



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

RICARDO DE AGUIAR PACHECO

**A MEMÓRIA, A HISTÓRIA, O ENSINO: DIDÁTICA DA DISCIPLINA
ESCOLAR DE HISTÓRIA**

Recife
2024

RICARDO DE AGUIAR PACHECO

**A MEMÓRIA, A HISTÓRIA, O ENSINO: DIDÁTICA DA DISCIPLINA
ESCOLAR DE HISTÓRIA.**

Tese apresentada a Universidade Federal
Rural de Pernambuco, como requisito
parcial para obtenção do título Professor
Titular.

Recife
2024

RESUMO

O debate sobre as formas de organização didática do Ensino de História tem percorrido trilhas que se cruzam e se afastam em sucessivos pontos. O presente estudo traz uma contribuição a esse amplo debate, apontando a importância de incorporar elementos da epistemologia do conhecimento histórico acadêmico no planejamento do Ensino de História. Revisando a literatura que trata sobre a memória, a história e o ensino, destacamos fundamentos epistêmicos que incitam o estudante da Educação Básica a compreender o tempo histórico: a organização temporal; a memória coletiva; a fonte histórica; a historiografia e a representação narrativa do passado. A partir desses, formalizamos uma proposta de Sequência Didática de História que orienta a sua incorporação no contexto da sala de aula. Com isso, evidenciamos que esses elementos estão presentes em atividades didáticas já conhecidas. Ao final, apresentamos exemplos de planejamentos de ensino que seguem essas orientações, com a intenção de evidenciar a validade prática da proposta.

Palavras-chave: Ensino de História. Didática. Metodologia do Ensino.

ABSTRACT

The debate on the forms of didactic organization of history teaching has followed paths that intersect and diverge at different times. This study contributes to this broad debate by highlighting the importance of incorporating elements of the epistemology of historical in the planning of history teaching in schools. By reviewing the literature about history, memory and teaching, we highlight the epistemic foundations that encourage students in education to understand historical time. These are: temporal organization; collective memory; historical source; historiography and narrative representation of the past. We have formalized a proposal for a didactic sequence of history that guides the integration of these elements in the classroom context. Throughout the text, we emphasize that these elements are present in pedagogical activities already known to the teacher. Finally, we present examples of teaching plans that follow these guidelines in order to highlight the practical validity of the proposal.

Keywords: History teaching. Didactics. Pedagogical methodology.

RESUMÉ

Le débat sur les formes d'organisation didactique de l'enseignement de l'histoire a suivi des chemins qui se croisent et divergent à différents moments du parcours. La présente étude apporte une contribution à ce vaste débat en soulignant l'importance d'incorporer des éléments de l'épistémologie des connaissances historiques dans la planification de l'enseignement de l'histoire à l'école. En passant en revue la littérature traitant de l'histoire, de la mémoire et de l'enseignement, nous mettons en évidence les fondements épistémiques qui encouragent les élèves de l'enseignement à comprendre le temps historique. Ce sont : l'organisation temporelle; la mémoire collective; la source historique ; l'historiographie et la représentation narrative du passé. Ainsi, nous avons formalisé une proposition de séquence didactique d'histoire qui guide la intégration de ces elemento dans le contexte de la classe. Au long du texte, nous soulignons que ces éléments sont présents dans des activités pédagogiques déjà connues du professeur. À la fin, nous présentons des exemples de plans d'enseignement qui suivent ces lignes directrices dans le but de souligner la validité pratique de la proposition.

Mots-clés: Enseignement de l'histoire. Didactique. Méthodologie pédagogique.

SUMÁRIO

POR QUE ENSINAR HISTÓRIA?	6
1. HISTÓRIA DA DISCIPLINA ESCOLAR DE HISTÓRIA	13
1.1. O PASSADO EXEMPLAR	13
1.2. O CURRÍCULO ESCOLAR.....	21
1.3. A DISPUTA CURRICULAR.....	29
1.4. A DISCIPLINA ESCOLAR	34
2. DIDÁTICA DO ENSINO ESCOLAR DE HISTÓRIA	37
2.1. OS MANUAIS DIDÁTICOS.....	37
2.2. AS COLETÂNEAS TEMÁTICAS.....	42
2.3. A APRENDIZAGEM COMO DESAFIO.....	50
2.4. A METODOLOGIA DO ENSINO	56
3. EPISTEMOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA	59
3.1. O TEMPO NARRATIVO	60
<i>Tempo e narrativa</i>	60
<i>O tempo narrativo em sala de aula</i>	63
<i>O mural cronológico</i>	64
3.2. MEMÓRIA E IDENTIDADE	66
<i>Memória coletiva e identidade social</i>	66
<i>A memória coletiva em sala de aula</i>	70
<i>Quem foi...?</i>	71
3.3. A CRÍTICA DOCUMENTAL	73
<i>A operação historiográfica</i>	73
<i>A fonte histórica na sala de aula</i>	76
<i>Estudo Crítico de fotografia</i>	79
3.4. A NARRATIVA HISTORIOGRÁFICA.....	80
<i>Narrativa historiográfica</i>	80
<i>O texto historiográfico em sala de aula</i>	83
<i>Leitura em jogral</i>	89
3.5. A REPRESENTAÇÃO HISTORIADORA.....	92
<i>Representação historiadora</i>	92
<i>Representação do passado em sala de aula</i>	96
<i>Fotonovela histórica</i>	99
4. ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA DA HISTÓRIA	102
4.1. O COMPROMISSO PEDAGÓGICO	103
4.2. A INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA	109
4.3. ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA DA HISTÓRIA	114
4.4. SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE HISTÓRIA	117
4.5. PLANEJAMENTO DO ENSINO DE HISTÓRIA.....	125
5. PLANEJAMENTO COMO UTOPIA	129
5.1. PARTINDO DA FONTE HISTÓRICA	129
5.2. PARTINDO DA MEMÓRIA COLETIVA.....	138
5.3. PARTINDO DO TEXTO DIDÁTICO.....	147
POSFÁCIO	156
BIBLIOGRAFIA:	166

POR QUE ENSINAR HISTÓRIA?

O debate sobre as formas de organização do Ensino de História tem percorrido trilhas que se cruzam e se afastam em sucessivos pontos do percurso. Reivindica-se a necessária autonomia da disciplina escolar em relação à disciplina acadêmica, ao mesmo tempo em que se reclama a necessária incorporação dos resultados do campo acadêmico ao currículo escolar. Solicita-se, ainda, o emprego de temas e abordagens ligados ao cotidiano, mesmo observando o conflito entre o conhecimento histórico sistematizado na academia e as narrativas da memória coletiva que são amplamente disseminadas por diversos meios de comunicação. Procura-se a valorização da diversidade cultural com a mesma intensidade com que mantemos o currículo escolar ancorado na tradição ocidental. Pede-se respeito às práticas da erudição do conhecimento histórico com a mesma força que se clama por elementos motivadores do interesse estudantil.

Essas e outras ambiguidades geram um amplo debate sobre as metodologias apropriadas para a Disciplina Escolar de História, de modo que diversos autores têm proposto estratégias didáticas para desenvolver o ensino dos conhecimentos ligados a esse campo disciplinar. Esses convergem para aquilo que poderíamos chamar de elementos mínimos para um Ensino de História de qualidade: o uso da historiografia didática atualizada; o diálogo com a memória coletiva e o emprego de estratégias de ensino adequadas.

De nossa parte entendemos que a reflexão-ação sobre a Disciplina Escolar de História deve observar com cautela a relação particular que mantém tanto com a pesquisa histórica como com a memória coletiva. A memória, a História e o ensino são termos que distinguem objetos do mundo social, importantes demais para serem confundidos ou embaralhados. Diante disso, esta investigação tem como objetivo geral formular uma organização didática para o Ensino de História que explore as características epistemológicas do conhecimento histórico acadêmico, que aqui denominamos Sequência Didática de História.

Para isso, especificamente, destacaremos os processos cognitivos operados pela pesquisa histórica para construir sua representação sobre os processos históricos dos estudos sobre a epistemologia do conhecimento histórico e, em paralelo, tentamos identificar as estratégias metodológicas operadas pela pesquisa histórica para atestar a veracidade de suas conclusões. Em sequência, procuramos apontar as tensões existentes entre a narrativa historiográfica e a memória coletiva partilhada pela comunidade de sentidos, posto que, frequentemente, elas emergem no contexto da Disciplina Escolar de História

Tomando por base as observações anteriores, descrevemos algumas formas que essas características epistêmicas do conhecimento histórico podem assumir no contexto do ensino escolar. Assim sendo, essas referências epistemológicas são convertidas em elementos característicos, não apenas da metodologia da pesquisa histórica, mas também da metodologia do ensino de História.

Como produto final desse nosso esforço investigativo, formalizamos um conjunto de orientações que, a nosso juízo, podem auxiliar o professor de História na reflexão-ação do planejamento de cada Sequência Didática de História. Mesmo reconhecendo as diferenças entre os objetivos do ensino escolar e os interesses da produção acadêmica, assumimos como hipótese inicial que o estudo da epistemologia do conhecimento histórico acadêmico dará evidência a um conjunto de características próprias da pesquisa acadêmica, que devem ser consideradas pela **organização didática da Disciplina Escolar de História**.

Metodologicamente, nossa estratégia de pesquisa foi procurar na bibliografia sobre a epistemologia do conhecimento histórico os elementos teóricos e metodológicos para a formalização de uma organização didática. Em simultâneo, identificamos estratégias didáticas amplamente conhecidas da comunidade de professores de História, nas quais essas características epistemológicas se fazem evidentes. Esse procedimento permitiu identificar e selecionar os elementos epistemológicos que, a nosso juízo, devem frequentar as aulas da Disciplina Escolar de História: a organização temporal; o diálogo com a memória coletiva; o uso da fonte histórica; a consulta à historiografia e a representação narrativa do passado.

A memória, a História e o ensino são objetos que sempre frequentaram a organização didática da Disciplina Escolar de História. A adequada articulação dessa tríade na Sequência Didática de História pode auxiliar o professor de História a formalizar atividades de ensino que incite os estudantes a desenvolver habilidades e competências necessárias à interpretação dos processos históricos do tempo passado com os olhos do tempo presente.

Para testar a validade da proposta de Sequência Didática de História que incorpora os elementos epistemológicos do conhecimento histórico, finalizamos nossa própria reflexão-ação sobre o Ensino de História, apresentando três planejamentos de ensino que seguem as orientações. Esperamos que, ao ler esses exemplos de planejamento, outros professores visualizem as possibilidades dessa formulação teórico metodológica e a utilize como inspiração seus próprios planejamentos.

Neste estudo, entendemos por **organização didática** uma formulação abstrata que apoia o professor na sua reflexão-ação do planejamento de ensino. Esse arranjo tem como intenção oferecer uma estrutura lógica que conduza a elaboração de Sequências Didáticas

cujos objetivos e conteúdos do ensino escolar estejam articulados aos procedimentos didáticos. Para o caso da Disciplina Escolar de História, propomos que essa ferramenta de trabalho incorpore as particularidades da epistemologia do conhecimento histórico. Ou seja, desejamos utilizar as características dos processos intelectuais e cognitivos que possibilitam a percepção da aventura humana no tempo como suporte para a elaboração da Sequência Didática de História.

Defendemos que o planejamento de ensino é, para o professor profissional da Educação Básica, a ferramenta de trabalho que possibilita visualizar com antecedência a complexidade dos desafios da sua atividade. Essa reflexão sobre os elementos da Sequência Didática de História tem, portanto, a intenção auxiliar o professor da Disciplina Escolar de História a identificar a correlação entre os objetivos e conteúdos escolares e as características epistêmicas do conhecimento histórico acadêmico.

Este estudo está organizado em cinco capítulos, além desta introdução e sua conclusão.

Na busca por fundamento histórico para a proposição apresentada, iniciamos nossa reflexão, descrevendo brevemente a presença dos conteúdos e objetivos ligados ao conhecimento histórico na escola brasileira. No capítulo 1, observamos não apenas que o conhecimento histórico escolar já esteve a serviço de diferentes projetos políticos pedagógicos do tempo passado, como também a dificuldade de subordiná-lo aos interesses da sociedade democrática do tempo presente. Com isso, desejamos apenas evidenciar que esse objeto que nomeamos por Disciplina Escolar de História existe há muito tempo na escola brasileira, assumindo diversos contornos e compromissos.

Em sequência, o capítulo 2 apresenta nossa leitura de alguns autores e autoras que propuseram estratégias de organização didática para o Ensino Escolar de História em diferentes contextos. Para isso, destacamos algumas contribuições que julgamos importantes para o debate sobre a renovação pedagógica ocorrida ao longo do último século. A intenção aqui não é esgotar a discussão sobre as diferentes proposições para a organização didática da Disciplina Escolar de História, mas apenas manifestar nossa homenagem às inspirações das nossas próprias observações.

No capítulo 3, recorreremos à bibliografia sobre a epistemologia do conhecimento histórico para identificar as características desse campo que, a nosso juízo, devem ser consideradas ao planejamento do ensino escolar: a organização no temporal, a relação com a memória coletiva, o uso das fontes históricas, a consulta à Historiografia e a construção da

narrativa histórica. Sustentamos que a organização didática da Disciplina Escolar de História deva considerar essas características epistêmicas no seu planejamento de ensino.

Assim chegamos a uma proposta de organização didática do ensino escolar que estamos nomeando como Sequência Didática de História. No capítulo 4, apresentamos essa formulação para orientar a reflexão-ação do planejamento de ensino. Propomos que o planejamento de ensino faça uso de atividades didáticas que considerem as características epistêmicas do conhecimento histórico.

O capítulo final é dedicado a explorar as possibilidades de utilização dessa formulação por nos denominada de Sequência Didática de História. São então apresentados exemplos de reflexão-ação materializada em planejamento de ensino. Com isso, desejamos tão somente evidenciar como as características próprias da epistemologia do conhecimento histórico podem ser operacionalizadas nas salas de aula para, desta forma, estimular outros professores a visualizar o uso e aprimoramento dessa ferramenta em cada contexto escolar.

Enfim, estamos, aqui, sistematizando e apresentando nossa pequena e precária contribuição para o amplo debate já estabelecido no campo do Ensino de História, apresentando nosso tijolinho para a necessária reformulação das atividades didáticas da Disciplina Escolar de História. Vale ressaltar que ele foi moldado, ao longo de 30 anos de exercício docente, parte no Ensino Fundamental, parte no Ensino Médio, parte no Ensino Superior e parte na Supervisão de Estágios Docentes. Essa proposta de organização didática é, portanto, resultado da reflexão-ação cotidiana de um professor em contínua formação.

- **A trajetória de um professor de História**

Ao concluir o ensino de 1º Grau, meu pai me comunicou que eu já era moço e precisava de uma profissão que me garantisse um salário. Como um homem que tinha, na direção de um taxi, seu instrumento de trabalho, sugeriu-me que fizesse um curso de torneiro mecânico e trabalhasse em uma oficina. “Não vai faltar serviço”, disse-me.

Seu conselho de pai me colocou o desafio de pensar sobre o que desejava trabalhar ao longo de minha vida, posto que os empregos que havia tido até o momento – office-boy e balconista de farmácia – me pareciam menos promissores que o de mecânico.

Lembro como se fosse ontem. Eu jogava bola na rua onde morava. Jogava com meninos mais novos do que eu, mas, ao invés de desejar driblá-los, eu gostava de mostrar a cada um como fazer os passes para a bola chegar ao gol. Lembrei, então, das amigas da minha mãe, professoras de vinte e poucos anos que estavam sempre bem humoradas e felizes falando

alto de muitos assuntos e, entre eles, rindo das situações de sala de aula. Concluí que ensinar era divertido e que o diploma de professor garantir-me-ia um emprego.

Comuniquei a meu pai e minha mãe que, ao invés de um curso técnico faria o curso de magistério no 2º Grau, um curso técnico de professor dos anos iniciais do 1º Grau. Com certeza, nem eles, nem ninguém que me conhecesse, naquele momento da vida, acreditou muito nessa promessa, já que nunca – nem antes, nem depois dessa decisão – eu fui um bom aluno. Mas em mim estava decidido: - Quero ser professor!

Ao longo dos 4 anos do curso de magistério, li e estudei muito. Um pouco foi o que os dedicados professores da Escola Estadual 1º de Maio me indicaram em sala de aula, mas muito foi da vida política que iniciava. Havia me envolvido com movimento estudantil, com o Partido dos Trabalhadores, com campanhas eleitorais e essa atuação também foi minha escola. Antes de concluir o Magistério, li Paulo Freire, rabiscando muito **Pedagogia da autonomia e Educação como prática da liberdade**. Estudei textos de Lenin sobre o imperialismo, Fidel Castro e a revolução, de Bakunin sobre a autogestão, Mafessoli e a pós-modernidade. Eram os anos 1980, acelerados pelos debates da Constituinte cidadã, e as Greves Gerais contra o Governo Sarney, tempo da nova esquerda democrática.

Ao final do Curso de Magistério, me inscrevi no vestibular da UFRGS. Ouvi de todos que o antigo Curso Normal não era suficiente para aprovação no vestibular. Iniciei um curso preparatório, mas logo desisti da ideia. Por um acaso da vida, no domingo do vestibular, amanheci diante do local da prova: atendi o chamado do meu anjinho e entrei na sala para fazê-la. O gabarito do primeiro dia, referente à Língua Portuguesa, mostrou-me uma boa média. Somado ao tema da redação, que me caiu muito bem: o papel da música na vida das pessoas.

Nesse tempo, costumava participar de reuniões no Diretório Central dos Estudantes e comentei que fora aprovado para o curso de Licenciatura em História. Assim, recebi a chave do Centro Acadêmico de História, o CHIST, antes mesmo de fazer a matrícula. No dia da matrícula, estava tão ansioso e aguardando que alguém me informasse que a vaga não era minha, que fui retirado da fila e colocado em uma cadeira do atendimento individualizado.

Confirmada a matrícula, com as chaves do centro acadêmico, coração acelerado... decidi viver intensamente a universidade. Meus pais me garantiam casa e comida. O dia-a-dia, sustentei com um estágio que consegui na prefeitura ainda no primeiro semestre de curso e depois com a Bolsa de Iniciação.

Mas a vida ganhou cor e forma acadêmica quando meu anjinho me colocou diante da professora Sandra Jatahy Pesavento. A política me fizera ler seus livros, os quais tratavam da

História do Rio Grande do Sul na abordagem marxista gramsciniana. Todavia, na década de 1990, ela já não era mais a mesma; estava muito melhor nos marcos da História Cultural. Em suas aulas, nos apresentou o campo simbólico, nos ensinou a ler Pierre Bourdieu e Roger Chartier, a cada aula uma nova porta se abria na aventura intelectual: Koselleck, Halbwachs, Gertz, Guinzburg, Hartog... Foi nas aulas de Sandra que decidi: serei o melhor aluno da classe. E fui. Ao final desse semestre, recebi o convite para ser seu bolsista de PIBIC. Dois anos de leituras sobre a concretude das práticas e representações sociais. Dois anos transcrevendo jornais do início do século XX. Dois anos sendo cobrado pelo melhor de mim.

Eis que, no último ano da graduação, surge o concurso para professor na rede municipal de Porto Alegre. O fiz com o diploma de nível médio para a vaga nos anos iniciais. Em 20 de abril de 1995, alguns meses após a formatura, me apresentava na Escola Municipal Jean Piaget para assumir minha vaga, uma turma do 3º ano do ensino fundamental I. Era a realização do projeto de adolescente: ser professor. E ainda mais na rede que, naquele momento histórico, era reconhecida como uma das melhores redes municipais do país – a Secretaria de Educação comandada por Ester Pillar Gros – na prefeitura que pagava um dos melhores salários do país – comandada pelo grande prefeito Olívio Dutra. É, foi meu anjinho!

Antes da iniciação científica, o mestrado não era nem reconhecido pelo jovem que desejava ser professor da Educação Básica. Ao final da graduação, era como que trocar de sala de aula. Feito projeto, estudados os textos da seleção, o francês como língua estrangeira, fui aprovado em segundo lugar. Tinha direito à bolsa de estudos, mas somente se abandonasse o tão sonhado emprego público de professor da Educação Básica. Segui o mestrado sem a bolsa.

No ano de 2000, fui aprovado em uma seleção pela Universidade de Caxias do Sul para lecionar a disciplina de Realidade Brasileira presente no núcleo comum de vários cursos. Acabei me estabilizando no curso de Bacharelado em Direito, onde fazia um programa ligado à História do Direito e da cidadania. Em 2002, fui aprovado em seleção para recém-criada Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, onde lecionei cadeira de fundamentos da educação em turmas de Licenciatura em Pedagogia. Foi esse acesso ao ensino superior que me acendeu a possibilidade do Doutorado, mas agora com a orientação da já aposentada professora Helga Piccolo. Meu anjinho me colocava diante daquela que fora professora da minha mestra.

Ainda cursava o doutorado, quando a rede federal de ensino abriu os primeiros concursos após os anos do desmonte neoliberal. Inscrevi-me para a vaga no Colégio de Aplicação da UFRGS, que, então, exigia apenas o mestrado, fui aprovado em segundo lugar e

assumi a vaga em maio de 2004. Desliguei-me da rede municipal, onde já estava licenciado, e das duas universidades que atuava para entrar na casa da Mãe UFRGS, mas logo entendi que havia entrado pela porta da escola, não da universidade.

Frustrado, me desliguei da UFRGS e fui procurar outro lugar para ser o professor universitário que aprendera a ser. Foi o contrato temporário na acolhedora FURG que me permitiu participar de nove concursos públicos em diferentes instituições de ensino superior país adentro. Alguns em História do Brasil, mas a maioria para Ensino de História.

Fui aprovado em concurso para a Área de Métodos e Técnicas de Ensino no Departamento de Educação da UFRPE, tomando posse em agosto de 2008. No interior dessa instituição, passei a lecionar para os cursos de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em História. Em 2010, ingressei no Programa de Pós-graduação em História. Nesse intervalo, foram 16 dissertações levadas à defesa, 17 Trabalhos de Conclusão de Curso e 48 orientações de Iniciação.

No terreno da produção científica, foram 38 artigos científicos publicados, 4 livros e 21 capítulos, em sua maioria, abordando algum aspecto do Ensino de História.

No campo administrativo, atuei como supervisor da área de Métodos e Técnicas de Ensino, como Coordenador do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, como Coordenador do Memorial da UFRPE e, por último, da Coordenação do Programa de Pós-graduação. E uma passagem pela Área de História da CAPES.

Em 16 anos de atuação no interior da UFRPE, tenho muito a agradecer. Pelas oportunidades que tive, pelas realizações que me foram permitidas. Contudo, a mais importante é, seguramente, a possibilidade de apresentar esse texto para exame. Ele é resultado de muito diálogo acadêmico, muita leitura e estudo sistematizado. Mas é, também, resultado da reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida.

1. HISTÓRIA DA DISCIPLINA ESCOLAR DE HISTÓRIA

*A tradição de todas as gerações mortas
oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos.
(Karl Marx, XVIII Brumário)*

Ao pensar em um recorte da História da Educação no Brasil que destaque o lugar da Disciplina Escolar de História, passamos, a largos passos, por momentos emblemáticos desse processo histórico particular ao lado de algumas generalidades. As marcas deixadas pelo passado em nosso presente, enquanto professores de História, são muitas, mas escolhemos organizar um percurso que inicia pela educação jesuítica, que marcou o período colonial, e segue pelas influências da escola proposta pelo Império brasileiro; seguimos pelo caminho que reconhece a importância do entusiasmo pedagógico, no início do século XX, relacionando-os aos primeiros esforços para organizar um sistema nacional de educação na década de 1940; por fim, chegamos a uma reflexão sobre os embates de projetos distintos de escola nos anos 1960.

Mais evidentes que as contradições do mundo contemporâneo no contexto escolar são os dispositivos da Constituição de 1988 que apontam para iniciativas de ampliação e qualificação da educação escolar. É ela que permite a construção dos instrumentos legais norteadores das reformas dos currículos das redes públicas estaduais, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dos Parâmetros Curriculares Nacionais ao longo dos anos 1990. Já nas primeiras décadas do nosso século, as conferências nacionais de educação dão novo impulso a esse movimento histórico com a formulação das sucessivas edições do Plano Nacional de Educação que estabelece metas para o sistema. E, mais recentemente, o debate da Base Nacional Comum Curricular e do Novo Ensino Médio pretende revisar o currículo oficial da escola brasileira.

Estamos rememorando eventos e processos do tempo passado, com a intenção de localizar a matriz de algumas tradições da disciplina escolar, de identificar o lugar de algumas pedras e fardos que carregamos em nosso tempo presente como educadores da Disciplina Escolar de História.

1.1. O PASSADO EXEMPLAR

As primeiras escolas da América portuguesa estavam a cargo das diversas ordens religiosas que respondiam ao papado, com destaque para os jesuítas. Nesses espaços, o ensino das experiências do passado estava subordinado à visão oficial da Igreja Católica Apostólica

Romana que rememorava, diariamente, a vida do messias e dos santos como modelos de vida, como exemplos a serem seguidos no presente.

(...) ao analisar-se o primeiro plano educacional [do século XVI], elaborado pelo padre Manuel da Nóbrega, percebe-se a intenção de catequizar e instruir os indígenas, como determinavam os “Regimentos”; percebe-se, também, a necessidade de incluir os filhos dos colonos, uma vez que, naquele instante, eram os jesuítas os únicos educadores de profissão que contavam com significativo apoio real na colônia (Ribeiro, 2007, p. 21).

Esse modelo de ensino sobre o tempo passado impunha forte componente religioso na forma de percepção do tempo histórico. Seu parâmetro é a visão do tempo escatológico da fé cristã, no qual o presente é apenas um intervalo entre a condenação oriunda do pecado original e o momento do arrebatamento final.

Esse ensino fazia uso de ferramentas pedagógicas listadas no *Rátium Studiorum*, um manual didático de referência para quem estava na tarefa de ensinar na Era Moderna. Assim, a catequese, seja das crianças indígenas, seja dos filhos das famílias brancas, fazia amplo uso da leitura e recitação do livro sagrado. Essa abordagem estava ao lado de estratégias didáticas diferenciadas, como a encenação das cenas bíblicas para que, primeiro, os iniciados incorporassem as ações prescritas pela fé e, depois, auxiliassem na difusão da palavra sagrada aos demais membros da comunidade.

Elementos dessa tradição escolástica, oriundas do Período Colonial, ecoam até o presente da Disciplina Escolar de História, naquilo que identificamos como ensino tradicional. A leitura e cópia do texto didático, antes feito com a Bíblia Sagrada, ainda hoje é sinônimo de aula. Os livros didáticos atuais ainda estão cheios dos personagens históricos relevantes, os heróis, retratados em imagens e textos, tal como os santos são tratados nos textos bíblicos. Esses, mesmo quando não são modelos de conduta a serem imitados, são os responsáveis pelas transformações positivas no processo histórico. Em contraponto, os personagens coletivos – como as classes sociais, grupos coletivos e movimentos de massa – têm seus interesses e suas ações, ainda hoje, secundarizados ou silenciados na maioria dos materiais didáticos.

Para seguir nessa rápida e superficial observação sobre a construção da Disciplina Escolar de História, é necessário conectá-la à constituição do conhecimento histórico acadêmico como campo disciplinar no contexto de formação do Estado nacional sob a forma de Império. No século XIX, após a independência nacional, o Instituto Histórico Geográfico

Brasileiro (IHGB) se constituiu como o espaço por excelência para formalizar o conhecimento sobre o território do Império e sobre o seu passado.

O novo país precisava reconhecer-se geográfica e historicamente. O projeto do IHGB era geográfico e histórico. (...) Histórico deveria eternizar os fatos memoráveis da pátria e salvar do esquecimento os nomes dos seus melhores filhos. Para isso, deveria coletar e publicar os documentos relevantes para a história do Brasil, incentivar os estudos históricos, manter relações com as instituições congêneres do exterior, especialmente com a instituição que foi o seu modelo, o Institut Historique de Paris (Reis, 2006. p. 26)

Sendo berço do conhecimento histórico acadêmico no Brasil, o IHGB foi o espaço institucional responsável por formular a primeira narrativa sobre o passado nacional. Coube a seus associados, também, formalizar as primeiras sistematizações didáticas sobre o passado nacional. Algumas dessas ideias e imagens ainda estão em largo uso na escola brasileira e são solidamente difundidas no imaginário social, de modo que é difícil, até mesmo para os professores de história, denunciar a historicidade de tais formulações.

O mapa das capitanias hereditárias, perfeitamente alinhadas em paralelos do litoral até o tratado de Tordesilhas, foi publicado no livro História Geral do Brasil de Varnhagen, em 1854. “Essa forma de divisão cartográfica está confirmada por todo o texto da História Geral do Brasil e viria a ser reconhecida elogiosamente por grandes historiadores.” (Cintra, 2013. p. 15).

Desde então, essa imagem é reeditada e reproduzida nos materiais didáticos, como sendo representação da divisão territorial da América Portuguesa. Tal imagem não contribui para ensinar que, nos primeiros séculos da ocupação portuguesa, pouco foi para além do litoral. Menos ainda para ensinar que a tentativa de implantar o sistema de capitanias hereditárias, que a imagem retrata, foi abandonada muito antes de haver possibilidades técnicas para a medição da própria linha do tratado de Tordesilhas. Conforme Cintra (2013):

Produzida já no século XIX, essa representação cartográfica carrega mais a intenção do IHGB de legitimar a incorporação dos sertões ao território do império do que de produzir uma imagem do que foi o alcance da colonização portuguesa da América no seu início. É, portanto, mais representativa de uma imagem do Brasil que se formava no século XIX do que do Brasil que existiu no século XVI. Todavia, ao professor de História, é bem difícil associar essa imagem a sua intencionalidade e vinculação aos interesses e projetos de um Brasil Imperial.

Com a mesma intencionalidade, o imperador D. Pedro II encomendou a diferentes artistas a pintura de quadros que retratavam cenas heroicas da história nacional. Essa prática

era, então, comum às monarquias e aos Estados nacionais europeus que expunham tais imagens em museus nacionais. Tinham a finalidade de ensinar ao povo sobre momentos de glória do seu passado. Pinturas de grandes dimensões, como *Independência ou Morte*, finalizada por Pedro Américo em 1888, retrata a interpretação do processo de independência nacional, construída pelos intelectuais do IHGB, para quem a centralidade desse processo histórica esteve na figura de Dom Pedro I, pai do imperador que encomendou a obra.

Esse quadro e a versão que ele narra do evento segue sendo amplamente utilizada nos materiais didáticos, como se fosse um retrato instantâneo do momento histórico. Situação semelhante ocorre com outros quadros históricos, como a *Batalha do Riachuelo*, de Vitor Meireles, 1883, que exalta a participação em combate do Almirante Barroso como grande herói da marinha imperial na Guerra do Paraguai.

Imagens, mapas e textos construídos durante o império – com a intenção de afirmar um passado que dotasse de legitimidade o projeto de futuro do império brasileiro – seguiram povoando os materiais didáticos produzidos mesmo durante a República onde cumprem a função de fossilizar uma interpretação do passado nacional centrado na atuação da família imperial portuguesa como construtora do Estado nacional brasileiro.

A implantação da República no Brasil foi acompanhada de um modelo federativo que permitiu a manifestação dos interesses políticos e econômicos das oligarquias regionais. Assim, a legislação republicana abre espaços para a emergência de sistemas de ensino paralelos nos diversos Estados, cada qual com seus interesses e currículos próprios.

A Constituição da República de 1891, que instituiu o sistema federativo de governo, consagrou também a descentralização do ensino, ou melhor, a dualidade de sistemas, já que, pelo seu artigo 35, item 3º e 4º, ela reservou à União o direito de “criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados” e “prover a instrução secundária no Distrito Federal”, o que, consequentemente, delegava aos Estados competência para prover e legislar sobre a educação primária (Romanelli, 2010. p. 42.)

Nesse novo contexto político, marcado pelo federalismo, intelectuais valorizados pelas elites locais desenvolviam pesquisa que permitiam diferenciar as sociedades locais e regionais como estratégia para contrapor-se ao poder central. Estando, em muitos casos, em oposição à própria história nacional, essas particularidades ganharam espaço nos livros e, por decorrência, no currículo escolar de cada Estado.

Assim cada uma das muitas revoltas coloniais e regências – ocorridas em diversas regiões por razões diversas – são interpretadas como sendo originalidades únicas, como definidoras de um caráter próprio da identidade regional. Personagens históricos de relevo

desse regionalismo são descolados do seu tempo histórico e alçados à categoria de heróis precursores da nacionalidade ou mesmo da República.

Ainda hoje os materiais didáticos – como livros didáticos – são produzidos para serem utilizados em todo o território do país continental que é o Brasil. Sob esse argumento, eles dão pouco espaço para as diversas particularidades regionais. Essa situação permite (ou impõe) que cada regionalismo produza seus materiais didáticos complementares para o estudo da história do local e regional. Todavia, muitas vezes, essa especificidade regional – que está fora do livro didático oficial – é ensinada em oposição ao processo nacional e não como parte constituinte do processo histórico da sociedade brasileira.

Exemplo dessa oposição entre processos históricos nacionais e regionais podem ser vistos em conteúdos valorizados nas redes de ensino dos estados. Na História da Bahia, se insere uma segunda data da independência nacional – o 2 de julho – em disputa aberta aos festejos de 7 de setembro. Na História de Pernambuco, se valoriza um Brasil Holandês como se esse fosse uma oposição ao modelo colonial do Império português e, na sequência, faz da expulsão holandesa um prenúncio da independência nacional. Na História do Rio Grande do Sul, se reforça que essa comunidade se fez independente por via das armas na Revolução Farroupilha, mas por grandeza de espírito abdicou desse projeto para voltar ao seio do Império do Brasil. Já na História de São Paulo, suas bárbaras expedições Bandeirantes, focadas na escravização de indígenas e na busca por minerais preciosos, são retratadas como ato de coragem dos desbravadores que construíram o território nacional. Todas essas – e outras – tradições regionais incorporadas ao currículo de História têm em comum ensinar ao público escolar tal capítulo particular do passado regional como algo que o destaca, que o distingue, que, por vezes, se contrapõe ao passado nacional.

É difícil até mesmo para o professor de História crítico reconhecer as razões e interesses que introduziram as regionalidades no currículo escolar. Essas tradições historiográficas regionais que entram em sala de aula respondem mais aos interesses das elites regionais do século XX, a seus projetos de dominação local em contraposição ao poder central, encarnado na figura do império centralizador. Isso quando não são ressignificadas e valoradas para atender aos interesses das elites em seu projeto político atual.

As transformações econômicas e políticas dos anos 1930 impulsionaram diversas normativas legais que visavam dar maior organicidade ao sistema de ensino nacional. Nesse sistema, a Disciplina Escolar de História estava presente em diversos momentos, mas agora a serviço da afirmação de uma identidade nacional, de uma ideia de brasilidade que também estava em construção.

O Estado saído da Revolução de 1930 passou a investir em educação superior para a formação de quadros e para o debate mais aprofundado dos problemas do Brasil. O ensino secundário e superior dominado pela igreja foi cedendo lugar ao ensino leigo. As classes médias são incorporadas às faculdades recém-fundadas de filosofia, letra e ciências humanas, com as da USP. No ensino e pesquisa de história, o IHGB perdeu sua influência, que agora passa para a universidade de forma quase absoluta. (Reis, 2006. p. 117)

No campo acadêmico, é o momento de Casa Grande e Senzala com a interpretação da nação mestiça proposta por Gilberto Freyre. O Brasil como uma sociedade da democracia racial que sintetizou as tradições culturais das populações indígenas e dos povos negros escravizados na cultura ocidental cristã do colonizador branco. Mas é também o momento da formulação de Sergio Buarque de Holanda do brasileiro como sendo um homem cordial, marcado mais por seus afetos e por aspecto privado da vida, do que pela razão e seus compromissos públicos.

Essas teorias explicativas da sociedade brasileira, desenvolvidas no contexto acadêmico, vão progressivamente surgindo nos materiais didáticos da Disciplina Escolar de História, pois se prestam para ensinar a esse presente um passado que servia a esse projeto de Brasil moderno do Brasil pós 1930. Assim, é no contexto de emergência das teorias explicativas do povo brasileiro como um povo cordial, como uma democracia racial, que procura estabelecer um currículo nacional.

Personagens históricos são ressignificados no processo histórico nacional, como o caso emblemático de Tiradentes, que, de traidor do império, se torna mártir da nação e precursor da República, sem nunca ter falado da nação ou da república. Os livros didáticos produzidos a partir da década de 1930 – até dias atuais – trazem reproduções de quadros que retratam Tiradentes como um Cristo crucificado, recuperando, assim, a tradição da história sagrada e solidificando a imagem do herói da pátria como um santo cristão, o herói da nação que ofereceu a própria vida pela liberdade do povo.

Nas muitas histórias regionais, ocorrem processos semelhantes, transformando os personagens históricos que fizeram oposição ao império em heróis da república. Frei Caneca, líder da revolta pernambucana, de condenado pelo império, vira mártir da República. Bento Gonçalves, de contrabandista de gado, vira estrategista militar e Borba Gato, de escravizador de indígenas, se torna desbravador do território nacional.

A década de 1950 segue marcada pelos debates sobre a democratização do acesso à Educação Básica e sobre a reforma universitária com alguns governos estaduais progressistas, ampliando sua rede de educação básica para atender amplos setores populares da sociedade

brasileira. Também vem a público o debate sobre a necessidade de uma educação que atenda aos interesses e necessidade das camadas populares. Essa orientação gera diversas ações de promoção da alfabetização de adultos que são planejadas e iniciadas, sendo a mais expressiva e emblemática delas o projeto organizado e desenvolvido por Paulo Freire em Angicos.

Esse amplo debate sobre a organização do ensino escolar é formalizado na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4024 de 1961. Todavia, antes que essas orientações progressistas dessa legislação se transformassem em práticas educativas, antes que pudessem ter impacto sobre a organização da Disciplina Escolar de História, ocorreu o golpe civil militar de 1964 que retomou a orientação centralizadora e autoritária para o sistema.

As contradições dessa modernização dos currículos escolares, ao longo do século XX, ainda ecoam nos currículos atuais. Os personagens que foram escolhidos para representar a república ainda se fazem presentes nos materiais didáticos, como se fossem elementos neutros e desvinculados de um projeto de passado estreitamente subordinados a um projeto de futuro daquele tempo presente. Deixar de perceber que esse currículo escolar esteve a serviço do projeto de modernização do país nos impede de procurar o projeto de passado que esteja a serviço da sociedade brasileira do século XXI.

O regime político formado após o Golpe Civil Militar de 1964 inviabilizou, desde logo, a implantação das reformas da LDB de 1961 e, tão logo se estabilizou, constituiu nova legislação para organizar o sistema de ensino nacional.

A Lei 5540/68 trata da reforma do ensino superior, acabando com o sistema de cátedras e estabelecendo o Departamento como base da organização universitária. Já a Lei 5692/71 estabeleceu novas Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Nessa reforma, os quatro anos da ‘Escola Primária’ e os quatro anos do ‘Ginasial’ foram transformados em oito anos de ‘Ensino de 1º Grau’, voltado às crianças de 7 a 14 anos. Já o Colegial, em suas diversas variações – Clássico, Científico, Normal e Técnico –, é transformado em ‘Ensino de 2º Grau’. Esse teria uma parte do currículo comum e outra diversificada, voltada à profissionalização.

A Resolução nº 8/71 do CNA explicita a organização do currículo escolar oficial, prevendo um “núcleo comum” de matérias, subdivididas em disciplinas.

§ 1º Para efeito da obrigatoriedade atribuída ao núcleo comum, incluem-se como conteúdos específicos das matérias fixadas:

- a) Em comunicação e Expressão – A língua Portuguesa;
- b) Nos Estudos Sociais – A Geografia, a História e a Organização Social e Política do Brasil;

c) Nas Ciências – a Matemática e as Ciências Físicas e Biológicas (Brasil, 1971)

Como vemos na prescrição acima, a Disciplina Escolar de História segue no currículo tanto do nível fundamental como no médio, dividindo carga horária das humanidades com as disciplinas de Geografia e de OSPB. Sendo assim, coube a cada escola, ou rede, estabelecer a carga horária de cada disciplina ao longo dos anos escolares.

Para essas disciplinas, assim como para todas as demais disciplinas escolares, é instituído o ‘Currículo Mínimo’, uma listagem de conteúdos que deveriam ser ministrados em cada disciplina escolar, em cada série do currículo escolar.

Conceitos como nação, pátria, integração nacional, tradição, lei, trabalho e heróis passaram a ser o centro dos programas da disciplina educação moral e cívica. Como também deveriam marcar o trabalho de todas as outras áreas específicas e das atividades extraclasse com a participação dos professores e das famílias imbuídas dos mesmos ideais e responsabilidades cívicas (Fonseca, 2003. p. 21).

No modelo de escola citado acima, os conteúdos históricos e geográficos são tratados na sua dimensão ufanista e moralista, na sua capacidade de ensinar e valorizar os elementos de um passado glorioso que dê sustentação ao projeto político do governo autoritário vigente.

No primeiro ciclo do 1º Grau – os quatro anos da antiga Escola Primária –, os conteúdos de História e de Geografia passam a ser listados no currículo da disciplina de Estudos Sociais. Para os conteúdos desse ciclo, se seguia uma lógica concêntrica dos conteúdos, partindo do reconhecimento do Eu e da família na 1ª Série; na 2ª Série, da organização social do bairro; na 3ª Série, das datas e eventos importantes da História da cidade e, na 4ª Série, das datas e fatos de destaque da História do Estado.

Na segunda parte do 1º Grau – os quatro anos do antigo Ginásio –, a Disciplina Escolar de História se mantém presente, mas cede tempo de sala de aula para a disciplina Moral e Cívica. O currículo mínimo da 5ª Série prescrevia o estudo da História do Brasil Colônia e a independência nacional com base em uma cronologia dos eventos políticos, como a distribuição das sesmarias, os Governos Gerais, a elevação a Reino Unido; na 6ª Série, os livros didáticos apresentavam a História do Brasil Império e a História da República, organizados em capítulos que correspondem, em geral, aos períodos de cada governante, colocando a ação desses personagens na centralidade da explicação dos eventos.

Seguindo a tradição positivista, os processos históricos eram apresentados como uma sucessão de causas e efeitos. Cada momento histórico é visto como uma sucessão lógica e uma melhoria em relação ao anterior, finalizando com os presidentes militares que, nessa

leitura positiva do passado, seriam, então, apresentados como os melhores governantes. Nisso, seguiam a tradição do IHGB de listar os feitos do governo no processo de construção da nação, assim como reproduziam a imagem da democracia racial dos anos 30.

Para a 7ª série, o currículo mínimo iniciava o estudo da História da Antiguidade, centrada na experiência greco-romana e passava para a Europa medieval centrada na descrição da tradição francesa; na 8ª Série, era orientado o estudo da História Moderna e da História Contemporânea, também tratadas como uma sucessão de causas e consequências da imposição da tradição ocidental sobre o restante do mundo. Assim, mantinham a tradição de ensinar a História do Brasil como parte da História da Europa, com pouca relação com a História da América ou com a História da África.

No núcleo comum de disciplinas do 2º Grau – antigo Ginásio – a Disciplina Escolar de História era ladeada pelas disciplinas de Geografia e de Organização Social e Política Brasileira, com as quais dividia carga horária destinada às humanidades. No espaço escolar reservado a essas disciplinas, embora obrigatórias, estava prevista uma parte diversificada dedicada à formação profissional. Assim, as escolas ou redes de ensino definiam em quais séries, no curso de 2º Grau, elas seriam ministradas.

Os materiais didáticos voltados ao 2º Grau, então, se preparavam para reapresentar a História do Ocidente e a História do Brasil em capítulos sequenciais e separados, revisando todo o processo histórico apresentado no ciclo anterior. Embora procurassem fazer uma maior problematização dos processos históricos, a visão positivista que interpreta os processos em uma sucessão de causas e consequências se mantinha.

Talvez, venha desse momento o costume de o professor de História sempre iniciar o estudo de um momento histórico, comentando o contexto anterior, do anterior, do anterior. Retornando ao Império romano em cada capítulo, fica difícil encontrar tempo e oportunidade para estabelecer a relação dos conteúdos escolares com os temas atuais.

1.2. O CURRÍCULO ESCOLAR

O processo de abertura política, marcado pelo espírito democrático do Congresso Constituinte, vivido ao longo da década de 1980, cria um ambiente que possibilita a diferentes agentes sociais publicizar suas posições sobre os direitos e garantias da cidadania brasileira. Entre esses, toma corpo o debate sobre o direito à educação e as ações necessárias para a universalização do acesso e a qualificação do sistema nacional de educação.

Na Constituição de 1988 e depois dela, são construídos diversos instrumentos legais que reorientam as políticas públicas para a educação e que motivam alterações nas práticas pedagógicas das diferentes disciplinas escolares, entre elas a Disciplina Escolar de História. Alguns governos estaduais progressistas eleitos em 1982 e 1986 propuseram reformas nos seus sistemas estaduais de ensino. O foco dessas ações era tanto a ampliação da oferta de vagas, como a reforma dos currículos escolares de suas respectivas redes de ensino público.

No amplo debate ocorrido nos anos 80, no interior do processo de redemocratização do país, greves de professores, lutas pelas eleições diretas, eleições diretas para governadores, ocorreram os processos de reformulação dos currículos na maioria dos estados brasileiros. Do Acre ao Rio de Janeiro, estendendo-se ao sul do país, nas redes de ensino dos grandes e médios municípios, e as exigências de escolas de educação básica ligadas às universidades revelaram alguns caminhos do ensino de história nestes últimos anos (Fonseca, 2003. p. 25),

Tais experiências pedagógicas – e os debates que elas possibilitaram – foram canalizadas no processo constituinte vivido entre os anos de 1986 e 1988, sendo grande a pressão de diversos setores sociais mobilizados, para que a Constituição de 1988 estabelecesse o direito à educação como um dos direitos fundamentais listados no seu Artigo 6º e dedicasse outros tantos artigos que orientavam a organização do sistema nacional de educação.

O grande salto de qualidade nessas orientações constitucionais foi estabelecer percentuais da receita dos impostos a serem destinados para a educação (como também foi feito ao Sistema Único de Saúde). O instrumento jurídico da vinculação orçamentária demorou mais de uma década para ser alcançado, mas foi fundamental para, progressivamente, garantir recursos econômicos necessários à efetivação dos direitos sociais à educação e à saúde.

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (Brasil, 1988).

Desde que esses percentuais legais passaram a ser aplicados, os ministérios, secretarias estaduais e municipais de educação (e da saúde) passaram a ser postos disputados por diferentes agentes políticos, muitos com pouco interesse no objeto da pasta, mas muito atentos à forma de utilizar tais recursos financeiros. A Constituição de 1988 também orienta a construção de diversos instrumentos legais e infralegais que deram maior concretude ao princípio constitucional da universalização da educação. Entre esses, se destaca a

determinação de serem formuladas as diretrizes e bases da educação nacional e o plano plurianual de educação.

Art. 22. Compete privativamente à União legislar sobre:

XXIV - diretrizes e bases da educação nacional;

(...)

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do país.

(Brasil, 1988)

De imediato à promulgação da Carta Constitucional, a comunidade de educadores mobilizou seminários, estudos e debates sobre a estrutura desses documentos orientadores das instituições voltadas à educação, mas muitos outros agentes políticos e econômicos também tinham interesses nas formas de utilização dos amplos recursos públicos destinados à educação.

O debate sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi nacionalizado pela ANPED – Associação Nacional de Pesquisadores em Educação – que promoveu encontros acadêmicos, mobilizando diferentes agentes sociais na formalização de uma proposta de texto legal apresentado ao Congresso Nacional em 1995. No Congresso, a relatoria dessa legislação coube ao, então, senador Darcy Ribeiro, também esse um pesquisador e militante da causa da educação. Sua preocupação foi mediar o conjunto de contribuições e interesses que se manifestavam na tramitação da legislação e formalizar um texto legal que, de um lado, cobrasse critérios de qualidade, que elevassem a qualidade da educação oferecida, tanto pelas escolas públicas como privadas e, de outro, não inviabilizasse o surgimento de inovações, seja no sistema de ensino nacional como todo, seja em escolas, individualmente.

Como resultado do complexo jogo de forças e interesses, foi estabelecida uma legislação que organiza o sistema nacional de ensino, mas sem impedir a auto-organização das comunidades escolares. São muitos os parágrafos em que se manifestam esse contraponto entre regulação e autonomia. Para exemplificar essa dualidade, vejamos a orientação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para a organização do fluxo dos cursos da Educação Básica.

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (Brasil, 1996).

Nessa formulação legal cada rede – federal, estadual, municipal ou privada – pode organizar seu próprio fluxo tanto em forma de séries anuais, como em forma de semestres, de ciclos plurianuais ou em regime de alternância, entre outras formas. O que esta legislação cobra é a necessidade de cada escola ou rede formalizar o seu próprio projeto pedagógico. Ou seja, o esforço de construir um projeto pedagógico consistente é mais importante que o seu formato de fluxo.

Mesmo com a possibilidade de formalização de projetos pedagógicos diferenciados, o peso da tradição escolar se fez presente. A ampla maioria das escolas - redes públicas e privadas - manteve o formato de série anual, com avaliação formal e promoção ao final de cada ano escolar. Mesmo nas redes que ousaram fazer alterações no seu fluxo, adotando o regime de ciclos plurianuais e/ou a promoção automática, o peso da tradição escolar permaneceu na prática pedagógica cotidiana dos professores, os quais, no chão da sala de aula, executavam as atividades pedagógicas seriadas e classificatórias, conforme foram formados.

Em 1995, o Ministério da Educação constituiu a comissão de notáveis educadores e pesquisadores do campo da educação para tratar da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs. A intenção, à época, foi propor uma matriz curricular nacional para a Educação Básica – Ensino Fundamental e Ensino Médio – que orientasse as redes e escolas na reformulação dos seus currículos.

Claro está que os especialistas dessa comissão trouxeram sua expertise como pesquisadores e professores universitários, mas também receberam forte influência dos documentos publicados por agências internacionais que desejavam promover padrões de qualidade comuns para a educação escolar em diferentes países e contextos sociais. Assim como sofreram pressões de agentes econômicos interessados em transformar os serviços educacionais em mercadoria a ser negociada diretamente, via oferta de vagas em escolas privadas, ou indiretamente, via venda de materiais didáticos para as redes públicas. Na década de 1990, a Unesco patrocinou e divulgou um relatório sobre o lugar da educação na sociedade globalizada, apontando a tendência – que ironicamente se acelerou – de se estabelecer um mundo tecnológico, no qual o aprendizado deixava de ser um momento da vida para se tornar permanente. (Unesco, 1998).

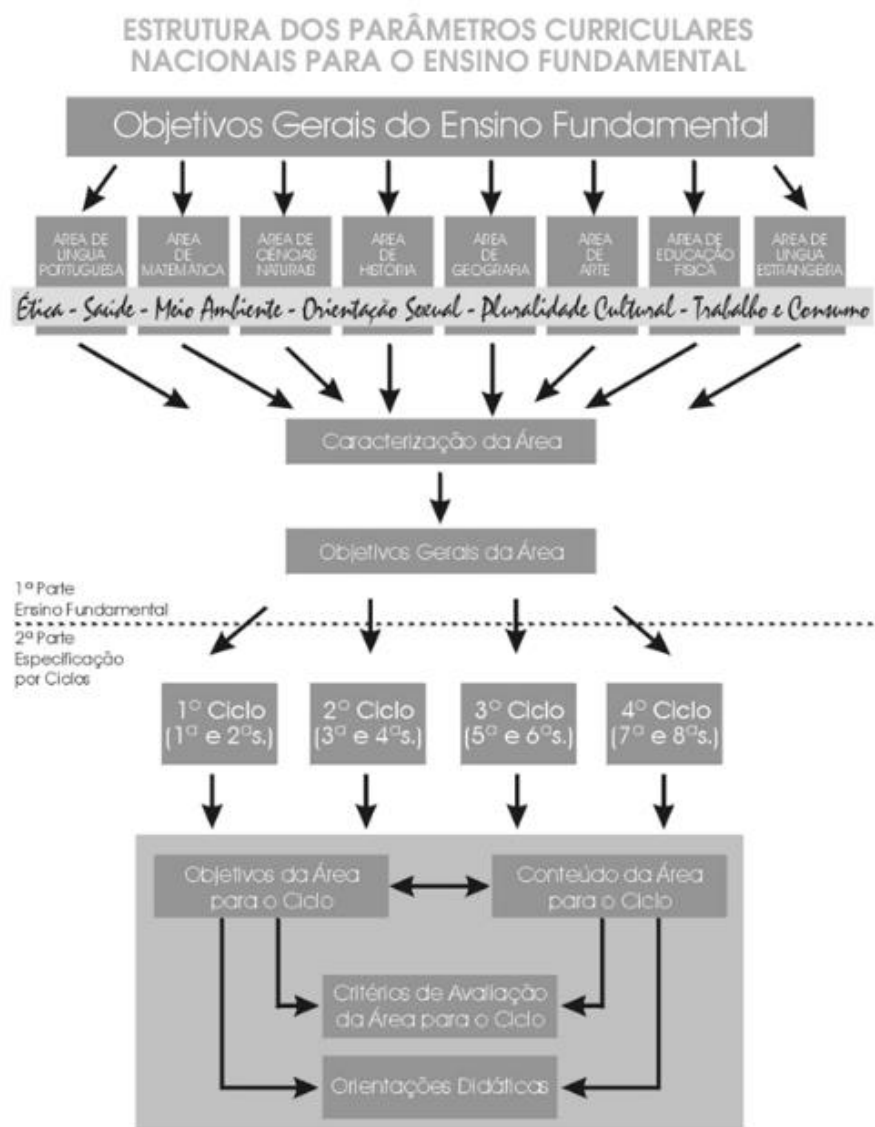
Dessas muitas observações e recomendações recebidas pela comissão organizadora surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais, formalizados pelo MEC em 1997. Nessa formulação, surge a organização do currículo a partir de habilidades e não mais pela listagem de conteúdos mínimos. O Ensino Fundamental passa a ser organizado não mais por séries anuais, mas por ciclos de dois anos cada.

Seguindo essa estrutura geral, os PCNs promovem alterações no campo da História. A grande mudança é a retirada da disciplina de Estudos Sociais, presente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e a reintrodução das disciplinas de História e Geografia nesse ciclo. Contudo, esses dois primeiros ciclos seguiram, como antes, sendo espaço de atuação do professor formado em Pedagogia e não pelo Licenciado em História, fato pelo qual essa alteração não causou impacto nem no mercado de trabalho do historiador, nem na reformulação das práticas pedagógicas.

Já nos anos finais do Ensino Fundamental, o PCN também transformou os quatro anos – então chamados de 5^a a 8^a anos – em dois ciclos de dois anos cada. Para essa etapa, foi proposta uma organização em oito “áreas de conhecimento” (que foram entendidas como as disciplinas já consagradas pela tradição escolar) e 6 “temas transversais” (que ora foram confundidas, em algumas escolas, como novas disciplinas, em outras, como atividades complementares, mas raramente como conteúdos comuns às áreas de conhecimento, as antigas disciplinas).

Como vemos, os PCNs do Ensino Fundamental apresentam uma estrutura curricular de quatro ciclos de dois anos cada para todas as disciplinas. Ou seja, assumindo a possibilidade aberta pela LDB, não se seguia a tradição de organizar a escola pela seriação anual. Contudo, essa proposta ousada de organização do currículo por ciclos de dois anos, como ilustrada na figura 1, foi assumida por poucas escolas e/ou redes.

Essa estrutura inovadora propôs que as disciplinas, agora chamadas de áreas, incorporassem nos seus currículos assuntos em comuns, os temas transversais. A intenção foi provocar os professores de diferentes áreas do conhecimento a trabalharem de forma articulada e incitar que um mesmo tema, um mesmo conteúdo, fosse abordado por diferentes perspectivas, evidenciando que um mesmo assunto pode ser entendido a partir de diferentes abordagens teóricas.

Figura 1 – Estrutura dos PCNs para o Ensino Fundamental

Fonte: (Brasil, 1998. p. 8.)

No caso da Disciplina Escolar de História, é proposto para o 3º Ciclo o “Eixo Temático História das relações sociais, da cultura e do trabalho” e para o 4º Ciclo o “Eixo Temático História das representações e das relações sociais”. Para cada um desses Eixos Temáticos, são listados alguns poucos objetivos e conteúdos a serem abordados nas aulas do ciclo.

Esse currículo oficial se afasta da história concêntrica, proposta na legislação do regime militar, e adota a perspectiva chamada de história integrada. Nessa abordagem, os eventos da cronologia nacional são estudados em paralelo à cronologia da Europa Ocidental. Assim, se associa a história dos povos pré-históricos da América ao processo de hominização,

ocorrido na África, e às primeiras civilizações no crescente; a colonização da América é vista em paralelo à emergência dos Estados modernos e os processos do Brasil independente é posto ao lado dos eventos da Era Contemporânea.

Exemplo dessa abordagem pode ser observado nos temas selecionados para comporem o currículo do 3º ciclo (equivalente à 5ª e 6ª séries de antes; ao 6º e 7º ano de hoje):

Relações de trabalho em diferentes momentos da História brasileira: organizações de trabalhadores, ligas, sindicatos, organizações patronais e partidos políticos; valores culturais atribuídos às diferentes categorias de trabalhadores e ao trabalho através do tempo.

Relações de trabalho em diferentes momentos da História dos povos americanos.

O trabalho entre os povos indígenas hoje; produção de alimentos e de utensílios entre populações indígenas coletoras e caçadoras em diferentes épocas; divisão de trabalho nas culturas agrícolas e urbanas.

Relações de trabalho em diferentes momentos na História de povos do mundo: servos, artesãos e corporações de ofício na Europa; nobreza, clero, camponeses, mercadores e banqueiros na Europa; navegadores e comerciantes coloniais (Brasil, 1998. p. 60-61).

Essa alteração do currículo oficial não foi pouco significativa, posto que, pela primeira vez, o eixo cronológico estava organizado a partir da história nacional, tal como ocorre nos sistemas de ensino de outros estados nacionais e não na Civilização Ocidental.

As orientações dos PCNs impulsionaram a emergência de novos materiais didáticos que assumiam novas abordagens metodológicas. A título de exemplo, lembramos de alguns livros didáticos dessa etapa que propunham a história temática, ou seja, que o passado fosse estudado a partir de temas – como a democracia, o uso da terra, as relações de trabalho – observando como esse mesmo tema se manifestou em diferentes momentos do passado. Nos anos 1990, também surgiram coleções de livros paradidáticos que tratavam de um período ou evento histórico, utilizando a linguagem literária. Neles eram criados enredos e personagens que trafegavam pelos eventos históricos, possibilitando uma imersão nos cenários e angústias do tempo retratado.

Iniciativas de reformulação da abordagem didática, de criação de novos materiais didáticos e de completa reformulação dos livros didáticos foram intensamente vividas pelas diversas disciplinas escolares após a divulgação dos PCNs. Mas parece desnecessário dizer que, na Disciplina Escolar de História, a maior parte dessas experiências e inovações pedagógicas ficaram presas aos anos 1990. As coleções de livros didáticos temáticos se extinguíram logo; os paradidáticos temáticos, embora ainda estejam na biblioteca, pouco saem de lá. Mesmo a experimentação de um currículo centrado na história nacional ainda sofre

forte resistência dos professores e pesquisadores mais interessados em temas da História Geral.

Mesmo após a ampla divulgação dos PCNs nas escolas, os livros didáticos mais requisitados pelas escolas ao PNLD nos anos 1990 eram atualizações dos livros do período anterior. Todavia, diferenciavam-se pelo fato de, agora, trazerem os capítulos de História Geral (que se mantinha como eixo cronológico), intercalados por capítulos de História do Brasil. Muito embora tenham circulado livros didáticos com abordagem marxista e mesmo pós-estruturalistas, os livros didáticos de maior tiragem seguiram sendo os de abordagem positivista. Ainda que os materiais didáticos tenham trazido novos temas – como as questões identitárias e objetos da memória coletiva – eles surgiam em textos complementares ou em pequenos apêndices da trama central já estruturada em causas e consequências do processo histórico da sociedade ocidental.

Como resultado do amplo debate acadêmico sobre a organização do sistema nacional de educação – materializado na LDBEN de 1996 – e do esforço do MEC para reformar o currículo escolar – formalizado nos PCNs de 1998 – o ensino promovido pela Disciplina Escolar de História sobre o contexto do regime democrático – após Constituição de 1988 –, seja na sua organização didática, seja no seu currículo, seguiu praticamente o mesmo daquele estruturado pelo ‘Currículo Mínimo’ do regime cívico-militar.

Poucos foram os temas excluídos ou incluídos no currículo escolar democrático nas décadas seguintes. Poucos objetivos de ensino se afastaram da tradição escolar bacharelesca e se voltaram à formação da cidadania do tempo presente. Materialidade dessa permanência são os próprios livros didáticos mais adotados nas redes públicas que, afora melhorias no layout, mantiveram a mesma organização de capítulos e os mesmos temas.

Os entraves para qualificação do nível fundamental só não foram maiores do que aqueles observados na reforma do Ensino Médio. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio foram aprovados em 1998, mas em 2001 foram revisados com o lançamento da versão PCN+, em que, corajosamente, procura explicar ao professor do nível médio como utilizar esses parâmetros na construção do currículo escolar temático (e não cronológico) e como incorporar os recentes avanços da pesquisa historiográfica no currículo escolar, abandonando a abordagem do passado como uma sucessão de causas e efeitos.

A seguir apresentamos alguns exemplos de possibilidades de organização programática, a partir de eixos temáticos que podem ser trabalhados durante um semestre, um ano ou se estender por mais tempo, conforme as condições de trabalho de cada professor e escola (Brasil, PCN+. 2001. p. 83).

Os PCNs do Ensino Médio orientam que o currículo escolar seja dividido em uma parte comum e outra específica. Mas as escolas dessa etapa seguiram sem ter clareza de quais componentes eram da parte comum do currículo e de como organizar a parte específica. A mesma incerteza se tinha sobre o tempo de cada disciplina no currículo. Tal abertura levava cada escola a, individualmente, decidir se a Disciplina Escolar de História deveria estar presente nos três anos do Ensino Médio ou apenas em um; se a carga horária da área de humanidades era exclusiva para si ou se seria dividida com as disciplinas de sociologia e filosofia; se estabelecia o currículo temático ou se fazia o aprofundamento do currículo do Ensino Fundamental.

Para embaralhar um pouco mais o já mal definido currículo do Ensino Médio, em 2004, o ENEM deixa de ser uma prova optativa para os alunos e se torna a porta de entrada do ensino superior. Para orientar a elaboração da prova, é divulgada a “Matriz de Referência do ENEM” (MEC, 2003) que lista as habilidades que serão avaliadas na prova. Por óbvio que esse documento também se constituiu em mais uma referência para a (des)organização do currículo das escolas e redes.

1.3. A DISPUTA CURRICULAR

Outro movimento institucional para a qualificação do sistema de ensino nacional no período democrático é o Plano Nacional de Educação – PNE. Formalizado em 2001, ele previa 20 metas de ampliação e qualificação da educação para serem alcançadas nos 10 anos seguintes. O plano tentava, com essas metas, forçar uma articulação e direcionamento comum para as ações dos diferentes entes federados na resolução das antigas desigualdades das redes de ensino, ao mesmo tempo em que apontava para o atendimento das demandas emergentes da sociedade do conhecimento.

Ao final do prazo de 10 anos, uma avaliação sincera dessa iniciativa precisava se ater ao cumprimento – ou não – de cada uma das metas, posto que foram todas muito ambiciosas. Isso levou a comunidade de professores a apreender que não adianta ter metas – simples ou ambiciosas – se não forem definidos os recursos que serão empregados para atingi-las.

E partindo dessa premissa de se ajustar metas aos recursos, ocorreram as conferências de educação em nível municipal, estadual e nacional que visavam formar o segundo Plano Decenal de Educação. Em 2014, em paralelo ao processo de golpe legislativo, é aprovado o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024. Elaborado em um governo

participativo, esse plano (não) foi operado em dois governos que promoviam o desmonte das políticas públicas, dos serviços públicos, entre esses a escola pública.

Já passados os 10 anos de sua aprovação, vejamos, apenas em dois pontos, como esse PNE 2014 tocou a Disciplina Escolar de História: a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a renovação do ensino médio (NEM)

Ação 2.2) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a **base nacional comum curricular** do ensino fundamental (Brasil, 2014).

Para promover o debate sobre a Base Nacional Comum Curricular, foram montadas comissões com professores pesquisadores de cada área do conhecimento, as quais, colhendo contribuições da sociedade, construíram a primeira versão dos currículos de cada disciplina escolar. No caso da Disciplina Escolar de História, a opção da comissão foi propor um currículo centralizado na cronologia da História do Brasil, recheado de temas da História da África e da América, em proporção equivalente aos temas da História da Europa, ou seja, reduzindo o espaço da História da Civilização Ocidental, conforme comprovado a seguir:

CHHI5FOA056 Identificar diferenças e semelhanças entre as formas de divisão regional estabelecida pelo IBGE (Norte, Sul, Nordeste, Sudeste e Centro-Oeste), os “4 Brasis” (Amazônia, Centro-Oeste, Concentrada e Nordeste) e a geoeconômica (Amazônia, Nordeste e Centro-Sul), considerando os critérios utilizados em cada uma delas.

CHHI8FOA121 Reconhecer mudanças e permanências no lugar ocupado por populações negras e indígenas na sociedade brasileira, considerando sua condição nos passados colonial e imperial brasileiro e na sociedade brasileira contemporânea (Brasil, 2015, p. 249-256).

Essa primeira versão da BNCC para a Disciplina Escolar de História foi rígida e publicamente atacada por muitos lados. As forças do lado conservador viam, nessa proposta curricular, que destacava o lugar das diferentes classes sociais na sociedade brasileira, uma doutrinação ideológica. Do interior da academia, a proposta foi acusada de negligenciar a importância dos estudos clássicos e medievais para a compreensão da organização social brasileira.

Como resultado dessas críticas, os membros da comissão responsável pelo currículo de História foram substituídos. Na segunda versão da BNCC, vemos os objetivos totalmente reformulados que retomam os temas da História do Ocidente.

(EF06HI01) Conhecer a história da Grécia antiga, com ênfase no processo de surgimento da polis e da Filosofia.
 (EF08HI01) Conhecer o processo de formação do Estado Nacional brasileiro na condição de Império (Brasil, 2016. p. 462, 463).

Na versão final da BNCC – aprovada pelo Conselho Nacional de Educação em 2017 e homologada pelo MEC em dezembro de 2018 – o currículo de História, tanto para o Ensino Fundamental como para o Ensino Médio, ainda foi muito alterado. Se essas alterações foram para melhor ou para pior vai depender mais da intencionalidade do seu leitor do que do próprio texto. Esse claramente fez opções teóricas e metodológicas conhecidas e defensáveis. Mantendo como eixo a História da Sociedade Ocidental, ele respeita aquilo que podemos chamar de tradição da Disciplina Escolar de História. Por outro lado, o currículo trouxe para cena, ainda que em menor espaço, processos históricos formativos da diversidade cultural do povo brasileiro, como a História Indígena e a História Afro-brasileira.

Com certeza, a BNCC poderia ter alterado mais profundamente o currículo oficial, destacando a trajetória de formação do povo brasileiro como nação multicultural. Mas também é fato que os PCN's haviam estabelecido essa orientação curricular ainda em 1997 e, passados 20 anos, um currículo escolar centrado na História Nacional continuava causando estranhamento na comunidade de historiadores.

Na Área de História, a BNCC poderia ter mais compromisso com as orientações das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que orientam o ensino da cultura afro-brasileira e indígena nas escolas, da mesma forma como os professores de História deveriam, desde sempre, ser formados reconhecendo a diversidade das tradições culturais afro-brasileira e indígena da sociedade brasileira.

Uma segunda orientação do Plano Nacional de Educação 2014-2024 diz respeito à meta que propunha promover uma ampla e necessária reforma do Ensino Médio. Esse nível, há décadas é o gargalo do sistema nacional. De um lado, as matrículas do Ensino Fundamental já atingem praticamente a integralidade da população em idade escolar. De outro, a ampliação do número de vagas no Ensino Superior – tanto público como privado – esbarrou na falta de candidatos preparados para essas vagas.

Ação 3.1. institucionalizar programa nacional de **renovação do ensino médio**, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais (BRASIL, 2014).

Essa demanda chega ao plano decenal, a partir das conferências de educação que envolveram muitos agentes ligados à educação pública, mas ela é operada por um governo que tinha em vista o desmonte das políticas públicas. Assim o Novo Ensino Médio – NEM – desestrutura ainda mais essa etapa, propondo uma drástica redução da carga horária comum, visando abrir espaço para percursos formativos pouco informativos. No texto da lei, os percursos formativos devem estar orientados a preparar para uma atuação profissional e/ou produtiva da vida futura. Do ponto de vista prático, sem a construção de espaços escolares equipados para a formação profissional, como laboratórios e oficinas, o currículo específico é preenchido por atividades de ensino que pouco acrescenta à vida cotidiana ou à formação profissional.

O lugar da História no currículo do NEM é emblemática da forma como o assunto foi tratado no congresso federal. O projeto de lei que instituía o Novo Ensino Médio foi à votação, meses depois do Golpe Parlamentar de 2016, servindo como teste de fidelidade das bancas para a votação, semanas depois, da reforma da previdência. Esse projeto de lei trazia a Disciplina Escolar de História na lista das disciplinas obrigatórias, mas diversos agentes sociais passaram a questionar a ausência das disciplinas de Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física na lista de disciplinas obrigatórias. Seguindo essa toada, os setores conservadores do congresso ligados ao Movimento Escola Sem Partido, que atacavam preferencialmente os conteúdos e abordagens da História, encontraram argumento para aprovar um parágrafo, no qual essa não consta como obrigatória no currículo oficial, para ceder lugar às demais disciplinas da área de humanidades.

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia (Brasil, 2017.).

O fato é que o Ensino Médio brasileiro chega ao século XX muito fragilizado. A delicada situação da Disciplina Escolar de História é apenas um capítulo da falta de direção dessa etapa da Educação Básica. A tragédia do Novo Ensino Médio, já revogado, foi antecedida pela inobservância dos PCNEM ou PCNs+ por parte da comunidade escolar, que foi precedida pela reforma do Ensino de 2º Grau, imposta em 1971, a qual desmanchou o Ensino Colegial, precariamente organizado nos anos 1940. Essa, que foi uma tentativa de dar organicidade a uma rede de ensino secundário que existia desde o império, sem organização ou função maior que a preparação para as escolas superiores.

A maior parte dos materiais escolares ainda apresenta **o Brasil como um país europeu, de população branca e religião cristã**. Nos livros didáticos de História, o Brasil está estreitamente vinculado aos processos políticos e econômicos ocorridos na Europa. Logo, ele está situado na América é um pequeno detalhe que não lhe força a manter relações com seus vizinhos. As populações de origem indígena e africana entram no livro didático, não por suas próprias construções culturais, econômicas ou políticas, mas sim como coadjuvantes do processo histórico protagonizado pela população europeia. As manifestações religiosas não ocidentais – assim como hábitos alimentares e suas formas de viver – são tratadas na forma na forma como foram significadas e incorporadas pela tradição cristã, sendo assim negada a sua originalidade cultural.

Embora tenha se debatido muito a necessidade de reforma do currículo da Disciplina Escolar de História, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio, o fato é que muito pouco se avançou para além do currículo da formação inicial do professor de História. Essa também não consegue se desligar da tradição bacharelesca do ensino superior que secundariza (e inferioriza) a atuação na Educação Básica.

Manifestação dessa distância, ou resistência, às necessidades da realidade do ensino escolar são as matrizes curriculares dos cursos de formação inicial de professores de História. Nesses cursos as disciplinas se organizam segundo a lógica quadripartite – antiga, medieval, moderna e contemporânea – da História Europeia, mesmo sendo essa divisão uma visão etapista e eurocêntrica já amplamente criticada por todos os historiadores acadêmicos.

Nos currículos dos cursos de licenciatura, as disciplinas voltadas à História do Brasil são em menor número que as dedicadas à História da Europa. Não bastasse isso, a História Regional assume uma forma depreciativa de tratar dos processos próprios dos Estados da federação. Já a História das Cidades e o estudo das comunidades locais são relegados a créditos complementares da formação. Situação essa que é apenas o inverso de uma abordagem histórica comprometida com a afirmação das identidades sociais que se fazem presentes na comunidade escolar e se mantem mesmo depois de o Plano Decenal de Educação de 2014 orientar que a formação de professores deve seguir os conteúdos da BNCC.

Muitos formadores de professores ainda acreditam que a fragilidade didática da área – a dificuldade em promover a aprendizagem efetiva em História – se resolve com mais conhecimento historiográfico, com mais aulas de História tanto no currículo escolar como na formação de professores. Nessa visão, secundarizam a preparação técnica e profissional para o exercício da docência em contexto escolar, tratam como curiosidade o domínio de recursos

e métodos de ensino adequados às particularidades da Disciplina Escolar de História e entendem o currículo escolar como simplificação dos temas da disciplina acadêmica.

1.4. A DISCIPLINA ESCOLAR

Esse rápido percurso pela história da educação brasileira destacou como o estudo da experiência humana no tempo foi tratado no ensino escolar, seja na variante da História Sagrada, focada na vida dos homens santos, seja na versão da História do Império, organizada em torno da família Imperial, ou ainda na História do Estado nacional ou regional, focado nas elites.

Da formação do súdito fiel à monarquia à do cidadão consciente e participativo, o ensino de história tem caminhado em consonância com as questões do seu tempo, mesmo que em alguns momentos — particularmente os de regimes autoritários — o direcionamento e o cerceamento sejam maiores e mais prejudiciais à reflexão histórica (Fonseca, 1995, p. 88).

Também entendemos que a difusão da narrativa do tempo passado no ensino escolar sempre atendeu a interesses historicamente determinados, posto que essa narrativa esteve – e sempre estará – a serviço dos interesses hegemônicos do tempo presente que a produz.

Intuitivamente, é feita a associação entre as disciplinas escolares e as disciplinas acadêmicas sem refletir a distinção entre o ensino escolar e o estudo acadêmico, tendo em vista que são muito mais evidentes as similaridades entre esses dois objetos do mundo social do que sua distinção. Olhando, ainda que de forma distante, é possível perceber que não é papel da educação escolar promover avanços sobre os limites do conhecimento científico acumulado, tal como é desejado na formação acadêmica. Do outro lado, não se espera que a formação acadêmica se limite a retransmitir o conhecimento necessário para a vida em comunidade, como é o objetivo do ensino escolar.

Uma disciplina de estudo – seja ela acadêmica ou escolar – é um conjunto de objetivos, conteúdos e procedimentos organicamente articulados entre si, com vistas a organizar o estudo sistemático de um objeto de conhecimento. Esse conjunto, contudo, é historicamente construído e alterado com a redefinição dos objetivos desse estudo, com novos recortes de conteúdos de estudo e com o aprimoramento dos procedimentos adequados a esse campo de estudo.

Uma "disciplina", é igualmente, para nós, em qualquer campo que se encontre, um modo de disciplinar o espírito, quer dizer de lhe dar os métodos e as regras para

abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte (Chervel, 1990, p. 180).

Vemos assim a disciplina como um conjunto de regras para perscrutar um determinado conhecimento. É um determinado rigor metodológico que qualifica os esforços de estudo. Uma disciplina é uma forma particular de articular objetivos, conteúdos e procedimentos de estudo, com a intenção de se potencializarem no processo de construção do conhecimento. Esse conceito de ‘disciplina’ formulado por Chervel (1990) nos permite observar, no mundo social, objetos que podem ser identificados e diferenciados. Além disso, permite entender que as disciplinas escolares, embora compartilhem elementos com as disciplinas acadêmicas de referência, não são a reprodução, ainda que simplificada, dos seus objetivos, dos seus conteúdos e dos seus procedimentos. São, ao lado dessas, outra disciplina, outra articulação de objetivos, conteúdos e procedimentos de estudo.

A seleção de conteúdos escolares, por conseguinte, depende essencialmente de finalidades específicas e assim não decorre apenas dos objetivos das ciências de referência, mas de um complexo sistema de valores e de interesses próprios da escola e do papel por ela desempenhado na sociedade letrada moderna (Bittencourt, 2004, p. 39).

A compreensão de que o ensino escolar tem uma função social diferente do estudo acadêmico leva ao entendimento de que estudo do tempo passado no contexto escolar, mesmo dialogando com o conhecimento acadêmico de História, tem objetivos ligados mais fortemente à função social da escola, do que à intenção do ensino acadêmico. Permite-nos observar que a escola seleciona, no conhecimento histórico acadêmico, os conteúdos e procedimentos de estudo válidos para o seu objetivo central: a formação social do cidadão.

Quando falamos em **Disciplina Escolar de História**, estamos tratando de uma seleção particular de ‘**métodos e regras para abordar**’ (Chervel, 1990, p. 180) as informações do tempo passado que a escola deseja incorporar à memória coletiva. Tratamos ‘**de um complexo sistema de valores e de interesses próprios da escola e do papel por ela desempenhado na sociedade letrada moderna**’ (Bittencourt, 2004, p. 39), que induzem o sujeito escolarizado a incorporar, na sua subjetividade, as formas particulares de significar o tempo passado de sua comunidade.

Perceber essa distinção entre as disciplinas escolares e o campo acadêmico nos dá tranquilidade para buscar, na epistemologia do conhecimento histórico, elementos que auxiliem na organização didática da Disciplina Escolar de História. Reconhecer essa autonomia dá mais espaço para o ensino escolar realizar seus próprios objetivos de ensino, a

sua própria seleção de conteúdos de ensino e estabeleçam os métodos de estudo sem abdicar da função social da educação básica.

Dito de outra forma, entendemos que as estratégias de construção do conhecimento histórico acadêmico podem oferecer à Disciplina Escolar de História orientações teóricas e ferramentas metodológicas que — mediadas para o contexto escolar — lhe permitam refletir e agir de forma mais qualificada. Podem, ainda, orientar a proposição de atividades de ensino, voltadas ao desenvolvimento das habilidades cognitivas necessárias à afirmação das identidades sociais que valorizam a sociedade democrática e respeitam a diversidade cultural.

2. DIDÁTICA DO ENSINO ESCOLAR DE HISTÓRIA

*Penso, logo existo.
(Descartes. Discurso do método)*

O amplo e dissonante debate sobre as políticas públicas para a educação e as particularidades do Ensino de História gerou uma bibliografia muito diversificada. Algumas publicações procuram sistematizar o debate da comunidade, outras direcionam a atenção para uma abordagem particular. Nesse conjunto de obras, destacamos uma pequena mostra que tratam de temas que contribuem para nossa reflexão sobre a organização didática da Disciplina Escolar de História. Sendo assim, reunimo-las em dois conjuntos com características particulares: os manuais didáticos e as coletâneas de relatos de experiências.

Os livros que podemos chamar de **manuais didáticos** são instrumentos importantes para a formação inicial e continuada de professores, posto que reúnem e sistematizam temas em debates e constituem referências gerais para quem atua na área. Inspirados em diferentes concepções de História, de Educação, sistematizam referências para o Ensino Escolar. Podemos dizer que, sem esses esforços de síntese, estaríamos fadados a manter o debate em seu estágio inicial: o ensino de História é, em si, importante e merece maior espaço nos currículos escolares.

As **coletâneas temáticas**, por outro lado, manifestam uma estratégia dos pesquisadores da área para divulgar artigos que tratam de temas comuns. Em geral, resultam de esforços coletivos, seja no momento de construção do texto, seja para a publicação de trabalhos. São oriundos de grupos de pesquisa e de seminários temáticos que reúnem sínteses de trabalhos de pesquisa. Algumas se articulam pelo quadro conceitual, outras reúnem relatos de práticas que envolvem um objeto específico do Ensino de História. Sem esses esforços de articulação e divulgação, a área do nosso debate, possivelmente, estaria limitada a procurar a melhor seleção de conteúdos para o currículo escolar.

2.1. OS MANUAIS DIDÁTICOS

Os esforços para a produção de manuais didáticos remetem ao momento de reconhecimento da atividade docente como um exercício profissional particular. Eles derivam do reconhecimento de que ensinar algo a alguém demanda mais do que o simples conhecimento do assunto ensinado. Ensinar é mais do que recitar as informações teóricas

sobre um tema para que outra pessoa as memorize. É bem mais do que executar uma atividade prática, diante de alguém, para que ele as imite.

A didática, ou a arte de ensinar qualquer coisa a alguém, implica no domínio de ferramentas e habilidades que se encontram além da fronteira disciplinar do conhecimento que se ensina. Um bom professor conhece – e saber selecionar – os materiais que facilitam a compreensão do que ensina; estabelece a ordem de complexidade que facilite a adequada compreensão; avalia as aprendizagens realizadas, bem como identifica as dificuldades enfrentadas por quem aprende.

Os manuais didáticos são um esforço de sistematização dos conhecimentos necessários para o exercício da docência, ou seja, para o exercício da atividade profissional do professor. São esforços de sistematização do conhecimento acumulado de um determinado campo do conhecimento. Equivalem à gramática que sistematiza os usos da língua, à tabuada que apresenta os conhecimentos básicos da matemática, ao atlas para a geografia. São como as enciclopédias que têm a pretensão – nunca alcançável, mas sempre buscada – de relatar todos os episódios da história passada.

Uma obra de síntese do amplo debate sobre o ensino de História é assinada por Selva Fonseca. De fato, a autora assina mais de um livro que organiza artigos articulados por uma perspectiva materialista, mas tomemos aqui o livro **Didática e prática de ensino de História** (2003), no qual estão reunidos artigos que percorrem dois temas dos mais relevantes para organizar a reflexão sobre o assunto: a História do Ensino de História no currículo oficial nacional e a relação do conhecimento acadêmico com o ensino escolar, com os materiais didáticos e suas estratégias metodológicas. A historiadora apresenta esses temas em sequência lógica e encadeada, atribuindo ao texto essa função de manual didático — ainda que não o nomeie desta forma.

Embora a autora tenha o cuidado de não desejar ser prescritiva em suas formulações, o fato é que, na primeira parte do livro, aquela que trata sobre a trajetória do ensino escolar, ela evidencia os marcos teóricos e metodológicos utilizados para a sua proposição de atividades de ensino. Assim, a autora propõe que o ensino de História deve assumir duas premissas:

A primeira é pensar a história como disciplina fundamentalmente educativa, formativa, emancipadora e libertadora [...], a segunda é ter consciência de que o debate sobre o significado de ensinar história processa-se, sempre, no interior de lutas políticas e culturais (Fonseca, 2003, p. 89).

Ao assumir o princípio da materialidade histórica das práticas educativas para interpretar o passado da disciplina escolar, Fonseca (2003) também coloca a premissa da prática como elemento orientador da pedagogia que defende para a disciplina no momento atual. Ademais, define a sala de aula como o lugar, onde deve ocorrer a alteração concreta das formas de ensinar o passado. Toma essa premissa para observar o passado, mas também como orientadora das opções teóricas e das proposições metodológicas que vai apresentar na sequência.

A autora dedica-se, na segunda parte da obra, a evidenciar como essa premissa da concretude das relações sociais desdobra-se em tarefas práticas do ensino. Postulando uma escola que ensine **na** e **para** a convivência democrática, propõe que o ensino da Disciplina Escolar se materializa no currículo escolar por meio das **atividades de ensino ativo**. Nesse conceito, estão diversas técnicas de ensino que se organizam a partir da premissa de que o professor deve planejar e propor momentos de procura de informações, problematizando determinada situação apresentada.

Para dar concretude a essa proposição geral, ela apresenta relatos de atividades didáticas que se utilizam de estratégias de ensino já sistematizadas pela didática geral, tais como a interdisciplinaridade, o ensino por projeto, o estudo temático por centro de interesses. Essas metodologias amplamente discutidas no campo da Educação, nos anos 1990, foram apropriadas e adaptadas pela autora às particularidades e necessidades do Ensino Escolar de História. As diferentes estratégias de ensino ativo, apresentadas pela autora, têm, no uso das fontes históricas sua base organizativa, o elemento central para o seu planejamento e desenvolvimento.

Essa proposta apoia-se numa concepção de ensino que tem como objetivo central a formação da consciência histórica do aluno, ou seja, sustenta-se numa concepção de história como ciência e disciplina fundamentalmente educativas, nos diversos espaços e tempo de vivência, sobretudo na educação escolar (Fonseca, 2003, p. 118).

Em cada capítulo de seu livro, é apresentado como essas metodologias ativas podem ser operadas para criar situações didáticas de ensino. São apresentadas estratégias para o professor construir um planejamento didático que utilize fontes históricas em diferentes suportes, conduzindo ao interrogatório e à análise das informações contidas nos documentos.

Vejamos como a autora apresenta o ensino embasado em projetos para o professor de História:

O desenvolvimento de um projeto, em linhas gerais, é composto de três grandes etapas ou fases: a primeira refere-se à identificação e à formulação do problema, ao planejamento, às discussões, à elaboração do projeto, à formação de grupos. A segunda etapa é da construção, do desenvolvimento do trabalho – são as atividades, as aulas, a discussão dos resultados. A terceira fase é a da apresentação dos resultados, da globalização, da socialização dos saberes produzidos, da avaliação final do projeto em sua totalidade (Fonseca, 2003. p. 110.).

Podemos dizer que, nessa obra, a intenção de Selva Fonseca é propor à Disciplina Escolar de História estratégias que promovam o desenvolvimento de habilidades cognitivas, e não a memorização de informações históricas. Tem como intenção propor aos professores a utilização de estratégias didáticas que leve à construção de sentido das informações, contidas nas fontes históricas, operando as estratégias de pesquisa do conhecimento histórico acadêmico no contexto escolar.

Outro texto que podemos tomar como um manual didático do Ensino de História foi produzido por Circe Bittencourt **Ensino de História: fundamentos e métodos** (2004). Nessa obra de síntese, a autora adota o conceito de Disciplina Escolar para destacar as particularidades que o estudo do passado assume no contexto escolar em relação ao ensino superior. Sabemos que um curso de bacharelado de História tem como objetivo formar pesquisadores do passado, capazes de formular pesquisas que avancem na construção do conhecimento acadêmico sobre mais e mais temas e personagens do passado. Já a Disciplina Escolar de História tem como objetivo colaborar na construção de uma memória coletiva da população escolarizada, comprometida com os valores culturais do tempo presente.

Destacado de outra forma: se o conhecimento acadêmico caracteriza a historicidade das identidades sociais, o conhecimento escolar é uma das ferramentas de construção das identidades sociais. Ao passo que o primeiro denuncia a historicidade dos processos sociais, o segundo é um processo social historicamente determinado.

Nessa abordagem, Circe Bittencourt segue sua síntese, apresentando como os modelos curriculares do Ensino Escolar de História, em diferentes momentos históricos, ora se aproximaram, ora se afastaram do currículo acadêmico. E quanto mais voltados à difusão da interpretação acadêmica dominante em seu tempo, mais se contrapõem à memória que a sociedade tem sobre seu passado. Exemplo disso é o currículo escolar do império orientado pelo IHGB, que, focado na construção do Estado nacional pela família imperial, negou qualquer discussão sobre a formação do povo brasileiro, multiétnico e multicultural.

A autora também busca referências do campo da Psicologia para formular bases para o entendimento de como ocorre a aprendizagem dos conceitos necessários ao aprendizado da Disciplina Escolar de História, particularmente a noção de tempo e espaço. Sendo assim, ela

alerta que a aprendizagem sobre o tempo passado depende não apenas do acesso ao conhecimento historiográfico, mas da forma como essas informações dialogam com as estruturas cognitivas.

A eficiência do ensino está comprometida como nível de desenvolvimento do aluno, sem esquecer o desenvolvimento operatório piagetiano, mas encontra-se relacionada às estruturas de conhecimento adquiridas por uma série de experiências e formas de convívio que incluem motivações e emoções (Bittencourt, 2004, p. 189).

Por fim, apresenta orientações gerais para o uso dos materiais didáticos, dando destaque para o emprego do livro didático em diálogo com os documentos históricos — escritos e não escritos — para o planejamento e desenvolvimento de atividades de ensino escolar.

As justificativas para a utilização de documentos nas aulas de história são várias e não muito recentes. Muitos professores que os utilizam consideram-nos um instrumento pedagógico eficiente e insubstituível, por possibilitar o contato com o ‘real’, com situações concretas de um passado abstrato, ou por favorecer o desenvolvimento intelectual dos alunos, em substituição a uma forma pedagógica limitada à simples acumulação de fatos e de uma história linear e global elaborada pelos manuais didáticos (Bittencourt, 2004, p. 327).

Bittencourt (2004) leva-nos a perceber que a Disciplina Escolar de História, de forma semelhante a outras disciplinas escolares, pode promover estratégias de ensino que relacionem os conceitos abstratos, próprios do conhecimento acadêmico, ao real concreto do mundo social da Educação Básica.

Essa premissa convida o professor a refletir sobre a materialidade do mundo social, mas também sobre a distância das formulações acadêmicas com a linguagem utilizada no contexto escolar.

A relação entre ensino e aprendizagem deve ser um convite e um desafio para alunos e professores cruzarem, ou mesmo subverterem as fronteiras impostas entre os diferentes grupos sociais e culturas, entre a teoria e a prática, a política e o cotidiano, a história, a arte e a vida (Bittencourt, 2004, p. 245).

Com práticas pedagógicas ancoradas no real concreto, o ensino escolar contribui para que o estudante se reconheça como sujeito histórico, como agente dos processos de construção do conhecimento que vivencia, assim como chama o professor a se reconhecer como agente de transformação das práticas pedagógicas.

2.2. AS COLETÂNEAS TEMÁTICAS

Ao lado dessas – e outras – obras de referência, diversas coletâneas também têm lugar de destaque no debate sobre a Disciplina Escolar de História. Elas resultam de esforços coletivos desenvolvidos no interior de grupos de pesquisa espalhados pelo país. As coletâneas tratam de diferentes temas e vertentes do debate sobre o Ensino Escolar de História, demarcando menos um entendimento comum sobre os temas que tratam e mais uma tradição da polifonia do campo.

Embora cada artigo publicado nessas coletâneas seja um estudo particular e relevante, o objetivo, nesse momento, não é fazer esse inventário. Antes, nos interessa evidenciar a organização e publicação de coletâneas como uma estratégia da comunidade de pesquisadores e professores para dar visibilidade aos temas, abordagens e práticas pedagógicas que se desenvolvem no diálogo com o cotidiano escolar, com o chão da sala de aula.

As coletâneas, portanto, se configuram como um contraponto aos manuais didáticos, posto que apresentam reflexões sobre aspectos pontuais da Disciplina Escolar de História. Nelas, estão relatadas atividades únicas e impossíveis de generalizar. Cada artigo descreve particulares difíceis de reproduzir. São os estudos de caso que valem pela sua originalidade e não por sua universalidade.

Um possível marco inicial dessa tradição de debate coletivo no campo inicia-se ainda na década de 1980 com a publicação de coletâneas como **Ensino de História: revisão urgente** (primeira edição publicada em 1986). Os artigos reunidos nesse livro refletem os debates e as iniciativas, desenvolvidos ao longo do processo de investigação sobre o currículo escolar da rede pública do Estado de São Paulo no contexto da redemocratização.

O Grupo de Pesquisa que desenvolveu esse material decidiu realizar uma pesquisa de campo em escolas da Cidade de São Paulo, para diagnosticar a forma como a Disciplina Escolar de História era ministrada nesse momento.

A pesquisa de campo teve, sobretudo, um valor indicativo e confirmatório, pois as conclusões foram pouco surpreendentes e, na maioria das vezes, comprovaram o que se esperava (...) como:

A dificuldade de compreensão dos textos por parte dos alunos (...);

A enorme frequência de formas de trabalho como questionários, ditados e aulas expositivas;

A presença do autoritarismo na estrutura organizacional do ensino e na dinâmica da escola (Cabrini, 1986. p. 18-19).

Nesse estudo, defendeu-se a necessidade de alterar o currículo escolar herdado do período anterior moldado na tradição positivista. Para ilustrar as possibilidades – e para deixar

claro os limites do contexto escolar dos anos 1980 –, o material registra o desenvolvimento de uma proposta pedagógica diferenciada do que foi encontrado na pesquisa de campo.

Passadas as décadas dessa iniciativa, o que ainda vale destaque é a estratégia de pesquisa de campo que articulava pesquisadores do ensino superior e professores da escola. Nessa abordagem, aqueles evitam que a ação pedagógica fique no espontaneísmo, ao mesmo tempo que o envolvimento ativo desses evita que a pesquisa perca seu elo com a realidade da escola, com o chão da sala de aula.

Outro aspecto geral dessas coletâneas é a clareza que os agentes, nela envolvidos, têm sobre o alcance limitado das suas proposições. Fruto de iniciativas, possibilitadas no contexto de fragilização de um regime político autoritário que impôs controle ao ensino das humanidades – e da História –, os autores de tais coletâneas não desejam se tornarem eles próprios novos portadores da verdade histórica a ser ensinada nas escolas. Ou seja, se entende – de forma mais ou menos consciente – que relatar as experiências originais de reforma curricular era mais significativo do que propor um novo currículo escolar.

Parece-nos que a discussão sobre o ensino se exaure se, no ponto em que estamos, não partirmos para esforços concretos de alteração dessa situação. É importante discutirmos as experiências e as propostas (como esta nossa aqui) em todos os seus aspectos. Não se deve ficar idealmente esperando uma experiência totalmente bem-sucedida (será que isso pode existir?) para que a tomemos como modelo a ser repetido (Cabrini, 1986, p. 27).

Uma segunda coletânea de destaque, na década seguinte, foi **O saber histórico na sala de aula** (1ª edição em 1997). Também, nessa coletânea, vemos uma parte inicial com debates teóricos sobre os currículos escolares e uma segunda parte, na qual são apresentadas propostas de atividades que exploram diferentes linguagens (tais como imagens, museus, memória, filmes).

Os textos que compõem esta coletânea não conduzem a respostas definitivas sobre essas indagações, mas seus autores pretendem contribuir para a necessária reflexão dos professores neste momento de reformulações da disciplina que envolvem a redefinição dos conteúdos e dos métodos de ensino (Schmidt, 1997. p.7).

Criticando o currículo, ainda em uso nas escolas nos anos 1990, de inspiração positivista, o grupo de pesquisadores dessa coletânea propôs um currículo focado na história crítica, de viés marxista, que incorporasse temas e conceitos, sobre os quais a pesquisa acadêmica avançava naquele momento histórico, tais como a história social do trabalho, as formas de organização social, os ciclos econômicos.

Em **História na sala de aula** (Karnal, 2003), um grupo de pesquisadores com grande tradição na academia defende a necessária qualificação do professor de História, propondo que “até mesmo um pouco de erudição não faz mal algum” (p. 22), para que se desempenhe melhor seu papel na escola. Nessa coletânea, os autores debatem, na primeira parte, os temas caros aos documentos internacionais que orientam as reformas educacionais do início do século XX, tais como a interdisciplinaridade e o uso de diversas linguagens.

Na segunda parte, surgem os artigos que traçam orientações gerais para o ensino de cada um dos grandes períodos da história quadripartite europeia (antiga, medieval, moderna e contemporânea), terminando com (apenas) dois artigos sobre a importância da história nacional. Ou seja, vemos, nessa coletânea, um exemplo da defesa de um Ensino Escolar de História que defende o currículo eurocentrado sobre o argumento da necessidade dos estudos clássicos.

Na coletânea **História: que ensino é esse?** (Silva, 2013), são reunidos 21 artigos que relatam intervenções didáticas em escolas que exploraram o uso de linguagens diversas (como performance, imagens, música, quadrinhos), para tratar de diferentes períodos históricos; que exploraram diversos temas da historiografia (memória, cultura, identidades) e fizeram uso de fontes históricas em suportes diversos.

Em comum, esses artigos têm a observação da sala de aula de História, da escola, como foco da reflexão analítica.

A pluralidade de respostas corresponde a um desejo de multiplicidade de histórias sendo ensinadas e aprendidas, sob o signo da qualidade, da reflexão crítica e do acesso para todos. Torna o ensino de história melhor é uma meta que só será atingida por práticas efetivas (Silva, 2013. p. 14).

Podemos correr o risco de generalizar esse amplo movimento, mas cada uma dessas coletâneas, em maior ou menor grau, é o resultado do esforço maior de toda a comunidade escolar e acadêmica de refletir sobre o currículo escolar e sistematizar propostas de estratégias didáticas inovadoras.

Uma obra de destaque que também apresenta orientações gerais de como planejar o ensino escolar é liderada por Katia Abud. **Ensino de História** (2010) é uma obra coletiva que dedica cada um de seus capítulos a apresentar as características de um determinado tipo de fonte histórica (documentos escritos, jornais, fotografias, cultura material, entre outros), para depois discutir as estratégias didáticas mais adequadas para a utilização desse tipo de fonte na sala de aula da Educação Básica.

Para proporcionar o desenvolvimento do pensamento histórico do aluno e fazê-lo distanciar-se do senso comum, a Didática da História propõe procedimentos críticos em relação às fontes, analisadas como recursos para a aprendizagem do aluno; promove a utilização do raciocínio comparativo, da periodização do tempo histórico, distinto do tempo subjetivo, da maestria do grau de generalização dos conceitos, distinguindo completamente a História de seus usos (Abud; Silva; Alves, 2010, p. 13).

A ideia é descrever estratégias didáticas para o uso de fontes históricas na Disciplina Escolar de História, tomando por base a crítica documental própria do conhecimento histórico acadêmico. Contudo, o uso didático de cada tipo de fonte – texto escrito, iconográfica, material – demanda uma abordagem particular que atenda às particularidades do público escolar e dos objetivos do ensino escolar. Demanda, ainda, uma proposta de atividade que contorne seus limites e valorize as potencialidades do contexto pedagógico da sala e se afaste da falsa pretensão de formar pequenos historiadores.

O texto lembra algumas particularidades nesse uso das fontes históricas, para as quais o professor da Educação Básica deve estar atento. Os documentos oficiais escritos – como leis e discursos – são os mais utilizados, talvez por serem mais fáceis de reproduzir e disponibilizar ao público escolar. Mas sua linguagem de cunho oficial e formal não é tão transparente para o público escolar. Já as notícias de jornal, com sua linguagem mais próxima do coloquial, precisam ser apresentadas como parte de uma linha editorial do jornal que, por sua vez, está diretamente ligada a interesses e posicionamentos assumidos pelo órgão de imprensa.

A utilização de jornais, sobretudo os mais antigos no ensino de história, precisa levar em consideração os contextos sociais nos quais os mesmos foram produzidos, ao mesmo tempo em que sua análise detalhada nos ajuda a compreender melhor esses contextos, revelando novos detalhes e ligações (Abud; Silva; Alves, 2010, p. 29).

O uso da cultura material tem um forte apelo para a percepção da concretude do processo histórico, permitindo a visualização dos objetos que dão materialidade às formas de convívio social em outro tempo. Por outro lado, demanda do professor um maior esforço de planejamento e organização didática que permita a sua inserção no contexto limitado do ensino escolar. Além disso, estabelece a necessidade de um planejamento que trate as fontes históricas não como ilustração das aulas, mas como documento que precisa ser interrogado.

Nesse sentido, a utilização da cultura material no ensino de história proporciona várias frentes de estudo, como a investigação das características físicas dos artefatos; seu percurso de construção; suas mudanças e permanências de função, utilização,

estética. E valoração ao longo do tempo; e compreensão de aspectos de diferentes ordens da sociedade à qual pertence (Abud, 2013, p. 114).

Em cada capítulo desse manual de práticas didáticas, os autores evidenciam que a proposição de atividades didáticas com fontes históricas deve ser feita com cuidado e atenção. Cada um discute abertamente as características de uma tipologia de fonte. Apresenta suas possibilidades como material didático a ser utilizando em sala de aula, mas também aponta limites e condicionantes, para, então, descrever um ou mais planos de atividades de ensino.

Algumas coletâneas assumem um conceito articulador para os seus artigos. É o caso de **Quanto tempo o tempo tem!** (De Rossi e Zamboni, 2005), no qual se registram as comunicações do seminário interdisciplinar sobre o objeto tempo e seu impacto no ensino escolar.

Como quem tece com agulhas finas em tecidos delicados, todos os pesquisadores convidados produziram textos inéditos sobre representações do tempo, dentro de suas temáticas específicas, que abrangem os campos da astronomia, do cinema, da filosofia, da psicanálise, da história, da psicologia e, certamente, da educação escolar (De Rossi e Zamboni, 2005. p. 6).

Nessa coletânea, além de debater a distinção do tempo físico (aquele marcado pelo relógio) do tempo social (aquele da percepção dos sujeitos), os artigos buscam explorar a complexidade de estimular o público escolar a perceber e interpretar a sua experiência no tempo em que vive. São relatos de observações e experimentações que, uma a uma, vão ampliando nossa percepção para a densidade do objeto tempo.

Podemos afirmar que as crianças possuem um saber, a respeito da história, coerente com seu nível de pensamento. Através desse saber, explicam o passado da forma como o compreendem. Quando da escola, muito cedo elas começam a perceber que existe um saber histórico escolar, aprendem esse saber (Oliveira, 2005. p. 169).

Aqui vemos que, mesmo tratando de temas com alta densidade teórica, como é o conceito de tempo, o esforço central desses pesquisadores universitários e professores da Educação Básica é dialogar com o contexto escolar. Sendo assim, a intenção é sim adensar a reflexão, mas sem desligá-los dos desafios do chão da sala de aula.

O tema do patrimônio cultural também tem destaque entre as coletâneas temáticas. São muitas as coletâneas que reúnem relatos de experiências pedagógicas particulares, os quais utilizam algum dos muitos objetos da cultura local para desenvolver ações de Ensino Escolar de História. Cada relato publicado é baseado em estratégia didática única e original. Consiste, portanto, em esforço de sistematização da reflexão teórica, desenvolvida nas etapas

de planejamento, execução e avaliação da atividade educativa e não pode, assim, ser desconsiderada como original e criativa.

Na coletânea **História, memória e patrimônio: possibilidades educativas** (Paim e Guimarães, 2012), estão reunidos os relatos e reflexões sobre práticas pedagógicas particulares que utilizam os bens culturais acessados por pesquisas arqueológicas. São descritas formas de utilizar objetos culturais em aulas, tão diversos quanto únicos: sítios arqueológicos, exposições de museus locais e culinária.

Os capítulos que compõem esta coletânea evidenciam particularidades variadas no tratamento das questões referentes ao patrimônio cultural. São relatos de experiências em educação patrimonial desenvolvidas na forma de atividades de extensão universitária ou de pesquisa de doutorado, mestrado e iniciação científica (Paim; Guimarães, 2012. p. 9).

De forma semelhante, a coletânea **Educação Patrimonial Teoria e Prática** (Soares, 2007) também se forma na intenção de publicar e fazer circular entre os professores os relatos de atividades educativas.

O foco desse trabalho são as práticas educativas que foram desenvolvidas em escolas e instituições de ensino, com professores e/ou alunos, que tem sido o público-alvo de diversas iniciativas com pouca sistematização. Nesse sentido, espera-se que as atividades relatadas possam trazer uma contribuição para outras abordagens sobre o tema (Soares, 2007. p. 8).

Nessas coletâneas, é perceptível o uso de referências teóricas e metodológicas consagradas no campo da preservação do patrimônio cultural e da educação em museus. Assim, em cada relato a descrição de educação patrimonial é mais um tijolo dessa construção coletiva sobre o uso do patrimônio cultural, material e imaterial para o ensino escolar.

Temos, ainda, as coletâneas temáticas que apresentam formas de tratar uma linguagem particular. Em **Jogos e Ensino de História** (Giacomoni e Pereira, 2013), essa linguagem é assumida como estratégia para formular atividades de ensino para a Educação Básica que abordem o tempo passado. Situações didáticas e desafios intelectuais, em que é necessário mobilizar e aplicar conceitos próprios das disciplinas das humanidades.

Essas reflexões e proposições de atividades servem não apenas como roteiro para planejamentos de atividades didáticas que utilizem tais linguagens. São provocações para que os professores de História reconheçam tais linguagens como formas legítimas de se comunicar no contexto escolar. Isso significa dizer que o cinema, o filme, o teatro, a produção audiovisual não é apenas um recurso didático, mas é também uma forma de comunicar a compreensão do conhecimento estudado em sala de aula.

Algo semelhante ocorre com o conceito de consciência histórica que, progressivamente, é alargado para a noção de cultura histórica. Artigos publicados em coletâneas, como **O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado** (Rocha, Magalhães e Gontijo, 2015) procuram perceber como os sujeitos relacionam-se com o tempo histórico, seja pela forma como percebem o passado, seja pelas estratégias de percepção do tempo presente. A partir desse conceito, são desenvolvidas análises que tratam das diferentes formas como o passado é mobilizado no interior da escola, com o ensino formal, e em seu exterior.

De modo resumido, é possível compreender a cultura histórica como a relação que uma sociedade mantém com o seu passado. Trata-se de um conceito dotado de valor heurístico e interpretativo, que contribui para a investigação e compreensão da criação, transformação, difusão e consumo das representações sobre o passado, por meio das quais a consciência histórica e/ou a identidade coletiva de uma comunidade podem articular-se e objetivar-se. (Rocha, Magalhães e Gontijo, 2015. p. 11)

Essa coletânea, tal como outras, tem uma primeira parte dedicada ao quadro conceitual em uso no campo do ensino. São artigos que apresentam e discutem o conceito de cultura histórica e sua relação com outros com consciência histórica, linguagens e historiografia. Desse modo, se explora, conceitualmente, o desenvolvimento da percepção do tempo, dos processos sociais, apontando como a percepção desse objeto pode e deve ser reconhecido pelos professores da Educação Básica na formulação de suas atividades didáticas.

Na segunda parte, são apresentados estudos sobre a Disciplina Escolar de História, sua trajetória e campo de atuação profissional, para, na terceira parte, reunir artigos que descrevem experiências concretas de ensino no contexto escolar. São estudos que, aplicando o conceito de consciência histórica, evidenciam como professores orientaram suas práticas pedagógicas, no sentido de aguçar a percepção do tempo passado.

Muitos grupos de pesquisa têm o Ensino de História como tema central ou secundário e alguns programas de pós-graduação já abrem linhas de pesquisa para tratar dos temas do Ensino de História de forma mais ou menos próxima das Áreas de Concentração. Nesses espaços de pesquisa, percebemos a manutenção da estratégia de publicação de coletâneas que reúnam os trabalhos desses pesquisadores.

A noção de cultura histórica é o eixo articulador da coletânea **Cultura histórica e ensino de história** (Oliveira e Mariano, 2014) que reúne trabalhos de pesquisadores articulados à linha de pesquisa sobre o Ensino de História. Essa também inicia com os

capítulos que tratam do conceito, para depois apresentar a síntese de pesquisas operadas no contexto escolar.

É no contexto da pós-graduação que também se organiza o **Dicionário do Ensino de História** (Ferreira e Oliveira, 2019), enquanto um grande esforço coletivo da comunidade de pesquisadores ligados a diversas universidades nacionais. Nele, são apresentadas revisões bibliográficas sobre os significados de termos importantes nesse nosso campo de debate. Tendo como ponto de vista os pesquisadores oriundos da formação em História, essa coletânea apresenta um conceito de ‘História’, mas não conceitua nem ‘ensino’ nem ‘aprendizagem’. Conceitua ‘anacronismo’, mas não aborda ‘planejamento de ensino’. Esses e outros termos, certamente, estarão presentes nos próximos volumes.

Com base em estudos desenvolvidos na pós-graduação, também surge a coleção de quatro coletâneas cujo título geral é **Experimentos e reflexões sobre o Ensino de História** (Leite, Borges e Szlachta Junior, 2022), como forma de reunir e difundir os trabalhos desenvolvidos em diferentes espaços de pesquisa. Nela, estão apresentados artigos que contemplam o uso de diferentes linguagens, de novas tecnologias da comunicação, mas também o emprego de museus e bens patrimoniais na construção dos saberes históricos.

Um avolumado número de produções desenvolvidas pelos docentes-estudantes, permitiu um ganho qualitativo substantivo sobre as práticas realizadas nas salas de aula em todo o país, bem como permitiu a disseminação de experiências exitosas entre os participantes. (Leite, Borges e Szlachta Junior, 2022. p. 7.)

No contexto de ampliação dos espaços de pesquisa voltados a temas do Ensino de História, que vivemos nas últimas duas décadas, cresce o volume de artigos publicados. Ainda que se possa emitir juízos de valor sobre cada uma dessas reflexões – o que não foi nossa intenção aqui –, o grande valor desse movimento de produção de coletâneas é sim a sua quantidade numérica.

Essa rápida e precária revisão sobre as coletâneas que tratam do Ensino Escolar de História indica tanto a amplitude dos problemas de pesquisa, como a diversidade das abordagens teóricas e metodológicas e o impacto social dos resultados obtidos. Essa produção bibliográfica afirma a importância e a qualidade do debate sobre o tema do Ensino de História.

2.3. A APRENDIZAGEM COMO DESAFIO

A organização do conhecimento social com a finalidade de produzir e ocultar os saberes legítimos já conheceu diferentes formas de organização institucional ao longo do tempo histórico. Uma observação conduzida por Maurice Tardif e Clermont Gauthier (2014) sobre a historicidade das práticas educativas evidencia como a pedagogia da Era Moderna, conhecida como **pedagogia tradicional**, é inspirada no modelo socrático da Antiguidade. Nesse paradigma, o pedagogo conduz a reflexão do aluno no processo de aprendizagem, oferecendo, em diálogo ou em atividades, provocações para o desenvolvimento do seu próprio conhecimento. O mundo moderno, contudo, organizou essa prática pedagógica, espelhando-se no sistema fabril de produção. Nessa instituição da modernidade, os indivíduos são agrupados por nível de conhecimento, e, nas turmas, lhe são, sucessivamente, apresentadas informações com maior grau de complexidade, por meio da seriação.

Os grandes sistemas de ensino, montados no ocidente a partir do século XIX, são variações da escola seriada que possibilitam a massificação do ensino escolar ao longo do século XX. A escola é, sem dúvida, a mais visível dessas formas modernas de ensino, mas a universidade também assumiu essa forma de organização. O ensino praticado nessas instituições de ensino da modernidade, ainda em amplo uso na sociedade contemporânea, é baseado, fundamentalmente, na transmissão oral e está centrado na fala iluminada do professor, como detentor incontestado do conhecimento legítimo.

Ao longo do século XX, a organização institucional do ensino foi incorporando, em maior ou menor grau, os avanços da pesquisa acadêmica sobre o processo de construção do conhecimento na mente humana, desenvolvidos em disciplinas como a Psicologia e a Sociologia. A visão tradicional de ensino demanda do professor tanto o domínio das informações a serem transmitidas como as técnicas de sua retransmissão.

Certamente, tais concepções ainda não modificaram radicalmente a pedagogia, mas têm propiciado, pela primeira vez na história da educação, uma orientação científica aos pedagogos. É o século XXI que irá mostrar se essa orientação é realmente portadora de um impulso decisivo que conduza à emergência de uma pedagogia científica (Tardif e Gauthier, 2014, p. 112).

Desde a divulgação dos ensaios de Sigmund Freud, o pensamento social incorpora a dimensão simbólica como parte constitutiva do mundo concreto. O ser humano, ao se constituir como sujeito, vai progressivamente tomando consciência de que está cercado de objetos – materiais e imateriais – com os quais interage. Ao identificar os usos práticos, ao atribuir sentidos diversos, ao construir significados simbólicos para cada um dos objetos do

mundo, se apropria da cultura de sua comunidade, conforme destaca Freud é a cultura que nos permite observar e entender o mundo social que vivemos.

“Vemos como cultura todas as atividades e valores que são úteis para o ser humano, colocando a terra a seu serviço, protegendo-o da violência das forças das naturais” (Freud, 2011. p. 34).

As imagens e representações sociais que os sujeitos compartilham na vida social o formam e o informam não somente como interagir com os objetos do mundo, mas também com outras pessoas. Dessa mesma forma, a percepção que têm do tempo interfere na forma como interage com o conhecimento histórico.

Investigando a psicogênese do conhecimento, Jean Piaget realiza experimentos empíricos para identificar como os indivíduos constroem suas percepções sobre o mundo material e social. Partindo da observação da construção das estruturas lógico-formais, ligadas ao pensamento matemático, ele caracteriza os processos da psicogênese do conhecimento, identificando que as estruturas mentais não são inatas, mas sim formadas ao longo da vida.

As teorias correntes do desenvolvimento, da gênese, na psicologia da inteligência, invocam três fatores, seja um a um, seja simultaneamente. O primeiro é a maturação – portanto um fator interno, estrutural, mas hereditário – o segundo, a influência do meio físico, da experiência ou do exercício e o terceiro, a transmissão social (Piaget, 1980. p. 142).

Com isso, o autor identifica que o conhecimento do mundo depende das estruturas cognitivas do próprio corpo. A essas, são somadas as interações que estabelecem com o mundo físico as percepções que têm sobre os objetos do mundo externo. Finalmente, contribuem para o amadurecer do conhecimento as interações que o indivíduo estabelece com o mundo social, as relações que têm com outros sujeitos. Ou seja, a construção do conhecimento de cada indivíduo depende de um conjunto de fatores associados a cada um desses três aspectos.

Ao observar a psicogênese da noção de tempo pela criança, Jean Piaget percebe que a compreensão dessa dimensão do mundo físico se estrutura como uma noção complexa, uma noção que depende do amadurecimento e da articulação de noções anteriores: noção de ordenação, de duração e de simultaneidade. Segundo esse estudo, o tempo, inicialmente, é reconhecido pela criança em desenvolvimento como a dimensão na qual se ordenam os eventos ocorridos, como a dimensão onde se distingue o passado do futuro. Mas a dimensão temporal também permite a percepção da duração dos eventos, isto é, o quanto demora a

ocorrência de um determinado evento. Por fim, ele é reconhecido como a dimensão, em que ocorrem diferentes eventos em simultâneo, os quais podem, ou não, manter relação entre si. Para Piaget (2002), é o contínuo amadurecimento dessas noções primárias – sucessão, duração e simultaneidade – que permite à criança a compreensão e internalização da complexidade que é a noção de tempo.

Compreender o tempo é libertar-se do presente: não apenas antecipar o futuro em função das regularidades inconscientemente estabelecidas no passado, mas desenvolver uma sequência de estados, nenhum dos quais é semelhante aos outros, e cuja conexão não se poderia estabelecer senão mediante um movimento progressivo, sem fixação nem repouso. Compreender o tempo é então transcender o espaço mediante um esforço móvel. É essencialmente um exercício de reversibilidade (Piaget, 2002. p. 430).

É a internalização da noção de tempo que permite ao sujeito dar sentido a sua experiência no tempo, seja no tempo pregresso, seja no tempo futuro. A psicogênese da noção de tempo coloca ao professor de História a tarefa, não apenas de identificar as etapas do desenvolvimento cognitivo dos sujeitos, de reconhecer a forma como cada um internaliza a narrativa sobre o passado, mas também de traçar situações didáticas que o provoque a amadurecer as estruturas cognitivas que lhe permitam ter uma melhor compreensão da noção de tempo. Seja do tempo físico, seja do tempo social.

É o próprio Piaget que descreve o processo de aprendizagem como sendo uma espiral de sucessivos momentos de equilíbrio – desequilíbrio – equilibração. O sujeito que aprende parte sempre de uma certeza já estabelecida, de uma determinada situação de equilíbrio cognitivo sobre a realidade que observa. Ao ter essa certeza questionada por uma situação-problema, quem aprende vê a precariedade de sua interpretação do mundo, o que gera uma situação de desequilíbrio cognitivo sobre a realidade que observa. É na busca por resolver essa tensão, de desequilíbrio entre sua visão de mundo e o mundo que agora se apresenta, que o sujeito constrói uma nova certeza sobre o mundo, ou seja, um novo ponto de equilíbrio entre o mundo observável e seu entendimento sobre o mundo.

É nesse ciclo de equilibração que Jorh Rüsen vê apoio para propor seu esquema espiral de contínuo desenvolvimento da “constituição histórica de sentido” narrativo dos fenômenos do passado. Ocupado em investigar como os sujeitos atribuem sentido para a sua experiência no tempo, o autor inicialmente reconhece que a experiência do tempo somente é percebida no momento em que narram os eventos acontecidos no passado ou previstos para acontecer no futuro. Portanto, assume que o sentido histórico da experiência humana somente se materializa na consciência humana por meio da narrativa e propõe um modelo teórico para a

compreensão dos diferentes níveis de empatia com as experiências do passado e das diferentes etapas da psicogênese da consciência histórica.

Considerada do ponto de vista puramente lógico, a narrativa tradicional estabelece as condições de possibilidades dos outros três tipos. A exemplar transcende, como se disse, o horizonte da experiência aberto pela tradicional. A genética reintroduz o tempo na dimensão supratemporal de sentido da exemplar. A narrativa crítica manifesta-se como meio de transição (Rüsen, 2015. p. 210).

Na narrativa histórica, de modo tradicional, o passado é entendido como **eternidade intratemporal**, na qual os eventos têm características imutáveis. Já no modo exemplar, o passado é visto como experiências exemplares que orientam o agir no presente. Por fim, a narrativa do passado que expressa a consciência genética é aquela, na qual as experiências no tempo são entendidas como relações sociais estabelecidas em determinada conjuntura, em simultaneidade a diversos outros acontecimentos. Nesse último modo, “a mudança é tornada uma forma de vida própria do ser humano” (Husen, 2015. p. 209).

Nesse modelo teórico, a consciência histórica se manifesta em três níveis de acomodação – a consciência histórica tradicional, a exemplar, a genética – e um estágio de desequilíbrio – a consciência crítica – que marca a transição entre os demais. Ou seja, ao professor de História cabe não apenas perceber o nível de empatia que o estudante estabelece com o passado, mas também provocá-lo a desequilibrar as formas de percepção primeiras – tradicional e exemplar –, em busca de estabelecer o que chama de narrativa genética sobre cada aspecto do passado, sobre cada tema estudado.

A organização do Ensino Escolar de História precisa reconhecer que a oferta das informações historiográficas, por mais atualizadas que estejam, não sustenta a organização de práticas de ensino que atendam às necessidades da psicogênese da noção de tempo. A reprodução e memorização das informações historiográficas, por si só, não garantem que o sujeito altere seu nível de empatia em relação ao passado.

Em sentido semelhante, Ernesto Zabala lembra que a prática educativa deve provocar os sujeitos a desenvolver suas capacidades cognitivas individuais. Os processos de ensino que visam ao desenvolvimento das habilidades (tais como ordenar os eventos ou caracterizar processos históricos) passam, necessariamente, pela qualificação da sua forma de compreensão e intervenção na sociedade.

Não é suficiente saber ou dominar uma técnica, nem é suficiente sua compreensão e sua funcionalidade, é necessário que o que se aprende sirva para poder agir de forma

eficiente e determinada diante de uma situação real. É nisso que estamos envolvidos (Zabala e Arnau, 2010, p. 10).

Pensar o Ensino Escolar de História, partindo da premissa de educação para a cidadania, implica em identificar, nessas contribuições do campo da psicologia e da psicogênese do conhecimento, os elementos para a proposição de uma educação histórica que contribua para a formação do sujeito democrático e que incite o estudante a conhecer e valorizar essas formas de organização da sociedade, estimulando-o a conhecer e valorizar a diversidade cultural da sociedade brasileira.

A escola e suas disciplinas de estudo são organizações sociais que operam códigos culturais próprios capazes de orientar a forma como os sujeitos percebem e interpretam o mundo. Bourdieu (2009) evidencia que a cultura ensinada na escola, essa lente através da qual o indivíduo aprende a ver o mundo que o cerca, longe de ser universal e imparcial, é, sim, uma ferramenta de distinção entre os indivíduos, de sua valorização de um universo cultural e social particular.

A escola não cumpre apenas a função de consagrar a ‘distinção’ – no sentido duplo do termo – das classes cultivadas. A cultura que ela transmite separa os que a recebem do restante da sociedade mediante um conjunto de diferenças sistemáticas: aqueles que possuem como ‘cultura’ (no sentido dos etnólogos) a cultura erudita veiculada pela escola dispõem de um sistema de categorias de percepção, de linguagem, de pensamento e de apreciação, que os distingue daqueles que só tiveram acesso à aprendizagem veiculada pelas obrigações de um ofício ou a que lhes foi transmitida pelos contatos sociais de seus semelhantes (Bourdieu, 2009. p. 221).

A escola tem essa capacidade de autolegitimar os saberes que ensina. A prerrogativa de atribuir ao currículo escolar um estatuto de saber socialmente legítimo quando, de fato, reproduz os valores dominantes da sociedade que organiza a escola. Bourdieu e Passeron (2014) apontam que, na escola, não apenas se aprende e ensina conhecimentos socialmente construídos, mas também se aprende quais são os conhecimentos dignos de serem reproduzidos pela sociedade e, por oposição, quais saberes podem ser desvalorizados.

Todo sistema de ensino institucionalizado deve as características específicas de sua estrutura e de seu funcionamento ao fato de que lhe é preciso produzir e reproduzir, pelos meios próprios da instituição, as condições institucionais cuja a existência e persistência (autorreprodução da instituição) são necessários tanto ao exercício de sua função própria de inculcação quanto à realização de sua função de reprodução de um arbitrário cultural do qual ele não é o produtor (reprodução cultural) e cuja reprodução contribui à reprodução das relações entre os grupos ou as classes (reprodução social) (Bourdieu e Passeron, 2014. p. 76).

Os estudos críticos sobre o currículo informam que a escola, enquanto instrumento de formação do sujeito, opera currículos capazes de moldar corações e mentes que frequentam as escolas. Alice Lopes e Elizabeth Macedo evidenciam que a organização curricular opera uma seleção do conhecimento socialmente legitimado pelas relações sociais hegemônicas para incorporar ao que é ensinado.

O currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentido. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria (Lopes e Macedo, 2011. p. 41).

O movimento geral pela renovação curricular coloca o direito à memória como uma pauta a ser observada pela Disciplina Escolar de História. Impõe reflexão profunda sobre seu currículo, uma revisão sobre quais memórias coletivas atribuem legitimidade social. A educação de viés democrático, a formação escolar que interessa a uma sociedade que persegue a justiça social como meio para o exercício da liberdade do ser deve colaborar com a construção de memórias coletivas inclusivas.

A cultura da memória chega aos currículos com a chegada dos coletivos e suas lutas políticas pelo reconhecimento de sua condição de sujeitos históricos. Essas e outras memórias põem a descoberto a parcialidade da história legitimada nos currículos como única. Ao afirmarem ‘Agora a História será outra’ põem a descoberto a dificuldade do conhecimento legitimado como único de reconhecer e incorporar diferentes histórias. De reconhecer como iguais os diferentes. Revelam os brutais processos de inferiorizá-los até na capacidade de construir histórias e memórias dignas de ser reconhecidas como parte da produção histórica e cultural (Arroyo, 2013, p. 293).

As demandas dos movimentos sociais negros e indígenas impõem à Disciplina Escolar de História a tarefa de propor o ensino e aprendizagem, mediada pelo respeito à diversidade cultural do povo brasileiro e valorização da democracia. Sim, o respeito à diversidade e valorização da democracia é habilidade que se ensina na escola, posto que ninguém nasce democrata ou fascista. Ao contrário, os sujeitos se apropriam de práticas e representações sociais que orientam suas consciências, sua leitura de mundo.

Paulo Freire nos propôs que o educador comprometido com a democratização do acesso aos bens culturais e com a democratização das relações sociais deve carregar em si a humildade de reconhecer a legitimidade dos saberes do educando, posto que eles são

expressão da sua visão de mundo. Deve estar acompanhado da coragem de provocá-los a avançar na organização do seu pensamento e no acesso ao desconhecido.

O que teríamos de fazer, uma sociedade em transição como a nossa, inserida no processo de democratização fundamental, com o povo em grande parte emergindo, era tentar uma educação que fosse capaz de colaborar com ele na indispensável organização reflexiva de seu pensamento. Educação que lhe pusesse à disposição meios com os quais fosse capaz de superar a captação mágica ou ingênua de sua realidade, por uma predominantemente crítica. Isto significava então colaborar com ele, o povo, para que assumisse posições cada vez mais identificadas com o clima dinâmico da fase de transição. Posições integradas com as exigências da Democratização fundamental, por isso mesmo, combatendo a inexperiência democrática (Freire, 2014. p. 106).

Nessa proposição feita em **Educação como prática de liberdade**, o educador comprometido com a emancipação das consciências deve estar atento aos saberes que o sujeito do processo de aprendizagem carrega em si para tornar – esses saberes – a base para elaboração do conhecimento academicamente sistematizado. É com base nas suas leituras de mundo que o educando dá sentido ao conhecimento acessado, dá significado ao conhecimento que tem acesso por meio do ato educativo.

O estudo tanto das informações factuais (tais como datas e fatos históricos) quanto dos conceitos abstratos (tais como o tempo histórico), presentes nos currículos escolares, precisam partir do sentido já empiricamente atribuído pelos educandos. O ensino para a conscientização parte necessariamente da problematização dos dados concretos do mundo social, ainda que esses dados sejam as representações sociais sobre o passado e a memória coletiva da comunidade, para a construção de uma síntese mais elaborada do mundo social.

2.4. A METODOLOGIA DO ENSINO

Não desejamos, nem seria possível, esgotar o amplo conjunto de produções bibliográficas que tratam dos muitos temas Ensino Escolar de História. Tão pouco cabe julgar o relevo de cada debate ou debatedor em nossa *Ágora*. Nossa intenção, neste estudo, foi apenas evidenciar que o debate sobre metodologia do ensino há muito deixou de ser periférico na historiografia e está longe do apriorismo.

É um campo de debate que se adensa com envolvimento de muitos agentes e fica, a cada rodada, mais consistente e refinado, na forma de abordar seus problemas epistemológicos. Devemos isso, em parte, a historiadores consagrados em seus campos de pesquisa, que se voltaram para o debate do ensino. Mas parte significativa desses movimentos

deve ser creditada a professores atuantes na Educação Básica que, incorporados aos espaços de pesquisa, qualificam suas práticas educativas e sistematizam suas reflexões.

A materialização desse debate teórico e metodológico sobre a Disciplina Escolar de História se faz em muitos espaços. Nas salas de aula das escolas e das universidades, na produção de materiais didáticos contextualizados, na organização de grupos de pesquisa, seminários e congressos. Muitas são as ferramentas de sistematização e divulgação do debate, mas aqui destacamos dois instrumentos: os manuais didáticos e as coletâneas temáticas. Eles representam dois movimentos sincrônicos do campo de pesquisa. Os manuais são um esforço de sistematização e organização do debate em determinado campo. As coletâneas são o esforço de ampliar os horizontes do debate. Muito embora possam ser encontradas divergências teóricas no interior do campo, julgamos que cada elo dessa corrente mais se complementa do que se distingue.

O debate, portanto, já tem um percurso em que alguns temas amadurecem, ao passo que outros surgem. Hoje não ouvimos mais a resistência dos anos 1990 sobre o uso dos computadores em sala de aula. Ao contrário, debatemos como fazer uso dos recursos disponíveis na internet. O uso dos paradidáticos e da história temática não assusta mais nenhum professor e, hoje, debatemos a diversificação curricular para atender aos interesses dos grupos sociais que ingressam nas escolas.

Lentamente, vemos surgir, na última década, uma geração de licenciados em História – e não apenas de bacharéis – que tem no Ensino de História e na prática pedagógica os temas e interesse de pesquisa. Esse movimento mais recente, certamente, impactará de forma ainda mais positiva no debate teórico sobre o Ensino Escolar de História, mas, sobretudo, na proposição de metodologias de ensino mais e mais efetivas.

As reflexões sobre as práticas educativas no campo da História deixam aos professores e professoras do século XXI o desafio de institucionalizar uma educação comprometida com a superação das estruturas simbólicas e materiais de subordinação das consciências.

No mundo marcado pela expansão das redes sociais digitais, pelo amplo acesso à informação de má qualidade, uma aula expositiva ou a leitura silenciada dos textos didáticos não dialogam com as habilidades necessárias à compreensão das informações massificadas e estereotipadas sobre os processos históricos. Tão pouco a sucessiva atualização dos materiais didáticos – e dos professores – com as conclusões mais atuais da historiografia acadêmica não garante a realização dos objetivos do ensino escolar.

A Disciplina Escolar de História precisa assumir as responsabilidades de promover uma educação comprometida com a autonomia intelectual dos estudantes e, para isso,

organizar atividades de ensino que promovam as habilidades cognitivas necessárias ao seu reconhecimento como sujeito historicamente construído, comprometido com os valores da sociedade democrática e as práticas da diversidade cultural. Essa ambição não se alcança com a ampliação da lista de eventos históricos estudados, mas com o ensino das operações cognitivas e das habilidades intelectuais próprias do seu campo disciplinar.

Precisamos assumir, com a necessária radicalidade, que a Disciplina Escolar de História é responsável pelo desenvolvimento dos processos cognitivos que qualificam o sujeito a interpretar e intervir no mundo social. Isso passa pela construção da noção de tempo histórico, pelo diálogo ativo com a narrativa da memória coletiva sobre o tempo passado e pelo conhecimento das técnicas de análise próprias das humanidades. Sendo assim, sustentamos que é ancorada na epistemologia do conhecimento histórico acadêmico, nas formas de construir o conhecimento histórico, que a Disciplina Escolar de História encontra bases para a sua própria organização didática e elementos para apoiar o trabalho pedagógico de professores, politicamente comprometidos com os grupos sociais para os quais lecionam e tecnicamente capazes de planejar e executar atividades didáticas que geram aprendizagens efetivas. Profissionais, assim, capazes de incidir na forma como os sujeitos escolarizados interpretam sua experiência no tempo.

3. EPISTEMOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA

*“Ciência dos homens, dissemos. É ainda vago demais.
É preciso acrescentar: dos homens, no tempo”
(March Bloch, Apologia da História).*

A busca por uma organização didática da Disciplina Escolar de História não pode desconsiderar as contribuições teóricas e metodológicas desenvolvidas no campo da educação e da psicologia, áreas do conhecimento acadêmico que têm como foco de investigação os múltiplos processos de ensino e aprendizagem. Mas entendemos que é na epistemologia do conhecimento da sua disciplina de referência que cada disciplina escolar procura as bases para construir estratégias de ensino adequadas aos seus conteúdos e objetivos de ensino.

As disciplinas escolares do campo das Ciências Exatas se espelham nas metodologias de pesquisa e nos conceitos próprios de cada área do conhecimento acadêmico para produzir experimentos didáticos que possibilitam aos estudantes da Educação Básica a observação direta dos fenômenos descritos pelos seus modelos teóricos. A título de exemplo, pensemos na Disciplina Escolar de Física, que se utiliza do pêndulo de Newton em sala de aula, para possibilitar a visualização direta dos efeitos da Lei da Inércia sobre as forças da natureza. Por sua vez, a Disciplina Escolar de Biologia faz uso do jogo de escalas, para possibilitar a observação e a compreensão de suas conclusões sobre objetos de dimensões microscópicas. A estrutura da célula, entendida como unidade dos seres vivos, é facilmente observável em sala de aula por meio de um ovo de galinha. Ao inverso, a Disciplina Escolar de Geografia materializa o sistema solar, de dimensão macroscópica, por meio de bolas que reproduzem a posição dos astros em relação ao sol, para, assim, simular seus movimentos e evidenciar sua grandeza.

É alegado, com certa razão, que as disciplinas da área de Humanidades, como a Disciplina Escolar de História, têm dificuldade de produzir estratégias didáticas, devido as características do seu campo de conhecimento: a relação conflituosa entre o objeto observado e o sujeito que observa; a impossibilidade de se estabelecer leis universais para a interpretação do fenômeno social e o incontrolável número de variáveis na análise dos fenômenos sociais. Tais características da epistemologia da disciplina acadêmica de História, contudo, não lhe impedem de desenvolver estratégias que permitiram o desenvolvimento de suas pesquisas e conclusões. Não podem, portanto, ser empecilhos para a construção de situações didáticas que materializem os objetos e conceitos estudados pela Disciplina Escolar de História.

Julgamos que, ao observarmos a epistemologia do conhecimento histórico acadêmico, e não apenas os seus objetos de pesquisa, poderemos perceber estratégias de construção do conhecimento que dão fundamentação à organização didática da Disciplina Escolar de História.

Nesse capítulo, observamos como o conhecimento histórico acadêmico opera com a dimensão temporal para organizar o pensamento nessa dimensão. Apontamos, ainda, a relação tensa e complementar que mantém com a memória coletiva. Também destacamos aspectos da operação historiográfica e a importância das fontes históricas para a construção narrativa do passado. Por fim, lembramos que o conhecimento histórico acadêmico é uma representação intencionada do passado.

Contudo, fizemos esse percurso indicando como cada uma dessas características da epistemologia do conhecimento histórico pode orientar a proposição de atividades de ensino escolar, posto que nossa intenção não é avançar na reflexão interna das formas de produção do conhecimento histórico acadêmico, mas sim iluminar as práticas pedagógicas da Disciplina Escolar de História.

O texto que segue foi, inicialmente, pensado como dois capítulos separados, mas interdependentes. Um tratava dos elementos da epistemologia e outro era ligado aos desdobramentos dessas considerações na sala de aula. A cada elemento da epistemologia do conhecimento histórico destacado, apresentamos um exemplo de atividade didática que o explora como estratégia para evidenciar o caráter prático dessa reflexão teórica. Assim, pedimos ao leitor que perceba esse encadeamento teórico-prático da argumentação que apresentamos.

3.1. O TEMPO NARRATIVO

Tempo e narrativa

Muito embora se entenda que o conhecimento científico resulta da observação do mundo material, os eventos ocorridos no passado não são diretamente observáveis pelo sujeito que o investiga e, tal como nos demais campos do conhecimento científico, o que se observa do fenômeno que chamamos de tempo são os efeitos dessa força da natureza sobre outros objetos e não o fenômeno em si. Esse dado da epistemologia do conhecimento histórico acadêmico impõe à organização didática da Disciplina Escolar de História elaborar estratégias, para que o estudante consiga perceber a materialidade da dimensão temporal.

Buscando entender a dimensão temporal, Paul Ricoeur revisa as reflexões filosóficas sobre o tempo para reafirmar que, embora seja inalcançável, o tempo passado existiu sim! E essa existência pode ser percebida por meio das marcas que o tempo passado deixou no mundo do tempo presente, como destacado na citação abaixo:

Mesmo que o passado não seja mais e que, segundo a expressão de Agostinho, ele só possa ser alcançado no presente do passado, isto é, através dos vestígios do passado que se tornaram documento para o historiador, não deixa de ser verdade que o passado ocorreu. O acontecimento passado, por mais ausente que esteja para a percepção presente, nem por isso deixa de governar a intencionalidade histórica, conferindo-lhe uma nota realista que nenhuma literatura jamais igualará, ainda que tenha a pretensão de ser realista (Ricoeur, 2010. v. 1. p. 139).

A existência da dimensão temporal é aqui posta em centralidade não apenas nas Ciências Humanas, mas também na área das Ciências da Natureza, posto que o tempo age sobre todos os objetos do mundo material, nos deixando vestígios de sua atuação. As equações que descrevem o estudo das forças na Disciplina Escolar de Física trazem o tempo como uma variável. A observação da evolução dos organismos vivos, promovida pela Disciplina Escolar de Biologia tem o tempo como escala, de modo que se entende tanto o crescimento dos indivíduos, como a evolução das espécies.

No campo das humanidades, contudo, o tempo não tem apenas uma dimensão física, objetivamente quantificável em dias, anos ou eras. Além do tempo físico, o tempo mensurado pelo cronômetro, as disciplinas das humanidades observam como os grupos humanos se relacionam subjetivamente com a passagem do tempo, o chamado tempo social. É nessa dimensão que se materializa a consciência dos indivíduos e das coletividades sobre a passagem do tempo e das transformações ocorridas nas relações sociais, em seu transcorrer.

Os eventos e períodos históricos são recortados e nomeados, não pela sua duração física, dias ou anos, mas sim pela percepção que a sociedade tem sobre sua duração. Assim, um período histórico pode ter muito mais anos – a Antiguidade – que outro – a Era Moderna – e ainda assim ser tomado como unidade de medida equivalente na interpretação da História da Europa Ocidental. Na mesma desproporção que um dia – 14 de julho de 1789 ou o 7 de setembro de 1822 – pode ser mais debatido do que um século.

Após exaustiva investigação sobre as formas de percepção do tempo, Paul Ricoeur aponta que o tempo é compreendido pela consciência humana por meio da narrativa. É por meio da estratégia de refiguração narrativa das experiências passadas que o sujeito e as coletividades sociais manifestam a consciência da existência dos efeitos da dimensão temporal na vida individual e coletiva.

No final de nossa investigação sobre a refiguração do tempo pela narrativa, podemos afirmar sem medo que esse círculo é um círculo saudável: a primeira relação mimética só remete, no caso do indivíduo, à semântica do desejo, que por enquanto só comporta os traços pré-narrativos vinculados a demanda constitutiva do desejo humano; a terceira relação mimética se define pela identidade narrativa de um indivíduo ou de um povo, decorrente da retificação sem fim de uma narrativa anterior por uma narrativa posterior, e da cadeia de refigurações que disso resulta. Em suma, a identidade narrativa é a resolução poética do círculo hermenêutico (Ricoeur. 2010. v. 3. p. 421).

Essa conclusão aponta que, embora o tempo seja uma dimensão do mundo físico, embora ele tenha sua materialidade objetiva, ele somente é elaborado pelo sujeito social na sua forma narrativa. Ou seja, é por meio da narrativa sobre os eventos ocorridos no tempo que o sujeito internaliza o seu efeito. É na descrição das ações humanas, das transformações ocorridas no mundo que o sujeito manifesta a compreensão dessa dimensão do mundo físico na sua organização social.

A consciência histórica será analisada como fenômeno do mundo real, ou seja, como forma da consciência humana que está relacionada imediatamente com a vida humana prática. É esse o caso quando se entende por consciência histórica a síntese das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo (Rusen, 2001, p. 56-57).

Vemos aqui Jörn Rusen apontando que a consciência histórica, a percepção de que a dimensão temporal impacta na vida humana e social não é um dado apreendido de imediato, mas sim a síntese de um conjunto de operações mentais complexas. As narrativas sobre os processos do passado permitem ao sujeito materializar, externar a sua consciência histórica sobre os eventos do passado.

Compreender o tempo é libertar-se do presente: não apenas antecipar o futuro em função das regularidades inconscientemente estabelecidas no passado, mas desenvolver uma sequência de estados, nenhum dos quais é semelhante aos outros, e cuja conexão não se poderia estabelecer senão mediante um movimento progressivo, sem fixação nem repouso (Piaget, 2002. p. 430).

Os estudos de Piaget sobre a psicogênese da construção da noção de tempo em crianças apontam que se trata de uma noção complexa, pois demanda do sujeito que observa um grau de maturidade progressivamente ajustada pelo processo de equilíbrio. Para desenvolver a habilidade de compreender a passagem do tempo, seja para o futuro, seja para o passado, cada criança necessita, anteriormente, consolidar as noções de **duração**, de **sucessão**

e de **simultaneidade**. São essas habilidades cognitivas que permitem ao sujeito estruturar a dimensão temporal na sua consciência.

Nessa abordagem, o entendimento das ações humanas, na dimensão temporal, implica em perceber que os eventos históricos têm uma determinada **duração**, têm uma determinada quantidade de tempo, sendo possível identificar o momento em que um processo inicia e o momento em que ele finaliza. O tempo se torna a quantidade que permite demarcar o tamanho do processo estudado.

Os mesmos estudos psicológicos ainda indicam que a consolidação da noção de tempo também depende do entendimento de que os eventos ocorrem em determinada **sucessão** no tempo, de que existe uma sucessão de acontecimentos no tempo passado. Ou seja, entender um processo, na sua dimensão temporal, implica reconhecer a ordem em que os eventos ocorrem.

Por fim, a consolidação da noção de tempo demanda da criança o reconhecimento da **noção de simultaneidade** dos eventos, da coexistência simultânea de dois ou mais eventos que podem, ou não, se relacionar entre si. A consolidação da noção de tempo implica em a criança ser capaz de perceber que eventos distintos ocorrem no mesmo instante do tempo, em simultâneo, sem que um invalide a existência do outro.

Os estudos da psicogênese da noção de tempo desenvolvidos por Jean Piaget nos indicam que a internalização dos processos históricos não é imediata por parte da consciência humana. Ao contrário, exige um grau de abstração que precisa ser internalizado pelo sujeito. Já as reflexões da epistemologia do conhecimento histórico nos apontam que essa compreensão se manifesta pela estratégia narrativa. Tais conclusões apontam para a Disciplina Escolar de História a necessidade de propor atividades mais ou menos complexas de observação da dimensão temporal e de construção da narrativa da sua interpretação.

O tempo narrativo em sala de aula

Uma aula de História é sempre o estudo de algum evento ocorrido no tempo passado e de suas interpretações na sociedade atual. Nela, é apresentada a ação dos agentes mobilizados e os interesses ali envolvidos, mas sempre tendo a particularidade de operar com a dimensão temporal como categoria de análise. É certo que o estudo da História não se resume à memorização dos nomes de personagens e cronologias de eventos. Todavia, também é certo que uma aula, na qual o estudante não organize os fatos na dimensão temporal não é aula da Disciplina Escolar de História (ainda que possa ser aula de sociologia, de antropologia ou de outra disciplina).

A tomada de consciência do tempo como variável da vida humana coloca ao professor da Disciplina Escolar de História a necessidade de propor atividade didática que materialize a narrativa sobre o tempo observado. Podemos, então, dizer que a primeira tarefa da Disciplina Escolar de História – no sentido de anterior as demais – é desenvolver, no sujeito que aprende, a capacidade de compreender os eventos estudados na dimensão temporal e, para isso, fazer uso do **tempo narrativo**, como forma de estruturar o seu entendimento sobre o tempo passado.

Concretamente, implica dizer que a organização didática da Disciplina Escolar de História não pode deixar de propor atividades que ajudem o estudante a utilizar alguma forma narrativa, para dimensionar e organizar cognitivamente os eventos passados que são estudados. Ou seja, ajudá-lo a perceber a ordem dos eventos, sua sucessão e a simultaneidade com outros processos históricos.

O mural cronológico

Uma atividade didática com materiais concretos que evidencia as noções do tempo – a ordenação, a duração e a sucessão – e permite a construção de uma narrativa do tempo passado é o mural cronológico. Sinteticamente, essa atividade consiste em produzir um mural coletivo com a linha de tempo de algum processo histórico.

Podemos tomar como exemplo o **Mural cronológico dos intelectuais iluministas**, cujo conteúdo de ensino é o Pensamento Iluminista e o objetivo de ensino diz que o ‘**estudante** deve **localizar** no tempo histórico as contribuições dos pensadores iluministas’.

Essa atividade didática inicia, oferecendo pequenos textos biográficos de alguns intelectuais iluministas: René Descartes, Montesquieu, Jacques Rousseau, Voltaire e outros. Materiais com essas informações estão disponíveis nas bibliotecas escolares, nas antigas enciclopédias, mas também podem ser oferecidos por meio de sites confiáveis da internet.

Os estudantes são orientados a anotar os principais acontecimentos da vida e obra de um determinado intelectual. O professor pode apontar informações mínimas a serem anotadas tais como: data de nascimento e morte, data da produção das principais obras, acontecimentos dos quais fez parte (durante sua vida ou mesmo após o falecimento). A biografia de cada personagem pode ser realizada individualmente ou em grupo. Notemos que, nesse momento, os estudantes estão operando com a **noção de sucessão** dos eventos. Essa atividade pode durar cerca de 20 minutos.

No segundo momento, pode solicitar-se aos estudantes que anotem essas informações sobre o personagem estudado em uma tira de papel padronizada, que podemos chamar de tira

biográfica. Para isso, inicialmente, o estudante (ou o professor) deve traçar e recortar a tira, utilizando a escala de 1 ano = 1 centímetro. Assim, se o personagem viveu 33 anos, a fita deverá ter 33 cm. A seguir, anota as informações biográficas no centímetro correspondente a idade em que ocorreu. Perceba que nessa ação se opera com a **noção de duração** da vida do personagem estudado. Essa atividade pode durar cerca de 10 minutos.

Ao término das tiras biográficas, o professor faz, no mural da sala de aula (ou em um cartaz), uma linha de tempo na mesma escala de 1 ano = 1 centímetro com a datação histórica da Era Comum. Então, solicita que cada estudante cole a tira biográfica que construiu, ajustando o ano de nascimento do personagem ao ano da linha de tempo do mural. Perceba que, agora, os estudantes estão operando com a **noção de simultaneidade**, pois estão vendo que a duração da vida dos personagens se sobrepõe. Essa atividade pode durar cerca de 10 minutos.

Como resultado desse trabalho coletivo, teremos um mural que reúne as informações biográficas dos personagens estudados separadamente. Nesse momento, o professor pode, então, propor questões que provoquem os estudantes a explicar situações observadas na linha de tempo, tais como a simultaneidade de biografias e a sucessão de debates. Podem ser destacados os personagens que se sucedem em determinados campo estético ou científico, identificando como o pensamento ocidental se desenvolveu. Mas podem, também, observar quais personagens viveram no mesmo momento, identificando se, nessa simultaneidade, eles se relacionavam ou não. O professor deve estar atento para que, em suas falas, os estudantes materializam o seu nível de compreensão da dimensão temporal para entender a experiência humana. Essa atividade pode durar cerca de 10 minutos.

A atividade do mural cronológico é uma estratégia didática para o ensino escolar de História, inspirada na estratégia de pesquisa das tábuas cronológicas, operadas pelo historiador durante a pesquisa acadêmica. Ela pode ser utilizada no estudo de diferentes conteúdos do currículo escolar: o movimento iluminista (vendo a Biografia dos intelectuais), as grandes navegações de círculo navegação (listando os eventos de cada viagem), as revoluções burguesas (listando suas lutas e resultados), a independência da América ou a descolonização da África e Ásia (listando as lutas de cada território). Em cada um desses conteúdos curriculares do ensino, é possível provocar os estudantes a qualificar a sua relação com o tempo narrado e a desenvolver a sua noção de tempo.

3.2. MEMÓRIA E IDENTIDADE

Memória coletiva e identidade social

Ao pensarmos a organização didática da Disciplina Escolar de História, precisamos estabelecer a relação entre o conhecimento histórico e memória coletiva posto que, embora tratem do mesmo objeto, essas duas formas de se perceber o tempo passado concorrem no processo de formação das identidades sociais. Estabelecer o diálogo entre esses dois modos de significar a experiência do homem no tempo é fundamental para se estabelecer os procedimentos de ensino e aprendizagem efetivos.

O conhecimento do passado produzido pela pesquisa histórica é decorrência de pesquisa acadêmica, ancorada em um conjunto de procedimentos técnicos e critérios de validação. Essa narrativa sobre o tempo passado tem compromisso de estabelecer o que, de fato, aconteceu em determinado contexto histórico, identificando os agentes envolvidos e suas intencionalidades.

Ao desenvolver a percepção do tempo histórico, ao formalizar as estruturas cognitivas que trazem a consciência da dimensão temporal e de seus efeitos na vida cotidiana, o sujeito passa a reter, em sua memória individual, as reminiscências dos processos que viveu ao passar do tempo. Uma bela viagem, um triste acidente, um bom encontro ou terrível desencontro se tornam lembranças conservadas na consciência do sujeito que lhe informam sobre seus laços afetivos, seus espaços de pertencimento, suas forças e seus medos.

Ancorado nessas observações do campo da psicologia social, o historiador Fernando Catroga assume que as lembranças das suas próprias experiências formam, na psique de cada sujeito, as bases da memória individual utilizada para construir sua identidade.

Na experiência vivida, a memória individual é formada pela coexistência, tensional e nem sempre pacífica, de várias memórias (pessoais, familiares, grupais, regionais, nacionais etc.) em permanente construção, devido à incessante mudança do presente em passado e às alterações ocorridas no campo das re-presentações (ou re-presentificações) do pretérito (Catroga, 2015. p. 11).

O autor reconhece que, ao longo do processo de constituição da sua memória pessoal, cada indivíduo também é informado – por diversos processos sociais – da ocorrência de processos históricos, dos quais não participou diretamente, da existência de personagens, os quais não conheceu pessoalmente, mas que são assumidos como elementos constitutivos da experiência do grupo social no tempo. Assim, chegamos ao reconhecimento da materialidade

social da memória coletiva, da existência de uma forma de significar o tempo passado partilhada entre os diferentes sujeitos que compõem uma dada comunidade de sentidos.

O acesso e a apropriação das narrativas da memória coletiva, do compartilhamento de uma interpretação comum é um elemento central para que o indivíduo forme sua identidade social. Incorporar essas lembranças como suas desenvolve a percepção de pertencimento a uma determinada comunidade de sentidos. Joel Candau vai apontar que esse partilhar de lembranças comuns do passado é um forte operador de laços formadores das identidades sociais.

Por isso, é um tecido memorial coletivo que vai alimentar o sentimento de identidade. Quando esse ato de memória, que é a totalização existencial, dispõe de balizas sólidas, aparecem as memórias organizadoras, poderosas, fortes, por vezes monolíticas, que vão reforçar a crença de uma origem ou uma história comum ao grupo. Quando há uma diluição desses marcos, confusão de objetivos e opacidade de projetos, as memórias organizadoras não chegam a emergir ou permanecem fracas, esparsas (Candau, 2014. p. 77).

Percebemos, assim, que cada sujeito carrega consigo uma compreensão sobre o tempo passado, uma memória individual entremeada de narrativas compartilhadas pela memória coletiva do grupo social no qual se sente inserido. A identificação do sujeito com as narrativas sobre o tempo passado – sejam elas oriundas da memória coletiva ou da historiografia – e a incorporação dessas reminiscências à memória individual vai depender de diversos fatores psíquicos e sociais.

Para Paul Ricoeur, as informações sobre o tempo passado chegam ao sujeito por intermédio dos personagens que ele chamou de ‘próximos’, por meio das pessoas (e/ou instituições) reconhecidas pelo sujeito como legítimas portadoras da memória coletiva do grupo social. Nessa categoria de próximos, de agentes sociais que informam ao sujeito os elementos da memória coletiva, estão inseridos diversos personagens como os familiares e amigos. Pode ser uma liderança comunitária, na qual o sujeito deposita confiança para lhe informar sobre o passado comum, mas também pode ser algum meio de comunicação – como livros e filmes – que informa sobre processos com os quais o sujeito se identifica.

Não existe, entre os dois polos da memória individual e da memória coletiva, um plano intermediário de referência no qual se operam concretamente as trocas entre a memória viva das pessoas individuais e a memória pública das comunidades às quais pertencemos? Esse plano é o da relação com os próximos, a quem temos o direito de atribuir uma memória de um tipo distinto. Os próximos, essas pessoas que contam para nós e para as quais contamos, estão situados numa faixa de variação das distâncias na relação entre o si e os outros (Ricoeur, 2007. p. 141).

No processo de difusão das narrativas sobre o tempo passado, o professor de História está colocado nesse lugar de ‘próximo’. Ou seja, é um dos agentes sociais que contam para os membros da comunidade os acontecimentos do tempo passado e seus significados. O professor de História é o próximo que possui a autoridade institucional de informar ao estudante o passado imaginado para a sua comunidade de sentidos, na forma de currículo escolar.

O professor de História deve ter ciência de que o conjunto de processos históricos, eventos e personagens que constam nos seus currículos oficiais já foram acessados e significados pelo estudante na forma de memória coletiva. Assim, as situações didáticas, em que essas narrativas e significados sejam manifestados pode ser um elemento motivador para o estudo dos temas do tempo passado. No sentido inverso, a apresentação de narrativas que afrontam os valores culturais do grupo social, no qual o estudante se sente inserido, pode produzir um estranhamento e resistência às atividades propostas.

Nesse ponto, retornamos a Fernando Catroga, quando afirma que a historiografia tem um papel relevante na construção e difusão da memória coletiva das nações. Os Estados nacionais modernos têm, na historiografia, um suporte para a legitimação de uma narrativa sobre a sua experiência como nação, como comunidade de sentidos.

Em síntese: a historiografia também funciona como fonte produtora (e legitimadora) de memórias e tradições, chegando mesmo a fornecer credibilidade científica a novos mitos de (re)fundação de grupos e da própria nação (reinvenção e sacralização das origens e de momentos de grandeza, simbolizados em “heróis” individuais e coletivos) (Catroga, 2015. p. 73).

A narrativa sobre o tempo passado da nação produzida pela historiografia é transformada em objeto da política cultural dos Estados nacionais com vistas à produção da identidade social do seu nacional, também chamado como cidadão. Por consequência, o currículo escolar de História passa a ser objeto da política cultural da nação.

A política cultural desenvolvida pelos Estados modernos busca evidenciar e legitimar, junto a sua população, os bens culturais que afirmem o sentimento de pertencimento a uma nação. Procura difundir entre os membros da comunidade o sentimento de compartilhar representações e prática culturais que lhes unificam. O sentido último da política cultural de cada Estado nacional é difundir e consolidar, em cada sujeito, o sentimento de pertencer a essa identidade coletiva que é a nação.

Para esse fim, a política cultural cria e financia diversos instrumentos e ações. São apoiadas as pesquisas históricas que consolidam as narrativas sobre o tempo passado da

comunidade. São criados museus que expõem as relíquias da nação, dando, assim, prova material da sua existência no tempo passado e são patrocinados instrumentos de difusão dessas narrativas oficiais no interior da memória coletiva, sendo um desses a Disciplina Escolar de História.

Essa inserção da narrativa sobre o tempo passado da nação na política cultural coloca o historiador pesquisador e o professor de História em duas posições aparentemente contraditórias que gera uma sensação esquizofrênica: ora denuncia a historicidade e as intencionalidades políticas do discurso da identidade nacional, ora atua na valorização e difusão dos elementos simbólicos que dão corpo a esse discurso ideológico.

Como nos alerta Le Goff (1996), as narrativas da memória e as narrativas da história se questionam, mas também se alimentam. De forma semelhante às tarefas da pesquisa histórica e aos objetivos da Disciplina Escolar de História se contrapõem, mas também se legitimam. De um lado, não haveria avanço qualitativo na memória coletiva das comunidades sem a pesquisa histórica, de outra parte não existiria sentido no estudo acadêmico do tempo passado se não fosse a intenção de devolvê-la à sociedade na forma de memória coletiva.

A memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens (Le Goff, 1996. p. 477)

Compreendido no âmbito das políticas culturais, o currículo escolar de História é um instrumento político utilizado, tanto para afirmar os elementos simbólicos que legitimam as identidades sociais hegemônicas — como as identidades nacionais — quanto para denunciar a historicidade e parcialidade dessas construções quando excluem outras identidades e culturas.

Em uma sociedade que deseja ser democrática, os diversos grupos sociais organizados buscam tanto na pesquisa histórica acadêmica como no Ensino Escolar de História os elementos simbólicos do tempo passado como estratégia de legitimação de sua existência no tempo presente. Todas as identidades sociais procuram, na pesquisa acadêmica, o apoio para identificar e reconhecer a sua trajetória coletiva. Agindo assim, também disputam por um currículo escolar que contribua para a difusão da sua experiência no tempo passado e buscam a validação de uma memória coletiva que dê apoio simbólico as suas identidades sociais.

A memória coletiva em sala de aula

Essa tensa relação entre memória coletiva e pesquisa histórica impõe ao Ensino Escolar de História, ao professor de história, que realize a sondagem das interpretações dos estudantes sobre os eventos do passado a serem estudados em sala de aula. Trata-se de um momento importante, para que ele tome consciência de suas próprias interpretações do passado, mas também para tomar ciência das potencialidades e dos desafios da atividade didática que se segue.

Os estudos sobre a construção do conhecimento apontam que é próprio do ser humano produzir hipóteses para explicar as coisas do mundo. Ao trazermos essa orientação construtivista para o processo de aprendizagem, devemos considerar que o conhecimento prévio, as explicações intuitivas sobre os fenômenos desconhecidos, falam tanto do mundo explicado quanto das formas como o sujeito elabora o mundo percebido.

Propomos que o planejamento didático de História desenvolva atividades que tenham como objetivo possibilitar aos estudantes manifestar — individual ou coletivamente — suas representações sobre o passado a ser estudado na unidade didática. Essa atividade de escuta da memória coletiva pode ser proposta, no início da unidade didática, como atividade mobilizadora do ensino. Pode ocorrer, no meio da unidade didática, como atividade de estudo do meio, ou mesmo, ao final da unidade didática, como atividade de consolidação das aprendizagens desenvolvidas.

Esse objetivo de ensino pode ser realizado através de diferentes estratégias didáticas. As mais simples e objetivas são as dinâmicas de grupo, que permitem aos participantes exporem seus conhecimentos sobre o tema estudado, através de dinâmicas, como a explosão de ideias ou o jogo de perguntas e respostas. Essas dinâmicas de grupo têm como vantagem serem de fácil proposição e operacionalização. Por outro lado, exigem atenção, posto que, em momentos, falas livres sobre temas sensíveis e/ou controversos do passado podem surgir posicionamentos transgressores e/ou provocações, para as quais o professor dever estar atento e preparado para contornar.

Para essa escuta da memória coletiva, também podem ser utilizadas estratégias mais elaboradas que levem o estudante a registrar suas ideias e opiniões iniciais sobre o tema que será estudado. Uma dinâmica é solicitar formulação de frases ou um pequeno texto a partir da exposição de uma imagem que trate do tema estudado. Também pode ser oferecida uma situação-problema ilustrativa do tema de estudo. Essas atividades trazem a vantagem de produzir um registro que pode ser retomado em outro momento da unidade didática, após o

estudo sistematizado do passado, como estratégia para evidenciar as mudanças de compreensão sobre o contexto histórico abordado.

Quem foi...?

Como ilustração desse desafio didático, citamos a dinâmica didática **Quem foi ...?** Ela busca promover a escuta ativa da memória coletiva sobre determinado período histórico. Essa dinâmica pode ser utilizada, no início da unidade didática, como estratégia de mobilização dos interesses para o tema de estudo. Mas também pode ser utilizada no meio da unidade didática como estratégia de coleta de dados a serem analisados ou pode ser utilizada, ao final da unidade didática, como material de conclusão do estudo.

Supomos uma unidade didática que tenha como tema a Era Vargas, período da História do Brasil, em que o personagem histórico Getúlio Vargas assumiu o protagonismo político. Mas a mesma dinâmica pode ser proposta com o nome de outros personagens como: Dom Pedro II, Zumbi, Napoleão, e outros. Também é possível utilizar um personagem próprio das histórias regionais ou locais, os anônimos da historiografia. O que importa, no momento de selecionar o personagem a ser tratado, é utilizar um nome que, de fato, tenha ampla circulação na comunidade atendida pela escola, pois a atividade didática tem como objetivo de ensino fazer com que o estudante reconheça a existência de uma memória coletiva sobre o personagem.

Essa estratégia didática se inicia com o professor propondo à turma uma tarefa extraclasse. Essa consiste em fazer uma pequena entrevista com pessoas do seu convívio diário sobre o que lembram sobre Getúlio Vargas.

Nesse momento, o professor pode anotar, no quadro, o título da atividade: **Quem foi Getúlio Vargas?** A partir daí, é possível que os estudantes já manifestem suas próprias memórias sobre o personagem, o que não é um problema, mas o professor deve saber orientar a busca das informações com outras pessoas.

Também é conveniente propor aos estudantes algumas condições aos entrevistados. Essas restrições, claro, dependem do tema de estudo e da comunidade, onde a escola se situa. Uma restrição pode ser incluir ou não membros da família como potenciais entrevistados. Pode ser uma idade mínima ou um nível de formação. Nesse exercício descrito, propomos que se estabeleça como condicionante que o entrevistado não seja morador da própria casa de quem entrevista e que tenha concluído o Ensino Fundamental. A primeira restrição objetiva induzir a procura de alguém com pouca intimidade para realizar a pesquisa. A segunda

restrição permite ao professor observar a permanência das informações da Disciplina Escolar de História na memória coletiva.

No momento de proposição da atividade, o professor constrói com a turma um pequeno questionário que oriente a entrevista. Esse roteiro tem como intenção evitar que se faça uma entrevista com respostas de sim ou não e permita explorar mais os elementos da memória coletiva da comunidade sobre o personagem estudado.

O roteiro da entrevista pode ser anotado no quadro, contendo perguntas como: Você sabe quem foi Getúlio Vargas? Você lembra quando e onde ele viveu? Você sabe o que ele fez de importante? Você sabe se o que ele fez afeta a sua vida hoje? Qual o nome e idade do entrevistado? Essa atividade pode durar cerca de 20 minutos.

Na aula seguinte, o professor solicita aos estudantes que realizaram as entrevistas lerem suas respostas. Essa leitura pode ser acompanhada de anotações no quadro da síntese de cada resposta. Essas anotações podem ser divididas de acordo com algum critério que o professor pretenda utilizar na sequência da unidade didática. No caso que descrevemos, Getúlio Vargas é retratado na historiografia didática como o pai dos pobres e mãe dos ricos. Assim, as respostas podem ser divididas entre o que ele fez de bom para os trabalhadores e o que fez de bom para os ricos. Em outro planejamento, pode ser de interesse do professor destacar que Getúlio Vargas foi presidente empossado por um golpe de Estado, mas também foi presidente eleito. Desse modo, as respostas podem ser divididas em termos de atos em defesa da democracia e atos de caráter autoritário. Essa atividade pode durar cerca de 20 minutos.

Ao final da leitura e anotação das respostas, o professor pode orientar os estudantes a perceber conexões entre as respostas. No exemplo que apresentamos sobre Getúlio Vargas, invariavelmente, teremos respostas com uma visão positiva e respostas com uma visão negativa do personagem histórico. Em personagens como esses, é possível, a depender do que foi efetivamente trazido à sala de aula, destacar como a memória coletiva sobre esse personagem é ambígua e, diante dessa aparente contradição entre os entrevistados, propor o estudo desse personagem, seu tempo histórico e suas ações para, então, chegarmos as nossas próprias conclusões. Essa atividade pode durar cerca de 10 minutos.

Em uma unidade didática sobre a Era Vargas, comumente, ocorre a fala, rotulando o personagem como ditador ou como pai dos pobres, como realizador de grandes feitos, como as leis trabalhistas e perseguição de opositores. Mas percebamos que nessa atividade (**Quem foi...?**), a ambiguidade sobre a memória coletiva foi transferida dos estudantes para os

entrevistados, a contraposição das falas também foi transferida do professor para os próprios entrevistados.

Nesses momentos, não é incomum o professor de História fazer uma fala em contraposição, ainda que sem o desejar, a memória coletiva que foi trazida à sala de aula pelos alunos. Mas ele deve ter noção de que não é oportuno, nesse momento, nessa atividade, se contrapor aos significados que a memória coletiva atribui ao personagem objeto da entrevista. Muito mais interessante é, nas atividades seguintes, com outra dinâmica, colocar o estudante diante de informações historiográficas sobre o personagem controverso.

3.3. A CRÍTICA DOCUMENTAL

A operação historiográfica

A produção do conhecimento histórico acadêmico tem por base os vestígios do passado que chegaram ao tempo presente: a fonte histórica é elemento chave da operação historiográfica, pois permite o acesso aos fenômenos ocorridos no tempo passado. Dada a sua importância na epistemologia do conhecimento histórico acadêmico, parece evidente ela estar presente na organização didática da Disciplina Escolar de História.

A pesquisa histórica, a operação historiográfica, se inicia reunindo e selecionando os objetos do tempo passado a serem interrogados sobre a experiência humana no tempo.

Em história, tudo começa com o gesto de separar, de reunir, de transformar em documentos certos objetos distribuídos de outra maneira. Essa nova distribuição cultural é o primeiro trabalho. Na realidade, ela consiste em produzir tais documentos, pelo simples fato de recopiar, transcrever ou fotografar esses objetos mudando ao mesmo tempo o seu lugar e o seu estatuto. Esse gesto consiste em isolar um corpo, como se faz em física, e em desfigurar as coisas para construí-las como peças que preencham lacunas de um conjunto proposto a priori (Certeau, 2013. p. 69).

A operação historiográfica proposta do Michel de Certeau assume que os objetos culturais do passado que chegam até o tempo presente passaram por um processo de seleção em três momentos. O primeiro momento de seleção da documentação histórica é a própria sobrevivência dos vestígios do passado no tempo presente, posto que apenas uma pequena parte do que foi produzido pelas sociedades do passado sobrevive à ação destruidora do próprio passar do tempo. O segundo momento é a guarda da documentação histórica, posto que apenas uma pequena parte dos vestígios do passado que chegam ao tempo presente é organizada em acervos documentais, tais como arquivos institucionais, arquivos pessoais,

museus, entre outros espaços. O terceiro momento da seleção da documentação histórica é realizado pelo próprio pesquisador no momento, em que efetiva o seu recorte documental de sua pesquisa. É apenas, nesse último momento, que o historiador pode escolher, entre as fontes que sobreviveram à ação do tempo e que foram arquivadas, aquelas que vai utilizar em seu estudo.

O entendimento do processo de transformação dos objetos culturais em fontes históricas é importante para que o estudante entenda tanto as possibilidades de construção do conhecimento sobre o passado quanto as suas limitações práticas. Também permite que os estudantes entendam que o texto historiográfico não é uma coleção de opiniões. Ao contrário, é resultado da consulta a fontes históricas e da sistematização de dados empíricos nelas obtidos.

A Disciplina Escolar de História precisa evidenciar aos estudantes que as narrativas históricas são sustentadas nos vestígios do passado, transformados pela operação historiográfica em fontes históricas. Também se evidencia que não se pode produzir uma interpretação do passado sem as fontes históricas ou mesmo se opondo aos dados que elas informam.

Muito embora os historiadores possam adotar diferentes métodos e teorias, a crítica documental é o procedimento de referência para a extração de informações das fontes históricas. Ela consiste em observar o documento e perguntar o que ele tem a dizer sobre as relações sociais que presenciou, sobre o caminho que percorreu do tempo passado até o tempo presente.

De forma semelhante, a Disciplina Escolar de História pode desenvolver com os estudantes essa habilidade de interrogar e interpretar as diversas fontes de informação.

Como sugere os Parâmetros Curriculares Nacionais, cabe ao leitor do texto, quer seja ele um pesquisador sênior ou iniciante, um professor de história ou um estudante em qualquer nível de ensino, ou até mesmo um diletante, distinguir os contextos, as funções, os estilos, os argumentos, os pontos de vista e as intenções do autor. Ou, colocando de outra forma, compete ao estudioso da História realizar a leitura crítica interna ou externa do documento (Samara. 2010. p. 123).

Basicamente, a crítica documental opera com dois grupos de perguntas: **Quem produziu o documento no passado?** e **Que informações esse documento traz sobre os eventos do passado?** O primeiro grupo de perguntas é chamado de crítica interna, ou seja, o que o documento diz sobre si mesmo: Quem o produziu? Em que momento foi produzido e/ou alterado? Qual sua composição física? Como foi preservado? Já o segundo grupo de

questões, o chamamos de crítica externa, aquela que identifica o que o documento histórico informa sobre o processo histórico estudado. De quem fala? O que fala? Como fala? É com as respostas a esses dois tipos de perguntas que o historiador identifica quais são as informações relevantes desse documento para o entendimento do processo histórico estudado, mas também identifica quais os interesses de quem nos informa do passado.

Esse procedimento geral é replicado pelo historiador em diferentes tipos de vestígios do passado. Inicialmente, pergunta-se à fonte histórica seu contexto de produção e circulação. Dos artigos de jornal, por exemplo, se busca identificar o autor do texto, a linha editorial do veículo de comunicação e seu público. De uma obra de arte pergunta-se sobre a autoria, sobre os locais de exposição e sua comercialização. De um filme, interessa saber quem é o diretor e membros da equipe, quem financiou a produção, quais os lugares e períodos de exibição. Procedimento semelhante aplica-se aos vestígios da cultura material, como as peças de museus, perguntando quem produziu as peças expostas e como e por que elas foram parar na exposição.

Posteriormente, se interpreta o conteúdo propriamente dito da fonte histórica. Nesse movimento, é identificado como o seu autor retrata os personagens citados e o que informa sobre o evento a que está relacionado. Dos jornais, se pergunta de quem ou do que a reportagem está falando?; Como esse personagem ou situação é apresentado e descrito? e Quais os sentidos produzidos sobre os personagens e assuntos abordados?. Os mesmos tipos de pergunta serão mediados para cada tipo de documento histórico. Pinturas, fotografias, monumentos, tudo, enfim, pode ser interrogado pelo historiador através da crítica documental.

Para a pesquisa histórica, as fontes históricas têm a autoridade dos fenômenos da natureza, investigados pelas ciências naturais, pois atestam a existência material do evento no passado. É possível problematizar-se o uso pacífico ou militar da equação $E=mc^2$, mas o efeito físico que essa equação descreve não deixará de existir no mundo material. De forma semelhante, as práticas sociais desumanizadoras da sociedade escravista, amplamente descrita e evidenciada nas fontes históricas, não deixaram de existir como desumanidade, por força da opinião de quem quer que seja. A consulta aos livros de registros dos campos de concentração não permite que se negue a existência da política genocida. Os templos erguidos, em nome de deuses, por diferentes grupos humanos, ao longo dos séculos, obrigam-nos a reconhecer a existência da crença no poder transcendental dessas entidades em algum momento do passado. Embora seja possível fazer juízo de valor moral sobre os eventos passados, esses e outros fatos históricos estão amplamente descritos em diferentes fontes históricas, não sendo possível negar que eles, de fato, ocorreram no tempo passado.

A fonte histórica na sala de aula

Ao perceber a importância da fonte histórica e da crítica documental para a construção do conhecimento histórico acadêmico, somos levados a reconhecer a necessidade do Ensino Escolar de História propor atividades didáticas que as utilizem. A observação e manipulação de fonte histórica possibilita ao estudante perceber a materialidade do processo histórico, pois ali está um vestígio do passado.

O professor de História, assim como faz o historiador-pesquisador, precisa assumir que a maior parte da experiência humana vivida no passado, simplesmente não deixou registro salvaguardado e, portanto, não pode ser estudada. Precisa reconhecer que boa parte das perguntas formuladas ao passado – sobretudo aquelas curiosidades formuladas por estudantes do ensino fundamental – simplesmente não podem ser respondidas, por não terem deixado vestígio para ser analisado. Por outro lado, o historiador-pesquisador aprendeu que qualquer objeto, qualquer vestígio da experiência humana pode ser transformado em fonte histórica.

Temos presente as dificuldades de acesso às fontes históricas originais por parte do estudante escolar, o que torna mais usual o uso de reproduções impressas ou cópias digitais de documentos históricos. Os livros didáticos trazem reprodução impressa de documentos escritos e fotos de objetos em muitos dos seus capítulos, mas também é possível o acesso a documentos digitalizados, através de sites confiáveis na internet.

Mesmo entendendo a facilidade do uso de reproduções impressas ou digitais do documento, é importante que, em alguma unidade didática, os estudantes tenham contato com fontes históricas originais, ou seja, com vestígios do tempo passado estudado. Observar a historicidade de objetos culturais concretos e perceber as marcas do tempo na documentação possibilita a percepção de que, por trás das reproduções, existem os objetos materiais.

Para ter acesso a fontes históricas originais, existem procedimentos didáticos simples, como o uso de documentos pessoais (registro de nascimento, fotos da infância ou utensílios domésticos), mas também são possíveis atividades didáticas mais elaboradas, como a visita a museus históricos, antropológicos ou de arte, onde possam ser observados os objetos da cultura material. Entendendo que qualquer objeto cultural pode ser tomado como fonte histórica, podemos assumir que qualquer objeto do cotidiano dos estudantes pode ser interrogado.

A atividade didática com as fontes históricas pode assumir muitas formas, mas ela deve prever, ao menos, três momentos: a observação da fonte, o exercício da crítica

documental e o registro das informações obtidas. Propomos que, inicialmente, se reserve um momento, para que o estudante realize a observação atenta e direcionada da fonte histórica (ou de sua reprodução). Essa estratégia geral pode utilizar-se da leitura de um documento oficial ou de um texto jornalístico. Pode propor a visualização de uma fotografia ou de uma obra de arte. Pode sugerir a exibição de um filme ou a escuta de uma música antiga. Pode observar de objetos da cultura material ou imaterial no museu ou mesmo na sala de aula. O que está em questão no momento da observação do objeto, tomado como fonte histórica, é que o estudante perceba como esse vestígio do passado chega ao presente e, ao fazer isso, reconheça seu valor como fonte da informação histórica.

Um ato sucessivo à observação direta da fonte histórica, é realizar as perguntas da crítica documental. Esse interrogatório tem por objetivo identificar as características materiais da fonte histórica, os materiais de sua composição, a sua autoria, bem como perceber como e por que esse vestígio chegou até o presente. Ou seja, inicialmente se provoca os estudantes a realizar aquilo que a pesquisa histórica chama de crítica interna do documento.

Para proceder à crítica documental interna do documento, é importante levar o estudante a refletir sobre as características próprias do documento observado. É o momento de propor situações que conduzam a identificar: Qual a composição material do documento? Quem produziu aquele documento? Qual a datação do documento? Quais as formas de circulação e acesso desse documento no seu tempo presente? E como esse vestígio do passado sobreviveu até o nosso tempo presente?

Questões semelhantes podem ser propostas a objetos da cultura material e imaterial. Quais são as suas características físicas? De quais materiais é construído? Como esse objeto foi preservado até o tempo presente? São informações que depõem sobre o processo histórico estudado.

Outro conjunto de perguntas orienta a interpretação da crítica externa da fonte histórica. Para isso, é importante propor situações didáticas que interroguem as informações do passado que a fonte histórica nos traz em si. Nesse momento, é importante adequar a estratégia de leitura ao tipo de linguagem da fonte histórica. Documentos escritos podem ser tratados como um texto, o qual objetiva que o estudante faça a sua interpretação textual. Para isso, podem ser úteis estratégias didáticas simples, como um questionário, em que se identifiquem quem são os sujeitos sobre quem se escreve? Como eles são descritos? Quais são os eventos descritos? Quais as relações estabelecidas entre os sujeitos e os eventos descritos? As tarefas da crítica documental podem tornar-se mais sofisticadas, à medida que se inserem

questões mais elaboradas e, a depender do nível do público escolar, é possível inserir questões como a identificação do vocabulário e da sintaxe de um texto de outra época.

Estratégia semelhante pode ser proposta para realizar a crítica de registros da linguagem audiovisual. Nos filmes e músicas, inicialmente, se faz a crítica interna da obra, perguntando sobre sua autoria e data. Além disso, se pergunta sobre a forma de registro e de circulação desse audiovisual, para, posteriormente, se realizar a crítica externa, indagando-se sobre quem ou sobre o quê o documento está falando; como esse sujeito ou objeto é descrito e sobre quais ações lhe são atribuídas no tempo passado.

Aos objetos da cultura material e imaterial, é importante, inicialmente, realizar a crítica interna, perguntando sobre a própria materialidade do objeto cultural: (De quais materiais é feito? Quais as técnicas de produção? Em que local foi encontrado? Como e porque foi preservado?), objetivando, depois, realizar a crítica externa, indagando o quê esse objeto cultural – material ou imaterial – fala sobre os sujeitos que o produziram e o utilizaram? Quais os significados atribuídos ao uso desses objetos ou práticas culturais? Essas são perguntas que trazem elementos para compreender particularidades dos modos de vida do passado.

Essas perguntas e respostas, embora possam, inicialmente, ser realizadas na oralidade, devem, para ter maior efeito didático, ser registradas por escrito. Assim sendo, para que os estudantes aprofundem seu entendimento sobre a produção do conhecimento das sociedades do passado, é importante que, após a observação da fonte histórica, após realizar o exercício de crítica documental, seja orientado a realizar o registro, a organização e sistematização das informações retiradas da fonte. Para isso, podem ser utilizadas ferramentas da pesquisa histórica, como o fichamento, o questionário, o quadro comparativo, a tabulação de dados.

Os estudantes podem ser orientados a realizar preencher uma ficha de catalogação da fonte consultada, identificando os elementos importantes para a compreensão do tema estudado. Para isso, é possível apresentar um instrumento adequado à fonte utilizada, em que sejam registrados os dados da crítica externa (autoria, data, local de publicação, meio de circulação, etc) e dados da crítica interna, tais como os personagens mencionados, os eventos descritos, as datas referidas e lugares mencionados. Esse instrumento ajuda a perceber o conjunto de informações confiáveis sobre o passado, que uma fonte histórica pode oferecer ao pesquisador.

Alguns estudos permitem a produção de quadros comparativos de aspectos comuns a diferentes eventos, processos ou personagens históricos. Quadros comparativos permitem observar tanto as semelhanças como as diferenças entre objetos históricos relacionados entre

si. Para isso, é preciso propor, aos estudantes, categorias de análise comparáveis entre os eventos, possíveis de serem respondidas pelas fontes históricas utilizadas na unidade didática. É possível utilizar duas ou mais reportagens de jornal e comparar seu autor, data, local de publicação, espaço de circulação, personagens citados, locais mencionados e vocabulário utilizado. Comparativo semelhante pode ser proposto para duas ou mais de obras de arte, dois ou mais objetos da cultura material, observando e registrando o que eles têm em comum e diferente entre si.

As estratégias didáticas para realizar essa etapa da crítica documental da fonte são muitas. Mas o elemento central dessas atividades didáticas é que o estudante observe como o conhecimento historiográfico é construído com base em dados empíricos.

Estudo Crítico de fotografia

Para exemplificar esse procedimento de crítica documental, lembremos da unidade didática que tem como conteúdo o período do Regime Militar no Brasil e vamos estabelecer como objetivo de ensino que aos estudantes que caracterizem as formas de manifestação política no período. Inicialmente, o professor divide a turma em grupos e oferece aos estudantes um conjunto de fotos sobre as manifestações populares ocorridas no Brasil, ao longo dos anos 1960 e 1970, e solicita que observem e conversem sobre o que observam nessas fotos.

Podem ser fotos como as do Comício das Reformas de Base, da Marcha com Deus pela família, da Guerrilha do Araguaia e outras que dialoguem com os temas estudados nas demais aulas dessa unidade didática. Reproduções dessas imagens podem estar em livros didáticos ou paradidáticos da biblioteca da escola, mas também estão disponíveis para reprodução em websites. Essa atividade pode durar cerca de 10 minutos.

A seguir, solicita-se que cada grupo escolha uma foto para fazer a leitura e interpretação da imagem. O professor pode acompanhar os grupos para que nenhuma das fotos distribuídas fique sem análise. Para essa análise, o professor pode apresentar uma ficha de análise com questões que orientem a crítica documental dos estudantes. As perguntas desse instrumento devem ser preparadas, observando as fotos, objetivamente utilizadas na atividade, mas elas devem solicitar tanto os dados de identificação do documento, crítica interna, como as informações que eles trazem, crítica externa.

A ficha de análise pode, inicialmente, solicitar o registro de quem produziu as fotos, a data e local de produção e como elas foram distribuídas (se esses dados estiverem disponíveis na legenda). Em seguida, solicita a observação dos personagens que foram fotografados, sua

disposição no espaço, suas ações e outros elementos que estejam presente na imagem fotografada. Essa atividade pode durar cerca de 20 minutos.

Na sequência da atividade didática, cada grupo é instado a apresentar sua análise ao conjunto da turma. O professor pode dar maior formalidade a esse momento, solicitando que o grupo se apresente em frente à turma, que exiba a imagem e que leia os dados catalogados na ficha.

Nesse momento, algum grupo pode apresentar dados inconsistentes com a fonte apresentada, o que pode demandar intervenção do professor, não para corrigir um erro, mas para solicitar um olhar mais atento do estudante. Essa atividade pode durar cerca de 20 minutos.

3.4. A NARRATIVA HISTORIOGRÁFICA

Narrativa historiográfica

O que caracteriza a narrativa produzida pelo conhecimento histórico acadêmico não é propriamente a linguagem utilizada, mas sim a estrutura narrativa. A compreensão do texto historiográfico demanda do emissor o compromisso com a melhor descrição possível dos eventos ocorridos no tempo passado. Os dados e conclusões produzidas dentro do rigor acadêmico são apresentados por meio de uma narrativa com características próprias e sua compreensão solicita do leitor o reconhecimento das regras de composição que atestam a legitimidade como narrativa sobre o passado. São essas regras que garantem o compromisso de veracidade, estabelecido entre narrador e leitor do texto historiográfico denominado narrativa historiográfica por Paul Ricoeur.

Uma vez questionados os modos representativos que supostamente dão forma literária à intencionalidade histórica, a única maneira responsável de fazer prevalecer a atestação de realidade sobre a suspeição de não-pertinência é repor em seu lugar a fase escriturária em relação às fases prévias da explicação compreensiva e da prova documental. Em outros termos, quando juntas, escrituralidade, explicação compreensiva e prova documental são suscetíveis de credenciar a pretensão à verdade do discurso histórico (Ricoeur, 2007. p. 292).

A narrativa historiográfica é aquela que carrega em si a pretensão de descrever os eventos efetivamente ocorridos no tempo passado, ainda que assuma a impossibilidade objetiva de fazer tal descrição integralmente. Construída a partir da operação historiográfica,

ela traz em si algumas regras de produção que garantem sua confiabilidade: (a) a prova documental, (b) a explicação compreensiva e (c) a escrituralidade.

O procedimento de apresentação das fontes históricas, a **prova documental**, tem a intenção declarada de evidenciar ao leitor a origem das informações que o texto apresenta. Assim, demonstra que as conclusões do texto historiográfico não resultam da opinião do historiador que escreve, mas sim da observação de dados empíricos e da análise de informações coletadas nos vestígios do passado.

A segunda característica que distingue a narrativa histórica da literária é a construção de uma **explicação compreensiva** que articula os eventos estudados no interior de uma cadeia de acontecimentos apresentados de forma relacional. Ao estabelecer a **intriga**, que dá sentido ao processo histórico, o historiador explica a correlação dos eventos, não como um dado existente a priori, mas sim como uma estratégia narrativa que lhe permite compreender e comunicar a sua própria interpretação do processo histórico. São as fontes históricas que dão sustentação às afirmações da narrativa historiográfica, as quais atestam a realidade do evento ocorrido no tempo passado, mas é na explicação compreensiva que o historiador garante a compreensão do processo histórico. É pela intriga que o historiador evidencia a lógica proposta para a interpretação dos eventos, os interesses e agentes envolvidos.

Selecionadas as fontes históricas, estabelecida a intriga, finalmente, a compreensão do tempo passado, possibilitada pela pesquisa histórica, se materializa na **escrituralidade** historiográfica, em texto, no qual o historiador articula esses elementos para cumprir com o compromisso e a veracidade estabelecida com o leitor. Para Paul Ricoeur, a forma de escrita particular da historiografia está marcada pela apresentação das fontes históricas, por meio da sua transcrição ou da reprodução das imagens. São elas que expõem os dados quantitativos – como tabelas e gráficos, mapas e tantos outros elementos – possibilitando a compreensão dos eventos estudados pelo leitor. Mas essa escrituralidade também materializa a intriga que o historiador propôs para estabelecer as conexões entre os eventos e produzir uma dada compreensão do processo histórico. Para isso, descreve situações, apresenta personagens, propõe conexões e desfechos plausíveis para os conflitos e contradições evidenciados.

Observando esses elementos da narrativa historiográfica (a prova documental, a explicação compreensiva e a escrituralidade), Paul Ricoeur estabelece que a sua distinção em relação à narrativa literária não está no seu formato ou estilo narrativo, mas no compromisso de veracidade estabelecido entre o historiador e o leitor. O historiador não passa de um contador de histórias e, como tal, depende da sua credibilidade.

O uso da linguagem escrita no texto historiográfico, assim como as imagens do documentário audiovisual, é feito para permitir a compreensão da mensagem contida na narrativa historiográfica. Por outro lado, o desconhecimento das suas regras de construção do texto historiográfico leva o leitor, assim como o espectador do documentário histórico, a associar a narrativa historiográfica à narrativa literária, o que pode provocar uma redução na sua credibilidade, a uma desconfiança do seu caráter acadêmico científico. O desafio de fazer conhecer e reconhecer as características da construção da narrativa historiográfica, portanto, deve fazer parte da Disciplina Escolar de História.

Como ocorre em outras disciplinas, a escrita historiográfica utiliza conceitos próprios para a identificação dos objetos estudados. Como alerta José d'Assunção Barros, a historiografia toma palavras que circulam na linguagem vulgar para designar objetos bem delimitados.

O conceito pode ser entendido, de modo mais geral, como a bem-delineada ideia que é evocada a partir de uma palavra ou expressão verbal que passa, desde então, a ser operacionalizada sistematicamente no interior de certo campo de saber ou de práticas específicas. (...) Os conceitos são pontos de apoio sistemáticos para um tipo de conhecimento a ser produzido, no interior de um campo específico de reflexões (Barros, 2016. p. 26-27).

No sentido conceitual, palavras como “Estado”, quando inseridas no texto historiográfico, carregam um significado semântico particular e distinto de seu emprego em outros contextos. Aqui, designa a estrutura político administrativa de uma sociedade e não qualquer forma de organização social. Nesse sentido conceitual, “Estado” não se confunde com os objetos designados por palavras como ‘governo’ ou ‘poder’, assim como não remete à declinação do verbo ‘estar’ ou à condição física dos elementos químicos ou mesmo a um território geográfico. Efeito semântico semelhante ocorre com outras tantas palavras, para as quais são atribuídos significados específicos em cada contexto disciplinar.

Portanto, a compreensão do texto historiográfico solicita uma atenção especial de quem o escreve, mas também de quem o lê. O leitor precisa saber identificar, no texto, o que são os dados empíricos trazidos das fontes e o que são as afirmações do autor. Também solicita que o leitor seja capaz de identificar a intriga histórica que o texto apresenta e não apenas os personagens e eventos descritos. Demanda, ainda, que o leitor domine não apenas o significado coloquial de cada palavra, mas que acesse os objetos teóricos descritos pelos conceitos empregados no texto historiográfico.

O claro entendimento da narrativa historiográfica depende, não apenas de uma leitura ordinária, mas de um esforço particular do leitor, de uma capacidade de decodificação que perceba as características próprias da escrituralidade historiográfica. A Disciplina Escolar de História não pode, portanto, negligenciar o estudo do texto historiográfico didático, tão pouco pode tratá-lo como um texto narrativo literário. É preciso propor atividades didáticas aos estudantes, que provoquem desenvolvimento das habilidades necessárias para a sua compreensão e para a validação do compromisso de verdade que ele carrega em si.

O texto historiográfico em sala de aula

O texto didático de História potencializa a dualidade entre o rigor da narrativa acadêmica e a leveza da narrativa literária. Ele se utiliza de formas narrativas que facilitam a leitura e despertem o interesse do estudante, mas, ainda assim, o texto didático segue o rigor teórico e metodológico próprio do texto historiográfico.

A organização didática da Disciplina Escolar de História deve, portanto, propor situações de leitura e de estudo do texto didático de História que oriente o entendimento da **intriga** proposta pelo historiador. A leitura na aula de História precisa ser elucidativa das contradições do processo histórico e não apenas do encadeamento narrativo dos eventos e personagens em uma trama que gera interesse no leitor.

É necessário propor alguma situação didática que também destaque as características teóricas e metodológicas, as quais atestam a veracidade dos eventos, descritos no texto didático de História, que ressalte o caráter acadêmico científico da narrativa historiográfica. Ou seja, sustentamos que sejam propostas didáticas que evidenciem as características próprias da **escrituralidade** historiográfica.

Ao propor o estudo do texto didático de História e o reconhecimento das particularidades da narrativa historiográfica, a Disciplina Escolar de História está atuando como a Disciplina Escolar de Matemática, que explica os significados dos sinais matemáticos utilizados nessa linguagem. Nessa tarefa, ela age da mesma forma que a unidade didática de Geografia, que provoca a leitura e interpretação dos mapas e suas legendas ou da unidade didática de Biologia, quando essa evidencia que os desenhos dos sistemas orgânicos que ilustra as atividades didáticas não são o objeto em si, mas sim representações gráficas dos objetos concretos que existem no mundo material. Ou seja, todas as disciplinas escolares têm necessidade de ensinar a ler as particularidades da linguagem utilizada para transmitir suas informações, teorias e conclusões.

Os textos didáticos de História estão disponíveis em diferentes linguagens e suportes e o livro didático de História é, sem dúvida, o primeiro e principal recurso didático disponível ao professor da Disciplina Escolar de História, mas as bibliotecas escolares contam com outras publicações didáticas e paradidáticas para temas e abordagens particulares. A internet também conta com diversos repositórios de textos didáticos pensados para públicos de diferentes perfis.

Ao falarmos da narrativa historiográfica, estamos focados no texto escrito. Embora tenhamos clareza que é cada vez mais comum encontrarmos o resultado da pesquisa histórica sendo apresentado por meio da linguagem audiovisual. De forma semelhante, tem sido usual a produção de vídeo-aulas e documentários históricos voltados para o público escolar. Contudo, em todas essas linguagens, podemos perceber a escrituralidade histórica, a presença das fontes históricas e o estabelecimento de uma intriga.

É válido ressaltar que o uso de materiais outros que o livro didático – como documentários e sites de internet – demanda do professor um cuidado redobrado de seleção. Em tempos de alta circulação de informação, sobretudo de informação sem qualificação, é necessário assumir a responsabilidade da curadoria dos textos a serem utilizados no contexto escolar. O uso dos materiais didáticos e de divulgação disponíveis na internet precisa de uma seleção que verifique tanto a adequação das informações ao currículo escolar e às pesquisas acadêmicas, como também a ligação desse texto com as fontes históricas e a memória coletiva que está em uso na atividade didática.

A leitura do texto historiográfico didático pode ser proposta a partir de dinâmicas desenvolvidas pela didática da linguagem e outras disciplinas. Essas atividades específicas para o Ensino Escolar de História, contudo, devem saber destacar as características epistemológicas do conhecimento histórico: a prova documental, a explicação compreensiva e a escrituralidade.

A preparação de uma atividade de leitura do texto didático de História inicia-se com o professor selecionando o texto a ser indicado aos estudantes para leitura. Para essa escolha, deve ser considerando tanto o nível médio da habilidade de leitura do grupo quanto a extensão do texto a ser lido em relação ao tempo disponível para a atividade. É com bases nessas características da turma que se define a estratégia de leitura a ser proposta no planejamento didático.

De forma geral, a primeira opção de texto para o professor é o livro didático adotado pela escola. Essa escolha se justifica, por esse ser resultado de uma importante e exitosa publicação de longa duração. O Programa Nacional do Livro Didático não apenas

universalizou a presença dos livros didáticos nas escolas brasileiras, como também tem feito sucessivas rodadas de avaliação, elevando os critérios de qualidade do material adquirido para as escolas, para cada uma das disciplinas escolares.

Todavia, o professor de História também pode selecionar textos historiográficos didáticos nas bibliotecas escolares. Nessas, é possível encontrar livros didáticos diferentes do adotado pela turma, os quais podem ser utilizados para a contraposição de abordagens. Também são encontrados livros paradidáticos que tratam de recortes históricos como um período específico ou um tema particular. Esses podem ou completar as informações do texto-base ou mesmo substituí-lo em abordagens mais vinculadas aos interesses de um grupo particular de estudantes. São diversos os livros paradidáticos sobre o papel das mulheres em determinados períodos históricos, sobre a história das sociedades em África, dos povos indígenas, entre muitos temas interessantes.

As bibliotecas escolares também costumam ter disponíveis enciclopédias e livros acadêmicos. Nesses materiais, é possível localizar textos que tratem de temas específicos da História – como a história da cidade ou da região – que não aparecem nos livros didáticos. Esses materiais também podem ser utilizados para aprofundar o estudo de temas de interesse mais específicos.

Na internet, também estão disponíveis inúmeros repositórios de textos de História. Em diversos websites, é possível encontrar textos didáticos ajustados a diferentes perfis de estudantes. Existem textos muito sintéticos, assim como é possível encontrar textos muito densos. Na internet, também é possível acessar uma vasta produção audiovisual que dialoga com a historiografia. Existem muitos vídeos curtos que sintetizam períodos ou eventos históricos e também são encontrados longos documentários que apresentam as mais recentes e elaboradas sínteses do conhecimento acadêmico. Ainda que o uso da linguagem audiovisual em sala de aula tenha suas particularidades, nos arriscamos a propor que, em linhas gerais, as estratégias de leitura do texto didático são base para o estudo das narrativas em formato audiovisual.

No território da internet, contudo, a seleção feita pelo professor deve ter uma atenção redobrada, para verificar tanto a qualidade acadêmica das informações quanto a adequação didática ao grupo. Diferente do que ocorre com a produção do livro didático, que passa por avaliação sistemática, a internet permite a publicação e circulação de textos sem revisão e validação, carregados de revisionismo histórico e todos os tipos de preconceitos e desinformação. Por isso, entendemos que solicitar aos estudantes da Educação Básica a pesquisa de textos na internet, por conta própria, é colocá-los em situação de vulnerabilidade,

posto que é mais fácil e rápido acessar um texto (ou audiovisual), carregado de erros factuais e de preconceitos, do que uma produção academicamente embasada.

A didática geral lembra-nos que as habilidades cognitivas não se formam de uma só vez, em uma única aula. Ao contrário, a habilidade de leitura, que se inicia com a alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é progressivamente desenvolvida ao longo da vida escolar, em cada uma das diversas disciplinas que utilizam o texto escrito, ou seja, todas. Assim, a escolha de um texto historiográfico didático e a preparação das atividades de leitura e estudo, também, devem considerar questões, tais como a idade e série do grupo, o nível médio de habilidade de leitura e o vocabulário utilizado nesse contexto particular. Não apenas para propor um texto que se adeque ao nível de leitura da turma, mas também para avançar sobre essas limitações.

A extensão do texto também deve ser ponderada no momento da preparação da atividade. Um texto a ser lido em sala de aula deve ter uma extensão adequada ao ritmo da leitura do grupo. O tempo disponível deve ser suficiente tanto para a leitura quanto para a realização do exercício de registro em sala de aula. Mesmo em uma atividade de leitura extraclasse, o tamanho e a dificuldade de leitura devem estar ajustados ao tempo disponível para realizar a tarefa no seu cotidiano.

Assim, uma turma do sexto ano do Ensino Fundamental, via de regra, tem a necessidade de um texto com tamanho menor e uma linguagem mais simples e direta. Já uma turma de Ensino Médio tem necessidade de textos mais longos e elaborados. Modalidades como a Educação de Jovens e Adultos ou o Ensino Técnico também têm suas singularidades que precisam ser consideradas e respeitadas pelo professor no momento de seleção do texto para leitura.

Uma vez selecionado o texto didático de História adequado ao nível de leitura do grupo, cabe ao professor definir a estratégia de leitura a ser utilizada no tempo disponível para essa atividade. Nessa escolha, deve lembrar que alguns textos são mais apropriados a determinada estratégia. Textos mais densos e longos demandam de maior concentração e pedem a leitura extraclasse. Textos mais simples e curtos são melhores para atividades de leitura oral coletiva. Contudo, o mais importante é a intencionalidade pedagógica, são os objetivos educacionais de cada leitura específica.

Para a leitura do texto em sala de aula, pode ser proposta a leitura silenciosa ou a leitura oral. Aquela é mais indicada para grupos que têm a habilidade de leitura mais desenvolvida e que precisam de pouco apoio do professor para o entendimento do texto, já essa para os que necessitam de auxílio para a compreensão do texto. Mas a leitura também

pode ser indicada como atividade extraclasse, estratégia que libera o tempo de sala de aula para atividades mais dinâmicas.

A leitura oral em sala de aula tem duas intencionalidades: garantir a leitura efetiva do texto didático de História e possibilitar ao professor identificar as falhas de compreensão do texto escrito. Ao ler em voz alta, cada estudante indica a sua capacidade de leitura. Uma leitura truncada, com falhas de decodificação indicam dificuldades de leitura. Uma leitura que trava em palavras específicas da historiografia (tais como absolutismo, perspectiva, expropriação) indica pouca familiaridade com o vocabulário da área. Essas atividades, portanto, são importantes para que o professor identifique o nível de compreensão e de interesse com as atividades do ensino escolar e insira a tarefa pedagógica de ensinar as particularidades da estrutura e do vocabulário do texto historiográfico.

A estratégia mais comum de leitura oral em sala de aula é o jogral. Nela, o professor solicita a um estudante que leia em voz alta uma pequena parte do texto (em geral um parágrafo). Na sequência, passa a leitura para outro e outro, sucessivamente até a conclusão do texto. Embora simples e intuitiva, essa atividade demanda do professor de História alguns cuidados didáticos próprios da dinâmica de estudo de texto. O primeiro é evitar, ao máximo, interromper o estudante durante a sua leitura. Quando ocorre o engasgo na leitura ou mesmo quando uma palavra é lida de forma inadequada, não precisa ser corrigido no exato momento, pois isso desestimula o estudante. Melhor aguardar o término da leitura desse trecho e, caso seja uma falta que altere o sentido do texto, relembrar a leitura correta da palavra.

Outra recomendação para as atividades de leitura oral é realizar a leitura do texto na sua integralidade mais de uma vez. Em uma primeira rodada, o professor solicita ao grupo que leiam o texto do início ao fim. Essa primeira leitura garante um entendimento geral da intriga proposta para o tema e permite uma percepção da conexão entre os elementos, personagens.

Na sequência, se realiza uma segunda rodada de leitura do mesmo texto, também em voz alta e de forma intercalada. Nessa, o professor começa a fazer pequenas interrupções no momento de troca dos leitores, para perguntar sobre o significado de palavras importantes para a compreensão do texto. É o momento de perguntar sobre os sentidos atribuídos aos conceitos presentes no texto. Também pode ser perguntado sobre os personagens e eventos nomeados no texto. O importante, nesse momento, é que os estudantes percebam a que objetos concretos do mundo as palavras do texto se referem.

Em uma terceira leitura, é que o professor passa a interromper a leitura para formular, oralmente, questões mais elaboradas sobre o tema do texto didático de História. É no momento em que o enredo já está explicitado e os personagens são conhecidos que é possível

provocar os estudantes a fazer reflexões qualificadas que extrapolam o texto, que é possível solicitar que articulem as informações do texto com informações obtidas em outros materiais como as fontes históricas e a memória coletiva.

Por sua vez, a leitura silenciosa em sala de aula é outra forma de conduzir a atividade como texto didático de História, mas, para propô-la, o professor deve estar seguro do compromisso do grupo com a atividade para que ela não seja interrompida. Do contrário, o melhor é adotar uma estratégia de leitura em voz alta ou indicá-la para leitura em atividade extraclasse.

A didática geral orienta que, após qualquer atividade de ensino, o professor oriente uma atividade de verificação das aprendizagens realizadas. Para isso, os exercícios de leitura precisam garantir que o texto e suas informações foram compreendidas pelos estudantes. Após uma leitura silenciosa e individual, é recomendada a aplicação de um questionário que solicite os elementos centrais do texto: quem são os personagens, quais são os eventos narrados e quais os desdobramentos informados. Os livros didáticos de História sempre apresentam um questionário, mas esses costumam ter questões sobre aspectos muito gerais do texto. Por isso, a importância de o professor apresentar um conjunto de questões que direcionem a leitura para passagens do texto, em que deseja aprofundar e relacionar com as demais atividades da unidade didática.

Já um exercício de leitura oral, que possibilitou a adequada compreensão do assunto, não demanda um questionário escrito, uma vez que foi possível aos estudantes expor suas dúvidas durante as sucessivas leituras. Nesse caso, tem mais sentido propor um registro escrito de maior fôlego, como uma redação ou mesmo uma síntese em outra linguagem, como um desenho. Também é possível que pequenos grupos criem uma cena teatral, por meio da qual apresentem o entendimento do tema histórico estudado.

A título de exemplo, podemos supor que o capítulo do livro didático de História, dedicado ao período da República Velha (1889 a 1930) esteja organizado pelas realizações de cada presidência (o que é bem lógico e comum), mas o professor identificou que a turma tem interesse pelas atividades artísticas e culturais. Assim, as questões para estudo do texto – e posterior debate – podem focar os aspectos culturais do período, tais como a multiplicação de jornais e revistas, do rádio e do cinema ao longo do período, ou caracterizar eventos como a Semana de Arte Moderna e identificar os personagens envolvidos.

A atividade de leitura da historiografia didática não é uma atividade menor para o Ensino Escolar de História. Ao contrário, é o momento em que os estudantes são colocados diante das conclusões da pesquisa acadêmica de História. É o momento em que eles

acumulam informações para interpretar de forma qualificada as fontes históricas com que têm contato. O momento que permite uma reflexão mais qualificada sobre suas próprias experiências no tempo histórico, suas memórias sociais.

Leitura em jogral

Para ilustrar esse momento de leitura do texto didático de História, apresentamos, nesta seção, uma proposta de atividade didática de leitura e interpretação de texto, orientada pelas características da narrativa historiográfica. O planejamento de uma didática para o Ensino Escolar de História inicia pela seleção de um texto que tenha uma abordagem desejada pelo professor para o tema da unidade didática. Como ilustração didática, imaginemos uma aula de 50 minutos que trate da política do café com leite no período da República Velha, destinada a uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, com cerca de 30 estudantes, com idades entre 13 a 14 anos, de uma escola da periferia urbana.

Em geral, os livros didáticos dividem o primeiro período republicano brasileiro em diversos capítulos dedicados a cada governo. Cada capítulo está dividido em tópicos dedicados, um ao processo político, outro à dinâmica econômica e outro a aspectos da vida social. Essa amplitude de temas do livro didático – economia, política e sociedade – é justamente para que o professor tenha opções para escolher a abordagem que julgar mais interessante para o grupo de estudantes atendidos. É possível, portanto, focar a leitura de um aspecto do período histórico trabalhado. Assim, a aula se inicia com o professor informando que será feita a leitura do livro didático e solicitando aos estudantes que abram o livro na página do trecho previamente escolhido.

Por orientação didática, os capítulos dos livros didáticos iniciam com imagens do período abordado. Essas imagens, em geral, são reproduções de fontes históricas. Vamos supor que o livro didático hipotético, aqui mencionado, traz a reprodução do retrato de alguma personalidade – como o Presidente Campos Sales e o Senador Pinheiro Machado – acompanhada da reprodução de alguma charge publicada no período – possivelmente ironizando o jogo de poder entre os governos estaduais e o governo federal, nesse caso, o professor pode preparar os estudantes para a leitura, perguntando se eles conhecem os personagens retratados e os apresentando em seguida. Também pode perguntar o que eles interpretam na charge, se identificam a situação e a ironia. Desse modo, são utilizadas as estratégias de crítica documental, de uso das fontes históricas para estimular o estudo do passado.

Com base nas respostas dos estudantes, o professor pode anotar, no quadro, o título da aula, o tema que será estudado e as datas que demarcam esse período histórico. Nessa simples atividade, o professor está ajudando os alunos a localizarem, temporalmente, o evento estudado. Essa atividade pode durar cerca de 10 minutos.

No momento seguinte, o professor indica o ponto inicial e o ponto final do texto a ser lido e solicita que os estudantes leiam silenciosamente o trecho. Como é importante mediar o tamanho do texto com o tempo disponível em sala de aula, sugerimos que o texto não tenha mais do que duas páginas. Durante a leitura silenciosa, é importante que o professor circule em sala de aula e verifique que os estudantes estão lendo o trecho correto. Mas que também os estimule a realizar a atividade de leitura silenciosa e não perturbe a leitura dos demais. Agindo, dessa forma, o professor garante que a leitura silenciosa cumpra a função de apresentar o conjunto da argumentação do texto didático de História, mas também ajuda a construir um ambiente de tranquilidade para o próximo momento da continuidade da atividade didática. Essa atividade pode durar cerca de 10 minutos.

No momento em que perceber que a maior parte dos estudantes concluiu a leitura silenciosa, o professor passa a realizar um jogral, solicitando que um inicie a leitura em voz alta. Importante tomar o cuidado de iniciar a leitura com quem tenham concluído a leitura. Aqueles que não terminaram a leitura silenciosa podem escolher seguir lendo por mais tempo ou, se preferir, voltar ao início para acompanhar a leitura oral.

Nessa rodada da leitura oral do texto, o professor pode começar a indagar o significado de algumas palavras importantes para a compreensão do texto. Como estamos imaginando essa atividade em uma turma de 9º ano, é importante indagar aos estudantes o significado de palavras de uso comum, mas que têm sentido específico para a disciplina de História: presidente, governador, eleições, entre outras.

Suas respostas tendem a ser corretas e, mesmo quando um estudante errar o sentido dessas palavras, outro poderá corrigi-lo. A depender do grau de dificuldade apresentado, o professor pode anotar essas palavras no quadro e acrescentar uma descrição para melhor fixação. Essa atividade pode durar cerca de 10 minutos.

Na segunda rodada de leitura oral, o professor passa a orientar a leitura para a identificação dos elementos da escrituralidade da narrativa historiográfica, para a percepção dos elementos que distinguem uma narrativa literária do tempo passado da narrativa historiográfica comprometida com a veracidade dos eventos históricos.

Com essa intenção pedagógica, o professor passa a indagar sobre o significado de palavras de uso mais restrito aos textos de História como: coronelismo, oligarquia, cabrestos,

curral eleitoral, liberalismos, federalismo e outras que apareçam no texto concretamente trabalhado. Não é esperado que estudantes de 14 anos dominem o significado conceitual, que lhes são atribuídos pelo conhecimento histórico acadêmico. Assim, é interessante que o professor anote, no quadro, essas palavras e acrescente alguma pequena descrição do sentido em uso, no texto didático que está sendo lido. A intenção pedagógica, aqui, é auxiliar os estudantes na fixação do vocabulário conceitual próprio da Disciplina Escolar de História.

Depois de compreendido o vocabulário e entendidos os conceitos empregados, o professor pode propor uma terceira rodada de leitura. Nessa, o professor passa a indagar aos estudantes as conexões entre as informações apresentadas, ou seja, passa a explorar e identificar a intriga proposta no texto historiográfico didático. São perguntas como: quem foi eleito?; quem apoiou sua eleição?; quais eram os interesses defendidos por esses candidatos?.

Perceba que, nesse momento, o professor está solicitando aos estudantes que expressem as informações que ele possui do processo histórico estudado, ou seja, está dialogando com a memória coletiva compartilhada pelos sujeitos. Nesses momentos, sempre surgem visões errôneas ou distorcidas sobre o passado, também surgem anacronismos e inserções de elementos que não correspondem ao processo histórico estudado. Assim cabe cuidado e sensibilidade por parte do professor, ao dialogar com as visões de passado apresentadas em sala de aula, pois estas manifestam elementos da identidade social desse grupo social. Essa atividade pode durar cerca de 10 minutos.

Como toda atividade didática, é importante que também essa atividade de leitura seja concluída com um registro no caderno. Esse registro pode ser a aplicação do questionário sobre o texto que já deve estar presente no livro didático, mas pode ser um questionário feito pelo professor, destacando os aspectos que julgar mais interessante para o grupo de estudantes. Essa atividade pode ser realizada em sala de aula ou mesmo como atividade extraclasse.

Nessa aula hipotética, propomos que, nos últimos minutos, sejam retomadas as imagens presentes na introdução do capítulo do livro didático, aquelas que foram utilizadas no início dessa aula. Solicita-se, então, que cada aluno escreva um parágrafo, descrevendo a imagem com base nos elementos que foram debatidos durante a leitura do texto didático de História.

O professor pode – se a turma assim possibilitar – inserir algumas dificuldades que exijam dos estudantes uma maior reflexão sobre o tema. Pode ser solicitado que o parágrafo tenha um número mínimo de linhas ou palavras. Pode, ainda, ser solicitado que o parágrafo utilize corretamente um ou mais conceitos discutidos durante a aula e que foram anotados no

quadro. Outra instrução pode solicitar três parágrafos sobre tema da imagem, sendo um de apresentação dos personagens, outro de descrição da cena e outro de interpretação da cena.

Antes de terminar essa aula, alguns estudantes podem ler para o grupo os seus parágrafos de síntese da leitura realizada. Essa atividade pode durar cerca de 10 minutos.

3.5. A REPRESENTAÇÃO HISTORIADORA

Representação historiadora

Chegamos até aqui, destacando elementos da epistemologia do conhecimento histórico acadêmico que consideramos relevantes para a proposição de atividade da Disciplina Escolar de História. Abordemos, agora, como a percepção sobre o tempo passado constrói sua legitimidade no campo simbólico, observando a representação historiadora como a capacidade de o conhecimento histórico legitimar sua narrativa sobre o tempo passado, em meio a tantas outras interpretações e interesses, notadamente a memória coletiva e a literatura.

Na ambição de representar o tempo passado, a historiografia se encontra ao lado de outros agentes e interesses que abordamos anteriormente. Os meios de comunicação de massa, os poderes estatais e privados, as diferentes identidades sociais, são alguns dos agentes sociais que produzem representações próprias sobre o passado e que disputam os significados simbólicos dos eventos e processos históricos no interior de sua memória coletiva da comunidade.

O poder simbólico como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão de mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica), graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário (Bourdieu, 2010. p. 14)

A percepção do poder simbólico nos leva a reconhecer que historiografia e memória são estruturas narrativas sobre o passado que disputam, no interior do campo simbólico, o poder de enunciar sua interpretação e fazer prevalecer sua significação sobre a experiência humana no tempo. Se a pesquisa segue uma operação historiográfica, é para produzir conclusões, capazes de serem validadas pelas evidências. Se o texto historiográfico segue um escrituralidade, é para evidenciar a veracidade de suas conclusões. Mas esse processo chega ao campo simbólico, no qual o conhecimento histórico procura construir uma representação social que povoe a memória coletiva sobre a experiência no tempo passado. Ou seja, o

conhecimento histórico tem, como fim último, a intenção de produzir, na consciência do sujeito do tempo presente, uma imagem mental que materialize os significados atribuídos aos eventos ocorridos no tempo passado.

Ao chamar essa capacidade da historiografia de construir imagens sobre o passado de operação representativa, Paul Ricoeur aponta que a representação historiadora, produzida pela narrativa historiográfica configura uma dada representação sobre cada elemento do tempo passado e conclui que o texto historiográfico é uma interpretação carregada de sentidos e cercada de conflitos com a memória coletiva.

Ao mesmo tempo, a operação representativa promovida na historiografia é confundida com a literatura, por utilizar a mesma linguagem e as mesmas estratégias discursivas das obras literárias. Mas Paul Ricoeur aponta que, diferente daquela produzida pelo literato, a representação historiadora produzida pelo historiador oferece ao seu leitor um pacto de veracidade. Esse compromisso se explicita no texto historiográfico, com a apresentação dos elementos que atestam seu compromisso com a descrição dos fatos históricos.

...a representação no plano histórico não se limita a conferir uma roupagem verbal a um discurso cuja coerência estaria completa antes de sua entrada na literatura, mas que constitui propriamente uma operação que tem o privilégio de trazer à luz a visada referencial do discurso histórico (Ricoeur, 2007. p. 248).

Vemos, então, que a representação historiadora sustenta seu compromisso com a veracidade dos eventos narrados, ao tornar evidente sua referência de discurso academicamente construído. A exibição da prova documental e a apresentação de uma explicação compreensiva conformam a escrituralidade historiadora. São marcas do compromisso de veracidade que precisam ser evidenciadas no texto historiográfico, mas, para que a representação historiadora enfrente a disputa simbólica com outras narrativas sobre o tempo passado, essas marcas também necessitam ser reconhecidas pelo seu leitor. É esse complexo jogo de referências que possibilita o professor de História operar como um 'outro', capaz de informar ao público escolar elementos da memória coletiva, fundamentados no compromisso de veracidade.

A difusão da representação historiadora produzida pela historiografia é, por certo, o que fundamenta o currículo escolar de História, mas o campo simbólico da escola está povoado por outras representações sobre o passado difundidas pela memória coletiva e seus mecanismos de reprodução. Ao perceber que as diferentes narrativas sobre o tempo passado estão carregadas de significados divergentes sobre os processos históricos e ao problematizar

o conflito entre as diferentes representações sobre o tempo passado, Paul Ricoeur nos aponta que essa disputa simbólica entre história e memória não se resolve no interior do texto, mas sim na consciência dos sujeitos.

É para outro palco que o debate deve ser levado, o do leitor de história que também é o cidadão avisado. Cabe ao destinatário do texto histórico fazer, nele mesmo e no plano da discussão pública, o balanço entre a história e a memória. (Ricoeur, 2007. p. 506)

A citação transcrita nos permite interpretar que cabe ao sujeito histórico do tempo presente, esse que recebe as informações sobre o tempo passado, estabelecer, ele mesmo, o balanço entre o conhecimento histórico acadêmico e memória coletiva. Cabe ao ‘cidadão avisado’ operar sua própria apropriação das narrativas sobre o tempo passado e estabelecer sua significação no tempo presente. Ou seja, é na consciência dos sujeitos que a disputa simbólica entre as diferentes versões do tempo passado se resolve.

De forma complementar, Paulo Freire nos diz que educar é sempre um ato de intervenção no mundo, uma escolha sobre para quem se ensina, em nome de qual interesse se ensina, uma vez que o professor, ao selecionar conteúdos, também seleciona os usos éticos do conhecimento que ensina.

Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu saber de “experiência feito” que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência de classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço (Freire, 1996. p. 103).

Vemos então que, tanto para Paulo Freire como para Paul Ricoeur, é âmbito da cidadania que o conhecimento histórico busca sua razão de ser. É no debate público que se estabelece a mediação entre a memória coletiva e a historiografia. É na sala de aula, transfigurada em *Ágora*, que os estudantes podem manifestar suas sínteses sobre os temas estudados na Disciplina Escolar de História e, com isso, construir sua identidade social.

A Disciplina Escolar de História atenta ao caráter emancipador da educação tem como horizonte provocar o estudante a qualificar a leitura do mundo social em que está inserido. Procura estimular sua capacidade de formular perguntas e interpretações sobre a experiência da humanidade no tempo passado, mas também de encontrar respostas para os desafios do tempo presente de sua comunidade.

Assim, cabe à Disciplina Escolar de História solicitar de cada sujeito o seu ‘testemunho ético’ sobre os temas estudados, por meio de situações didáticas que lhe permita formalizar a sua representação narrativa sobre o tempo passado. Aqui, a representação historiadora que o conhecimento histórico acadêmico produz sobre o passado se torna instrumento para a ação do ‘cidadão avisado’, pois permite alimentar sua identidade, mediando os elementos da memória coletiva, que lhe insere na identidade coletiva, com as informações históricas consolidadas pela historiografia.

Compreendida como formação para a cidadania, a Disciplina Escolar de História não pode finalizar sua atividade de ensino com um quadro sintético dos eventos a serem recitados de cor. Não pode se contentar com a mera reprodução das descrições dos objetos conceituais estudados. Ao contrário, entendemos que sua organização didática deva prever um momento, no qual o estudante realize a sua mediação pessoal entre as narrativas da memória coletiva, que, em geral, carregam um viés conservador, com a narrativa de pesquisa acadêmica de História, que costuma reproduzir uma visão elitista, apresentada em sala de aula. Ou seja, precisa propor situações didáticas, nas quais cada sujeito externe seu entendimento pessoal sobre os processos históricos estudados, quando possa formular sua visão de mundo.

Com a intencionalidade de produzir essa síntese dialética e didática entre a memória coletiva e a historiografia acadêmica, o professor de História propõe situações que provoquem o estudante a produzir e manifestar o seu entendimento sobre os eventos e processos históricos estudados. Além disso, estimula-o a fundamentar sua empatia ou desacordo com os personagens e grupos sociais que foram estudados.

A atividade de síntese didática, contudo, não é o momento para dizer que uma determinada memória coletiva sobre o passado está certa ou errada, mas o espaço para cada sujeito manifestar sua compreensão produzida ao longo das atividades de estudo. Sendo fato histórico que a Constituição Federal foi promulgada no dia 3 de outubro de 1989, essa informação deve ser de conhecimento do estudante ao final da unidade didática. Contudo, o grau de compromisso de cada sujeito com os direitos e garantias da carta constitucional depende menos da memorização da informação historiográfica sobre sua produção e mais da consolidação de uma memória coletiva e de uma identidade social comprometida com a ordem democrática que, embora a disciplina escolar procure formar, não pode ser mensurada.

Ao propor e conduzir essa atividade, o educador deve ter o cuidado para que as formulações dos estudantes respeitem esses dois princípios. De uma parte, a validade da informação histórica apresentada no produto final da unidade didática; de outra, o posicionamento fundamentado sobre o processo histórico. De um lado, a compreensão do

significado histórico dos temas estudados; de outro, a análise desses desdobramentos na sua percepção de sujeito.

Representação do passado em sala de aula

Existem diversas estratégias didáticas já consagradas na didática geral que possibilitam aos estudantes da Educação Básica expressar sua sistematização do conteúdo escolar estudado. Nesta seção, destacamos como a produção textual e a produção audiovisual pode ser utilizada pela Disciplina Escolar de História. As estratégias didáticas de produção textual escrita são desenvolvidas principalmente em atividades de Língua Portuguesa, mas também no estudo da literatura e de língua estrangeira. Ou seja, entendemos que o professor de História pode observar e adaptar essas estratégias didáticas as suas intenções pedagógicas.

Uma forma clássica de produção textual é solicitar uma dissertação argumentativa sobre um tema relacionado à unidade didática. Nesse tipo de atividade didática, o professor de História deve evitar tornar a atividade desinteressante com instruções do tipo “fala tudo que sabe sobre o assunto” ou “escreva o que você aprendeu sobre o tema estudado”. Sugerimos que, para se afastar desse tipo de proposições pouco desafiadoras, tome como modelo as propostas de redações das avaliações nacionais. Essas, ao solicitarem a redação argumentativa, oferecem aos estudantes pequenos textos motivadores que trazem subsídios para a sua argumentação pessoal. Esses pequenos textos têm em comum abordarem o tema da redação por diferentes aspectos.

Ao solicitar uma dissertação argumentativa, o professor de História também precisa indicar alguns subsídios para a argumentação do estudante. Pode ser apresentado um parágrafo de textos historiográficos, assim como pode transcrever o trecho de reportagem jornalística; pode expor uma tabela com dados quantitativos ou mesmo um mapa que apresente dados sobre o contexto estudado; também é possível reproduzir um quadro histórico ou uma foto de determinado lugar significativo. Enfim, são infinitas as possibilidades de materiais que podem ser utilizados para provocar a reflexão sobre o tema estudado.

A segunda parte da atividade didática que solicita uma dissertação argumentativa é a formalização da “Proposta de Redação”. Ela consiste em um parágrafo que: a) orienta a leitura dos materiais apresentados; b) apresenta claramente uma situação problema para ser resolvida pelo estudante e c) pede que seja apresentada uma proposta de intervenção sobre o problema apresentado.

A título de exemplo, vejamos o parágrafo de comando publicado na prova do ENEM de 2023:

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema “Desafios para o enfrentamento da invisibilidade do trabalho de cuidado realizado pela mulher no Brasil”, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para a defesa de seu ponto de vista (MEC, 2023).

Veja que essa instrução, inicialmente, remete à “leitura dos textos motivadores” e aos “conhecimentos construídos ao longo de sua formação” como fontes de informação para a reflexão a ser escrita. Posteriormente, apresenta o tema da redação entre aspas para dar o destaque necessário e solicita que o texto esteja “apresentando proposta intervenção” para resolver a situação problema apresentada.

A título de exemplo, imaginemos o parágrafo de comando para a produção de um texto argumentativo que finalizasse a unidade didática sobre a redemocratização brasileira. Inicialmente, o professor apresenta à turma, utilizando o quadro ou um impresso o seguinte conjunto de textos: a) trecho do artigo 5 da Constituição Federal que trata das garantias fundamentais do cidadão brasileiro; b) reprodução de uma das muitas fotos da repressão policial aos atos de protesto dos anos 1960; c) transcrição de um trecho de uma música de protesto como “Pra não dizer que não falei de flores”.

Após apresentação desse material, o professor de História escreve um parágrafo de comando que: a) solicite a leitura do material; b) apresente um problema histórico que os materiais expõem e c) solicite uma intervenção que valorize os valores democráticos. Esse parágrafo seria mais ou menos assim: “Os documentos históricos acima falam do processo político vivido no Brasil entre os anos 1960 e 1990. Observe, nesses documentos históricos, os desafios para a construção do regime político democrático no Brasil ao final do século XX. Proponha alguma ação que ajude a sociedade brasileira a garantir a ordem política democrática”.

Outra atividade menos convencional para a produção textual é a proposição de um conjunto de perguntas, encadeadas entre si, que conduzam a produção de uma dissertação, na qual os estudantes apresentem argumentos e emitam um posicionamento sobre o tema já estudado.

Utilizando o mesmo material anterior sobre o processo de redemocratização do Brasil, podemos propor as seguintes questões: Qual o período da luta pela redemocratização brasileira? Quais grupos sociais reivindicavam a redemocratização brasileira nesse período? Quais grupos sociais se posicionavam pela defesa do governo militar? Qual a importância da

Constituição de 1988 para a democracia brasileira? O que podemos fazer para fortalecer o regime democrático no Brasil?

Percebam que essas perguntas estabelecem a ordem lógica de uma redação. A primeira pergunta pede para se falar do marco temporal do evento. A segunda e a terceira dos agentes envolvidos e seus interesses. A quarta questão aponta o evento de conclusão do período e a última pergunta pede um posicionamento do estudante que escreve.

A princípio, essas perguntas podem ser respondidas individualmente no caderno, mas o professor pode construir respostas coletivas no quadro. No segundo momento, os estudantes são orientados a reescrever cada resposta na forma de parágrafos sucessivos para formar um texto único. Da mesma forma, o professor pode reescrever essas respostas – fazendo as correções e acréscimos necessários – para que configure um texto com sentido lógico.

Outras formas mais elegantes para propor a atividade de síntese consistem em propor que os estudantes formulem produtos audiovisuais — como peça de teatro, vídeos, áudios, exposições fotográficas — sobre o tema estudado. Para propor esse tipo de atividades, o professor de História encontra apoio nas atividades didáticas desenvolvidas pela disciplina de arte.

Para que esses produtos tenham o efeito didático desejado e permita a materialização de uma representação historiadora embasada, é importante que o professor estabeleça a situação problema que deve ser abordada na produção audiovisual. Para isso, pode ser utilizando um enunciado como é feito para as produções textuais, mas, nesse tipo de linguagem, é interessante estabelecer elementos que, necessariamente, devem fazer parte da produção, tais como: uma ou mais data histórica que deve ser mencionada, fatos ou personagens que foram relevantes do tema histórico estudado.

Para a produção audiovisual, é muito útil a formalização de roteiros, a construção de personagens e a preparação de falas. O professor de História pode solicitar – ou tornar obrigatória – a apresentação prévia dos roteiros e verificar se eles guardam relação com as informações históricas ensinadas e/ou informações incorretas. A aula de culminância de uma unidade didática de História deve prever o tempo, para que os estudantes possam apresentar suas produções aos colegas e debater suas interpretações sobre o passado, seu posicionamento pessoal sobre o processo histórico e a relação que estabeleceram com o tema de estudos e situações do tempo presente.

Claro que o formato dessa apresentação vai acompanhar a dinâmica proposta para a construção da narrativa histórica. Assim, ao propor a elaboração de uma dissertação argumentativa, o professor precisa planejar um momento para a leitura de alguns desses

textos. Da mesma forma, quando solicita a construção de produtos audiovisuais, precisa planejar o momento de exibição das produções. Após essas apresentações, é saudável promover o debate sobre as narrativas apresentadas e a legitimidade das interpretações com relação às fontes históricas e à historiografia didática estudada na unidade.

Ao avaliar essas atividades de síntese, o professor deve considerar em cada texto, em cada produto audiovisual, não apenas a legitimidade das informações presente nessa representação historiadora, mas também os elementos da memória coletiva que ela manifesta. Cabe, então, a sensibilidade de não atribuir valor à memória coletiva dos estudantes, mas sim ao aprendizado histórico adquirido.

Se de um lado é possível afirmar que uma determinada informação está ou não em acordo com a documentação histórica e com a historiografia, a forma como a memória coletiva articula essas informações traz consigo subjetividades que expressam as posições pessoais e coletivas. As informações históricas podem estar certas ou erradas, mas memória não opera com tais indicadores.

Fotonovela histórica

A título de ilustração, planejem juntos a atividade de síntese para a unidade didática de História que tratou do processo de abertura política no Brasil na década de 1980. Imaginemos uma turma do 1º ano do Ensino Médio, na faixa etária dos 16 anos, com um bom nível de interesse nas atividades escolares. A proposta para a atividade de síntese é que o estudante produza uma fotonovela, em que são encenados eventos desse período histórico estudado.

Assumimos que essa unidade didática teve aulas anteriores, em que foi realizada a leitura de trecho do livro didático que tratou desse período, tendo o professor de História destacado processos históricos, como a repressão política do regime militar e a abertura democrática, chegando à promulgação da Constituição de 1988.

A aula de conclusão se inicia com o professor lembrando aos estudantes aspectos importantes da unidade didática. Esses podem ser algumas datas, alguns personagens e algumas ideias do período. Na sequência, o professor propõe a produção, durante a aula, de um conjunto de 5 a 10 fotos que narrem o período histórico estudado. Esse formato já foi chamado de fotonovela, mas, nas redes sociais atuais, é chamado de ‘trend’, uma sequência de fotos que contam uma pequena narrativa.

O professor informa que cada sequência de fotos deve, necessariamente, fazer menção aos seguintes temas tratados ao longo da unidade didática: a) a repressão política; b) anistia política; c) congresso constituinte e d) a Promulgação da Constituição de 1988.

O professor combina com os estudantes, que, antes de realizar as fotos, devem descrever e/ou desenhar como será cada foto da sequência, ou seja, o roteiro da fotonovela: quem são os personagens fotografados; qual a situação e qual a mensagem da foto. Esse roteiro deve ser apresentado ao professor que poderá propor ajustes. Para fazer as fotografias, podem ser organizados grupos de 5 estudantes e serem utilizados os telefones celulares. Essa atividade de orientação pode durar cerca de 10 minutos.

No momento seguinte os estudantes, organizados em grupos, iniciam o planejamento da sua fotonovela ou da sua trend. Nesse momento, é importante o professor caminhar entre os grupos para esclarecer o funcionamento da atividade e verificar se os critérios e assunto estabelecidos são seguidos. Também pode lembrar que é possível acrescentar a cada foto pequenos diálogos e textos explicativos, que contextualizem a imagem e os personagens. Uma vez concluído o roteiro das fotos, o professor faz as correções sobre o conteúdo das fotos e autoriza a produção das imagens. Essa atividade pode durar cerca de 10 minutos.

Após os roteiros serem aprovados pelo professor, os estudantes são liberados para realizar as fotos da sua fotonovela (ou trend). Para isso, podem utilizar a sala de aula, mas também pode ser previamente viabilizado que os grupos possam utilizar outros espaços da escola, onde possam montar as cenas e posar para as fotografias, tais como o pátio, a quadra e a biblioteca. Os estudantes também podem editar as fotografias para acrescentar filtros e legendas. Essa atividade pode durar cerca de 20 minutos. O professor deve combinar o horário de finalização das fotonovelas, 15 minutos antes do término da aula. De volta à sala de aula, o professor solicita a cada grupo que finalizou a atividade que apresente a sua fotonovela para o restante da turma.

A depender do tempo disponível para o término da atividade, o professor pode fazer um debate maior ou menor sobre os elementos históricos retratados em cada fotonovela. Ao final da aula, informa como os estudantes podem lhe enviar as fotonovelas apresentadas e as inconclusas: por e-mail ou por rede social. O professor também pode considerar a pertinência, ou não, de publicar esses trabalhos de conclusão para dar visibilidade ao restante da comunidade escolar. Essa atividade pode durar cerca de 15 minutos.

Percebam que essa construção narrativa não está focada na língua escrita, mas ainda assim é uma narrativa sobre o passado histórico. Destacamos isso para evidenciar que a

percepção sobre o passado pode ser escrita em diferentes linguagens: o texto, a fotografia, o desenho, o teatro dentre outras.

É possível perceber que essa atividade cobra dos estudantes o uso das informações históricas apresentadas ao longo da unidade didática, quando define um pequeno conjunto de elementos que, necessariamente, devem aparecer nas imagens. Mas por outro lado, ao solicitar que os estudantes interpretem os personagens históricos estudados, isso permite-lhes evidenciar sua empatia com os personagens históricos e manifestarem a memória coletiva compartilhada sobre o período histórico estudado.

4. ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA DA HISTÓRIA

*Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho:
os homens se libertam em comunhão
(Paulo Freire - Pedagogia do oprimido)*

Ao longo deste estudo, reconhecemos que a Disciplina Escolar de História é uma área do conhecimento que, ao longo de século, constituiu um campo curricular específico na escola brasileira (capítulo 1). Em seguida, ilustramos como o debate sobre o Ensino Escolar de História se organizou, nas últimas décadas, em área de pesquisa e reflexão acadêmica autônoma que acumula um conjunto de conclusões e proposições produzidas por gerações de professores e historiadores (capítulo 2).

Na sequência (capítulo 3), voltamo-nos a observar como as características epistêmicas do conhecimento histórico acadêmico e como esses traços podem oferecer fundamentos teóricos para o professor de História organizar suas atividades de ensino-aprendizagem. Destacamos que o conhecimento histórico acadêmico, assim como a Disciplina Escolar de História, trata da dimensão temporal; estabelece diálogo com a memória coletiva; fundamenta-se no uso das fontes históricas; é sistematizado na forma narrativa e materializa, na consciência de cada indivíduo, uma representação sobre o passado.

É com essa bagagem que entramos no debate sobre o planejamento de ensino. Desejamos, inicialmente, caracterizar a preparação técnica como parte da formação profissional do licenciado, para, então, retomarmos a ideia do planejamento de ensino como ferramenta de trabalho que auxilia os professores de História, sobretudo aquele em formação e na fase inicial da carreira docente, na tarefa de organização das atividades de ensino aprendizagem.

Ingressamos pelo campo da educação popular, para observar a importância da formação de professores, politicamente comprometidos e tecnicamente capazes. A seguir, retomamos o lugar do planejamento de ensino no ensino formal, para destacar sua função como ferramenta de reflexão-ação individual que pode ser utilizada por cada profissional para preparar a sua própria prática pedagógica.

A intenção desse percurso é chegar à formulação de uma **Organização Didática da Disciplina de História** que possa auxiliar o professor de História a planejar **Sequências Didáticas de História**, em acordo com as particularidades epistêmicas do conhecimento histórico.

No tempo do livre exercício da leitura – acompanhada da absoluta liberdade do leitor fazer as interpretações que desejar do texto escrito – é importante ressaltar que – nós que escrevemos essas palavras – não estamos afirmando que a organização didática que emerge nessa reflexão teórica é a única forma possível de planejar na Disciplina Escolar de História, tampouco insinuamos que essa modulação teórica seja válida para toda e qualquer situação pedagógica concreta. Ao contrário, sustentamos que a arte do professor, a artesanaria do fazer pedagógico, é justamente a capacidade profissional do profissional da educação adequar as suas próprias orientações teóricas e opções metodológicas a cada contexto escolar.

A capacidade docente é tanto o domínio de um amplo repertório de métodos e técnicas de ensino, como a seleção dos mais adequados ao contexto pedagógico concretamente vivenciado. Por isso, reforçamos que o bom planejamento de ensino é e sempre será aquele que atende aos desafios concretos daquela sala de aula particular, onde a atividade de ensino aprendizagem se desenvolve.

A organização didática que apresentamos, a seguir, é uma referência (e apenas isso) para a reflexão-ação prévia sobre a prática pedagógica, um index para inspirar a elaboração do planejamento de ensino, guia para a preparação de situações de aprendizagem. Com isso, desejamos que cada profissional decida se vai fazer o uso total ou parcial, integral ou fracionado, das premissas que apresentamos. E está tudo certo! Essa capacidade de adequação das situações ideais ao contexto concreto é a principal habilidade do professor, sujeito que faz cada aula ser um encontro único.

4.1. O COMPROMISSO PEDAGÓGICO

Em **Pedagogia da Esperança**, Paulo Freire testemunha diversos desafios de sua prática pedagógica como educador vinculado aos interesses populares, comprometido com a transformação social do mundo em que habitou. As falas, ali reunidas de um lado, explicitam a centralidade de sua visão de educação: os sujeitos envolvidos – educadores e educandos – estão, constantemente, em situação de ensino e aprendizagem. O educador problematiza o conhecimento sistematizado, ao mesmo tempo em que o educando apresenta a sua visão de mundo sobre os objetos de aprendizagem. A presença na sala de aula é importante para a formação do sujeito, mas a participação no sindicato também ensina; a escola é lugar de ensino-aprendizagem, assim como os espaços de lazer dão acesso a novas informações.

Para ilustrar essa assunção, o autor relata situações em que evidencia como ele mesmo aprendeu a ensinar. Desse modo, testemunha seu entendimento de que o educador é aquele

que ensina ao outro como se aprende. Assim, informa aos professores em formação que o leem em **Pedagogia da Esperança** que ensinar é, sobretudo, ensinar a aprender.

Na linha progressista, ensinar implica, pois, que os educandos, em certo sentido, ‘penetrando’ o discurso do professor, se apropriem da significação profunda do conteúdo sendo ensinado. O ato de ensinar, vivido pelo professor ou professora, vai desdobrando-se, da parte dos educandos, no ato de estes conhecerem o ensinado (Freire, 1992, p. 81).

Essa passagem aponta ao educador progressista a correlação entre os atos de ensinar e de aprender. O ensinar é um ato intencional de quem deseja promover uma aprendizagem em outro sujeito. Já a aprendizagem é um processo cognitivo que ocorre no interior do sujeito que aprende – e não no exterior do sujeito que deseja ensinar. Logo, para ensinar algo a alguém, faz-se necessário, antes, aprender o que esse outro sabe sobre o que se ensina.

Ao mesmo tempo, aprender algo de alguém depende do reconhecimento do valor cultural do conhecimento ensinado. Por isso, é importante, para quem ensina a aprender, dar sentido concreto ao que ensina, saber contextualizar o saber ensinado.

Ensinar é assim a forma que torna o ato de conhecimento que o(a) professor(a) necessariamente faz na busca de saber o que ensina para provocar nos alunos seu ato de conhecimento também. Por isso, ensinar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico. A curiosidade do(a) professor(a) e dos alunos, em ação, se encontra na base do ensinar-aprender (Freire, 1992, p. 81).

O sujeito que deseja ensinar, portanto, precisa ter claro que o ato de verbalizar uma afirmação sobre o mundo (tal como: dois mais dois é igual a quatro) não implica na imediata apropriação e aceitação dessa afirmação como verdade por parte do sujeito que a ouve. Ao contrário, a aprendizagem, o processo cognitivo que ocorre na consciência do sujeito que aprende, é a forma como o educado entende, organiza e significa a informação apresentada no ato educativo. A aprendizagem é, assim, entendida como uma mediação entre o que é apresentado pelo educador com o que já é de conhecimento do educando.

Já em **Pedagogia da Autonomia**, Paulo Freire lista as competências que julga necessárias a quem ensina na perspectiva da educação democrática. A primeira exigência diz que “**ensinar exige rigorosidade metódica**” de quem ensina e de quem aprende, pois, como defendeu antes, ensinar não é ditar regras, mas provocar o educando a se aproximar do que aprende e isso demanda procedimentos adequados.

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de

suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se ‘aproximar’ dos objetos cognoscíveis (Freire, 1996. p. 26.).

Nessa passagem, lemos que Paulo Freire exige do educador democrático a “rigorosidade metódica com que se aproxima dos objetos cognoscíveis”, para que se ensine não apenas os conteúdos, as informações factuais do currículo, mas, sobretudo, as estratégias de observação e crítica dos temas e assuntos estudados. O autor também destaca que a tarefa do educador progressista é ensinar ao educando como se aproximar do objeto que estuda, para aprender o que ainda não sabe sobre ele.

Sendo assim, ensinar não se limita à retransmissão de informações inertes e descontextualizadas características da educação bancária, aquela que ensina os sujeitos a ficar sentados esperando a revelação da verdade. O ensinar aprendendo, próprio do educador democrático, implica em colocar os educandos diante de situações de ‘pensar certo’.

Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo. Daí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é mais um repetidor cadenciado de frases e ideias inertes que um desafiador (Freire, 1996. p. 27).

O ‘pensar certo’ defendido por Freire (1996) não é o pensar em acordo com o convencional, mas é o pensar com rigor metodológico de quem investiga o mundo. Não é o decorar das informações do livro didático, mas sim o procedimento de interrogar como as informações lidas no texto se evidenciam nas relações sociais concretas. Ensinar a pensar certo é promover a aprendizagem dos métodos de análise do mundo que, atravessando a aparência, permitem a observação da essência dos objetos.

O exercício que pergunta o resultado de “duas laranjas, mais duas laranjas” não diz se esse alimento está disponível para saciar a fome de quem faz essa soma. A clássica frase alfabetizadora “Ivo viu a uva” não considera se o educando conhece a fruta uva; se ele conhece o sujeito Ivo. Ou, mesmo, as implicações desse acontecimento no tempo passado.

Esse entendimento de que o ato de ensinar do educador é diferente do ato de aprender do educando, de que as informações ensinadas são mediadas pelas informações já conhecidas, impõe a quem deseja ensinar o cuidado de saber previamente o que se conhece sobre o que será ensinado. Ensinar a aprender exige consciência dos sujeitos envolvidos sobre a cumplicidade que esse processo envolve. Ensinar exige a humildade de aprender como o outro aprende. E aprender exige a grandeza de construir uma nova consciência sobre o mundo que já conhece.

Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende, o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente (Freire, 1996, p. 28).

Para o Ensino Escolar de História, essa reflexão impõe admitir que o ensino de um tema será sempre mediado pelo que os educandos já sabem sobre ele. Mesmo o ensino sobre o “Sistema Feudal” – forma de organização político econômica particular da Europa do século X – para as crianças e adolescentes brasileiros do século XXI será mediado pelos elementos da memória coletiva sobre esse objeto do passado. Os meios de comunicação de massa, como televisão, cinema, vídeos de internet, games e as próximas linguagens difundem imagens as mais diversas sobre esse e outros temas do ensino escolar de História, povoando a memória coletiva de representações sobre o passado.

Da mesma forma, o ensino de temáticas socialmente sensíveis como a “Escravidão no Brasil Colonial” sempre estará colocado em diálogo com a memória coletiva assimilada na experiência concreta que as crianças e adolescentes brasileiras do tempo presente sentem nos seus corpos. Estará sempre mediado pelos desdobramentos dessa forma de organização político econômica dos séculos XVI a XIX no tempo presente.

Portanto, o professor interessado em promover a aprendizagem efetiva precisa dominar o conhecimento que ensina, sim. Mas também precisa conhecer os significados culturais que os indivíduos que aprendem atribuem ao saber que será ensinado. Nessa concepção freireana de ensino-aprendizagem, o pensar certo sobre o Ensino Escolar de História, a prática rigorosa demanda não apenas apresentar as datas e fatos do passado, mas entender como essas informações históricas são previamente significadas na memória coletiva de quem estuda. O pensar certo demanda provocar a consciência de quem aprende a ter uma percepção mais elaborada sobre as relações sociais ocorridas no tempo passado.

Por fim, em **Educação como prática de liberdade**, Paulo Freire reflete sobre a sua experiência como educador popular, mas também como gestor do mais importante programa de alfabetização de adultos ocorrido no Brasil. Em seu estudo, faz ampla discussão sobre as condições da sociedade brasileira nos anos 1960. Destaca o arcaísmo das relações sociais, ainda demarcadas pela herança escravista, que impunham a amplas camadas da população a privação de direitos básicos do cidadão moderno, tais como a própria alfabetização e aponta a educação popular como uma das principais tarefas das forças progressistas daquele tempo para modernizar a estrutura social brasileira.

Ao fim dessa obra clássica do pensamento educacional brasileiro com amplo reconhecimento mundial, esse pernambucano aponta as etapas do método de alfabetização de adultos que ele, em conjunto com suas equipes, organizou. São elas:

1. Levantamento do universo vocabular dos grupos com quem se trabalhará.
(...)
 2. A segunda é constituída pela escolha das palavras, selecionadas do universo vocabular pesquisado.
(...)
 3. A terceira fase consiste na criação de situações existenciais típicas do grupo com quem se vai trabalhar.
(...)
 4. A quarta fase consiste na elaboração de fichas roteiro, que auxiliem os coordenadores de debate no seu trabalho. Estas fichas roteiro devem ser meros subsídios para os coordenadores, jamais uma prescrição rígida a que devam obedecer e seguir.
(...)
 5. A quinta fase é a feitura de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores.
- (Freire, 2014. 107-115)

Nessa metodologia para a alfabetização de adultos, proposta por Paulo Freire, exige-se um amplo trabalho de reflexão e preparação anterior ao ato pedagógico. Ou seja, o planejamento pedagógico e a preparação de materiais pedagógicos é característica central da proposta freireana de educação popular.

Cabe ao educador ou à equipe pedagógica, o desenvolvimento de diversas etapas anteriores ao encontro nos Círculos de Cultura: (1) mapear as características do universo dos educandos; (2) escolher as palavras significativas para esse universo cultural; (3) definir situações didáticas que problematizem o contexto cultural vivido; (4) elaborar roteiro didático que auxilie na condução do debate de problematização sobre o contexto cultural e (5) confeccionar as fichas de estudo do tema estudado, a serem utilizadas nas atividades de ensino.

Assim, o momento das atividades pedagógicas junto aos educandos – também descritas por Paulo Freire na sequência desse livro testemunho – é o desdobramento do amplo trabalho de um planejamento metodologicamente orientado. Ele alerta que a principal dificuldade, nesse método, não é a realização dessa sequência de tarefas preparatórias, posto que elas são indicações de condução e não obrigações rígidas.

A grande dificuldade que se nos põe e que exige um alto senso de responsabilidade está na preparação dos quadros de coordenadores. Não porque haja dificuldades no aprendizado puramente técnico de seu procedimento.

A dificuldade está na criação mesma de uma nova atitude — e ao mesmo tempo tão velha —, a do diálogo, que, no entanto, nos faltou no tipo de formação que tivemos e que analisamos no segundo capítulo deste estudo.

Atitude dialogal à qual os coordenadores devem converter-se para que façam realmente educação e não “domesticação”.

Exatamente porque, sendo o diálogo uma relação eu-tu, é necessariamente uma relação de dois sujeitos. Toda vez que se converte o “tu” desta relação em mero objeto, se terá pervertido o diálogo e já não se estará educando, mas deformando.

Este esforço sério de capacitação deverá estar acompanhado permanentemente de um outro: o da supervisão, também dialogal, com que se evitam os perigos da tentação do antidiálogo (Freire, 2014. p. 110).

Lemos, nessa passagem, que a principal dificuldade para a execução do método de alfabetização comprometido com os interesses da sociedade democrática é “a preparação dos quadros de coordenadores”, que assumam a tarefa de conduzir o trabalho pedagógico de interesse popular. Ou seja, o desafio do método freireano está na formação dos professores capazes de ‘pensar certo’ e de assumir a ‘rigorosidade metódica’ exigida pelo compromisso com a educação.

A educação popular, de caráter democrático, dá especial atenção à formação de um educador que escute mais a voz dos educandos do que lhes fale a sua verdade. Necessita de uma prática pedagógica que valorize mais o acerto do que reforce seu erro, que esteja mais atento às particularidades da consciência de cada sujeito, do que às imposições da formalidade do conteúdo ensinado.

Essa organização didática, fundamentada no diálogo aparente simples, foi, inicialmente, desenvolvida por Paulo Freire nas iniciativas pedagógicas desenvolvidas nas cidades de Recife e Angicos, na década de 1960. Desde então, é utilizada como referência para o planejamento e organização de inúmeras experiências pedagógicas. Essa organização da alfabetização de adultos inspirou metodologias silábicas para a alfabetização infantil. Dessa etapa, se expandiu para formas de organização do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, que buscam, na realidade social, as bases para a promoção da aprendizagem significativa.

As reflexões freireanas sobre os desafios concretos da prática pedagógica, comprometida com a aprendizagem significativa, colocam desafios práticos à organização didática da Disciplina Escolar de História: o compromisso político com a sociedade democrática e o preparo técnico do professor para ensinar a aprender.

Ouvimos que o compromisso político com a democratização do conhecimento e com a vivência democrática se manifesta na escuta atenta e respeito dos saberes dos educandos, na organização de temáticas de ensino significativas para o público escolar, mas esse compromisso político não pode estar descolado da formação metodológica do professor.

Somente um profissional, tecnicamente preparado para ensinar a aprender os conteúdos disciplinares, será capaz de planejar e executar as práticas pedagógicas de escuta e valorização dos saberes dos educandos, comprometidas com a sociedade democrática.

É essa necessária complementariedade do compromisso político com a capacidade técnica que nos impulsiona na investigação sobre a organização didática da Disciplina Escolar de História sustentada nos referenciais epistêmicos do conhecimento histórico. É essa intencionalidade que nos move na elaboração dessa ferramenta de trabalho que auxilie o professor de História a realizar a reflexão prévia da atividade pedagógica. Trata-se, portanto, de criar instrumento que permita a elaboração de um planejamento que escute e respeite o contexto escolar na construção do seu conhecimento sobre o tempo passado.

4.2. A INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA

A aprendizagem que cada sujeito internaliza resulta das relações sociais que ele estabelece com outros sujeitos nas mais diversas situações da vida humana. A cada momento, em cada situação da vida cotidiana, cada sujeito reconhece novas informações sobre os objetos do mundo e internaliza novos aprendizados.

É no cotidiano da comunicação com seu grupo social que o sujeito aprende, com os amigos, o significado das palavras e suas variações de uso; é no dia-a-dia da casa que o sujeito assiste, na televisão, a novas formas de utilizar um eletrodoméstico que já possui; é no convívio com os colegas de escola que o estudante fica sabendo quem é o professor mais severo do curso e qual é o mais legal; é pelas redes sociais que o cidadão recebe informes da situação política e econômica da sua sociedade e constrói sua percepção dos fatos.

Essas e outras situações exemplificam como as aprendizagens do cotidiano são resultado de situações de ensino informal. Assim chamada, por que ocorre de maneira ‘informal’ sem a cerimônia, sem um protocolo próprio. São momentos que, embora produzam aprendizagens, não carregam a intenção solene de ensinar. São relações sociais sem a intencionalidade pedagógica.

É nesse sentido informal que diversas pessoas são chamadas de ‘professor’. É professor o amigo que ensina a resolver um problema doméstico; é professor o colega de trabalho que ensina os procedimentos administrativos da empresa; é professor o técnico de futebol que ensina aos jogadores seu posicionamento tático. Ou seja, no sentido informal, todos somos professores em algum momento do nosso dia.

Por outro lado, o ensino formal é assim adjetivado, não porque tenha ‘forma’ física específica ou ‘formato’ pré-definido para acontecer, mas sim porque são relações sociais que carregam em si a ‘intencionalidade pedagógica’. É formal porque segue um ‘protocolo’ de intenções e estabelece um ‘cerimonial’ que deixa clara o desejo de que essas relações sejam entendidas como educativas.

O ensino formal são as práticas sociais em que a intencionalidade pedagógica é previamente assumida e declarada pelos sujeitos envolvidos, ou seja, são os momentos, nos quais há um acordo formalizado, pactuado, entre quem deseja ensinar e quem deseja aprender. O que caracteriza o chamado ensino formal, portanto, não é o formato ou o lugar das relações sociais, mas a formalidade das intenções pedagógica. Não é o ato em si, ou o lugar em que ocorre, mas sim o sentido cerimonial do ato pedagógico. O que caracteriza o ensino formal é a manifesta intencionalidade pedagógica de quem ensina, mas também o declarado desejo de quem aprende.

O professor que, ao ser indagado sobre o significado de uma palavra, indica a consulta ao dicionário, tem, nesse ato, a intenção pedagógica de estimular o estudante a “reconhecer” o dicionário como fonte de consulta confiável, a “utilizar” a ordem alfabética para ordenar as palavras. Ele tem a intencionalidade de, com isso, aparelhar o sujeito que aprende a futuramente saber localizar seu próprio nome em uma lista.

O professor que solicita a leitura de um texto acompanhado de um questionário descritivo formaliza a intenção pedagógica de provocar o estudante a “ler” o texto, a “interpretar” o texto lido, mas também a “escrever” de forma fundamentada sobre o assunto lido. Deseja, com isso, que ele esteja preparado para executar essas ações na sua vida cidadã, que seja capaz de ler, escrever e se manifestar oralmente, utilizando frases com sentido claro.

O professor que provoca a pesquisa sobre um tema em bases de dados manifesta a intenção pedagógica de incentivar o estudante a “coletar” informações sobre um tema de interesse, a ‘selecionar’ fontes de informações confiáveis, mas também espera contribuir na formação do cidadão que saiba como procurar dados e opiniões que lhe permitam se posicionar no debate público.

Admitimos que o Ensino Escolar de História está inserido no contexto do ensino formal, do espaço que dá formalidade, pompa e circunstância às práticas pedagógicas. É, pois, uma disciplina escolar que tem sua intencionalidade pedagógica manifestada em cada ato, em cada procedimento de ensino. Quando o professor de História solicita a leitura do texto, tem a intenção pedagógica de que o estudante se aproprie das informações ali escritas. Quando a

escola divide os conteúdos entre os anos escolares, manifesta a intencionalidade pedagógica de possibilitar o acesso aos diferentes temas do currículo.

No contexto do ensino formal, devemos entender o professor como o profissional com formação universitária, capaz de preparar e formalizar as situações de ensino- aprendizagem, com intencionalidade pedagógica previamente estabelecida. Por isso, ele deve estar tecnicamente qualificado para atender às expectativas geradas por essas situações. O professor profissional é o trabalhador intelectual tecnicamente preparado para planejar e executar as intencionalidades das atividades de ensino que promovam a aprendizagem efetiva.

A boa formação técnica é o que se espera de todos os profissionais de nível superior. De um bom engenheiro civil, se espera que seja tecnicamente capaz de formalizar uma planta baixa de uma edificação e orientar a sua execução. De um bom médico, se espera que tenha preparo técnico para fazer um diagnóstico clínico, interpretar os resultados de exames laboratoriais e estabelecer um tratamento a ser seguido pelo paciente. De um bom advogado, se espera o domínio técnico do código legal para tipificar uma conduta e defender os interesses da parte em que atua. Demandar que um professor seja tecnicamente capaz de formalizar um planejamento e executá-lo faz parte do seu reconhecimento profissional, ou seja, é confirmação que teve uma adequada formação em nível de graduação universitária.

Parte central da formação profissional do professor, portanto, é prepará-lo para elaborar um planejamento de ensino capaz de orientá-lo na condução de um aprendizado efetivo. Em particular, é parte importante da formação do professor de História prepará-lo para utilizar as características próprias da epistemologia da disciplina universitária de história, para propor atividades de ensino escolar que promovam a aprendizagem efetiva.

O professor, como profissional com capacitação em nível superior habilitado para lecionar, deve ser capaz de produzir um planejamento de ensino factível de ser executado em contexto previamente definido. A elaboração desse instrumento técnico exige desse profissional algumas habilidades e competências particulares.

O professor profissional precisa assumir o caráter político da **intencionalidade pedagógica** que marca sua atividade profissional, a docência. Ou seja, ao elaborar um planejamento de ensino, reconhece que os processos educativos interferem na construção moral do sujeito, na definição de sua visão de mundo e de sociedade. Assume, portanto, que ensinar não é um ato que pode ser exercido sob o paradigma da neutralidade, mas sim sobre o compromisso de produção dos valores socialmente legítimos na sociedade democrática.

Espera-se do professor com formação profissional a capacidade de caracterizar o contexto pedagógico em que atua. Isso implica entender que cada contexto social, cada grupo,

cada espaço pedagógico tem características próprias que precisam ser respeitadas no planejamento de ensino. É importante reconhecer e tratar com respeito as identidades dos estudantes envolvidos, particularmente nos momentos em que o ato educativo os move para outro entendimento do mundo social que o cerca.

O professor profissional deve ser capaz de formalizar objetivos de ensino, adequados ao estágio cognitivo do grupo atendido e o contexto social concreto. Ele entende que a aprendizagem efetiva não depende de objetivos sofisticados e ambiciosos, mas sim do adequado encadeamento de objetivos simples que provoquem a compreensão do tema estudado. O profissional tecnicamente preparado sabe que o objetivo ambicioso ‘estudantes devem refletir’ sobre o tema estudado ou ‘criticar’ determinado contexto depende de competências mais simples como ‘ler’ e ‘interpretar’ textos sobre o assunto estudado.

Cabe ao professor profissional selecionar os conteúdos de ensino a serem tratados na prática pedagógica. O profissional da educação mais qualificado não é aquele que ensina mais coisas, que recita mais verdades, mas aquele que sabe selecionar, no currículo escolar, os conteúdos relevantes para o grupo de estudantes que leciona, para o contexto social em que atua.

Finalmente, o professor profissional é aquele que sabe propor procedimentos didáticos adequados a sua intencionalidade pedagógica, ao contexto social concreto, aos objetivos e conteúdos previamente identificados. Para isso, deve conhecer e dominar a execução de um amplo conjunto de estratégias de ensino: da exposição oral à leitura dirigida; do seminário ao trabalho em grupos; da pesquisa bibliográfica ao estudo do meio.

Podemos sugerir que a capacidade profissional do professor se define pela amplitude do repertório de técnicas e métodos que sabe utilizar para realizar a sua intencionalidade pedagógica. O professor que domina muito bem apenas a aula expositiva terá dificuldade em realizar aulas em turmas muito pequenas ou em contexto de agitação. Por outro lado, o professor que não domina a técnica da aula expositiva terá dificuldades em executar aulas em turmas muito grandes e palestras. Ou seja, não existe técnica de ensino boa ou ruim, mas a técnica de ensino adequada ao contexto pedagógico concreto. Logo, o professor bem preparado é aquele que tem, no seu repertório técnico, o domínio de estratégias ajustáveis a diferentes intencionalidades pedagógicas, adequadas a variados contextos de ensino.

O planejamento de ensino é um instrumento de trabalho do professor profissional que o auxilia a formalizar as suas intencionalidades pedagógicas. Ele atende a duas necessidades muito distintas entre si, que não podem ser confundidas ou sobrepostas: uma burocrática administrativa, outra didático-pedagógica.

Ao final do processo pedagógico, o plano de ensino é o documento oficial, no qual o professor informa à instituição escolar uma síntese das atividades didáticas que foram desenvolvidas em sala de aula. Esse é um documento oficial que será arquivado para comprovar, quando solicitado, quais atividades de ensino foram desenvolvidas em cada turma. Por essa razão, é comum que cada escola estabeleça um modelo próprio de plano de ensino com itens e características próprias que atendem a essa necessidade administrativa.

Mas quando é produzido antes do desenvolvimento da atividade pedagógica, o planejamento de ensino é um instrumento de trabalho que permite ao professor profissional, aquele com formação em nível superior, refletir previamente sobre as condições e intenções de sua intervenção pedagógica. Como escrita prévia das atividades que serão realizadas junto com os estudantes, o planejamento de ensino solicita que o professor escreva com clareza os objetivos e conteúdos da intencionalidade pedagógica. Ele o conduz na descrição das atividades de ensino que serão propostas. Com esse instrumento, o profissional tem a oportunidade de visualizar antecipadamente os desafios de cada atividade de ensino e perceber se elas são, de fato, as melhores soluções para cada contexto concreto.

Nessa dimensão técnica, o planejamento de Ensino é o instrumento, pelo qual o professor comunica a si mesmo a intencionalidade do seu trabalho pedagógico. É a ferramenta de trabalho que lhe permite selecionar e adequar previamente as atividades de ensino às intenções pedagógicas, assim como às necessidades do contexto pedagógico concreto.

No aspecto formal, o planejamento de ensino prévio ao trabalho pedagógico pode assumir muitos formatos. Pode ser simplesmente a lista de atividades didáticas a serem propostas à turma, rascunhada no caderno de classe, prática comum entre professores com mais experiência didática, mas também pode se materializar em um texto que descreve detalhadamente as instruções e atividades que serão propostas, exercício ótimo para o professor em formação visualizar com antecedência os desafios da profissão.

O planejamento de ensino prévio pode seguir um modelo padronizado por cada instituição escolar. Mas cada professor também pode desenvolver o seu próprio esquema de planejamento da atividade pedagógica que atenda às suas perspectivas teóricas da educação. Independente do seu formato físico, o que caracteriza o planejamento de ensino é o exercício de escrever antecipadamente as atividades didáticas que serão propostas aos estudantes. Essa antevisão dos processos pedagógicos possibilita ao professor profissional verificar a adequação dos procedimentos de ensino aos objetivos e conteúdos que deseja trabalhar e identificar como melhor utilizar os recursos didáticos que estão disponíveis. Nessa antevisão prévia, o planejamento de ensino revela e comunica as intencionalidades presentes no ato

educativo proposto, permitindo, assim, validar os procedimentos de ensino que são capazes de materializar suas intenções pedagógicas em aprendizagem efetiva.

Como entendido anteriormente, o ensino aprendido ocorre sem formalidades em diferentes situação e contextos sociais, mas o ensino formal escolar exige determinada formalidade. Essa não se refere ao formato das práticas, mas à formalização da intencionalidade pedagógica, ao protocolo de intenções de quem procura ensinar. E o planejamento de ensino – independente do seu formato físico – é o registro dessa intencionalidade.

Tratamos dessas particularidades técnicas da educação para lembrar que a Disciplina Escolar de História tem como lugar social a sala de aula da escola regular. Como parte do sistema de ensino formal – aquele que segue a formalidade institucional –, tem sua intencionalidade pedagógica formalizada e anunciada no planejamento de ensino.

Como atividade profissional especializada, ela pressupõe um profissional formado em curso de nível superior, tecnicamente instrumentalizado para desenvolver suas atividades de forma previamente planejada. Sendo assim, o planejamento de ensino, elaborado com antecedência, é a ferramenta de trabalho, por meio da qual o professor de História comunica a si mesmo e à comunidade escolar sua intencionalidade pedagógica.

4.3. ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA DA HISTÓRIA

A **organização didática** é uma forma de pensar o ensino escolar que destaca o conjunto de elementos presentes no planejamento de ensino para atender às características do conhecimento disciplinar. Além disso, apresenta ao professor uma lógica para selecionar e organizar as atividades de ensino e, ao mesmo tempo, permite verificar se os procedimentos de ensino selecionados atendem aos objetivos e conteúdos propostos. A organização didática é, portanto, uma **ferramenta teórica** que auxilia o professor no trabalho de planejamento de sequências didáticas, com objetivos e conteúdos de ensino articulados a procedimentos didáticos que exploram as características epistêmicas do conhecimento acadêmico de referência.

Nossa proposição para a **organização didática da Disciplina Escolar de História** tem como intenção oferecer ao professor de História da Educação Básica uma abordagem metodológica que o auxilie na articulação dos objetivos e conteúdos próprios do ensino escolar a procedimentos didáticos que explorem as características do conhecimento histórico acadêmico. É, portanto, uma ferramenta teórica que auxilia o professor a elaborar um

planejamento de ensino que observe a relação entre a epistemologia do conhecimento histórico acadêmico e as necessidades do ensino escolar.

Após observarmos a epistemologia do conhecimento histórico acadêmico, destacamos cinco aspectos que, a nosso juízo, devem ser consideradas pela Disciplina Escolar de História. Assim, concluímos que a **organização didática da Disciplina Escolar de História** orienta articulação dos objetivos e conteúdos do ensino escolar a procedimentos que os relacionem a: a) atividade de organização temporal; b) atividade de diálogo com memória coletiva; c) atividade de uso de fonte histórica; d) atividade de consulta à historiografia didática e e) atividade de representação do passado.

Isso significa dizer que, para elaborar o planejamento de ensino da Disciplina Escolar de História, o professor deve, inicialmente, selecionar os objetivos e conteúdos de ensino. A seguir, deve escolher, no seu repertório pessoal de métodos e técnicas de ensino, um conjunto de atividades didáticas que explore essas características epistemológicas do conhecimento histórico acadêmico.

- **Atividade de organização temporal**

A Disciplina Acadêmica de História tem com eixo organizador do seu campo de pesquisa a dimensão temporal. Disso, decorre que o Ensino Escolar de História deve propor procedimentos de ensino que estimule, no estudante, a construção da noção de tempo histórico e o desenvolvimento da habilidade de organização temporal e espacial dos eventos.

É certo que uma aula de História não é uma sequência de datas e fatos, mas é mais certo ainda que, sem uma atividade de organização de data e fatos, não temos uma aula de História. Mesmo quando aborda temas da sociologia – como o funcionamento de determinada instituição social – ou da antropologia – como as características culturais de um povo – ou da economia – como as formas de produção e distribuição da riqueza –, a Disciplina Escolar de História se esforça por localizar esses fatos sociais no tempo e no espaço.

- **Atividade de diálogo com memória coletiva**

Por diferentes caminhos, o conhecimento histórico acadêmico tem percebido e assumido a sua estreita relação com memória coletiva, com as formas como cada sociedade mantém presente a lembrança do tempo passado. Diante da inevitável presença, em sala de aula, de interpretações diversas sobre o passado, é importante que o professor prepare situações didáticas, nas quais essas narrativas possam ser apresentadas e problematizadas.

Não há dúvidas de que a aula de História não deve, nem pode tomar a memória coletiva das comunidades como elemento central do seu currículo. Isso não apenas serviria ao reforço de preconceitos sobre as relações sociais do tempo passado, como afastaria o currículo escolar do conhecimento acadêmico. Mas todo conhecimento novo se sustenta no conhecimento prévio que o estudante tem sobre o tema apresentado. Sendo a memória coletiva o conhecimento prévio sobre o passado, ela será sempre base para a construção do conhecimento novo sobre o passado.

- **Atividade de crítica da fonte histórica**

Observamos que o conhecimento histórico acadêmico é construído, tendo por base a interpretação das fontes históricas, a consulta aos vestígios que dele chega até ao tempo presente. Assim, sustentamos que a Disciplina Escolar de História preveja atividades de manipulação de alguma fonte histórica, como forma de evidenciar aos estudantes as diversas estratégias de construção do conhecimento historiográfico.

Sabemos que não cabe ao ensino escolar formar pesquisadores e tampouco se ocupar de revisar as conclusões da pesquisa acadêmica. Mas é importante que os estudantes entendam os procedimentos técnicos, através dos quais o conhecimento histórico é, academicamente, produzido e validado.

- **Atividade de consulta à historiografia didática**

Vimos antes que o conhecimento histórico acadêmico é organizado e comunicado pela historiografia acadêmica. Essa é transformada em historiografia didática, em materiais como os livros didáticos e paradidáticos, como vídeos de divulgação científica ou resumos da internet. Assim, toda sequência didática de História precisa propor o momento em que o estudante não apenas acesse o texto historiográfico didático, mas também entenda as características da sua forma narrativa.

É inquestionável a importância do texto didático, tanto para a História como para as demais disciplinas escolares. É ele que sistematiza e informa aos estudantes as conclusões mais contemporâneas do debate acadêmico. Mas a aula de história não pode se contentar com a leitura rápida desses materiais. É necessário estimular a interpretação desses materiais, em diálogo com os outros elementos epistêmicos do conhecimento histórico, identificando suas relações com a memória coletiva, com as fontes históricas e o quadro conceitual da disciplina e explicitando as estratégias de validação do conhecimento histórico.

- **Atividade de representação narrativa do passado**

A epistemologia do conhecimento histórico evidencia que o sujeito internaliza o significado dos eventos e processos históricos, elaborando sua própria representação narrativa do tempo passado. Assim, destacamos que o planejamento da Disciplina Escolar de História deve prever situações que desenvolvam a habilidade de narrar o processo histórico estudado.

Sendo assim, cabe ao professor de História propor procedimentos de ensino que estimulem o estudante a formular e expressar sua percepção pessoal – e coletiva – sobre os processos históricos estudados. Situações, nas quais as visões da memória coletiva sejam contrapostas às informações obtidas na historiografia didática e manifestem sua própria percepção do tempo passado.

Ainda que o professor de História possa e deva estabelecer a verdade factual dos fatos, é preciso ter respeito às diversas visões e interpretações sobre os processos históricos existentes na memória coletiva. O exercício de construção narrativa do passado, portanto, não está focado na reprodução da versão verdadeira dos fatos, mas no processo de construção das habilidades necessárias para o sujeito interpretar o passado e se posicionar no tempo presente.

4.4. SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE HISTÓRIA

Lembremos que uma organização didática, como a que estamos propondo, é uma ferramenta de trabalho que tem a finalidade de auxiliar o professor na reflexão e elaboração do seu fazer pedagógico. Busca, ainda, nortear a seleção e proposição de atividade de atividades de ensino e procura estimular a imaginação no momento da elaboração de cada prática pedagógica. Sendo um instrumento de uso pessoal, o planejamento não tolhe a individualidade, tampouco dispensa a criatividade e competência pessoal do profissional. Ao contrário, uma organização didática pretende tão somente ajudar o profissional da educação a visualizar, com antecedência, o tamanho do seu desafio pedagógico e, assim, preparar melhor a sua intervenção.

Nenhuma organização didática se propõe a ser a única forma de intervenção, tampouco ser a melhor forma de se pensar o ensino. Ao contrário, pretende ser uma ferramenta de trabalho que permita ao professor, sobretudo aquele em formação ou em início de carreira, organizar as atividades de ensino de forma lógica e eficiente. Uma vez que se aproprie das habilidades de planejamento, ele naturalmente vai construindo sua própria forma de organizar o ensino, seu estilo de docência e, por que não dizer, sua própria organização didática.

Organização temporal; Diálogo com memória coletiva; Uso de fonte histórica; Consulta à historiografia didática; Construção da narrativa do tempo passado: esses são os elementos da epistemologia do conhecimento histórico acadêmico que servem como base para a organização didática da Disciplina Escolar de História planejar e preparar cada **Sequência Didática de História**.

Por **Sequência Didática**, entendemos a sucessão de procedimentos de ensino que mantêm relação entre si e com os objetivos e conteúdos de ensino. Comumente, ela é visualizada como uma sucessão de aulas articuladas entre si, o que também pode ser chamado de Unidade Didática. Mas nada impede que uma única aula atenda todas as necessidades de aprendizagem de um tema do currículo escolar, o que a caracterizaria como uma Sequência Didática. Independente de sua duração, essa é formalizada por um planejamento de ensino que explicita e articula seus objetivos, conteúdos e procedimentos.

A **Sequência Didática de História** é uma proposta de organização da Disciplina Escolar História, baseada nas características epistêmicas do conhecimento histórico acadêmico. Ela se formaliza no planejamento de ensino que apresenta os **dados de identificação** e os **procedimentos de ensino** adequados às características do conhecimento histórico. Os dados de identificação que evidenciam sua intencionalidade pedagógica são: a) **título**, b) **objetivos**, c) **conteúdos**, d) **turma** e e) **professor**. Já os procedimentos de ensino descrevem as atividades didáticas ajustadas às formas como o sujeito constrói seu entendimento sobre o tempo passado. Essas atividades são selecionadas e organizadas para abordar as cinco características epistemológicas do conhecimento histórico: a) **atividade de organização temporal**; b) **atividade de diálogo com a memória coletiva**; c) **atividade de uso da fonte histórica**; d) **atividade de consulta à historiografia didática** e e) **atividade de representação narrativa do passado**.

O que apresentamos aqui como Sequência Didática de História é, portanto, uma ferramenta de trabalho a ser utilizada pelo professor de História no seu exercício individual e intransferível do planejamento de ensino. Ao seguir essa organização didática e observar os itens que a compõem, o professor profissional pode verificar se os elementos epistêmicos do conhecimento histórico estão no planejamento de ensino proposto.

E reafirmamos: essa formalização é apenas ‘uma’ entre muitas outras possibilidades para orientar o planejamento da Disciplina Escolar de História. Ela pode e deve ser ajustada por cada profissional a cada contexto concreto e as suas próprias convicções pedagógicas.

- **Dados de Identificação**

O Plano de Ensino, inicialmente, deve apresentar os elementos que permitam manifestar e identificar a intencionalidade da atividade didática: **Título, Objetivo de Ensino, Conteúdos de Ensino, Turma e Professor.**

- **Título**

Em primeiro lugar, uma Sequência Didática sempre terá um “**Título**” que indica o assunto a ser estudado. É claro que o professor pode propor um título longo – como os de um artigo acadêmico – que já explique o sentido da unidade didática, mas acreditamos que os títulos mais sintéticos dialogam mais com as expectativas dos estudantes do Ensino Fundamental e com o seu currículo escolar.

Assim, sugerimos títulos curtos como: “O ciclo da cana” ou “A independência do Brasil”, mas também são possíveis títulos longos como: “A produção do açúcar pelo braço escravizado” ou “O lugar dos subalternos na emancipação política brasileira”. O que importa é que o título comunique o assunto que será tratado na Sequência Didática.

- **Objetivos de Ensino**

O objetivo de ensino, também chamados de objetivos específicos, corresponde à manifestação mais clara da intencionalidade da Sequência Didática, pois descreve a ação que o estudante deve ser capaz de realizar com autonomia ao final das atividades de ensino. É, portanto, a habilidade que o professor deseja ver em uso ao longo da atividade de ensino.

É conveniente que cada aula tenha o seu próprio objetivo para evitar que o professor e o estudante se dispersem em múltiplos interesses. Ele manifesta a intencionalidade da ação educativa. Segundo a boa didática, os objetivos são redigidos em frases claras que: a) enunciam a situação didática oferecida; b) apresentam o sujeito da ação de aprendizagem; c) utilizam um verbo que indique a ação a ser realizada e d) apontam a qualidade desejada dessa ação.

A situação didática evidencia o que é ‘oferecido’ ao estudante. O sujeito da frase do objetivo de ensino é sempre o ‘estudante’, pois é ele quem vai executar a atividade de ensino. A frase segue com um ‘verbo’ que nomeia uma ação a ser realizada por esse sujeito do processo de aprendizagem. É conveniente utilizar verbos que nomeiem uma ação possível de ser observada e mensurada pelo professor. Ao final da frase, é explicitada uma qualidade desejada nessa ação.

Exemplos de frases que formalizam o objetivo de ensino são:

- Após ler o **livro didático** o **estudante** deve **escrever** uma redação, apontando **três** características da produção do açúcar no Brasil colonial.
- Após observar **quadros** que retratam a Independência do Brasil, o **estudante** deve **listar** os grupos sociais que participaram desse fato histórico.

• **Conteúdos de Ensino**

Cada Sequência Didática de História aborda um “conteúdo” do currículo escolar. Na disciplina escolar de História geralmente são os nomes de processo ou períodos históricos, como por exemplo: A Inconfidência Mineira; O período republicano; A Guerra Fria.

Atualmente, o Plano Nacional de Educação procura estabelecer e emplantar alguma Base Nacional Comum Curricular. Com base nessa norma nacional, cada escola, ou rede de ensino, define, em seu currículo, os conteúdos de cada disciplina escolar. Dessa forma, cabe ao professor contribuir tanto na elaboração como na revisão do currículo da escola onde atua.

Os professores profissionais sabem que devem seguir os conteúdos indicado pelo currículo para a turma que atua, mas sabem que detêm autonomia didática para identificar e definir a abordagem metodológica mais adequada para cada conteúdo em cada turma.

• **Turma de Ensino**

É comum que, nos documentos institucionais, aqueles que são arquivados pela instituição escola, seja identificado apenas o código da turma, na qual o planejamento foi desenvolvido. Mas, ao considerar o planejamento como um instrumento de reflexão do seu trabalho, o professor comprometido com a aprendizagem pode preencher, nesse campo, as características gerais observadas no grupo. Informações como perfil socioeconômico da turma, interesses e dinâmicas a que estão acostumados. Enfim, elementos do contexto pedagógico que auxiliem a identificar quais as estratégias didáticas mais adequadas.

• **Procedimentos didáticos**

Após declarar as intencionalidades pedagógicas – seus objetivos e conteúdos de ensino – nos dados de identificação do planejamento, o professor segue na elaboração do planejamento da Sequência Didática de História, descrevendo os procedimentos de ensino. Esse é o espaço, onde o professor transforma a sua intencionalidade pedagógica em proposta didática; onde converte os objetivos de ensino em ações que promovam a aprendizagem; onde e os conteúdos viram conhecimentos manipulados pelos estudantes.

É nesse momento, também, que o professor profissional exhibe o seu conhecimento, o seu domínio dos métodos e técnicas de ensino e os associa a cada intencionalidade pedagógica. A qualidade de um procedimento didático não está em si mesmo, mas na

correlação entre ele, procedimento, e a intencionalidade pedagógica formalizada nos objetivos e conteúdos de ensino. Uma intencionalidade pedagógica focada na formação da autonomia intelectual do estudante não será alcançada com a exposição oral do professor. Da mesma forma, a apropriação de conceitos teóricos e informações factuais não pode dispensar a leitura e interpretação da historiografia didática.

Com base no debate estabelecido sobre a epistemologia do conhecimento histórico, propomos que a Sequência Didática de História estabeleça, ao menos, um procedimento para cada uma das cinco características epistêmicas do conhecimento histórico. Mas sabemos que, em situações concretas de ensino aprendizagem, nem sempre uma atividade se limita ao desenvolvimento de uma habilidade. O professor é, e sempre será o profissional capacitado para perceber quais procedimentos são efetivamente necessários e viáveis em cada Sequência Didática de História.

- **Atividade de organização do temporal**

A Disciplina Escolar de História, assim como a acadêmica, é ‘ciência que estuda o Homem no tempo’. Por isso é incoerente pensar uma aula de História que não fala na **dimensão temporal** e não evoque à reflexão o tempo passado. Contudo, como apontam os estudos da psicologia, a dimensão temporal não é compreendida de imediato pela consciência do sujeito em idade escolar. Não basta, portanto, ao professor de História mencionar a data de um evento, para que o estudante o localize no calendário, que dimensione a sua duração ou, ainda, associe a outros eventos que ocorrem em simultâneo.

Por essa razão, sustentamos que, em cada Sequência Didática de História, é necessário planejar uma atividade que auxilie a localizar o tema estudado na dimensão temporal. Ou seja, o estudante precisa ser sucessivamente colocado diante de situações didáticas, em que necessite utilizar, atualizar e reforçar a sua percepção da dimensão temporal. Em alguns temas, é indispensável desenvolver atividades que foquem a habilidade de ordenação temporal: a expansão marítima europeia que é, em si, uma sucessão de viagens náuticas que vão, progressivamente, se afastando do porto de origem.

Já em outros temas é mais importante entender o tempo como a quantidade que mede a duração dos eventos: a compreensão de grandes ciclos como os períodos paleolítico e mesolítico, da Pré-história, ou da Antiguidade ou Era Moderna e da Era comum. Existem outros temas que demandam a compreensão da simultaneidade de eventos distintos: inúmeros eventos da história nacional ao longo dos Séculos XIX e XX se mostram, cada um deles, ligados a eventos ocorridos em outros territórios.

Atender a cada uma dessas particularidades da dimensão temporal exige atividades diferentes que não podem ser realizadas, todas elas, na mesma unidade didática, cabendo ao professor de História saber decidir qual aspecto do tempo histórico – a sucessão, a duração ou a simultaneidade – será mais relevante para a compreensão do tema estudado na sequência didática que organiza.

- **Atividade de escuta da memória coletiva.**

Cada Sequência Didática de História deve prever um momento da unidade didática, em que os estudantes possam manifestar a memória coletiva que compartilham sobre o tema estudado. Mas, como evidencia a antropologia social, as memórias coletivas são elementos constitutivos da identidade social dos sujeitos, o que impõe ao professor de História tratar essas manifestações com responsabilidade.

Em geral, os sujeitos em idade escolar compartilham imagens e narrativas difundidas pelos meios de comunicação social, como cinema, televisão, internet e outros. Essas interpretações costumam difundir clichês e chavões sobre temas e personagens do passado histórico que precisam ser evidenciadas e problematizadas no contexto escolar. Ainda que não haja ponto de corte exato, o professor de História deve identificar, no seu contexto pedagógico concreto, como dialogar com essa memória coletiva ao longo do trabalho pedagógico.

A escuta da memória coletiva permite ao professor identificar as limitações e os preconceitos que povoam a comunidade escolar, na qual é aplicada a Sequência Didática. As curiosidades e invenções lendárias atribuídas a contextos históricos podem ser porta de entrada para o estudo de sociedades do passado. Por outro lado, as visões preconceituosas de grupos sociais do passado e do presente precisam ser problematizadas e contrapostas, mas com o estudo sistemático do tema histórico em foco, em particular, com a documentação histórica.

A atividade didática de escuta da memória coletiva deve estar especialmente atenta em temas sensíveis da História, como é o tema da escravização das populações indígenas e africana no Brasil durante a colônia e o Império. Essa escuta não pode compactuar com a reprodução de manifestações racistas, mas o profissional qualificado sabe que elas podem aparecer de forma explícita ou sob o manto do “ouvi dizer”. Contudo, o professor, tecnicamente preparado, vai contrapor com atividades da Sequência Didática que apresentem fontes históricas e historiografia didática que problematizam as visões preconceituosas da memória coletiva.

- **Atividade de crítica da fonte histórica**

As diferentes disciplinas escolares têm o compromisso pedagógico de apresentar não apenas os resultados das pesquisas acadêmicas, mas também evidenciar os procedimentos técnico-científicos que dão validade às conclusões apresentadas nos materiais didáticos.

Como dissemos antes, na Matemática, não interessa ensinar o resultado das operações, mas evidenciar as fórmulas e o raciocínio lógico que impõe tal resultado, assim como o estudo da gramática contribui para desenvolver uma linguagem clara e objetiva, em conformidade com a norma padrão. A Disciplina Escolar de História não ensina apenas os datas e fatos do passado, mas também torna evidentes os procedimentos, por meio dos quais essas informações são validadas ou desmentidas.

Dessa maneira entendemos que o planejamento da Sequências Didáticas de História deve prever situações, nas quais o estudante seja colocado diante da tarefa de ler e interpretar as informações históricas e executar de forma experimental a construção do conhecimento do passado.

Essa atividade pode ser feita com a leitura de um documento escrito e um questionário de identificação das informações. Mas procedimentos similares podem utilizar imagens históricas, como quadros e fotografias, ou objetos da cultura material, como peças de museu ou a edificações.

- **Atividade de consulta à historiografia didática**

Toda Sequência Didática de História deve propor estratégias para que o estudante leia e interprete algum texto historiográfico didático. Esse pode ser o livro didático de História, mas também o paradidático ou ainda o texto de divulgação científica disponível na internet. O importante na seleção do texto é a adequação das informações que ele contém às intencionalidades do planejamento de ensino, ou seja, aos objetivos e aos conteúdos de ensino.

O livro didático é o principal material didático disponível para o conjunto das disciplinas escolares e o professor da Educação Básica, dificilmente, se verá livre da sua presença no contexto escolar. Essa onipresença do livro didático na escola regular coloca aos profissionais da educação, ao de História em particular, a necessidade de saber planejar o uso desse material didático.

O índice do livro didático de História costuma ser visto pelos estudantes como o próprio currículo da Disciplina Escolar de História e sua ordem propõe a sequência dos temas

de estudo, indicando o que vem antes, os eventos da história eurocêntrica, e o que está subordinado a essa tradição, a sociedade brasileira.

Mas o livro didático também define a abordagem teórica dos temas curriculares. Em geral, as escolas consultam os professores sobre a escolha do livro didático, mas, por regra, a mesma coleção será adotada por todas as séries da escola, ou seja, por todos os professores da disciplina dessa escola, independente dos interesses pessoais. Infelizmente, fica cada vez mais comum a instituição mantenedora – seja a secretaria de educação pública ou a rede de ensino privado – definir sem a consulta o material didático de História. Pretendem, assim, controlar a perspectiva teórica que deseja ver reproduzida em sala de aula.

Existem livros didáticos com diferentes orientações teóricas para interpretar os eventos ocorridos no tempo histórico. Existem algumas edições com abordagens materialistas que apresentam as contradições materiais das relações sociais. Ainda são publicadas muitas edições que seguem a tradição positivista, apresentando o passado como uma sequência de causas e consequências políticas. E temos versões que destacam os aspectos culturais de cada momento histórico.

O livro didático é uma ferramenta importante, para que o estudante tenha acesso a um texto historiográfico didático organizado. Ele não substitui o professor de História, assim como nenhum professor dispensa o uso do texto didático, seja como complemento da aula expositiva, seja como apoio para atividades de ensino ativo. Cabe, portanto, saber planejar seus usos.

- **Atividade de representação narrativa do passado**

Como observamos, uma das características epistêmicas do conhecimento histórico é a construção narrativa do tempo histórico. Isso impõe a cada Sequência Didática de História a necessidade de planejar a execução de uma atividade de síntese do estudo, que solicite aos estudantes construir uma narrativa sobre o processo histórico estudado.

É importante que o professor de História entenda que conhecer datas e fatos é importante para a compreensão dos processos históricos, mas o aprendizado significativo em História é aquele que conduz o estudante a relacionar as diferentes datas e dar significado aos fatos e personalidades estudados. É costume verificar esses aprendizados, solicitando que respondam a questionários abertos ou de múltipla escolha. Eventualmente, o professor se atreve a solicitar uma redação ou abre espaço para a manifestação de algumas opiniões em sala de aula.

Todavia, quando falamos da construção narrativa do passado, estamos sugerindo que sejam propostas atividades, nas quais, o estudante, individualmente ou em grupo, construa explicações para situações e problemas históricos estudados. Assim, a atividade proposta deve colaborar para que a memória coletiva seja preenchida com informações atualizadas e materialize na consciência do sujeito sobre o processo histórico estudado. Não que isso não seja possível por meio dos instrumentos convencionais, como os questionários, prova ou redação, mas existem tantas outras possibilidades e linguagens para solicitar aos estudantes apresentarem suas interpretações sobre o tempo passado.

- **Ordem dos procedimentos**

Em síntese, defendemos que o professor de História utilize essa proposta de organização didática como estratégia para refletir e planejar a sua prática pedagógica, segundo as características epistêmicas do conhecimento histórico.

Ao formalizar o planejamento de sua Sequência Didática de História, o professor deve, inicialmente, definir os objetivos e conteúdos de ensino e, após, selecionar os procedimentos didáticos que, articulados a esses, explorem as características da epistemologia do conhecimento histórico: a organização temporal, o diálogo com a memória coletiva, o uso de fontes históricas, a consulta à historiografia didática e construção narrativa do passado.

Contudo, a ordem em que essas características são apresentadas nos procedimentos não pode ser definida a priori. Parece mais conveniente iniciar a Sequência Didática com o procedimento de organização temporal e finalizar com a construção narrativa. Em algum planejamento específico, talvez, seja mais oportuno iniciar com a atividade de diálogo com a memória coletiva e concluir com a consulta às fontes históricas ou mesmo principiar pelo estudo do texto e concluir com organização temporal.

A ordem com que as características da epistemologia do conhecimento histórico são exploradas pelos procedimentos não é o elemento central dessa proposta de organização didática. O relevante, a nosso juízo, é fazer uso desses elementos para melhor apresentar os conteúdos e atingir os objetivos de ensino.

4.5. PLANEJAMENTO DO ENSINO DE HISTÓRIA

O uso do planejamento de ensino como ferramenta de trabalho provoca a reflexão e preparação das atividades pedagógicas. Solicita que cada professor e professora escrevam e reescrevam sua intencionalidade pedagógica – os objetivos e conteúdos de ensino –

descrevendo os procedimentos didáticos a serem propostos. Assim, a organização didática para o Ensino Escolar de História que formulamos é uma estratégia para estimular a reflexão-ação docente.

Para facilitar o uso desse referencial teórico metodológico, já amplamente discutido, apresentamos aqui um quadro sintético da **Sequência Didática de História** que propomos como ferramenta para elaboração do planejamento de ensino da Disciplina Escolar de História. Nele, é possível o preenchimento criativo dos elementos destacados como relevantes para a preparação de cada unidade didática. É esperado que ele seja escrito e reescrito pelo professor de História no contínuo processo de reflexão-ação, próprio do planejamento de ensino.

No primeiro bloco, são solicitados os **dados de identificação** que sintetizam a intencionalidade pedagógica da Sequência Didática de História:

- **Título;**
- **Objetivos de ensino;**
- **Conteúdos de ensino;**
- **Turma;**
- **Professor.**

O segundo bloco solicita a descrição dos **procedimentos de ensino** adequados ao contexto concreto, no qual esse planejamento será executado. É solicitada a descrição de cinco procedimentos que explorem as características epistemológicas do conhecimento histórico:

- **Atividade de organização temporal;**
- **Atividade de escuta da memória coletiva;**
- **Atividade de crítica da fonte histórica;**
- **Atividade de consulta à historiografia didática;**
- **Atividade de representação construção narrativa do passado.**

Em cada Sequência Didática de História, cada uma dessas cinco características epistemológicas pode ser abordada em uma ordem particular e, também, é possível que uma mesma atividade explore mais de uma dessas características. Além disso, voltamos a reforçar que o planejamento prévio da ação pedagógica não pode ser confundido com o trabalho burocrático de registro e arquivamento do trabalho já executado. Ao contrário, propomos que o preenchimento prévio dessa ferramenta teórica é um exercício de reflexão-ação do professor

profissional. É uma estratégia que materializa a sua competência técnica para o exercício do ato educativo e o compromisso político com a aprendizagem significava para a sociedade democrática e plural.

Desnecessário, mas ainda reiteramos nossa posição de que o planejamento de ensino prévio da atividade a ser executada é uma característica do profissional de nível superior, como é o caso dos professores. Mesmo com a eventual dificuldade de executar o que foi previamente planejado, essa não pode ser utilizada como pretexto para não realizar o planejamento de ensino. Ao contrário, as dificuldades concretas do cotidiano escolar reforçam a necessidade de o profissional estar ainda mais preparado, ainda mais atento para que o planejamento atenda às turbulências da sala de aula concreta.

Quadro 1 – Sequência Didática de História proposta

Sequência Didática de História	
	Dados de Identificação
Título	Título da Unidade Didática
Objetivos de ensino	Verbo indicativo da habilidade a ser desenvolvida pelos estudantes ao longo da unidade didática
Conteúdos de ensino	Lista dos conteúdos escolares a serem acessados pelos estudantes.
Turma	Caracterização da turma atendida.
Professor	Identificação do professor
	Procedimentos de Ensino
Atividade de organização temporal	Descrição das atividades de ensino a serem propostas para os estudantes. Tempo de duração:
Atividade de escuta da memória coletiva	Descrição das atividades de ensino a serem propostas para os estudantes. Tempo de duração:
Atividade de crítica da fonte histórica	Descrição das atividades de ensino a serem propostas para os estudantes. Tempo de duração:
Atividade de consulta à historiografia didática	Descrição das atividades de ensino a serem propostas para os estudantes. Tempo de duração:
Atividade de representação narrativa do passado	Descrição das atividades de ensino a serem propostas para os estudantes. Tempo de duração:

Fonte: Autoria Própria

5. PLANEJAMENTO COMO UTOPIA

*Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A presença distante das estrelas!
(Mário Quintana - Das utopias)*

São inúmeras as ressalvas para afastar os professores da penosa tarefa de planejar sua prática pedagógica: falta de tempo para a atividade reflexiva, falta de estímulo financeiro, falta, falta, falta... Falta a coragem de expressar a radicalidade, a raiz, de suas concepções político pedagógicas. Falta o desejo de evidenciar sua capacidade técnica.

Ao escrever seu planejamento de ensino, o professor deixa evidente tanto a potência como a fragilidade das próprias convicções pedagógicas. Assim, o capítulo final desse estudo não poderia ser outro se não evidenciar como a epistemologia do conhecimento histórico é operacionalizado no planejamento da Disciplina Escolar de História desse professor.

A seguir, apresentamos um pequeno conjunto de planejamentos de ensino. São formulações realizadas a partir de experiências didáticas vividas ou como professor de História na Educação Básica ou como supervisor de estágio docente. Tal como as receitas de bolo, esses exemplos de planejamento de ensino não substituem a reflexão-ação de quem os deseja utilizar em seu próprio contexto pedagógico. Quem ainda não sabe preparar um bolo pode utilizar cada receita como um roteiro para prepará-lo. Quem já sabe como preparar um bolo pode utilizar velhas receitas como base de novos preparos. O que mobiliza o interesse de cada boleiro não é a receita em si, mas o bolo que pode criar com elas.

5.1. PARTINDO DA FONTE HISTÓRICA

Nesse momento, vamos exemplificar o uso dessa referência teórica, apresentando um planejamento de ensino que utiliza a ordem: a consulta a fontes históricas, a leitura de texto didático historiográfico e o diálogo com a memória coletiva.

Essa Sequência Didática de História tem como tema o **Movimento Operário no Brasil do início do século XX**. Ele está pensado para ser executado no 9º Ano do Ensino Fundamental, mas com algumas variações pode ser utilizado tanto no Ensino Médio como no Ensino de Jovens e Adultos.

- **Unidade Didática**

Industrialização brasileira

- **Objetivo de ensino**

Caracterizar as condições de trabalho existentes na indústria do Brasil no início do século XX e nos dias atuais.

- **Conteúdo de ensino:**

Movimento operário no Brasil do início do século XX.

- **Turma:**

9º Ano do Ensino Fundamental. 30 estudantes de 14 anos. 15 meninos, 15 meninas.

- **Atividade de organização temporal**

No início da Sequência Didática de História, é conveniente o professor apresentar o tema de estudo, escrevendo, no quadro, o título da unidade **Movimento Operário no Brasil no início do século XX**. O professor pode estimular a atenção dos estudantes sobre esse título, perguntando o que eles conhecem sobre o mundo do trabalho: condições de trabalho em empresas, formas contemporâneas de trabalho precário, profissões e desejo de profissão futura na vida adulta.

Para facilitar a localização temporal, é importante que o professor faça, no quadro, uma linha de tempo, situando a distância do início do século XX dos dias atuais e em relação a outros temas e tempos já estudados pela turma: sugerimos que se anote, em escala aproximada, eventos como: 1500 – Descoberta do Brasil; 1888 – Abolição da escravidão; 1889 – Proclamação da República; 1917 - Primeira Greve Geral; 2020 – Dias atuais. Essa atividade ajuda os estudantes localizarem, visual e mentalmente, os eventos estudados.

Da mesma forma, é interessante exibir (ou desenhar no quadro) um mapa do Brasil, localizando os principais centros industriais do país no início do século XX – regiões próximas das cidades de Rio de Janeiro, São Paulo, Salvador, Recife, Porto Alegre. Isso é importante para o estudante observar que esse processo histórico teve efeitos distintos em outras partes do território nacional.

Na sequência, o professor estabelece que, após o estudo, será solicitada a confecção de um produto final. Nesse planejamento, propomos como solicitar aos estudantes que produzam

reportagens sobre as condições de trabalho no início do século XX em comparação com os dias atuais. Essa atividade pode durar 15 minutos.

- **Atividade de crítica da fonte histórica**

Essa aula prossegue com a atividade de análise crítica de fonte histórica. Para isso, propomos a exposição de duas ou mais fotos que retratem as condições de trabalho fabril no início do século XX.

Há diversas formas de o professor oferecer o acesso a essas imagens. Muitos livros didáticos já trazem imagens ilustrativas desse tema, podendo ser orientado que as abra na página indicada. A maioria das bibliotecas escolares possuem livros didáticos, paradidáticos e enciclopédias que possuem imagens históricas e que podem ser levadas a sala de aula. Por fim, a internet tem diversos repositório de imagens que podem ser reproduzidas e exibidas em sala de aula. Contudo, em todas essas situações, há a necessidade de o professor selecionar, previamente, imagens a serem utilizadas, considerando a maturidade e o nível de interesse da turma. Ou seja, considerando as condições concretas da sala de aula.

Diante das imagens, o professor pode vocalizar diversas perguntas aos estudantes sobre o que eles observam nas imagens. As questões subordinadas a imagens escolhidas para a atividade, mas também a intencionalidade da atividade didática. Contudo, recomendamos que, em razão da atividade de crítica das fontes, sejam elaboradas questões que possam objetivamente ser respondidas pela observação das imagens. Ainda que sejam questões simples como: Quantas pessoas aparecem na foto? Que atividade elas estão fazendo? Que máquinas aparecem na imagem? O que é produzido? Quais as condições de higiene do espaço?.

No momento seguinte, é apresentada uma ficha para que a crítica documental das fotos seja feita por escrito. A ficha precisa ser feita de acordo com cada imagem a ser trabalhada, pois é importante que as respostas estejam presentes no documento analisado. Mas, a título de ilustração, pode conter perguntas como: Quem são as pessoas que aparecem na foto? Como estão vestidos? Qual o lugar em que se passa a cena? Que objetos aparecem na foto? O que as pessoas estão fazendo? Quem será que fez essa foto? Qual a intenção de quem fez essa foto?

A depender do perfil da turma e do nível de interesse, essa atividade pode ser resolvida individualmente ou em grupo, mas é interessante que haja mais de uma imagem para ser analisada. Também é interessante que haja mais de uma resposta para cada imagem. Essa atividade de estudo pode durar 15 a 20 minutos.

A finalização dessa atividade de crítica documental seria feita com o professor chamando alguns estudantes para apresentar suas análises sobre as fotos. Nesse momento, é importante ter em mente o objetivo definido para essa sequência didática: **Caracterizar as condições de trabalho existentes na indústria do Brasil no início do século XX e nos dias atuais.**

O importante, portanto, é o professor fazer que os estudantes percebam as características do trabalho na indústria no início do século XX e que, no exercício de crítica documental, uma mesma imagem pode ter duas ou mais respostas diferentes e complementares. Fato que não representa erro de interpretação da imagem. Essa atividade pode durar 15 a 20 minutos.

- **Atividade de consulta à historiografia didática**

Na aula seguinte, o professor orienta a leitura de texto didático de História que trate do tema da aula **Movimento operário no Brasil do início do século XX** na abordagem mais adequada ao nível de leitura e ao tipo de interesse da turma. A seleção desse texto pode seguir o capítulo do livro didático da turma que trata da economia brasileira no início do século XX. Esse, contudo, pode não estar focado no tema do trabalho operário e da organização sindical, de tal sorte que, talvez, seja interessante o professor procurar um texto didático mais adequado à proposta da aula em outros materiais didáticos. Esses podem estar na biblioteca da escola, em outro livro didático, paradidáticos ou enciclopédias, mas podem estar em algum site confiável na internet. O importante nessa seleção é a atenção com a linguagem e com os assuntos que possam encontrar o interesse da turma, na qual a atividade será desenvolvida.

Tratando-se de uma turma do ensino fundamental, é recomendável que o professor conduza uma leitura do texto didático em jogral do texto. Lembremos, aqui, que, na leitura em jogral, a leitura em voz alta pela turma, é recomendável que se faça mais de uma leitura do mesmo texto. Uma primeira leitura vai indicando, um a um, quem faz a leitura em voz alta de uma pequena parte do texto, um parágrafo ou mesmo uma frase, a depender do nível de leitura do grupo. Numa segunda rodada de leitura do mesmo texto, é interessante que se pare a leitura, perguntando e comentando o significado de determinadas palavras importantes para a compreensão do texto, tais como: assalariado, burguesia, greve, degradante, enfrentamento e outras pouco usuais ao vocabulário dos estudantes.

O importante nesse momento não é a memorização de um conceito acadêmico desses termos, mas o entendimento dos termos utilizados na linguagem utilizada pela historiografia. Sim, é importante o professor se ater ao fato de que palavras comuns, na linguagem cotidiana,

assumem sentidos particulares nos textos didáticos de História. O exemplo de **classe social** que, no cotidiano, distingue a renda das pessoas (ricos e pobres), mas que no texto historiográfico designa grupos sociais com características comuns. Ou **operário** que não designa todos os trabalhadores, mas um tipo particular de trabalhador, aquele que recebe salário pelo seu tempo de trabalho.

Na terceira rodada de leitura do mesmo texto, é possível ao professor fazer paradas na leitura, para perguntar o sentido e o significado de determinadas passagens do texto. Ou seja, a interpretação que fazem de determinado trecho do texto. Essa atividade pode durar de 15 a 30 minutos. Já no segundo momento dessa aula, o professor pode colocar no quadro um conjunto de perguntas objetivas sobre o texto. Nesse momento, é importante que as perguntas fixem a compreensão do significado de determinadas palavras do texto que nomeiam conceitos centrais para a compreensão do processo histórico estudado: trabalho, manufatura e capitalismo.

Na formulação das perguntas, é importante lembrar que o objetivo da unidade didática é permitir que os estudantes sejam capazes de “Caracterizar as condições de trabalho, existentes na indústria do Brasil no início do século XX e nos dias atuais”. Portanto, as perguntas devem levar a identificação, no texto, das características do trabalho industrial no Brasil do início do século XX. Essa atividade pode durar cerca de 15 minutos.

Para finalizar esse momento da unidade didática, o professor pode propor um questionário, no qual sejam formalizadas por escrito as respostas aos questionamentos levantados na leitura coletiva do texto. Como é natural, em sala de aula, alguns estudantes terminam o exercício antes dos demais. O professor pode, então, fazer leitura do exercício diretamente em seus cadernos e fazer bons comentários em voz alta. Essa técnica estimula os demais a concluir a atividade proposta.

Para concluir a aula, o professor pode solicitar a alguns estudantes que já tiveram seus cadernos revisados que leiam as respostas para as questões. Nesse momento, é importante que haja a leitura de mais de uma resposta correta para cada pergunta, no sentido de evidenciar a possibilidade de diversas interpretações do texto.

Para finalizar essa etapa da unidade, o professor pode fazer uma fala final, alinhavando as respostas e comentando sobre as condições do operariado brasileiro no início do século XX. Essa atividade pode durar até 15 minutos.

- **Atividade de escuta da memória coletiva**

Propomos como terceira aula dessa sequência didática a escuta da memória coletiva sobre o mundo do trabalho e a observação das condições de trabalho atuais.

Inicialmente, se apresenta aos estudantes uma, ou mais, matérias de jornais atuais sobre as condições de trabalho no Brasil dos dias atuais. Essas matérias podem ser selecionadas pelo professor nos sites de notícias ou dos grandes jornais. O interessante é observar matérias que tragam relatos das condições de trabalho em atividades interessantes para a turma que está planejando aplicar essa unidade didática. Podemos destacar notícias sobre as contratações de grandes jogadores de futebol em contraste com a média salarial dos jogadores profissionais que jogam em times com menos recurso. Também é relativamente fácil encontrar matérias investigativas sobre as condições desvantajosas dos trabalhadores por aplicativos, que caracterizam o mundo do trabalho do século XXI.

O professor pode apresentar um questionário sobre o texto, caso utilize um único texto para todos os estudantes. Ou, caso utilize mais de uma reportagem, solicitar que o estudo seja em grupo com apresentação para o restante da turma. Essa atividade pode durar de 15 a 30 minutos.

No momento seguinte dessa Sequência Didática de História, propomos que os estudantes sejam instigados a descobrir as condições de trabalho vividas por pessoas do seu cotidiano. Para isso, o professor deve orientar a elaboração de um questionário sobre as condições de trabalho no tempo presente para ser respondido por um adulto, possivelmente seus pais ou responsáveis. O interessante nesse momento é formular questões que dialoguem com as perguntas feitas às fotos estudadas como fontes históricas, assim como as perguntas realizadas sobre o texto didático historiográfico.

Desta forma podem ser formuladas perguntas como: (Nome e idade do entrevistado; Qual a profissão exercida?; Quais as atividades realizadas no trabalho? Quais os equipamentos, máquinas e instrumentos utilizados? O que é produzido? Qual o resultado do trabalho? Quais as condições adversas no local de trabalho?).

Na construção desse questionário, o professor deve tomar cuidado para não expor demais os entrevistados – que são familiares dos estudantes –, pois, posteriormente, essas informações serão tratadas em sala de aula. Assim, informações como o local de trabalho e o salário devem ser avaliadas com cuidado se farão parte do questionário. Para exemplificar a aplicação do questionário, o professor pode se apresentar à turma, partindo de sua realidade como trabalhador assalariado e solicitar que leiam as perguntas, uma de cada vez, para que ele

responda em voz alta e registrem por escrito. Após isso, o professor termina essa aula, combinando que esse questionário precisa ser respondido até a próxima aula, para a produção do produto final dessa unidade didática. Essa atividade pode durar até 15 minutos.

- **Atividade de representação narrativa do passado**

A conclusão dessa sequência didática precisa criar instrumentos para observar se os estudantes – coletiva e individualmente – são capazes de utilizar as informações, os conceitos e as habilidades desenvolvidas nas aulas anteriores. Ou seja, avaliar se o trabalho pedagógico resultou em aprendizagem efetiva.

Para planejar esse momento, o professor deve ter em mente quais foram os conteúdos e objetivos de ensino definidos, quando da proposição da atividade, e qual foi a proposta de produto final anunciada no início da unidade didática. Assim, é importante iniciar esse último momento, lembrando que o objetivo dessa atividade didática é “Caracterizar as condições de trabalho existentes na indústria do Brasil no início do século XX e nos dias atuais”. Além disso, precisa ter em mente que o conteúdo ensinado foi sobre o **Movimento operário no Brasil do início do século XX**. E que, na aula inicial, combinamos “solicitar aos estudantes que produzam reportagens sobre as condições de trabalho no início do século XX e nos dias atuais”.

Essa última etapa da unidade didática inicia-se com o professor solicitando que alguns estudantes apresentem suas entrevistas sobre as condições de trabalho dos familiares. Ele pode, à medida em que observar o envolvimento e o interesse, explicitar as correlações das condições de trabalho do tempo presente com as observadas no tempo passado. Nesse momento, contudo, é importante se atentar para não expor de forma inadequada a situação concreta de algum entrevistado. Da mesma forma, deve estar preparado para o fato de que nem todos fazem a atividade extraclasse.

Após essa exemplificação do exercício de caracterização (objetivo proposto no planejamento), o professor pode solicitar a confecção do produto final. Aqui, propomos a confecção de um fanzine, um pequeno jornal feito de forma artesanal cujo exemplar pode ser levado à sala de aula para se exemplificar o que está sendo solicitando.

Após esses esclarecimentos, devem ser escritas, no quadro branco, as orientações para confecção do produto final. Essas condições devem ser estabelecidas, levando em consideração os conteúdos que foram estudados ao longo da unidade didática e, portanto, devem ser diferentes do exemplo que listamos na orientação a seguir.

Nesse planejamento, solicitamos que o fanzine sobre as condições de trabalho no Brasil deve conter (ao menos) os seguintes elementos:

- a. Ao menos uma reportagem sobre as condições de trabalho nas cidades brasileiras no início do século XX;
- b. Ao menos uma imagem que ilustre as condições de trabalho nas cidades brasileiras no início do século XX;
- c. Ao menos uma reportagem sobre as condições de trabalho nas cidades brasileiras no início do século XXI;
- d. Ao menos uma charge que ilustre as condições de trabalho nas cidades brasileiras no início do século XXI.

Também dever ser explicitado à turma que, para a produção desses elementos, devem ser utilizadas as informações obtidas nas aulas anteriores: estudo das imagens, leitura do texto didático e as entrevista com adultos.

Após garantir que os estudantes entenderam o que é solicitado como produto final, o professor pode propor que a atividade seja realizada em grupo. Cada turma tem suas particularidades, mas recomendamos que o grupo não tenha mais do que quatro membros. E que, se possível, seja orientado que cada um assine a autoria de um dos quatro elementos do fanzine. Esse tipo de limitação permite que se tenha uma visão individualizada para a avaliação do aprendizado. Essa atividade pode durar cerca de 15 minutos.

O restante da aula é destinado para os grupos produzirem seu fanzine. Nesse tempo o professor pode ajudar cada grupo de estudantes nas etapas de sua produção; pensar previamente sobre o que será cada elemento do fanzine (reportagens e imagens) e como serão distribuídos no papel; definir quem vai produzir cada um desses elementos, para, então, finalizar com a transcrição desses elementos para a folha de papel ofício. Para que os estudantes finalizem a atividade em sala de aula (o que é desejável), é importante que o professor providencie as folhas de papel em tamanho ofício, bem como lápis de cor, canetas coloridas, régua e outros materiais. Essa atividade pode durar 30 minutos.

Ao final da aula, o professor pode propor que alguns grupos façam a apresentação do seu fanzine. Pode ser solicitada a leitura oral dos textos e exibição das imagens utilizadas para o conjunto da turma. A cada apresentação, o professor pode destacar brevemente o que aquele material traz de positivo sobre a caracterização das condições de trabalho. Esse tipo de observação tem a intenção de valorizar o trabalho dos estudantes que terminaram a atividade de forma satisfatória, ao mesmo tempo que pode estimular (e ajudar) os grupos que não concluíram o produto final. Essa atividade pode durar 15 minutos.

- **Uma variação rápida**

O planejamento descrito se desenvolve ao longo de diversas aulas de uma turma do ensino fundamental, mas a mesma ideia geral pode ser desenvolvida em um encontro de duas horas aulas em uma turma da Educação de Jovens e Adultos, conforme sugerimos nesta seção.

O professor pode iniciar a aula, fazendo a localização tempo-espço do tema da aula. Para isso, anota, no quadro, o título da aula: **Movimento operário no Brasil do início do século XX** e seu objetivo: **Caracterizar as condições de trabalho existentes na indústria do Brasil no início do século XX e nos dias atuais**. Na sequência, comenta oralmente e escreve, no quadro, uma rápida cronologia de eventos que delimitam esse tópico (abolição da escravidão, proclamação da república, ciclo econômico do café, industrialização, entre outros). Essa atividade pode durar 10 minutos.

No momento seguinte, o professor propõe a interpretação oral de fontes históricas. Para isso, apresenta imagens selecionadas sobre o trabalho industrial no Brasil do início do século XX. Essas imagens podem ser projetadas, mas também podem estar disponíveis no livro didático ou em materiais disponíveis na biblioteca da escola. É provável que, frente a perguntas do professor, os estudantes consigam responder sobre características do mundo tais como: o tempo diário de trabalho, a remuneração, as condições de salubridade das indústrias e as formas de organização dos trabalhadores. Essa atividade pode durar 15 minutos.

Na sequência, o professor propõe a leitura em sala de aula de um texto historiográfico didático. Esse pode estar no livro didático da turma, mas também pode ser previamente selecionado em um site confiável. Em razão do nível de interesse da turma, o texto pode ser lido silenciosamente ou oralmente em forma de jogral (como descrito antes). Essa atividade pode durar 15 minutos.

O professor pode, então, escrever no quadro algumas questões sobre as condições de trabalho no início do século XX. O interessante é que essas questões possam ser respondidas com a leitura do texto, mas que também sirvam para pensar sobre as condições de trabalho no Brasil atual. Essa atividade pode durar 15 minutos.

No momento da correção das questões formuladas sobre o texto, o professor pode evocar a memória coletiva que os estudantes têm sobre as condições de trabalho no mundo atual. Para isso, o professor solicita a leitura oral de duas ou três respostas sobre a mesma questão formulada sobre o texto. Após a leitura, questiona oralmente a turma sobre como a

mesma questão se aplicaria aos dias atuais. O que permanece? O que está diferente? Essa atividade pode durar 15 minutos.

Para concluir, o professor pode solicitar como produto final dessa aula que cada estudante formule uma carta, solicitando um emprego em uma determinada empresa e descrevendo as condições de trabalho que desejaria receber. Alguns desses pedidos podem ser lidos e comentados na conclusão da aula. Essa atividade pode durar 15 minutos.

5.2. PARTINDO DA MEMÓRIA COLETIVA

A proposta de organização didática apresentada envolve cinco aspectos epistemológicos do conhecimento histórico: a organização temporal; o uso de texto didático de História; de consulta à fonte histórica; o diálogo com a memória coletiva e a representação narrativa do passado. Desejamos evidenciar, a seguir, que essa forma de organização didática da Disciplina Escolar de História pode ser operada para o planejamento e execução de atividades extraclasse, tais como a visita a um museu.

Museus – grandes e pequenos – localizados em diversas cidades mantêm, em suas exposições, objetos materiais originários da tradição cultural de populações indígenas da região em que estão situados. São peças em cerâmica (como vasos e urnas funerárias), armas de mão (como arcos, flechas e tacapes), elementos do vestuário (como cocares e colares), entre outros objetos.

Em uma visita prévia ao museu da cidade, o professor de História pode identificar quais objetos da cultura indígena estão em exposição. É com base nos objetos expostos que se pode definir o conteúdo didático da atividade de ensino a ser planejado e posteriormente desenvolvido com as turmas da Educação Básica em que leciona.

Seguindo a boa didática, propomos que a definição, com precisão, do conteúdo da sequência didática é base para planejamento das atividades de ensino. Ao utilizarmos um museu como recurso didático, essa definição precisa partir das possibilidades presentes na sua exposição. Não adianta conduzir a turma a um museu para tratar de um tema que não está bem apresentado na exposição.

Do mesmo modo, não tem sentido educacional levar os estudantes ao museu para um passeio sem um tema de estudo definido. A tematização da visita deve ser feita a partir dos objetos e informações presentes na exposição. Essa também é a base para a definição dos objetivos e conteúdos de ensino que vai orientar a visita. A tematização é a base para

selecionar as fontes históricas a serem utilizadas (no caso as peças da exposição), mas também os textos didáticos historiográficos.

Vejamos, a seguir, uma proposta de Sequência Didática, embasada em um museu genérico que tem em exposição objetos da cultura indígena local, tais como vasos cerâmicos, urnas funerárias e conjuntos de arco e flechas. Optamos por nos referirmos aqui a um museu hipotético – e não a um museu definido – para deixar mais evidente o caráter teórico e abstrato dessa proposta de organização didática. Desejamos evitar olhares comparativos sobre os espaços museológicos, para afastar ideias de que em determinado espaço é possível, mas em outro museu não seria adequado. Preferimos deixar que o leitor preencha as brechas dessa proposta didática com um museu que conhece, percebendo as possibilidades de adequação da proposta.

- **Unidade Didática**

A Cultura dos povos indígena

- **Objetivo de ensino**

Após estudo de textos e a visita ao museu, os estudantes devem ser capazes de (EF07HI03) Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas (BRASIL, 2018).

- **Conteúdo de ensino**

Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais (BRASIL, 2018).

- **Turma**

7º Ano do Ensino Fundamental.

- **Atividade de escuta da memória coletiva**

A unidade didática inicia com a aula promovendo uma roda de diálogo sobre as informações que a turma tem sobre as sociedades indígenas no Brasil: tanto sobre a situação atual de determinadas comunidades, como sobre suas tradições e suas práticas culturais.

O professor pode, ainda, conduzir essa aula, perguntando oralmente à turma o que eles conhecem sobre as comunidades indígenas brasileiras e anotar, no quadro, falas significativas

(descartando as falas inadequadas), com a intenção de registrar a memória coletiva partilhada sobre o passado e o presente das comunidades indígenas.

Como sugestão de procedimento didático, o professor pode traçar, no quadro, duas colunas de falas separando aquelas que falam sobre o ‘passado dos povos indígenas’ e as que mencionam a ‘situação atual dos povos indígenas’.

A depender dos recursos didáticos disponíveis na escola, é possível, nesse momento, fixar na parede ou no quadro um mapa do Brasil (ou da América), para que se localizem os territórios ocupados por diversos povos indígenas no passado e no presente. Mapas, nesses moldes, estão disponíveis em diversos livros didáticos e paradidáticos disponíveis em bibliotecas escolares e sites de internet.

Da mesma forma, é possível apresentar imagens da cultura indígena que estejam no livro didático ou em outros materiais, como estratégia para estimular a manifestação da memória coletiva. Nesse caso, contudo, é importante selecionar imagens que estejam adequadas ao nível de interesse e de entendimento da turma em que o planejamento for executado. Essa atividade pode durar cerca de 30 minutos.

- **Atividade de organização temporal**

No segundo momento, é possível convidar os estudantes a se organizar para realizar uma visita ao museu da cidade, observar os objetos da cultura indígena e, assim, melhor entender os modos de vida das populações indígenas no passado e no presente.

Tendo preparado antecipadamente o roteiro da visita, o professor deve antecipar as atividades que serão realizadas em sala de aula **antes, durante e depois** da visita (descritas nessa sequência didática). A antecipação dessas atividades, sobretudo a que ocorre na ida ao museu, tem como intenção preparar esse momento diferenciado de estar fora da sala de aula. Entendemos que oferecer aos estudantes a possibilidade de imaginar, antecipadamente, as atividades reduz o nível de ansiedade e auxilia-os a ter melhor aproveitamento do momento de aprendizado, mas sobretudo, explora o conceito de tempo na perspectiva de tempo futuro e não apenas de tempo passado.

Nessa atividade, o professor pode anotar, no quadro, os dias das aulas próximas aulas e a atividade de estudo. Estudo do texto, visita ao museu e apresentação da exposição sobre a cultura indígena. Sim, estamos propondo que a atividade de organização temporal seja focada na organização do tempo futuro e não na cronologia do tempo passado. Isso porque o planejamento das ações, a ocorrer no tempo futuro, utiliza as mesmas operações mentais

utilizadas para a compreensão do tempo passado. Essa atividade pode durar cerca de 30 minutos.

- **Atividade de consulta à historiografia didática**

O planejamento dessa Sequência Didática propõe como segunda atividade, que pode ocorrer em uma segunda aula, o acesso à historiografia didática sobre os grupos indígenas. Nesse momento, podemos selecionar um (ou mais) capítulo do livro didático, mas também devemos lembrar que é possível encontrar textos sobre a temática da cultura indígena em diversos sites da internet e livros da biblioteca escolar.

Nesse planejamento, sugerimos que o professor utilize como texto historiográfico um vídeo documentário sobre aspectos da cultura indígena. Desta forma, propomos que pesquise e selecione um documentário audiovisual que dialogue com os objetos que estão expostos no museu a ser visitado pela turma, mas também tenha uma linguagem e densidade que possa ser entendido pelos estudantes da turma, na qual o planejamento será executado.

Existem diferentes repositórios digitais de livre acesso, nos quais é possível encontrar materiais confiáveis. O importante aqui é o professor selecionar previamente um material audiovisual que apresente informação contributiva para melhor observar a exposição do museu que visitarão. Se o museu a ser visitado tem em exposição vasos e urnas de cerâmica (o que é recorrente nos museus locais), interessa um documentário que trate da importância da cerâmica para a cultura indígena. Por outro lado, se o museu expõe objetos de caça e pesca, será interessante um material didático que aborde a relação da cultura indígena com a natureza, sua fauna e flora.

Uma vez selecionado o material audiovisual, é possível, a depender do grau de envolvimento e interesse da turma, na qual é desenvolvido esse planejamento, propor diferentes tipos de leitura. Lembremos que a estratégia de leitura e estudo de um material audiovisual pode ser bem semelhante à adotada para o texto escrito. Nesse caso, propomos que o professor, inicialmente, faça uma apresentação do vídeo e do tema por ele tratado. Pode ainda mencionar uma ou mais passagens do vídeo que possam ter interesse especial para a visita ao museu e, então, realizar uma primeira exibição de um documentário sobre a vida das populações indígenas.

Após essa exibição, o docente pode provocar os estudantes com algumas perguntas e provocações orais para estimular a discussão sobre o tema do vídeo. Na sequência, o professor escreve no quadro um conjunto de questões que demandem a observação de alguns elementos do vídeo que lhe ajudarão a compreender as peças expostas no museu. Pode, ainda,

focar em questões que exijam a identificação de informações presentes no vídeo, que auxiliem na observação das peças que estão expostas no museu a ser visitado. Questões sobre os materiais de construção dos objetos, os usos desses objetos na vida das pessoas, entre outras.

Difícilmente, os estudantes terão condições de responder a todas as questões de imediato e irão solicitar ao professor que o vídeo seja novamente exibido. Esse pode concordar com a solicitação da turma e reiniciar uma segunda exibição do vídeo. A depender do envolvimento da turma, pode até mesmo parar-se o vídeo, algumas vezes, durante essa segunda exibição com comentários. Essa atividade pode durar cerca de 30 minutos.

Após a exibição do vídeo, propõe-se a correção do questionário no quadro, solicitando a leitura de duas ou mais respostas. O professor, então, anota no quadro uma resposta construída coletivamente pela turma. Essa atividade pode durar cerca de 15 minutos.

- **Atividade de crítica da fonte histórica;**

A intenção da visita ao museu é observar as peças museológicas como sendo fontes históricas, como vestígios do passado que ajudam o historiador e o professor de História a estudar o passado e interpretá-lo. Portanto, é importante reservar um momento em sala de aula para organizar a visita com a turma.

Nesse momento, o professor pode utilizar o quadro para anotar o horário de chegada à escola, de chegada ao museu, de início da visita, de término da visita, entre outros momentos. É importante estabelecer com a turma uma estratégia de anotação das informações obtidas na observação das peças da exposição. Aqui, sugerimos o uso de **fichas de observação** das peças em exposição como estratégia de anotação das informações. A ficha pode ter como itens: nome da peça, material de construção, formato, dimensões, imagem (fotografada ou desenhada), usos culturais da peça, grupo indígena que a produziu, entre outros. A intenção aqui não é que a ficha de observação seja detalhada, mas sim que permita aos estudantes trazerem informações para a sala de aula no encontro posterior à visita. Isso pode ser feito em diálogo sobre os itens que devem estar na ficha e sua ordem.

O professor deve lembrar à turma (e a si mesmo) que a visita ao museu não implica a observação atenta de todas as peças do museu, mas apenas aquelas que foram tematizadas na Sequência Didática. Nesse caso, os objetos pertencentes à cultura indígena.

Também pode estabelecer um número mínimo de peças a serem registradas por cada estudante. A depender do tamanho da exposição pode combinar que cada grupo faça o registro de um conjunto de peças. Essa atividade pode durar cerca de 30 minutos.

- **Atividade de crítica da fonte histórica (continuação);**

A guarda de objetos de diferentes áreas do conhecimento – história, antropologia, arte ou ciências – tem como intenção primeira possibilitar o estudo desses objetos em diferentes campos do conhecimento. Por isso, os museus são espaços dedicados ao estudo dos temas que ali estão expostos, sempre foram espaços educativos.

Todavia, para que a aprendizagem ocorra, é necessário que o professor – profissional formado para atuar nas atividades de ensino e aprendizagem – estabeleça, com antecedência, os objetivos e os conteúdos a serem ensinados nesse espaço, pois são esses que orientam a seleção das atividades de ensino desenvolvidas durante a visita ao museu.

Nesse exemplo de planejamento de unidade, assumimos um museu hipotético que tem, em sua exposição, alguns objetos representativos da cultura das comunidades indígenas locais. Assumimos, portanto, que, ao abordar uma atividade concreta, com base em um museu determinado, ela será bem diferente da ilustrada a seguir.

É positivo que, no dia da visita ao museu, antes de embarcar no ônibus, a turma seja lembrada do cronograma de atividades a serem desenvolvidas nesse dia. O professor precisa ter presente que a visita ao museu é uma atividade que altera muito a rotina escolar, enchendo os estudantes de expectativas e incertezas. Estabelecer um cronograma de atividades não resolve a ansiedade de todos, mas de muitos facilitando, assim, o controle da turma. Essa atividade pode durar cerca de 15 minutos.

Ao chegar ao museu, previamente agendado para a visitação, é interessante lembrar ao mediador da visita o tema que está sendo estudado em sala de aula – cultura indígena – para que esse dê mais atenção a essas informações ao longo da visitação. Um segundo movimento interessante é o professor reunir a turma e lembrá-los que estão nesse museu para conhecer e observar objetos da cultura indígena. Também é esperado que apresente o mediador ao grupo, de forma a motivar os estudantes a respeitá-lo e acompanhá-lo durante a visita guiada. Essa atividade pode durar cerca de 15 minutos.

No primeiro momento da visita, a turma é guiada pelo monitor no percurso da exposição. Estando avisado sobre o tema da visita, esse pode dar maior atenção às peças relacionadas à temática. Embora seja possível que o professor intervenha durante a mediação, é bom se manter discreto nesse momento. A depender do tamanho da exposição e do tempo disponível para o planejamento da visita, pode dedicar mais ou menos tempo para essa visita geral do museu. Essa atividade pode durar cerca de 30 minutos.

No segundo momento da visita, o grupo é novamente levado aos objetos e espaços que tratam da temática da aula: a cultura indígena. Nesse segundo momento, cabe ao professor fazer sua fala mais longa e estruturada da atividade de visita, evitando, assim, concorrer com o mediador.

Diante das peças da cultura indígena, o professor da turma deve relembrar à turma as informações obtidas no vídeo didático estudado em sala de aula. A intenção, nesse momento, é ajudar os estudantes a melhor observar e entender os usos e significados dos objetos expostos no contexto da cultura indígena. Nesse momento, o professor pode solicitar aos estudantes que identifiquem oralmente os usos de determinados objetos presentes na exposição. A depender das peças disponíveis no museu escolhido para a visita, é possível destacar a importância da atividade cerâmica para a confecção de vasos, panelas, os usos dos cocares como adorno de embelezamento e símbolo de status no interior do grupo, entre outras relações possíveis. Essa atividade pode durar cerca de 30 minutos.

Então, é proposta à turma a dinâmica previamente estabelecida de registro das informações disponíveis. Nesse exemplo de planejamento, propomos, como forma de registro, o preenchimento da **ficha de observação** das peças construídas pela turma em sala de aula.

Para o preenchimento dessa ficha, é possível estabelecer diferentes estratégias. A melhor delas é que cada estudante escolha uma peça da exposição e faça a sua anotação. Outra opção é dividir a turma em grupos e encaminhar cada grupo para um tipo (ou conjunto) de objetos em exposição. Em qualquer caso, cabe ao professor acompanhar as escolhas para garantir que nenhuma peça relevante da exposição fique sem registro de observação.

O professor deve se atentar para comunicar aos estudantes, no início da visita, que eles terão esse momento para o preenchimento da ficha de observação. Do contrário, muitos ficarão ansiosos em preencher a ficha de observação nos momentos anteriores, não aproveitando as falas da mediação. Nesse momento de registro, pode-se lembrar de fotografar os objetos com vistas à confecção do produto final. Essa atividade pode durar cerca de 30 minutos.

Além dessas atividades de ensino, o professor deve prever, em seu planejamento, outros momentos importantes. A visita a um museu costuma durar um turno de atividades escolares e, portanto, deve prever o momento do lanche e do recreio da turma, ao final ou entre as atividades anteriores. Também, pode prever um momento livre para aproveitar os espaços de lazer do museu ao final da atividade didática.

- **Atividade de representação narrativa do passado.**

De volta à sala de aula, no encontro seguinte à visita ao museu, é necessário que o professor provoque os estudantes a utilizar o conjunto de informações, acessadas ao longo da sequência didática para produzir uma narrativa sobre o passado que sintetize seu aprendizado individual (e coletivo) sobre a cultura das comunidades indígenas.

Nessa fala inicial de orientação sobre a confecção do produto final, o professor pode rememorar a primeira aula, quando se debateu a memória coletiva compartilhada sobre as comunidades indígenas. Também deve retomar alguns conceitos e informações que estavam presentes no vídeo didático, utilizado no encontro seguinte. Sobretudo, julgamos importante articular essas informações com as observações e registros feitos durante a visita ao museu, quando foram observadas as fontes históricas ali expostas. Essa atividade pode durar cerca de 15 minutos.

No segundo momento, o professor retoma com a turma que, no início da unidade, foi combinada uma forma de apresentação dos aprendizados. Nesse esboço de planejamento, foi proposta a confecção de cartazes que expliquem as características da cultura indígena. Contudo, para que não seja apenas uma imagem figurativa, é importante que se estabeleça um pequeno conjunto de indicadores que devem estar presentes no cartaz. Esse conjunto de indicadores servirá de critério para o professor verificar se houve aprendizagem, por parte dos estudantes, dos conteúdos e objetivos estabelecidos na sequência didática. Por isso, esses elementos devem ser elaborados a partir dos elementos utilizados com a turma.

Lembremos que nesse exemplo de planejamento propusemos como tema central a “cultura dos povos indígenas”. Desse tema, podemos estabelecer como instrução aos estudantes: confeccionar um cartaz que apresente as particularidades da cultura indígena. Essas particularidades podem ser listadas pelo professor, para que os estudantes escolham: importância da cerâmica, significado dos adornos corporais, instrumentos de caça e pesca, entre outros.

No início desse esboço de planejamento, propusemos como objetivo que após estudo de textos e a visita ao museu, os estudantes devem ser capazes de (EF07HI03) Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas (BRASIL, 2018).

Desse objetivo, podemos ter como indicador principal uma das frases abaixo:

– Cada cartaz dever trazer, ao menos, duas imagens sobre o tema escolhido.

– Cada imagem deve ser acompanhada de uma descrição de cada objeto produzida a partir do relatório de visita.

– Cada cartaz deve trazer um texto de, ao menos, 10 linhas, explicando as características gerais desse tema e utilizando elementos do texto didático historiográfico.

– Cada cartaz deve trazer um texto de, ao menos, 10 linhas que relacione esse tema da cultura indígena com atividades do cotidiano da atualidade, revisitando as conversas sobre a memória coletiva.

Observando os objetivos e conteúdos de ensino, o professor pode escrever no quadro a instrução da aula. Com certeza, os estudantes vão perguntar detalhes do trabalho a ser realizado ao que se responder tendo em mente os esses objetivos e conteúdos de ensino. Essa atividade pode durar cerca de 15 minutos.

Após apresentar o conjunto de orientações à turma, o professor acompanha a turma na confecção do cartaz solicitado. A depender do tamanho da turma, mas também do seu comprometimento, deve ser considerada a possibilidade de o trabalho ser realizado em grupos. Durante a confecção do cartaz, o professor pode circular entre a turma, observando as soluções que estão produzindo, estimulando-os a melhorar os resultados. Essa atividade pode durar cerca de 30 minutos.

Ao término da confecção, o professor pode promover uma pequena exposição dos cartazes. Eles podem ser afixados nas paredes da sala de aula ou mesmo no corredor da escola, para que outras turmas tenham acesso aos estudos produzidos. Após afixados os cartazes, é possível reproduzir a mesma dinâmica que foi vivida no museu de acompanhar a exposição coletivamente. Para isso, cada estudante, ou grupo, que produziu um cartaz se posiciona diante do seu cartaz e faz a leitura oral dos textos e apresentação das informações que constam do seu cartaz para o restante da turma. Essa atividade pode durar cerca de 30 minutos.

- **Uma variação rápida**

As mesmas ideias utilizadas no planejamento, ilustrado na seção anterior, podem ser utilizadas para uma turma de ensino médio do ensino. Para abordar o diálogo com a memória coletiva, a aula inicia com o professor perguntando aos estudantes o que eles sabem sobre a forma de vida dos indígenas no passado e no presente. Essas falas irão refletir a memória coletiva desse grupo sobre a cultura indígena. Então, cabe ao professor escrever, no quadro, algumas dessas falas significativas, separando as que se referem ao passado e as que se referem ao presente das populações indígenas. Essa atividade pode durar cerca de 15 minutos.

Na sequência, o professor exibe um vídeo documentário de poucos minutos previamente selecionado sobre aspectos da cultura indígena. Esse vídeo deve ser tratado como sendo o texto didático historiográfico e, dependendo do tempo de duração do vídeo e da aula, pode ser exibido uma segunda vez, pausando e comentando passagens significativas que tratem de elementos culturais. Essa atividade pode durar cerca de 15 minutos.

Após a exibição do vídeo, o professor retoma a aula, solicitando aos estudantes que pesquisem, na internet, imagens que retratem elementos do modo de vida das comunidades indígenas no passado e na atualidade. Essa atividade pode durar cerca de 15 minutos.

Para finalizar essa aula, é possível solicitar aos estudantes do ensino médio que produzam um post na rede social com imagens e descrição, tratando da cultura indígena. Esse post deve conter, ao menos, duas imagens que tratem de um aspecto da vida dos povos indígenas, apresentado no vídeo no passado e no presente. Essas imagens devem ser acompanhadas de uma descrição, com, no mínimo, 10 linhas sobre esse aspecto no modo de vida das comunidades indígenas no passado e no presente. Essa mesma atividade pode ser feita com imagens impressas distribuídas aos estudantes, sendo o texto produzido no caderno em forma de redação argumentativa. Essa atividade pode durar cerca de 15 minutos.

5.3. PARTINDO DO TEXTO DIDÁTICO

Como terceiro exemplo de uma Sequência Didática de História que segue a proposta de organização didática da Disciplina Escolar de História inspirada nas características de construção do conhecimento histórico, imaginamos um roteiro de estudo do lento processo de abolição da escravidão no Brasil do século XIX. Nesse exercício didático, propomos iniciar a atividade com o estudo do texto historiográfico didático, para, depois, utilizar as fontes históricas e, então, escutar a memória coletiva.

Nessa abstração, novamente, utilizamos os objetivos e conteúdos indicados pela BNCC para o 8º ano do Ensino Fundamental como base para a elaboração dessa Sequência Didática de História.

- **Unidade Didática**

Abolicionismo no Brasil

- **Objetivo de ensino**

(EF08HI19) Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas (BRASIL, 2018).

- **Conteúdo de ensino**

O escravismo no Brasil do século XIX: plantations e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial (BRASIL, 2018)

- **Turma**

8º ano do Ensino Fundamental.

- **Atividade de organização temporal;**

A organização didática da Disciplina Escolar de História recomenda que cada sequência didática inicie com a organização temporal do tema em estudo. Logo, nessa proposta, vamos utilizar a biografia do advogado abolicionista Luiz Gama e a cronologia das Leis Abolicionistas, para observar a simultaneidade de eventos e, assim, evidenciar como os eventos gerais, a exemplo da decretação de leis, interferem na vida cotidiana dos sujeitos.

Essa Sequência Didática de História sobre a abolição da escravidão no Brasil inicia com a apresentação de alguma reportagem atual sobre a existência de situações de trabalho análogas à escravidão nos dias presentes. Tal apresentação pode destacar as condições de trabalho, mas também as pessoas e atividades econômicas que se aproveitam dessa ilegalidade na atualidade, para, posteriormente, apontar a necessidade do estudo histórico de luta contra a escravidão no Brasil. Essa atividade pode durar cerca de 15 minutos.

Após essa apresentação do tema da abolição, o professor expõe à turma uma breve Biografia do advogado abolicionista Luiz Gama (1830 – 1882) que, nas últimas décadas do século XIX, usou da legislação abolicionista para defender, na justiça, a liberdade de pessoas mantidas na condição de escravizados. Em seguida, anota, no quadro, a lista de datas importantes desse personagem, como seu nascimento e morte e algumas de suas intervenções.

Ao lado dessa Biografia, registra outra lista das datas das principais leis abolicionistas, da proibição do tráfico em 1831 até a Lei Aurea em 1888, como evidenciado no Quadro 2. A intenção dessa anotação é evidenciar aos estudantes a simultaneidade dos eventos e não apenas sua sucessão: os da vida de uma pessoa com os do processo histórico geral. Essa atividade pode durar cerca de 15 minutos.

Quadro 2 – Lista de eventos históricos importantes simultâneos à Biografia de Luiz Gama

Biografia de Luiz Gama	Leis Abolicionistas
• 1830 - Nasce em Salvador, 21 de junho. • 1847 – É Alfabetizado • 1848 - Prova sua liberdade. • 1850 – Casa-se com Claudina Fortunata Sampaio • 1850 – Frequenta aulas no Curso de Direito. • 1864 – Funda o jornal ilustrado humorístico “Diabo Coxo”. • 1869 – Funda, com Rui Barbosa, o jornal “Radical Paulistano”. • 1882 –Morre em São Paulo, 24 de agosto.	• 1831 - Lei Feijó. • • • 1850 - Lei Eusébio de Queirós. • 1850 - Lei de Terras. • 1854 - Lei Nabuco de Araújo. • • 1877 - Lei do Ventre Livre. • • 1885 - Lei dos Sexagenários. • 1888 – Lei da Abolição da escravidão.

Fonte: Autoria própria

Ao final desse encontro, o professor apresenta o percurso de estudos dessa Sequência Didática, apontando que serão realizados estudos sobre a luta abolicionista no Brasil e a vida de Luiz Gama como um dos seus líderes, ao mesmo tempo em que destaca os movimentos sociais atuais, suas pautas e lideranças públicas. Ademais, o professor pode indicar como atividade complementar a leitura de boas Biografias de Luiz Gama em livros da biblioteca, sites de internet, filmes e vídeos. Essa atividade pode durar cerca de 15 minutos.

- **Atividade de consulta à historiografia didática**

Essa sequência didática segue com a leitura de texto historiográfico didático que contextualiza o processo de abolição da escravidão no Brasil. Os livros didáticos costumam ter texto sobre a temática da abolição do trabalho escravo no Brasil, em acordo com a idade série de uma turma regular. Todavia, se o professor, ao consultar o livro didático, não o julgar apropriado às características da turma, para a qual está planejando a atividade, pode procurar outro texto em sites voltados à educação escolar ou mesmo na biblioteca da escola.

Uma atividade de leitura possível de ser proposta nesse momento é a dinâmica do jogral, em que o professor solicita que cada um leia uma pequena parte do texto sucessivamente. Essa leitura coletiva do texto pode ser feita repetidamente para possibilitar pausas de interpretação conjunta do texto.

Contudo, nessa proposta de planejamento para turma do 8º ano, propomos a leitura silenciosa e individual. Julgamos que, no tratamento de temas sensíveis, como a escravização, a leitura silenciosa evita a dispersão com debates amplos sobre o tema e permite uma leitura mais comprometida com o texto.

Na dinâmica, é solicitado aos estudantes que, em posse do texto, realizem a leitura silenciosa e individual do texto historiográfico didático. O importante nessa dinâmica de leitura é garantir realização de uma primeira leitura integral do texto, para que possam perceber o seu sentido geral, antes de se ocuparem em responder as questões de entendimento. Essa atividade pode durar cerca de 15 minutos.

No segundo momento dessa atividade, os estudantes são orientados a responder, individualmente, um questionário de compreensão do texto, o qual o professor transcreve no quadro. Suas questões devem ter a intenção de provocar a identificação de informações históricas relevantes para a compreensão do processo histórico e a posterior consulta às fontes históricas.

Essa proposta de planejamento para o 8º ano – com estudantes entre 12 e 13 anos – pode sugerir, como uma última questão, uma reflexão que envolva a conexão de dois ou mais elementos da luta abolicionista com as condições de trabalho no tempo presente. Enquanto os estudantes respondem as questões em seus cadernos, o professor pode caminhar entre a turma e ler, silenciosamente, as respostas de alguns. Esse procedimento tem como intenção evidenciar que a atividade está sendo acompanhada e será corrigida na sequência da aula. Essa atividade pode durar cerca de 15 minutos.

Como desdobramento da aula, o professor faz a correção coletiva do questionário utilizando o quadro. É normal que alguns terminem a atividade em tempos diferentes, cabendo observar o momento em que a parte mais significativa da turma tenha concluído as respostas para iniciar a correção.

No momento da correção, o professor, que já leu algumas respostas no caderno, chama um (ou mais) a ler sua resposta. Após a leitura da resposta, pergunta ao restante da turma sobre a pertinência da resposta apresentada, com a intenção de promover um diálogo entre a turma sobre o tema. Ao término desse diálogo, chama um estudante para registrar, no quadro, uma resposta formulada coletivamente. Essa mesma dinâmica de leitura de duas ou mais respostas, em que há o diálogo com a turma sobre as respostas apresentadas e registro coletivo no quadro, pode ser repetida para cada questão do questionário proposto. Essa atividade pode durar cerca de 15 minutos.

- **Atividade de crítica da fonte histórica**

Na atividade seguinte, o professor propõe aos estudantes o uso de fontes históricas ligadas ao tema. Nessa Sequência Didática de História, propomos o estudo das Leis Abolicionistas que tratavam sobre a proibição do uso do trabalho escravo no Brasil.

Lembremos que a íntegra desses textos legais pode ser obtida em sites oficiais do governo brasileiro.

Essa atividade pode iniciar com o professor comentando sobre a importância da documentação histórica para o conhecimento do processo histórico. Então, debate-se com os estudantes a temporalidade dessa legislação, lembrando que esses textos legais foram utilizados pelo advogado Luiz Gama, nas suas ações em defesa da alforria de mais de 500 escravizados.

Quadro 3 – Sugestão de itens a serem anotados no quadro

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Qual o nome da lei interpretada? • Qual o número que identifica a lei interpretada? • Qual a data de sua promulgação? • Qual o assunto que trata a lei? • Quais as proibições que a lei traz escritas? • Quais as garantias que a lei traz escritas? • Quem são as pessoas atingidas por essa lei? • Quais são os interesses contrariados por essa lei? • Como o advogado Luiz Gama poderia utilizar essa lei para defender a liberdade de um escravizado? |
|--|

Fonte: Autoria própria

A seguir, o professor orienta a turma, dizendo que cada estudante deverá ler e analisar uma lei que trata da abolição da escravidão, com base em uma ficha de identificação. Como sugestão, apresentamos, aqui, um conjunto de itens a serem anotados no quadro, os quais podem ser alterados no planejamento efetivo para cada turma.

Após orientar a turma sobre como consultar o texto legal e sobre como preencher a ficha de interpretação proposta, o professor distribui as cópias dos textos legais aos estudantes. A depender de variáveis, como o tamanho da turma, o nível de leitura e interpretação dos estudantes, o grau de participação e interesse, o professor pode optar por dividir a turma em grupos e distribuir a cópia de uma ou mais leis para cada grupo.

Lembramos que, para manter a tranquilidade da aula, a boa didática recomenda que, primeiro, o professor explique a atividade à turma toda e, só depois que essa for compreendida, proceda à formação dos grupos. Durante a realização dessa atividade com as fontes históricas, o professor transita entre os estudantes, ou grupos, para melhor orientar a realização da atividade. Nesse momento, pode responder a dúvidas sobre o preenchimento da ficha de interpretação. Essa atividade pode durar cerca de 30 minutos.

Para concluir a atividade de consulta à documentação histórica, o professor retoma o questionário escrito no quadro, para produzir um comparativo das respostas sobre cada lei abolicionista. Para isso, faz colunas que permitam dividir as respostas obtidas pela interpretação de cada lei.

Ao final dessa atividade, o professor faz uma fala evidenciando não só a sequência cronológica dessa legislação, mas também as limitações com que cada legislação tratava da questão do trabalho escravizado e a lentidão para superar essa triste realidade. Essa atividade pode durar cerca de 15 minutos.

- **Atividade de escuta da memória coletiva**

A organização didática da Disciplina Escolar de História propõe que seja criado um momento para escuta da memória coletiva sobre o tema estudado. Nesse planejamento, escolhemos não tratar das representações sobre a escravidão e o escravizado no tempo presente junto a estudantes com a faixa etária de 12 anos. Ao contrário, escolhemos trazer para a sala de aula a memória coletiva sobre experiências de resistência social existentes no tempo presente.

Para isso, o professor deve solicitar que os estudantes, de forma individual ou em grupo, mencionem pessoas negras que atuam em defesa das causas sociais no tempo presente. Podem ser atores ou jogadores, intelectuais ou artistas presentes nas redes sociais e nos jornais que estão envolvidos em campanhas públicas de melhoria das condições de vida das comunidades negras no Brasil. Essa atividade pode durar cerca de 15 minutos.

No momento seguinte, é solicitado que cada estudante, de forma individual ou em grupo, escolha uma dessas personalidades e escreva uma rápida biografia. Para isso, o professor pode sugerir uma lista de itens mínimos que devem estar presentes nessa Biografia. Solicita, ainda, que seja descrita a causa social, à qual essa personalidade se dedica, assim como as estratégias de ação por ela desenvolvidas e os resultados que deseja ver concretizados. Essa atividade pode durar cerca de 15 minutos.

No momento seguinte o professor solicita que cada estudante, ou grupo, apresente o nome da personagem lembrada, assim como as causas defendidas e as estratégias de ação. O professor pode escolher comentar uma a uma ou apenas ao final. O interessante, nesse momento, é evidenciar que lutas sociais por direitos são uma constante, tanto no tempo passado como no tempo presente e que a luta jurídica é uma das estratégias, mas não a única, adotada pelos movimentos sociais. Essa atividade pode durar cerca de 15 minutos.

- **Atividade de representação narrativa do passado**

Para concluir uma Sequência Didática de História, a proposta de organização do ensino propõe que os estudantes confeccionem um produto que mobilize e sintetize os conhecimentos aprendidos. Nesse estudo sobre o movimento abolicionista, foi evidenciado

não apenas o processo do tempo passado, mas também as lutas do tempo presente e o papel do sujeito histórico que luta por direitos.

Assim, propomos que, ao final dessa unidade de estudos, o professor provoque os estudantes a elaborar uma proposta de intervenção social no tempo presente. Para isso, esses devem mobilizar os conhecimentos acessados na leitura do texto histórico didático e na consulta à documentação histórica, assim como na investigação da memória coletiva. Sugerimos aos estudantes que, individualmente ou em grupo, voltem ao personagem que escolheram para biografar na atividade anterior sobre a memória coletiva de lideranças negras, mas, agora, pensem em iniciativas que possam contribuir para atender aos interesses dessa causa social.

No momento de orientar os estudantes para a elaboração dessa atividade, o professor pode sugerir uma determinada perspectiva que mobilize o interesse da turma na qual o planejamento será executado. Podem ser formuladas no formato de leis, como as leis abolicionistas utilizadas por Luiz Gama nos julgamentos, mas também podem ser iniciativas sociais, como as campanhas desenvolvidas pelas personalidades do tempo presente.

O professor, a depender do envolvimento da turma, pode estabelecer elementos mínimos, tais como nome da iniciativa, texto de apresentação, pauta de reivindicações, material de divulgação, entre outros. A intenção, aqui, é mobilizar as informações obtidas no estudo do movimento abolicionista no tempo passado, como exemplo para abordar problemas sociais do tempo presente. Essa atividade pode durar cerca de 30 minutos.

Como culminância dessa sequência didática sobre o Movimento Abolicionista no Brasil, cada estudante ou grupo apresenta sua proposta de iniciativa social para o conjunto da turma. Nesse momento, deve estar preparada para justificar e defender a causa social e a proposta de ação apresentada. Após essas apresentações, o professor pode mediar um debate sobre a importância da regulamentação do trabalho livre no mundo atual, frente à perversão da apropriação dos corpos dos escravizados. Também pode relacionar a luta abolicionista do passado às causas sociais do tempo presente apresentadas nas iniciativas dos estudantes. Essa atividade pode durar cerca de 15 minutos.

- **Uma variação rápida**

Podemos pensar em uma variação dessa temática sobre o Movimento Abolicionista para uma aula destinada ao ensino médio. Embora aqui tenhamos estudantes com idade mais elevada, podemos manter os mesmos objetivos e conteúdos, fazendo uso das mesmas fontes

históricas. Os procedimentos, por sua vez, são acelerados em função de considerarmos uma turma com melhor ritmo de leitura e maior bagagem intelectual.

A aula se inicia com o professor apresentando, oralmente, uma Biografia do advogado Luiz Gama. Para auxiliar os estudantes na organização temporal, são anotadas algumas datas no quadro, destacando sua formação autodidata e atuação na defesa de escravizados nos tribunais do Império do Brasil no século XIX.

Essa fala pode ser acompanhada da leitura oral de uma pequena Biografia do Dr. Luiz Gama, da exibição de imagens do biografado e do contexto social das pessoas que ele defendia nos tribunais. Tratando-se de uma turma de ensino médio, é possível o professor transcrever, no quadro, algumas falas do Dr. Luiz Gama de condenação à escravidão. Cada uma delas pode ser lida e debatida. Essa atividade pode durar cerca de 15 minutos.

Quadro 4 – Falas de Dr. Luiz Gama

- “Todo escravo que mata o senhor, seja em que circunstância for, mata em legítima defesa”
- “A escravidão nasceu da moral religiosa e tem sido tolerada por todas as seitas”
- “A humildade e a escravidão nasceram gêmeas e foram certamente educadas pelo Catolicismo”
- “A escravidão é uma espécie de lepra social: tem sido muitas vezes abolida pelos legisladores e restaurada pela educação sob aspectos diversos”
- Dr. Luiz Gama

Fonte: Autoria própria

No momento seguinte, o professor propõe o exercício de estudo de fonte histórica. A turma é dividida em grupos de três alunos e cada grupo recebe a cópia de uma lei abolicionista. Em cada grupo, cada estudante vai construir e assumir a apresentação de um personagem histórico.

Um estudante vai assumir a identidade de uma pessoa escravizada que pode ser beneficiada pela lei abolicionista que o grupo recebeu. O grupo deve escrever uma Biografia para essa personagem, evidenciando o direito descrito na lei abolicionista que o grupo recebeu e descrever situações que vivenciou para ser escravizada indevidamente. Pode ser definida, também, uma data e local de nascimento, uma filiação, idade, local de trabalho, entre outros elementos da Biografia do sujeito escravizado.

Outro estudante vai assumir a identidade da pessoa que se entende como proprietária da pessoa escravizada. O grupo deve estabelecer os argumentos que o façam ser contrários à liberdade do escravizado. Lembremos, aqui, que esses argumentos são sempre ilegítimos e têm apenas a função de ilustrar a situação histórica estudada.

Por fim, um terceiro estudante vai assumir a identidade do advogado que defende a liberdade da pessoa escravizada. Quanto a essa personagem, o grupo vai destacar os elementos da lei que o grupo está estudando e que garantem a liberdade da personagem

criada. O grupo vai, então, confeccionar provas e testemunhos que embasem a liberdade da personagem. Essa atividade pode durar cerca de 15 minutos.

No momento seguinte, o professor vai chamar, à frente da sala, um grupo para apresentar a sua cena de defesa da liberdade de um escravizado. Acreditamos que essas apresentações vão trazer à tona elementos da memória coletiva sobre a escravização de pessoas livres no tempo passado e no tempo presente, o que demanda do professor atenção na mediação dos debates que surgem.

Quem representa o escravizado se apresenta à turma, falando sobre sua trajetória de vida e de trabalho. Já quem interpreta o escravista expõe à turma os argumentos, pelos quais deseja manter o outro como escravizado. Por último, quem está no papel de advogado destaca os elementos da lei abolicionista estudada que garante a liberdade do personagem escravizado.

Ao fim da apresentação, o professor pode perguntar à turma, como se fossem jurados, se entendem como legítima a demanda pela liberdade do escravizado, promovendo um rápido debate sobre a legitimidade da lei e dos direitos que ela garantiu. Essa mesma dinâmica de apresentação segue com as demais leis abolicionistas. A intenção nessa dinâmica não é fazer um júri simulado, mas sim ter a experiência de identificar uma garantia legal e a luta por sua aplicação prática.

Ao final das apresentações, o professor pode finalizar a aula com uma fala sobre o processo de abolição do trabalho escravo no Brasil, sua lentidão e os interesses que contrariava, destacando a importância da luta abolicionista no passado e relacionando-as com direitos do tempo presente que não são respeitados. Essa atividade pode durar cerca de 15 minutos.

POSFÁCIO

*Todos os dias quando acordo
Não tenho mais o tempo que passou
Mas tenho muito tempo
Temos todo o tempo do mundo
(Renato Russo - Tempo Perdido)*

- **A memória**

Foi no campo da sociologia que iniciou a observação sobre as formas como cada sociedade compreende sua existência na dimensão temporal. Autores como Maurice Halbwachs e Reinhart Koselleck perceberam que os sujeitos de uma mesma comunidade de sentidos compartilham entre si lembranças comuns sobre eventos do passado significativos para a coletividade, inclusive sobre eventos temporalmente distantes e dos quais não participaram diretamente, mas que rememoram como se fizessem parte de sua própria experiência de vida.

Essa ‘memória coletiva’ foi posteriormente explorada por antropólogos como Joël Candau que evidenciou como tais representações sobre o tempo passado atuam na formação das identidades sociais. Os estudos sobre as práticas culturais demonstraram a importância do compartilhamento das lembranças sobre um passado comum da comunidade para o fortalecimento de laços de pertencimento a um grupo social. Rememorar tais experiências e interpretações sobre os eventos e processos do tempo passado mobilizam os sujeitos para se sentirem parte do grupo.

Em simultâneo, historiadores como Jacques Le Goff e Pierre Nora se dedicam a observar a historicidade dessas práticas e as representações sociais instauradas pelas memórias coletivas. Com isso, passaram a observar os processos históricos, pelos quais alguns eventos do tempo passado são incensados a elementos da memória coletiva, ao passo que outros são negligenciados. Desse modo, problematizaram os significados simbólicos dos eventos e personagens selecionados como representativos da experiência coletiva no tempo e passam a evidenciar que a memória coletiva, as representações e práticas socialmente compartilhadas sobre a experiência humana no tempo, têm também a sua própria historicidade.

Curioso sobre como os sujeitos constroem sua percepção sobre o tempo, Paul Ricoeur (2007) procurou, primeiro na fenomenologia da memória e depois na epistemologia da História, entender os processos cognitivos pelos quais os sujeitos percebem e se apropriam da experiência humana no tempo. Na primeira parte do estudo **A memória, a história, o esquecimento**, o filósofo está interessado em entender os processos que levam o sujeito a

perceber o tempo e a significar sua experiência nessa dimensão. Ou seja, como o sujeito reconhece a sua condição histórica.

Inicialmente, ele identifica que a memória é, sobretudo, um fenômeno interno ao indivíduo que lembra. É sempre a psique do sujeito que vai ativar as conexões intelectuais que trazem a presença do ausente. A ‘memória imaginada’, portanto, é sempre uma lembrança que ocorre no interior da consciência do sujeito que lembra. É essa lembrança da existência dos fatos ocorridos em momentos diferentes do presente que lhe impõe a percepção pessoal da passagem do tempo. Resta, então, entender como as coletividades significam essa passagem temporal, como se relacionam com a condição histórica da sua existência individual e coletiva.

Essa investigação levou o filósofo, ainda, a perceber que o não esquecimento de eventos do passado exige uma ‘memória exercitada’, um esforço de contínua rememoração do que se deseja lembrar. Ele, então, descreve algumas ações operadas pelo sujeito, para não se esquecer dos eventos do tempo passado que foram selecionados para serem lembrados. O recontar constante das experiências é uma memória exercida, a conservação material dos vestígios do passado auxiliam esse exercício de fixação, a formação de arquivos e a constituição de monumentos são todas estratégias das comunidades, para que o indivíduo mantenha a lembrança dos eventos do passado. Assim, cada comunidade de sentidos estabelece estratégias para que sua experiência no tempo não caia no esquecimento.

O terceiro passo de Paul Ricoeur, nesse estudo da fenomenologia da memória, foi evidenciar que os indivíduos conservam as memórias de eventos, nos quais não tiveram participação direta, mas que, ainda assim, são mantidos como recordação pessoal, na sua própria psique. O autor chamou esse fenômeno das lembranças partilhadas de ‘memória coletiva’ e identificou que os eventos significativos de cada comunidade de sentidos são incorporados à memória imaginada de cada sujeito, na medida em que ‘outros’ sujeitos e instituições se comunicam constantemente. É essa memória exercitada dos eventos significativos da comunidade que informa ao sujeito a memória coletiva de sua comunidade de sentidos. É essa memória imaginada coletivamente da experiência no tempo que informa ao sujeito sua condição histórica.

Esse estudo sobre a memória identificou e articulou a existência dos fenômenos da ‘memória imaginada’ pelo sujeito, da ‘memória exercitada’ pelo sujeito e da ‘memória coletiva’ apropriada pelo sujeito como fenômenos, pelos quais o sujeito reconhece a sua condição histórica. Assim, o filósofo concluiu que a percepção que cada sujeito carrega da sua própria condição histórica está atrelada ao complexo processo de seleção do que a

comunidade deseja lembrar e esquecer sobre o seu passado compartilhado. Essa tríade expõe que as imagens mentais que o sujeito mantém sobre os eventos do passado de sua comunidade dependem desses múltiplos processos sociais que não permitem o esquecimento de eventos selecionados do tempo passado.

Portanto, não é apenas com a hipótese da polaridade entre memória individual e memória coletiva que se deve entrar no campo da história, mas com a de uma tríplice atribuição da memória: a si, aos próximos, aos outros (Ricoeur, 2007. p. 142).

Nossa reflexão sobre o Ensino de História percebeu que ele está articulado com as múltiplas estratégias de mediação entre a memória imaginada que cada sujeito tem do tempo passado -a sua memória individual- e a memória difundida pelos próximos -a memória exercitada- para a formação da memória dos outros -a memória coletiva.

O professor de História, portanto, foi aqui tratado como um ‘próximo’ que difunde para os sujeitos as representações sobre o passado que a comunidade de sentidos deseja lembrar. Ademais, entendemos que a Disciplina Escolar de História está inserida no ensino escolar para cumprir objetivos da política de memória estabelecida pelo Estado nacional em cada tempo presente.

Desse modo, concluímos que os objetivos de ensino assumidos pela Disciplina Escolar de História são incompreensíveis fora do amplo maquinário das políticas de memória de seu próprio tempo. Ela está hoje, como esteve no passado, vinculada ao projeto de sociedade estabelecido. Assim, sustentamos que, ao assumir como parâmetros do seu sistema de ensino o respeito à democracia e a valorização da diversidade cultural, a sociedade precisa propor conteúdos, objetivos e procedimentos para o Ensino de História que positivem tais representações e práticas sociais na memória coletiva a ser apropriada por cada sujeito.

- **A história**

Historiadores como Jacques Le Goff e Michel de Certeau apontam que a palavra ‘história’ é utilizada para tratar de três objetos distintos. Quando a palavra ‘história’ se refere ao conjunto de eventos que ocorreram no **tempo passado**, ela remete à experiência do sujeito no tempo vivido. Quando fala do conjunto de práticas científicas utilizadas para investigar os vestígios do passado, ela é a **ciência histórica**. Todavia, também pode ser empregada para tratar da narrativa que se estabelece sobre o passado, assim, ela é a informação que consta na **escrita historiografia**. Nesses diferentes sentidos, a palavra história remete sempre a aspectos pelos quais os sujeitos dão sentido à dimensão temporal.

Interessado em entender como os sujeitos constroem sua percepção do tempo, Paul Ricoeur faz uma epistemologia dos processos intelectuais que permitem a construção da narrativa histórica sobre o tempo passado. Na segunda parte de **A memória, a história, o esquecimento**, o filósofo sustenta que a ‘história’ é a dose de “remédio” ou “veneno” que equilibra as lembranças que povoam a memória do sujeito com a objetividade dos dados empíricos. Ou seja, o conhecimento histórico do tempo passado pode ser tanto o remédio que evita o descompasso entre o que é lembrado do passado e a realidade objetiva dos dados, como também é o veneno que deixa de exercitar a lembrança de eventos, personagens e processos.

Para o autor, o conhecimento histórico acadêmico é elaborado em três fases: a fase documental, a fase da explicação e a fase da representação historiadora. Ele sustenta que, nessas três fases, o historiador opera apenas com representações dos fenômenos do passado, o que faz com que, segundo Ricoeur, a história seja sempre um discurso de segunda ordem. Ou seja, promove uma representação que toma por base uma representação anteriormente estabelecida.

É na fase documental que o historiador acessa os eventos do passado. Não pela observação direta desses eventos, mas sim pelos testemunhos de quem o vivenciou. As fontes históricas, portanto, não são o passado em si, mas uma declaração de algum sujeito histórico ao que testemunhou. Toda fonte histórica, portanto, está sempre carregada das percepções e dos interesses de quem a produziu.

O documento histórico também é marcado pelas escolhas feitas na etapa do arquivo. Diante da impossibilidade de se manter todos os testemunhos do passado, os processos de conservação e guarda dos testemunhos do passado são marcados por escolhas e exclusões feitas por quem o guarda, quem o conserva, quem o arquivava. Essas escolhas e exclusões são uma delimitação das informações do passado a que o historiador terá acesso. A preservação dos vestígios do passado, portanto, também é uma seleção representativa dos eventos do tempo passado que se deseja preservado.

Na fase da explicação, o historiador fará uma segunda delimitação das fontes históricas que são utilizadas para a construção de uma compreensão da experiência humana no tempo passado. Nessa etapa da construção do conhecimento histórico, o pesquisador formula as perguntas que podem ser respondidas pelos vestígios do passado. Aqui, o passado é uma segunda representação dos eventos do tempo passado que está investigando: a interpretação daquilo que as evidências preservadas permitem explicar.

Nesse estudo da epistemologia da história, Paul Ricoeur identifica que, na terceira fase da produção do conhecimento, o historiador constrói uma representação narrativa do tempo passado. A narrativa é uma estratégia que permite ao historiador comunicar uma compreensão cognitiva do tempo passado, uma inteligibilidade da trama de eventos ocorridos. Os personagens e eventos históricos são descritos e significados com elementos de uma ‘intriga’ que permite um determinado entendimento do processo histórico. A narrativa, portanto, é uma forma de fazer ver o tempo passado, de explicar o significado do acontecido no tempo passado.

Para construir a representação historiadora, o historiador utiliza todas as ferramentas narrativas disponíveis na escrita literária. Por usar essa formalidade da língua escrita, a historiografia é confundida com literatura e o historiador com o literato, com o romancista. Paul Ricoeur discorda dessa associação, embora reconheça a semelhança formal. Para o filósofo, as estruturas da narrativa literária, utilizada pelo historiador, estão subordinadas ao pacto com a veracidade da pesquisa, ao compromisso com as informações prestadas pela fonte histórica e aos dados empíricos encontrados nos vestígios do passado.

A palavra “representância” condensa em si todas as expectativas, todas as exigências e todas as aporias legadas ao que também é chamado de intenção ou intencionalidade historiadora: designa a expectativa legada ao conhecimento histórico das construções que constituem reconstruções do curso passado dos acontecimentos (Ricoeur, 2007. p. 289).

Ao concluir essa epistemologia do conhecimento histórico, o filósofo sustenta que a representação do passado construída e difundida pelo conhecimento histórico pode ser o ‘remédio’ ou o ‘veneno’ da memória. Remédio, na medida em que possibilita uma memória exercitada pelo conhecimento e tratamento das informações e dados empíricos embasados no compromisso com a veracidade dos fatos ocorridos no tempo passado. Veneno, quando a historiografia promove uma memória coletiva que permite o esquecimento daquilo que a comunidade de sentidos não deseja que faça parte da identidade coletiva dos sujeitos.

No contexto escolar, a Disciplina Escolar de História tem como conteúdo os eventos do tempo passado investigados pela historiografia. Essa seleciona o que deseja ser lembrado com o mesmo cuidado com que remove eventos e personagens históricos para o esquecimento. Ela é, então, o remédio e o veneno que promove a lembrança e o esquecimento das representações produzidas pela história sobre a experiência da comunidade no tempo. Ela opera as formas como cada sujeito, ao formar sua memória individual sobre o tempo passado, reconhece sua condição histórica.

Considerando que muito do que os indivíduos conservam em sua memória individual sobre o tempo passado foi transmitido pelo professor de História em cada sala de aula, gostaríamos de indagar se a Disciplina Escolar de História não seria, então, uma quarta definição para a palavra ‘história’: aquilo que se aprende do passado na escola.

Nossa reflexão teórica e metodológica sobre a organização didática do Ensino de História tem como ponto de apoio a hipótese de que o objeto social nomeado por Disciplina Escolar de História é um objeto do mundo social que mantém estreita relação de dependência com a memória coletiva e com o conhecimento histórico acadêmico. Todavia, na mesma intensidade com que guarda autonomia em relação a esses dois outros objetos do mundo social. É nessa ambivalência da autonomia e dependência que entendemos a relação entre a memória, a história e o ensino.

- **O Ensino de História**

Iniciamos nossa reflexão, relatando que a Disciplina Escolar de História se forma e se desenvolve ao longo da história da escola brasileira como uma área de conhecimento particular. Foi nesse espaço que ela assumiu o objetivo de fomentar uma memória coletiva com representações sobre o passado, mas influenciada pelos interesses manifestos da historiografia de cada tempo presente.

Assim foi com a história sagrada recitada nas primeiras escolas da América portuguesa; assim foi a história do Império brasileiro, construída a partir da trajetória da família real portuguesa. A tarefa de construir uma memória coletiva se manteve no período republicano, quando esse buscou, em experiências do passado, a sua legitimidade para aquele tempo presente. A Disciplina Escolar de História foi, tanto ontem como hoje, um elemento central da difusão de uma representação sobre a trajetória histórica da nação como parte da memória coletiva. Da mesma forma, uma sociedade que deseja forjar uma identidade democrática em solo batido pelo autoritarismo não pode negligenciar esse campo de disputa simbólica.

Na sequência desse estudo, observamos, ainda que rapidamente, como o debate sobre o Ensino de História constitui um campo específico do conhecimento que se desenvolve de forma acelerada nas últimas décadas. Seja na escola, onde se inventam novas estratégias didáticas, seja na academia, onde se formulam análises do que se ocorre na escola, o debate sobre as formas como o conhecimento histórico é apresentado na escola brasileira se tornou objeto de amplo debate, envolvendo agentes sociais com distintos interesses.

Nossa estratégia de investigação, na presente reflexão, foi procurar, na epistemologia da História, os elementos organizadores do conhecimento histórico acadêmico a serem destacados nos procedimentos de ensino da Disciplina Escolar de História. No sentido inverso, estamos sugerindo que o planejamento de ensino utilize estratégias didáticas que explorem os processos intelectuais necessários à construção do conhecimento histórico. Essa abordagem trouxe à tona a importância de propor, aos estudantes, atividades de estudo que explorem: a organização temporal; a escuta da memória coletiva; a crítica documental; a leitura do texto historiográfico e a construção narrativa do passado.

Uma aula de história não pode se limitar à explanação de listas de datas e fatos, mas são as atividades de organização temporal que permitem a compreensão dos dados fundamentais do conhecimento histórico: o tempo histórico. As atividades didáticas devem, portanto, provocar o estudante a desenvolver as noções de ordenação temporal, de duração e de simultaneidade necessárias ao amadurecimento e consolidação psicogenética da noção de tempo.

Nossa exposição também discutiu a tensão existente entre o conhecimento histórico acadêmico e a memória coletiva. As aulas de História não podem se limitar à reprodução acrítica de discursos revisionistas que povoam o imaginário social sobre o passado. Mas é preciso considerar que os elementos da memória coletiva, comprometidos com os interesses do presente estão, estiveram e sempre estarão presentes na sala de aula, seja nas falas dos estudantes, seja nos currículos oficiais.

A autonomia do professor frente às narrativas da memória coletiva não se reflete na capacidade de denunciá-las como falsas ou incompletas, mas na capacidade de formular atividades de ensino e aprendizagem, em que as diferentes visões sobre o passado possam ser observadas e problematizadas. Sabemos que o conhecimento histórico acadêmico é construído por meio de amplo aparato técnico científico, desenvolvido pela pesquisa histórica. A operação historiográfica envolve uma sequência de procedimentos que se inicia na interpretação das fontes históricas, passa pela sua organização e culmina na escrita sobre o passado. Todas as disciplinas escolares têm sua ciência de referência e além de transmitirem as conclusões científicas, também incorporam ao currículo o estudo das práticas e procedimentos de pesquisa que lhes são particulares.

Não é função da escola formar historiadores mirins, mas a presença da fonte histórica nas atividades didáticas de sala de aula é uma estratégia importante para mostrar aos estudantes os procedimentos que nos permitem afirmar a real existência dos eventos do

passado. A sua análise evidencia os elementos que permitem afirmar determinada interpretação dos impactos que ele provocou.

Também apontamos as características da narrativa histórica sobre o tempo passado, escrita no texto historiográfico. Apontamos que ela resulta de um complexo processo de construção do conhecimento histórico que a distingue do texto literário. Apontamos que a correta compreensão da historiografia, enquanto resultado de procedimentos de pesquisa, depende não somente do texto, mas também da capacidade de compreensão dos códigos de linguagem operados pelas Ciências Humanas.

Os exercícios de leitura do texto historiográfico didático, portanto, são momentos centrais para orientar os estudantes na decodificação dos elementos que lhes dão legitimidade. Identificar as formas de referência aos agentes coletivos – como as classes – ou às estruturas sociais – como o Estado – não é tarefa realizada nas aulas de literatura. Interpretar palavras comuns como conceitos precisos – como ‘classes sociais’ e ‘Estado nacional’ – requer uma habilidade de leitura própria das humanidades que não será operada nas aulas de Língua Portuguesa.

Contudo, o elemento central da epistemologia do conhecimento histórico é admitir que ele é, sobretudo, um conhecimento representativo. Ou seja, a historiografia – assim como as outras formas de comunicação científica – não é capaz de apresentar ao leitor o próprio objeto de pesquisado – o fato histórico –, mas sim uma representação dos eventos ocorridos no passado. Nas palavras de Paul Ricoeur uma **representância**, uma imagem mental intencionalmente produzida pelo historiador, para evidenciar ao leitor a sua conclusão sobre o objeto estudado.

Tal característica do conhecimento histórico acadêmico impõe à Disciplina Escolar de História a necessidade de propor atividades, em que os estudantes, tal como os historiadores, elaborem e manifestem a sua própria representação sobre os processos históricos estudados. Não se trata mais de repetir as datas e fatos mencionados ou de fazer sínteses dos textos lidos. Trata-se de propor estratégias que permitam aos estudantes operar o conhecimento histórico acessado nas aulas de História, ao lado da memória coletiva que carrega em sua consciência, para, assim, produzir sua própria representação sobre a experiência humana no tempo, sua própria memória pessoal sobre o passado, sua leitura de mundo.

Acreditamos que pensar a Disciplina Escolar de História em diálogo com a epistemologia do conhecimento histórico – em contraponto à política de memória operada pelo Estado – nos permite identificar a amplitude das responsabilidades no currículo escolar. Também, observar o Ensino de História, a partir da epistemologia do conhecimento histórico

– em lugar da busca pela atualização historiografia – nos permitiu valorizar atividades didáticas simples e já conhecidas dos professores, como a leitura do texto, a linha de tempo, a interpretação de fontes e a pesquisa de campo. Mas, agora, entendendo a quais habilidades cognitivas, relevantes para a aprendizagem de História, cada uma delas está relacionada. Pensar previamente suas atividades, observando as características da epistemologia do conhecimento histórico, não significa ampliar ou dificultar o trabalho pedagógico do professor de História, apenas traz ao profissional da educação a ciência do conjunto de habilidades, que cada estratégia didática, já sua conhecida, estimula.

Perceber a Disciplina Escolar de História em contraste às estruturas de difusão da memória coletiva nos permitiu entender seu lugar no complexo processo de formação e afirmação das identidades sociais. As suas atividades didáticas estão voltadas ao desenvolvimento das habilidades cognitivas, que permitem ao sujeito compreender e interpretar sua experiência individual e coletiva no tempo. Estão direcionadas à apropriação de estratégias de análise, direcionadas a permitir que cada sujeito interprete o passado de sua comunidade e se sinta inserido nessa identidade coletiva.

Com essas premissas, nosso debate chega ao objetivo central de propor uma estratégia de organização didática para a Disciplina Escolar de História, denominada por nós **Sequência Didática de História**. Essa consiste em uma proposta de planejamento de ensino que relaciona os objetivos e os conteúdos de ensino a procedimentos didáticos que exploram os elementos da epistemologia da história: a) atividade de organização temporal; b) atividade de diálogo com a memória coletiva; c) atividade de uso da fonte histórica; d) atividade de consulta à historiografia didática e) atividade de representação narrativa do passado.

Com a proposição da Sequência Didática de História, oferecemos uma ferramenta teórico-metodológica que visa auxiliar o professor de História a refletir sobre sua própria ação docente. Julgamos que, ao utilizar essa organização didática, o professor de História terá mais facilidade para identificar e selecionar, no seu próprio repertório técnico, as atividades de ensino mais adequadas a cada contexto escolar onde atua. Assim, poderá ter maior êxito na tarefa de estimular os estudantes no desenvolvimento das habilidades cognitivas necessárias ao aprendizado efetivo do conhecimento histórico.

A operacionalização das Sequências Didáticas de História não é — nem deve ser — um complicador para a atividade docente. Ao contrário, o planejamento de ensino é uma ferramenta de trabalho que permite ao profissional da educação visualizar, com antecedência, os desafios concretos das atividades propostas. Permite, ainda, ajustar e explorar as características do conhecimento histórico, necessárias à aprendizagem efetiva.

Foi para ilustrar a aplicação da Sequência Didática de História no planejamento de ensino que apresentamos, ao longo do texto, diversos exemplos de atividades didáticas. A intenção foi menos indicá-las como planejamento a serem repetidos e mais evidenciar como atividades simples e conhecidas de todos os professores correspondem a aspectos particulares da epistemologia do conhecimento histórico. Habilidades que precisam ser sucessivamente exploradas e continuamente complexificadas ao longo do ciclo escolar.

Esperamos ter deixado claro, com esses exemplos de planejamentos, que a Sequência Didática de História que propusemos, a organização didática da Disciplina Escolar de História que apresentamos, não solicita uma aula de História radicalmente diferente daquilo que o debate acadêmico sobre o Ensino de História tem construído ao longo de décadas de debate: o uso das fontes históricas, a apresentação do debate historiográfico atualizado e o diálogo com a memória coletiva.

A intenção que nos trouxe até aqui foi identificar e sistematizar um conjunto de orientações epistêmicas que ajude o professor de História a conceber e elaborar seus próprios planejamentos de ensino. Lembrando sempre que, à medida que se apropria do significado pedagógico de cada procedimento de ensino, ele mesmo desenvolve seu próprio estilo de docência e, porque não, sua própria organização didática. Entendemos que o trabalho pedagógico é uma arte e, como todo artesanato, tem sua beleza na habilidade de cada artesão desenvolver seu próprio estilo. Com isso, nossa intenção, ao apresentar a Sequência Didática de História é, mais que tudo, estimular cada professor e professora a desenvolver a sua própria artesanaria intelectual.

BIBLIOGRAFIA:

ABREU, Martha e SOIHET, Raquel. **Ensino de história:** conceito, temáticas metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra: FAPERJ, 2003.

ABUD, Katia Maria; SILVA, André Chaves de Melo e ALVES, Ronaldo Cardoso. **Ensino de História.** São Paulo: Cengage Learning, 2010.

ABUD, Katia Maria. Manter e renovar o ensino de história. *In:* SILVA, Marcos. **História:** que ensino é esse?. Campinas, SP: Papirus, 2013.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BARROS, José D'Assunção. **Os conceitos.** Seus usos nas ciências humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

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

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

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. [1ª Ed. 1970].

BOURDIEU, Pierre. Sistemas de ensino e sistemas de pensamento. *In:* **A economia das trocas simbólicas.** São Paulo: Perspectiva, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010. [1ª Ed. 1989]

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** 1ª Versão. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em julho de 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** 2ª Versão. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em julho de 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Versão final. Brasília: MEC, 2018.

Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

BRASIL. CFE. Resolução nº 08, de 12 de novembro de 1971. Fixa o núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus e a doutrina do currículo nos termos da Lei 5.692/1971. **Documenta nº 133**, Rio de Janeiro, dez.1971. 1971. Disponível em: Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/> . Acesso em: 10 out. 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Plano Nacional de Educação. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em julho de 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em julho de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9.394/96. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em julho de 2024.

BRASIL. **PCN+ Ensino Médio:** orientações curriculares complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências humanas, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>. Acesso em julho de 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais :** história. Brasília : MEC / SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf. Acesso em julho de 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidente da República, 1988.

CABRINI, Conceição. **Ensino de História:** revisão urgente. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CANDAU, Joël. **Memória e identidade.** São Paulo: Contexto, 2014.

CATROGA, Fernando. **Memória, história e historiografia.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de História e consciência histórica.** Rio de Janeiro: FGV, 2011.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história.** Rio de Janeiro: Forense, 2013.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares. **Revista Teoria e Educação**, 1990: 177-229.

CINTRA, Jorge Pimentel. Reconstruindo o Mapa das Capitâneas Hereditárias. **Anais do Museu Paulista.** v. 21. n.2. Jul.- Dez. 2013. p. 15.

DE ROSSI, Vera Lúcia. ZAMBONI, Ernesta (Org.). **Quanto tempo o tempo tem!** Educação, filosofia, psicologia, cinema, astronomia, psicanálise, história... Campinas, SP: Editora Alínea, 2005.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminho da história ensinada.** Campinas, SP: Papirus, 1995.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história:** experiências, reflexões e aprendizagens. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra, 2014. [1ª Edição 1967]

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização**. Companhia das Letras, 2011. [1ª Edição 1930]

GIACOMONI, Marcelo Paniz, e Milton Mullet Pereira. **Jogos e ensino de História**. Porto Alegre: Evangarf, 2013.

GOFF, Jaques Le. **História e memória**. Campinas, SP: Unesp, 1996.

GUIMARÃES, Selva. **Ensino de História**. Campinas, SP: Papirus, 2018.

GLENNISSON, Jean. **Iniciação aos estudos históricos**. Rio de Janeiro : Difel, 1979.

KARNAL, Leandro. **História em sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003.

LE GOFF. Jaques. **História e memória**. Campinas, SP: Unicampo, 1996.

LEITE, Priscila Gontijo; BORGES, Cláudia Cristina do Lago; SZLACHTA JUNIOR, Arnaldo Martin. **Ensino de História, tecnologias e metodologias ativas: novas experiências e saberes escolares**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2022. (Coleção Experimentos e reflexões sobre práticas de Ensino de História, v.1)

LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. **Teorias do currículo**. Cortez, 2011.
MEC. Exame nacional do ensino médio prova de linguagens, códigos e suas tecnologias e redação prova de ciências humanas e suas tecnologias. 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2023_PV_impreso_D1_CD1.pdf. Acesso em julho de 2024.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2008.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. O tempo, a criança e o ensino de história. *In*: DE ROSSI, Vera Lúcia. ZAMBONI, Ernesta (Org.). **Quanto tempo o tempo tem!** Educação, filosofia, psicologia, cinema, astronomia, psicanálise, história... Campinas, SP: Editora alínea, 2005.

OLIVEIRA, Carla Mary e MARIANO, Serioja Rodrigues Cordeiro. **Cultura histórica e ensino de história**. João Pessoa: UFPB, 2014.

PAIM, Elison Antônio e GUIMARÃES, Maria de Fátima. **História, memória, e patrimônio: possibilidades educativas**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2012.

PIAGET, Jean. **A noção de tempo na criança**. Rio de Janeiro: Record, 2002. [1ª Edição 1946]

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 1980. [1ª Edição 1964]

REIS, José Carlos. **As identidades do Brasil: de Varnhagen a FCH**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **História da educação brasileira**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

RICOUER, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas, SP: Unicamp. 2007.

RICOUER, Paul. **Tempo e Narrativa**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; MAGALHÃES, Marcelo de Souza e GONTIJO, Rebeca. **O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado**. Rio de Janeiro: FGV, 2015.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

RUSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

RUSEN, Jörn. **Teoria da história: uma teoria da história como ciência**. Curitiba: Editora UFPR. 2015.

SAMARA, Eni de Mesquita e TUPY, Ismênia Spínola Silveira Truzzi. **História e Documento e metodologia de pesquisa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, Marlene. **Ensina História**. São Paulo: Spicione, 2004.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BITTENCOURT, Circe. **O Saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.

SILVA, Marco. **História: que ensino é esse?** Campinas, SP: Papirus, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Autêntica, 1997.

SOARES, André Luis Ramos (Org.). **Educação Patrimonial: teoria e prática**. Santa Maria: UFSM, 2007.

TARDIF, Maurice e GAUTHIER, Clermont. **A pedagogia: teorias e prática da antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

UNESCO. **Educação um tesouro a descobrir:** relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Cortez: São Paulo, 1998.

ZABALA, Antoni e ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZAMBONI, Ernesta e DE ROSSI, Vera Lúcia Sabongi. **Quanto tempo o tempo tem!** Campinas, SP: Alínea, 2005.