.
- AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos:** uma perspectiva cognitiva. 1. ed. Editora: Plátano Edições Técnicas. Lisboa, 2003.
- _____, D. P. **A aprendizagem significativa:** a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.
- _____, D.P.; NOVAK, J.D. e HANESIAN, H. **Psicologia Educacional.** Rio de Janeiro: Editora Interamericana; 1980.
- ALMEIDA A. M., VASCONCELLOS C. de M. **Por que visitar museus.** In: *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2009.
- AQUINO, M de. **As fontes históricas no ensinar, produzir e aprender história:** apontamentos e reflexões. Revista Eletrônica História e-História. Brasil, 2014. Disponível em: <http://historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=artigos&id=281>. Acessado em 10 mar. 2024.
- BAHIA. Secretaria de Justiça e Direitos Humanos. Comunidades de Atendimento Socioeducativo (Cases). Bahia: SJDH, s/d. Disponível em: <https://www.sjdh.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=43>. Acesso em 15 de out. 2023.
- BARROS, José D'Assunção. **Fontes Históricas** – uma introdução aos seus usos historiográficos. Petrópolis: Editora Vozes, 2019.
- _____, José D'Assunção. **A Fonte Histórica e seu lugar de produção.** Petrópolis: Editora Vozes, 2020.
- BITTENCOURT, Circe. **Identidades e ensino de história no Brasil.** In CARRETERO, M.; ROSA, A. & _____. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.
- BITENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 1997.
- _____, Circe. **Os confrontos de uma disciplina escolar:** da história sagrada à história profana. In *REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA*. São Paulo, Associação Nacional dos Professores

Universitários de História/Marco Zero, vol. 13, nº 25/26, set. 1992/ago. 1993 (Memória, História, Historiografia: dossiê ensino de História).

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício do historiador.** Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. **Ciências humanas e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica.** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 133 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 3).

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília/DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>. Acesso em 15 nov. 2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394/1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 19 set. 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica.** Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio – PCN. Brasília: 2000. 138

BRASIL. **LDB – Lei de diretrizes e bases da educação nacional:** lei federal nº 9394/96 e legislação congênere. Ministério Público do Estado do Espírito Santo. Vitória: Dossi Editora Gráfica, 2014.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei no 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017, Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 10 de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de EM em Tempo Integral. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em 29 out. 2023.

BORDENAVE, Juan E. Dias e PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de Ensino-Aprendizagem.** 25ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia.** São Paulo: Ed. da UNESP, 1997.

_____, Peter (org.). **A escrita da história:** novas perspectivas. São Paulo: Ed. Unesp, 1992.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Fontes históricas na sala de aula:** uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar? Anos 90, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p.129-150, dez. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/7963>. Acesso em 13 jan. 2024.

CARDOSO, Eduardo Wright. Em busca da mentira: historiadores contra a falsificação do Holocausto. **Revista Brasileira de História** [online]. São Paulo, v. 41, nº 87, p. 89-110,

2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-93472021v42n87-06> Acesso em 8 de nov. 2023.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. (Orgs.) **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHAVES, Elisgardênia Oliveira. Educação Patrimonial e Ensino de História: Potenciais do Uso de Documentação Arquivística. **História e Ensino**, Londrina, v. 19, n. 2, p. 59-85, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/16116/14144>. Acesso em 30 mar. 2024.

COLARES, M. L. I. S.; FONSECA, A. D.; COLARES, A. A. Educação no processo de transformação social: refletindo sobre a prática docente. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 21, p. 1-15, abr. 2021. DOI: 10.20396/rho.v21i00.8660256. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8660256>. Acesso em 8 de nov. 2023.

COTRIM, Gilberto. **História global 1** / Gilberto Cotrim. 3. Ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

FRAZÃO, Dilva. Biografia de Getúlio Vargas. **eBiografia**, 2023. Disponível em: https://www.ebiografia.com/getulio_vargas/ Acesso em 30 de mar de 2024.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____, Paulo. **Educação e mudança**. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História & ensino de História**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5^a ed. Rev. Campinas SP: Autores associados, 2009 – (Coleção educação contemporânea)

GASPARIN, J. L., & PETENUCCI, M. C. **Pedagogia histórico-crítica**: da teoria à prática no contexto escolar, 2008. Disponível em: <http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf> Acesso em 14 jan. 2024.

HANSEN, Karla. **Gustavo Capanema**: Educação, saúde e cultura na Era Vargas. Revista Educação Pública, 2006. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/6/43/gustavo-capanema> Acesso em 30 de mar de 2024.

KNAUSS, Paulo. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In: NIKITIUK, Sonia M. Leite (org). **Repensando o ensino de história**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

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

LEHER, Roberto. Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos “novos” movimentos sociais na educação. In GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **A cidadania negada:** políticas de exclusão na educação e no trabalho. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê.** São Paulo, Cortez, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas.** Educar, Curitiba, nº17, Editora da UFPR, 2001. 153-176.

LIMA, D. de; ANDRADE, J. A. de. Ensinar história em tempos de pós-verdade: o que está em jogo?. **Sæculum – Revista de História**, [S. l.], v. 26, n. 45 (jul./dez.), p. 175–188, 2021. DOI: 10.22478/ufpb.2317-6725.2021v26n45.61677. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/srh/article/view/61677>. Acesso em 6 maio 2023.

LIMA, Marcos Roberto; LOMBARDI, José Claudinei; DOMINSCHEK, Desiré Luciane. A pedagogia histórico-crítica no âmbito da educação brasileira: do senso comum à práxis revolucionária na educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 20, p. 1-17, 2020. DOI: 10.20396/rho.v21i00.8664084. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/343201474_A_pedagogia_historico-critica_no_ambito_da_educacao_brasileira Acesso em 8 ago. 2023.

LIMA, Rosenilde Alves De. **Histórias públicas e ditadura militar:** A verdade sedutora dos negacionistas como um problema para o Ensino de História. Universidade Regional do Cariri-URCA. 2021. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/705497> Acesso em 10 set. 2023

LYOTARD, Jean François. **A Condição Pós-Moderna.** Trad. Ricardo Corrêa Barbosa. 16ª ed. José Olympio Editora, Rio de Janeiro, 2015.

MARTINS, Maria do Carmo. **A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?** Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

MATOS, Lucas Reis de. **O método como conteúdo:** Ensino de História por Diários de Pesquisa. – Campo Mourão, PR:UNESPAR, 2020. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/574572> Acesso em 10 set. 2023

MORAES, Daniela Martins de Menezes. **Ensinar e aprender História nas redes sociais online:** possibilidades e desafios para o espaço escolar / Daniela Martins de Menezes Moraes, 2018. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/431686> Acesso em 20 set. 2023

MOREIRA, M.; MASSINI, E. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel.** São Paulo: Moraes, 1982.

_____, M. A. Unidades de Ensino Potencialmente Significativas - UEPS. **Aprendizagem Significativa em Revista**, 2011. v.1, n.2, p.43-63.

___, M. A. **Teoria da Aprendizagem (1999)**; O artigo Unidade de Ensino Potencialmente Significativa – UEPS (2012, versão 6); e O que é afinal, Aprendizagem Significativa? Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br> Acesso em 15 set. 2023

NADAI, Elza. **O ensino de história no Brasil**: Trajetória e perspectivas. In REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA. São Paulo, Associação Nacional dos Professores Universitários de História/Marco Zero, vol. 13, nº 25/26, set. 1992/ago. 1993 (Memória, História, Historiografia: dossiê ensino de História).

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. Francisco Luís da Silva Campos. Coleção Navegando pela História da Educação Brasileira – **Histedbr**, 2004. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/francisco-luis-da-silva-campos-2> Acesso em 30 de mar de 2024.

NORA, Pierre. **Entre Memória e História**: a problemática dos lugares, In: Projeto História. São Paulo: PUC, n. 10, pp. 07-28, dezembro de 1993.

NORONHA, Olinda Maria. **Sobre o método de trabalho para tratamento das fontes documentais em história da educação**. In. História da educação - Sobre a autoria do pensamento o utilitarista no ensino superior brasileiro. Campinas, SP: Editora Alínea, 1998. p.15-40.

___, Olinda Maria. **Construção do Conhecimento, Pós-modernidade e Implicações para a Educação**. IN. NORONHA, Olinda Maria. Políticas neoliberais, conhecimento de educação. 2ª. Ed. Campinas, SP: Alínea, 2006.

OLIVEIRA, Romualdo P. de. Novo Ensino Médio: é preciso buscar um novo modelo em diálogo com a sociedade. [Entrevista cedida ao Portal Cenpec]. Stephanie Kim Abe. **Portal Cenpec**, 2023. Disponível em: https://www.cenpec.org.br/noticias/fracasso-do-novo-ensino-medio?campaign=20102062697&content={ads}&keyword=novo%20ensino%20m%C3%A9dio&gad_source=1&gclid=Cj0KCQjwzZmwBhD8ARIsAH4v1gXx4hn9NNhHfqZCs5QL1eohyWYBGUz3CWgdBREx-_tgcLmGIkEB0R0aAkRhEALw_wcB Acesso em 24 mar. 2024.

OLIVEIRA, V. L. **A pedagogia da autonomia e a consciência histórica**. In: VI Encontro Estadual de Ensino de História, 2021, Salvador. Anais do VI Encontro Estadual de Ensino de História, 2021. v. 6. Disponível em: https://www.ensinodehistoria2021.bahia.anpuh.org/resources/anais/15/anpuh-baeeeh2021/1629546116_ARQUIVO_6610a421882f9b71b634322da0a49b64.pdf Acesso em 20 set. 2023.

ORTIZ, Renato. **Cultura Brasileira e Identidade Nacional**. 14ª Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

ORWELL, George. **Lutando na Espanha e recordando a Guerra Civil**. Trad. Affonso Blacheye. Porto Alegre: Glo-bo, 1988.

PAULETTI, F.; RICHTER, L. Uso da pesquisa em sala de aula como uma estratégia docente na educação básica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 22, p. 1-19, 2022. DOI:10.20396/rho.v22i00.8660493. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8660493> Acesso em 20 set. 2023.

PINSKY, Carla Bassanezi; PINSKY, Jaime. (Orgs.). **Novos combates pela história: desafios, ensino.** São Paulo: Contexto, 2021.

POUPART, Jean [et. al.]. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: VOZES, 2008.

PREGER, G. Especulações sobre a autopoiese da narrativa literária. **Logeion: Filosofia da Informação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 5, n. 2, p. 135–147, 2019. DOI: 10.21728/logeion.2019v5n2. p. 135-147. Disponível em: <https://revista.ibict.br/fiinf/article/view/4651>. Acesso em: 17 mar. 2024.

RICOEUR. Paul. **A memória, a história, o esquecimento.** Campinas, SP: UNICAMP, 2007.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica:** teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

_____, Jörn. **Didática da história:** passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. **Jörn Rüsen e o ensino de história.** Curitiba: Ed. UFPR, 2010. p. 23-40.

_____, Jörn. **Teoria da História:** uma teoria da história como ciência. Curitiba: Ed. UFPR, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 10 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____, Dermeval. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____, Dermeval. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política, 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. As fontes históricas e o ensino da História. In: SCHIMDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História.** São Paulo: Spicione, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Braga. O trabalho Histórico na sala de aula. **História e Ensino.** Revista do Laboratório de Ensino de História /UEL, Londrina, v.9, p. 219-238, out. 2003.

SILVA, Edna Santos. **Ensino de história da África e da cultura afro-brasileira:** contribuições para aprendizagem histórica no IFMA Porto Franco – MA. – Araguaiana, TO, 2021. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/597318> Acesso em: 20 set. 2023.

SILVA, M.; FONSECA, S. G. **Ensinar História no século XXI:** em busca do tempo entendido. Campinas: Papirus, 2007.

SILVA, J. C. da; NIESVALD, K. T. S. Qualidade da educação na perspectiva da pedagogia histórico-crítica: alguns apontamentos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 21, p. 1-27, 2021. DOI: 10.20396/rho.v21i00.8664084. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8664084> Acesso em 8 de jan. 2024.

SISTEMA Nacional De Atendimento Socioeducativo -SINASE/ Secretaria Especial dos Direitos Humanos – Brasília-DF: CONANDA, 2006. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/acoes-e-programas/sinase_integra.pdf Acesso em 18 de mar. 2024.

STEIN, Marcos Nestor. Considerações sobre a produção e a divulgação do conhecimento histórico em tempos de negacionismo. **Revista Brasileira de História** [online]. São Paulo, v. 41, nº 87, p. 07-10, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-93472021v42n87-02> Acesso em 8 de nov. 2023.

STIVANELLO, Adriana. **O educar pela pesquisa:** a construção do conhecimento histórico através da metodologia de projetos em uma escola pública no município de Ponta Porã-MS – Amambai, MS: UEMS, 2020. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/572767> Acesso em 8 de nov. 2023.

THOMPSON, P. **A voz do passado.** História oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972

VALIM, Patrícia; AVELAR, Alexandre; BEVERNAGE, Berber. Apresentação. Negacionismo: história, historiografia e perspectivas de pesquisa. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 41, nº 87, p. 13-36, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-93472021v42n87-03> Acesso em 8 de nov. 2023.

VEYNE, Paul Marie. **Coma se escreve a história:** Foucault revoluciona a história. Trad. de Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. 4^a ed. - Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1982, 1992, 1995, 1998.

VIANA, Darlan Bezerra. **Nas fronteiras do currículo:** aprendizagens significativas e os temas geradores na produção de sentidos para uma educação histórica. Universidade Regional do Cariri-URCA. 2021. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/701357> Acesso em 8 de nov. 2023.

WHITE, Hayden. **Meta-História:** A Imaginação Histórica do Século XIX. Tradução de José Laurêncio de Melo. São Paulo: EDUSP, 1992.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. trad. Ernani F. da F. Rosa - Porto Alegre: ArtMed, 1998.

APÊNDICE – Produto

The image shows the cover of a manual titled "MANUAL PARA AUXILIAR A PRÁTICA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO ENSINO DA DISCIPLINA HISTÓRIA". The cover is orange and features the logos of UESB (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia) and PROFHISTÓRIA (Mestrado Profissional em Ensino de História). Below the title is a medieval-style illustration of a saint seated at a desk, writing in a book. At the bottom, it says "Vitória da Conquista - Bahia" and the year "2024".

**MANUAL PARA AUXILIAR A PRÁTICA
DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO ENSINO
DA DISCIPLINA HISTÓRIA**

Vitória da Conquista – Bahia
2024



ELISÂNGELA SANTOS OLIVEIRA

Figura 1 - Na iluminura medieval, o bispo Virgil von Salzburg (c. 746-784) medita o texto que acaba de ler



Fonte: Blog Prof. Raphaél

**MANUAL PARA
AUXILIAR A PRÁTICA DA
SEQUÊNCIA DIDÁTICA
NO ENSINO DA
DISCIPLINA HISTÓRIA**

Trabalho apresentado como Produto Final do Mestrado Profissional em Ensino de História, ProfHistória/Uesb, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Linha de Pesquisa: Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Alexandre Santos de Sousa.

Apresentação

Ao Educador,

A prática pedagógica é algo individual, cada professora/or no cumprimento do seu ofício desenvolve uma forma de discorrer sobre o conteúdo proposto e alcançar a efetivação do aprendizado das educandas/os. Compete à professora/or organizar as suas aulas de forma a abranger, substancialmente, os objetivos propostos na matéria. Essa tarefa se torna mais eficaz quando se faz o uso de recursos eficientes e metodologias sistematizadas.

A proposta desse Manual é auxiliar o trabalho docente propondo Sequências Didáticas que possibilitem o desenvolvimento de aulas significativas para as educandas/os. A sugestão de uma Aprendizagem Significativa presente nesse Manual tem como base a Pedagogia Histórico Crítica (PHC) de Dermeval Saviani e a Didática Histórico Crítica (DHC) de João Luiz Gasparin.

Nesse Manual estão descritas Sequências Didáticas para serem aplicadas na Educação Básica, no desenvolvimento da Disciplina História, em turmas do Ensino Médio. O conteúdo trabalhado é **A Construção do Conhecimento Histórico**, onde se apresenta noções relativas à história, memória, fontes históricas, cultura e tempo, noções que, de acordo com (COTRIN, 2016) são chamadas de conceitos estruturantes do componente curricular História e devem ser retomadas, sempre que possível, ao longo do curso.

Figura 2 – Pergaminho antigo judeu



Fonte: História do Mundo

Lista de ilustrações

Figura 1 – Na iluminura medieval, o bispo Virgil von Salzburg (c. 746-784) medita o texto que acaba de ler.....	a
Figura 2 – Pergaminho antigo judeu.....	b
Figura 3 – Professor medieval dá aula para jovens	2
Figura 4 – Fatos sociais.....	3
Figura 5 – Caminhos possíveis.....	4
Figura 6 – Cérebro	4
Figura 7 – Liberdade.....	4
Figura 8 – Evolução da consciência	4
Figura 9 - Ampulhetas, dispositivo utilizado para medir o tempo.....	6
Figura 10 - Pintura Rupestre.....	6
Figura 11 - Yad Vashem - Museu do Holocausto	6
Figura 12 – Argila que representa o Mapa do Mundo, Babilônia (700-500 a.C.)	7
Figura 13 – Homem Vitruviano (1492), Leonardo Da Vinci.....	7
Figura 14 – Conhecimento prévio (memória).....	10
Figura 15 – Notícia: Com pandemia, desigualdade racial no mercado de trabalho bate recorde.....	13
Figura 16 – Notícia: Advogados negros avançam, mas desigualdade segue alta.....	14
Figura 17 – Notícia: Pesquisa diz que 61% das vítimas da PM são negras.....	15
Figura 18 – Mito da democracia racial	18
Figura 19 – Martelo Juiz	21
Figura 20 – Democracia Racial.....	21
Figura 21 – Ciência e Senso Comum	21
Figura 22 - O jantar, Jean-Baptiste Debret.....	23
Figura 23 – Retrato de um escravo recebendo castigo, pintado por Debret	23
Figura 24 - Desenho do século XIX.....	24
Figura 25 - Jornais negros, século 20.....	25
Figura 26 - Krespinha (Esponja de Aço) – 1852	26

Figura 27 - Lautz Bros. & Co's Soap - Século XIX	26
Figura 28 - Alvejante Chlorinol - 1890	27
Figura 29 - Sabão Fairy - 1900	27
Figura 30 - Propaganda do sabonete Dove - 2017 século XXI	28
Figura 31 - Concessionária Chevrolet (Família de Escravos) - 1970 século XX.....	28
Figura 32 - Fotografia do final do século XIX, caçador de cabeças diante de seus "troféus" de caça.....	29
Figura 33 - Menina africana sendo exibida num zoológico belga em 1958.....	29
Figura 34 - A coisa tá preta.....	30
Figura 35 - Nacional Pardismo.....	30
Figura 36 - Países Latinos.....	30
Figura 37 - Cris	31
Figura 38 - Cotas, sim!	31
Figura 39 - Racismo começa quando	31
Figura 40 - Racismo Branco?	31
Figura 41 - Meme racista: Moro e Mandetta	31
Figura 42 - Gueto.....	31
Figura 43 - Espera sentada.....	32
Figura 44 - PDV Criativo	32
Figura 45 - Policia	32
Figura 46 - Conservadores	32
Figura 47 - Mãos	32
Figura 48 - Algema	34
Figura 49 - Mordaça	34
Figura 50 - Anjinho	34
Figura 51 - Cinto	34
Figura 52 - Viramundo	34
Figura 53 - Gargalheira	34
Figura 54 - Tronco	34
Figura 55 - Mordaça	34

Figura 56 – Algemas	34
Figura 57 – Palmatória.....	34
Figura 58 – Inventário 1: Escravinha Eva Cabra	36
Figura 59 – Inventário 1: Escravinha Eva Cabra	37
Figura 60 – Inventário 1: Escravinha Eva Cabra.....	37
Figura 61 – Inventário 2: Antônio Africano	38
Figura 62 – Inventário 2: Antônio Africano	38
Figura 63 – Inventário 2: Antônio Africano.....	39
Figura 64 – Museu Regional de Vitória da Conquista (MRVC)	40
Figura 65 – Museu de Kard.....	41
Figura 66 – Museu Cajaíba.....	41
Figura 67 – Museu Pedagógico Casa Padre Palmeira	41
Figura 68 – Casa Memorial Governador Regis Pacheco	41
Figura 69 – Proler/Uesb	42
Figura 70 – Arquivo Público Municipal.....	42
Figura 71 – Cristo de Mário Cravo	42
Figura 72 – Monumento à Bíblia.....	42
Figura 73 – Monumento aos Dez Mandamentos	43
Figura 74 – Monumento a Getúlio Vargas	43
Figura 75 – Monumentos aos Bandeirantes	43
Figura 76 – Monumento ao Índio	43
Figura 77 – Monumento aos Ex-Pracinhas da Segunda Guerra Mundial.....	44
Figura 78 – Monumento aos Mortos e Desaparecidos Políticos da Bahia.....	44
Figura 79 – Quebrando correntes	47
Figura 80 – A retórica das charges 1	51
Figura 81 – A retórica das charges 2	51
Figura 82 – A retórica das charges 3	51
Figura 83 – A retórica das charges 4	51
Figura 84 – A retórica das charges 5	51
Figura 85 – A retórica das charges 6	51

Figura 86 - Lula fala, no Palácio do Planalto.....	52
Figura 87 - Não basta não ser racista, é preciso ser antirracista.....	53
Figura 88 - Mapa mental 1.....	56
Figura 89 - Mapa mental 2.....	56

Sumário

1. A Pedagogia Histórico-Crítica	2
1.1 I Prática Social Inicial.....	3
1.2 II Problematização.....	4
1.3 III Instrumentalização.....	4
1.4 IV Catarse.....	4
1.5 V Retomada da prática social	4
2. Sequência Didática (SD) Aplicada	5
2.1 Identificação.....	5
2.2 Recursos utilizados	5
2.3 Objetos de conhecimento trabalhados	5
2.4 Objetivo geral	5
2.5 Tópicos e objetivos específicos de aprendizagem	6
2.6 Habilidades	7
2.7 Metodologia ou Procedimento didático	8
2.8 Avaliação	9
3. Prática Social Inicial.....	10
4. Problematização	13
5. Instrumentalização	23
6. Catarse.....	54
7. Retomada da prática social.....	56
7.1 Intensões do aluno e compromisso de ação	57
Referências.....	58

1. A Pedagogia Histórico-Crítica

2

Figura 3 - Professor medieval dá aula para jovens

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) estabelece um contraponto ao ensino conteudista, pois defende o acesso ao conhecimento sistematizado seguido de uma compreensão crítica e reflexiva, indutora da necessária transformação da sociedade. Quando Didermeval Saviani pensa e teoriza o processo educativo, ele visualiza a plena liberdade do indivíduo, pois, para ele, o currículo escolar, o conhecimento e a formação humana estão relacionados, de maneira que todo o saber seja significativo e possa conduzir à liberdade, categoria por ele compreendida a partir da tradição marxista, ou seja, não liberal ou burguesa, fundamentada na teoria da construção da sociabilidade e da cultura a partir do trabalho (SAVIANI, 2008).

O psicólogo David Ausubel, na Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS), defende que o conhecimento já existente na estrutura cognitiva do indivíduo, em interação com um novo conhecimento, cuja transmissão pode ser mediada pela professora/or, possibilita a aquisição de novas definições, ao tempo em que dão significados ao novo saber. Ausubel explica que o cérebro humano é super organizado, tem uma hierarquia conceitual capaz de armazenar as nossas experiências e possui uma estrutura específica que permite a uma nova informação se integrar àquela pré-existente (AUSUBEL, 2003).

No Brasil, Moreira (2011) ampliou a Teoria de Aprendizagem Significativa (TAS) de Ausubel, desenvolvendo a Teoria da Aprendizagem Significativa Crítica (TASC) e definiu os princípios facilitadores para potencializar a aprendizagem significativa, em situações de ensino. A sua proposta de ensino que tem sido muito empregada na educação brasileira nos últimos anos, por professoras/es que buscam alternativas para desenvolver a "Aprendizagem Significativa", e para tanto seguem os passos do que o autor chamou de "Unidade de Ensino Potencialmente Significativa (UEPS)".

O saber significativo para Saviani, assim como para Ausubel e Moreira, é a interação entre o saber prévio da educanda/o e as novas ideias expressas simbolicamente. Essa interação é, portanto, substantiva e não arbitrária, ou seja, não literal e relacionada ao conhecimento contido na estrutura cognitiva do sujeito que aprende. Contudo, para Saviani (2008), ao mobilizar os conceitos prévios da educanda/o, a fim de reconstruir



Fonte: Glória da Idade Média

e ampliar novos conceitos, melhor elaborados e consistentes, a professora/or estará fomentando um saber significativo que não deve perder de vista a relação teoria e prática e a contextualização dos conteúdos (em termos sociais e históricos), afim de uma postura emancipatória do sujeito.

Para Ausubel (2003), a "aprendizagem significativa" depende do material de aprendizagem, que deve ser potencialmente significativo e da predisposição para aprender, por parte do aprendiz. As condições para que ocorra o "saber significativo", de acordo com a PHC, são: a relevância social do conteúdo, a adequação às possibilidades sociocognitivas da educanda/o, a objetividade e o enfoque científico do conhecimento.

Gasparin (2005) elaborou uma proposta didática para a aplicação da teoria pedagógica Histórico-Crítica de Saviani, cujo procedimento consta de cinco passos, a seguir apresentados:

1.1 | Prática Social Inicial

Inspirados no método de análise da realidade criado por Karl Marx, denominado materialismo histórico e dialético, alguns teóricos estabeleceram uma didática para a pedagogia, denominada PHC. Seguindo esse contorno, os estudiosos definiram a prática social inicial como referência para o processo educativo. Dessa forma, as situações identificadas na sociedade e que a influenciam devem ser objetos de análise dentro da sala de aula (GASPARIN, 2005).

Não as situações cotidianas e individuais, mas aquelas que afetam a comunidade a qual a educanda/o e a escola pertencem.

Figura 4 - Fatos sociais



Por isso, é necessário deixar muito claro que a prática social referida aqui não consiste apenas naquilo que o aluno, enquanto indivíduo, faz ou sabe, em seu dia a dia, relativo ao conteúdo. Essa prática social traduz a compreensão e a percepção que permeiam todo o grupo social. (GASPARIN, 2005, p. 19-20)

Fonte: Café com Sociologia

A partir dos fatos sociais um debate é iniciado e, posteriormente, a apreciação sobre o conhecimento das educandas/os sobre o evento e os conteúdos da disciplina a serem trabalhados são organizados.

1.2 II Problematização

Uma apreciação crítica da conjuntura é realizada, considerando os conteúdos a serem apresentados, identificando a aplicabilidade desse conhecimento na sociedade. É interessante que nesse momento ocorram perguntas e dúvidas a partir das quais a professora/or, aproveitará para estimular o debate entre as educandas/os sobre o tema, impulsionando um estímulo à busca do aprofundamento dos conhecimentos (GASPARIN, 2005).

Figura 5 - Caminhos possíveis



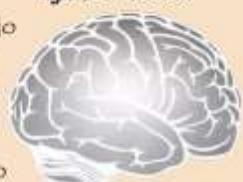
Fonte: LinkedIn

4

1.3 III Instrumentalização

A instrumentalização é o momento de apresentação do conhecimento científico às educandas/os, pelo docente. O conteúdo é explanado sob diferentes dimensões e relacionado às situações identificadas e consideradas anteriormente. Neste momento, a partir da professora/or ou através de algum meio estruturado por ela/ele, a transmissão do conhecimento é viabilizada (GASPARIN, 2005).

Figura 6 - Cérebro

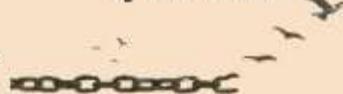


Fonte: Época Negócios

1.4 IV Catarse

A apropriação do conhecimento científico pela educanda/o a "liberta" do senso comum. A/O capacita a ter outra compreensão das situações encontradas na prática social inicial. Nesse momento, ela/ele realiza a síntese de todo o processo e a professora/or pode avaliar o seu trabalho e perceber se os objetivos pedagógicos foram atingidos, a fim de que as práticas possam ser reorientadas, caso necessário (GASPARIN, 2005).

Figura 7 - Liberdade

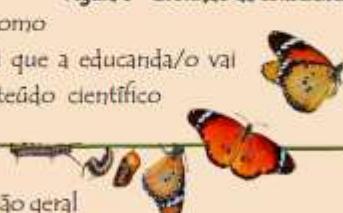


Fonte: A mente é maravilhosa

1.5 V Retomada da prática social

É chamado, por alguns autores, de prática social final, como forma de diferenciar-se do primeiro momento. É aqui que a educanda/o vai atestar, de forma mais crítica e fazendo uso do conteúdo científico aprendido, se é capaz de ponderar sobre a situação proposta no início do processo, modificando o seu comportamento em relação à situação, saindo de uma visão geral para a percepção objetiva dos fenômenos (GASPARIN, 2005).

Figura 8 - Evolução da consciência



Fonte: Eu sem fronteiras

2. Sequência Didática (SD) Aplicada

2.1 Identificação

Escola: Colégio Estadual Kleber Pacheco de Oliveira.

Professora/or: Elisângela Santos Oliveira.

Componente curricular: História.

Público-alvo: 1ª Série do Ensino Médio.

Número de aulas previstas para execução: 40 aulas de 50 minutos cada

Título da sequência: Ensino de História por meio da pesquisa: Conhecendo os fundamentos da desigualdade racial no Brasil a partir do uso do Método Histórico.

2.2 Recursos utilizados

- ❖ Recursos visuais: livros, textos, desenhos, exposição, fotografias, gravuras, jornais, documentos, mapas, gráficos, mural, slides, objetos e quadro.
- ❖ Recursos auditivos: aparelho de som, pen-drive;
- ❖ Recursos audiovisuais: filmes, televisão, computador, pen-drive, retroprojetor e aplicativos.

2.3 Objetos de conhecimento trabalhados

- ❖ Construindo a História
- ❖ História – Ciência Social
- ❖ Os Sujeitos Históricos
- ❖ As Fontes Históricas
- ❖ A História e as Ciências Humanas

2.4 Objetivo geral

Incentivar o protagonismo e a autonomia da educanda/o, onde ela se torna a responsável pela elaboração do próprio conhecimento, pondo em prática as etapas que compõe a construção do conhecimento histórico, seus métodos, sujeitos e fontes de forma a compreender que o saber historiográfico é amparado pela ciência. Permitindo a transição dos conhecimentos prévios da/o discente, sobre o conteúdo estudado, da SÍNCRESE (visão caótica do todo) para a SÍNTSESE (conhecimento elaborado). Onde a/o discente, aproximando o conhecimento histórico adquirido ao seu cotidiano, seja capaz de desenvolver uma visão crítica em relação ao conjunto de comportamento adotado na

atualidade, onde o conhecimento científico tem perdido espaço para o conhecimento "vulgar", sem base teórica científica.

2.5 Tópicos e objetivos específicos de aprendizagem

2.5.1 - Construindo a História

Objetivo específico:

Entender que a História é construída a partir de métodos embasados em teorias desenvolvidas para auxiliar o fazer historiográfico, ou seja, o ofício do historiador. Perceber que a História considera os processos históricos, personagens e fatos que são confrontados com as fontes históricas disponíveis. Responder a problematizações tendo como referência a leitura analítica de textos sobre o tema. Refletir sobre o contexto social onde a científicidade da História é negada.

2.5.2 - História – Ciência Social

Objetivo específico:

Compreender que a disciplina História é uma ciência humana que busca conhecer o desenvolvimento do homem no tempo e esse saber possibilita ao indivíduo entender o mundo presente e suas tendências. Formular juízos intuitivos sobre os conceitos: passado, presente, ciência, memória, patrimônio, arquivo e tempo. Responder de forma argumentativa às questões propostas sobre o conteúdo.

2.5.3 - Os Sujeitos Históricos

Objetivo específico:

Aprender que as mulheres e os homens são os sujeitos históricos, já que são eles os agentes das ações sociais. Sendo essas ações realizadas de forma individual, em grupo ou em classe social. Possibilitar a conscientização individual como meio para um futuro melhor para o cidadão e para a sociedade. Inferir sobre o tema a partir da leitura de situações atuais. Observar características comportamentais de alguns sujeitos visando confrontá-las com a realidade vivenciada.

Figura 9 - Ampulheta,
dispositivo utilizado para
medir o tempo.



Fonte: Portal del Profesor

Figura 10 - Pintura Rupestre



Fonte: culturamix.com

Figura 11 - Yad Vashem – Museu do Holocausto



Fonte: Tudo sobre Jerusalém

2.5.4 - As Fontes Históricas

Objetivo específico:

Identificar quais são as fontes históricas utilizadas na construção da História, como elas são analisadas e quais informações podem fornecer. Desenvolver a capacidade de análise de fatos que ocorreram no passado, para poderem ser entendidos o mais próximo da realidade possível. Estudar os principais temas de análise.

Figura 12 - Argila que representa o Mapa do Mundo, Babilônia (700-500 a.C.).



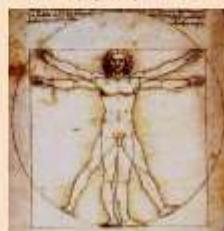
Fonte: Geografia

2.5.5 - A História e as Ciências Humanas

Objetivo específico:

Compreender que, assim como as Ciências Sociais e a Filosofia, a História é uma ciência humana porque tem como principal objeto de estudo os seres humanos. Diferenciando-se no ponto em que vai se preocupar com a evolução das mulheres e homens ao longo dos tempos. Desenvolver o espírito crítico e entender processos evolutivos, dos mais amplos aos mais localizados. Discutir os conceitos relacionados.

Figura 13 - Homem Vitruviano (1492), Leonardo Da Vinci.



Fonte: Toda Matéria

2.6 Habilidades

(EM13CH5101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.

(EM13CH5102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplam outros agentes e discursos.

(EM13CH5103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).

(EM13CH5104) Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.

(EM13CH5402) Analisar e comparar indicadores de emprego, trabalho e renda em diferentes espaços, escalas e tempos, associando-os a processos de estratificação e desigualdade socioeconômica.

(EM13CH5404) Identificar e discutir os múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstâncias e contextos históricos e/ou geográficos e seus efeitos sobre as gerações, em especial, os jovens, levando em consideração, na atualidade, as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais.

(EM13CH5502) Analisar situações da vida cotidiana (estilos de vida, valores, condutas etc.), desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade e preconceito, e propor ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às escolhas individuais.

(EM13CH5503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas causas, significados e usos políticos, sociais e culturais, avaliando e propõendo mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.

(EM13CH5504) Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.

(EM13CH5601) Relacionar as demandas políticas, sociais e culturais de indígenas e afrodescendentes no Brasil contemporâneo aos processos históricos das Américas e ao contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual.

(EM13CH5604) Conhecer e discutir o papel dos organismos internacionais no contexto mundial, com vistas à elaboração de uma visão crítica sobre seus limites e suas formas de atuação.

(EM13CH5605) Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, para fundamentar a crítica à desigualdade entre indivíduos, grupos e sociedades e propor ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência dos jovens.

2.7 Metodologia ou Procedimento didático

Fazendo uso do **Método Histórico** as educandas/os deverão iniciar um processo de investigação. Um tema deverá ser escolhido por eles juntamente com a professora/or. Investigar eventos, processos e instituições do passado. Analisar o fenômeno com base em suas bases históricas.

Neste procedimento, o tema escolhido foi a **Desigualdade Racial no Brasil** e a proposta é verificar os fundamentos da desigualdade racial no Brasil sua manifestação na sociedade de hoje e nos fatos atuais.

Propostas de trabalho em sala de aula:

- ❖ Explanação panorâmica do tema feita pela professora/or;
- ❖ Análise de textos;
- ❖ Realização de pesquisas e estudos sobre o tema;
- ❖ Seminários e trabalho em equipe;
- ❖ Pesquisa em documentos históricos;
- ❖ Debates e Juri Simulado;
- ❖ Produção textual (sínteses);
- ❖ Criação de um portfólio.

Proposta de Roteiro para a criação do portfólio

I. A Sociedade Brasileira

- a. Formação da sociedade brasileira
- b. Os problemas sociais advindos da constituição da sociedade brasileira
- c. Desigualdade racial como consequência de um sistema econômico baseado na mão-de-obra forçada
- d. O que é democracia racial?
- e. Senso Comum X Conhecimento Científico

II. A Escravidão no Brasil

- a. Racismo Científico do século XIX – Teorias Racista
- b. O papel da mídia do século XIX na naturalização da ideia depreciativa do negro.
- c. Desumanização e desigualdade racial no Brasil.

III. Liberdade de Expressão X Discurso de Ódio

IV. O Legado da Escravidão

- a. Fontes históricas materiais do período da escravidão.
- b. Documentos do período da escravidão
- c. Lugares de memória

V. O Negro na História Tradicional

- a. Subalternizações e silenciamentos
- b. Resistência e visibilidade
- c. Ações afirmativas

2.8 Avaliação

Seminário para apresentar trabalhos realizados em equipe, pesquisas, imagens, trechos de textos, respostas de questões, sínteses das aulas, comentário dos vídeos e das imagens. Criação do portfólio com a produção das educandas/os. Durante todo o processo.

3. Prática Social Inicial

10

Aula 1 e 2

(1h 40min)

I. Sociedade Brasileira

a. Formação da sociedade brasileira

O que sabemos sobre a formação da sociedade brasileira?



É importante orientar a educanda/o com perguntas propositivas, para que ela seja levada a construir a resposta, exemplo: Quando se iniciou a formação do povo brasileiro? Como é a formação da sociedade brasileira? Como se deu a formação da cultura brasileira? Quais são as principais características do povo brasileiro? De onde vieram as primeiras pessoas que constituíram essa sociedade? Quais atividades econômicas foram desenvolvidas aqui? Como eram realizadas essas atividades? Etc.

Figura 14 – Conhecimento prévio (memória)



Fonte: Maestrovirtual.com

Espera-se que as educandas/os reconheçam que o Brasil foi uma colônia de exploração, que se tornou um país miscigenado e multicultural devido às três principais origens do seu povoamento (povos originários, africanos escravizados e colonizadores portugueses). E tenham conhecimento dos desdobramentos desse processo.

As educandas/os precisam compreender que o conhecimento que temos sobre esse tema é possível graças a preservação de fontes históricas, a espaços de memória e também às pessoas que testemunharam ou tiveram contato com quem testemunhou esse processo.

b. Os problemas sociais advindos da constituição da sociedade brasileira

Como podemos relacionar as bases da formação da sociedade brasileira com os problemas sociais que presenciamos hoje?

Apresentação de algumas situações que afetam a sociedade atual para que as educandas/os possam falar do entendimento que têm sobre elas:



11

Nessa atividade as argumentações são livres, a professora/or precisa deixar as educandas/os à vontade para fazerem as colocações, só acenando no sentido de incentivar e organizar as falas.

Embora a abolição tenha sido uma conquista expressiva, muitos historiadores alegam que ela não acarretou uma apropriada liberdade para os ex-escravizados.

A partir da análise da letra da música abaixo, conduza um debate com as educandas/os sobre o cenário da sociedade brasileira pós-abolição.

14 de Maio

No dia 14 de maio, eu saí por aí
Não tinha trabalho, nem casa, nem pra onde ir
Levando a senzala na alma, subi a favela
Pensando em um dia descer, mas eu nunca desci

Zanzei zonzo em todas as zonas da grande agonia
Um dia com fome, no outro sem o que comer
Sem nome, sem identidade, sem fotografia
O mundo me olhava, mas ninguém queria me ver

No dia 14 de maio, ninguém me deu bola
Eu tive que ser bom de bola pra sobreviver
Nenhum a lição, não havia lugar na escola
Pensaram que poderiam me fazer perder

Mas minha alma resiste, o meu corpo é de luta
Eu sei o que é bom, e o que é bom também deve ser meu
A coisa mais certa tem que ser a coisa mais justa
Eu sou o que sou, pois agora eu sei quem sou eu

(Refrão)

*Será que deu pra entender a mensagem?
Se ligue no Ilé Ayé
Se ligue no Ilé Ayé
Agora que você me vê
Repare como é belo
Eh, nosso povo lindo*

*Repare que é o maior prazer
Bom pra mim, bom pra você
Estou de olho aberto
Olha moço, fique esperto que eu não
sou menino
Olha moço, fique esperto que eu não
sou menino (4X)
Diz aí*

E aí, mano!

Compositores: Antônio Jorge Portugal
e Lazão Jerônimo Ferreira (Lazzo
Matumbi)

Dica de leitura: **Entenda o fim da escravidão no Brasil e as consequências do 13 de maio de 1888**
<https://www.fmc.comunitaria.com.br/noticia/entenda-o-fim-da-escravidao-no-brasil-e-as-consequencias-do-13-de-maio-de-1888>

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

12

A seguir temos algumas questões que vão demonstrar o estágio de conhecimento das educandas/os sobre a temática e orientar o desenvolvimento do trabalho da professora/or.

Essas questões devem ser entregues às educandas/os em folha à parte, após as educandas/os concluírem deve ser recolhida para ser avaliada pela professora/or.

- 1) Existem diferentes raças humanas?**
- 2) Racismo e preconceito são a mesma coisa?**
- 3) O racismo pode se apresentar de diferentes formas?**
- 4) Qual a origem do racismo?**
- 5) Em qualquer lugar do mundo existe racismo?**
- 6) A discriminação racial se manifesta diferentemente de país para país?**
- 7) Quais são os sentimentos, razões ou crenças de uma pessoa racista?**
- 8) É possível uma pessoa ser racista sem perceber? Como?**
- 9) Como se sente uma pessoa que sofre racismo?**
- 10) Como a mídia reforça a discriminação racial?**

O ensino a partir dos conceitos que as educandas/os trazem para a sala de aula.

Em todos os referenciais teóricos que tratam sobre o processo de ensino-aprendizagem este ponto é relevante para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Os conceitos espontâneos devem ser trabalhados para posteriormente chegar às mudanças conceituais, mais elaboradas e embasadas cientificamente.

A proposta é criar um ambiente, no decorrer das argumentações em grupo, para a construção de hipóteses produzidas pelas próprias educandas/os, despertando nelas a noção de continuidade no decorrer das aulas.

Esse gancho que se forma torna significativo para a educanda/o esse saber e viabiliza a construção do conhecimento.



4. Problematização

13

Aula 3 e 4

(1h40min)

- c. Desigualdade racial como consequência de um sistema econômico baseado na mão-de-obra forçada

Exposição de reportagens e/ou notícias das redes sociais, de vídeos etc. A proposta do trabalho com estes recursos é favorecer o senso crítico e a ampliação dos conhecimentos.

Análise crítica das situações, levando em consideração os conteúdos a serem trabalhados e a exigência que a sociedade tem da aplicação deste conhecimento.

Espaço para o questionamento das educandas/os sobre o tema, pedindo que elaborem perguntas e exponham as suas dúvidas.

Reportagens:

Figura 15 – Notícia: Com pandemia, desigualdade racial no mercado de trabalho bate recorde.

Estílos da crise. Diferença na taxa de desemprego entre pretos e pardos e o restante da população vai a 5,45 pontos porcentuais, a maior desde 2012; segundo especialistas, os negros ainda ocupam mais cargos de baixa qualificação, os primeiros a serem cortados na recessão

Com pandemia, desigualdade racial no mercado de trabalho bate recorde

Marcas da Covid

Lúcia Souza,
Márcia Santiago
Erika Melo

Após aumentar durante a crise de 2015 e 2016 e não retroceder mais, a desigualdade racial no mercado de trabalho bateu recorde neste ano. Com a pandemia da covid-19 fechando milhões de vagas e obrigando o trabalhador informal a ficar em casa, a diferença na taxa de desemprego entre pretos e pardos e o restante da população alcançou em junho 5,45 pontos porcentuais, o maior patamar desde 2012 (início da série histórica). A última vez que essa diferença havia ultrapassado 5 pontos porcentuais foi em março de 2017, quando ficou em 5,24 pontos.

diferença decorre, sobretudo, do fato de a população negra ocupar mais cargos que demandam pouca qualificação, que costumam ser os primeiros cortados em uma recessão.

Grande parte dos negros também está no mercado informal e não pode trabalhar por causa das medidas de distanciamento social. Entre abril e junho, o número de pessoas nesse segmento caiu 24,9% na comparação com o mesmo período do ano passado. Foi o maior recuo entre todos os grupos analisados pelo IBGE.

Após o segundo trimestre, houve uma redução de 22,6% nas vagas para trabalhadores domésticos, que também concentram a população negra. O resultado disso foi que a taxa de desemprego entre mulheres negras (pretas, pardas e indígenas) atingiu 9,8% em junho, entre as brancas ficou em 11,3% e entre homens brancos, 9,6%.

Fonte: O Estado de S. Paulo - SP, 20/11/2020

diretor do Centro de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas (FGV Social) lembra, porém, que outros motivos podem estar associados à desigualdade, como o preconceito. Isso porque o número de quem que os negros têm dedicado aos estudos cresceu 11,6% entre 2014 e 2018, enquanto entre os brancos o avanço foi de 7,5%, o que indica que a desigualdade na qualificação vem sendo reduzida.

Apesar dessa mudança, a renda da população negra recuou 4,6% no período e a da branca cresceu 1,8%. "O que está ao alcance das pessoas pretas e pardas, o ensino, está sendo feito. No entanto, o rendimento vem caindo", acrescenta Neto.

O economista destaca ainda que a distância educacional entre negras e brancas pode voltar a crescer com a pandemia. Dados do IBGE mostraram que 17,3% das crianças negras não receberam material para estudar em casa em agosto. Entre brancas, foram 8,5%.

Atuando há dez anos em um dos maiores bairros privados da Pá, Jessica Kyrine Gonçalves dos Santos, de 33 anos, está entre aqueles que estão elevando os níveis de estudo da população negra. Hoje pós-graduada, ela começou na área de call center do bairro e chegou ao cargo de assistente de RH, mas foi demitida na pandemia. Jessica, que estava trabalhan-

Figura 16 – Notícia: Advogados negros avançam, mas desigualdade segue alta.

PHOTO BY SPENCER LEE

www.oxford-press.com 24 10 2000, 00:00:00

política

14



ANA CARVALHO Lourenço, advogada do patrimônio social e integrante do comitê de diversidade e inclusão da escritório Pinheiro Moraes, em São Paulo

Advogados negros avançam, mas desigualdade segue alta

Mudar critérios de contratação e promover ações antirracistas são desafios em escritórios

PRIMERAS

seu nome. A proximidade da sua sogra, que sempre o apoiou, e suas extensas relações no Rio, fizeram com que ele se tornasse um dos principais nomes do país nos anos 20. O magistrado reflete a admiração de políticos e intelectuais com quem conviveu durante a vida preflui. Um resumo breve da sua classe política.

A photograph of a woman with dark, curly hair, smiling at the camera. She is wearing a black, short-sleeved, knee-length dress. She is standing in front of a wall that features a large, colorful stained-glass window depicting a sunflower and other foliage. The window has a blue border.

“Não adianta só trazer estagiários sem fornecer esse ambiente que valoriza a pessoa negra. É preciso que os encarregados entendam que o cabelo negro também é boa aparência.

www.elpais.com/elpais
www.elpais.com/elpaisopinion

da. Previdência social para tempo de convalecimento e convalescência ter passado para o setor

Se encontra no interior de Belo Horizonte, era a única origem das águas, formada com a unificação de outras origens da bacia hidrográfica. Formada, por processos sedimentares na paisagem que enfatizava rios e riachos que provavam a rapididade.

que se salieron que la convocatoria de beneficiarios a media.

des envolventes viventes em São Paulo. Quando a gente consegue a favor dessa lei é só usar os resultados para obterem, além

que se realizó en el año 2000, con el fin de establecer una estrategia para la conservación y manejo sostenible de los bosques de la Amazonía ecuatoriana.

Советские властей подозревают в том, что он убил и бывшего капитана судна, which is likely to be a reference to the same person.

Engenho Hidroenergético São José, que deve adotar as identificações do projeto, recordando que ainda é preciso respeitar os profissionais da área, quando da sua regulação.

Fonte: Folha de São Paulo - SP, 24/04/2023

Figura 17 – Notícia: Pesquisa diz que 61% das vítimas da PM são negras.

15

Pesquisa diz que 61% das vítimas da PM são negras

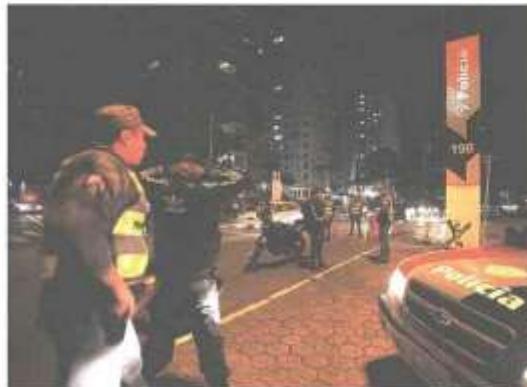
Segundo levantamento, há faixa de idade em que dois de cada três mortos são afrodescendentes

Homens negros, sobretudo jovens, são as principais vítimas da violência policial no estado de São Paulo, segundo pesquisa do Gevac (Centro de Estudos sobre Violência e Administração de Conflitos) da UFSCar (Faculdade Federal de São Carlos) divulgada ontem. De acordo com os dados publicados pelo site *Última Instância*, a análise sobre taxas de cem mil habitantes indica que a mortalidade de negros é pelo menos três vezes maior do que a de brancos.

Entre os anos de 2009 e 2012, 939 cenas de ações policiais foram analisadas. O resultado aponta que 61% das vítimas de morte por policiais eram negras. No âmbito infantil e juvenil, os dados são mais alarmantes: entre 15 e 19 anos, duas a cada três pessoas mortas pela PM são negras. "Existe um misto de que a população negra é maior e por isso os números são automaticamente maiores. Isso não é verdade: no estado de São Paulo, apenas 30% da população é negra", afirmou ao site a coordenadora da pesquisa, Jacqueline Sinfocoet.

O estudo também aponta a existência de "mecanismos de produção da des-

Os negros representam 30% da população do estado, mas ainda assim o total de mortos é maior neste grupo



Para a pesquisadora, o estudo mostra que há um racismo institucionalizado na Polícia Militar

qualidade racial" dentro das instituições de segurança pública. Devido à discrepância do número de mortos entre negros e brancos, o racismo institucional "está claramente desenhado", disse Jacqueline. O estudo destaca que o racismo não envolve os agentes policiais como individuais. "Não se trata de afirmar que o policial que prendeu uma pessoa é em si racista e faz uma ação individual por escolher aquela pessoa", afirmou.

Em nota, a Secretaria Estadual de Segurança Pública informou que vai avaliar os dados do estudo para decidir se as políticas públicas de segurança poderão ser melhoradas. Segundo o Último Instância, em 26 de março, durante a inauguração de um parque tecnológico em Ribeirão Preto, o governador Geraldo Alckmin (PSDB) afirmou desconhecer qualquer tipo de atitude discriminatória nas ações efetuadas pela polícia paulista.

Fonte: Diário de São Paulo, São Paulo – SP, 03/04/2014.

Procedimento:

As educandas/os devem ter contato físico com os jornais para fazer a análise das reportagens. (imprimir cópias e distribuir)

1º PROPOSTA:



QUESTÕES PARA DEBATER COM AS EDUCANDAS/OS:

- Qual o papel social destas notícias?
- Do que fala os textos?
- O que vocês concluíram?
- Estas notícias causam impacto na vida de vocês? Por quê?

2ª PROPOSTA:

16

**IDENTIFIQUEM NAS REPORTAGENS:**

1. Quem está envolvido.
2. Quando acontecem.
3. Onde.
4. Por que.
5. Como.

Em relação à publicação de notícias, esclareça as educandas/os que:

A notícia deve ser tratada com imparcialidade e ética, não há espaço para opinião pessoal.

É importante refletir a respeito dos fatos reportados pois podem ter um viés apelativo, tratando-se de uma informação midiática.

Atividade:

Reunir em duplas e elaborar uma notícia fictícia sobre o mesmo tema, após isso trocar as notícias e cada dupla lê a notícia dos colegas.

Após serem corrigidas, as notícias serão expostas em um painel na própria sala de aula e posteriormente vai compor o portfólio.

Aula 5 e 6

(1h40min)

Vídeos:

Abaixo seguem dicas de três vídeos curtos, mas muito significativos, de forma a fazer com que as educandas/os se identifiquem e sintam-se motivadas. Os vídeos curtos podem garantir a atenção concentrada das educandas/os.

Procedimento:

Antes da exibição dos vídeos, informar os aspectos gerais (autor, duração, prêmios...). Não fazer pré-julgamento (para que cada um possa fazer a sua leitura).

Possibilitar a contextualização da aprendizagem.

PROPOSTA:

17



- As educandas/os devem anotar os pontos mais importantes e/ou que lhes chamem a atenção.
- Observar as reações das educandas/os durante a exibição dos vídeos.
- Se for necessário rever as cenas mais importantes ou difíceis. Ou exibir uma segunda vez.
- Auxiliar as educandas/os na reflexão, com questionamentos que orientem um debate.

Vídeos:

Desigualdade Racial no Brasil – 2 minutos para entender! (2'36")



Fonte: <https://youtu.be/ufbZkexu7EO>

As estatísticas que revelam a desigualdade racial no Brasil e nos EUA (6'17")



Fonte: <https://youtu.be/d4SWoc456DY>

5 fatos sobre racismo no Brasil (6'54")



Fonte: <https://youtu.be/0Q6diw5kCJO/si=aspmBYUPZBx5Rm>

Aula 7, 8 e 9

(2h30min)

d. O que é democracia racial?

- ❖ Podemos falar em democracia racial?

Figura 18 – Mito da democracia racial

18



Fonte: Geopressoressa

1º momento - Procedimento:

Apresentar para as educandas/os o conceito de democracia racial e ouvir o posicionamento de todos em relação ao tema. Provavelmente terão opiniões conflituosas e isso é interessante para a construção desse conhecimento.

PROPOSTA:

Democracia racial é o estado de perfeita igualdade entre as pessoas independentemente de raça, cor ou etnia, o que levaria a uma sociedade sem nenhum tipo de exclusão racial.

Boa parte do *senso comum* afirma que no Brasil não há racismo, que nele há uma democracia racial.

Fonte: <https://brasilescola.uol.com.br/historia/democracia-racial.htm>**2º momento - Procedimento:**

Permitir a interação das educandas/os com o conteúdo, de forma a promover uma conexão atraente, elas precisam se descobrir por meio dos eventos descritos, para que se percebam como sujeitos históricos e culturais.

PROPOSTA:

Atividade de Júri Simulado
Interessante para o tratamento de temas conflituosos em sala de aula.

Passo a passo:

19

PARTICIPANTES	DESCRÍÇÃO DAS FUNÇÕES/ATIVIDADES
RÉUS	RÉU 1: sujeito a ser investigado - Democracia Racial
INVESTIGADOS	RÉU 2: sujeito a ser investigado - Desigualdade Racial
GRUPO 1 Democracia Racial	ADVOGADOS DE DEFESA: responsáveis em apresentar os argumentos favoráveis ao seu cliente e contrários ao Réu 2
GRUPO 2 Desigualdade Racial	ADVOGADOS DE DEFESA: responsáveis em apresentar os argumentos favoráveis ao seu cliente e contrários ao Réu 1
JUIZ (PROFESSORA/OR)	O juiz será o responsável pela coordenação/andamento do júri, também pela cronometragem de cada defesa ou argumentação.
JURADOS	Os jurados vão decidir quem fez a melhor defesa, avaliando provas factuais, documentos, dados apresentados e comprovados etc.

A partir de sorteio feito pelo juiz fica decidido qual grupo vai dar início as inquirições:

Grupo 1 e grupo 2: precisam estar aptos (munidos de fontes que comprovem seus argumentos em favor ou contra)

Réu 1 e Réu 2: podem ser inquiridos pelos advogados, dessa forma precisam estar preparados com argumentações aceitáveis.

Jurados: devem anotar os argumentos de cada grupo para a apreciação final.

Juiz (professora/or): precisa ficar atento para intervir em caso de irregularidades com o tempo e também não permitir conversas paralelas que possam atrapalhar o fluxo do julgamento.

Cada grupo deve elaborar perguntas – a sugestão é que sejam cinco (5). Essas perguntas serão elaboradas com o auxílio da **tabela de argumentos** (na página a seguir) e a orientação da professora/or.

Para o andamento dessa atividade a professora/or precisa apresentar as educandas/os quais são os principais argumentos utilizados pelas pessoas da sociedade para defender seus pontos de vista. E quais meios estas pessoas usam para comprovar o que defendem.

Cada grupo vai receber uma relação de seus argumentos, sem ter conhecimento dos argumentos do outro grupo. A professora/or se reúne com um grupo, por vez,

para discutir esses pontos. Depois dá mais um tempo para que o grupo estude os pontos entre eles e elaborem as perguntas.

20

Argumentos (Democracia Racial)	Argumentos (Desigualdade Racial)
<ul style="list-style-type: none"> • Alguns defensores dessa tese, consideram como certa a existência de uma relação cordial entre senhores e escravos no período colonial brasileiro. Onde os senhores mantinham, muitas vezes, com as escravas, relações sexuais. • A miscigenação e integração racial proporcionou harmonia e igualdade entre as diferentes etnias. • A Declaração Universal dos Direitos Humanos enfatiza a igualdade de direitos entre todos os seres humanos, independentemente de raça, cor, religião, nacionalidade ou gênero. • Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. • O racismo no Brasil não é tão evidente quanto é nos Estados Unidos, na Europa ou na África do Sul. • Os Estados Unidos e a África do Sul mantiveram sistemas legais de segregação racial que perduraram, no caso dos Estados Unidos, até a década de 1960 e, no caso sul-africano, até a década de 1980. Nesses casos, a população negra era tratada como cidadã de segunda categoria, tendo acessos restritos a serviços públicos e direitos civis restritos ou até negados. • No Brasil, nunca houve lei restritiva que segregasse oficialmente a população negra da população branca. 	<ul style="list-style-type: none"> • A cordialidade do escravo para com o seu senhor, advém do medo e as relações sexuais entre escravas e senhores brancos eram, na maioria das vezes, estupro ou consentidas por elas por conta do medo que tinham de sofrer castigos ao negarem-se a tal ato. • Não basta a promulgação da lei da Declaração Universal dos Direitos Humanos, é necessário que ela seja cumprida. Para além da discriminação e do preconceito racial, muito precisa ser feito para que um país seja, de fato, considerado uma democracia racial. • Devido ao fato de existir um racismo estrutural que segregava negros e brancos em classes sociais diferentes, que dificulta o acesso da população negra a serviços básicos de educação, saúde, segurança e ao emprego digno, faz-se necessária a tomada de medidas de reparação histórica para que uma nação seja, de fato, uma democracia racial. • No Brasil, há uma ideologia racista que perdura até hoje e, sobretudo, há um racismo velado, estrutural, que mantém a população negra à parte da plenitude de seus direitos. • O preconceito no Brasil não é explícito, com um comportamento de discriminação claros e distintos, ele está enraizado na sociedade. O racismo estrutural finca-se nas bases da sociedade brasileira e só é perceptível por um olhar apurado que veja a desproporção de renda, de empregabilidade e de marginalização da população negra em relação à população branca. • Pelo fato de o Brasil não ter apresentado um projeto oficial de segregação entre negros e brancos, houve aqui a disseminação de uma ideologia (ou mito) da democracia racial.

Veja mais sobre "Democracia racial" em: <https://beatiscola.uol.com.br/historia/democracia-racial.htm>

Aula 10 e 11

(1h40min)

Figura 19 – Martelo Juiz

21

3º momento – Procedimento:

Após o resultado do Juri a professora/or precisa retomar a discussão, apresentando agora a realidade existente na sociedade brasileira.

Para isso é necessário utilizar dados concretos que evidencie as diferenças latentes na sociedade.

Lembrar para as educandas/os, brevemente, como funciona o IBGE e a importância desse órgão. Apresentar dados do IBGE que comprovem essa desigualdade racial. Escolher gráficos mais fáceis de interpretar e verificar os dados juntamente com as educandas/os.

Figura 20 – Democracia Racial

Retomar a pergunta

**PODEMOS FALAR EM DEMOCRACIA RACIAL?**

Fonte: Portal Geledés

Informativo do IBGE: Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil, 2ª edição ano 2022.

<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca.html>

Figura 21 – Ciência e Senso Comum*e. Senso Comum X Conhecimento Científico*

Fonte: Ex-ísto

- ❖ Conduza a conversa ampliando a reflexão sobre a diferença entre fatos, opiniões e pontos de vista.
- ❖ Uma opinião pode ser bem-embasada, ou seja, sustentada em bons argumentos, e formulada por uma pessoa com conhecimento no assunto, ou pode exprimir preconceitos e o senso comum.
- ❖ Reforce que fato é algo que ocorre ou ocorreu, e opinião é uma interpretação do fato, daí que ocorre ou ocorreu, e reflete julgamentos de valor, julgamento.
- ❖ Comente com as educandas/os que as notícias falsas têm geralmente determinadas características, como: não citam fontes, não são datadas, são disseminadas nas redes sociais mais usadas e em aplicativos de troca instantânea de mensagens.
- ❖ Ressalte a amplitude que as notícias falsas podem ganhar quando o compartilhamento dessas é feito em escalas tão grandes quanto a das redes sociais.
- ❖ Lembre as educandas/os da importância de questionar as informações que acessam ou que recebem. Proponha que verifiquem diferentes pontos de vista a propósito de um fato histórico.

Para aprofundar a pesquisa:

22

Mito da democracia racial



Abdias do Nascimento

Considerado um dos maiores expoentes da cultura negra no Brasil e no mundo.

<https://unifei.edu.br/personalidades-do-mundo/extensoes/abdias-do-nascimento/>

"Mito é algo irreal, inexistente, uma narrativa fantasiosa. Falar em "mito da democracia racial" leva-nos a interpretar que a democracia racial não existe."

"Autores como **Kabengele Munanga**, o saudoso sociólogo brasileiro e professor da USP **Florestan Fernandes**, o artista e político **Abdias do Nascimento**, a escritora **Conceição Evaristo**, entre outros nomes, são os responsáveis por desmistificar a ideia da existência de uma democracia racial no Brasil."

"O racismo estrutural e a crença de que não há racismo no Brasil são grandes inimigos na luta por uma sociedade mais justa."

<https://brasilescola.uol.com.br/historia/democracia-racial.htm>



Kabengele Munanga

Antropólogo congolês-brasileiro contribui para discussão sobre o mito da democracia racial.

<https://www1.folha.uol.com.br/columnas/monicabergamo/2023/05/kabengele-munanga-recebera-titulo-de-professor-emerito-da-usp.shtml>



Conceição Evaristo, escritora,

participante ativa dos movimentos de valorização da cultura negra em nosso país.
<http://www.letras.ufmg.br/literatura/autoras/188-conceicao-evaristo>



Um dos principais sociólogos brasileiros, **Florestan Fernandes**

dedicou-se a analisar a complexa estrutura social brasileira, marcada pelo racismo e pela desigualdade social.

<https://brasilescola.uol.com.br/biografia/florestan-fernandes.htm>

Dica de leitura: **Ministério Pùblico no Enfrentamento ao Racismo**

<https://www.mprj.mp.br/documents/20184/540394/controladorphp.pdf>

Dica de vídeo: **Epi O Mito da Democracia Racial – Coleção Antirracista**

https://youtu.be/tvBiG_XG2Lw

Dica de site: <https://www.geledes.org.br/questao-racial/>

5. Instrumentalização

23

Aula 12

(50min)

II. A Escravidão no Brasil

Em 1888, o Brasil aboliu a escravatura, mas deixou os negros à margem da sociedade, sem qualquer medida compensatória ou de apoio à integração social.

Abaixo temos duas telas que representam cenas do cotidiano dos sujeitos desse período:

Figura 22 - O jantar, Jean-Baptiste Debret



Fonte: Brasil Escola

Figura 23 – Retrato de um escravo recebendo castigo, pintado por Debret



Fonte: As Aventuras na História

Procedimento:

24

Apresentar as imagens acima, uma por vez, em slides. Explicar que as imagens representam o modo como **Debret** retratou em suas telas um período da formação da nação brasileira, contribuindo imensamente para a construção da imagem nacional do Brasil.

O pintor francês **Jean-Baptiste Debret** foi um dos principais artistas que integraram a denominada Missão Artística Francesa, expedição de artistas que veio para o Brasil em 1817 amparada por D. João VI.

<https://mundeducação.uol.com.br/historiadorbrasileiro/oi-brasil-segundo-jeanbaptiste-debret.htm>

PROPOSTA:



Explorar cada detalhe das imagens com as educandas/os:

Quem são os sujeitos que vemos nas imagens?
O que essas imagens nos dizem?
O que justifica o que vemos nas imagens?
Como foi possível isso acontecer?

Figura 24 – Desenho do século XIX.

Aula 13

(50min)

4. Racismo Científico do século XIX - Teorias Racista



Fonte: El País Brasil. Foto: REUTERS_LIVE

No século XVI haviam crenças que justificavam a dominação de um grupo pelo outro, mas elas não possuíam cunho científico, eram basicamente religiosas.

O racismo científico se inicia a partir do século XIX para justificar a dominação de povos e teve forte influência na política de branqueamento do Brasil.

As teorias proferiam essencialmente que a "raça branca" era superior à "raça amarela" e à "raça negra" e, na luta pela vida, somente as raças superiores sobreviveriam.

Imprimir os textos abaixo para discutir o tema com as educandas/os:

Texto 1: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/ZUhZdHUXm3Gkf2sekPy6nEPw3wpBwx5VcqazT3fxGBzPybaUA4vAZx8G+T7/his8-23/und02-frente-contexto.pdf>

Texto 2: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/2MDfVhu8GJKczDTnYFnZt6pJyWWq8ukF6XD6g59AWUfbzd2V8tUEOKFWScr/his8-27/und-problematizacao.pdf>

Ler o trecho da carta abaixo com as educandas/os e discutir o seu conteúdo:

25

"Foi em Filadélfia que tive contato prolongado com os negros. [...] Mal posso expressar a dolorosa impressão que experimentei [...] Não obstante, senti piedade à vista dessa raça degradada e degenerada, e tive compaixão por seu destino ao pensar que se tratava realmente de homens. Contudo, é me impossível reprimir a impressão de que eles não são feitos do mesmo sangue que nós. Ao ver suas faces negras com lábios grossos e dentes disformes, a carapinha de suas cabeças, seus joelhos torcidos, suas mãos alongadas, suas grandes unhas curvas, e principalmente a cor lúvida da palma de suas mãos. Não pude deixar de cravar meus olhos em seus rostos para se conservarem à distância. [...] Que desgraça para a raça branca ter ligado sua existência tão intimamente à dos negros em certos países." (Trecho de uma carta de **Agassiz** à sua mãe, 1846)

<https://www.gelades.org.br/o-racismo-cientifico-falsa-medida-homen/>

Agassiz foi um dos promotores e principais defensores do racismo científico no século XIX.

Dialogar com as educandas/os, expondo o conteúdo, de forma que eles se mostrem capazes de fazer a relação entre as teorias racistas do século XIX e o racismo atual.

Dica de leitura: **Racismo científico: O Impacto no Brasil do século XIX - XX**
<https://drive.google.com/file/d/1IcJ8OaPhnvLmPqXotes56DPua-WRXs7v/view?usp=sharing>

Dica de vídeo: **Eugenio – a Higienização do Brasil**, <https://fb.watch/pSHi3ebogS/>

Aula 14 e 15

(1h40min)

Figura 25 – Jornais negros, século 20.



Fonte: Estado de Minas

Procedimento:

Explicar às educandas/os que esta aula aborda o papel da mídia no reforço dos pensamentos racistas, tanto no passado quanto nos tempos atuais.

A atividade sugere a reflexão sobre o papel da mídia do século XIX na naturalização da ideia depreciativa do negro.

Analisa as propagandas do século XIX percebendo-as como condutoras do racismo científico. E duas propagandas da segunda metade do século XX e do século XXI.

respectivamente. Interessante para as educandas/os perceberem a continuidade desse comportamento.

26

PROPOSTA:



Podemos encontrar indicações de racismo nas propagandas abaixo? Quais?

Figura 26 – Krespinha (Esponja de Aço) – 1852



A garotinha negra com os cabelos crespos presos com fitas anuncia:

"No Rio, todos me conhecem. Sou Krespinha – a melhor esponja para a limpeza da cozinha. As paulistas também vão me querer bem".

Fonte: Propagandas Históricas

Figura 27 – Lautz Bros. & Co's Soap – Século XIX

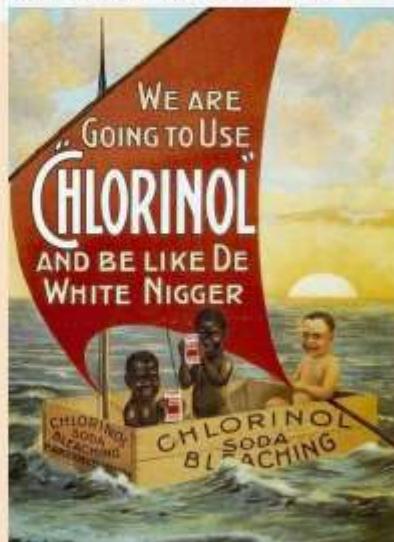


Última década do século XIX, veiculada nos Estados Unidos.

Podemos observar um negro sendo 'lavado' pelo sabão para que fique com a pele branca.

Fonte: Propagandas Históricas

Figura 28 - Alvejante Chlorinol - 1890



Fonte: Propagandas Históricas

Temos este registro do final do século XIX, onde o alvejante Chlorinol mostra três garotos negros sendo um "alvejado" pelo produto:

"Nós iremos usar Chlorinol e ficar como o "negro branco".

Figura 29 - Sabão Fairy - 1900



Fonte: Propagandas Históricas

Campanha usando duas crianças:

"Por que sua mãe não o lava com sabão Fairy!".

Figura 31 – Concessionária Chevrolet (Família de Escravos) – 1970 século XX

VENDE-SE UMA FAMÍLIA DE ESCRAVOS

Porcha um escravo à trabalhar pra você.
A GUAPORÉ tem uma família completa.
O Caminhão, a Pick-up e a Vermelha.
Essa família de escravos é forte e resistente. Elas economizam muito.
Se fala. Você só paga a manutenção do seu escravo, isso é, gasolina e óleo.
Se ele reclamar alguma coisa, leve-o imediatamente à GUAPORÉ.
A assistência técnica da GUAPORÉ dá logo um jeito nisso.
Rapidamente ele volta a trabalhar de graça pra você.
Acidentes diariamente até 20 horas, salvados até 17 horas e inclusive aos domingos até 23 horas.

Guaporé

Fonte: Propagandas Históricas

Figura 30 – Propaganda do sabonete Dove – 2017 século XXI

28



Fonte: Exame

Observações Importantes:

As propagandas além de associar o que é branco a ideia de limpeza e higiene, elas associam o negro a sujeira e a algo inconveniente, isso tem impacto nas relações sociais, pois essas declarações racistas segregam as pessoas pela cor da pele.

Ressaltar as constâncias acerca da ideia de "branqueamento" ao longo dos tempos.

Aula 16, 17, 18 e 19

(3h20min)

c. Desumanização e desigualdade racial no Brasil



O objetivo dessa explanação não é impressionar as educandas/os, é sim fazê-las/os compreender a mentalidade que tinha sido forjada nesse período e que justificava todo um processo de violência e subordinação. É interessante fazer um paralelo com a atualidade (discursos de ódio, intolerância religiosa, intolerância de gênero etc.) que justificam a desumanização de pessoas que pertencem a grupos discriminados.

Vamos trabalhar com a complexidade das imagens abaixo:

29

Figura 32 – Fotografia do final do século XIX, caçador de cabeças diante de seus “troféus” de caça.



Fonte: docplayer

Explicar para as educandas/os que ainda na primeira metade do século XX, caçar seres humanos por esporte ou em nome da ciência, era algo comum.

Figura 33 – Menina africana sendo exibida num zoológico belga em 1958.



Fonte: docplayer.

Essa consiste em uma das últimas fotos de pessoas exibidas em zoológicos. O auge dos zoológicos humanos se deu entre 1890 e 1930, sendo um grande espetáculo na época, chegando a atrair milhares de pessoas para verem aquelas exóticas criaturas que pareciam ser gente.

Imprimir o texto para discutir o tema, discurso de ódio, com as educandas/os:

Fonte: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/RXkbT9DQO4bfxxmfJbEDfSVcmY5qru8gDZMPkyKRw4bkQmnY9XwYY2hkjdMT/o-que-e-afinal-discurso-de-odio.pdf>

III. Liberdade de expressão X discurso de ódio

50

Procedimento:

Exibir os memes em slides para realizar um debate sobre a liberdade de expressão e o discurso de ódio.

PROPOSTA:



- Fazer uma análise coletiva sobre os memes, tornando possível as educandas/os relacionarem com o tema da aula.
- Auxiliar as educandas/os na reflexão, com questionamentos que orientem o debate.
- Propor a criação de memes, pelas educandas/os, para compor o Portfólio. (cada um deve fazer o seu)

Memes:

Figura 34 - A coisa tá preta



Fonte: Memedroid

Figura 35 - Nacional Pardismo
O ANO É 2040:



Fonte: Estadão

Figura 36 - Países Latinos



Fonte: iFunny Brazil

Figura 38 – Cotas, sim!



Fonte: Pragmatismo Político

Figura 37 – Cris



Fonte: Gerar Memes

Figura 41 – Meme racista: Moro e Mandetta



Fonte: O Antagonista

Figura 40 – Racismo Branco?

Jonas Di Andrade
@jonasdiandrade

"Na escola eu sofri racismo porque eu era branco demais. É raro, mas já acontece. Não foi fácil pra mim"

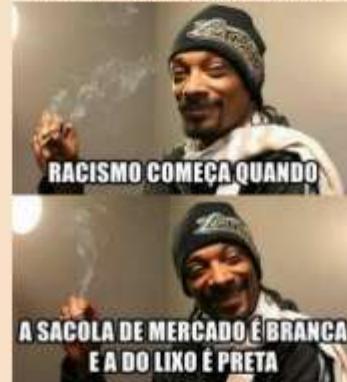


23:47 - 20 set 20 - Twitter for iPhone

Fonte: Memetros

31

Figura 39 – Racismo começa quando



Fonte: Pinterest

Figura 42 – Gueto



Fonte: LinkedIn

Figura 43 – Espera sentada

Fonte: makeameme.org

Figura 45 – Polícia

Fonte: iFunny Brazil

Figura 44 – PDV Criativo

Fonte: Buzz Feed

Figura 46 – Conservadores

Fonte: Quora

Figura 47 – Mãoz

Fonte: GoConqr

Aula 20 e 21

(1h40min)

IV. O legado da escravidão**Procedimento:**

A questão da memória – Será que um objeto tem memória?
Incentivar a construção do conceito de memória.

PROPOSTA:



Solicitar que cada educanda/o traga de casa um objeto pessoal que tenha um valor sentimental/não e responda para os colegas o questionamento abaixo:

- ✓ Há quanto tempo você/sua família tem esse objeto?
- ✓ Qual a origem desse objeto?
- ✓ Qual a sua lembrança mais antiga envolvendo esse objeto?

35

Obs:

- Caso não seja possível às educandas/os trazerem objetos de casa, a professora/or pode pedir para que elas desenhem esse objeto e narre a história que o objeto conta e a importância dele para a família.
- Se a professora/or quiser, também pode levar um objeto de família e participar ativamente da atividade.
- Nem todas as educandas/os vão participar, alegando que: não tem isso na sua casa, o responsável não soube dizer sobre o objeto etc. Nesse caso é importante explicar que todas as pessoas têm uma história etc.

3. Fontes históricas materiais do período da escravidão

O ideal é ter acesso aos objetos (levando as educandas/os em espaços de memória ou levando os objetos até a escola). Mas na impossibilidade desse acesso a dica é fazer fichas com as imagens e entregar para as educandas/os no momento da análise e posteriormente fichas com o nome de cada objeto e sua função. Exemplos abaixo:

**Algema**

Algema dupla constituída de duas partes de ferro fundido que se unem através de três parafusos, sendo que dois nas extremidades e um ao centro. As algemas propriamente ditas são em formato circular. Uma das partes traz um pequeno orifício próximo ao centro

Abajoo temos algumas opções:

34

Figura 48 - Algema



Figura 49 - Mordaça



Figura 51 - Cinto



Figura 50 - Anjinho



Figura 53 - Gargalheira



Figura 55 - Mordaça

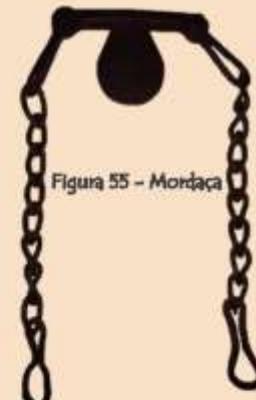


Figura 54 - Tronco



Figura 56 - Algemas



Figura 57 - Palmatória



Imagens (48-57)
disponíveis em:
Museu Histórico
Nacional.

Questões:

55

- ❖ Vocês conhecem esses objetos?
- ❖ O que esses objetos nos contam?
- ❖ Todos esses objetos ainda são utilizados com frequência?
- ❖ Para que fim eles eram utilizados?
- ❖ Quem utilizava ou utiliza esses objetos?
- ❖ Como os objetos podem nos ajudar a lembrar de momentos do passado, que tipo de informação eles nos fornece?

Dica: Deixe a imaginação das educandas/os fluir na análise dos objetos. Esse deve ser um trabalho de investigação.

- ✓ A educanda/o deverá anotar todas as suas impressões a respeito dos objetos investigados.
- ✓ Ao final cada educanda/o deverá escrever três palavras que vêm às suas cabeças quando veem esses objetos.
- ✓ Essas análises serão anexadas ao Portfólio.
- ✓ Por fim a professora/or apresenta as fichas com os nomes e usos dos objetos.

Aula 22 e 23

(1h40min)

*b. Documentos do período da escravidão***Procedimento:**

Trabalhando com documentos escritos.

Analisar documentos e processos envolvendo escravizados, na Imperial Vila da Vitória e na Vila da Vitória, no século XIX.

- ❖ Orientação e esclarecimento das dúvidas sobre os conceitos a serem aplicados numa pesquisa de campo;
- ❖ Planejamento de passos para serem seguidos na análise dos documentos: definir os objetivos; selecionar a coletânea de documento que será trazida; preparar as educandas/os para lidar com os documentos (os cuidados); elaborar as perguntas que serão feitas aos documentos.

36

PROPOSTA:

Inventários do século XIX



"Escravinha Eva Cabra: Uma menina repartida em herança na Vila de Poções (1866)".

"O Liberto Antônio Africano e o resgate de seu filho Rogério da escravidão: estratégias e contradições no seio do escravismo" (1856).

O uso de inventários como recurso didático potencializa a capacidade de análise, historicidade, raciocínio analítico e a compreensão das relações de continuidade e ruptura históricos.

"O inventário é feito após a morte do indivíduo. Através dele os bens do falecido são distribuídos entre seus herdeiros conforme prevê a legislação e de acordo com a vontade do morto, caso tenha deixado testamento. Para o historiador, testamentos e inventários podem se transformar em importantes testemunhos da vida material e cultural de indivíduos e grupos sociais do passado". (VOGOT; RADUNZ, 2013, p. 09)

Figura 58 – Inventário 1: Escravinha Eva Cabra



Fonte: CEREMH cx.23

Digo eu, Maria Horinda da Conceição que no inventário que se procedeu com o falecimento de meu marido, José da Penha Silva, e entre os mais bens que em partilhas me tocaram em meação, tocou-me também a escravinha Eva cabra, hoje com sete para oito anos, na metade porém, de seu valor, por ter sido a outra metade partilhada entre meus filhos. Desta metade, pois, que posso livre e sem [ilegível], faço doação a minha neto Maria Victória, mulher de Roberto Marinho Galvão Tigre no valor de Duzentos e cinquenta [sic.] mil reis [ilegível] esta doação vai [sic.] feita de minha livre vontade, sem constrangimento de pessoa alguma, como dirão as testemunhas presentes a este acto [sic.], desde já dou plena posse e faço entregar da dita escravinha ao dito Roberto, que este assina [sic.] como aceitante e representante de minha referida neto sua mulher [...].

E para clareza e não saber escrever, manda passar o presente documento o procurador Cesário de S^o e Mello, que por eu não saber escrever a meu rogo assina como representante da Donatária e testemunha.

Poções 12 de julho de 1866 (CEREMH cx.23).

Figura 59 – Inventário 1: Escravinha Eva Cabra



Fonte: CEREMH cx.23

Ilmo Desembargador Juiz de Orphãos
[sic.]

57

V. Victória 1870

Diz Roberto Marinho Galvão Tigre, por seu procurador abaixo assinado [sic.] que ele [sic.] suplicante é por cabeça de sua mulher, herdeiro de Maria Horinda da Conceição, que faleceu no ano passado no Distrito [sic.] das Poções deste Município, deixando uma escrava de nome Eva [pois] já havia feito doação da metade ao suplicante, como se vê no documento junto e como se fosse [pedido] ao suplicante que se proceda inventário desta a metade da escrava, e em mais alguns bens, que por ventura possa [sic.] existir pertencentes ao casal a fim de serem partilhados pelos herdeiros [...] (CEREMH cx.23).

Figura 60 – Inventário 1: Escravinha Eva Cabra



Fonte: CEREMH cx.23

Aos vinte e dous [sic.] dias do mês [sic.] de novembro de mil ottocentos e setenta, nessa Imperial Vila da Victoria [...]

Diz Roberto Marinho Galvão Tigre, por seu procurador abaixo assinado [sic.] que no inventário procedido por falecimento de Maria Horinda da Conceição foi descripta [sic.] a escrava Eva de quem é o suplicante senhor da a metade como se vê na doação junto aos autos [ilegível] e como [ilegível] proceder a partilhar, vem o suplicante pedir a Vossa Exceléncia pessoa, mandar que lhe seja lançada em seu quinhão a outra a metade, respondendo assim suplicante aos demais herdeiros o que lhes pertence (CEREMH cx.23).

Figura 61 – Inventário 2: Antônio Africano



Fonte: CEREMH cx.10

38

CEREMH - caixa 10 - Inventário de Teresa Oliveira Freitas p.148

Ilmº Sr. Juiz de Orfaos

Antonio Africano, escravo que foi do fadado Lutz I Sapoão I de Souza, e hoje liberto, tendo um filho de nome Rogerio de dez anos de idade, criollo do domínio do Orfão José, filho legítimo de Lutz Fernandes D'Oliveira e Dona Tereza de Oliveira Freitas, já falecida e desejando libertar o dito filho, não somente pelo parentesco que com elle tem, como especialmente pelo seu decidido amor à Liberdade, oferece um outro escravinho de nome Themoteo, africano de idade doze anos, com mais dez vacas de volta; e como não pode fazer sem a necessária [autorização] de V.Sº, para isso//

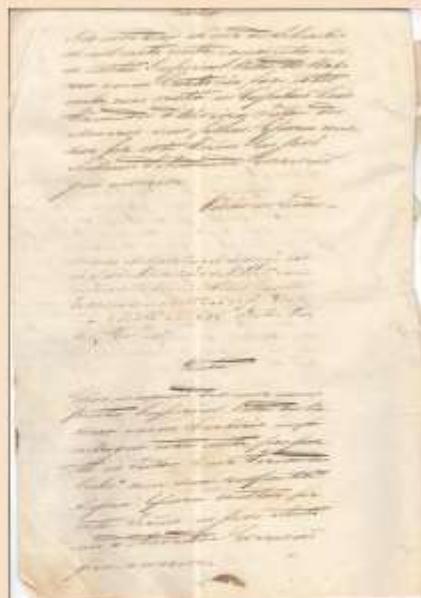
Para V. Sº, como Patrono da liberdade, assim lhe haja de deferir deliberando a [mandato]. I para q. isto deva-se proceder

Ass. ERM

Nos autos respectivos, e dé-se [vista] ao tutor do menor e ao Curador de Orfaos o requerido

Victoria 9 de julho 1856

Figura 62 – Inventário 2: Antônio Africano



Fonte: CEREMH cx.10

p. 148

Aos nove dias do mês de setembro de mil
oitocentos e cinquenta e seis, nesta Imperial
Villa da Victoria em meu cartório faço estes //
com vista do Capitão Lutz Fernandes d'Oliveira
(tutor das menores cinco filhas). Esperar -----

TERMOS Cor. José Antônio de
Andrade CONSEÇÃO que escrevi:

Concordo com a pretenção do suplicante não
só por ser em benefício da liberdade como no
proveito de meu filho envista do oferecido na
petição de A.

Victoria 9 de dezembro de 1856. O tutor Lutz
Fernandes de Oliveira-----

Figura 63 - Inventário 2: Antônio Africano

Fonte: CEREMH cx.10

39

Em vista do alegado a respeito do escravinho Rogério em que nada ofende aos bens de meu curado, menor José, convenho na troca pelo interesse de ambos (ilegível).

Vitória 9 de setembro de 1856

PERGUNTA	OBJETIVO
QUEM?	Identificação de sujeitos
QUANDO?	Temporalidade
ONDE?	Espacialidade
O QUE?	Descrição do que aconteceu
POR QUE?	Razões/Causas
COMO?	Desenrolar do acontecimento, do processo, do discurso.
PARA QUE?	Efeito/Consequências/ Objetivos.

Adaptado de Aeblí, H. (1982).

Procedimento

- ✓ Dividir a sala em dois grupos, cada grupo fica responsável por um inventário.
- ✓ Para a análise dos documentos as educandas/os deverão responder às perguntas da tabela acima.
- ✓ As respostas serão transformadas em um texto narrativo, esse texto deverá ser apresentado pelo grupo.
- ✓ O texto será anexado ao Inventário.

Aula 24

(50m)

40

*c. Lugares de memória***Procedimento:**

Abaixo temos alguns dos principais lugares de memória do município de Vitória da Conquista, diversas opções para a professora/or trabalhar a história local com as educandas/os.

PROPOSTA:

Apresentar para as educandas/os o conceito e a importância dos lugares de memória.
Escolher alguns lugares do município para exemplificar.
Se não for possível levar as educandas/os para um passeio em pelo menos um desses lugares a professora/or pode preparar uma apresentação em slides ou ainda procurar por instituições que dispõem de passeios virtuais.

Centro Regional de Memória e História - UESB (CEREMH - UESB)

Esta instituição acadêmica detém a guarda da documentação da 1ª Vara Cível de Vitória da Conquista com vistas à manutenção, disponibilização e utilização do acervo para produção de trabalhos acadêmicos com base naquela documentação. Dessa forma a Universidade tem acesso a fontes históricas, fundamentalmente dos séculos dezenove e vinte, com grande potencial de virarem a ser usadas para a produção de conhecimento.

Fonte: <https://www.escavador.com/sobre/6970842/Ricardo-Alexandre-Santos-de-Sousa>

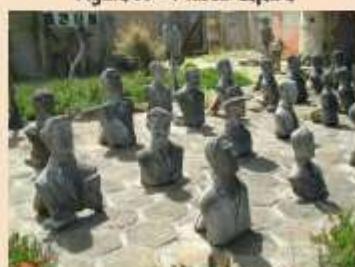
Figura 64 – Museu Regional de Vitória da Conquista (MRVC)

Fonte: Buser

É um museu de história. Foi criado em 1991 pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Ocupa a Casa Henriqueta Prates, um casarão preservado do fim do século XIX na Praça Tancredo Neves, habitado por Dona Henriqueta Prates e parte do primeiro núcleo urbano de Vitória da Conquista.

Figura 65 – Museu de Kard

Fonte: LAVOGA Compass

Figura 66 – Museu Cajaíba

Fonte: O Mandacaru

Figura 67 – Museu Pedagógico Casa Padre Palmeira

Fonte: Uesb

Figura 68 – Casa Memorial Governador Régis Pacheco

Fonte: PMVC

O Museu de Kard ocupa uma área de aproximadamente meio milhão de metros quadrados, o segundo maior museu de arte contemporânea do Brasil.

Construído pelo artista-plástico Aurino Cajaíba, falecido há alguns anos, está localizado no alto da Serra do Peri Peri e guarda uma história com um importante valor cultural para Vitória da Conquista e região sudoeste.

Implantado em 1999, esse Museu é um espaço aberto à comunidade para difusão do conhecimento multidisciplinar. Conta com acervos especiais, fontes documentais de colégios extintos, exposições fixas, além de todo o conjunto de obras disponíveis na Biblioteca Albertina Lima Vasconcelos.

Em estilo neoclássico, o espaço resguarda parte da memória política do município de Vitória da Conquista, tanto pela trajetória política do ilustre morador, já que o médico Régis Pacheco exerceu mandatos como prefeito de Vitória da Conquista, deputado federal e governador da Bahia, quanto por abrigar quadros de autoria do artista plástico Orlando Celino, que retratam todos os intendentes e prefeitos que já ocuparam o cargo de chefe do executivo no município.

Figura 69 - Proler/Uesb

Fonte: Uesb

42

O **Proler/Uesb**, campus de Vitória da Conquista, é o comitê pioneiro no Brasil do Programa Nacional de Incentivo à Leitura da Fundação Biblioteca Nacional Proler/FBN. É um programa de extensão do Departamento de Ciências Sociais Aplicadas, e conta com o apoio da Pró Reitoria de Extensão da Uesb.

Figura 70 - Arquivo Público Municipal

Fonte: PMVC

É o principal lugar de memória de Vitória da Conquista.

Além de oferecer um diversificado acervo à população, o Arquivo desenvolve atividades a fim de resgatar a memória que ainda não foi registrada.

Figura 71 - Cristo de Mário Cravo

Fonte: PMVC

Erguido no alto da Serra do Periperi, foi inaugurado em 1980. Além da mensagem religiosa, a imagem de Cristo, com feições nordestinas, lembra a situação econômica e social da população sertaneja, que sofre com a seca, a fome, o trabalho duro e a miséria. A obra é do escultor Mário Cravo.

Figura 72 - Monumento à Bíblia

Fonte: PMVC

Edificado na Praça Vitor Brito, em 1984, a partir da iniciativa da Associação Evangélica Conquistense. É formado por três pilares que simbolizam a Santíssima Trindade: Pai, Filho e Espírito Santo. Foi reformado em 2005.

43

Figura 73 – Monumento aos Dez Mandamentos

Fonte: PMVC

Localizado na praça Estevão Santos, foi construído em 1982 pela Igreja Adventista do Sétimo Dia. A intenção é contrastar a Lei de Deus com a Lei dos Homens, já que o monumento foi erguido em frente ao Fórum João Mangabeira.

Figura 74 – Monumento a Getúlio Vargas

Fonte: PMVC

Foi erguido na Serra do Marçal, à margem da Rodovia Ilhéus – Lapa, a 18 km da zona urbana de Vitória da Conquista. Marca a inauguração desse trecho da rodovia, realizada no dia 31 de agosto de 1950. A solenidade contou com a participação do então presidente Getúlio Vargas. Além do busto de Vargas, o monumento tem a expressão "O verdadeiro sentido da brasiliade é a marcha para o oeste".

Figura 75 – Monumentos aos Bandeirantes

Fonte: PMVC

Feito em marmorite, o monumento foi construído na gestão de Régis Pacheco (1938-1945) e inaugurado em 13 de novembro de 1940. Faz uma homenagem aos primeiros sertanistas da região, especialmente a João Guimarães Costa e José Gonçalves da Costa, portugueses responsáveis pela fundação da vila. Seu nome oficial é Monumento aos Fundadores da Cidade.

Figura 76 – Monumento ao Índio

Fonte: PMVC

Localizado na praça Caixetos Viajantes, o Monumento ao Índio foi inaugurado em 5 de junho de 2000. Presta uma homenagem aos povos indígenas, especialmente aqueles que habitaram a região de Vitória da Conquista e que foram dizimados pelos colonizadores. Trazendo um elemento típico do cotidiano indígena – a flecha –, o objetivo é lembrar a riqueza histórica, cultural e humana dos índios.

Figura 77 – Monumento aos Ex-Pracinhas da Segunda Guerra Mundial



Fonte: PMVC

Inaugurado em 1992, na praça São Barreto, em frente ao Tiro de Guerra, o monumento presta uma homenagem aos ex-combatentes da Segunda Guerra Mundial, especialmente aos conquistenses que foram convocados ou se apresentaram voluntariamente para participar do conflito. Foi idealizado pelo escultor Cajaíba.



Figura 78 – Monumento aos Mortos e Desaparecidos Políticos da Bahia



Fonte: PMVC

O Monumento aos Mortos e Desaparecidos Políticos da Bahia foi edificado na praça Tancredo Neves e inaugurado em 9 de julho de 1998, por iniciativa do Grupo Labor – Assessoria, Documentação e Pesquisa. O monumento presta homenagem àqueles que foram submetidos aos horrores da Ditadura Militar, instalada no Brasil em 1964. Traz uma figura humana vazada, dando o sentido de ausência. A arte é dos conquistenses Romeu Ferreira e Ana Palma Cassimiro.



Aula 25 e 26

(1h40m)

Essa atividade é ideal para trabalhar em uma sala de informática, onde as educandas/os tenham acesso a um computador com Internet. Não sendo possível o trabalho pode ser feito em casa, nesse caso as educandas/os precisam ser orientadas antes.

As educandas/os devem acessar o link do **Inventário dos Lugares de Memória do Tráfico Atlântico de Escravos e da História dos Africanos Escravizados no Brasil**, fornecido pela professora/or:

Inventário dos Lugares de Memória do Tráfico Atlântico de Escravos e da História dos Africanos Escravizados no Brasil
<http://www.labhot.uff.br/memoriadotrafico/>

É importante deixá-las navegar pela página para criar familiaridade, suprir curiosidades, tirar dúvidas etc.

45

Pedir para que, em equipe, escolham uma das 7 (sete) temáticas disponibilizadas na página e dentro dessa temática escolher um lugar específico para pesquisar:

- 1) Portos de chegada, locais de quarentena e venda
- 2) Desembarque ilegal
- 3) Casas, Terreiros e Candomblés
- 4) Igrejas e Irmandades
- 5) Trabalho e Cotidiano
- 6) Revoltas e Quilombos
- 7) Patrimônio Imaterial

A pesquisa deve conter:

- ✓ Um panorama geral sobre a temática;
- ✓ Informações sobre o lugar (data, local, sujeitos, função, data de tombamento etc.)
- ✓ Fotos do lugar
- ✓ Esse trabalho será anexado ao portfólio

V. O Negro na História Tradicional

Aula 27 e 28

(1h40min)

- a. Subalternizados e silenciados

Procedimento:

Apresentar para as educandas/os desdobramentos das diferentes concepções do conceito de sujeito histórico e suas transformações, ao longo da História, nos distintos períodos.

PROPOSTA:



Ao relatar os eventos históricos, é relevante falar sobre os personagens que lideraram e conduziram os movimentos.
No entanto não se pode esquecer dos personagens que não compartilhavam a mesma ideologia, e eram motivados por outros princípios.
E também, a totalidade dos cidadãos que não opinavam ou expressavam suas opiniões, simplesmente passavam pelos processos.

Leitura do poema: Perguntas de um trabalhador que lê:

46

Perguntas de um trabalhador que lê

Quem construiu Tebas, a cidade das sete portas?
Nos livros estão nomes de reis;
Os reis carregaram as pedras?
E Babilônia, tantas vezes destruída.
Quem a reconstrói sempre?
Em que casas da dourada Lima viviam aqueles
que a construíram?
No dia em que a Muralha da China ficou
pronta,
Para onde foram os pedreiros?
A grande Roma está cheia de arcos-do-
triunfo:
Quem os erigiu? Quem eram aqueles que
foram vencidos pelos césares?
Bizâncio, tão famosa, tinha somente palácios
para seus moradores?

Na lendária Atlântida, quando o mar a
engoliu, os afogados continuaram a dar
ordens a seus escravos.
O jovem Alexandre conquistou a Índia.
Sozinho!
César ocupou a Gália.
Não estava com ele nem mesmo um
cozinheiro!
Felipe da Espanha chorou quando sua
armada naufragou. Foi o único a chorar!
Frederico 2º venceu a Guerra dos Sete Anos.
Quem partilhou da vitória?
A cada página uma vitória.
Quem preparava os banquetes?
A cada dez anos um grande homem.
Quem pagava as despesas?
Tantas histórias,
Tantas questões

(Berthold Brecht, 1935)



Bertold Brecht foi um dramaturgo e poeta alemão, um dos
mais influentes do século XX, criador do chamado Teatro
Épico. https://www.ebiografia.com/bertolt_brecht/

**Texto: Alienação e Ideologia em 'Perguntas de um trabalhador que lê', de
Bertolt Brecht.** <https://expertusperennis.wordpress.com/tag/ideologia/>

No poema, *Perguntas de um trabalhador que lê*, o autor apresenta vários fatos da história da humanidade. A partir de questionamentos estabelece argumentos simples e práticos, coisas do cotidiano, exercidas por indivíduos que trabalham, atuando em diversas atividades, mas que, estranhamente, foram apagados pela história.

Os sujeitos históricos que mereciam visibilidade eram apenas os declarados superiores, os poderosos, os mais notáveis e geniais. Esses faziam jus a ter seus feitos registrados para a posteridade.

**Onde estão os negros na
História, contada nos livros?**

Pontos relevantes para serem discutidos com as educandas/os:

47

- ✓ A forma exótica e alegórica de retratar os negros;
- ✓ Uma História que permaneceu em páginas Folclóricas por muito tempo;
- ✓ Tentativa de apagar e/ou macular a cultura e religiosidade dos negros;
- ✓ Apagamento da vital contribuição dos escravizados para o progresso do Brasil;
- ✓ Criação de estereótipos depreciativos (insolente, preguiçoso, malandro, beberão);
- ✓ As mulheres negras representadas como sujeitas submissivas, com destaque para a figura da mãe preta, mulher que cuida, com seus dotes domésticos e culinários, da família colonial (atualmente no papel das empregadas domésticas). Ou ainda pelas suas características físicas, que são vistas sempre como sedutoras e disponíveis.

É importante ressaltar que não é possível compreender a nossa história sem considerar a escravidão e todos os seus desdobramentos. E lembrar que a escravidão é uma questão ainda presente no Brasil de hoje.

Dica de leitura: **História apagou o quanto os africanos escravizados enriqueceram o Brasil, diz Laurentino Gomes** <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-57575496>

Figura 79 - Quebrando conteúdos

Aula 29 e 30

(1h40min)



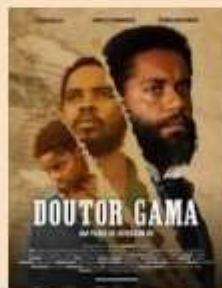
Fonte: Dreams time

b. Protagonismo Social

A historiografia atual evidencia que os escravizados foram muito dinâmicos. Eles resistiram de diversas formas desde fugas, atentados contra seus senhores e formação de grupos quilombolas.

Procedimento:

Exibir o filme **Doutor Gama**, duração (1h 20min), 12 anos.



direção: Jefferson De
Gênero: Biografia,
Drama, História
Ano: 2021
País de origem: Brasil

Doutor Gama conta a trajetória de um dos personagens mais impressionantes da história brasileira. O abolicionista Luiz Gama nasceu livre na Bahia, foi vendido pelo próprio pai para pagar uma dívida de jogo, aprendeu a ler e a escrever já adulto e, como advogado, libertou mais de 500 pessoas escravizadas.

<https://www.brasildefato.com.br/2021/08/20/doutor-gama-filme-brasileiro-e-selecionado-para-o-maior-festival-de-cinema-negro-do-mundo>

Dica de leitura para orientar a professora/or no desenvolvimento da atividade com o filme:

Doutor Gama: a luta incessante pela liberdade <https://valkirias.com.br/doutor-gama/>

48

A atividade foi planejada com o objetivo de que as educandas/os possam perceber determinados aspectos do ambiente de resistência dos escravizados

Aula 31

(50min)

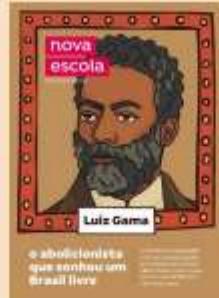
PROPOSTA:



Questões:

- Qual o tema do filme?
- O que o filme tenta nos contar?
- Eles conseguiram passar a mensagem? Justifique a sua resposta.
- Você aprendeu alguma coisa com este filme? O quê?
- Algum aspecto do filme não foi compreendido?

Indicação de leitura, posterior, para as educandas/os. Se possível fazer a leitura integral.



Esse e-book faz parte da coleção **Pensadores Negros** da Nova Escola BOX, você conhecerá mais de perto esta figura incrível. Clique no link para fazer o download, abrir e salvar no computador ou celular.

<https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/5f4HB8u5QfVv4FH5FeNMwWqzTtgK2eqjX8p5BDzGJ/u2BFcFB298lySXSFxE/e216nov20-especialconsciencianegra-semana01-c4-download.pdf>

Aula 32 e 33

(1h40min)

Procedimento:

As narrativas historiográficas, por vezes, omitiram as lutas de mobilização e emancipação política da população afro-brasileira.

Vamos descobrir, juntamente com as educandas/os, os prejuízos que esse apagamento trouxe para os afrodescendentes e a relevância das formas de resistência dessa população na atualidade.

49

PROPOSTA:

Leitura do texto **A árvore do esquecimento e a história dos serviços de acolhimento no Brasil.**

Nossa história conta que toda vez que as africanas e os africanos iam embarcar no navio negreiro, para serem escravizados no Brasil, eles eram obrigados a realizar um ritual de desentraizamento em torno dessa árvore. As prisioneiras e prisioneiros que eram crianças, jovens e adultos, caminhavam longas distâncias a pé durante a noite, para que a escuridão as impedisse de encontrar o caminho de volta, caso tentassem fugir. Quando chegavam ao forte, ficavam acorrentadas (os) até que fosse realizado um leilão para saber quem seria o comprador daquelas pessoas. E antes de embarcarem, eram obrigados a dar voltas em torno do Baobá, forçados a deixar aquela terra natal e toda sua história. A ordem era para que as mulheres dessem sete voltas e os homens nove. Ao destituir esses povos de seus vínculos e memória, esse rito garantia a submissão dos mesmos, pois renegar os ancestrais ao redor daquela árvore, significava perder todo referencial de pertencimento para tornar-se objeto na mão de alguém. Por causa disso, o Baobá passou a ser chamado também de árvore do esquecimento.



Considerada por muitos, como uma espécie de árvore da vida, a identidade social africana de alguns povos é interpretada pela ideia de que as raízes do Baobá representam os ancestrais e as memórias da comunidade, enquanto o tronco, seriam as crianças e os jovens em crescimento.

Autora: Elaine Cristina Moraes Santos

Trecho retirado do texto:

SANTOS, E. C. M. **A árvore do esquecimento e a história dos serviços de acolhimento no Brasil.** São Paulo: Instituto Fazendo História, 2021 (Texto para blog institucional).
<https://www.fazendohistoria.org.br/blog-sa/2021/6/29/a-arvore-do-esquecimento-e-a-historia-dos-servicos-de-acolhimento-no-brasil>

Após a leitura iniciar um debate sobre o entendimento do texto com **perguntas geradoras**:

- ✓ O que entenderam sobre o texto?
- ✓ Qual o significado do trecho “[...] pois renegar os ancestrais ao redor daquela árvore, significava perder todo referencial de pertencimento para tornar-se objeto na mão de alguém”?
- ✓ Qual a simbologia desse gesto que os escravizados eram obrigados a fazer?

Vamos tentar enumerar o que esses povos deixavam para traz quando eram embarcados nos navios negreiros?

50

(possíveis respostas das educandas/os) e/ou (pontos relevantes para a professora/or direcionar)

Seus Hábitos	Suas Referências	Suas Raízes	Sua Ancestralidade
Sua Liberdade	Sua Língua	Seus Costumes	Seu Passado
Seu Território	Sua Nação	Sua Cultura	Sua Identidade

Cada um desses pontos deve ser explorado e exemplificado para a melhor compreensão da educanda/o.

A intenção é pensar a memória como um dispositivo fundamental no combate ao racismo e guia-las para a conclusão da forma como se deve combater esse mal na sociedade.

Produção de cartazes: as educandas/os deverão produzir cartazes representando a forma como elas imaginam que o povo negro resiste dentro da nossa sociedade. (a professora/or deve orientar e até opinar se necessário).

Exemplos: religiosidade, gastronomia, arte, cultura, moda, estética, esporte etc.

Aula 34 e 35

(1h40min)

c. Ações afirmativas

O que são ações afirmativas?

<https://www.politize.com.br/acoes-affirmativas/>

São políticas públicas que visam oferecer igualdade de oportunidades a grupos sociais discriminados. Essas ações pretendem reduzir a desigualdade herdada pelos negros desde a colonização. Deve funcionar como um instrumento de inclusão social.

Cotas raciais

As cotas raciais são uma política afirmativa que garante o acesso de pretos, pardos, indígenas e quilombolas a instituições de ensino superior ou a cargos públicos.

Procedimento: Trabalhar com a crítica das charges, deixar que as educandas/os expressem suas opiniões sobre a política de cotas.

51

Figura 80 – A retórica das charges 1



Fonte: psicoocisp.blogspot.com/

Figura 82 - A retórica das charges 3



Fonte: psicoocisp.blogspot.com/

Figura 84 - A retórica das charges 5



Fonte: psicoocisp.blogspot.com/

Figura 81 - A retórica das charges 2

PISCUTINHO O SISTEMA DE COTAS



Fonte: psicopedocisp.blogspot.com/

Figura 83 - A retórica das charges 4



Fonte: psicoocisp.blogspot.com/

Figura 85 - A retórica das charges 6



Fonte: psicoocisp.blogspot.com/

Como funciona o sistema de cotas?

Com base na Lei de Cotas em vigor no Brasil, o sistema de cotas funciona da seguinte maneira:

- ✓ 50% das vagas são destinados para estudantes de escolas públicas.
- ✓ Desses vagas reservadas, 50% vão para alunos que têm renda familiar inferior a 1 salário mínimo.
- ✓ A cota racial (pretos, pardos, indígenas e quilombolas) e para portadores de necessidades especiais se estabeleceu com base na proporcionalidade representativa desses grupos no estado onde fica a instituição.
- ✓ Os alunos que se inscrevem para ter acesso às cotas raciais passam por uma banca de heteroidentificação, responsável por garantir que não haja fraude.

Fonte: <https://mundoeducacao.uol.com.br/educação/sistema-cotas.htm>

Leiam com atenção parte do pronunciamento do Presidente Luiz Inácio no dia 13 de novembro de 2023, onde ele sancionou durante uma cerimônia, a nova Lei de Cotas que amplia vagas nas universidades públicas:

Figura 86 - Lula fala, no Palácio do Planalto.



Fonte: Gov.br

"Pela primeira vez, a filha do pedreiro pôde virar engenheira. Pela primeira vez, o filho da empregada doméstica pôde virar doutor. Pela primeira vez, os filhos e filhas de pais que não puderam estudar tiveram a oportunidade de ser o que quisessem, conquistando um diploma e melhorando a sua vida [...] A Lei de Cotas quebrou um dos grandes paradoxos da educação brasileira, praticamente só tinha acesso ao ensino superior quem tinha dinheiro para pagar caro por uma universidade particular".

<https://www.gov.br/mdu/pt-br/assuntos/noticias/2023/novembro/sancionada-pelo-presidente-lula-nova-lei-de-cotas-amplia-vagas-nas-universidades-publicas>

Procedimento:

Vamos construir, juntamente com as educandas/os argumentos prós e/ou contra a política de cotas. Esses argumentos devem ser distribuídos em uma tabela

Argumentos Prós	Argumentos Contra
-----------------	-------------------

Após esse momento cada argumento deve ser debatido e/ou contestado. Para isso, a professora/or precisa estar preparada, teoricamente para esclarecer aos alunos a importância dessa política para a diminuição da desigualdade racial em espaços tão historicamente embranquecidos.

Aula 36 e 37

(1h40min)

53

Lei 10.639/03 – Educação Antirracista

Torna obrigatório o ensino da história africana e afro-brasileira. Essa lei é uma vitória porque reconhece e ressalta a contribuição da cultura africana e afro-brasileira na formação da sociedade brasileira.

Figura 87 – Não basta não ser racista, é preciso ser antirracista.



Fonte: APUB

Sancionada em 2003, durante o primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT), a norma estabelece que deverão ser incluídos nos conteúdos programáticos das escolas públicas e particulares, do ensino fundamental ao médio, os estudos da história da África e dos africanos, da luta dos negros no Brasil, da cultura negra brasileira e do negro na formação da sociedade.

<https://www.brasildefato.com.br/2023/05/17/educação-antirracista-20-anos-da-implementação-da-lei-10-639-nas-escolas-do-df/>

Questionamentos para o debate:

- ✓ Qual a importância de uma Educação Antirracista?
- ✓ Essa lei tem surtido efeito na redução da desigualdade racial?
- ✓ A Educação Antirracista amenizou o problema do apagamento da história dos africanos e afrodescendentes e o processo de separação desse povo da sua cultura e história?
- ✓ A adição desse conteúdo na educação formal e o revelar da enorme diversidade de povos africanos e de sua produção científica e filosófica desmistificou o que é a África.
- ✓ A implementação dessa Lei tem sido capaz de mostrar a completude das pessoas negras? Seres humanos que têm histórias e antepassados?
- ✓ Após 21 anos, será que a maioria das escolas já se adequaram a essa Lei?
- ✓ Quais podem ser as dificuldades enfrentadas pelas escolas que ainda não se adequaram?

Site para pesquisa do professor:

<https://www.apedes.org.br/educação/lei-1063903/>

6. Catarse

54

Aula 38

(50min)

PROPOSTA



O aluno deve realizar a síntese de todo o processo, mostrando que se apropriou do conhecimento científico e se “libertou” do senso comum. A atividade será oral e escrita.

Procedimento

Nesta aula as educandas/os devem produzir uma redação argumentativa sobre **a questão da desigualdade racial no Brasil**, a redação deve conter fundamentos que corroboram com as ideias apresentadas pelo aluno para defender o seu ponto de vista.

Mínimo de 25 linhas
Máximo de 30 linhas

Comparação entre o texto feito por eles com um “texto fake” que trata do mesmo tema, feito intencionalmente pela professora/or.

Aula 39

(50min)

PROPOSTA



Imprimir cópias do texto fake, distribuir para as educandas/os e pedir que façam a leitura do texto destacando pontos que considerem relevantes.
A leitura deve ser individual e silenciosa.
A professora/or, mesmo se solicitada, não deve intervir durante essa atividade.

Texto fake:

55

Brasil um lugar de oportunidade para todos

Já é consenso entre os teóricos, dedicados a estudar a população brasileira, que as mazelas sociais que nos atormentam, são ocasionadas a partir da comodidade de determinados indivíduos que, por hábitos sociais ou culturais, não se esforçam o suficiente para alcançar êxito nos estudos e/ou profissionalizar-se, afim de conseguir um emprego capaz de manter-se, e para justificar o seu fracasso, se vitimizam questionando a democracia que impera em nosso país.

Dados estatísticos apontam, que a maioria das pessoas que se dizem vítimas de desigualdades, atropelaram uma etapa imprescindível, a da estabilidade profissional, e optaram por constituir família – na grande maioria, exageradamente extensas. Nesse contexto terminaram por não conseguir suprir as necessidades básicas do seu lar. Essa composição familiar desestruturada, garante a manutenção do ciclo dessa problemática. E, num desfecho muito frequente, quando veem que não conseguem se destacar da forma convencional, optam por caminhos mais fáceis como o da criminalidade.

É sabido que qualquer indivíduo que ambiciona um futuro promissor, e se esforça para que ele aconteça tem, necessariamente, todas as possibilidades de alcançar o seu objetivo, as portas das oportunidades se abrem. É importante compreender que as pessoas que estão bem colocadas dentro da sociedade, alcançaram isso por mérito, ou seja, muito esforço pessoal.

Pessoas que não traçam um projeto para conquistar um lugar de destaque dentro da sociedade, tende a ficar sempre para traz. O mundo pertence àqueles que não têm medo de ir em busca de seus sonhos.

Fonte: http://www.voices.in.my/head/#total_madness



Nesse momento do desenvolvimento da sequência, as educandas/os devem ser capazes de fazer uma apreciação crítica do texto fake, apontando as informações distorcidas e fora da realidade conhecida. Inclusive, esse texto deve ser capaz de causar indignação.

Obs: as educandas/os não devem saber que é um texto fake produzido pela professora/os.

Abrir espaço para a livre argumentação das educandas/os. A professora/or deve incentivar um debate caloroso com a participação de todos, interferindo o mínimo possível.

7. Retomada da prática social

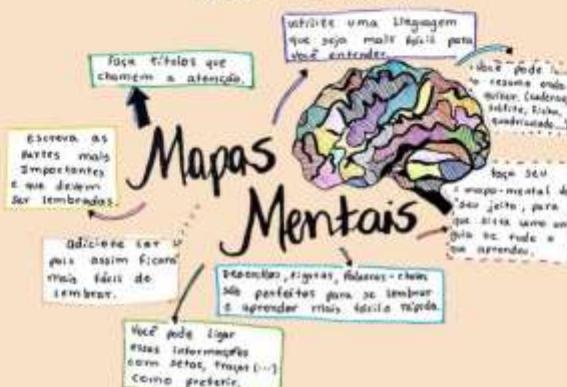
56

Aula 40

(50min)

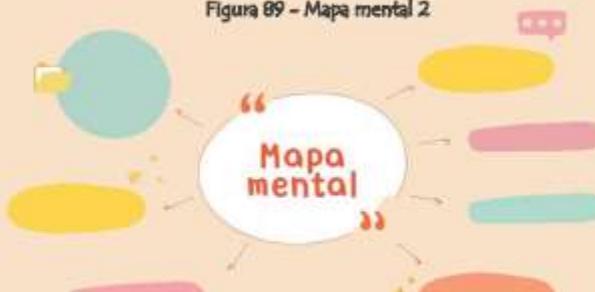
De forma mais crítica e utilizando o conteúdo científico aprendido, a educanda/o deve analisar a situação proposta no início do processo, apresentar a sua visão dos fenômenos de maneira sincrética e sintética, através de um mapa mental. Abaixo alguns modelos copiados do aplicativo **Canva** para exemplificar.

Figura 88 – Mapa mental 1



Fonte: Canva

Figura 89 – Mapa mental 2



Fonte: Canva

7.1 Intensões do aluno e compromisso de ação

57

A professora/o e as educandas/os devem elaborar, juntas, um plano de ação com base no conteúdo trabalhado. Esse plano deve prevê o que cada aluno fará na vida prática, no seu cotidiano dentro e fora da escola. É o momento de selar o compromisso com a prática social, articulando educação e sociedade. (GASPARIN, 2005).

Nova atitude prática: intensões	Proposta de ação
1. Respeite as diferenças: examine seus próprios preconceitos. Todos temos preconceitos, mesmo que inconscientemente.	É importante fazer uma reflexão sincera sobre nossas crenças e atitudes. Identifique seus próprios preconceitos e trabalhe ativamente para desestruturá-los. Esteja aberto ao diálogo, ouça experiências de pessoas racialmente diversas e questione estereótipos entranhados.
2. Não admita infiúrias raciais.	Não se envolver em grupos que propagam o ódio às diferenças. Orientar conhecidos a adotar essa postura.
3. Propague conhecimento.	Ensinar para as pessoas próximas o que aprendeu.
4. Incentive o diálogo e a conscientização.	Promova discussões e diálogos abertos sobre questões raciais. Estimule a empatia e o respeito mútuo.
5. Se posicione em defesa de quem passa pelo constrangimento do crime de discriminação racial	Se presenciar atos de preconceito racial, não fique em silêncio. Denuncie, intervenha e apoie a vítima.
6. Se for vítima de qualquer tipo de preconceito ou discriminação denuncie.	É importante que denuncie, pois a denúncia visa combater a prática desse crime, punir o agente e garantir o direito à igualdade.
7. Seja um aliado e defensor da igualdade.	Se necessário, busque orientação e suporte de profissionais especializados em combate ao preconceito e discriminação racial.
8. Esteja aberto a ouvir e aprender com outras pessoas, reconhecendo a importância da diversidade em todos os aspectos da vida.	Procure conhecer e estabelecer relacionamentos com pessoas de diferentes origens raciais. Isso ajudará a expandir sua visão de mundo, promoverá a troca de experiências e fortalecerá seu compromisso com a igualdade e inclusão.

Fonte: Generation, 2023.

Por fim: Proposição de uma nova situação-problema em nível mais elevado de complexidade.

Referências

58

AEBLI, H. **Prática de Ensino:** formas fundamentais de ensino elementar, médio e superior. São Paulo: EDUSP, 1982.

AIDAR, Laura. Vida e Obra de Leonardo da Vinci. **Toda Matéria**, s/d. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/vida-e-obra-de-leonardo-da-vinci/>. Acesso em 23 de mar. de 2024.

AIRÉS, Iolly. **Doutor Gama:** a luta incessante pela liberdade. Valquírias, 2021. Disponível em: <https://valquirias.com.br/doutor-gama/> Acesso em 23 de mar. de 2024.

ALIENAÇÃO e Ideologia em 'Perguntas de um trabalhador que lê', de Bertolt Brecht. **Expertus Perennis**, 2011. Disponível em: <https://expertusperennis.wordpress.com/tag/ideologia/> Acesso em 23 de mar. de 2024.

APUD Sindicato. **Não basta não ser racista, é preciso ser antirracista**, 2021. Disponível em: <https://apub.org.br/nao-basta-nao-ser-racista-e-preciso-ser-antirracista/>. Acesso em 23 de mar. de 2024.

AQUI esperando. **Makeameme**, s/d. Disponível em: <https://media.makeameme.org/created/aqui Esperando-as.jpg>. Acesso em 23 de mar. de 2024.

ARQUIVO Público Municipal: o principal lugar de memória de Vitória da Conquista. **PMVC** 2014. Disponível em: <https://www.pmvrc.bahia.gov.br/arquivo-publico-municipal-o-principal-lugar-de-memoria-de-vitoria-da-conquista/>. Acesso em 23 de mar. de 2024.

BARROS, Adriano. Problematização no Ensino Superior: caminhos possíveis. **LinkedIn**, 2017. Disponível em: <https://pt.linkedin.com/pulse/problematiza%C3%A7%C3%A3o-ensino-superior-caminhos-poss%C3%ADveis-adriano-barros>. Acesso em 23 de mar. de 2024.

BBC News Brasil. As estatísticas que revelam a desigualdade racial no Brasil e nos EUA. You Tube, 2020. Disponível em: <https://youtu.be/d45Woc456DY> Acesso em 23 de mar. de 2024.

BERGAMO, Monica. Kabengele Munanga receberá título de professor emérito da Usp. **Folha de São Paulo**, 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/monicabergamo/2023/05/kabengele-munanga-recebera-titulo-de-professor-emerito-da-usp.shtml>. Acesso em 23 de mar. de 2024.

BIA Kicis posta meme racista para "tirar sarrinho da cara de Moro e Mandetta". **O Antagonista**, 2020. Disponível em: <https://oantagonista.com.br/brasil/bia-kicis-posta-meme-racista-para-tirar-sarrinho-da-cara-de-moro-e-mandetta/>. Acesso em 23 de mar. de 2024.

BODART, Cristiano. O que é Fato Social em Durkheim. **Café com Sociologia**, 2015. Disponível em: <https://cafecom sociologia.com/o-que-e-fato-social-durkheim/>. Acesso em 23 de mar. de 2024.

BRANDINO, CAMAZANO, LISBOA. Advogados negros avançam, mas desigualdade segue alta. **Folha de São Paulo**, 2023. Disponível em: https://www.rmmqadvogados.com.br/images/conteudo/4153/WhatsApp_Image_2023-04-24_at_16.53.09.jpeg. Acesso em 23 de mar. de 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. 53. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Lex. Brasília, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm#art1. Acesso em 23 de mar. de 2024.

BRASIL, Ministério dos Direitos Humanos. **Sancionada pelo presidente Lula, nova Lei de Cotas amplia vagas nas universidades públicas**. [Brasília]: Ministério dos Direitos Humanos, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2023/novembro/sancionada-pelo-presidente-lula-nova-lei-de-cotas-amplia-vagas-nas-universidades-publicas>. Acesso em 23 de mar. de 2024.

BUSER Brasil Tecnologia LTDA. 5 melhores museus em Vitória da Conquista - BA. **Buser**, s/d. Disponível em: <https://www.buser.com.br/destinos/pontos-turisticos/museus/ba/vitoria-da-conquista>. Acesso em 23 de mar. de 2024.

BUZZFEED. Esta empresa publicou um meme que relaciona negros à sujeira. **BuzzFeed**, s/d. Disponível em: <https://buzzfeed.com.br/post/esta-empresa-publicou-um-meme-que-relaciona-negros-a-sujeira>. Acesso em 23 de mar. de 2024.

CARRASCO, Bruno. Ciência e Senso Comum. **Ex-Isto**, 2020. Disponível em: <https://www.ex-isto.com/2020/04/ciencia-e-senso-comum.html>. Acesso em 23 de mar. de 2024.

CASA Memorial Régis Pacheco resguarda memória política de Vitória da Conquista. **PMVC**, 2023. Disponível em: https://www.pmvb.ba.gov.br/_trashed-29/. Acesso em 23 de mar. de 2024.

CAVALHEIRO, Ysadora. Abolição da Escravidão no Brasil (1888). **Coconqr**, 2019. Disponível em: <https://www.coconqr.com/mapamento/20270995/abolição-da-escravidão-no-brasil-1888>. Acesso em 23 de mar. de 2024.

CIVITATIS Tours. Memorial do Holocausto Yad Vashem. **Tudo sobre Jerusalém**, s/d. Disponível em: <https://www.tudosobrejerusalem.com/memorial-holocausto-yad-vashem>. Acesso em 23 de mar. de 2024.

CONHEÇA 6 ações práticas para combater o preconceito racial e promover a inclusão.
Generation, 2023. Disponível em: [https://brazil.generation.org/2023/08/18/6-
a%C3%A7oes-praticas-para-combater-o-preconceito-racial-e-promover-a-
inclusao/#:-.text=Denuncie%20e%20intervenha%20em%20situ%C3%A7%C3%A7%C3%B5es,a%20preconceito%20e%20discrimina%C3%A7%C3%A3o%20racial](https://brazil.generation.org/2023/08/18/6-acoes-praticas-para-combater-o-preconceito-racial-e-promover-a-inclusao/#:-.text=Denuncie%20e%20intervenha%20em%20situ%C3%A7%C3%A7%C3%B5es,a%20preconceito%20e%20discrimina%C3%A7%C3%A3o%20racial). Acesso em 23 de mar. de 2024.

60

CONHECIMENTO prévio (memória): características, tipos. **Maestrovirtuale.com**, s/d. Disponível em: [https://maestrovirtuale.com/conhecimento-previo-memoria-
caracteristicas-tipos/#google_vignette](https://maestrovirtuale.com/conhecimento-previo-memoria-caracteristicas-tipos/#google_vignette). Acesso em 23 de mar. de 2024.

CORREIO Brasiliense. Entenda o fim da escravidão no Brasil e as consequências do 13 de maio de 1888. **Rádio Comunitária**, 2021. Disponível em: [https://www.fmcomunitaria.com.br/noticia/entenda-o-fim-da-escravidao-no-
brasil-e-as-consequencias-do-13-de-maio-de-1888](https://www.fmcomunitaria.com.br/noticia/entenda-o-fim-da-escravidao-no-brasil-e-as-consequencias-do-13-de-maio-de-1888). Acesso em 23 de mar. de 2024.

COSTA, Ricardo da. O historiador e a sua profissão. **História magistra vitae est. Cícero (106-43 a.C.)**, 2012. Disponível em: [https://sou-cesar.blogspot.com/2012/02/o-
fruto-das-letras-e-por-muitas-razoes.html](https://sou-cesar.blogspot.com/2012/02/o-fruto-das-letras-e-por-muitas-razoes.html). Acesso em 23 de mar. de 2024.

COTRIM, Gilberto **História global 1** / Gilberto Cotrim. 3. Ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

COTRIM, Gilberto **História global 2** / Gilberto Cotrim. 3. Ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

DUFAUR, Luis. O ensino medieval mudou a história do mundo. **Idade Média • Glória da Idade Média**. 2020. Disponível em: [https://gloriadaidademedia.blogspot.com/2012/10/o-ensino-medieval-mudou-
historia-do.html](https://gloriadaidademedia.blogspot.com/2012/10/o-ensino-medieval-mudou-historia-do.html). Acesso em 23 de mar. de 2024.

DYNIEWICZ, MOTODA, SANTIAGO. Com pandemia, desigualdade racial no mercado de trabalho bate recorde. **O Estado de S. Paulo**, 2020. Disponível em: <https://www.cps.fgv.br/cps/bd/clippings/xc2075.pdf>. Acesso em 23 de mar. de 2024.

EAFROBRASILEIRO. **Racismo científico: O impacto no Brasil do século XIX – XX**. 2022. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1cJ8OqDbnvhPqXolex56DIPua-
WRXsZv/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1cJ8OqDbnvhPqXolex56DIPua-WRXsZv/view?usp=sharing). Acesso em 23 de mar. de 2024.

ESTADÃO. Alta de 67% do discurso de ódio nas redes sociais acende alerta sobre extremismo, 2022. Disponível em: [https://www.estadao.com.br/politica/alta-de-67-
do-discurso-de-odio-nas-redes-sociais-acende-alerta-sobre-extremismo/](https://www.estadao.com.br/politica/alta-de-67-do-discurso-de-odio-nas-redes-sociais-acende-alerta-sobre-extremismo/). Acesso em 23 de mar. de 2024.

EUGENIA - a Higienização do Brasil, s/d. Disponível em: <https://fb.watch/pSHi3cbqoS/>. Acesso em 23 de mar. de 2024.

EVARISTO, Conceição. **Literafro-Literatura Afro-Brasileira**. 2024. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo>. Acesso em 23 de mar. de 2024.

FEIFEL, Bianca. Educação antirracista: 20 anos da implementação da lei 10.639 nas escolas do DF. **Brasil de Fato**, 2023. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2023/05/17/educacao-antirracista-20-anos-da-implementacao-da-lei-10-639-nas-escolas-do-df/>. Acesso em 23 de mar. de 2024.

61

FERNANDES, Cláudio. O Brasil segundo Jean-Baptiste Debret. **Mundo Educação**, s/d. Disponível em: <https://mundoeducação.uol.com.br/historiabrasil/o-brasil-segundo-jeanbaptiste-debret.htm>. Acesso em 23 de mar. de 2024.

FOLHA. Entenda o fim da escravidão no Brasil e as consequências do 13 de maio de 1888. **Folha de São Paulo**, 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2021/05/entenda-o-fim-da-escravidao-no-brasil-e-as-consequencias-do-13-de-maio-de-1888.shtml>. Acesso em 23 de mar. de 2024.

FONTE manuscrita: Arquivo 1ª Vara Cível da comarca de Vitória da Conquista. Sessão Judiciário – CEREMH. Inventário de José da Penha Silva e Maria Horinda da Conceição (1866 - 1870) cx.23.

FONTE manuscrita: Arquivo 1ª Vara Cível da comarca de Vitória da Conquista. Sessão Judiciário – CEREMH. Inventário de Teresá Oliveira de Freitas (1856) cx.10.

FRAZÃO, Dilva. Bertolt Brecht, dramaturgo alemão. **Biografia de Bertolt Brecht**, 2024. Disponível em: https://www.ebiografia.com/bertholt_brecht/. Acesso em 23 de mar. de 2024.

FROSI, Vital. A consciência rompe o casulo. **Eu sem fronteiras**, 2021. Disponível em: <https://www.eussemfronteiras.com.br/a-consciencia-rompe-o-casulo/>. Acesso em 23 de mar. de 2024.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**, 3ª ed. Rev. Campinas SP: Autores associados, 2005 – (Coleção contemporânea)

GELEDÉS. Questão Racial. **Portal Geledés**, 2024. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/questao-racial/>. Acesso em 23 de mar. de 2024.

GOMES, Val. Ep. 1 **O Mito da Democracia Racial** | Coleção Antirracista. Instituto Unibanco, 2022. Disponível em: https://youtu.be/tvBIG_XG2Lw Acesso em 23 de mar. de 2024.

GONZÁLEZ, Sergio De Dios. 7 frases sobre o perdão que irão ajudá-lo a virar a página. **A mente é maravilhosa**, 2020. Disponível em: <https://amenteemaravilhosa.com.br/7-frases-sobre-o-perdao/>. Acesso em 23 de mar. de 2024.

HALL, Stuart. Da diáspora: identidades e mediações culturais. In: Lino Gomes, Nilma, **Movimento negro e educação**: ressignificando e politizando a raça. Educação & Sociedade, 2012, Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87324602005> ISSN 0101-7330. Acesso em 23 de mar. de 2024.

HIGA, Carlos César. **"Brasil Colônia"**; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/historiab/brasil-colonia.htm>. Acesso em 23 de mar. de 2024.

62

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**. 2^a edição. 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raça.html>. Acesso em 23 de mar. de 2024.

IFUNNY. A polícia é racista só oprime os negros. **IFunny Brazil**, 2019. Disponível em: <https://br.ifunny.co/picture/a-policia-eracista-so-oprime-os-negros-se-o-bandido-K45tTgnF7>. Acesso em 23 de mar. de 2024.

INVENTÁRIO dos Lugares de Memória do Tráfico Atlântico de Escravos e da História dos Africanos Escravizados no Brasil. **Labhot** – Laboratório de História Oral e Imagem. Disponível em: <http://www.labhot.uff.br/memoriadotrafico>. Acesso em 23 de mar. de 2024.

LACERDA, Nara. **"Doutor Gama"**: filme brasileiro é selecionado para o maior festival de cinema negro do mundo, 2021. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/08/20/doutor-gama-filme-brasileiro-e-selecionado-para-o-maior-festival-de-cinema-negro-do-mundo>. Acesso em 23 de mar. de 2024.

LAZZO; MATUMBI. **14 de Maio**. Salvador: Massa Sonora, 2019. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/lazzo-matumbi/14-de-maio/>. Acesso em 23 de mar. de 2024.

LINKEDIN. Abriu vaga de diversidade e inclusão. **LinkedIn**, s/d. Disponível em: <https://images.app.goo.gl/sF6bAvSJJhxnyfkZ8>. Acesso em 23 de mar. de 2024.

LOPES, João Paulo. Um panorama da imprensa negra do Brasil pós-abolição até os dias de hoje. **Estado de Minas**, 2022. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/pensar/2022/02/18/interna_pensar,1345862/um-panorama-da-imprensa-negra-do-brasil-pos-abolição-ate-os-dias-de-hoje.shtml. Acesso em 23 de mar. de 2024.

MACÁRIO, Jeremias. "Vultos históricos" de Cajaíba se deterioram na Serra do Periperi. **O Mandacaru**, 2006. Disponível em: <https://www.mandacarudaserra.com.br/arquivo/2006/esculturas.html>. Acesso em 23 de mar. de 2024.

MARQUES, Tiago. Museu Pedagógico da Uesb está aberto para visitas e acesso à história em Vitória da Conquista. **Agência Sertão**, 2022. Disponível em: <https://agenciasertao.com/2022/04/18/museu-pedagogico-da-uesb/>. Acesso em 23 de mar. de 2024.

MEDIAVILLA, Daniel. Devemos continuar usando o conceito de raça?. **El País**, 2016. Disponível em:

https://brasil.elpais.com/brasil/2016/02/05/ciencia/1454696080_059342.html. Acesso em 23 de mar. de 2024.

63

MHN – Acervo Museológico. **Museu Histórico Nacional**. s/d. Disponível em: <https://mhn.acervos.museus.gov.br/>. Acesso em 23 de mar. de 2024.

MINUTOS Psíquicos. **5 fatos sobre racismo no Brasil**. You Tube, 2020. Disponível em: <https://youtu.be/OQ6diw5kCjQ?si=qspsmBYJPZRz3Rm/>. Acesso em 23 de mar. de 2024.

MITO da Democracia Racial. **Geoprofessora**. 2011. Disponível em: <https://geoprofessora.blogspot.com/2011/11/mito-da-democracia-racial.html>. Acesso em 23 de mar. de 2024.

MODELOS de Mapas Mentais. **Canva**. s/d. Disponível em: https://www.canva.com/pt_br/mapas-mentais/modelos/. Acesso em 23 de março de 2024.

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. 2017. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raça-racismo-identidade-e-etnia.pdf>>. Acesso em 23 de mar. de 2024.

NASCIMENTO, Abdias do. **UNIFEI-Personalidades do Muro**, s/d. Disponível em: <https://unifei.edu.br/personalidades-do-muro/extensao/abdias-do-nascimento/>. Acesso em 23 de mar. de 2024.

NETO, Renato Drummond Tapioca. A história e a memória: suas abordagens e problemáticas no século XXI. **Rainhas Trágicas**. 2014. Disponível em: <https://rainhastragicas.com/2014/10/23/a-historia-e-a-memoria-suas-abordagens-e-problematicas-no-seculo-xxi/>. Acesso em 23 de mar. de 2024.

NOGUEIRA, André. Além do tronco: 10 métodos atrozes utilizados nos engenhos escravistas. **Aventuras na História**. 2020. Disponível em: <https://aventurashistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/alem-do-tronco-10-metodos-atrozes-utilizados-nos-engenhos-scravistas.phpml/>. Acesso em 23 de mar. de 2024.

NOVA Escola. **Lutz Gama**: o abolicionista que sonhou um Brasil livre. Pensadores Negros, 2020. Disponível em: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/5fyHB8u5QfVv4FH5FeNMyyWqzTtgK2sahX8p3BDzGUuzBFcFB298hy5XSXF/ef216nov20-especialconsciencianegra-semana01-c4-download.pdf>. Acesso em 23 de mar. de 2024.

NOVA Escola. O que é, afinal, discurso de ódio?. **Nova Escola**. 2018. Disponível em: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/RXkbT9DQ04b6xmUbEDfSVcmY5qrubDZMPkyKRw4bkQmnY9XwYY2lkqdMT/o-que-e-afinal-discurso-de-odio.pdf>. Acesso em 23 de mar. de 2024.

PAÍSES Latinos. **IFunny Brazil**, 2023. Disponível em: <https://br.ifunny.co/picture/paises-sao-latina-sendo-i-isso-que-da-subdesenvolvida-em-uY9qTkkiA/>. Acesso em 23 de mar. de 2024.

64

PEREIRA, Vinícius. História apagou o quanto os africanos escravizados enriqueceram o Brasil, diz Laurentino Gomes. **BBC News Brasil**, 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-57575496> Acesso em 23 de mar. de 2024.

PESQUISA diz que 61% das vítimas da PM são negras. **Diário de São Paulo**, 2014. Disponível em: https://www.saci.ufscar.br/servico_clipping?id=29892/. Acesso em 23 de mar. de 2024.

PINTURAS Rupestres. **Culturamix**, 2011. Disponível em: <https://cultura.culturamix.com/historia/pinturas-rupestres/>. Acesso em 23 de mar. de 2024.

PINTEREST. Frases Idiotas. **Pinterest**. Disponível em: <https://images.app.goo.gl/vUF4E7515ZRwAfCR9/>. Acesso em 23 de mar. de 2024.

PMVC. **Monumentos**, 2017. Disponível em: <https://www.pmvb.ba.gov.br/monumentos/>. Acesso em 23 de mar. de 2024.

PORFÍRIO, Francisco. "Democracia racial"; **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/historia/democracia-racial.htm/>. Acessado em 25 de jan. 2024.

PORFÍRIO, Francisco. "Florestan Fernandes"; **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/biografia/florestan-fernandes.htm/>. Acesso em 23 de mar. de 2024.

PROLER. **Proler/Uesb de Vitória da Conquista**, s/d. Disponível em: http://www2.uesb.br/proler/?page_id=33/. Acesso em 23 de março de 2024.

QUANDO dizem que racismo reverso existe. **Gerarmemes**, s/d. Disponível em: <https://gerarmemes.s3.us-east-2.amazonaws.com/memes/735a532e.jpg/>. Acesso em 23 de mar. de 2024.

QUEBRANDO correntes. **Dreamstime**, s/d. Disponível em: <https://pt.dreamstime.com/photos-images/quebrando-correntes.html/>. Acesso em 23 de mar. de 2024.

QUEIROZ, Dulce. Raça Humana. TV Câmara, 2010. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/tv/materias/DOCUMENTARIOS/187539-RACA-HUMANA.html> / Acesso em 23 de mar. de 2024.

RACISMO. **Memedroid**, 2014. Disponível em: <https://www.memedroid.com/memes/detail/914598/refGallery=userUploads&page=1&username=ramirinho25&goComments=1/>. Acesso em 23 de mar. de 2024.

RACISMO Reverso! Na escola eu sofri racismo porque eu era branco. **Memetros**, 2020. Disponível em: <https://images.app.goo.gl/3hUrLeJUmAWzJ9LE8>. Acesso em 23 de março de 2024.

- REIS JR, Dalmir. Cinco Propagandas Antigas Racistas. **Propagandas Históricas**. s/d. Disponível em: <https://www.propagandashistoricas.com.br/2015/01/cinco-propagandas-antigas-racistas.html/>. Acesso em 23 de mar. de 2024.
- RESPOSTA à Folha de S.Paulo: Cotas, sim!. **Pragmatismo Político**. 2014. Disponível em: <https://www.pragmatismopolitico.com.br/2014/08/resposta-folha-de-s-paulo-cotas-sim.html/>. Acesso em 23 de mar. de 2024.
- REZEDÁ, Rada. O segundo maior museu de arte contemporânea do Brasil de portas abertas em 2022. **Lavoga Compass**. 2022. Disponível em: <https://www.lavogacompass.com/post/o-segundo-maior-museu-de-arte-contempor%C3%A2nea-do-brasil-de-portas-abertas-em-2022/>. Acesso em 23 de mar. de 2024.
- RHODES, Cecil. In Erik Horner. **Vozes do imperialismo**. Disponível em: <http://pos-aula.blogspot.com/2012/02/vozes-do-imperialismo.html/>. Acesso em 23 de mar. de 2024.
- RIO DE JANEIRO (Estado.) Ministério Público. Enfrentamento ao Racismo. **Rio de Janeiro**. MPRJ, 2023. Disponível em: <https://www.mprj.mp.br/documents/20184/540394/controladorphp.pdf>. Acesso em 23 de mar. de 2024.
- ROSA, Jeferson Argolo. Os conservadores acreditam que não são racistas?. **Quora**. 2022. Disponível em: <https://pt.quora.com/Os-conservadores-acreditam-que-n%C3%A3o-s%C3%A3o-racistas/>. Acesso em 23 de mar. de 2024.
- SANTAHELENA, Raul. Dove enfrenta nova polêmica sobre racismo em propaganda. **Exame**. 2017. Disponível em: <https://exame.com/marketing/dove-enfrenta-nova-polemica-racista-em-propaganda/>. Acesso em 23 de mar. de 2024.
- SANTOS, E. C. M. **A árvore do esquecimento e a história dos serviços de acolhimento no Brasil**. São Paulo: Instituto Fazendo História, 2021 (Texto para blog institucional). Disponível em: <https://www.fazendohistoria.org.br/blog-geral/2021/6/29/a-arvore-do-esquecimento-e-a-historia-dos-servicos-de-acolhimento-no-brasil/>. Acesso em 23 de mar. de 2024.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- SILVA, Daniel N. Cotas raciais. **Mundo Educação**. s/d. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/educacao/sistema-cotas.htm> Acesso em 23 de mar. de 2024.
- SILVA, Daniel N. Fontes históricas. **História do Mundo**, s/d. Disponível em: <https://www.historiadomundo.com.br/curiosidades/fontes-historicas.htm/>. Acesso em 23 de mar. de 2024.
- SOUZA, Rainer. A democracia racial existe ou se trata de um mito?. **Geledés**. 2012. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/a-democracia-racial-existe-ou-se-trata-de-um-mito/>. Acesso em 23 de mar. de 2024.

SUPERINTERESSANTE. **Desigualdade Racial no Brasil** – 2 minutos para entender!. 2016. Disponível em: <https://youtu.be/ufbZkexu7EO/> Acesso em 23 de mar. de 2024.

66

VIANA, Oliveira. **Evolução do Povo Brasileiro**, 4.^a edição, São Paulo, 1938.

VIDA: A pandemia mudou o nosso cérebro. **Época Negócios**. 2021. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Vida/noticia/2021/05/pandemia-mudou-o-nosso-cerebro.html/>. Acesso em 23 de mar. de 2024.

VILAR, Leandro. **O racismo científico: da teoria à prática**. **Docplayer**. 2015. Disponível em: <https://docplayer.com.br/199446108-O-racismo-cientifico-da-teoria-a-pratica.html/>. Acesso em 23 de mar. de 2024.

VOGOT, Olgário Paulo; RADUNZ, Roberto. **Do presente ao passado: inventários post-mortem e o ensino de história**. 2013. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/rha/index.php/rha/article/view/174/132/>. Acessado em 25 de jan. 2024.

VOLPI, Edmilson. Mapa-mundi da Babilônia, o mais antigo da história, tem 2.600 anos. **Geocracia**, 2021 Disponível em: <https://geocracia.com/edmilson-volpi-mapa-mundi-da-babilonia-o-mapa-mais-antigo-da-historia-tem-2-600-anos/>. Acesso em 23 de mar. de 2024.

WESOLOWSKI, Patrick. **O Racismo Científico – A Falsa Medida do Homem**. **Portal Geledés**, 2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/o-racismo-cientifico-falsa-medida-homem/>. Acesso em 23 de mar. de 2024.

WOLFF, Angela. A retórica das charges contra cotas. **Políticas de cotas**, 2011. Disponível em: <https://psicoocisp.blogspot.com/>. Acesso em 23 de mar. de 2024.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.