



REDUH

Revista de Educação Histórica

ISSN 2316-7556

Nº 32
jan - jun de 2026

Publicação Semestral do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da UFPR

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ.
SISTEMA DE BIBLIOTECAS. BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO

REVISTA de Educação Histórica - REDUH / Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da UFPR; [Editoração: Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt; Coordenação editorial: Ana Claudia Urban, Solange Maria do Nascimento, Geraldo Becker; Editoração Eletrônica: Geraldo Becker], n. 32 (Jan./Jun. - 2026). Curitiba: LAPEDUH, 2026.

Periódico eletrônico: <https://lapeduh.wordpress.com/revista/>
Semestral
ISSN: 2316-7556

1. Educação - Periódicos eletrônicos. 2. História - Estudo e ensino - Periódicos eletrônicos. I. Universidade Federal do Paraná. Laboratório de Educação Histórica. II. Schmidt, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. III. Urban, Ana Claudia. IV. Nascimento, Solange Maria do. V. Becker, Geraldo.

CDD

20.ed. 370.7

Sirlei do Rocio Gdulla CRB-9ª/985



Reitor: Marcos Sfair Sunye

Vice-Reitora: Camila Girardi Fachin

Setor de Educação

Diretor: Marcos Alexandre dos Santos Ferraz

Vice-Diretora: Fernanda Silva Veloso

Coordenadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica – UFPR – Brasil:

Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt

Editora: Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt
Coeditor/as: Ana Claudia Urban, Solange Maria do Nascimento e Geraldo Becker.

Conselho Editorial:

Adriane de Quadros Sobanski – SEED/LAPEDUH
Andressa Garcia Pinheiro de Oliveira – PMC/LAPEDUH
Cláudia Senra Caraméz – SEED/LAPEDUH/UFPR
Cristina Elena Taborda Ribas – SEED/LAPEDUH/UFPR
Everton Carlos Crema – UNESPAR/LAPEDUH
Fabio Aparecido Ferreira – SEED/LAPEDUH/UFPR
Geovane Gonçalves de Oliveira – PMI/LAPEDUH/UFPR
Geraldo Becker – UENP/LAPEDUH/UFPR
Geysa Dongley Germinari – UNICENTRO/LAPEDUH/UFPR
Isabel Barca – Universidade do Minho (Portugal)
João Luis da Silva Bertolini – SEED/LAPEDUH
José Sebastião Vilhena – SEMEC/LAPEDUH/UFPR
Julia Castro – Universidade do Minho (Portugal)
Katia Maria Abud – USP
Leslie Luiza Pereira Gusmão – SEED/LAPEDUH/UFPR
Lidiane Camila Lourençato – LAPEDUH
Lorena Marques Dagostin Buchtik – SEED/LAPEDUH/UFPR
Lucas Pydd Nechi – LAPEDUH
Luciano de Azambuja – IFSC
Marcelo Fronza – UFMT
Marcos da Silva de Oliveira – SEED/LAPEDUH/UFPR
Maria Conceição Silva – UFG
Marília Gago – Universidade do Minho (Portugal)
Marlene Cainelli – UEL
Olga Magalhães – Universidade de Évora (Portugal)
Rafael Saddi – UFG
Rafaella Baptista Nunes – LAPEDUH/UFPR
Rosângela Gehrke – LAPEDUH/UFPR
Solange Maria do Nascimento – LAPEDUH/UFPR
Rita de Cássia Gonçalves Pacheco dos Santos – Universidade Tuiuti do Paraná
Thiago Augusto Divardim de Oliveira – IFPR/LAPEDUH
Tiago Costa Sanches – UNILA – PR

Conselho Consultivo:

Albano Gabriel Giurdanella – SEED/LAPEDUH/UFPR
André Victor Falcade Pereira – LAPEDUH/UFPR
Angela Maria da Silva Cardoso - PMC/LAPEDUH
Cláudio Aparecido de Souza – SEED/LAPEDUH/UFPR
Dioury de Andrade Bueno – PMC/LAPEDUH/UFPR
Eli Prestes de Aguiar – SEED/LAPEDUH/UFPR
Jackes Alves de Oliveira – SEED/PMC/LAPEDUH/UFPR
Jiliane Movio Santana – LAPEDUH/UFPR
Lara Taline dos Santos – LAPEDUH
Luzilete Falavinha Ramos – PMC/LAPEDUH/UFPR
Maycon Douglas Bento – LAPEDUH/UFPR
Melissa Colbert Bello – SEED/LAPEDUH/UFPR
Rodrigo Goulart de Borba – SEED/LAPEDUH/UFPR
Sergio Luis Versolato de Abreu - LAPEDUH/UFPR
Sheyla Francielle Mayer da Costa - SEED/LAPEDUH/UFPR
Sonia Sônia Maria Ramos Gonçalves - LAPEDUH/UFPR
Viviani Cristina de Souza Ribeiro - PMC/LAPEDUH
Willian Gomes Valentim – LAPEDUH/UFPR

EDITORA: LAPEDUH

Endereço: Campus Rebouças – UFPR. Rua Rockefeller, 57 – Anexo A do Edifício Teixeira Soares – 2º andar, sala 32. Rebouças, Curitiba - Paraná. CEP 80.060-150

Coordenadora: Prof.^a Dr.^a Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt

Email: inscricoeslapeduh@gmail.com

Coordenação Editorial: Ana Claudia Urban, Solange Maria do Nascimento e Geraldo Becker.

Editoração Eletrônica: Geraldo Becker

Capa: Deyvid Fernando dos Reis

Revisão dos textos: a cargo de cada autor

MISSÃO DA REVISTA

Ser uma Revista produzida por professores e destinada a professores de História. Ter como referência o diálogo respeitoso e compartilhado entre a Universidade e a Escola Básica. Colaborar na produção, distribuição e consumo do conhecimento na área da Educação Histórica, pautada na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

EDITORIAL

É com grande satisfação que o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH/UFPR) apresenta a 32ª edição da Revista de Educação Histórica (REDUH), reafirmando seu papel como espaço fundamental para o diálogo, a reflexão e a divulgação de investigações no campo do ensino e da aprendizagem de História. Ao longo de sua trajetória, a REDUH tem se consolidado como referência entre docentes, pesquisadores e estudantes, ao buscar difundir resultados de pesquisas acadêmicas e compartilhar experiências inovadoras vividas em sala de aula por profissionais dedicados à Educação Histórica.

Nesta edição, o leitor encontrará textos que analisam o ensino de História a partir de múltiplas perspectivas, articulando fundamentos teóricos, metodológicos e relatos práticos oriundos de contextos escolares diversos. Os artigos aqui reunidos convidam à reflexão crítica sobre os desafios cotidianos enfrentados pelo professorado, ressaltando a necessidade de integrar teoria e prática para qualificar o processo de ensino e aprendizagem em História e ampliar as possibilidades de formação histórica dos sujeitos.

Desejamos que esta leitura inspire novas possibilidades, caminhos e diálogos no campo da Educação Histórica.

Coletivo Editorial da REDUH
Curitiba, junho de 2026

NORMAS DE ARTIGOS PARA A REDUH

- As contribuições deverão ser apresentadas em arquivo de Word observando as seguintes características:
- Título: centralizado, maiúsculo, negrito.
- O nome do autor, a instituição de origem e e-mail para contato deverão vir abaixo do título em itálico e alinhado à direita.
- A titulação deverá ser colocada em nota de rodapé. Caso a pesquisa tenha sido elaborada com apoio financeiro de uma instituição, deverá ser mencionada em nota de rodapé.
- O Resumo deve conter de 100 a 250 palavras em português, fonte Arial 12, espaço simples. Abaixo do Resumo deverá vir até cinco palavras-chave, separadas por ponto.
- Os subtítulos em negrito, somente a primeira letra em Maiúscula. Antes de cada subtítulo deixar uma linha em branco com espaçamento 1,5 (um vírgula cinco).
- O texto deverá ser digitado em página A4, espaçamento 1,5 (um vírgula cinco), margens superior/esquerdo de 3 (três) cm e inferior/direito de 2 (dois) cm, recuo de 1 (um) cm, letra Arial, corpo 12 (doze) e as notas de rodapé na mesma letra, em corpo 10 (dez). As notas de rodapé serão numeradas em caracteres arábicos. Os números das notas de rodapé inseridos no corpo do texto irão sempre sobrescritos em corpo 10 (dez), depois da pontuação.
- Os autores são responsáveis pela correção do texto.
- As citações literais curtas, menos de 3 (três) linhas serão integradas no parágrafo, colocadas entre aspas. As citações de mais de três linhas serão destacadas no texto em parágrafo especial, a 4 (quatro) cm da margem esquerda, sem recuo, sem aspas e em corpo 10 (dez), com entrelinhamento simples. Antes e depois deste tipo de citação será deixada uma linha em branco com espaçamento 1,5 (um vírgula cinco).
- A indicação de fontes no corpo do texto deverá seguir o seguinte padrão: Na sentença – Autoria (data, página) – só data e página dentro do parênteses. Final da sentença – (Autoria, data, página) todos dentro do parênteses.
- Toda a bibliografia utilizada deverá vir com o subtítulo **Referências** no fim do texto em ordem alfabética de sobrenome, com espaçamento simples entre linhas. Um espaço simples entre o subtítulo e as referências e alinhamento à margem esquerda.
- SOBRENOME, Nome. **Título do livro em negrito**: subtítulo. Tradução. Edição. Cidade: Editora, ano.
- SOBRENOME, Nome. Título do capítulo ou parte do livro. In: **Título do livro em negrito**. Tradução. Edição. Cidade: Editora, ano, p. x-y. – SOBRENOME, Nome;
- SOBRENOME, Nome. Título do artigo. **Título do periódico em negrito**, Cidade, vol., n., p. x-y, ano.
- SOBRENOME, Nome. **Título da tese em negrito**: subtítulo. Xxx f. Dissertação ou Tese (Mestrado ou Doutorado, com indicação da área do trabalho) – vinculação acadêmica, Universidade, local, ano de apresentação ou defesa.
- Para outras produções:
- SOBRENOME, Nome. **Denominação ou título**: subtítulo. Indicações de responsabilidade. Data. Informações sobre a descrição do meio ou suporte (para suporte em mídia digital).
- Para documentos on-line ou nas duas versões, são essenciais as informações sobre o endereço eletrônico, apresentado entre sinais <>, precedido da expressão “Disponível em”, e a data de acesso ao documento, antecedida da expressão “Acesso em”.
- Ilustrações, figuras ou tabelas deverão ser enviadas em formato digital com o máximo de definição possível.
- A responsabilidade pelos direitos de reprodução de imagens (fotos, gravuras, quadros, entre outras) será dos(as) autores(as) dos artigos.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	09
AVALIAÇÃO E APRENDIZAGEM HISTÓRICA NA PERSPECTIVA DOS DOCENTES - PRESSUPOSTOS TEÓRICOS Geyso Dongley Germinari; Francielli Czelusniak Costa.....	13
CONTEÚDOS SUBSTANTIVOS ANTIRRACISTAS: CONSTRUINDO REPERTÓRIOS OUTROS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA ANTIRRACISTA Jiliane Movio Santana; Ana Claudia Urban.....	24
ESCRITA E SABERES NA FORMAÇÃO HISTÓRICA APONTAMENTOS INICIAIS: UM ESTUDO DOS MATERIAIS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA NO PNLD 2021 A 2024 João Carlos Alves Pereira.....	41
O NEOLIBERALISMO EDUCACIONAL EM MATO GROSSO: O SISTEMA ESTRUTURADO DE ENSINO E A APRENDIZAGEM HISTÓRICA Jonh Érick Augusto da Silva; Marcelo Fronza.....	57
O CONCEITO SUBSTANTIVO DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA (1964-1985): UMA POSSIBILIDADE DE ESTUDO DAS CONCEPÇÕES DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO Juliana Aparecida Paulino Martins.....	69
CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E NARRATIVA HISTÓRICA SOBRE A ESCRAVIDÃO E MISTIÇAGENS NO BRASIL: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO NA BAHIA Ocerlan Ferreira Santos.....	80
PROFESSORES DE HISTÓRIA EM RORAIMA E AS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA: UM CONTEXTO PARA REPENSAR AS TECNOLOGIAS DIGITAIS Rutemara Florencio; Eduardo Fofonca.....	98
RESENHA	
SCHMIDT, Maria Auxiliadora; NASCIMENTO, Solange Maria do (orgs.). Educação Histórica: Contribuições ao Debate. 1ª ed. Curitiba: WAS Edições, 2023. Solange Maria do Nascimento.....	111

APRESENTAÇÃO

É com satisfação que apresentamos a 32ª edição da revista REDUH, publicação dedicada a fomentar reflexões, divulgar investigações e fortalecer o campo da Educação Histórica no Brasil. Este número se destaca pela diversidade temática, pela amplitude regional das pesquisas e pelo compromisso com questões urgentes do ensino de História, reunindo sete artigos originalmente publicados nos Anais do XXIII Congresso Internacional das Jornadas de Educação Histórica: “Natureza, diversidade e os desafios para a cultura histórica”, promovido pela Faculdade de História da Universidade Federal de Goiás — UFG e realizado em Goiânia, em 2024. As pesquisas realizadas em diferentes contextos e instituições, além de uma resenha crítica que amplia o debate sobre os fundamentos teóricos, metodológicos e práticos da aprendizagem histórica.

Abrimos esta edição com o artigo *Avaliação e aprendizagem histórica na perspectiva dos docentes — pressupostos teóricos*, de Geyso Dongley Germinari e Francielli Czelusniak Costa, que discute a possibilidade de concretização da aprendizagem histórica por meio das avaliações educacionais na disciplina de História, tomando como referência o município de Irati, no Paraná. A pesquisa, vinculada a um projeto de doutoramento em Educação, busca compreender as ideias e concepções de docentes das séries iniciais do ensino fundamental sobre aprendizagem histórica, utilizando avaliações educacionais como instrumento documental. O texto chama atenção para as tensões entre a formação da consciência histórica e práticas avaliativas orientadas por objetivos neoliberais, frequentemente centradas em habilidades, competências e avaliações externas.

Na sequência, o artigo *Conteúdos substantivos antirracistas: construindo repertórios outros para o ensino de história antirracista*, de Jiliane Movio Santana e Ana Claudia Urban, propõe a consolidação de um campo do ensino de História antirracista, articulando os aportes da Educação Histórica ao campo epistêmico da Educação das Relações Étnico-Raciais. As autoras defendem os conceitos de branquitude, mito da democracia racial e racismo estrutural como conteúdos substantivos indispensáveis para a formação histórica de estudantes dos anos finais do ensino fundamental, especialmente no 8º e 9º anos. Ao propor esses conceitos como parte de um repertório teórico, metodológico e pedagógico, o artigo contribui

para pensar currículos e práticas docentes comprometidos com a crítica ao racismo e com a construção de outras formas de compreender a experiência histórica brasileira.

O terceiro artigo, *Escrita e saberes na formação histórica: apontamentos iniciais — um estudo dos materiais didáticos de História no PNLD 2021 a 2024*, de João Carlos Alves Pereira, apresenta reflexões iniciais de uma pesquisa de mestrado voltada à compreensão do conceito de formação histórica e de sua historicidade. O estudo propõe analisar materiais didáticos dos ciclos do PNLD 2021 e 2024, observando a produção do saber histórico, a escrita da História e as políticas públicas que orientam esses materiais. Ao considerar obras como *Vamos Juntos, Profe!* e *História.Doc*, ambas da Editora Saraiva, o texto evidencia a importância de compreender o livro didático como mediação entre o conhecimento histórico científico, a cultura escolar e as reformas educacionais recentes, especialmente a BNCC.

Em *O neoliberalismo educacional em Mato Grosso: o Sistema Estruturado de Ensino e a aprendizagem histórica*, Jonh Érick Augusto da Silva analisam os desdobramentos das políticas neoliberais na rede estadual de ensino de Mato Grosso. A comunicação examina apostilas de História do Sistema Estruturado de Ensino, utilizadas em 2022 por estudantes do 2º ano do Ensino Médio, e dialoga com as ponderações de Jörn Rüsen sobre o livro didático ideal. A análise aponta que o material investigado não contribui para o aprimoramento da competência narrativa, dimensão central da aprendizagem histórica, e reforça a necessidade de avaliar criticamente materiais produzidos em contextos de padronização curricular e racionalidade gerencial.

O quinto texto, *O conceito substantivo Ditadura Civil-Militar brasileira (1964–1985): uma possibilidade de estudo das concepções dos estudantes do Ensino Médio*, de Juliana Aparecida Paulino Martins, apresenta um recorte das reflexões desenvolvidas em sua pesquisa de mestrado e indica novos caminhos para o doutorado. A autora parte da análise da abordagem do conceito substantivo Ditadura Civil-Militar brasileira por professores de História do 9º ano em Apucarana, no Paraná, e das narrativas presentes nos materiais didáticos disponíveis. Ao mobilizar contribuições de Bodo von Borries, Jörn Rüsen e Carlos Fico, entre outros autores, o texto aponta a relevância de investigar as concepções de estudantes do Ensino Médio diante das mudanças curriculares e dos desafios de trabalhar histórias difíceis em sala de aula.

O sexto artigo, *Consciência histórica e narrativa histórica sobre a escravidão e mestiçagens no Brasil: um estudo exploratório com estudantes do Ensino Médio na Bahia*, de Ocerlan Ferreira Santos, volta-se à compreensão de temas históricos controversos, ou histórias difíceis, como a escravidão e as mestiçagens no Brasil. O estudo, desenvolvido com estudantes do 2º ano do Ensino Médio na Bahia, busca identificar espaços não formais de aprendizagem, carências de orientação e interesses que emergem na consciência histórica dos estudantes. Ao compreender a narrativa histórica como expressão da consciência histórica, o trabalho reforça a importância de articular escola, universidade, museus, cinema, família, mídias sociais e outros espaços de circulação da História no processo de aprendizagem.

Encerrando o conjunto de artigos, *Professores de História em Roraima e as contribuições da Educação Histórica: um contexto para repensar as tecnologias digitais*, de Rutemara Florencio e Eduardo Fofonca, analisa uma experiência de formação continuada realizada em ambiente virtual durante a pandemia. A pesquisa, desenvolvida com professores de História de Roraima que participaram de uma formação mediada pelo *Google Classroom*, evidencia tanto as dificuldades iniciais de acesso e navegação quanto as potencialidades das tecnologias digitais para aproximar docentes de referenciais da Educação Histórica. Os resultados indicam que, para muitos participantes, aquele foi o primeiro contato com a teoria da Educação Histórica, revelando lacunas na formação inicial e apontando caminhos para práticas docentes mais orientadas à aprendizagem histórica significativa.

Finalizando esta edição, apresentamos a resenha elaborada por Solange Maria do Nascimento da obra *Educação Histórica: contribuições ao debate*, organizada por Maria Auxiliadora Schmidt e Solange Maria do Nascimento. A coletânea reúne dezessete capítulos dedicados a temas como cultura escolar, narrativas, fontes históricas e digitais, juventude, consciência histórica, sentido histórico, formação docente, avaliação e políticas educacionais. A resenha destaca a relevância da obra para pesquisadores, licenciandos e professores interessados em compreender o ensino de História para além da transmissão de conteúdos, enfatizando a formação da consciência histórica, a produção narrativa de sentidos e a especificidade epistemológica da História escolar.

Esta 32ª edição da REDUH reafirma a importância de pensar o ensino de História a partir da epistemologia da História e das formas pelas quais crianças, jovens e professores produzem sentidos sobre o tempo. Os textos indicam que materiais

didáticos, avaliações, currículos, tecnologias digitais e práticas docentes precisam ser analisados não apenas como instrumentos pedagógicos, mas como mediações que podem ampliar ou limitar a formação histórica dos sujeitos.

Ao reunir investigações que dialogam com diferentes etapas da escolarização, regiões do país e problemas contemporâneos do ensino de História, esta edição contribui para fortalecer o campo de investigação da Educação Histórica como formação e intervenção. Mais do que apresentar resultados específicos, os artigos e a resenha convidam leitoras e leitores a refletirem sobre a função social do Ensino de História em um tempo marcado por disputas de memória, desigualdades persistentes e desafios democráticos.

Desejamos que a leitura desta edição da REDUH inspire novas pesquisas, estimule práticas docentes comprometidas com a aprendizagem histórica e amplie o diálogo entre universidade, escola básica e formação de professores. Que os textos aqui reunidos possam contribuir para a construção de um processo de ensino e aprendizagem de História de modo crítico, plural, antirracista, democrático e sensível às múltiplas experiências humanas no tempo.

Boa leitura!

Solange Maria do Nascimento
Pesquisadora do LAPEDUH
Junho de 2026

AVALIAÇÃO E APRENDIZAGEM HISTÓRICA NA PERSPECTIVA DOS DOCENTES - PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

*Geyso Dongley Germinari - UNICENTRO¹
geysog@gmail.com*

*Francielli Czelusniak Costa - UNICENTRO²
franciellichepluki@gmail.com*

Resumo: A educação pode ser tida como um processo de transformação social. Destarte, o presente trabalho, que encontra-se em desenvolvimento e que se trata de um projeto de doutoramento em Educação, busca compreender e analisar a possibilidade da concretização da aprendizagem histórica por meio das avaliações educacionais na disciplina de História, no município de Irati – Paraná. Partindo de conceitos e problemáticas que dizem respeito à Avaliação Educacional e Aprendizagem Histórica no campo da Educação Histórica pretende-se compreender quais as ideias e concepções que os docentes das séries iniciais do ensino fundamental do município de Irati compreendem acerca da aprendizagem histórica, utilizando-se das avaliações educacionais como instrumento documental, com objetivo de compreender se há a possibilidade da concretização da aprendizagem histórica nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, espera-se contar com as contribuições teórico-metodológicas de pesquisadores e pesquisadoras das mais diversas áreas do conhecimento, como Ensino de História, Educação Histórica e Avaliação Educacional e Estudos educacionais. Percebeu-se ao final do trabalho teórico, que a disciplina de História vem sendo minimizada por práticas voltadas aos objetivos neoliberais, como a aquisição de habilidades e competências estimuladas pelas avaliações externas que visam a formação de mão de obra do sujeito pensante, pensa-se na importância da continuidade de estudos pesquisas que dêem ênfase ao ensino de história/ consciência histórica nas séries iniciais do ensino fundamental.

Palavras-chave: Avaliações. Ensino de história. Aprendizagem histórica.

Introdução

A educação pode também ser vista como um processo de transformação pessoal e social, que busca promover o desenvolvimento humano e a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática. Refletindo sobre isso, explica-se o presente artigo, como um recorte teórico da tese de doutoramento em educação ainda

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor do Departamento de História e dos Programas de Pós-Graduação em Educação e História da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), campus Irati.

² Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Coordenadora pedagógica na rede básica municipal. Participante do Grupo Pesquisa: Educação Histórica: Consciência Histórica e Cultura (CNPq).

em sua fase inicial. Por este motivo, aqui será descrito as discussões apresentadas ainda no projeto de pesquisa.

Partindo para uma contextualização dos dois temas chaves da tese pretendida, avaliação e ensino de história, justifica-se a importância do estudo pela percepção de que no Brasil o ensino de História vem sendo minimizado a partir de práticas voltadas aos objetivos neoliberais, como a aquisição de habilidades e competências estimuladas e perpetuadas pelas avaliações externas, que visam a formação de mão de obra e não do sujeito pensante.

Dentro desse contexto de percepção de políticas neoliberais há algum tempo adentrando os muros escolares surge o interesse em investigar esse tema, já na dissertação de mestrado defendida no mês de março do ano de 2023 e que permanece como interesse para a tese de doutorado.

Na dissertação de mestrado citada, o objetivo foi o de utilizando-se de uma análise documental compreender quais as concepções de ensino de História (selecionadas a partir de teoria da área) estavam presentes em avaliações da disciplina de História, das séries iniciais do Ensino Fundamental. Como resultado descobrimos que a concepção de Estudos Sociais foi a mais presente nas avaliações analisadas pela pesquisadora. Essa concepção bate de frente com os pressupostos defendidos no campo da Educação Histórica, utilizado na pesquisa, com o objetivo da concretização da aprendizagem histórica.

Dando continuidade a essa pesquisa, concentrando-se no mesmo tema, o objetivo neste momento será, de acordo com a metodologia selecionada, estender o estudo passado desdobrando a quantidade de avaliações analisadas e complementando com entrevistas por meio de grupos focais com docentes e estudantes (em momentos distintos) para entender qual a concepção e/ou ideia que esses sujeitos têm de aprendizagem histórica, por meio das avaliações da disciplina de História.

Refletir sobre avaliação educacional e aprendizagem histórica é relevante por vários motivos. Dentre os principais, ao longo dos anos de prática pedagógica, percebe-se, a quase inexistência de conteúdos de História nas práticas docentes, muito em função das decisões da secretaria de educação que priorizam áreas de conhecimento alinhadas as avaliações externas. Os conteúdos históricos aparecem no currículo oficial, no entanto, ficam em segundo plano na prática docente nas avaliações da aprendizagem. As avaliações da aprendizagem da disciplina de

História, quando ocorrem, são realizadas no sentido de cumprimento de obrigação para obtenção da nota bimestral do aluno.

Também se destaca a quase inexistência de pesquisas sobre avaliação no ensino de história, em nosso país. O historiador e pesquisador da área Martins (2020) em seu trabalho desabafa sobre a dificuldade em encontrar fontes para sua pesquisa de doutoramento nesse tema. Com isso, práticas obsoletas como decorebas, memorização vão se perpetuando nas avaliações de História bem como no processo ensino-aprendizagem.

Avaliações educacionais

Segundo o dicionário de Língua Portuguesa, Aurélio (Ferreira, 2010), ao pesquisar o significado da palavra avaliação, o resultado que se encontra é: Avaliação: 1. Ato ou efeito de avaliar. 2. Valor determinado pelos avaliadores. Avaliar: 1. Determinar a valia ou o valor de. 2. V. calcular. Dessa maneira percebe-se uma definição mecânica ou mensurável, portanto o oposto da defesa dos pressupostos de uma avaliação da aprendizagem, a qual faz parte do processo ensino-aprendizagem da escola (Luckesi, 2018). É oportuno dizer que a definição de avaliação, sinônima de medir e dar valor pelos avaliadores, difere-se de uma avaliação processual e pensada para produzir aprendizagem.

Arredondo e Diago (2013, p.70) confirmam que hoje o conceito de avaliação contínua ampla e “é concebida, atualmente, como inserida na própria configuração do currículo e fazendo parte do desenvolvimento curricular”.

Já Cipriano Carlos Luckesi (2018, p. 24), importante teórico brasileiro da área cita que o “ato de avaliar é constitutivo do ser humano”, que compõem o seu cotidiano, pois avaliamos se algo vale a pena ou não, ou seja, incorporamos os atos avaliativos constantemente. Sobre a constituição do ato de avaliar, ele diz que “O ato de avaliar nasce com a emergência do ser humano no Planeta Terra e compõe um dos seus variados e universais modos de conhecer” (2018, p. 24). Assim,

Não existe, dessa forma, ato humano, simples ou complexo, que não seja precedido por um ato avaliativo, ocorra ele de modo intencional e consciente ou de modo comum e habitual. Como também não existe nada que nos cerque que não seja objeto de um juízo axiológico (avaliativo) de nossa parte [...] (Luckesi, 2018, p.26).

As avaliações educacionais podem ser classificadas por vários tipos ou tipificações, dentre as mais famosas se pode citar: a avaliação diagnóstica, a formativa, somativa, interna e externa, cada qual com seus objetivos e importância.

Defende-se uma educação mais democrática e emancipatória e as avaliações voltadas para uma punição ou classificação e disputa, longe estão de se objetar a esse modo. A avaliação educacional precisa ser um instrumento do professor e do aluno para o ensino aprendido ou como diria Freire (2021, p. 34) a avaliação da prática que é o termo que ele utiliza: “[...] A avaliação da prática como caminho de formação teórica e não como instrumento de mera recriminação da professora. [...] Avaliamos para punir e não para melhorar a ação dos sujeitos e não para formar”.

Muitas vezes, a avaliação é usada de forma inadequada, sendo focada mais em punir do que em melhorar a formação. Isso significa que, em vez de ser uma ferramenta para identificar áreas de melhoria e aprimorar a prática, a avaliação é utilizada como uma forma de penalizar falhas ou erros, o que pode ser prejudicial ao desenvolvimento dos indivíduos envolvidos. a avaliação é comumente posicionada no final do processo. Esse posicionamento pode ser problemático porque a avaliação tardia impede que o feedback seja utilizado para ajustar e melhorar a prática enquanto ela ainda está em andamento.

Uma boa prática começa com a avaliação do contexto em que a intervenção ocorrerá. Avaliar o contexto significa entender o que está acontecendo, como está acontecendo e por que está acontecendo. Esse tipo de avaliação é fundamental porque permite que as ações subsequentes sejam mais adequadas e eficazes, já que estão baseadas em uma compreensão crítica do ambiente e das necessidades específicas do momento.

Ensino de História e Avaliação

Na bibliografia sobre avaliação da aprendizagem no ensino de História, é mencionado que o ideal seria que a avaliação fosse "um ato formativo, conscientizador, emancipador e dialógico" (Guimarães, 2012, p. 402). Contudo, como a própria autora também observa, a avaliação ainda é vista como um meio de “controle e seleção”, com práticas avaliativas que permanecem profundamente enraizadas em métodos pedagógicos ultrapassados. Essas práticas persistem, seja devido à falta de experiência dos professores, ao desânimo ou resistência diante de mudanças, ou às barreiras impostas pela equipe pedagógica.

Ainda hoje a avaliação em história é vista como uma mera aplicação de provas para “testar” o conhecimento do aluno e assim atribuir-lhe um valor ou conceito que de maneira única e até mesmo impiedosa “classifiquem” o aluno. Muitas dessas avaliações são preparadas sem qualquer critério pedagógico, escolhem-se questões face aos sentimentos do professor quanto à turma na qual a prova será aplicada. Poucos professores fazem uma “devolutiva” da prova corrigida ao aluno, sem deixar claro os aspectos do erro do educando [...] (Mantovani, 2006, p.21).

Mantovani destacou que a avaliação no ensino de História ainda é frequentemente entendida como uma prova ou teste que serve para classificar o aluno e atribuir uma nota. Na prática, isso leva o aluno a decorar e memorizar o conteúdo apenas para a prova, desviando o foco do verdadeiro objetivo da disciplina de História, que é promover a consciência crítica e o reconhecimento do aluno como sujeito histórico.

Por diversas vezes o educando tem um grande interesse na matéria, mas as formas de avaliação são restritas a provas extensas, longas e enfadonhas que privilegiam a repetição de conteúdos adquiridos e “decorados”, ou ainda de avaliações que são preparadas através de relações entre o humor do professor e a receptividade que este tem da turma avaliada. No caso da disciplina de História, conforme veremos abaixo, este aspecto é bastante significativo uma vez que algumas perguntas avaliativas remetem o aluno à pura repetição e ao ato de decorar, desprovido de qualquer pensamento crítico, social e muito menos transformador, tornando a disciplina enfadonha e não ligada a outras áreas do conhecimento. (Mantovani, 2006, p. 12).

Schmidt e Cainelli (2004) enfatizam a importância de compreender o que significa avaliar, quais são suas características e métodos, além da necessidade de o professor dialogar com o aluno sobre sua avaliação, explicando claramente os critérios que serão utilizados (2004, p. 147). As autoras identificam três principais tipos de avaliação: inicial, formativa e somativa. Elas defendem que a avaliação deve ser considerada um diagnóstico contínuo e sistemático (2004, p. 147), destacando que o processo de avaliação da aprendizagem deve ocorrer de forma sistemática, com o objetivo de verificar o progresso do aluno, e não apenas para atribuir notas ou classificações.

Guimarães (2012) em seu livro que tem um capítulo sobre avaliação da aprendizagem em História, defende que no ensino de História as práticas avaliativas tenham “um caráter diagnóstico, investigativo e processual” (2012, p.422). Defende que o objetivo real da avaliação é “diagnosticar as reais situações, tendo a vista a continuidade do processo do ensino e aprendizagem em História” (2012, p. 423); com

isso – diagnosticar, contínua e processual, podem ser as palavras-chaves para a avaliação da aprendizagem que leve em conta o ensino aprendizagem e não o cobrar.

Aqui cabe a pergunta: o que verificar na aprendizagem do aluno numa avaliação no ensino de História? A resposta seria se o aluno possui o conhecimento histórico, que seria:

[...] verificar se ele aprendeu a formular hipóteses historicamente corretas; processar fontes em função de uma temática e segundo as hipóteses levantadas; situar e ordenar acontecimentos em uma temporalidade histórica; levar em consideração os pontos de vista, os sentimentos e as imagens próprias de um passado; aplicar e classificar documentos históricos segundo a natureza de cada um; usar vocabulário conceitual adequado; e construir narrativas históricas baseadas em marcos explicativos (de semelhanças e diferenças, de mudança e permanência, de causas e consequências, de relações de dominação e insubordinação). (Schmidt; Cainelli, 2004, p.151).

Com essa citação percebe-se que a prática de provas que se concentram na memorização está se tornando obsoleta. Não é essencial verificar se o aluno conseguiu decorar uma data, um nome, um local ou um fato específico. O mais importante é avaliar se o aluno é capaz de fazer comparações históricas, situar-se no contexto histórico e cronológico, e aplicar os conhecimentos de maneira crítica. Avaliar também é um processo de aprendizado, e aprender é uma parte essencial da condição humana. Portanto, é nosso dever como educadores adotar uma abordagem de avaliação mais humana e justa.

Avaliação da aprendizagem histórica na perspectiva da Educação Histórica

O que significa avaliar a aprendizagem histórica na perspectiva da educação histórica?

Para que o aluno possa construir um pensamento histórico, é fundamental que ele desenvolva conceitos específicos da disciplina. Esses conceitos substantivos, como explica Lee (2001, p. 15), referem-se aos conteúdos aprendidos na escola, como "agricultor, impostos, datas, eventos," que são de grande importância. Além disso, os conceitos de segunda ordem, como "narrativa, relato, explicação" (Lee, 2001, p. 15), conferem consistência à disciplina de História. Esses conceitos são essenciais para que os alunos desenvolvam uma compreensão histórica efetiva.

Dito isso, torna-se essencial realizar um diagnóstico inicial, que pode ser feito por meio de uma avaliação, para entender quais conhecimentos os alunos já possuem e se eles já se apropriaram desses conceitos em suas narrativas. A avaliação

diagnóstica é uma ferramenta que o docente geralmente utiliza no início do ano ou bimestre para coletar dados sobre o conhecimento prévio do aluno. Esse diagnóstico é fundamental, pois proporciona uma compreensão das ideias que o aluno já tem, levando em consideração os conhecimentos adquiridos por meio de suas experiências pessoais, o que é especialmente relevante na Educação Histórica.

Com os conhecimentos substantivos em mãos, que podem incluir os conteúdos trabalhados em sala de aula (mas não se limitando a isso), no caso do Ensino Fundamental nos anos iniciais, geralmente são discutidos temas como: "quem sou eu, rua, escola, minha cidade, estado, nomadismo, cultura local", entre outros. Ao considerar os conhecimentos prévios que o aluno já possui sobre esses conteúdos, o professor consegue coletar informações valiosas para o desenvolvimento do planejamento pedagógico e das diversas formas de avaliação. Isso, por sua vez, contribui para o desenvolvimento do pensamento histórico do aluno.

Na sua tese de doutorado, Gusmão (2021) analisa as avaliações, seus documentos oficiais e apresenta uma dinâmica que relaciona as avaliações com a formação da consciência histórica. Com base nessa análise, a autora conclui que essas avaliações são abordadas predominantemente sob a perspectiva da Pedagogia e da lógica das competências. Essa abordagem, segundo Gusmão, acaba por se distanciar das teorias e objetivos centrais da consciência histórica e da Educação Histórica.

[...] a avaliação tem sido abordada nos textos oficiais a partir das teorias da Pedagogia, sendo marcante a presença da perspectiva cognitivista de Piaget [...] Especialmente os documentos publicados desde a década de 1990 propõem o ensino de História a partir de Objetivos, visando a aquisição de História a partir de Objetivos, visando a aquisição de Competências ditas globais. [...] é pertinente realizar um contraponto entre a avaliação a partir da Lógica das Competências, que, como o discurso oficial tem sugerido, prepara os indivíduos para o mercado de trabalho; e a avaliação para a formação da consciência histórica, tendo como referência o campo teórico da Educação Histórica, partindo do princípio de que a avaliação é tributária de uma concepção de conhecimento. (Gusmão, 2021, p.127).

A autora traça um panorama do que seria uma avaliação na epistemologia da natureza histórica. A princípio cita o modelo de Aula Oficina de Isabel Barca (2004) no qual, diferentemente de uma aula colóquio, como diz Barca (2018, p.79), na aula oficina "[...] o aluno é efetivamente visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento, as atividades das aulas, diversificadas e intelectualmente

desafiadoras, são realizadas por estes e os produtos daí resultantes são integrados na avaliação.”

Nesse modelo, Barca, também afirma que a avaliação, pode se efetuar com material produzido pelo aluno, testes e diálogos, e a avaliação deve ser contínua “avaliar qualitativamente, em termos de progressão da aprendizagem, o nível conceitual dos alunos, em vários momentos da(s) aula (s)” (Barca, 2018, p.82). A autora conclui sua reflexão em, citando como é, usualmente, realizada a avaliação, mediante questões de certo e errado e, desse modo, torna-se tão obsoleto, pois:

Uma tendência que se manifesta na avaliação normal de testes consiste em utilizar critérios redutores de certeza (certo versus errado) e de quantidade de informação (completo versus incompleto), uma dicotomia válida para o registro de factualidade mas questionável em itens mais elaborados. Conceitos de relatividade e objetividade crítica vieram complexificar os critérios sobre a verdade científica, e hoje, poderemos avaliar os conhecimentos, como mais ou menos válidos: científicos, aproximados, de senso comum ou alternativos. Esta visão gradual é importante no que diz respeito à avaliação formativa, se queremos valorizar os pontos de partida diferentes e assim promover uma progressão individualizada dos alunos. E, como diz Peter Lee, aprendizagem deve ser consideradas gradual, por vezes, oscilante. Não é uma questão de tudo ou nada... (Barca, 2018, p.85).

Gusmão (2021) destaca o trabalho de Fernandes (2004) o qual construiu uma perspectiva denominada Unidade Temática Investigativa, tendo como referência a aula oficina de Isabel Barca e diálogos entre os trabalhos da área de Portugal e Brasil. Portanto, define-se a Unidade temática Investigativa tal qual a reconstrução das aulas de história, segundo os elementos definidos pela autora, que seriam:

a-Definição de temática, conforme diretrizes curriculares; b-Preparação da investigação dos conhecimentos prévios, tendo por base os objetivos de ensino; c-Aplicação da investigação junto aos alunos; d-Categorização e análise, pelo professor; e-Problematização junto aos alunos; f-Intervenção pedagógica do professor (Interpretação e contextualização de fontes); g-Produção de comunicação, pelos alunos (narrativa, história em quadrinhos, jornal, charge, paródia e outros). h- Aplicação de instrumento de meta cognição. i-Guarda de algumas produções dos alunos e reflexão do professor, na biblioteca escolar. (Fernandes, 2008, não p.).

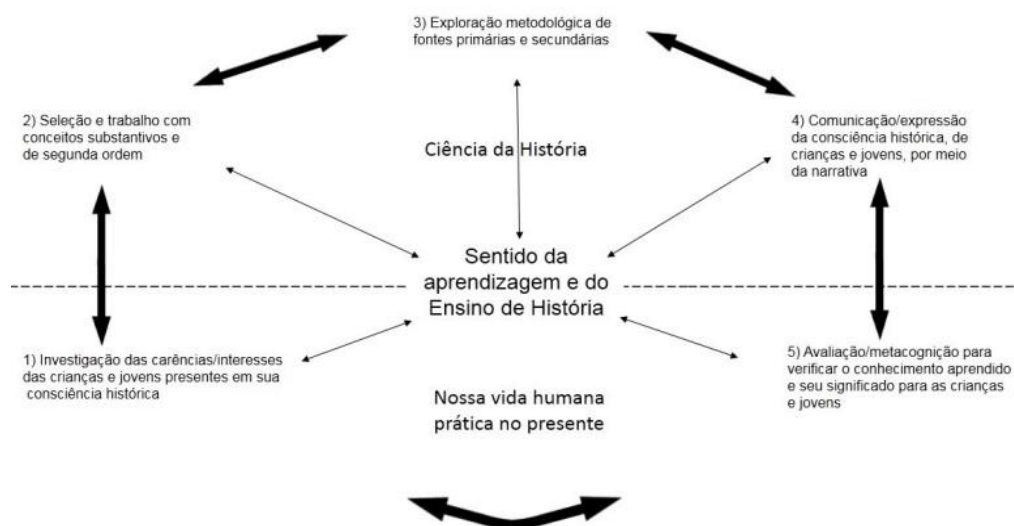
Diante disso, Gusmão diz que uma avaliação nessa perspectiva, principalmente, utilizando elementos da metacognição históricas, possibilita:

[...] aos professores/as a investigação das impressões dos estudantes acerca dos conteúdos substantivos trabalhados, antes, e, depois da problematização a partir das fontes históricas, sendo possível, portanto,

verificar em que medida as ideias que os educandos apresentaram a respeito do passado tornaram-se mais complexas ou sofisticadas. Um aspecto importante dessa abordagem é a finalização do trabalho com a produção de um inventário/arquivo, que serve como forma de registro e comunicação das narrativas históricas elaboradas por estudantes, e, até professores/a. (Gusmão, 2021, p.135).

Também podemos destacar a Matriz da Aula Histórica, proposta por Schmidt (2017), que se trata de uma forma de ensinar história e “estrutura-se a partir de um processo que obedece à determinados fatores [...]” (Schmidt, 2017, p.69). Para isso, Schmidt representa a Matriz da Aula Histórica da seguinte forma:

Figura 1 – Matriz da Aula Histórica



FONTE: Schmidt (2017)

Se trata de uma forma de ensinar história onde abarca uma forma de avaliar, conforme pode ser visto no item 5) Avaliação/metacognição para verificar o conhecimento aprendido e seu significado para as crianças e jovens. A autora explica que o sentido de avaliação, nesse modelo de aula, seria o aluno perceber seu processo de aprendizagem, conferindo sentido a toda a ação anterior (outros tópicos da matriz) no momento da avaliação.

A avaliação contínua e a sistematização da avaliação, a partir da perspectiva da metacognição (o que os sujeitos sabem acerca do que eles aprenderam), fazem com que as crianças e jovens percebam o seu próprio processo de aprender. A compreensão dos processos mobilizados desde a investigação das carências e dos interesses desses sujeitos até a produção de uma narrativa que expressa sua consciência histórica, permite que as crianças e

os jovens tomem consciência dos seus processos cognitivos, atribuindo significados e conferindo sentidos ao que aprendeu. (Schmidt 2017, p.70).

Gusmão (2021) salienta que essa abordagem de avaliação, inserida nos pressupostos da natureza e da Ciência da História, possibilita aos alunos a formação da consciência histórica “à medida que permite que elaborem ideias históricas mais complexas, sofisticadas, pois, sobretudo, a proposta leva em consideração competências próprias do pensamento histórico” (p.141). Porém, a autora conclui, em sua tese, que avaliar a aprendizagem histórica encontra limites, porque, ao analisar os documentos norteadores educacionais da avaliação, ela encontrou um desnivelamento diante das inovações das teorias do campo da aprendizagem histórica.

Considerações finais

Defendemos que, para uma avaliação como meio de aprendizagem histórica, primeiro precisa-se levar em conta os conhecimentos prévios do estudante, isso pode ser realizado mediante uma avaliação diagnóstica, levar em conta os conhecimentos que ele adquiriu de maneira informal em outros ambientes que não somente o escolar. Bem como considerar na avaliação a narrativa histórica (de forma escrita ou oral) pois a narrativa tem uma função prática de orientação de experiência prática no tempo além de ser um “sistema de operações mentais que define o campo da consciência histórica” (Schmidt, Barca, Martins, 2010, p.95) e encaminha o estudante ao aprendizado histórico.

E integrar a avaliação no cotidiano das aulas, sistematicamente, de forma qualitativa como um meio e não um fim em si, buscando sempre a aprendizagem do estudante, é uma possibilidade de avaliar a aprendizagem histórica.

Esqueçamos as obsoletas formas de avaliar a memorização dos alunos, buscar introduzir aspectos e conteúdos da teoria da educação histórica, aprimorando a aprendizagem e consciência histórica dos estudantes, na avaliação, torna-se um fator importante e necessário, principalmente, nos últimos anos em que a educação brasileira vive na corda bamba de governo negacionista.

Referências

ARREDONDO, S. C; DIAGO, J. **Avaliação educacional e promoção escolar**. Curitiba: InterSaberes, 2013.

BARCA, I. Educação Histórica: uma nova área de investigação. **Revista da Faculdade de Letras**. Porto, v.2, p.13-21, 2001.

BARCA, I. **Pensamento histórico e consciência histórica: teoria e prática**. OLIVEIRA, T. A. D. (organizador). Curitiba: W.A. Editores, 2018.

FERNANDES, L. Z; SCHMIDT, M A. A Reconstrução de aulas de História na perspectiva da Educação Histórica: da aula oficina a unidade temática investigativa. **Anais do VIII Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História: Metodologias e Novos Horizontes**. São Paulo: FEUSP-Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008.

FERREIRA, A. B. de H. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. – 8. ed. Ver. Atual. – Curitiba: Positivo, 2010.

FREIRE, P. **Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. 31ª ed. - Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GUIMARÃES, S. **Didática e prática de ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados**. 13ª ed. rev. E ampl. – Campinas, SP: Papyrus, 2012.

GUSMÃO, L. L. P. **Avaliação e ensino de história: possibilidades e limites para a educação histórica**. - Curitiba, 2021, 161 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

LEE, P. Progressão da compreensão dos alunos em história. In: BARCA, I (Org). **Perspectivas em educação histórica. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001. p.13-27.

LUCKESI, C. C. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas**. – São Paulo: Cortez, 2018.

MANTOVANI, E. E. **A avaliação no ensino de história e as contribuições da psicopedagogia**. Campinas-São Paulo, 2006.

SCHMIDT, M. A, CAINELLI, M. **Ensinar História**. São Paulo, Scipione: 2004.

SCHMIDT, M. A; BARCA, I; MARTINS, E. R. (coord.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SCHMIDT, M. A. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História. **Intelligere, Revista de História Intelectual**, São Paulo, v.8, n. 2, p. 60-76, out. 2017.

CONTEÚDOS SUBSTANTIVOS ANTIRRACISTAS: CONSTRUINDO REPERTÓRIOS OUTROS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA ANTIRRACISTA

*Jiliane Movio Santana, UFPR³
jiliane.movio@gmail.com*

*Ana Claudia Urban, UFPR⁴
claudia.urban@ufpr.br*

Resumo: Passados vinte anos da promulgação da Lei 10.639/03, podemos defender e sustentar a estruturação de um campo do ensino de história antirracista? Neste trabalho, este campo em construção e em defesa está amparado pelo aparato teórico-metodológico da Educação Histórica, em alinhamentos ao campo epistêmico da Educação das Relações Étnico-Raciais. A presente comunicação tem por objetivo propor os conceitos de “branquitude”, “mito da democracia racial” e “racismo estrutural” como conceitos substantivos para o ensino de história antirracista. Para tanto, é necessária a abordagem sobre como se configuram os conceitos substantivos, os acervos do saber histórico, em acordo ao disposto pelo campo da Educação História, problematizando-os com relação aos aspectos históricos sobre o ensino de história no Brasil: o que se pretendeu com os currículos e os conteúdos tradicionais dessa disciplina no que tange à formação das/os estudantes enquanto cidadãs/cidadãos brasileiras/os? Relacionando os domínios científicos da Educação Histórica e da Educação das Relações Étnico-raciais, argumentaremos sobre a concepção de um levantamento teórico e historiográfico para situar os três conceitos indicados e então propô-los como conceitos substantivos para o ensino de história antirracista, estabelecendo diálogos com outros conteúdos substantivos e amparados por norteadores metodológicos pertinentes à ciência histórica (fontes, temporalidades, narrativas etc.). Espera-se apresentar e assegurar a construção histórica e pedagógica de um repertório teórico, metodológico e pedagógico para o ensino de história antirracista, por meio da proposta e da indicação de usos dos conceitos substantivos antirracistas, especialmente voltado aos anos finais do ensino fundamental II (8º e 9º anos) que esteja adequado e viável aos currículos atualmente vigentes e que possa ser utilizado pelas/os professoras/es da rede municipal de ensino de Curitiba, futuros participantes- colaboradores da pesquisa- encontro em construção para o nosso doutoramento.

Palavras-chave: Ensino de História Antirracista. Conceitos Substantivos. Educação Histórica.

A disciplina de História é um campo fecundo para o combate ao racismo estrutural e para o acesso a saberes outros, histórias e trajetórias outras, tanto assim

³ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal do Paraná – UFPR.

⁴ Professora Doutora da Universidade Federal do Paraná – UFPR.

que é uma das disciplinas elencadas para o trabalho com o proposto pela Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africanas, mas especialmente porque foi estruturada e constituída, no Brasil, para “sedimentar uma identidade nacional”, conforme aponta Circe Bittencourt (2008). A história da disciplina de história expõe a relação entre as escolhas dos conteúdos históricos, dos métodos e finalidades, de acordo com Bittencourt, com os objetivos das classes dominantes e políticas, o que atesta o direcionamento da função da disciplina de história para a formação do sentimento patriótico, das ideias de nação e de cidadãos/ãos conformados aos lugares sociais de origem. Importa muito, portanto, o dimensionamento e o trabalho com os pressupostos e os objetivos relativos à identidade nacional e aos projetos de nação propostos nos séculos XIX e XX no Brasil, seus impactos e desdobramentos para as chamadas “minorias”, para ressignificar as relações com identidades individuais e coletivas, para a partir delas elaborar outros projetos de nação, que promovam justiça social.

Nesse sentido, não podemos deixar de mencionar muito brevemente as resistências empreendidas por professoras/es intelectuais com relação à disciplina de história, com críticas e práticas inovadoras ao longo do século XX. Se somam a esses movimentos críticos o fortalecimento, marcadamente a partir da década de 1980, de campos de pesquisa e de ensino da Didática da História, da metodologia do ensino de história e de estudos dos aspectos relativos aos processos de ensino e aprendizagem, bem como as articulações entre currículos, materiais didáticos, políticas educacionais e outros dispositivos considerando as implicações e orientações de perspectivas sociais, culturais e ideológicas dos contextos pesquisados.

O presente trabalho objetiva propor os conceitos de “branquitude”, “mito da democracia racial” e “racismo estrutural” como possíveis conceitos substantivos para o ensino de história antirracista, a partir da fundamentação do campo da Educação Histórica e da indicação perspectivada da interação com outros conceitos substantivos ou conteúdos do ensino de história tradicional, pretendendo a oferta de repertórios que permitirão a construção do pensamento histórico crítico, seja para docentes, seja para estudantes. Este trabalho é parte do processo de doutoramento, no qual temos levantado questionamentos e hipóteses, a partir do campo teórico-metodológico da Educação Histórica, sobre demandas e possibilidades para o ensino de história antirracista, que aqui defendo como um campo em construção. A defesa decorre da

afirmação de que a Educação das Relações Étnico-Raciais não é somente uma temática, mas sim uma demanda social, política e ideológica, e isso se objetivamos construir uma sociedade efetivamente democrática, já que “os sentidos da História continuam alicerçados nos silêncios e nos racismos/ colonialismos epistêmicos, com algumas destacadas exceções. Nesses casos, é necessário promover ações críticas contínuas para desconstruir seus efeitos” (OLIVA; CONCEIÇÃO, 2023, p. 28). A necessidade para com relação às questões raciais no Brasil foi dimensionada e defendida pelo Movimento Negro e por “negras e negros em movimento”, conforme observa Nilma Lino Gomes (2017, p. 18), com farta pesquisa e produção acadêmica, oferta de disciplinas nos cursos de graduação, cursos de pós-graduação lato senso e strictu senso, além de outros formatos de cursos e de possibilidades de formação continuada para docentes já atuantes na educação básica.

Algumas das questões temos levantado: é possível pensar os conteúdos substantivos, trabalhados a partir da perspectiva antirracista, enquanto repertórios para a construção do pensamento histórico crítico e antirracista? É possível trabalhar com estes conceitos, relacionados às “epistemologias pretas” ou ao campo da Teoria Crítica da Raça, enquanto conteúdos substantivos para o ensino de história antirracista? É possível abordar e trabalhar com estes conteúdos substantivos articulados e relacionados com outros conteúdos substantivos, de caráter mais tradicionais, quando tratamos da história do Brasil? Partindo das nossas hipóteses, lançamos ainda outras questões, relativas aos métodos: mas, então, como fazer? E, com relação aos fundamentos epistemológicos, para tanto, o que é preciso movimentar? Quais as ferramentas teórico-metodológicas da ciência histórica podemos acionar para trabalhar com estes conceitos substantivos, em acordo ao campo teórico-metodológico da Educação Histórica?

Educação Histórica e ensino de história antirracista

O campo da Educação Histórica, que tem sido desenvolvido em países como Inglaterra, Alemanha, Estados Unidos, Canadá, Portugal e Brasil, considera, para o ensino de história, os repertórios teórico-metodológicos da própria ciência da história. A consciência histórica, nesse sentido, é construída a partir da mobilização da cognição histórica situada. As pesquisas empreendidas preocupam-se com questões relacionadas à aprendizagem histórica, as ideias históricas das/os estudantes e das/os professoras/es, aos aspectos relativos às estratégias de ensino e de

aprendizagem de História. Segundo Geyso Germinari, as pesquisas podem ser divididas em três núcleos: “a) análise sobre ideias de segunda ordem; b) análises relativas às ideias substantivas; c) reflexões sobre o uso do saber histórico” (2011, p. 56).

As principais referências do campo, Peter Lee e Jörn Rüsen, estruturaram os conceitos, orientações epistêmicas e metodológicas, reflexões e a teoria da consciência histórica a partir de pesquisas junto aos estudantes em diferentes contextos e países (Peter Lee e outros pesquisadores), bem como dos estudos sobre a Didática da História, a historicidade da profissão “professora/professor de história” e as relações entre a Didática da História, a Teoria da História e a Filosofia da História (especialmente Jörn Rüsen). O trabalho junto às/aos estudantes têm permitido às/aos pesquisadores verificar que “as crianças, quando chegam à escola, têm já um conjunto de ideias relacionadas com a História” (BARCA, 2005, p. 18), já que a cultura histórica está presente nos contextos familiares e sociais, nas produções culturais e de consumo. Nesse sentido, o ensino de história nos contextos escolares, em diálogo com a cultura histórica, viabiliza a construção do pensamento histórico. Se os processos de ensino e de aprendizagem históricos estão orientados sob a perspectiva da Educação Histórica, são as carências de orientação das/os estudantes que mobilizam os conceitos substantivos e de segunda ordem a serem selecionados e trabalhados pelas/os professoras/es.

O contexto escolar e, em especial, da disciplina de História na Inglaterra dos anos 1970 levou Peter Lee à busca por conhecer as ideias históricas das/os estudantes. Os estudos de Lee resultaram na organização de um modelo de progressão de ideias, estruturada na perspectiva da explicação histórica, englobando noções como as de empatia e imaginação histórica. Outros instrumentos de análise, como a matriz com os quatro tipos de consciência história de Rüsen (2010) e suas variações, foram elaborados e são empregados nas pesquisas não para o enquadramento do pensamento das/os estudantes em fases ou estágios, mas sim para possibilitar a verificação das demandas relativas às narrativas (no caso da matriz de Rüsen) e das relações entre os elementos da cognição histórica situada como explicação, compreensão, orientação, interpretação, mobilização e narrativa urdidas pelas/os estudantes (no caso do modelo de Lee).

Vamos abordar brevemente a definição dos conceitos substantivos, para então apresentar o que estamos propondo neste trabalho, uma possível “incorporação” dos

conceitos de “branquitude”, “mito da democracia racial” e “racismo estrutural” enquanto conceitos substantivos. Os conceitos substantivos, ou ideias substantivas, bem como os conceitos de segunda ordem, constituem a cognição histórica situada, compondo os dois primeiros núcleos de pesquisas do campo da Educação Histórica, apontados por Germinari (2011). Aciono um excerto de texto de Marlene Cainelli e Maria Auxiliadora Schmidt, no qual a relação entre os conceitos substantivos e de segunda ordem é assim apresentada:

se os conceitos substantivos ou conceitos históricos permitem entender os processos de compreensão substantiva dos alunos e professores sobre o conteúdo de História, os conceitos de segunda ordem e as categorias históricas possibilitam a compreensão dos processos de aprendizado realizados por eles (2012, p. 510)

Os conteúdos históricos com os quais trabalhamos e fomos formadas/os, presentes nos livros didáticos, nas indicações de temas e fatos históricos apresentadas nos documentos educacionais norteadores, como diretrizes e currículos, e que também encontram eco e retroalimentação na e pela cultura histórica são os conceitos substantivos, com os quais estudantes e docentes elaboram seus conhecimentos históricos. Nesse sentido, todas/os indivíduos têm contato com aspectos históricos, dentro e fora dos espaços escolares, e são essas conexões que estabelecemos com o passado, em diferentes níveis e escalas, que nos permitem narrar nossa história e nossa localização no tempo presente. Assim, “os conceitos substantivos podem ser definidos como os conhecimentos compartilhados, agregados, somados e adquiridos por todos os sujeitos históricos e que são necessários para que se estabeleça um pensamento histórico a partir das carências da vida prática” (SILVA; SOUSA; SCORSATO, 2020, p. 56). Os conceitos de segunda ordem, acionados no trabalho com os conceitos substantivos, são os “conceitos disciplinares” ou “estruturais da história”, segundo Peter Lee, e que

são usados para distinguir os conceitos que marcam a forma da atividade dos historiadores em trabalhar dentro da disciplina (por exemplo, a evidência, a mudança, o significado, os relatos) dos conceitos que eles usam em seus relatos substantivos do passado (por exemplo, camponês, empresário, bispo, exército, sexo) (LEE, 2016, p. 118).

A cognição histórica situada ancora o ensino e a aprendizagem de história, preocupação concernente ao campo da Educação Histórica e que se relaciona à

construção da consciência histórica, possível no alinhamento entre as categorias e os conteúdos históricos, os conceitos substantivos e os conceitos de segunda ordem. Schmidt aponta,

a cognição situada na História tem preocupação de investigar quais seriam os mecanismos de uma aprendizagem criativa e autônoma, que possam contribuir para que os alunos transformem informações em conhecimentos, apropriando-se das ideias históricas de forma mais complexa (2009, p. 38).

Nesse sentido, o ensino de história antirracista não deve prescindir de orientações, análises e reflexões acerca dos usos dos conceitos de segunda ordem junto aos conteúdos históricos, de forma a possibilitar a formação de processos de argumentação, explicação e a localização social e cultural por meio das narrativas, aqui especialmente direcionadas às discussões sobre as questões raciais no Brasil, a visibilidade e reconhecimento da importância dos saberes e das trajetórias de mulheres e homens negros para a história brasileira, e que não seja somente por meio dos conceitos substantivos “escavidão africana” e “África”, já consolidados nos contextos da produção historiográfica e do ensino de história na educação básica.

Branquitude, mito da democracia racial e racismo estrutural

Apresentamos a seguir algumas definições sobre os conceitos de “branquitude”, “mito da democracia racial” e “racismo estrutural”; a abordagem é bastante breve e visa situar neste trabalho os conceitos e repertórios epistêmicos referentes à promoção da Educação das Relações Étnico-Raciais, que também relacionamos aos repertórios epistêmicos das “Epistemologias Pretas”, conceito orientador acionado a partir das elaborações de Alexandre Osaniyi, que denuncia o “mito da democracia epistêmica” e indica que “o pensamento preto é uma possibilidade de mudança epistêmica para uma visão mais acolhedora, holística e ecológica” (2019, p.19). Outra aproximação que temos iniciado é com a Teoria Crítica da Raça, arcabouço epistêmico que concentra produções acadêmicas em diversas áreas, pesquisas de intelectuais negras/os e antirracistas, que se originou no Direito e que tem tomado corpo aqui no Brasil, inclusive na Educação.

Citamos os princípios compartilhados pelos teóricos da Teoria Crítica da Raça, apresentados por Gianmarco Loures Ferreira e Marcos Vinicius Lustosa Queiroz: “(a) papel central dos conceitos de raça e racismo; (b) o desafio à ideologia dominante; (c)

o compromisso com a justiça social; (d) a centralidade do conhecimento experimental; e (e) a adoção de uma perspectiva interdisciplinar” (2018, p. 211). Os princípios críticos partilhados entre intelectuais e educadoras/es estão relacionados à cultura histórica e à cultura escolar, viabilizando os alinhamentos entre os campos da Educação Histórica e da Educação das Relações Étnico-Raciais.

A branquitude, segundo Cida Bento, “em sua essência, diz respeito a um conjunto de práticas culturais que são não nomeadas e não marcadas, ou seja, há silêncio e ocultação em torno dessas práticas culturais” (2022, p. 62). São práticas e discursos que protegem brancos/os, e por isso a disposição do “pacto”, firmado de forma silenciosa e sustentado na defesa dos brancos entre os brancos. É necessário questionar a “invisibilidade” da branquitude, porque ser branca/o também é uma identidade, mesmo que tornada invisível, e que movimenta trânsitos, privilégios e vantagens, mesmo considerando outros marcadores de opressão, como classe e gênero, e, também é relacional, podendo ser deslocada em acordo aos contextos nacionais ou globais. Enquanto operação de exclusão e estigmatização, pode ser verificada nos contextos escolares, quando “é na escolha exclusiva de perspectivas teóricas e metodológica eurocêntricas que se manifesta a branquitude. Elementos da cultura negra e indígena, quando presentes no currículo, não são reconhecidos como tais ou estão estigmatizados” (BENTO, 2022, p. 78).

Quando pensamos em poder, devemos relacioná-lo a branquitude, por isso intelectuais negros/os e antirracistas trabalham com a categoria de supremacia branca. A branquitude opera a norma, quando se entrelaça com a classe e a nacionalidade, constitui o ponto de vista nomeador da ordem, do padrão, elaboradora das práticas e identidades culturais/ nacionais: foi a branquitude brasileira que elaborou o projeto de nação brasileiro, e é claro que a partir da década de 1980 tivemos avanços, desmontes e novos projetos sendo construídos (as mudanças), mas também temos desigualdades raciais explícitas, movimentos conservadores renovados e violências naturalizadas (as permanências).

Para Sueli Carneiro,

o mito da democracia racial corresponde ao desejo de uma autorrepresentação da sociedade e de uma representação positiva do país frente ao ‘complexo de inferioridade interiorizado e legitimado cientificamente’. Presta-se à construção de uma identidade positiva para um país cuja realidade concreta impede a realização efetiva de uma ocidentalização, seja racial ou cultural (2023, p. 52).

Um outro aspecto de nossa história cujo demonste é premente: o ideário de que construímos e vivemos numa democracia racial. A racialidade é um dispositivo que produz discursos e práticas, mas somente quando operadas para inferiorizar, violentar e oprimir negras/os. O mito da democracia racial é essa grande narrativa brasileira, que explicaria as relações raciais harmoniosas, buscando: 1) para além de “compreendê-las” sob o olhar, o ponto de vista e o lugar da branquitude, quando, por exemplo, há a defesa da integração de negras/os na economia brasileira, pelas vias do trabalho e formações políticas decorrentes do trabalhismo, especialmente a partir do início do século XX, mas que, 2) reforça e posiciona a objetivação do negro e a escolha por não reconhecê-lo enquanto sujeito de conhecimento, que também condiciona a narrativa a uma positividade que perpetua a dominação, a invisibilidade e o controle dos corpos, das subjetividades negras, e dos saberes negros, tornados ou inexistentes ou apropriados pela branquitude, e por consequência, da própria história da formação sociocultural, tecnológica/ científica brasileira.

A “verdade sobre o sujeito”, que é o sujeito branco, forjada sob o aparato do dispositivo de racialidade produz e resulta, na realidade brasileira, no que Lélia Gonzalez chama de “neurose cultural brasileira” (2020, p. 76): a negação de todos os conteúdos relacionados à dominação, à violência e à exploração de mulheres e homens negros. A culpabilidade branca se relaciona à negação histórica da importância do negro na história do Brasil, da centralidade de todo o repertório de saberes diaspóricos, da inveja e do recalque que produz ressentimento (há de se explorar mais as relações entre o racismo e o ressentimento?). Quando Carneiro questiona, “a grande pergunta que está posta é: por que tantos intelectuais, a maioria brancos, se empenham com tanta determinação em ‘salvar’ o mito da democracia racial, na razão inversa em que os negros, mais que todos os ativistas da luta antirracista, se esforçam por condená-lo?” (2023, p. 55), acredito que possamos relacionar o questionamento aos conteúdos psíquicos acumulados ao longo dessa história que é parte operante e operada do dispositivo de racialidade, e que nos cabe visitar esses conteúdos para desmontar por definitivo a ilusão dessa democracia racial, nunca democrática.

Com relação ao conceito de “racismo estrutural”, acionamos a definição elaborada por Dennis de Oliveira, de que

a concepção de racismo estrutural se encaixava na perspectiva da luta pela hegemonia da concepção materialista de racismo. Não se trata apenas de uma outra dimensão da percepção do racismo - o racismo estrutural distinto do institucional e do individual/ comportamental. Mas de entender que o racismo estrutural é conceber o racismo como produto de uma estrutura sócio-histórica de produção e reprodução de riquezas. Portanto, é na base material das sociedades que se devem buscar os fundamentos do racismo estrutural (2021, p. 64-65).

A compreensão do racismo enquanto estrutura possibilita encarar a elaboração e a reprodução de discursos, práticas, políticas, orientações de ordem econômica e da justiça que vão para muito além das esferas individual e institucional, dimensões estas normalmente utilizadas para caracterizar e justificar as práticas violentas de racismo, ainda hoje. Quando dizemos que “o cara é louco”, porque cometeu discriminação racial, estamos imputando culpa ao sujeito sem compreender todas as movimentações, de ordem estrutural e institucional, que fundamentam a ação discriminatória e racista.

Posicionar o racismo enquanto estrutura e sistema é propor sua análise enquanto movimentador material, simbólico e emocional (consciente e inconsciente), e estas três dimensões estão em retroalimentação. A estrutura social é racista e houve a sistêmica construção histórica e social de normalização do racismo nas relações políticas, econômicas, jurídicas e culturais, que resvalam na formação de subjetividades igualmente racistas. Um ciclo de exclusão e violência operado na modernidade, instaurado nas subjetividades pela ideologia e em correspondência com instituições sociais, o mercado e o Estado, sendo o racismo parte da ordem social. O primeiro passo é entender que o racismo é uma categoria central, uma tipologia classificatória construída pela branquitude europeia e que está amparada, bem como ampara, o sistema-mundo capitalista.

Conceitos substantivos e o ensino de história antirracista

Quando tratamos da história da disciplina de história, e, considerando a promulgação da Lei 10.639/03 e o repertório epistêmico da Educação das Relações Étnico-Raciais, é importante examinar e considerar quais foram e são os “objetivos, os conteúdos explícitos e os métodos” (BITTENCOURT, 2008, p. 60) que constituem o ensino de história, desde sua constituição. Nessa direção, a função do ensino de história tem sido ressignificada, especialmente após a década de 1980, com o fortalecimento dos estudos sobre a didática específica da disciplina e suas relações

com contextos políticos, econômicos e sociais brasileiros. Salientamos a problematização de duas questões que aqui indicamos, mas que não conseguiremos discuti-las com a devida profundidade neste trabalho. A primeira se configura a partir da colocação apresentada por Schmidt, com relação à “articulação entre as instituições escolares e determinados projetos e propostas políticas” (2012, p. 76), o que implica em dimensionar as elaborações e escolhas estabelecidas entre os contextos políticos, acadêmicos, sociais e culturais e seus impactos na escola, e como esta produz saberes e resistências a despeito destas movimentações de ordem política e ideológica.

Dessa forma, as implicações relacionais e dialéticas entre a cultura escolar e a cultura histórica, sendo a última uma categoria de análise proposta por Jörn Rüsen, que “inclui todos os procedimentos da memória histórica pública e diz respeito às diferentes estratégias de investigação científico-acadêmica, de criação artística, da luta pelo poder, da educação escolar e extraescolar” (SCHMIDT, 2012, p. 77), orientam parte das análises sobre a história da disciplina de história, preocupadas em “denunciar o caráter ideológico da disciplina e a forma pela qual o poder institucional manipula ou tem o poder de manipular o ensino, submetendo-o aos interesses de determinados setores da sociedade” (BITTENCOURT, 2008, p. 59). Ora, se é sabido que a cultura histórica brasileira é racista, em suas variadas dimensões, podemos inferir que a cultura escolar também o é, retroalimentando as práticas racistas, discriminatórias e excludentes nos espaços escolares, nos currículos e na ausência de políticas educacionais que pudessem aplacar o racismo estrutural nas escolas públicas e privadas brasileiras. Maria Telvira da Conceição, ao discutir o suposto retorno da Europa no texto da Base Nacional Comum Curricular – a BNCC, suposto porque a Europa nunca deixou de ser a norteadora de produções acadêmicas e culturais, por exemplo, observa que “o problema, no entanto, se agrava quando perdermos de vista a dimensão do silêncio sobre o qual se tem ancorado os currículos de história. São currículos que reforçam o ostracismo de outras geopolíticas, de outras cosmogonias” (2016, p. 94).

Assim, atentamos para a segunda problemática que pretendemos aqui apontar, a necessidade de considerarmos o racismo estrutural brasileiro, produzido e reproduzido pela branquitude, compreendendo o “legado racista da escola e do sistema de ensino brasileiros” (CONCEIÇÃO, 2023, s/p.), além do reconhecimento que o “ensino de História é herdeiro de uma historiografia acadêmica, escolar,

curricular e didática totalmente norteada e embasada pela narrativa da Europa como o único lugar do planeta a reunir as condições, atributos e capacidades civilizacionais” (CONCEIÇÃO, 2023, s/p.). Salientamos que não estamos defendendo ou propondo a ruptura total com os conteúdos tradicionais ou de orientação epistêmica eurocentrada, mesmo que sustentadas por referências epistêmicas que podem assim ensinar a construção de outros saberes. Entretanto, consideramos importante entendermos e admitirmos que a cultura histórica e a cultura escolar, no Brasil, são racistas. E o que podemos fazer a partir de nosso contexto histórico para viabilizar a construção do pensamento histórico e da consciência histórica? A exposição destas problemáticas e condições visa também justificar os caminhos para este trabalho e para a pesquisa para o doutoramento em construção, com indicações de possíveis percursos: fundamentar o ensino de história com objetivos, conteúdos explícitos e métodos outros, orientados pela e para a promoção da Educação das Relações Étnico-Raciais, para a construção do campo de ensino de história antirracista, e por isso argumentamos sobre os possíveis alinhamentos entre a Educação Histórica, as Epistemologias Pretas e a Teoria Crítica da Raça.

Conceição e Kabengele Munanga tratam, em suas pesquisas e trabalhos publicados, da abordagem dos conceitos substantivos “África” e “escravidão africana”, quando ocupamo-nos dos conteúdos relacionados à história do negro no Brasil, que estão ainda relegados a um segundo plano ou a uma posição marginalizada dentro dos conteúdos históricos. Para Munanga,

a questão do negro tal como colocada hoje se apoia sobre uma constatação: o tráfico e a escravidão ocupam uma posição marginal na história nacional. No entanto, a história e a cultura dos escravizados são constitutivas da história coletiva como o são o tráfico e a escravidão. Ora, a história nacional não integra ou pouco integra os relatos de sofrimento, de resistência, de silêncio e de participação (2015, p. 28).

Ainda que em posição marginal, estes dois conceitos substantivos são os únicos conteúdos sobre os quais podemos relacionar às questões relativas à história do negro no Brasil. Conceição expõe a ausência de discussões sobre as questões raciais no Brasil na cultura escolar, mesmo com os diálogos, ou tentativas, com a historiografia da escravidão, já que o “ensino de História brasileiro se ocupou apenas da experiência histórica da escravidão, sem qualquer conexão com os desdobramentos do racismo estrutural e das demandas históricas do povo negro” (2023, s/p.). Para a construção de um inventário sobre as discussões concernentes à

ERER (Educação das Relações Étnico-Raciais), à Lei 10.639/03 e ao ensino de história antirracista, presentes na Revista de Educação Histórica do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica – a REDUH, fizemos a análise de trabalhos publicados no periódico a partir de 2012, constatando a movimentação destes dois conceitos em parcela significativa dos artigos inventariados. O resultado deste trabalho, submetido para a publicação na própria REDUH – o que não ocorreu até o momento de escrita deste trabalho –, nos permite inferir que, apesar de termos analisado apenas uma publicação sustentada pelo campo da Educação História, os referidos conceitos estão consolidados e são mobilizados no ensino de história sob a orientação teórico-metodológica do referido campo.

Alicerçadas nas considerações apresentadas, é possível também questionar e refletir sobre as ausências de conteúdos históricos e conceitos substantivos que tratem da história do negro no Brasil após a abolição da escravidão, em 1888, e especialmente sobre os processos sociais de inserção e/ ou marginalização de mulheres e homens negros ao longo do século XX e nestes inícios do século XXI. Portanto, é baseado nestes contextos que propomos o trabalho com os conceitos de “branquitude”, “mito da democracia racial” e “racismo estrutural” enquanto conceitos substantivos para o ensino de história antirracista. A proposição se assenta na historicidade dos conceitos acima arrolados, visto que, apesar de se apresentarem com maior força e presença nos debates epistêmicos e nas esferas da história pública nestas últimas décadas, estão devidamente amparados por pesquisas, trabalhos e diálogos entre importantes intelectuais, como já exposto brevemente, que evidenciam as operações dos conceitos nas movimentações históricas especialmente após a abolição em 1888. Destacamos ainda a necessidade de construção de levantamentos teóricos e historiográficos para situar e fundamentar o trabalho com os três conceitos, tarefa imprescindível para os processos formativos das/os docentes e das/os estudantes, muitas vezes empreendida pelas/os próprias/os docentes de história, em posicionamentos individuais que objetivam o combate ao racismo estrutural e suas práticas discriminatórias nos espaços escolares nos quais estas/es docentes atuam.

Para tanto, o campo da Educação Histórica oferece o repertório teórico-metodológico para a abordagem dos conceitos, seja para a pesquisa historiográfica sobre estes, seja para a construção do trabalho em sala de aula. O “como fazer” se configura a partir das orientações deste campo epistêmico, que compartilha com a ciência histórica as ferramentas e estratégias para a construção dos conhecimentos

históricos nos processos de ensino e aprendizagem, com os quais é possível verificar as ideias históricas e as formas como estas são organizadas e apresentadas pelas/os estudantes. Segundo Schmidt, que empresta de Barca alguns apontamentos, “a proposta da ‘cognição histórica situada’ parte da concepção segundo a qual o professor é um investigador que busca compreender e transformar as ideias históricas dos alunos, realizando um processo que passe por uma compreensão contextualizada do passado” (2020, p. 58). Nessa perspectiva, as/os estudantes apresentam ideias prévias acerca dos conteúdos históricos, que são levantadas e consideradas pelas/os docentes, ponto de partida para a organização das abordagens, já que crianças e jovens são sujeitos históricos, e, portanto, “é fundamental investigar as carências de orientação na sua vida prática e os interesses que esses sujeitos expressam ao iniciar o trabalho com um novo conteúdo da História (SCHMIDT, 2020, p. 134). Portanto, quais são as ideias prévias das/os estudantes sobre as questões raciais no Brasil? Quais as carências de orientação temporal e cultural sobre a história do negro no Brasil ou sobre a problemática racial brasileira?

Amparadas pela proposta de Schmidt (2020), nomeada “aula histórica”, consideramos as ideias prévias e as carências das/os estudantes orientadoras da seleção dos conceitos substantivos e dos conceitos de segunda ordem com os quais os primeiros serão mobilizados para os processos de aprendizagem histórica, que envolvem a interpretação, a explicação e a compreensão. A organização metodológica das/os docentes se fundamenta na prática da/o historiadora/historiador, com a escolha das fontes históricas, primárias e secundárias, problematizando-as a partir do presente e dispondo-as para as análises das/os estudantes, visando a interpretação e a construção do conhecimento histórico, produzido por meio das narrativas. Assim, a seleção das fontes primárias e secundárias sobre a história do negro no Brasil e sobre a promoção da Educação das Relações Étnico-Raciais parte, justamente, do encontro entre a EREER, a Teoria Crítica da Raça, as Epistemologias Pretas e a Educação Histórica. Para Schmidt, “aprender história é aprender a narrar a si mesmo e o mundo em que se vive, pois, em acordo com Rüsen, narrar é uma prática cultural de interpretação do tempo, antropologicamente universal” (2020, p. 136), o que nos permite inferir que, o trabalho com repertórios históricos sobre a branquitude, por exemplo, possibilitarão a construção de narrativas que permitam às crianças e aos jovens, brancas/os especialmente, o posicionamento crítico e sustentado historicamente acerca das manifestações do racismo estrutural, bem como

com relação ao desmonte do mito da democracia racial que ainda reverbera socialmente e culturalmente no Brasil.

As aprendizagens históricas possibilitadas pelos arranjos epistêmicos entre a Educação Histórica e pela EREER ensejarão novos contatos e internalizações de concepções temporais distintas da linearidade da história tradicional, muito relacionada à estruturação do ensino de história a partir do modelo francês, quadripartite e eurocêntrico (divisão dos períodos: História, Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea), procurando “entender a multiplicidade do tempo e a multiperspectividade da história” (SCHMIDT, 2020, p. 51). Assim, o campo da Educação Histórica propõe, por meio da cognição histórica situada, a aprendizagem histórica que construa novas formas de se relacionar com os materiais didáticos e com as fontes históricas, aqui relacionadas à EREER e à história do negro no Brasil.

Verificamos no dispositivo *Currículo do Ensino Fundamental: Diálogos com a BNCC*, da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, a organização dos conteúdos substantivos, objetivos e critérios de ensino-aprendizagem fundamentados na Educação Histórica e em atendimento à Lei 10.639/03. Neste momento nos atentamos para o currículo trimestral do 8º ano do Ensino Fundamental II – Ciclo IV, que objetiva “a construção da formação social brasileira na inter-relação com outras formações sociais no mundo contemporâneo” a partir do trabalho com três eixos: cultura, consciência histórica e identidades. É necessário ressaltar que este currículo é fruto de processos de adequação deste aos pressupostos da Educação Histórica, incluindo a Aula Histórica, resultado de um longo percurso relacional entre as/os pesquisadoras/es do LAPEDUH – UFPR e as equipes do Departamento de História da SME – Curitiba. Assim, encontramos no currículo conteúdos como a “construção da identidade nacional” e “política de branqueamento da população brasileira”, visando a construção de hipóteses a partir de evidências localizadas nas distintas fontes elencadas sobre a formação da identidade nacional, por exemplo, com as quais é possível estabelecer relações aos conceitos de “branquitude”, “mito da democracia racial” e “racismo estrutural”. Importa observar que a análise dos currículos é parte do processo de investigação das questões pertinentes ao ensino de história, mas nossa pesquisa não se limita a estas análises, pois intentamos verificar junto às/aos professoras/es se e como o ensino de história antirracista tem oportunizado aprendizagens históricas que possibilitem a construção do pensamento histórico

crítico e antirracista, bem como a formação da consciência histórica, igualmente crítica e antirracista.

Considerações parciais

A proposta aqui apresentada, que buscou apresentar os possíveis conceitos substantivos, aqui nomeados antirracistas, se fundamenta no campo teórico da EHER, campo epistêmico sob o qual construímos nosso percurso profissional e acadêmico, em alinhamentos ao campo da Educação Histórica no processo de doutoramento, sob o qual temos buscado os diálogos com outros referenciais epistêmicos, como a Teoria Crítica da Raça e as Epistemologias Pretas. Consideramos relevante destacar a necessidade de trabalhar com as carências das/os docentes sobre os conceitos aqui expostos, bem como as carências das/os estudantes, a seleção e o uso das fontes históricas voltadas à história do negro no Brasil e a preocupação com as perspectivas da multiperspectividade. Localizamos esta proposição dentro de um bojo de estudos, análises e percursos deste contexto específico de nossa pesquisa, visando a organização de elementos para a construção da consciência histórica antirracista, que se relacionam aos “objetivos, conteúdos explícitos e métodos” (BITTENCOURT, 2008, p. 60) brevemente anunciados neste trabalho.

Referências

- BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação? In: NETO, José Miguel Arias (org). **Dez anos de pesquisas em Ensino de História**. Londrina: AtritoArt, 2005, p. 15-25.
- BENTO, Maria Ap. Silva. **O pacto da Branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.
- CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Desafios teóricos e epistemológicos na pesquisa em Educação Histórica. **Antíteses**, Londrina, v. 5, n. 10, p. 509-518, jul./dez. 2012.
- CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade: A construção do outro como não ser como fundamento do ser**. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.
- CONCEIÇÃO, Maria Telvira. O ocularcentrismo da base curricular de história. **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, v. 3, n. 4, p. 93-97, jan/jun. 2016.

CONCEIÇÃO, Maria Telvira. Ensinar história e ensinar história antirracista: as tarefas dos professores de História com o letramento racial nas escolas brasileiras. **Revista Palavras ABEHrtas**, n. especial, julho 2023, s/ p.

CURITIBA. **Currículo do ensino fundamental**: Diálogos com a BNCC – 1º ao 9º ano. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba. Disponível em: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/unidade/ensino-fundamental-curriculo/18423>. Acesso em: 19 maio 2024.

FERREIRA, Gianmarco Loures; QUEIROZ, Marcos Vinicius Lustosa. A trajetória da Teoria Crítica da Raça: história, conceitos e reflexões para pensar o Brasil. **Teoria Jurídica Contemporânea**, Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), v. 3, p. 201-229, janeiro-junho 2018.

GERMINARI, Geyso D. Educação Histórica: a constituição de um campo de pesquisa. **Revista HISTEDBR**, On-line, Campinas, n. 42, p. 54-70, jun. 2011.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. (org.) RIOS, Flávia; LIMA, Márcia. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 60, p. 107-146, abr./jun. 2016.

OLIVA, Anderson; CONCEIÇÃO, Maria Telvira da. A construção de epistemologias insubmissas e os caminhos possíveis para uma educação antirracista e anticolonial: reflexões sobre os 20 anos da Lei 10.639/2003. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 12, n. 25, p. 6-38. 2023.

OLIVEIRA, Dennis de. **Racismo estrutural**: uma perspectiva histórico-crítica. São Paulo: Editora Dandara, 2021.

OSANIIYI, A. Em torno de uma epistemologia preta. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 9, N° 4, p. 17 - 36, Out/ Dez 2019.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 62, p. 20-31, dez. 2015.

SCHMIDT, M. A. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta? In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I. **Aprender história**: perspectivas da educação histórica. Ijuí: Ed. Unijui, 2009. p. 21-51.

SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. de. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Editora UFPR, 2010.

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

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **Didática reconstrutivista da história**. Curitiba: CRV, 2020.

SILVA, C. G.; SOUSA, C. A.; SCORSATO, S. A. Conceitos substantivos e formação do pensamento histórico. In: SCHMIDT, M. A. M. S.; SOBANSKI, A. Q. de (org). **Competências do Pensamento Histórico**. Curitiba: W. A. Editores, p. 55-74, 2020.

**ESCRITA E SABERES NA FORMAÇÃO HISTÓRICA APONTAMENTOS INICIAIS:
UM ESTUDO DOS MATERIAIS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA
NO PNLD 2021 A 2024**

*João Carlos Alves Pereira⁵
joaocarlos23@discente.ufg.edu.br*

Resumo: Essa presente reflexão tem como perspectiva demarcar em termos gerais o início da pesquisa de mestrado. A investigação busca compreender o conceito de Formação Histórica e sua historicidade, para instrumentalizar a análise de materiais didáticos dos dois últimos ciclos (2021 e 2024) do Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD). Assim, a questão-problema é em torno do processo de produção do saber histórico nos materiais didáticos e seus pormenores pelo viés da Formação Histórica. Nesse caminho epistemológico, analisar a organização, produção, e também a escrita da história em livros didáticos contemporâneos em estrutura material e políticas públicas orientadoras. É importante demarcar que determinados materiais didáticos estão alinhados às reformas educacionais bem como da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) vigente desde 2017. Destarte, consideramos que os materiais didáticos em sua materialidade é o acesso para um saber histórico científico, e em livros didáticos adquire caráter popular desse saber, mesmo em formatos digitais. Ademais, o conceito orientará os debates em torno da relação entre Teoria e Ensino de História, para operacionalizar a análise dos livros didáticos. As fontes são um exemplar de História e Ciências Humanas de cada PNLD e de produção da mesma editora, são eles o volume único Vamos Juntos, Profe! (Editora Saraiva, 2020) e a coleção História. Doc (Editora Saraiva, 2022). Por fim, como reflexão complementar, a análise dos guias de apresentação de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (PNLD 2021) e História (PNLD 2024) para entender as perspectivas de cada PNLD no contexto dessa feitura.

Palavras-chave: Formação histórica. Materiais didáticos. Ensino de história.

Considerações iniciais

O presente trabalho busca construir pontes entre a ferramenta formativa e o extra-material do livro didático. Em outros termos, pretendemos aqui balizar uma pesquisa em torno de uma análise conceitual, por intermédio da formação histórica e também as políticas públicas em torno do livro didático. Nosso questionamento é acerca do processo de produção do saber histórico nos materiais didáticos e seus pormenores pelo viés da Formação Histórica. Nesse caminho epistemológico, analisar a organização, produção, e também a escrita da história em livros didáticos

⁵ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em História – Universidade Federal de Goiás (PPGH-UFG). Bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior (CAPES). E-mail: | juancarlo126@gmail.com

contemporâneos em estrutura material e políticas públicas orientadoras. Perspectivamos alcançar também: Conceituar formação histórica e sua historicidade; contextualizar as políticas públicas contemporâneas e o alinhamento dos materiais didáticos a essas legislações; analisar a organização, produção, e também a escrita da história em livros didáticos contemporâneos em estrutura material e políticas públicas orientadoras e por fim, analisar os guias de apresentação de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (PNLD 2021) e História (PNLD 2024)

Formação com sua gênese ao final do século XVIII na região da Alemanha. Entre a literatura romancista de Goethe e a formação do espírito em Hegel, a palavra alemã *Bildung*. Koselleck (2020) nos mostra que não devemos demarcar determinado conceito sem uma percepção de sua historicidade, que semântica e cultural. Um conceito que nasce em perspectiva religiosas no qual o que está dentro do indivíduo o forma expandindo para fora e o que está fora se absorve na construção do indivíduo, em termos de Rusen (2010) um conhecimento para vida prática. Esse conceito humanista nos mostra que a formação do indivíduo está em sua relação com mundo de sua vivência, o sujeito aprende história na circulação do conhecimento na sua cultura e assim se constitui uma identidade e um pertencimento a uma nação.

Da consciência histórica à cognição histórica produzimos conhecimentos e saberes históricos em diversos espaços, não necessariamente apenas em espaços escolares, e alguns desses saberes estão sistematizados em livros. Os materiais didáticos são atravessados por possibilidades de análise de reflexão, no Brasil diverso esse material pode representar vários indivíduos em suas páginas? A resposta é um tanto quanto complexa, para um mundo inteiro demarcado em três volumes e nos últimos ciclos em apenas projetos integradores e volumes únicos. Qual será o livro didático Ideal? Essa abstração com base weberiana pretende chegar em certas competências para que esse conhecimento seja efetivo com uso dessa ferramenta de caráter popular. Entre exercícios, textos e imagens vai se direcionando o indivíduo que pretende-se formar, mas o que chega nas mesas e nas telas de nossas escolas públicas é uma teia complexa do mercado editorial. Bittencourt (2008) diz que os livros didáticos são parte de uma indústria cultural. Defendemos que os materiais didáticos são frutos de uma cultura histórica, da construção da nossa história e da obrigatoriedade perante a lei de reconhecer nosso sangue, nossas lutas e nossa resistência. Olhamos para o centro de produção intelectual do mundo esquecendo da importância e lugar de nossos sujeitos históricos. Certamente, escrevemos parte da

história que queremos contar pelas páginas dos livros didáticos, ou a história que queiramos que seja contada. Nossos pensamentos se afetam pelas palavras que entram e vamos moldando aquilo que está dentro de nós, vamos formando de acordo com a cultura, ou a perspectiva de uma e a nossa história está próxima da nossa vida prática?

Quando falamos sobre materiais didáticos é imprescindível desatrelar as políticas públicas. A legislação educacional está sempre em movimento e as disputas ocorrem e os interesses formativos embasam discursos. O livro didático é também político para além de uma política, é a síntese do currículo editado no ambiente escolar. Em 2017, o então presidente Michel Temer assinava o decreto nº9.099/2017 que alterava os atributos do PNLD que passa a coordenar programas literários e pedagógicos, assim torna-se Programa Nacional do Livro e Material Didático (Soares; Dias, 2019). Contudo, essas mudanças só são afluentes de Base Nacional Comum Curricular (BNCC) recém aprovada e Novo Ensino Médio (NEM). Ainda, dentre crises políticas e gestões genocidas os projetos foram avançando, mesmo com o déficit estrutural da rede educacional em muitas localidades. Materiais didáticos foram avaliados e escritos nesse contexto.

Recentemente o decreto assinado por Michel Temer foi alterado pelo presidente Lula, o decreto nº12.021/2024. As principais mudanças são referentes aos recursos econômicos que foram excluídos no documento de 2017, e também a distribuição e disponibilidade dos materiais didáticos em bibliotecas públicas, escolares e comunitárias. Rememorando que o decreto foi assinado em ano de aprovação na BNCC vigente, lei nº 13.415/2017 que altera a carga horária do Ensino Médio bem como determina que os itinerários formativos entre em vigor. Essa alteração impactou diretamente no PNLD de 2021, ciclo destinado a materiais didáticos produzidos para esse nível. Nossa reflexão está dividida em dois momentos, apontamentos breves acerca do conceito de formação histórica e também o lugar do livro didático diante das políticas contemporâneas pós-2017.

Formação histórica: apontamentos iniciais

O processo de aprendizagem ocorre em diversos espaços na ação humana na vida prática. Nessa linha, a maneira que um sujeito narra operacionalizado o que advém de dentro de si e da sua mente perspectivando sentido para as questões e carências que surgem cotidianamente. Assim, o conhecimento e os saberes são

intrínsecos ao processo de aprendizagem e aprendizado que estão também nos meios digitais e de comunicação e nos espaços de produção do conhecimento, o ambiente escolar. O nosso interesse é em torno do processo de formação histórica através da ferramenta utilizada por docentes e discentes na aula de história, o material didático. Ademais, o livro é um importante suporte de produção do saber escolar e produção do conhecimento na aula de história, um saber histórico de caráter popular (Bittencourt, 2008). Essa ferramenta permite mapear como o conhecimento histórico da ciência de referência tem se apresentado em seu aspecto formativo.

Contudo, existe toda uma rede de políticas públicas que formam uma teia acerca dos materiais didáticos, e também um elemento de interesse do mercadológico, sendo assim uma mercadoria (Munakata, 2012). Ainda, o livro materializa um currículo aprovado por essas políticas públicas, mas que se alteram de acordo com ciclos dos Programas de Livro e Material Didático, que são formulados em ciclos de cinco anos e com a mudança de livro dos demais níveis da educação básica em três anos. Dessa forma, um currículo editado (Caimi, 2017) que são balizados por editais e perspectivas formativas presentes em seus critérios de produção e distribuição. Nossa empreitada, é buscar compreender na face formativa e também na teia das políticas públicas direcionadas pela a última Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 que materiais estão sendo produzidos e qual perspectiva formativa da história os demais almejam.

Gadamer (1997) nos apresenta que a “formação” é um conceito histórico e é crucial pontuamos o mesmo. A gênese vem da palavra alemã Bildung que advém “o verbo alemão bilden [formar, figurar]” (Koselleck, 2020, p. 123). Esse conceito humanista e também neo-humanista (Silva, 2019) possui caráter religioso especificamente que surge intrínseco à arte barroca (Gadamer, 1997). Ainda, o termo “formação” do latim *formatio* deve ser compreendida na amplitude da palavra Bildung (Gadamer, 1997) pois pode ser associada enquanto “formação”; “cultura” e “educação” (Koselleck, 2020). Nessa linha, a formação ocorre em diversos espaços, seja na constituição da autoformação de si para o mundo e também na constituição de uma identidade nacional (Silva, 2019). Após essa breve apresentação direcionamos para a formação histórica que pode ser conceituada como “competência de sentido na orientação cultural da vida humana prática.” (Rüsen, 2022, p.82).

Nessa linha, a formação histórica é a atribuição de sentido histórico na cultura e também busca orientar-se perante as carências de orientação do indivíduo em sua

vida prática. Assim, desde dos conhecimentos e saberes é fundamental interpretar a si e o mundo e orientar perante o processo da construção humana na vida prática (Rüsen, 2024). Ademais, a formação histórica é:

(...) a capacidade de uma determinada constituição narrativa de sentido. Sua qualidade específica consiste em (re)elaborar continuamente, e sempre de novo, as experiências correntes que a vida prática faz do passar do tempo, elevando as ao nível cognitivo da ciência da história, e inserindo-as continuamente, e sempre de novo (ou seja: produtivamente), na orientação histórica dessa mesma vida. Aprender é a elaboração da experiência na competência interpretativa e ativa, e a formação histórica nada mais é do que uma capacidade de aprendizado especialmente desenvolvida. (Rüsen, 2007, p. 104).

A escrita e as palavras constituem uma operação que mobiliza o sentido da consciência histórica em formação, perspectivando em exercício crítico, mobilizando as questões tradicionais e exemplares e a complexidade para alcançar a consciência genética. Na escrita da história popular enquanto também um processo de operação historiográfica (Certeau, 2008) está o material didático.

Em uma breve análise das nossas fontes, a coleção *História.doc* destinada à modalidade fundamental anos finais e *Vamos Juntos, Profe!* referente ao objeto 1 (nota de rodapé) referente a modalidade NEM, ambos materiais produzidos pela editora Saraiva. O livro didático referente ao PNLD 2021 *Vamos juntos, Profe!*, escrito pelos intelectuais Maurício Cardoso, Paulo Eduardo Dias de Mello, Thais Helena Falcão e Márcia Takeuchi. Assim, a estrutura desse material didático é em volume único com versões físicas e digitais e atende as disciplinas do campo das Ciências Humanas no que se refere ao eixo do projeto de vida. O material *História.doc* do PNLD 2024 as mãos que assinam esse material são Ronaldo Vainfas; Jorge Luiz Ferreira; Sheila Siqueira de Castro Faria e Daniela Buono Calainho. Essa coleção atende de 6º a 9º ano dos anos finais do fundamental, o livro escolhido atende o 9º ano. Os referenciais de análise das fontes são Rüsen (2010) e Bittencourt (2008). Optamos por apresentar alguns *aspectos da utilidade para o ensino para o ensino prático* (nota de rodapé) no que se refere a formato e estrutura didático e também *depósito de conhecimentos escolares* (nota de rodapé).

Em termos de estrutura e conhecimentos escolares, o material didático *Vamos juntos, Profe!* se divide em seis projetos: *Steam; dois projetos Protagonismo Juvenil; dois projetos Midiaeducação e Mediação de Conflitos*. Assim, é um volume único destinado para as chamadas disciplinas eletivas do NEM, cada projeto é dividido por

quatro a cinco fases que vão desde a elaboração do esboço e estudo teórico até a fase de intervenção. O conteúdo perspectiva criar narrativas históricas e apropriar das mesmas para criação de mídias, sendo ela um documentário. Observamos que a coleção tenta dialogar com diversas áreas do conhecimento em também com as disciplinas das ciências humanas.

Contudo, os materiais didáticos referentes ao NEM possuem materiais específicos de cada ciência, objeto 2, um exemplo da mesma editora é a coleção *Humanitas.doc* que são ao todo seis volumes, sendo eles: *Tempo e Espaço; Diversidade, Cidadania e Direitos Humanos; Política e Mundo do trabalho; Territórios, Territorialidades e Fronteiras; Indivíduo, Sociedade e Natureza* e por fim *Sociedade, Cultura e Política*, que contemplam todas as séries do NEM e também os eixos contemporâneos transversais. Ainda, a coleção divide-se também em seis capítulos em cada volume, ao final de cada obra a perspectiva da elaboração de projeto se mantém e que na grande maioria sugere culminar com a produção de uma mídia.

A coleção *História.doc* é referente aos anos finais do ensino fundamental, sendo um volume para cada série da modalidade. As obras se dividem em doze capítulos e ao final de cada seção a uma proposta de análise de alguma fonte histórica, que tem caráter escrito ou audiovisual, também a uma seção chamada *roteiro de estudos* para aprofundar as narrativas e conteúdos apresentados ao longo de cada capítulo. Entretanto, a modalidade fundamental não alterou-se como ocorreu no ensino médio, porém, está alinhada às competências e habilidades aprovadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Destarte, percebemos após essa breve análise de alguns materiais didáticos produzidos nos últimos ciclos do PNLD que o alinhamento às novas políticas públicas se apresenta em cada página das coleções. Nas capas do *História.doc* o emblema do PNLD vem acompanhada da frase “era digital” que demonstra o interesse das políticas pela digitalização e expansão de outros materiais para além do livro didático físico. Não nos esqueçamos que no processo de produção que é complexo “Outros profissionais que participam do processo editorial são diagramadores, ilustradores, revisores, designers instrucionais e designers gráficos.” (Mendes, 2019, p.170) Do folhear livros na carteira até o rolar dos pixels nas telas, o livro didático é uma mercadoria (Munakata, 2012).

Assim, a capacidade especializada do aprendizado do indivíduo em uma cultura, chamada de formação histórica passa também pelo conhecimento e saber histórico

que circula nos livros didáticos. Essa ferramenta que é crucial para aprendizagem na aula história é atravessada por teias políticas e interesses formativos. Ademais, “(...) o livro didático é a ferramenta mais importante para o ensino de história. Por isso, este recebe uma ampla atenção inclusive por parte daqueles que se interessam pelo ensino de história na escola e pelo seu significado para a cultura política.” (Rüsen, 2010, p. 109). A narrativa popular da ciência da história que possibilita o desenvolvimento da consciência histórica almeja a formação de uma capacidade crítico-genética de interpretação e orientação na vida prática. Assim, “a história está na base de orientações históricas críticas e genéticas, e da orientação política participativa.” (Cerri, 2021, p. 69). Uma segunda parte da reflexão perspectivamos delinear as políticas públicas contemporâneas e o lugar do material didático nos últimos anos, os livros didáticos instrumentos de aprendizagem e formação de indivíduos possuem a faceta política.

Os livros didáticos de história e as políticas públicas contemporâneas: apontamentos iniciais

O programa do livro e material didático (PNLD) é uma política pública que passou por diversas nomenclaturas ao longo do século XX e XXI. Assim, “as políticas de livros didáticos datam da década de 1930 e tiveram como marco fundador a criação do Instituto Nacional do Livro (INL).” (Soares; Dias, 2019, p. 202). Também foi Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (Caldeme) em 1957 e Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef) em meados da década de 1970. O PNLD foi constituído enquanto programa que analisa e estabelece critérios na produção de livros didáticos em 1985, uma política pública definida enquanto programa no pós-ditadura militar que atenderia as demais modalidades da educação básica. Na contemporaneidade, especificamente com aprovação da BNCC em 2017, o PNLD ganha novas atribuições.

Em 2017, o Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, assinado por José Mendonça Bezerra Filho e Michel Temer, revogou o decreto de 2010 e instituiu um novo título ao programa, que passou a se chamar “Programa Nacional do Livro e do Material Didático”, sendo de sua alçada avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas, literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, segundo o novo instrumento legal. (Soares; Dias, 2019, p. 207)

Em resumo, PNLD é dividido em quatro objetos: *obras didáticas; obras didáticas disciplina de referência; obras literárias e obras pedagógicas*, isso em termos de organização dos ciclos do programa. No PNLD do NEM, em 2021 divide-se em: *obras de projetos; obras específicas; obras de formação continuada; recursos digitais e obras literárias*. Contudo, em 2024 o presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva revogou o decreto aprovado em 2017, em um novo decreto nº12.021/2024 ampliando os recursos econômicos e a distribuição de materiais para ambientes escolares e bibliotecas. As mudanças do PNLD de 2017 e concomitante aprovação do NEM foram apresentadas no guia do PNLD de 2018:

Nos próximos cinco anos, estaremos envolvidos com as recentes mudanças desencadeadas pela Reforma do Ensino Médio e pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC. A BNCC ainda não foi divulgada, mas já há prescrições sobre a mesma no que diz respeito à configuração do conteúdo e à distribuição do tempo escolar na própria lei que estabelece o Novo Ensino Médio (Lei n. 13.415/2017) (...) Esses são alguns dos grandes desafios que enfrentaremos no próximo quinquênio. Pensamos que tais questões podem ser melhor resolvidas se refletirmos sobre os resultados da avaliação do livro didático de História para o Ensino Médio que agora se encerra. Quais indicadores consolidam as conquistas dos últimos 15 anos? Que hábitos devemos abandonar na construção do novo livro didático de História? (Guia de apresentação de História - MEC, 2017)

As políticas públicas contemporâneas foram orquestradas a priori do golpe de 2016, que culminou com o impeachment da então presidente Dilma Rousseff, a chamada BNCC engavetada (Almeida, 2021). Ademais, a base passou mais outras três versões até sua versão final aprovada e sancionada, em 2017 (Almeida, 2021). Ainda, a então medida provisória de alteração da carga horária possuía mudanças profundas. Assim, “Estava presente na MP 746/16 e permanece como determinação da Lei 13.415/17 que “o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos” (Silva, 2018, p. 5). Os últimos ciclos do PNLD são atravessados pela implementação da BNCC por meio dos materiais didáticos. Assim, “modifica-se estruturalmente o sentido da Política Nacional para o Livro Didático, na medida em que se preconiza um livro como instrumento de aplicabilidade da BNCC. Volta-se ao lugar do livro como mero instrumento didático.” (Miranda; Almeida, 2020, p. 26). Ainda, cabe pontuar também que o alinhamento a “plataformização” começa a dar alguns passos alinhados à política pública.

Outra mudança epistemológica notável do mundo contemporâneo que tem sido incorporada, de algum modo, ao PNLD é a cultura digital. Nesse quesito, destacamos que, desde 2015, o PNLD contempla os objetos digitais de aprendizagem (ODA) que incluem vídeo-aulas, jogos digitais, animações etc. (Mendes, 2019, p.165)

Ademais, a cultura digital presente nos selos da obra *História.doc* ilustra a ampliação do livro para outros materiais, esses objetos digitais de aprendizagem podem ser acessados nas próprias plataformas das editoras e em arquivos digitais que podem ser adquiridos junto a versão digital do livro didático. Nessa linha, a perspectiva curricular e os critérios a serem seguidos para materiais digitais são estabelecidos pelo edital de cada ciclo do PNLD.

Em relação a análise dos guias do PNLD 2021 E 2024, optamos por apresentar brevemente a seção *apresentação* dos guias do PNLD. Nosso balizamento analítico é que os guias devem ser analisados intrinsecamente aos livros didáticos (Bittencourt, 2008). Esse documento é a síntese de cada ciclo do programa que só culmina com a publicação do guia. Os editais orientam a estrutura e currículos a serem adequados nas feições do material e os guias sintetizam o processo e análises dos materiais didáticos aprovados em cada ciclo. Assim, através das resenhas que os docentes têm uma escolha inicial de seus materiais, mas, existe toda uma rede de interesses acerca dos livros didáticos pois são para além de ferramenta de ensino e aprendizagem uma mercadoria. Como apresentamos na seção anterior, os livros didáticos do NEM são podem ser referentes às disciplinas ou projetos. Em relação ao projeto de vida referente a obra *Vamos juntos, Profe!*:

As obras de Projetos Integradores e de Projetos de Vida foram elaboradas com base nas diretrizes da reforma do Ensino Médio, cujo objetivo é promover uma trajetória escolar que faça sentido para os jovens, que seja capaz de engajá-los em ações transformadoras, estabelecendo diálogo efetivo com seus planos e realizações, ao mesmo tempo que desenvolva conhecimentos, habilidades, atitudes e valores com potencial de os capacitar para lidar com os desafios da sociedade contemporânea. (Guia de apresentação digital - MEC, 2021)

As ações transformadoras são na perspectiva formativa da elaboração do projeto, desde da percepção da necessidade de sua aplicação em determinado espaço social, reforçando que a obra nos mostra que as propostas presentes no livro sugerem como produto final uma produção audiovisual. No que se refere a coleção a *História.doc* que é um material didático do fundamental dos anos finais o guia demarca

a amplitude do material e seu suporte digital. Assim, para além do livro são disponibilizados materiais digitais que são intrínsecos à coleção.

As obras didáticas apresentadas neste Guia Digital são compostas pelo conjunto dos quatro volumes do Livro do Estudante (LE), do Manual do Professor (MP), além de, ineditamente, da versão digital-interativa das obras: Livro do Estudante Digital-Interativo e Manual do Professor Digital-Interativo, os quais contêm infográficos, carrosséis de imagem, gifs, podcasts, áudios e vídeos. É válido acrescentar que o MP funciona como recurso didático que visa a contribuir com a formação continuada do professor para orientar e inspirá-lo nas práticas pedagógicas em sala de aula e servir como suporte à superação dos desafios que surgem na abordagem do conteúdo. (Guia de apresentação digital - MEC, 2024)

Desse modo, as políticas públicas contemporâneas são lugar de disputas e interesses políticos e econômicos. A BNCC é central para as demais políticas aprovadas e implicadas pós-2017. O livro didático é produto da cultura histórica e também de cultura política em disputa. Esse movimento das políticas públicas visa estabelecer pontes entre os debates das perspectivas um tanto quanto distantes de se compreender o livro didático enquanto ferramenta formativa do ensino de história. Pretendemos aprofundar esses apontamentos apresentados aqui ao caminhar da pesquisa.

Considerações finais

Concluindo provisoriamente, a nossa pesquisa visa construir pontes entre duas perspectivas de análise do livro didático, por um lado uma análise epistemológica tomando como principais referências os debates germânicos da Didática da História e a historicidade do conceito de Formação Histórica. Contudo, é importante ressaltar que a instrumentalização do livro didático é uma abstração de um material que seria ideal, livro que venha cumprir as competências. Por outro lado, a corrente que debate os materiais didáticos orientados pelas políticas públicas para educação. É de extrema relevância estreitar essas relações para o caminhar do campo de pesquisa, demonstrando que uma fonte pode ser analisada com diálogo de duas metodologias que se complementam ao decifrar a complexidade do cotidiano.

Objetivamos contribuir, com a reflexão acerca do saber histórico popularizado e os inúmeros indivíduos que essa escrita da história alcança, um conhecimento histórico que possui uma maior proximidade com as outras camadas da sociedade. Para além dos debates teóricos acadêmicos e o desenvolvimento da escrita da

história é de suma importância compreender como se estrutura esse saber histórico popular de caráter científico, teorias e metodologias que orientam sua feitura sendo o livro didático não apenas uma escrita para fins didáticos. Nesse sentido, parafraseando Bittencourt (2008), os materiais didáticos são complexos e plurais, ele é: mercadoria; suporte de conhecimentos escolares; suporte de métodos pedagógicos e um veículo de um sistema de valores. É de suma importância que o (a) professor(a)pesquisador(a) com seu repertório e reflexões compreenda as inúmeras faces do material e sua importância para a escrita da história.

Os materiais didáticos são *currículos editados* (Caimi, 2017), são construídos em uma rede de critérios e especificações e leis educacionais. Ademais, com a era tecnologia cada vez mais presente no cotidiano dos indivíduos e das escolas, os livros didáticos ganham uma nomenclatura referente aos seus afluentes, materiais didáticos. Nesse sentido, o audiovisual também é tecido junto ao livro, um material que dialoga diretamente com currículo editado. Formas de ensinar e aprender que busca que através de adicionais objetivam o auxílio das páginas físicas do livro.

Fontes

BRASIL. DECRETO Nº 9.099, DE 18 DE JULHO DE 2017. Brasília, 2017. Disponível em <<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9099.htm>>

_____. DECRETO Nº 12.021, DE 16 DE MAIO DE 2024. Brasília, 2024. Disponível em <<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Decreto/D12021.htm#art1>>

_____. PNLD 2018: apresentação – guia de livros didáticos de história – ensino fundamental/ Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/pnld-2018/>>

_____. PNLD 2021: apresentação – guia de livros didáticos de ciências humanas e sociais aplicadas – ensino médio/ Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2020. 149 p. Disponível em: < https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2021_proj_int_vida_pnld2021-didatico-ciencias-humanas-e-sociais-aplicadas.pdf.>

_____. PNLD 2024: apresentação – guia de livros didáticos de história – ensino fundamental/ Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB –

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2023. 168 p. Disponível em: <
https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2024_objeto1_obras_didaticas/componente-curricular/pnld_2024_objeto1_obras_didaticas_historia>

_____. Lei Nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em:<<
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>>

Lei Nº 10.639, 9 de janeiro de 2003. Brasília, 2003. Disponível em:<<
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>>.

_____. Lei Nº 11.645, de 10 março de 2008. Brasília, 2008. Disponível em:<<
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>>

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Brasília, 2008. Disponível em:<<
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>>.

_____. LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017. Brasília, 2017. Disponível em <<
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>>

_____. TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS NA BNCC – Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos. Brasília, 2019. Disponível em: <<
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf>>

História.doc: 6º ano / Ronaldo Vainfas...[et al]. – 3. ed. -- São Paulo: Saraiva Educação S.A., 2022.

_____: 7º ano / Ronaldo Vainfas...[et al]. – 3. ed. -- São Paulo: Saraiva Educação S.A., 2022.

_____: 8º ano / Ronaldo Vainfas...[et al]. – 3. ed. -- São Paulo: Saraiva Educação S.A., 2022.

_____: 9º ano / Ronaldo Vainfas...[et al]. – 3. ed. -- São Paulo: Saraiva Educação S.A., 2022.

Vainfas, Ronaldo. Humanitas.doc: diversidade, cidadania e direitos humanos / Ronaldo Vainfas, Sheila de Castro Faria, Jorge Ferreira. – 1. ed. – São Paulo: Saraiva Educação, 2020.

_____. Humanitas.doc: indivíduo, sociedade e natureza/ Ronaldo Vainfas, Sheila de Castro Faria, Jorge Ferreira. – 1. ed. – São Paulo: Saraiva Educação, 2020.

_____. Humanitas.doc: política e mundo do trabalho/ Ronaldo Vainfas, Sheila de Castro Faria, Jorge Ferreira. – 1. ed. – São Paulo: Saraiva Educação, 2020.

_____. Humanitas.doc: sociedade, cultura e política/ Ronaldo Vainfas, Sheila de Castro Faria, Jorge Ferreira. – 1. ed. – São Paulo: Saraiva Educação, 2020.

_____. Humanitas.doc: tempo e espaço / Ronaldo Vainfas, Sheila de Castro Faria, Jorge Ferreira. – 1. ed. – São Paulo: Saraiva Educação, 2020.

_____. Humanitas.doc: territórios, territorialidades e fronteiras/ Ronaldo Vainfas, Sheila de Castro Faria, Jorge Ferreira. – 1. ed. – São Paulo: Saraiva Educação, 2020.

Vamos juntos, Profe!: Projetos integradores : Ciências humanas e sociais, volume único / organização de Márcia Takeuchi ; Maurício Cardoso, Paulo Eduardo Dias de Mello, Thais Helena Falcão. – 1. ed. – São Paulo: Saraiva, 2020. Disponível em: <<https://www.edocente.com.br/pnld/vamos-juntos-profe-ciencias-humanas-e-sociais-aplicadas/>>

Referências

ALMEIDA, Fabiana Rodrigues de. **A Anatomia De Uma Interdição**: narrativas, apagamentos e silenciamentos na construção da BNCC de História / Fabiana Rodrigues de Almeida. -- 2021. 328 p.

ABUD, Kátia Maria. O livro didático e a popularização do saber histórico. SILVA, Marcos A. (Org.). **Repensando a História**. 6 Ed. São Paulo: Marco Zero, 1984. Pp. 81-87.

BARROS, José D'Assunção. Fontes históricas: olhares sobre um caminho percorrido e perspectivas sobre os novos tempos. **Albuquerque: revista de História**, Campo Grande, MS, v. 2, n. 3, p. 71-115, jan./jun. 2010.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros e materiais didáticos de História. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2008. Pp. 295-324.

CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Desafios teóricos e epistemológicos na Pesquisa em Educação Histórica* - **Antíteses**, Vol. 5, Núm. 10, Julio-Diciembre, 2012, Pp. 509-518. Universidade Estadual de Londrina - Londrina, Brasil.

CARDOSO, Maria Abadia. O lugar dos livros didáticos e os desafios do ensino de história do tempo presente. **Revista História Hoje**, v. 9, nº 17, p. 282-309 – 2020.

CERRI, Luís Fernando. **Interfaces entre cultura histórica e cultura política**. Topoi (Rio J.), Rio de Janeiro, v. 22, n. 46, p. 54-76, jan./abr. 2021.

CERTEAU, Michel de. “A operação historiográfica”. CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. Rio: Forense, 2008, pp. 56-108.

E-docente. **E-docente**: A Plataforma de Conteúdo do PNLD no Brasil, © 2022. Disponível em: <<https://www.edocente.com.br/>>. Acesso em: 12 de agosto de 2023.

GADAMER, Hans-Georg. **1900 Verdade e método / Hans-Georg Gadamer**; tradução de Flávio Paulo Meurer. - Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

Dicionário de ensino de história / Coordenação: Marieta de Moraes Ferreira, Margarida Maria Dias de Oliveira. - Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. 248 p.

GERMINARI, Geyso D.; MOURA, Anderson Fagundes de. Livro Didático de História, entre conteúdos e epistemologia. **Educação Unisinos**, Vol. 21, Núm. 1, Enero-Abril, 2017, Pp. 102-110. Universidade do Vale do Rio dos Sinos São Leopoldo, Brasil.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti. Pode a política pública mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a Disputa da Qualidade Educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, V.40, E0207906, 2019. Pp 1-21.

Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica – UFPR. Disponível em: <<<https://lapeduh.com/>>>

Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas / Organização Helenice Rocha, Luis Reznik, Marcelo de Souza Magalhães. - Rio de Janeiro : FGV Editora, 2017. 288 p.

MARROU, Henri-Irenée. A História faz-se com Documentos. MARROU, Henri-Irenée **Sobre o conhecimento histórico**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978. p. 55-77.

MARSON, Adalberto. Reflexões sobre o procedimento. SILVA. M. A. da (Org.) **Repensando a História**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984. Pp 37-64.

MARTINS, Estevão C. De Rezende. História: consciência, pensamento, cultura, ensino. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, N. 42, P. 43-58, Out./Dez. 2011. Editora UFPR.

MEDEIROS, Daniel Hortêncio de. **A Formação da Consciência Histórica como objetivo do Ensino de História no Ensino Médio**: O lugar do material didático. / Daniel Hortêncio de Medeiros. – Curitiba, 2005.

MENDES, Breno. **Limiar**: estudos de teoria, metodologia e ensino de história / Breno Mendes. - Goiânia: Cegraf UFG, 2021. 240 p. : il.

MIRANDA, Sonia Regina. O Livro Didático de História Hoje: Um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, V. 24, Nº 48, P. 123-144 – 2004.

_____; ALMEIDA, Fabiana Rodrigues de. Passado, Presente e Futuro dos Livros Didáticos de História frente a uma BNCC sem futuro. **Revista Escritas do Tempo** – V. 2, N. 5, Jul-Out/2020 – P. 10-38.

MORAES, Marcelo Antonio Bueno. **O papel do guia do Livro Didático de História/PNLD no processo de escolha dos livros pelos professores dos anos finais do Ensino Fundamental**. – Curitiba, 2018.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como mercadoria. In: **Pro-Posições** | v. 23, n.3 (69) | p. 51-66 | set. / dez. 2012.

O ensino de história e a criação do fato / Jaime Pinky (autor e organizador). - 14. ed., 8ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2023.

RÜSEN, Jörn. **Cultura histórica, formação e identidade**: sobre os fundamentos da didática da história/ Jörn Rüsen. 248 págs. WAS Edições, 2022 – Curitiba, PR.

_____. Didática – Funções do Saber Histórico. **História Viva: Teoria da História: Formas e funções do conhecimento Histórico**/ Jörn Rüsen; Tradução de Estevão Rezende Martins – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007. Pp. 85-121.

_____. **Jörn Rüsen**: humanismo e didática da história/ Jörn Rüsen; organizadores Maria Auxiliadora Schmidt... [et al.]. – 2. ed. – Curitiba, PR: Was Edições, 2024.

_____. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07 – 16, jul.-dez. 2006. Disponível em <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/download/279/285> >.

_____. O Livro Didático Ideal. BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão; SCHIMIDT, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Jörn Rüsen e o Ensino de História*, Curitiba: UFPR, 2010, P.109-127.

_____. Tarefa e função da Teoria da História. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**/ Jörn Rüsen; tradução de Estevão de Rezende Martins – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1ª reimpressão, 2010. Pp 25-48.

SCZIP, Rossano Rafaelle. **De quem é esse currículo? hegemonia e contra-hegemonia no Ensino de História na Base Nacional Comum Curricular**. / Rossano Rafaelle Sczip. – Curitiba, 2020.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos e Garcia, Tânia Maria F. Braga. A Formação da Consciência Histórica de alunos a professores e o cotidiano em aulas de história. **Cad. Cedes**, Campinas, Vol. 25, N. 67, P. 297-308, Set./Dez. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do Ensino Médio: O Resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista** | Belo Horizonte, V. 34, E214130, 2018. Pp 1-15.

SILVA, Walkiria Oliveira. O historiador é o protetor da Bildung: Friedrich Gundolf e a dimensão formativa da História (1890-1930) [livro eletrônico] / Walkiria Oliveira Silva. -- Mariana, MG: Sociedade Brasileira de Teoria e História da Historiografia, 2021. -- (Coleção Concurso SBTHH ; 8). 310 p. ; 23 cm; PDF

KOSELLECK, Reinhart, 1923-2006. **História de conceitos**: estudos sobre a semântica e a pragmática da linguagem política e social / Reinhart Koselleck; com duas contribuições de Ulrike Spree, Willibald Steinmetz; posfácio de Gasten Dutt; tradução Markus Hediger; revisão técnica e de tradução Bernardo Ferreira, Arthur Alfaix Assis. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Contraponto, 2020. 560 p.

VESENTINI, Carlos Alberto. Escola e Livro Didático de História. SILVA, Marcos Antonio da (Org.). **Repensando a História**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984. Pp. 69-80.

WEBER, Max. **Ensaio de sociologia**. Traduzido da sexta impressão (Galaxy Book), 1963. Copyright © Oxford University Press, Inc., 1946. Edições brasileiras: 1967, 1971, 1974, 1979 Direitos exclusivos para a língua portuguesa Copyright © 1982 by LTC — Livros Técnicos e Científicos Editora S.A. Travessa do Ouvidor, 11 Rio de Janeiro, RJ — CEP 20040-040

_____. **Sociologia das Religiões e Considerações Intermédiares**/ Max Weber; tradução de Paulo Osório de Castro - Relógio D' Água Editores, Abril de 2006.

O NEOLIBERALISMO EDUCACIONAL EM MATO GROSSO: O SISTEMA ESTRUTURADO DE ENSINO E A APRENDIZAGEM HISTÓRICA

*Jonh Érick Augusto da Silva⁶
jonhaugusto@gmail.com*

*Marcelo Fronza⁷
marcelo.fronza@ufmt.br*

Resumo: Esta comunicação tem como objetivo refletir acerca dos desdobramentos das políticas neoliberais implementadas nos últimos anos na rede estadual de ensino de Mato Grosso. Neste sentido, examinamos as apostilas de História do Sistema Estruturado de Ensino, utilizadas durante o ano letivo de 2022 pelos estudantes do 2o ano do Ensino Médio. Para tanto, tomamos como aporte teórico as ponderações de Jörn Rüsen acerca do livro didático ideal, o que nos levou a concluir que o material não contribui para o aprimoramento da competência narrativa da aprendizagem histórica. A reflexão faz parte da pesquisa “Leitura e escrita na aprendizagem histórica: a aula de História como um evento de letramento”, desenvolvida junto ao Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal de Mato Grosso.

Palavras-chave: Neoliberalismo educacional. Mato Grosso. Sistema Estruturado de Ensino. aprendizagem histórica.

Nos últimos anos, o sistema educacional brasileiro tem sido alvo de uma série de reformas⁸, impulsionadas pela adesão ao que Christian Laval (2004) concebe como a “nova ordem educacional”. Sob o imperativo da modernização, essas mudanças se alinham às agendas educacionais dos organismos multilaterais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, e estão em consonância com a racionalidade neoliberal que, por se fundamentar no modelo concorrencial capitalista, busca transformar a escola, outrora transmissora de “algo” da cultura, em uma empresa, cujo único propósito reside na capacitação de mão de obra eficiente e produtiva.

⁶ Doutor em História pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Professor da Educação Básica na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso, atualmente lotado na Diretoria Regional de Educação de Primavera do Leste (MT).

⁷ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor Associado III do Departamento de História da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Coordenador do Grupo de Pesquisa Educação Histórica: Consciência Histórica e Narrativas Visuais (GPEDUH/UFMT).

⁸ No rol das mudanças que figuram no cenário educacional brasileiro, destacam-se a reforma do Ensino Médio e a implementação da Base Nacional Comum Curricular.

Um dos aspectos que mais se destacam nas mudanças em curso é a crescente participação do setor privado em atividades que antes eram de responsabilidade do Estado. Stephen Ball (2018) observa que o neoliberalismo redefiniu as relações entre o setor público e a iniciativa privada, cabendo ao primeiro a criação de mercados, a contratação e o monitoramento dos serviços prestados, enquanto aos últimos é incumbida a tarefa de executar “cada vez mais o trabalho prático do governo, no sentido imediato e mundano” (Ball, 2018, p. 2). Acompanhando essa tendência, diversas corporações empresariais privadas tem atuado na educação de Mato Grosso, o que revela, de maneira implícita, a introdução de mecanismos de privatização da rede pública estadual. Através de parcerias público-privadas (PPPs), com e sem fins lucrativos, entidades como: a Fundação Getúlio Vargas, o Grupo Pearson, o Instituto Natura, a Fundação Telefônica, a Fundação Falconi e o Grupo Empresarial Mato Grosso em Evolução (GEMTE) estão envolvidas em diversas iniciativas que visam solucionar os baixos índices aferidos por meio de avaliações externas, através da adoção da lógica gerencial própria do setor privado. Tais ações abarcam desde a realização de diagnósticos, a elaboração de materiais didáticos, a formação continuada de professores, a implantação de programas de alfabetização em regime de colaboração com os municípios, a formulação de planos de recomposição da aprendizagem, a implantação do Novo Ensino Médio e de cursos técnicos profissionalizantes até projetos de educação digital para professores e estudantes.

Em 2022, o governo do estado de Mato Grosso firmou um acordo bilionário⁹ com a Fundação Getúlio Vargas (FGV) para a implementação do Sistema Estruturado de Ensino. Por meio de um contrato de impacto social (CIS), no qual a empresa contratada só recebe após a elevação dos indicadores educacionais, a FGV comprometeu-se a fornecer uma série de serviços educacionais, incluindo materiais didáticos apostilado para alunos e professores, acesso a uma plataforma virtual de ensino¹⁰, monitoramento sistemático das atividades pedagógicas através de

⁹ De acordo com o extrato publicado no Diário Oficial de 19 de junho de 2023 o contrato firmado com a Fundação Getúlio Vargas (FGV), tem o prazo de 60 meses (09/12/2021 a 13/11/2026) sendo seu valor inicial de R\$ 355.864.200,00 (trezentos e cinquenta e cinco milhões, oitocentos e sessenta e quatro mil e trezentos e vinte reais) podendo chegar até o limite máximo de R\$ 531.016.290,00 (quinhentos e trinta e um milhões, dezesseis mil e duzentos e noventa reais). Sobre o assunto ver: <http://www.iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/17327#/p:36/e:17327?find=Sistema%20Estruturado%20de%20Ensino>. Acesso em 21/08/2023.

¹⁰ Durante o ano letivo de 2022, a plataforma adotada pelo Estado de Mato Grosso foi a Educar.tech, sendo substituída, em 2023, pela Plurall plataforma educacional.

avaliações de desempenho e formação continuada para os professores. Neste texto, nosso olhar incidirá especificamente nas apostilas de História do 2º ano do Ensino Médio utilizadas durante o ano letivo de 2022, com o objetivo de compreender como a aprendizagem histórica foi organizada.

Segundo Rüsen (2011) os livros didáticos e, no nosso caso, as apostilas assumem grande relevância na sala de aula, figurando como uma ferramenta largamente utilizada na aprendizagem histórica, cujo objetivo deve estar direcionado para o desenvolvimento da consciência histórica, uma vez que ela é

Ao mesmo tempo o campo de ação e o objetivo da aprendizagem histórica [...]. Em resumo, a consciência histórica pode ser descrita como a atividade mental da memória histórica, que tem sua representação em uma interpretação da experiência do passado encaminhada de maneira a compreender as atuais condições de vida e a desenvolver perspectivas de futuro na vida prática conforme a experiência (Rüsen, 2011, p. 112).

A memória histórica supracitada se concretiza por meio da narrativa histórica, um ato linguístico e, portanto, dialógico, no qual a consciência histórica desempenha sua função de orientação. É através do relato que o indivíduo interpreta a experiência do passado, articulando-a com a identidade dos outros indivíduos de maneira a se orientar no presente e projetar um futuro. Em vista disto, a aprendizagem histórica deve assumir a responsabilidade de desenvolver aquela que é considerada a competência específica e essencial da consciência histórica: a competência narrativa, caracterizada por Rüsen (2011) como a “faculdade de representar o passado de maneira tão clara e descritiva que a atualidade se converte em algo compreensível e a própria experiência de vida adquire perspectivas de futuro sólidas” (Rüsen, 2011, p.13).

Essa competência de orientação temporal, se decompõem, a título de compreensão, em três operações, relacionadas, respectivamente, aos aspectos empírico, teórico e prático da consciência histórica. São elas: a *competência perceptiva ou embasada na experiência*, que consiste na capacidade de compreender o passado em sua singularidade, reconhecendo-o como diferente do presente; a *competência interpretativa*, que se refere à habilidade de reduzir as diferenças entre as temporalidades por meio da percepção de um todo temporal que abarca a experiência da realidade passada, a compreensão do presente e a expectativa de futuro; e por último, a *competência de orientação*, através da qual o conhecimento histórico é assumido como um marco na orientação dos indivíduos.

Para além das três dimensões da aprendizagem histórica descritas acima, Rüsen (2011) aponta também quatro critérios indispensáveis a uma boa produção didática, a saber: (I) um formato claro e estruturado, desde seus elementos externos como capa, apresentação e diagramação até o conteúdo interno, que precisam ser simples e acessíveis. Isso significa que a estrutura deve comportar a existência de títulos, indicações, índice, glossário e uma bibliografia apropriada que permita ao estudante aprofundar o conhecimento; (II) uma estrutura didática clara, isto é seu formato e estruturação deve possibilitar aos estudantes reconhecerem suas intenções didáticas, os pontos mais relevantes do conteúdo, além dos conceitos metodológicos de ensino; (III) uma relação produtiva com o aluno: a obra deve levar em conta o público ao qual se destina, tendo uma linguagem compreensível, além de estabelecer relação com as experiências e anseios dos estudantes, de modo que o conteúdo precisa dialogar com as experiências cotidianas e (IV) uma relação com a prática da aula, ou seja, ela deve ser um instrumento para o desenvolvimento de competências históricas. Assim, ela não pode simplesmente expor a experiência histórica, mas, com base em documentos, precisa estimular o lado produtivo da consciência histórica através das capacidades de argumentação, de crítica e de julgamento.

Deste modo, as apostilas do Sistema Estruturado de Ensino estão fracionadas em quatro volumes e são disponibilizadas bimestralmente aos estudantes. Cada uma delas possui em média 577 páginas e estão organizadas por áreas de conhecimento e suas respectivas disciplinas. Assim, em um mesmo volume, é possível encontrar os conteúdos das áreas de Linguagens, Códigos e suas tecnologias (Língua Portuguesa e Língua Inglesa), Matemática e suas tecnologias (Matemática), Ciências da Natureza e suas tecnologias (Física, Química e Biologia) e Ciências Humanas e suas tecnologias (História e Geografia)¹¹. Os materiais analisados não estão completamente alinhados aos princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois foram elaborados no início de 2018, antes da homologação da parte do documento voltada ao Ensino Médio, que ocorreu no final daquele ano¹². Isso nos leva a supor que a utilização dessas apostilas pela rede estadual de ensino de Mato Grosso

¹¹ As apostilas de Filosofia e Sociologia fazem parte de um outro volume.

¹² O documento foi homologado em 14 de dezembro de 2018. Sobre o assunto ver: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/72011-etapa-do-ensino-medio-e-homologada-e-base-nacional-comum-curricular-esta-completa> Acesso em 07/05/2024.

em 2022 foi a maneira encontrada pelo Sistema Maxi de Ensino¹³ para se desfazer do material “ultrapassado”.

As apostilas apresentam encadernação em brochura, com capas confeccionadas em papel *canson*, trazendo elementos verbais e estéticos. Na parte superior, figura o número do volume (1, 2, 3 e 4), a etapa de ensino a que se destinam (Ensino Médio) e a série (2º ano). Na tentativa de regionalizar os materiais produzidos no Paraná, o centro das capas¹⁴ exibe uma fotografia de cajuzinhos do cerrado (*Anacardium humile*), fruta bastante comum na região Centro Oeste. Na parte inferior, encontram-se os logotipos de programas governamentais do estado, da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT) e da Fundação Getúlio Vargas (FGV). O miolo é impresso em papel *offset* de baixa gramatura, contando com sumários no início para indicar a disposição dos componentes e nas partes destinadas às disciplinas, facilitando a localização das unidades¹⁵. Diferentemente das versões mais recentes, cujas fontes com as quais foram diagramadas são extremamente diminutas para abarcar uma grande quantidade de informações por volume, nos materiais por nós analisados, elas possuem um tamanho razoável. Além disso, todas as imagens, citações, mapas e quadros utilizados possuem legendas e as referências de onde foram extraídos.

Ao tratar acerca do papel do livro didático no desenvolvimento da percepção da experiência histórica, Rüsen (2011) aponta três características que precisam ser observadas: (I) a maneira como os materiais são apresentados; (II) a pluridimensionalidade em que os conteúdos históricos são abordados, e (III) a pluriperpectividade da apresentação histórica

A maneira como os materiais históricos são apresentados desempenha um papel importante no desenvolvimento da competência perceptiva ou embasada na experiência. Desta feita, os livros didáticos devem abrir os olhos dos estudantes para as diferentes qualidades da vida humana ao longo dos tempos e “não apresentar

¹³ As apostilas de História foram elaboradas pelo filósofo Geraldo Luiz de Souza para serem utilizadas pelos estudantes do Sistema Maxi de Ensino, uma rede privada de escolas fundada em 1998 em Londrina/PR, e que, atualmente, possui unidades em diversas cidades brasileiras. A instituição integra o grupo Somos Educação, um dos maiores conglomerados educacionais privados do país.

¹⁴ As edições mais recentes são ilustradas com desenhos feitos por estudantes da rede estadual de ensino, selecionados através de um concurso artístico denominado “Você na Capa”. Sobre o assunto: ver <https://www3.seduc.mt.gov.br/concurso-artistico/principal> Acesso em 06/06/2024.

¹⁵ Nas versões mais recentes, não há sumários no início do material, mas somente nas partes destinadas às disciplinas.

unicamente as experiências históricas já interpretadas e as percepções já assimiladas de forma cognitiva” (Rüsen, 2011, p. 119).

Assim, a dimensão estética da consciência histórica deve ser fomentada, de modo que as imagens não podem ser apenas elementos ilustrativos, mas sim fontes de uma experiência histórica genuína e, como tal, precisam estimular a força imaginativa da percepção, favorecendo interpretações e comparações que possibilitem aos alunos compreender a singularidade do passado em relação à experiência do presente. De igual modo, os mapas, responsáveis por demonstrar a dimensão espacial dos processos históricos, não podem ser estáticos; pelo contrário, devem conter elementos que representem movimento. Por conseguinte, os gráficos precisam de indicações diacrônicas que os situem no contexto cronológico da experiência retratada. Além disso, os textos devem ser atrativos e estimular perguntas e interpretações, se diferenciando da apresentação, dos textos historiográficos e da documentação citada.

Ao analisarmos o material didático do Sistema Estruturado de Ensino localizamos uma quantidade significativa de imagens com suas respectivas legendas e referências que, sem sombra de dúvidas, fascinam os alunos. Essas imagens incluem retratos pintados ou fotografados de personagens históricos, telas de momentos importantes da história brasileira e mundial, gravuras, cartazes, charges, capas de revistas e manchetes de jornais. Enquanto produto da cultura histórica, essas criações artísticas deveriam tornar possível o trabalho rememorativo da consciência histórica, o que não ocorre no contexto analisado, pois apenas uma pequena parcela dessas imagens serve como fonte histórica na percepção e problematização dos modos de vida da humanidade ao longo do tempo.

Acerca dos mapas, Rüsen (2011) destaca que sua utilização no desenvolvimento da competência de percepção enfrenta o seguinte desafio: como sua apresentação estática “pode fazer chegar aos sentidos dos alunos a extensão e a mudança no tempo” (Rüsen, 2011, p. 120). Como já mencionado, essa questão pode ser contornada através de elementos como símbolos e sombreados em cores. Ao todo, nos deparamos com 17 mapas e suas respectivas legendas. No entanto, apenas sete deles apresentavam indicações de mudança temporal, geralmente representadas através de setas ou por meio de cores diferenciadas. As outras 10 representações cartográficas servem apenas para ilustrar geograficamente onde os acontecimentos retratados pela unidade ocorreram.

Em relação aos gráficos, encontramos apenas 04, todos eles presentes em exercícios e retratando a experiência abordada tanto do ponto de vista sincrônico (social, econômico e político) quanto do diacrônico (média duração).

No que diz respeito aos documentos históricos foram localizados um total de 67 referências. No entanto, eles não são utilizados como evidência na percepção da experiência do passado, mas sim como meio de reforçar a argumentação do autor acerca de determinado assunto, constituindo um ponto frágil do material.

Além da apresentação, Rüsen (2011) argumenta que, para uma produção didática ser útil à percepção, ela precisa abordar a experiência histórica em sua pluralidade. Isto é, tanto na perspectiva sincrônica quanto na diacrônica. Sincronicamente, trata-se dos campos da experiência, como Economia, Sociedade, Política e Cultura, destacando suas diferenças, interações, correlações e seu potencial de transmissão. Diacronicamente, trata-se do nível temporal das mudanças em longo prazo (estrutura) e em curto prazo (acontecimento), bem como suas inter-relações, uma vez que “compreende-se que ambos os níveis estão inter-relacionados e que estas relações internas têm que se fazer palpáveis” (Rüsen, 2011, p. 121). Ao procedermos uma análise minuciosa, percebemos que nem todos os âmbitos da experiência histórica são retratados pelas apostilas. As matérias históricas são abordadas predominantemente através da interconexão das dimensões econômica, política e social.

Ao examinarmos a forma como a mudança histórica é apresentada no material do sistema Estruturado de Ensino, notamos o predomínio da curta e média duração. Em todas as unidades, os eventos são tratados em inter-relação com sua conjuntura. A longa duração foi identificada em duas ocasiões. Na unidade intitulada “A implantação da República no Brasil (1889-1894)”, onde abordou-se a construção da imagem de Tiradentes, participante das rebeliões coloniais do século XVIII, alçado a mártir da luta republicana no final do século XIX; e na unidade: “A Revolução Russa de 1917”, quando o czarismo foi descrito como uma estrutura política existente na política da Rússia desde o século XVI.

Por fim, para que um livro didático desenvolva a competência da percepção histórica ele precisa apresentar a experiência histórica sob o viés da pluriperspectividade. Isso significa que a experiência histórica deve ser narrada levando em conta que um mesmo fato pode ser sentido de diferentes maneiras pelos sujeitos que os vivenciaram, pois não basta aos estudantes “saberem que os agentes

ou grupos históricos tinham uma determinada perspectiva acerca de seu mundo; eles devem ser capazes de ver como é que essa perspectiva terá afectado determinadas acções em circunstâncias específicas” (Lee, 2003, p. 20).

De acordo com Rüsen (2011), esse conflito de ideias é fundamental para a atividade interpretativa da consciência histórica, pois, através dele, o estudante é estimulado a se posicionar e expressar sua opinião de forma argumentativa. No entanto, apesar da diversidade de agentes e grupos históricos encontrados nos textos e exercícios, suas perspectivas e percepções acerca dos fatos não são abordadas. Essa situação não é exclusividade do Material do Sistema Estruturado de Ensino. Investigando a consciência histórica e a temática das mulheres nas três coleções didáticas mais distribuídas pelo PNLD em 2015, Larissa Klosowski de Paula (2017) constatou que elas apenas citam os sujeitos “sem, no entanto, contextualizar esses sujeitos como constituintes do processo histórico” (De Paula, 2017, p. 123). Presumimos que isso se deva a pouca utilização de documentos históricos nos textos didáticos, haja vista que a compreensão das diferentes perspectivas no nível dos afetados “exige o uso da evidência para estabelecer conexões entre a situação na qual as pessoas se encontram, as crenças que tiveram sobre essa mesma situação, os seus valores e ideais sobre o seu mundo” (Lee, 2003, p. 20).

Um livro didático comprometido com o desenvolvimento da competência narrativa da consciência histórica deve também estimular o aumento da capacidade de interpretação. Na visão de Rüsen (2012), para que os fenômenos do passado se convertam em uma história preñe de sentido e significado, é essencial que ela seja interpretada pela consciência histórica dentro de seu contexto temporal, juntamente com outros fatos. Logo, os livros didáticos de História precisam atender a quatro quesitos: (I) as interpretações devem se corresponder com às normas da Ciência Histórica; (II) as capacidades metodológicas devem ser as mesmas da ciência histórica; (III) as interpretações precisam evidenciar o caráter de processo e de perspectividade da História; e (IV) a exposição histórica da produção didática deve ser clara e convincente.

Em primeiro lugar, as interpretações históricas narradas pelos livros devem se fundamentar nas normas científicas da História. Isso não implica necessariamente que ela tenha que incorporar os últimos resultados das pesquisas que lhes são coetâneos, mas é fundamental que as interpretações apresentadas reflitam o que foi produzido pela ciência de referência. Além disso, as citações, notas e indicações de fontes e

literatura devem seguir os costumes da ciência especializada. Diferentemente das edições mais recentes do material do Sistema Estruturado de Ensino¹⁶, não encontramos nenhuma interpretação que contradiga o conhecimento elaborado pela historiografia. Além do mais, as citações de documentos históricos e textos historiográficos estão corretamente referenciados, e, quando modificados, sempre há a indicação de que o texto foi adaptado.

No que tange às capacidades metodológicas, o livro didático deve sugerir uma abordagem interpretativa da experiência histórica. Essa postura deve favorecer a formulação de problemas, a elaboração e verificação de hipóteses, a investigação e análise do material histórico, bem como a aplicação crítica de categorias e padrões de interpretação. Através dessa abordagem, busca-se apresentar o conhecimento histórico de forma interpretativa e aberta a argumentações multicausais, de modo que os estudantes compreendam as possibilidades e limitações da Ciência Histórica, refletindo didaticamente acerca de seus problemas teórico-metodológicos. Com base na leitura atenta das unidades, identificamos a presença de uma abordagem interpretativa do conhecimento histórico em apenas três exercícios dispostos ao longo dos quatro volumes analisados.

Por sua vez, os textos didáticos do material, possuem caráter informativo e se assentam em uma narrativa linear, cronológica e factual que, embora apresentem os fatos em uma perspectiva conjuntural, não abrem espaço para a problematização e nem para a compreensão dos limites e potencialidades do conhecimento histórico.

O terceiro requisito necessário para o aprimoramento da competência interpretativa refere-se ao caráter processual da História e à sua pluriperspectividade ao nível do observador. Isso significa que um bom livro didático não deve retratar a

¹⁶ A partir dos relatos dos professores que utilizam o material do Sistema Estruturado de Ensino, o Sindicato dos Profissionais da Educação Pública de Mato Grosso (SINTEP/MT), denunciou diversos erros nas apostilas, que vão desde problemas de legibilidade até inconsistências na edição e nos conteúdos. Entre as falhas, destaca-se o tamanho demasiadamente pequeno das fontes com as quais o material foi editado, o que dificulta a leitura dos estudantes com baixa visão. Outras imprecisões foram identificadas, sobretudo nas apostilas de História, que foram distribuídas entre 2023 e 2024. Nas do 1º ano do Ensino Médio, dois equívocos se sobressaem: o gráfico que trata da cronologia da história da humanidade suprime a Idade Moderna, substituindo-a pela Idade Média; o mapa que ilustra o deslocamento dos primeiros grupos humanos aborda a chegada da humanidade à América levando em conta somente a teoria do Estreito de Bering, ignorando as demais hipóteses. Outro erro apontado pelos professores se encontra no caderno de História do Brasil do 3º ano, onde a narrativa tenta “suavizar” o período ditatorial brasileiro, afirmando que apenas *alguns* opositores do regime foram mortos. Sobre o assunto ver: https://sintep.org.br/sintep/Utilidades/view_noticia/erros-e-mais-erros-do-sistema-desestruturado-do-governo-de-mato-grosso-na-educacao/i:3094?fbclid=PAAaYVB5M4MrDyngcABYNq-aekUfc2EBxRSRYWCj-BSUk_4tUOeHQhtvEOWjA acesso em 25/03/2024.

História de maneira estática, mas como processo, demonstrando suas perspectivas globais e sua relação com o presente. Além disso, deve esclarecer aos estudantes que as interpretações históricas comportam diferentes perspectivas, que podem ser comparadas e criticadas. Nas apostilas analisadas, identificamos uma certa preocupação com a caracterização processual do conhecimento histórico, evidenciada através da inter-relação entre os conteúdos. Por exemplo, ao tratar das rebeliões coloniais e do processo de independência da América espanhola, o material enfatiza o papel do Iluminismo, estudado no 1º ano. De modo similar, ao abordar a implantação da república no Brasil, retoma as rebeliões coloniais para discutir a construção de Tiradentes como herói republicano. Contudo, não há conexão entre esses conteúdos e o presente dos estudantes. Além disso, o material não apresenta as interpretações de maneira pluriperspectivada, sobressaindo uma narrativa dogmática pautada na visão de um único grupo social – a elite política e econômica, formada sobretudo por homens brancos e cisgêneros.

Por fim, para que uma obra sirva à interpretação da experiência histórica, seu texto deve ser claro e convincente. A linguagem precisa ser compreensível e a argumentação coerente, evitando sobrecarga emocional e linguagem sugestiva. Neste sentido, a linguagem do material analisado é relativamente acessível e não há explicitamente o uso de linguagem sugestiva, dando-nos a entender que o autor quis se isentar de conflitos, diluindo seu juízo de valor nas narrativas e tratando a experiência histórica de modo o mais factual possível. Ao proceder a leitura dos textos didáticos, temos a sensação de que o seu único objetivo é a memorização passiva de fatos, datas e lugares, e não a percepção e interpretação da experiência histórica. Além do mais, muitos exercícios, mesmo os que incluem fontes históricas, não as utilizam como evidência, mas somente para introduzir questionamentos pontuais acerca do conteúdo estudado.

Finalmente, para que uma obra didática desenvolva a competência narrativa da consciência histórica ela precisa orientar a vida prática no presente e permitir uma perspectiva de futuro. Isso só é possível se ela satisfazer três critérios: (I) estabeleça uma relação entre sua própria perspectiva global e a vida dos estudante; (II) possibilite a formação de um juízo histórico/opinião histórica; (III) trabalhe com referências no presente.

Primeiramente, para que haja o desenvolvimento da competência de orientação, é essencial que o livro didático evite o estabelecimento de perspectivas etnocêntricas

adotando como perspectiva global voltada para a construção da identidade histórica dos estudantes. Isso implica que os temas abordados devem conduzir os alunos a uma compreensão de si mesmo e do seu presente. Embora a narrativa das apostilas não se pautar por um viés etnocêntrico, em que uma cultura é declarada superior a outra, quase não há espaço para a inter-relação da experiência abordada com o presente dos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem. Ao longo de todas as unidades, encontramos apenas quatro momentos em que os conteúdos históricos procuravam se integrar com a vida prática dos estudantes, todos na seção intitulada “Você no mundo”, o que consideramos um número relativamente pequeno, tendo em vista o tamanho do material.

Um bom livro didático deve também estimular a formação de um juízo histórico, que ocorre quando a parcialidade do material é identificada e, em seguida, problematizada de forma argumentativa. Sobre este aspecto, as apostilas se esforçam para “manter a aparência de uma imparcialidade estrita” (Rüsen, 2011, p. 126). Assim, os juízos de valor se encontram diluídos na narrativa de modo que não é possível identificá-los e nem os problematizar.

Por fim, um livro didático que priorize a competência de orientação precisa demonstrar a singularidade do passado, utilizando o presente como referência. Neste contexto, Rüsen (2012) argumenta que “as referências ao presente não fazem desaparecer as diferenças entre o passado e o presente, mas as sondam de tal forma que na distância temporal entre o passado e o presente se vislumbre uma parte da perspectiva futura para o presente (Rüsen, 2012, p. 127). Não identificamos nas apostilas a preocupação em demonstrar a sutileza do passado tendo como referência o presente. Tanto as narrativas dos textos didáticos como as imagens e exercícios tomam o passado por si, o que muito empobrece o desenvolvimento da competência de orientação.

Considerações finais

Diante do exposto, percebemos que a adoção do Sistema Estruturado de Ensino pela rede pública estadual de Mato Grosso apresenta inúmeros pontos frágeis. Entre eles, destacam-se a crescente participação de empresas privadas no setor público e a ausência de critérios fundamentais para o desenvolvimento da competência narrativa da consciência histórica, como aquelas ligadas à competência perceptiva ou embasada na experiência, à competência interpretativa e à competência de

orientação. Ao nosso ver, isso decorre de uma concepção pedagógica que não valoriza os conhecimentos tácitos dos estudantes, bem como faz uso limitado das fontes históricas na construção do conhecimento histórico em sala de aula.

Referências

BALL, Stephen. Política Educacional Global: reforma e lucro. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa**, v. 3, s/n, p. 1-15, 2018.

Disponível em:

<https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/12671/209209210332> Acesso em 04/04/2024

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

LEE, Peter. “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, Isabel (Org.). **Educação Histórica e museus: actas das segundas jornadas internacionais de educação histórica**. Braga: Lusografe, 2003.

PAULA, Larissa Klosowski. **Consciência Histórica e temática das mulheres nos livros didáticos de História**. 2017. 247 f. Dissertação (Mestrado em Formação Docente Interdisciplinar) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade Estadual do Paraná, Paranaíba, 2017.

RÜSEN, Jörn. O livro didático ideal. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Editora UFPR, 2011. p. 109-127.

_____. **Aprendizagem Histórica: fundamentos e paradigmas**. Curitiba: W. A. Editores, 2012.

O CONCEITO SUBSTANTIVO DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA (1964-1985): UMA POSSIBILIDADE DE ESTUDO DAS CONCEPÇÕES DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO¹⁷

*Juliana Aparecida Paulino Martins¹⁸
juliana_paulino_martins@hotmail.com.*

Resumo: Esse texto traz um recorte das reflexões que envolveram o meu objeto de pesquisa no mestrado, desenvolvido no programa de História Social da UEL (Universidade Estadual de Londrina), analisei a abordagem do conceito substantivo Ditadura Civil-Militar (1964-1985) por professores de história do 9º ano em Apucarana PR, conjuntamente as narrativas dos materiais didáticos que eles têm à disposição. Motivaram meu percurso o conceito de *Burdening History* de Bodo Von Borries (2011), as contribuições de Rüsen (2014), os apontamentos de Carlos Fico, entre outros. Em estágio inicial apresento também as indagações e possibilidades de estudos das concepções dos estudantes do Ensino Médio para aprofundamento no percurso de doutorado, pensando em relação aos impactos das mudanças do Ensino Médio no ensino de história e na abordagem da Ditadura Civil-militar brasileira (1964-1985).

Palavras chaves: Livro didático. Fontes Históricas. Professores. Ditadura Civil-militar (1964-1985).

Introdução

Em acordo com Rüsen (2001), considero a ideia que conceitos relacionados com as exigências da vida prática me moveram, sendo a produção da história visualizada como um constante movimento de significação. Assim compreendemos que a produção do conhecimento histórico está relacionada ao sujeito histórico, e sua ação no tempo presente. A consciência histórica é apresentada então como um instrumento de atitude e orientação de cada indivíduo no tempo.

Com base nesses conceitos, realizei em minha pesquisa de mestrado um estudo qualitativo, buscamos analisar como professores de história, apoiados no material didático, abordam em sala de aula o conceito substantivo Ditadura Civil-militar brasileira (1964-1985) no 9º ano do Ensino Fundamental, foram analisados 12 questionários, esses respondidos por professores que atuam no município de Apucarana PR, sede do Núcleo Regional de Ensino (NRE), que faz parte da rede de 32 núcleos educacionais constituindo a (SEED) Secretária da Educação e Esporte, no

¹⁷ Essa pesquisa foi desenvolvida durante período de Mestrado em história social na Universidade Estadual de Londrina - UEL, e agora seguimos com essa investigação durante o doutorado.

¹⁸ Professora da Rede básica do Estado do Paraná. Mestre em História pela Universidade Estadual de Londrina e Doutorando em Educação PPEDU- UEL.

Estado do Paraná. Observamos a narrativa que os professores têm à disposição, o livro didático do 9º ano do Ensino Fundamental, de Alfredo Boulos, *História, Sociedade e Cidadania*, 4ª edição. São Paulo FDT, 2018. Centralizamos as investigações no Capítulo 13, intitulado “Ditaduras na América Latina.” Essa ação justifica-se, porque esse livro é único para toda a rede pública estadual do Paraná com aprovação no (PNLD) Programa Nacional do livro didático de 2020. Foram feitas observações referentes a um outro material, um arquivo de slides da aula on-line 63, produzida por Paulo Henrique Brito (2020), intitulada “*Regime Militar no Brasil: Golpe Militar e Governo de Castelo Branco*” produzida para o ensino remoto no período de pandemia da COVID 19. Segue a imagem da capa do livro didático.



(Fonte Boulos, 2018)

A pesquisa fundamenta-se em Rüsen (2014) e suas contribuições para entender o papel do professor de História na construção da narrativa e no trabalho com fontes históricas, pensando também na circulação de narrativas negacionistas, de cunho saudosista que relativiza a violência, tortura e caracterizam o período de Ditadura Civil-militar (1964-1985) como período de prosperidade econômica por exemplo.

Assim trago reflexões evidenciando os conceitos que se mostraram como base para a caminhada da pesquisa, justifico que muitos dos conceitos apresentados estão sendo aprofundados e amadurecidos no doutorado, pois me inquieta também pensar no impacto da organização do (NEM) Novo Ensino Médio, considerando possíveis fragmentações e pulverizações dos conteúdos de História, as possíveis consequências na abordagem do período da Ditadura Civil-militar (1964-1985), já que na estrutura curricular de 2024 no Paraná, o conteúdo é apresentado no 2º ano do Ensino Médio, para os alunos que optarem pelo (IF) Itinerário Formativo “Ciências da

Natureza e Matemática” esse passou a ser praticamente o único momento que tiveram contato com o conteúdo na FGB (Formação Geral Básica) do Ensino Médio.

Com a possibilidade de reestruturação, diante de muitas críticas as mudanças que vinham sendo implantadas no Novo Ensino Médio, temos a decisão do MEC (Ministério da Educação e Cultura) que acatou parte das demandas que foram referenciadas por meio de consulta pública acerca da estrutura do Novo Ensino Médio. E assim foi aprovada a Lei 14945 de 2024, essa decisão se deu após a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, na gestão (2023-2026), ela respalda a ampliação da carga horária para 2025 na formação geral básica, para 2,4 mil horas, reduzindo dos chamados IF, ocorre uma possibilidade de reversão das medidas que vinham sendo aplicadas e que causaram críticas direcionando para a fragmentação da História e das ciências humanas.

Na estrutura do NEM no Paraná, as mudanças que vinham sendo implementadas se estruturam e tem a disposição o seguinte planejamento em relação ao conceito Substantivo Ditadura Civil-militar (1964-1985), esse é justificado nas habilidades da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e nos objetivos de aprendizagem, diante desse contexto de mudanças pretendo seguir com minha pesquisa pensando nas investigações das consequências e resultados para os estudantes dessa estruturação curricular.

No Brasil os estudos das rupturas e permanências do período de Ditadura Civil-militar (1964-1985) justifica-se, pois, impactam nosso contexto presente, já que observamos as lacunas nas construções de noções democráticas e de direitos. De modo que para o professor historiador abordar o período é preciso enfrentar o negacionismo e revisionismo que relativiza a tortura e violência. **Então qual a função do ensino da história frente a essas narrativas? Como contribuir para a formação crítica pautada pelo conceito de valorização da democracia e da diversidade?** Essas são algumas das indagações que continuam a motivar minha pesquisa, assim vou apresentar parte das minhas reflexões de pesquisa do mestrado em paralelo com o diálogo das leituras que me movem na pesquisa inicial de doutorado.

A historiografia e abordagem dos materiais didáticos referentes ao período de Ditadura Civil-militar brasileira (1964-1985)

As narrativas presentes na historiografia e as abordagens do ensino de História referentes ao período da Ditadura Civil-Militar Brasileira, apresentam reflexões insuficientes e enfrentam problemas que demandam discussão aprofundada. Entre os desafios destacam-se as narrativas simplistas marcadas pela dualidade entre a resistência armada e a repressão, a ênfase em uma história política centrada exclusivamente em aspectos econômicos, a ausência de reflexões mais amplas que consideram o período como um evento traumático, as comparações superficiais com outras ditaduras na América Latina e a falta de abordagens no ensino de História que problematizam a diversidade de fontes. Esses pontos evidenciam a necessidade de revisitar e ampliar as perspectivas sobre o tema para promover uma compreensão do assunto.

O modo como ocorreu a transição democrática brasileira, as ações com propostas de reflexão e discussão relacionadas à reparação da violência do período, mostraram-se insuficientes. É como se período de Ditadura Civil-militar não houvesse acabado, e aspectos do período como a violência, autoritarismo permanecessem escondidos. A Lei da Anistia de 1979 e a condução da redemocratização pelos militares representou uma frustração das expectativas sobre esses temas, que mesmo com significativos avanços como a instauração da Comissão de Verdade, por exemplo, ainda não se concretizou uma discussão profunda séria e comprometida.

Segundo Fico (2012), a sociedade brasileira não fez uma discussão e não construiu uma narrativa que contemple os detalhes da violência do período de Ditadura Civil-militar (1964-1985). Nesse sentido, observamos superficialmente questões que são mais conhecidas como tortura, prisões e o autoritarismo, no entanto, muitos indivíduos foram afetados de outros modos no período.

A abordagem de Fico (2012), evidencia que existe fragilidades nas abordagens acerca da Ditadura Civil-militar brasileira, uma realidade de questionamentos sobre o assunto tem se desenhado mesmo diante dos inúmeros vestígios, a historiografia enfrenta suas questões e uma delas é uma intrínseca aproximação entre pesquisa científica e política. Além da perspectiva de silenciamentos e negacionismo que envolve a narrativa do período. Frente a esse cenário a importância das discussões historiográficas, e principalmente do campo do Ensino de História. Destacamos a necessidade da concepção do papel da História na formação crítica, sendo os

professores essenciais para formar uma narrativa em que os indivíduos construam uma ampliação de conceitos relacionados à diversidade e considerando o passado conectado ao presente.

Inferimos que ao se fazer o uso do termo “Ditadura Civil-militar” temos uma vasta perspectiva de interpelação para o campo da produção histórica. O uso dessa denominação não omite a responsabilidade dos militares, na verdade traz à luz os civis que foram ativos ao apoiar o golpe ou se omitiram numa posição de acomodação, grupos que de algum modo participaram ou apoiaram a instituição de um modelo de governo baseado no cerceamento de liberdades e direitos.

Deste modo, conceituamos o período Ditadura Civil-militar brasileira à luz da conceituação do historiador alemão Bodo Von Borries (2011) de “Burdening History”, tradução “História Difícil” em diálogo com as contribuições propostas por Maria Auxiliadora Schmidt (2015). Esses compartilham uma perspectiva do campo da Educação Histórica na construção de argumentações sobre temas controversos. Em que o objetivo é gerar narrativas que resultem de indagações sobre o passado, conectadas às demandas do presente e com vistas a um futuro mais consciente, sempre sustentadas pelo caráter humanista da ciência histórica.

Schmidt (2015), considera o conceito de *Burdening History* de Bodo Von Borries (2011) os princípios da aprendizagem histórica, e da didática humanista de Jörn Rüsen (2012; 2015) para sustentar a ideia que a escola e o ensino de história são espaços de propagação e produção do conhecimento histórico, onde é necessário levar em consideração elementos da cultura histórica da nossa sociedade. Evidentemente, são essas perspectivas de passado e sujeitos históricos propagados pela mídia que contribuem para determinadas significações do passado. Assim o conceito *Burdening History* é multifacetado, trabalhado por perspectivas da história traumática e episódios históricos. Nesse sentido, as temáticas polêmicas no Brasil não contam com produções para abarcar suas múltiplas possibilidades, principalmente em pesquisas relacionadas a ideias históricas de alunos e professores.

Perante essas ideias inferimos que a ausência de narrativas que apresentem os episódios controversos da História do Brasil, com potencialidade de identificação das pessoas comuns e de significado da própria história dos jovens, dificulta a aprendizagem de história conectada com as demandas do presente. Isso porque os conteúdos substantivos são impulsionadores de mudanças relacionados a guerras,

ditaduras e terrorismo, são tratados de forma desarticulada dos processos de desumanização da própria humanidade.

A abordagem dos professores acerca do período Ditadura Civil-militar (1964-1985) considerando os materiais didáticos e o uso de fontes históricas

Analizamos na pesquisa de dissertação de mestrado os materiais didáticos disponíveis no caso específico, o capítulo 13, intitulado “Ditaduras na América Latina”, presente no livro didático do 9º ano do Ensino Fundamental, de Alfredo Boulos, História, Sociedade e Cidadania, 4ª edição, São Paulo FDT, 2018, livro de uso único para toda a rede pública estadual do Paraná com aprovação no Programa Nacional do Livro Didático de 2020. Constatamos que a narrativa do livro didático é um dos únicos contatos da maioria dos indivíduos com a narrativa da história.

De acordo com Rüsen (2010) o livro didático é considerando uma das ferramentas importantes relacionadas ao ensino de história, sendo um canal para carregar os resultados de pesquisas, tem um alcance prático. Outra questão são os interesses que esse desperta por ser um veículo de mensagens políticas e, no caso do ensino de História, uma ligação direta (que é o seu conteúdo base) à formação política. Obviamente, os professores têm um interesse específico em relação ao livro didático, mas todos aqueles que se interessam pelo ensino devem também pensar no seu significado na escola para a cultura e para a política.

Evidenciamos que a abordagem do autor Alfredo Boulos em relação ao uso das fontes do período de Ditadura Civil-militar (1964-1985), apresenta um trabalho pautado na variedade de documentos, no entanto não houve um aprofundamento em relação à construção de uma interpretação que considere o conceito de evidência e a problematização das fontes. O autor traz uma diversidade de fontes, mas prevalece a ideia de afirmação e justificativa dos fatos apontados na narrativa do livro didático. Nesse sentido, a abordagem do material didático destaca a explanação de fontes para a ilustração de fatos estanques reforçando nomes e acontecimentos políticos.

Como analisamos, na divisão do capítulo 13 prevalece a história de fatos, feitos e nomes sem potencial reflexivo. As fontes incitam uma problematização, mas não avançam na proposta da aprendizagem histórica e no sentido de desenvolvimento do pensamento histórico com sentido para a vida, principalmente não evidenciam as violências do período.

Também nas reflexões voltadas ao material da aula on-line 63, produzida para o
REVISTA DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA - REDUH - LAPEDUH
Número 32 / janeiro – junho 2026

ensino remoto no período de pandemia da COVID 19, com o título Regime militar no Brasil Golpe Militar e Governo de Castelo Branco, em documento do Power Point, verificamos que predomina o caráter de ilustração no uso de fontes, voltado para reforçar a narrativa didática que prioriza os aspectos econômicos e sociais, se distanciam de problematizações do autoritarismo, violência e tortura do período de Ditadura Civil-militar brasileira. Nesse material, as problematizações dos documentos resultam em perspectivas engessadas de interpretação, quase sempre restritas às possibilidades da fonte.

Na análise do questionário entre os professores os quais consideram que o material não contempla suas perspectivas de abordagens, estão os apontamentos de que se trata de uma proposta sintetizada com carência de diversidade de fontes e falta de possibilidade de trabalho com as ideias prévias dos alunos.

Não. Eu acredito em uma outra forma de pensar o aprendizado, partindo das ideias prévias dos estudantes, buscando identificar suas carências e necessidades. Estruturando a aula como um processo investigativo aliada a teorias e métodos. Pouco analisei sobre os slides da SEED, mas me pareceram resumos de narrativas dos livros, alguns exercícios e fontes podem ser interessantes, mas busco outro caminho metodológico. (P6)

Não, pois faltam algumas informações e o material é resumido de forma artificial. (P10)

A justificativa do professor P6 constitui-se de elementos da área da Educação histórica, traz valorização das ideias prévias e a articulação de aula que apresenta tem elementos de problematização das fontes, da aula oficina e da aula histórica. Rüsen (2010) define consciência histórica como operações mentais que permitem aos homens interpretar experiências temporais de seu contexto e de si mesmos, isso de modo que possam orientar sua vida prática. A consciência histórica direciona para orientar questões no presente, para que isso se efetive é necessário compreender a realidade e seus significados, nesse processo a aprendizagem é que incorpora essas experiências no tempo por meio de narrativa. Rüsen (2010) apresenta quatro tipos dessa consciência: tradicional, exemplar, crítica e genética; essa tipologia é uma forma de ferramenta para trabalhos, contribuindo para pensar sobre a ligação das pessoas com a História. De acordo com Schmidt e Cainelli (2009), a questão principal e norteadora da aprendizagem em História é a formação da consciência histórica, assim a busca constante é para sofisticação da forma de consciências tradicionais e exemplares. Nessa busca é preciso um afastamento de práticas tradicionais pautadas

pela linearidade e concepções narrativas que impedem a criação de novas hipóteses e problemáticas sobre o passado. Na concepção crítico genética que deve ser priorizada, a relação presente e passado é desafiadora, sendo que, para isso deve se perspectivar narrativas mais elaboradas, que forneçam uma orientação para a vida e suas carências cotidianas, considerando uma formação para cidadania.

Ao serem indagados sobre o uso de fontes por meio de uma das perguntas do *forms*, os docentes afirmaram que lançam mão de diversas fontes em suas aulas para possibilitar a problematização do conteúdo. Os professores destacaram músicas, vídeos, charges e monumentos locais como sendo fontes históricas utilizadas em suas aulas e as quais consideram importantes para discussões relacionadas à Ditadura Civil-militar (1964-1985). Todos os docentes assinalaram mais de uma classificação de fonte como escolha já que tinham essa possibilidade, também afirmaram que levam materiais diferentes ao livro didático do 9º do Ensino Fundamental, de Alfredo Boulos, História, Sociedade e Cidadania, 4ª edição, São Paulo FDT, 2018.



Fonte: Autora (2022)

Os professores os quais apontaram que o material didático não contempla seus objetivos, justificaram suas respostas com argumentações direcionando para fragilidades do material, que não responde as suas expectativas em apresentar uma diversidade de fontes e narrativas que contemple possibilidades problematizadoras de abordagem sobre a Ditadura Civil-militar (1964-1985). Desse modo, observamos que as respostas dos professores P11 e P5 possuem argumentação similar, não consideram que o uso da narrativa do livro didático de Boulos seja capaz de permitir uma abordagem satisfatória do conteúdo, esses professores não esclarecem especificando os pontos de fragilidade do material didático, já o professor P6 destaca aspectos específicos como a falta de problematização.

possa ter uma visão mais ampla do assunto. (P.11)

Livro didático sempre deixa um vácuo no estudo e não só o livro de Alfredo Boulos, assim como de outros escritores. (P5)

Para mim, o material tem muitas falhas, a mais grotesca é se referir à “Ditadura Civil militar” como “Regime Militar”. Além disso, o texto base traz uma narrativa simples apontando medidas tomadas pelos ditadores, sem problematizações e reflexões; é uma narrativa pobre, morta que distancia o estudante da experimentação e da reflexão. Eu não uso o Material. (P6)

O professor P6, afirmou que o livro didático de Boulos não contempla os seus objetivos de abordagem sobre a Ditadura Civil-militar (1964-1985), apontou lacunas na narrativa que considera simplista, pautada por reforçar os governos dos militares e suas decisões. Ainda sobre a questão da abordagem, as argumentações feita pelo professor contribui para reforçar como o livro traz uma história de nomes, fatos e feitos colaborando para uma falta de problematização e significância da narrativa histórica.

Segundo Cainelli e Oliveira (2018), em *“A Ditadura Militar nos livros Didáticos de História no Brasil: “As Lembranças Permitidas”* certos marcos são frequentes ao abordar a Ditadura Civil-militar (1964-1985), tanto na estrutura narrativa como em relação às fontes históricas. Prevalece uma estrutura engessada, presente em diversos livros didáticos com fontes e narrativas semelhantes, as quais somam-se a outros fatores contribuindo para o distanciamento de reflexões mais potentes e articuladas para significação do conteúdo substantivo.

No percurso desse trabalho, compreendemos que o livro didático está inserido em um processo de influência das políticas públicas governamentais e editoriais, observamos que sua narrativa tem um peso, isso porque seu uso é articulado na cultura escolar e somasse a outras abordagens de escolhas do professor, não há indícios de que seu uso contemple aspectos diferentes e diversificados. Além disso, as fotos expostas no material, muitas vezes, ganham peso de verdade. Reconhecemos, no entanto, que em estágio inicial os professores buscam abordagens pautadas pela diversidade e problematização das fontes.

Observamos ainda, que nas falas dos professores ocorre um reconhecimento da importância do uso de fontes e das perspectivas da Educação Histórica. No entanto, inferimos que esses trabalham amparados pelo material didático de forma conteudista, justificados por uma realidade de estrutura precária da rede pública estadual do Paraná, também constatamos uma formação inicial e continuada com fragilidades. A caracterização, de modo geral, da narrativa apresentada em sala de aula sobre o período de Ditadura Civil-militar (1964- 1985) são estruturas factuais, cronológicas, de fatos distantes sem significação com o presente, longe do potencial

que permita significação por parte do aluno. Consideramos que a realidade docente é delicada, que as estruturas políticas contribuem para uma sobrecarga de trabalho do professor específico a realidade que observamos no Paraná e de desarticulação de programas de formação continuada e de cerceamento participação do professor na elaboração do currículo.

Considerações Finais

Observamos então um movimento de discussão com aspectos da historiografia e da Educação Histórica como impulsionadores para uma reflexão aprofundada que traga aspectos críticos, mas esses não se consolidam. Ao analisarem os materiais didáticos os professores reconhecem fragilidades específicas, identificadas no uso das fontes históricas, na organização e formato das atividades e na estrutura da narrativa. Aparentam que no geral essas abordagens sobre a Ditadura Civil-militar (1964-1985) não configuram perspectivas reflexivas sobre aspectos como violência e tortura. Podemos inferir que muitas das fragilidades constatadas na abordagem dos professores, são resultados de uma formação inicial deficitária marcada pelo conteúdo historiográfico pronto e acabado, com lacunas na constituição de articulações voltadas para o potencial de significado e criticidade da história.

Referências

BORRIES, Bodo Von. **Coping with burdening history**. In: BJERG, H./LENZ, C/THORSTENSEN, E (eds). *Historicizing the uses of the past. Scandinavian Perspectives on History Culture. Historical Consciousness and Didactics of History Related to World War II*. Bielefeld: Transcript-Verlag für Kommunikation, Kultur und soziale Praxis, 2011

BOULOS JUNIOR, A. **História sociedade & cidadania**: 9º ano: ensino fundamental: anos finais. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018.

BRITO, Paulo Henrique. **Regime Militar no Brasil: Golpe Militar e Governo de Castelo Branco**. 2020 Disponível em <https://drive.google.com/file/d/1RTu6rVaqucu8toV9USNoS--cUZLJc4lh/view>.

CANELLI, Marlene; CAIMI, Flavia Eloisa; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira. A Ditadura Militar nos livros didáticos de história no Brasil: “As lembranças Permitidas”. In: SOLÉ, Glória; BARCA, Isabel (Org.). **O manual escolar no ensino da História. Visões Historiográficas e Didáticas**. Ed. APH, 2018, p 13-31.

FICO, Carlos. **História do Tempo Presente, eventos traumáticos e documentos sensíveis**. Varia História, v. 28, n. 47. Belo Horizonte, 2012.

_____. **Ditadura militar brasileira:** aproximações teóricas e historiográficas. Revista Tempo e Argumento. Florianópolis, v. 9, n. 20, p. 05 -74. Jan./Abr., 2017.

MARTINS, Juliana Aparecida Paulino. **NÃO É SOMENTE SOBRE O PASSADO: O CONCEITO SUBSTANTIVO DITADURA CIVIL-MILITAR (1964-1985) NA ABORDAGEM DE PROFESSORES E NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA** / Juliana Aparecida Paulino Martins. - Londrina, 2023.

RÜSEN, J. **Razão histórica:** teoria da história: fundamentos da ciência histórica/ Jorn Rusen: tradução de Estevão de Rezende Martins- Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

RÜSEN, Jörn. Didática - funções do saber histórico. In: **História Viva: teoria da História, formas e funções do conhecimento histórico.** Trad. Estevan de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

_____. **Didática da história:** passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. Trad. Marcos Roberto Kusnick. Ponta Grossa: Editora Práxis Educativa. v. 1, n. 2, p. 07 -16, 2006.

_____. E o Ensino De História. In. SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel, MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs.). **E o Ensino de História.** Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

_____. **Cultura Faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã.** Trad. Nélio Schneider. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História.** São Paulo: Scipione, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Aprendizagem da “burdening history”: desafios para a educação histórica. **Mneme - Revista de Humanidades**, [S. l.], v. 16, n. 36, p. 10–26, 2015.

CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E NARRATIVA HISTÓRICA SOBRE A ESCRAVIDÃO E MISTIÇAGENS NO BRASIL: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO NA BAHIA

Ocerlan Ferreira Santos¹⁹
ocerhist@gmail.com

Resumo: A consciência histórica é um processo mental inerente aos seres humanos, desenvolvido nas situações básicas e genéricas da vida prática concreta (Rüsen, 2015), qual é evidenciada pela narrativa histórica, que constitui a principal competência da aprendizagem histórica. Diante disso, o presente trabalho apresenta reflexões e os resultados de um estudo exploratório integrante de uma pesquisa de doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Ensino pela Rede Nordeste de Ensino, polo a da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (RENOEN/UESB). A referida pesquisa aborda aprendizagem histórica e o desenvolvimento da consciência histórica sobre a escravidão e as mestiçagens no Brasil, expressas nas narrativas de estudantes do 2o ano do ensino médio de uma escola do Município de Maetinga, Bahia. Utilizando-se de um questionário e da metodologia da Aula Histórica (Schmidt, 2020), o estudo exploratório objetivou identificar os espaços não formais de aprendizagens e produção de narrativas históricas acessados pelos estudantes na busca por orientação acerca da temática da escravidão e das mestiçagens no Brasil, além de investigar e categorizar as carências e interesses dos estudantes na sua consciência histórica sobre os referidos conceitos substantivos. Esse último procedimento é também denominado de investigação dos conhecimentos prévios ou das protonarrativas. Os dados da pesquisa foram sistematizados utilizando a técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977), uma abordagem comumente empregada na análise de dados em pesquisas qualitativas – Neste estudo, utiliza o tipo Pesquisa de Natureza Interventiva na perspectiva de Teixeira e Megid (2017). A análise dos dados se fundamentou na perspectiva da Teoria da História e na Didática da História do alemão Jörn Rüsen, assim como nos estudos teóricos e empíricos realizados no âmbito da Educação Histórica. Este estudo proporcionou insights fundamentais sobre a maneira como os estudantes do ensino médio de Maetinga na Bahia acessam espaços não formais de produção de narrativas históricas e como eles atuam na conformação de ideias históricas sobre a escravidão e as mestiçagens no Brasil. A pesquisa aponta que no contexto atual, a integração entre os espaços informais e formais de produção de narrativas históricas, fundada na cognição histórica situada na própria ciência da História e numa abordagem multiperspectivada, é fundamental para aprendizagem histórica significativa dos estudantes, ou seja, uma história que faça sentido para suas vidas prática.

Palavras-chave: Consciência histórica. Narrativa Histórica. Escravidão e mestiçagens.

¹⁹ Doutorando do Programa de Pós-graduação em Ensino pela Rede Nordeste de Ensino (RENOEN), polo Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professora orientadora, Isnara Pereira Ivo (UESB).

Introdução

A compreensão de temas históricos controversos ou História difíceis (Borries, 2018), como a escravidão e as mestiçagens no Brasil, é crucial para o desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes, pois deixaram marcas profundas e ainda presente na sociedade atual. No entanto, por vezes, os estudantes enfrentam desafios ao abordar esses temas, e ao mesmo tempo, demonstram interesses específicos que podem influenciar sua aprendizagem.

Como a História é produzida e circula socialmente, o aprendizado histórico se processa por meio de uma relação dialética entre os espaços formais e informais de aprendizagem como escola, universidade, museus, cinema, família, mídias sociais, entre outros. A aprendizagem histórica tem como finalidades captar e atribuir sentido a experiência humana no tempo, além de promover a autocompreensão do indivíduo e sua capacidade de se situar no tempo (Rüsen, 2001). Nesse processo, a narrativa histórica é uma competência central, pois é expressão da consciência histórica. Esta, por sua vez, é entendida como um processo cognitivo universal entre os seres humanos, desenvolvido nas circunstâncias fundamentais vida prática, que os qualifica para interpretar a realidade do mundo e de si mesmos, estabelecendo relações temporais com a finalidade de intervir na vida concreta (Rüsen, 2001; Cerri, 2011).

Desenvolver a consciência histórica, especialmente na forma crítico-genética, é o principal objetivo da aprendizagem da História. Este estudo, de natureza exploratória, visa identificar os espaços não formais de aprendizagens e produção de narrativas históricas acessados por estudantes de uma turma do 2º ano do ensino médio em busca de orientação acerca da temática da escravidão e das mestiçagens no Brasil. Além disso, investigar as carências e interesses que emergem na consciência histórica desses estudantes sobre a temática, caracterizando as formas desta consciência que emergem desse processo. O estudo é parte de uma pesquisa de doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Ensino da Rede Nordeste de Ensino, polo da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Fundamentação Teórica

Um dos pressupostos da Didática da História ruseniana é que ninguém nasce numa sociedade sem História, pois ela é produzida e circula pelos diversos espaços, formais e informais. Desde o início, estamos inseridos em uma sociedade fundamentada em uma cultura histórica; por conseguinte, a reconstrução do

conhecimento histórico está enraizada nas experiências da vida prática concreta (Rüsen, 2001; Cardoso, 2008).

Nesse sentido, os estudantes, como sujeitos conformados por uma determinada cultura histórica, possuem concepções e experiência que não devem ser ignoradas, especialmente porque, no que se refere aos conteúdos formais da História, as discussões em sala de aula têm tanta influência em suas vidas quanto outras narrativas não científicas da História (Rüsen, 2001; Cardoso, 2008; Cerri, 2011). Por isso, é relevante investigar seus interesses e carências de orientação temporal relacionadas ao seu mundo. Ademais, a narrativa histórica é tanto expressão da consciência histórica como meio pelo qual ocorre a aprendizagem histórica (Martins, 2014). A consciência histórica refere-se a um processo mental inerente aos seres humanos, desenvolvido em situações básicas e genéricas da vida, que envolve a capacidade de relacionar as dimensões temporais de forma a orientar a vida prática (Rüsen, 2001).

No âmbito da Educação Histórica, e especialmente da Didática da História rüseniana, o lugar de destaque atribuído à narrativa histórica se justifica porque, por meio dela, os seres humanos cognitivamente constroem significados sobre a experiência do tempo (aprendizado histórico). Ao construir e interpretar narrativas sobre o passado, os seres humanos refletem sobre o tempo, entendem a continuidade e as mudanças na História, e, assim, desenvolvem a consciência histórica. Nas pesquisas realizadas no espaço escolar, as narrativas vêm se consolidando como instrumento fundamental para que os estudantes expressem suas compreensões do passado histórico e, gradativamente, desenvolvam uma orientação temporal fundamentada na História (Barca e Gago, 2004; Schmidt, 2020).

Para Rüsen (2011), a aprendizagem histórica é o processo pelo qual as experiências temporais são convertidas em competências narrativas. Estas, por sua vez, são constituídas por três habilidades: experiência, interpretação e orientação. A primeira relaciona-se ao passado vivido; a segunda, concerne às dimensões temporais. A última habilidade diz respeito a saber orientar-se de modo claro e eficaz, atravessando as complexidades, incertezas, permanências e transformações da vida ao longo do tempo.

Para a análise e interpretação dos processos de aprendizado histórico, Rüsen (2011; 2007) propôs uma categorização ideal-típica da consciência histórica expressa nas narrativas, a saber: tradicional, exemplar, crítica e genética. No tipo tradicional, a

consciência histórica é acionada para preservar as tradições, que são elementos fundamentais de orientação da vida. Na expressão narrativa deste tipo, o tempo adquire um sentido de eternidade. Na consciência exemplar, são as regras gerais que orientam ações as experiências temporais. Nela se processa um tipo de aprendizado em que a interpretação das experiências passadas permite o reconhecimento de regras gerais, que, por sua vez conformam uma identidade coletiva. A narrativa histórica é utilizada para explicitar como essas regras gerais podem ser aplicadas a situações particulares da vida.

No tipo de consciência histórica crítica, o desenvolvimento da capacidade de questionar as identidades é o principal objetivo do aprendizado histórico. Nela as experiências temporais, as vivências são utilizadas como formas de questionar o modelo estabelecido de interpretação da vida prática, levando a sua anulação e possibilitando a expressão das necessidades e interesses subjetivos. Por fim, o aprendizado proporcionado pela consciência genética destaca o papel importante das experiências históricas, pois permite ver a vida como um processo contínuo, no qual as ações e decisões são orientadas por uma compreensão do tempo. Dessa forma, aprende-se a perceber a autorrelação como algo dinâmico e influenciado pelo tempo.

Entre estas tipologias se criam uma sequência lógica, na qual uma depende das outras em termos de formas e funções, com exceção da exemplar no que se refere a estrutura (Rüsen, 2007). Importa dizer que, apesar disso, as formas de consciência históricas não se apresentam complementemente de modo puro (Rüsen, 2011; Cerri, 2011).

Investigar as carências de orientação e os interesses dos estudantes, bem como identificar suas ideias prévias sobre a escravidão e as mestiçagens no Brasil, é relevante, pois essas temáticas são sensíveis na História do país. Elas estão profundamente ligadas à construção de identidades e às questões não resolvidas na sociedade, como o racismo e as desigualdades.

Escravidão e mestiçagens são abordadas nesta pesquisa como *Burdening History*, um conceito proposto por Borries (2018) que, em estudos no Brasil, tem sido interpretado como História traumática, difícil ou controversa.²⁰ Grosso modo, esse conceito engloba acontecimentos históricos indelévels, causadores de sentimentos e ações como a vergonha, a negação, a culpa e luto ao longo do tempo.

²⁰ Pode-se citar, entre outros estudos: Gevaerd (2017), Pereira (2019), Xavier e Cainelli (2019).
REVISTA DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA - REDUH - LAPEDUH
Número 32 / janeiro – junho 2026

Refletindo sobre a relação entre esse tipo de tema e a disciplina de História na educação formal, Borries (2018) identificou três condições para uma aprendizagem eficaz da História: quando ocorre a conexão entre perspectivas novas e antigas; quando elas interligam a positividade ou negatividade das emoções; e quando se tornam significativas para a vida do aprendiz. Segundo o autor, é mais fácil aprender sobre eventos que expressam positividade, heroísmo e orgulho do que sobre experiências negativas. Nesse sentido, ele sugeriu que a aprendizagem vai além da investigação científica, implicando um desafio mental e uma mudança na forma como os estudantes pensam e sentem, pois “lidar com os fardos da história é um problema de funcionamento mental através, inclusive, da atividade intelectual” (Borries, 2018, p. 33).

Para superar as dificuldades na aprendizagem de histórias difíceis, Borries (2018) propôs a realização de uma reconciliação histórica. Ele justificou que as gerações nascidas após os acontecimentos que se configuraram como crimes contra a humanidade cometidos por seu país não estão isentas de responsabilidade nem desligadas de um passado atroz. Embora não possam herdar a culpa, as consequências e os custos são de todos. Todavia, a eficácia do processo de reconciliação só é possível pela adoção da multiperspectividade histórica (Borries, 2018). Fronza (2019, p. 376), ao interpretar essa ideia, afirmou que isso ocorre “pela interpretação multiperspectivada instauradora de controvérsia, provida pela autocrítica na teoria da história”. Nesse sentido, o espaço escolar é ideal para o processo de reconciliação, pois, como afirmaram Caldas e Urban (2019), ele tem o potencial de impulsionar debates e ações que superem a barreira do preconceito, contribuindo para que temas difíceis e traumáticos sejam alcançados pelo conhecimento histórico.

No campo do ensino e aprendizagem em História, a escravidão no Brasil tem sido abordada a partir do conceito de Histórias Difíceis, em estudos como os de Fronza (2018) e Xavier e Cainelli (2019). No entanto, é necessário incluir as mestiçagens na abordagem das Histórias Difíceis, pois, principalmente no seu aspecto biológico, em diferentes momentos da História do Brasil, foram vistas como uma problemática a ser resolvida ou ponto de interseção para outras questões. As mestiçagens (biológica e cultural) são entendidas como um produto da mundialização ibérica dos séculos XV e XVI, que conectou os continentes africano, asiático, europeu e americano (Gruzinski, 2014). Nesse contexto, circulou por esses continentes uma

imensurável quantidade de produtos, corpos, saberes, plantas, línguas, crenças, entre outros.

Entende-se que as sociedades que se conformaram nas Américas a partir dos séculos XV e XVI eram organizadas, hierarquicamente, à semelhança de suas congêneres ibéricas. Nelas, foram criados códigos de caráter jurídico, político e social, justificados por discursos mítico-religiosos que classificavam e diferenciavam pessoas e grupos de acordo com sua ascendência, religião e ofício (Hespanha, 1994). No mundo ibérico, essas distinções manifestaram-se nas relações cotidianas, por meio das categorias “condições” (referia-se ao status jurídico de livre, escravo e forro) e as “qualidades” (usada para designar preto, negro, mulatos, cabra, mameluco, zambo, caboclo, índio, crioulo, curiboca, pardo, dentre outras). A qualidade englobava diversos atributos como a origem, cor da pele, condição social, linguagem, gênero, roupa, profissão religiosa, traços fisionômicos e fenótipos e formas de trabalho (Ivo e Santos, 2022).

Foi somente a partir das três últimas décadas do século XIX que as referidas categorias começaram a ser substituídas e simplificadas nos registros oficiais, por preto, caboclo e, especialmente, pardo (Lima, 2003; Santos, 2015). A diferença, no novo contexto, é que essas categorias estavam imbuídas das teorias racista baseadas no darwinismo social e no cientificismo. Elas foram ressignificadas para atender aos pressupostos do conhecimento científico da época, que em geral defendiam a superioridade cultural europeia Ocidentais em relação aos demais (Diwan, 2007; Schwarcz, 2015). Essas ideias, e sua prática mais avançadas, a Eugenia, foram acolhidas por intelectuais egressos ou pertencentes a diversas instituições e em conferências “populares” no país, que propuseram modelos alternativos de análises (Stepan, 2004; Farla, 2005; Schwarcz, 2015). A mestiçagem biológica, reinterpretada sobre essas óticas, foi um dos principais tema de análises nesses espaços. Ademais, era considerada, tanto por nacionais e quanto por estrangeiros, como o grande entrave para que o Brasil ingressasse no “mundo civilizado” (Stepan, 2004; Diwan, 2007; Santos, 2015). Com a impossibilidade de negar mestiçagem do povo brasileiro, o grande desafio era superá-la o mais rápido possível.

Portanto, a ideia de mestiçagens aqui abordada, não se limita às misturas biológicas e não coaduna com a perspectiva racista, nem com qualquer entendimento de que elas contribuíram para a formação de uma sociedade sem

conflitos, desigualdades e racismo. Compreender a conformação das sociedades mestiçadas e os desdobramentos das ideias de mestiçagens auxilia na compreensão da permanência dessas problemáticas, assim como da diversidade e riqueza de manifestações culturais do Brasil profundo. Além disso, as mestiçagens também impactaram na construção da identidade no país. Em última análise, negar os processos de mestiçagens é negar parte fundamental de nossa História. Como afirmou Borries (2018), uma das formas enganosas de “conciliação histórica” está no esforço de criação de memórias comuns, que viabilizem a paz sem reconciliação.

Metodologia

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa, do tipo exploratória e de natureza interventiva. Segundo Teixeira e Megid (2017), estudo dessa natureza abranger uma diversidade de tipos de pesquisa que, de alguma maneira, combinam investigação e elaboração de conhecimento com ação e/ou processos interventivos. Ainda segundo os autores, essa abordagem oferece possibilidade de testar propostas curriculares, ampliar recursos didáticos e promover formações orientadas para resolver problemas práticos enquanto gera conhecimento estruturado.

Nesta etapa da pesquisa, foram aplicados dois questionários: o primeiro buscou compreender melhor os estudantes, abordando sua relação com a escola, a comunidade local e suas condições socioeconômicas; o segundo, identificar os espaços onde os estudantes acessam narrativas históricas. Além disso, foi aplicado o primeiro momento da metodologia da “Aula História” (Schmidt, 2020) para obter informações sobre os conhecimentos prévios dos estudantes em relação aos conceitos substantivos de escravidão e mestiçagens no Brasil. Fundamentada na Didática da História, especialmente na perspectiva de Rüsen (2001), e na Educação Histórica, a metodologia da “Aula Histórica” visa reconstruir o processo metodológico de produção do conhecimento histórico, desenvolvendo a consciência e o pensamento históricos. Seu elemento central é a formação de sentido por meio da aprendizagem histórica, conectando a vida prática à ciência histórica.

Os participantes da pesquisa foram 22 estudantes do 2º ano do ensino médio técnico integrado de um colégio da rede pública estadual da Bahia, na cidade de Maetinga.²¹ O município está localizado no Alto Sertão, Região Sudoeste do Estado

²¹ É importante observar que, no início da pesquisa, havia 21 estudantes na turma. Um estudante ingressou na terceira semana, tendo respondido apenas ao questionário socioeconômico e ao

e conta com uma população de 6.973 habitantes (IBGE, 2022). Entre os participantes, 45,5% do sexo masculino e 54,5% feminino, com uma média de 15 anos de idade. Metade dos estudantes moram na área rural do município e depende do transporte escolar para acessar a unidade de ensino. A turma atendia aos dois critérios definido *a priori*: ter uma carga horária semanal maior do que uma aula e possibilitar a aplicação da intervenção pedagógica relacionada, a pelo menos, um conteúdo substantivo previsto no currículo da série. O estudo seguiu os princípios éticos de pesquisa com seres humanos, com autorização de Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, conforme parecer número 6.727.782.

Os dados foram sistematizados e interpretados utilizando a técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 1977). A unidade de registro foi composta pelas narrativas dos estudantes produzidas durante as duas Aulas Históricas. A unidade de contexto foi pensada de forma mais ampla, abrangendo o espaço educacional e cultural local, assim como os espaços formais e não formais de aprendizagem e produção da História acessados pelos estudantes e o contexto sócio-histórico. O referencial teórico da Didática da História e Educação Histórica também integrou essa unidade, uma vez que ofereceram a matriz interpretativa para analisar as narrativas. A categorização dessas narrativas foi definida *a priori*, com base nos quatro tipos ideais de consciência histórica propostos por Rüsen (2011). Ela ofereceu *insights* sobre como os estudantes se relacionam com as dimensões temporais e as articulam, como será analisado e discutido na seção seguinte.

Análise e discussão dos resultados

Devido às dimensões do texto, não será apresentada a totalidade dos dados obtidos nesta pesquisa exploratória. Optou-se por uma abordagem seletiva de algumas informações obtidas e analisadas com base nos três instrumentos enunciado na seção anterior, a fim de alcançar os objetivos propostos.

A análise das protonarrativas será precedida por uma apresentação e discussão de dados obtidos no questionário socioeconômico e de visão da escola, bem como no questionário de identificação dos espaços de produção da História acessados pelos estudantes. Esses dados contextualizam aspectos que podem influenciar as narrativas, como o fato de 42,9% dos estudantes realizarem atividades remuneradas,

formulário sobre o acesso à produção de narrativas, além de realizar as atividades propostas a partir de seu ingresso.

tais como babá, feirante e ajudante do pai. A necessidade de complementar a renda familiar pode ter levado alguns estudantes a trabalhar, o que implica em menos tempo para os estudos, podendo impactar tanto o desempenho acadêmico quanto a frequência escolar.

Quanto ao acesso às tecnologias, 95,5% afirmaram ter acesso à internet em casa e 100% na escola. Além disso, 86,6% dos estudantes utilizam dispositivos para fins educacionais, com destaque para smartphones e tablets.²² O mesmo percentual foi observado entre aquele que afirmaram buscar informações em programas e redes de notícias, sendo as redes sociais e a televisão as principais mídias. Esses dados evidenciaram que a área de residência dos estudantes não impacta de maneira relevante a conectividade, o que favorece os estudos extraclasse. O acesso à internet na escola apareceu como um fator positivo, permitindo a realização de atividades pedagógicas tanto dentro quanto fora da sala de aula, com uma diversidade de recursos digitais. Embora o uso de notebooks ou dispositivos de tela maior fosse o ideal, os tablets oferecem maior conforto em comparação aos smartphones para fins de estudo. Nota-se também uma preferência por fontes visuais e audiovisuais como ferramentas de aprendizagem, sugerindo que esses formatos tornam conteúdos históricos mais acessíveis e atraentes, ainda que o texto escrito seja fundamental.

A análise acerca da percepção dos estudantes sobre a escola revelou um cenário de contraste, marcado por insatisfações em aspectos como infraestrutura, apoio pedagógico e acolhimento. Com 47,6% das 21 respostas avaliando a instituição como regular e 38,1% como boa. Quanto ao ambiente escolar, apenas 18,2%, dos 22 estudantes o consideraram acolhedor. O sentimento da falta de acolhimento afeta o engajamento, embora 81,3% dos 16 estudantes que responderam a pergunta, afirmaram se sentir motivados a continuar os estudos, inclusive após o ensino médio. Isso indica que a ideia de que esta nova geração está inteiramente voltada para o presente não pode ser tomada como absoluta, como algumas interpretações baseadas nos regimes de historicidade formulados por Hartog (2021) sugerem.²³ Embora os estudantes possam não manter o foco em seus planos futuros ao longo do

²² Os tablets pertencem ao acervo da unidade escolar e foram concedidos aos estudantes pelo Projeto Gestão da Aprendizagem da Secretária de Educação do Estado da Bahia neste ano de 2024. Disponível em: <http://www.educacao.ba.gov.br/midias/fotos/sec-disponibiliza-mais-de-148-mil-tablets-para-estudantes-do-ensino-medio>. Acesso em 18 de ago. 2024.

²³ Agradeço ao prof. Ms. Valter Guimarães Soares (UEFS) pelas observações que contribuíram para esta reflexão.

processo educacional, isso não implica que o presente seja o tempo dominante, obscurecendo as lições do passado e limitando suas expectativas individuais e coletivas. Apesar da motivação elevada, influenciada positivamente também pelos professores, observa-se que pode haver variações no nível de engajamento conforme a disciplina, sugerindo a necessidade de rever metodologias, ajustar práticas pedagógicas e melhorar o ambiente escolar.

Os dados obtidos no questionário 2 revelam que os estudantes acessam diversos espaços não formais para a produção de narrativas históricas. Agrupamos as informações em cinco categorias, a saber: internet, enciclopédias e bases de dados, livros e jornais, audiovisual e redes sociais. A primeira refere-se a busca em plataformas e/ou recursos digitais com uso da internet, sendo sites/internet em geral (7), Google (6), Bing (1), YouTube (5), Brainly (3) e a LuzIA (4).²⁴ Esta categoria correspondeu a 61,9% dos acessos. A segunda categoria reuniu enciclopédias ou bibliotecas digitais e conteúdos didáticos: Wikipédia (2), InfoEscola (1), Toda Matéria (1), BDTD (1), Brasil Escola (1), correspondendo juntamente com a terceira categoria a 14,3% dos espaços acessados. A terceira categoria englobou livros físicos (4) e jornais (2) impresso ou online que são fontes mais tradicionais de informação. Já filmes (1) e Séries (1), e família (1) e redes sociais digitais (1) compuseram, respectivamente, a quarta e quinta categorias, correspondendo a 4,8% dos lugares de acesso cada uma.²⁵

A predominância do uso da internet é compreensível, já que ela oferece um acesso rápido e imensurável a diferentes tipos de informações. Além disso, a facilidade de acesso por diversos dispositivos, torna a internet uma escolha lógica para a maioria dos estudantes. Não obstante, preocupados em garantir que suas fontes sejam confiáveis e verificáveis, muitos estudantes procuram consultar enciclopédias e bases de dados, livros físicos e jornais impressos ou online.

As produções audiovisuais podem oferecer *insights* valiosos sobre temas históricos e culturais, além de, muitas vezes, apresentarem informações complexas

²⁴ LuzIA é uma ferramenta de inteligência artificial desenvolvida para aplicativos de mensagens com como WhatsApp e Telegram. Fonte: <https://olhardigital.com.br/2023/08/01/dicas-e-tutoriais/luzia-o-que-e-e-como-usar-inteligencia-artificial-no-whatsapp/>. Acesso em 18 de ago. 2024.

²⁵ O YouTube foi agrupado em uma categoria diferente de filmes e séries, pois estes últimos não dependem necessariamente de conexão à internet para serem acessados, podendo também ser exibidos em canais de TV aberta. Embora seja uma fonte de acesso incomum para o nível de escolaridade, a sigla BDTD foi confirmada pela estudante e refere-se à Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, desenvolvida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia.

de forma mais acessível para os estudantes. A família, em suas diferentes composições, é a primeira rede social na qual os seres humanos participam. Contudo, é compreensível que tenha sido citada apenas uma vez, pois essa rede de informação costuma se basear em experiências e tradições, o que pode ser insuficiente para muitos temas de pesquisa. Quanto às redes sociais digitais, embora sejam voltadas principalmente ao entretenimento e à comunicação, também podem servir como espaço para a troca de informações e debates. No entanto, a confiabilidade das fontes nesses ambientes é continuamente questionada, uma vez que essas plataformas nem sempre controlam rigorosamente o conteúdo, sendo uma das principais mídias de propagação de notícias falsas (Almeida e Santos, 2020).

A análise das protonarrativas evidenciou que muitos estudantes enfrentam dificuldades em conectar o passado histórico com a realidade contemporânea, especialmente no que diz respeito aos impactos da escravidão e das mestiçagens na sociedade brasileira.²⁶ A compreensão limitada desses temas revela uma carência no desenvolvimento de competências próprias do pensamento histórico como a argumentação e explicação. Por exemplo, a estudante Aisha, em resposta à pergunta “As fontes fornecidas estão diretamente relacionadas às temáticas mencionadas ao tema: escravidão e as mestiçagens no contexto brasileiro? Justifique”, afirmou que “Sim porque vemos que trabalhos análogos a escravidão ainda são realizados, e que o período da escravidão deixou consequências na organização da sociedade, e na obra os operários é possível ver a cor diferente das pessoas e as características daquele período”.²⁷ Observa-se que a ela reconheceu que a escravidão teve consequências na organização social, mas não argumentou ou sobre suas consequências.

²⁶ 19 dos 21 estudantes matriculados até aquele momento responderam a atividade. Para a etapa da Aula Histórica foram utilizadas como fontes: uma notícia publicada pelo Ministério Público do Trabalho da Bahia, em 2022, sobre o resgate de uma trabalhadora doméstica em situação análoga à escravidão, em Vitória da Conquista (BA); quadro Operários, pintado por Tarsila do Amaral em 1930; Inclassificáveis, música de Arnaldo Antunes, lançada em 1997; e um excerto do livro Umbanda Sem Medo e Sem Preconceito, de Flávio de Oxóssi, publicado em 2014, que aborda as matrizes culturais que deram origem a umbanda. MINISTÉRIO PÚBLICO DO TRABALHO. Doméstica em situação de trabalho escravo é resgatada em Conquista. Disponível em: <https://www.prt5.mpt.mp.br/informe-se/noticias-do-mpt-ba/1778-domestica-em-situacao-de-trabalho-escravo-e-resgatada-em-conquista>. Acesso em: 01 jun. 2024; UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Operários – Tarsila do Amaral. Disponível em: http://www.iea.usp.br/imagens/operarios-tarsila-do-amaral/image_view_fullscreen. Acesso em: 02 jun. 2024; ANTUNES, Arnaldo. Alegria: inclassificáveis. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/arnaldo-antunes/91636/>. Acesso em: 02 jun. 2024; e Oxóssi Apud Vieira (2016).

²⁷ Exceto em casos específicos, optou-se por manter a escrita exatamente como elaborada pelos estudantes.

Estudantes como Aisha têm a percepção de que a escravidão não é algo totalmente superado e que algumas problemáticas ainda presentes na sociedade brasileira atual são legados daquele passado. Porém, outros estudantes apresentaram dificuldades em compreender as diferenças entre a escravidão legal do passado e as formas contemporâneas de exploração do trabalho, como se pode observar na afirmação de Jubileu: “O de hoje ainda de ter porém nem se compara com antigamente, pois antes era muito mais horrível e violento, já o hoje, praticamente virou algo de falar, como por exemplo trabalhar muito para alguém”.

As narrativas também evidenciaram que os conceitos substantivos selecionados são pouco compreendidos, com definições vagas ou incompletas. Por exemplo, ao responder à mesma pergunta feita a Aisha, Vavá afirmou: “Tipos os escravo acabou faz tempo e escravo é um coisa muito sofrida”. Em relação às mestiçagens, nota-se uma ausência quase completa de referências históricas. A compreensão sobre termos como “mulato”, “pardo” e “crioulo” é inexistente ou bastante limitada e, embora tais termos antecedam a concepções racista, a maioria dos estudantes associou-os ao preconceito racial. Jujuba, por exemplo, afirmou: “O termo “mulato” e “pardos” não acho muito legal, agora o termo “criolo” eu acho muito racista”. Além disso, nenhum dos estudantes mencionou outras formas de escravidão, como a indígena. Isso evidencia a necessidade de intervenções didáticas que ampliem as referências históricas e contextualizem a escravidão e as mestiçagens no Brasil de forma mais abrangentes, promovendo o entendimento das complexidades históricas relacionadas às temáticas.

Isso não significa que a maioria dos estudantes seja desprovida de competências de pensamento histórico, pois o tema ou conceito substantivo também influencia o grau de expressão dessas competências. Além disso, o conteúdo, a forma e a função - que, segundo Rüsen (2011), são os elementos constitutivos de uma narrativa histórica - estão relacionados às competências da experiência (referente a realidade passada), da interpretação (que combina e estabelece relações entre as experiências passadas e demais dimensões temporais) e da orientação (relacionada à necessidade de encontrar soluções da vida prática).

Nas narrativas, identificam-se as quatro formas de expressão dos tipos de consciência histórica, com o equilíbrio entre a tradicional (28 %), exemplar (24,3%) e

crítica (29,2%).²⁸ As respostas revelaram um misto de emoções e juízos morais, que influenciaram as interpretações sobre o passado. Como já mencionado, a maioria dos estudantes enfrenta dificuldades para elaboração de narrativas propriamente históricas. Por isso, na análise e classificação das narrativas, priorizou-se as ideias ou concepções expressas, em vez da estrutura formal.

Embora reconheçam a importância do passado, alguns estudantes o veem de forma fixa, sem considerar as transformações temporais, o que caracteriza uma consciência tradicional. Foi o caso de Vavá, que, ao ser perguntado sobre as semelhanças e diferenças entre o trabalho escravo de hoje e o do passado brasileiro, afirmou, “Que trabalho de hoje não escravizado igual o do passado não podia nem sair que os patrões já batia”. Nota-se que o estudante focou na proibição de sair e nos castigos físicos, baseando-se em uma visão tradicional da escravidão, enfatizando a prática de violência explícita como a principal distinção entre o passado e o presente. Ele reconheceu a diferença entre os dois tipos de trabalho, mas não comparou as condições atuais com as do passado. Para estudantes como Vavá, a escravidão é uma realidade distante e superada, desconectada das formas atuais de exploração do trabalho. Esses estudantes tendem a entender o passado de maneira simplista e descritiva, desvinculado do presente.

Como mencionado, Rüsen (2011) e Cerri (2011) observaram que as expressões da consciência histórica dos estudantes costumam mesclar diferentes tipos. Assim, dizer que uma consciência é crítica significa que ela predomina, embora possa incluir elementos da consciência exemplar e/ou tradicional. Exemplos disso são as respostas do estudante Jubileu e da estudante Lili Bloom, quando questionados sobre sentimentos manifestados ao ler uma fonte sobre uma senhora resgatada de trabalho análogo à escravidão em Vitória da Conquista, BA. Jubileu afirmou: “Um sentimento de indignação que é uma coisa que nos dias de hoje essa menina ficou e décadas nessa situação”. Já Lili Bloom disse: “Dó, raiva e sem humanidade, porque como uma pessoa trabalha suado constantemente e não ter seus benefícios ganhos, como está mulher por exemplo, perdeu a vida inteira dela, no modo de vive dia a dia etc.”

²⁸ No momento da aplicação da atividade, havia 21 estudantes matriculados na turma; contudo, três não a realizaram, e as respostas de um quarto estudante foram desconsideradas por terem sido copiadas da internet. Para este texto, foram selecionadas cinco das oito questões presentes na atividade, o que resultaria em 85 respostas. No entanto, 82 foram classificadas, pois três não foram respondidas.

Analisando a ideia histórica dos estudantes, observa-se que a maioria expressou valores pessoais ou emocionais, incluindo indignação diante da situação, mas não explorou o contexto ou as razões estruturais que permitiram a manutenção desse tipo de exploração do trabalho. Os elementos da consciência histórica exemplar se expressaram na ideia de que certas situações deveriam permanecer no passado e que sua ocorrência atualmente constitui um erro, algo que não deveria existir. Assim, o caso ocorrido no passado foi tomado como exemplo. De forma pontual, a consciência crítica se manifestou por meio do sentimento de indignação, traduzida em uma leve preocupação ética, entretanto, não houve indagação ou investigação aprofundada dos princípios do problema histórico.

A constituição do sentido histórico (consciência histórica) de um indivíduo é influenciada por diversas variáveis relacionadas à cultura histórica em que ele está inserido. Entre essas variáveis, destacam-se a temática e a forma como ela é abordada. Nesta pesquisa, observou-se que a questão sobre a abolição foi a que mais gerou respostas (5) predominantemente com sentido tradicional, abordar o tema de maneira factual. O enunciado perguntava: "O que você sabe sobre a abolição da escravidão no Brasil e como ela se relaciona com os casos atuais de trabalho análogo à escravidão?". Pode-se citar a resposta da estudante Joaquina Tx: "A abolição da escravidão no Brasil foi o período em que foi sancionada a lei Áurea, que libertou os escravos de forma definitiva. Se relaciona com o fato de que M.S.S foi libertada".

Por outro lado, o sentido crítico foi predominante nas respostas (10) referente a questão: "Na leitura da fonte 1, quais os sentimentos foram despertados em você? Explique." Quando analisada a relação entre a História da escravidão, das mestiçagens e a vida prática, observou-se maior incidência de respostas com sentido genético (3). Como a na reflexão da estudante Shifu: "Sim. Por conta de cor sei que irei sofrer porque sei que isso de racismo não vai terminar. Mais queria que essa sociedade fosse mais amorosa e que respeitasse o jeito do outro principalmente a cor até negros fasem racismo não só brancos". A questão proposta foi: "De algum modo a História da escravidão e das mestiçagens interfere na sua vida cotidiana ou na sociedade maetinguense e brasileira? Justifique."

Por fim, em relação à questão: "Ao longo de sua vida escolar, os conteúdos trabalhados nas aulas de História ajudaram você a entender sobre a escravidão e as mestiçagens no Brasil? Você considera importante estudar esses temas em sala de aula? Justifique", houve manifestações tanto com sentido exemplar (6) quanto crítico-

genético (3). Como exemplos, destacam-se: “Sim, é importante e é uma boa forma de moldar nossas opiniões sobre esse assunto (Buda) e “Sim, é bom estudar sobre, porque é bom saber desse assunto, porque isso marcou muito, e até hoje em dia tem, muito importante estudar isso” (Jubileu).

Considerações Finais

Os resultados da pesquisa evidenciaram que práticas de aprendizagem que conectem a História aos contexto atual e às experiências pessoais contribuem para o desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes. Essa abordagem permite que os eles compreendam a relevância do passado em suas vidas práticas, resultando em uma aprendizagem histórica significativa. Destaca-se a necessidade de integrar os espaços formais e informais de aprendizagem, utilizando a cognição histórica situada e uma abordagem multiperspectivada. Isso proporciona aos estudantes uma visão mais ampla e crítica de temas complexos e difíceis.

O estudo também identificou carências na consciência histórica dos estudantes, como uma compreensão fragmentada dos eventos históricos e dificuldades em conectar o passado ao presente. Para superá-las, sugere-se a utilização de estratégias que ampliem o contexto histórico e estabeleçam conexões entre os acontecimentos do passado e suas implicações no tempo presente. Por outro lado, os interesses dos estudantes constituem em uma base valiosa para criar experiências de aprendizagem histórica mais significativas. Ao incorporar Histórias de resistências e aspectos da cultura histórica dos estudantes, por meio de fontes diversas, é possível despertar o interesse deles e facilitar a compreensão de Histórias Difíceis como a escravidão e as mestiçagens no Brasil.

Em suma, identificar e compreender tanto as carências quanto os interesses dos estudantes é fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais significativas. Ao integrar os espaços de aprendizagem, adotar abordagens multiperspectivada com uso de fontes e utilizar estratégias conectadas à realidade atual, é possível promover uma Educação Histórica que desenvolva a consciência histórica, o engajamento e o senso crítico dos estudantes.

Referências

- ALMEIDA, Wallace; SANTOS, Edmea. De memes a fake news: desafios de uma pesquisa formação na cibercultura. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 25, n. 2, p. 173-196, jan/abr 2020.
- BARCA, Isabel e GAGO, Marília. Usos das narrativas em História. In: MELO, Maria do Céu de; LOPES, José Manuel (Org.). **Narrativas históricas e ficcionais: recepção e produção para professores e alunos: Actas do Encontro sobre Narrativas Históricas e Ficcionalis**, 1, Braga, 2004”. Braga: Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2004.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BORRIES, Bodo Von . Lidando com histórias difíceis: tipos de reconciliação com danos e culpas históricas. In: BORRIES, B. Von. **Jovens e Consciência Histórica**. Curitiba: W & A Editores, 2016, pp.33-54.
- CALDAS, Camila Chueire; URBAN, Ana Claudia. Temas controversos na história do brasil: as religiões de matriz africana. In: BECKER, Geraldo [et al.] (Org.). **Temas sociais controversos e os desafios da Educação Histórica**. Curitiba: W.A Editores. 2019, p. 432-441.
- CERRI, Luiz Fernando. **Ensino de História e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.
- CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 28, nº 55, p. 153-170 – 2008.
- DIWAN, Pietra. **Raça Pura: uma história da eugenia no Brasil e no mundo**. São Paulo: Contexto, 2007.
- FARLA, Luiz Antônio Coelho. **Feios, sujos e Malvados sob medida: do crime ao trabalho, a utopia do biodeterminismo em São Paulo (1920-1945)**. Tese (Doutorado em História econômica). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.
- FRONZA, Marcelo. A cultura histórica como possibilidade investigativa a partir de histórias em quadrinhos (auto)biográficas com personagens históricos latino-americanos. **Hist. R.**, Goiânia, v. 23, n. 2, p. 68–96, mai./ago. 2018.
- FRONZA, Marcelo. A interculturalidade presente na consciência histórica dos jovens estudantes brasileiros quando leem histórias em quadrinhos que narram o encontro entre indígenas e europeus durante a conquista da américa. In: BECKER, Geraldo [et al.] (Org.). **Temas sociais controversos e os desafios da Educação Histórica**. Curitiba: W.A Editores. 2019, p. 375-389.
- GEVAERD, Rosi Terezinha Ferrarini. Conflito de escravos e ex-escravos durante o período da escravidão africana no Brasil: o que diz (e o que não diz) a narrativa do manual didático de História. In: RIBEIRO, Cláudia Pinto *et al.* (coord.).

Epistemologias e Ensino da História (XVI Congresso das Jornadas Internacionais de Educação Histórica). Edição: CITCEM, p. 885-906, Porto, 2017.

GRUZINSKI, Serge. **As quatro partes do mundo**: História de uma mundialização. Belo Horizonte: Editora da UFMG; São Paulo: Edusp, 2014.

HESPANHA, António Manuel. **As vésperas do Leviathan**. Instituições e poder político (Portugal, séc. XVIII). Coimbra: Almedina, 1994.

IVO, Isnara Pereira; SANTOS, Ocerlan Ferreira. Memórias da vida em registros da morte: Alcântara Machado, os inventários e as mestiçagens. In: SOUSA, Avanete Pereira; SOUZA, Grayce Mayre Bonfim; IVO, Isnara Pereira. (Org.). **Povos e Lugares: Poder, Historiografia e Ensino de História**. 1ed. Belo Horizonte MG: Editora Caravana, 2022, v. 1, p. 61-90.

IBGE. (2022). **Cidade e Estados**: Maetinga. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/maetinga/panorama>. Acesso em: 16 de out. 2024.

LIMA, Ivana Stolze. **Cores, marcas e fala**: sentidos da mestiçagem no Império do Brasil. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003.

MARTINS, Estevão C. de Rezende. Fazer História, Escrever História, ensinar História. In: SCHMIDT, M.A; BARCA, I; URBAN, A. C. (Org). **Passados possíveis: Educação Histórica em debate**. Ed. Unijuí, 2014. p. 21-39.

OXÓSSI, Flávio de. Umbanda sem medo e sem preconceito. São Paulo: Madras, 2014. Apud VIEIRA, Carolina Ferreira. **Umbanda**: estrutura e rituais. TCC (Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

PAIVA, Eduardo França. **Dar nome ao novo**: uma História lexical das Américas portuguesa e espanhola, entre os séculos XVI e XVIII (as dinâmicas de mestiçagem e o mundo do trabalho). Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**: teoria da História, os fundamentos da ciência História. Brasília: Editora UnB, 2001.

RÜSEN, Jörn. História viva: teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora UnB, 2007.

RÜSEN, Jörn. Aprendizado Histórico. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; GARCIA, Tânia Braga. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011a, p. 41-49.

RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: UFPR, 2011b. p. 51-77.

RÜSEN, Jörn. Narrativa histórica: fundamentos, tipos, razão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011c, p. 93-108.

SADDI, Rafael. Didática na História a Alemanha e no Brasil: considerações sobre o ambiente de surgimento da *Neu Geschichtsdidaktik* na Alemanha e os desafios da nova Didática da História no Brasil. In: **OPIS**, Catalão-GO, v. 14, n. 2, p. 133-147 - jul./dez. 2014.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **Didática Reconstrutivista da História**. Curitiba: CRV, 2020.

XAVIER, Erica da Silva e CAINELLI, Marlene. Cultura histórica e aprendizado histórico: premissas sobre as perspectivas historiográficas presentes nos livros didáticos de História em relação à escravização africana no Brasil. In: BECKER, Geraldo [et al.] (Org.). **Temas sociais controversos e os desafios da Educação Histórica**. Curitiba: W.A Editores. 2019, p. 400-410.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

STEPAN, Nancy Leys. Eugenia no Brasil, 1917-1940. In: HOCHMAN, Gilberto e

ARMUS, Diego (Orgs.). **Cuidar, controlar, curar: ensaios históricos sobre saúde e doença na América Latina e Caribe** [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2004. pp. 330-391.

TEIXEIRA, Paulo Marcelo Marini e MEGID, Jorge. Uma proposta de tipologia para pesquisas de natureza interventiva. **Ciência & Educação** (Bauru), vol. 23, n. 4, pp. 1055-1076, 2017.

HARTOG, François. **Regimes de Historicidade: presenteísmo e experiência do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SANTOS, Ocerlan Ferreira. **Memórias da Escravidão e das Mestiçagens no Sertão da Bahia do Século XIX**. Dissertação (mestrado em Memória: Linguagem e Sociedade) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, 2015.

PROFESSORES DE HISTÓRIA EM RORAIMA E AS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA: UM CONTEXTO PARA REPENSAR AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

*Rutemara Florencio²⁹
marabella27@gmail.com*

*Eduardo Fofonca³⁰
eduardo.fofonca@utp.br*

Resumo: O ano de 2020 marcou o século XXI com uma pandemia que tornou obrigatório a todos nós, nos recolhermos em casa por vários meses. Nesse contexto, professores passaram a utilizar tecnologias digitais (TD) para continuarem o trabalho educativo, visto que era o único meio existente para se conectarem aos alunos e promover o ensino. No entanto, assim como os alunos, professores também passaram a acessar formações que, mediadas pelas TD, oportunizaram aprendizagens. Em Roraima, 150 professores de História participaram, pela primeira vez, de uma formação embasada na teoria da Educação Histórica no ambiente virtual Google Classroom. Este evento propiciou o desenvolvimento de uma pesquisa com 15 egressos do curso, objetivando analisar o impacto dos conhecimentos da formação em suas práticas, assim como evidenciar as tecnologias digitais no acesso ao curso específico. Para a produção de dados, foi organizado um questionário simples com 12 perguntas sobre o curso incluindo: embasamento teórico, acesso via tecnologia digital e possíveis contribuições para prática de ensino. Diante do contexto do curso, os resultados evidenciaram que foi a primeira vez que os 15 participantes da pesquisa, tiveram contato com a teoria da Educação Histórica, evidenciando uma lacuna na formação inicial quando se trata de abordar o ensino de História. Além disso, 12 professores consideraram a plataforma digital (Google Classroom) acessível, porém, tiveram dificuldades iniciais em encontrar o material disponibilizado devido ao tipo de design da plataforma. Sobre as TD, 13 professores afirmaram que elas favoreceram o acesso ao conhecimento da teoria de ensino onde o entrelaçamento com a prática é facilmente identificado. Outrossim, a presença virtual de palestrantes que, de outra forma, não poderiam ter sido conhecidos, enriqueceu a construção de conhecimento sobre Educação Histórica. Finalmente, dos 15 professores participantes, 12 ressaltaram que passaram a buscar fontes sobre Educação Histórica para aprofundar o conhecimento obtido no curso como também, realizar atividades que pudessem refletir acerca de uma aprendizagem histórica significativa para seus discentes. A análise das respostas mostrou que, na formação inicial dos professores participantes da pesquisa, não houve menção sobre uma teoria para o ensino de História, sendo o curso de 2020, o primeiro contato com a temática. Essa questão traz à luz o que Gatti (2011) constata em pesquisa com professores: as licenciaturas quase não oferecem subsídios teóricos e práticos sobre a ação do ensino em si e, pelas respostas,

²⁹ Doutoranda em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná – UTP; Mestra em Educação pela UNESA/RJ; Professora da Rede Pública Estadual de Roraima; Bolsista CAPES financiamento 001.

³⁰ Doutor em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, UPM-SP, com pós-doutorado pela Universidade do Estado de Santa Catarina, UDESC, Brasil e pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus Assis, Brasil. Técnico em Assuntos Educacionais na Pró-reitoria de Ensino do Instituto Federal do Paraná, IFPR, Brasil.

constatamos que os cursos de História não enfatizam ou pouco enfatizam teorias sobre o ensino de História. Por outro lado, os professores consideram necessário abordar o ensino de história pelo viés teórico da Educação Histórica pois, o conceito de aprendizagem histórica dá sentido e orientações para vida prática conforme observa Rüsen (2012). Cerca de 06 professores disseram que organizaram atividades embasadas no que aprenderam sobre Educação e Consciência Histórica, o que nos leva a concluir que, a formação propiciou a eles praticarem o que aprenderam com seus alunos. Podemos afirmar que, as TD – apropriadas de forma viável para os docentes devido o período pandêmico, acabou por catalisar a necessidade de formação continuada com um conteúdo de interesse dos professores de História em Roraima, colocando-os em contato com especialistas em Educação Histórica da região Sul e com uma variedade de materiais disponibilizados em ambiências digitais.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação Histórica. Tecnologias Digitais.

Introdução

O ano de 2020 marcou o século XXI com uma pandemia que tornou obrigatório a todos nós, nos recolhermos em casa por vários meses. Nesse contexto, os professores passaram a utilizar tecnologias digitais para continuarem o trabalho de ensino, pois era o único meio existente para conectarem-se aos alunos. No entanto, assim como os alunos, professores também tiveram a oportunidade de ter acesso a formações as quais oportunizaram momentos de aprendizagem.

Em Roraima, 150 professores de História lotados em sala participaram, pela primeira vez, de uma formação continuada que teve como base a teoria da Educação Histórica e que foi mediada por tecnologias digitais via Google Classroom, YouTube e app Padlet. Esse evento propiciou o desenvolvimento de uma pesquisa com 15 professores participantes do curso, objetivando analisar o impacto do conteúdo da formação em suas práticas, assim como evidenciar as tecnologias digitais no acesso a esse curso específico. Para a produção de dados, organizamos um questionário simples com 12 perguntas sobre o curso, incluindo embasamento teórico, acesso via tecnologia digital e possíveis contribuições para a prática de ensino.

Objetivando analisar as contribuições da Educação Histórica para o exercício profissional, oportunizadas pela formação continuada, os professores foram convidados a refletir sobre a formação e seu conteúdo ao mesmo tempo em que analisaram as tecnologias digitais nesse processo de aprendizagem. O contexto dos anos 2020 e 2021 favoreceu a adequação das TD na área da educação escolar, pois foram anos castigados pela pandemia de Covid-19 e suas variáveis. Mesmo assim, o

sistema educacional permaneceu com seus objetivos e conteúdo não mais no sistema presencial, mas, em um novo modelo: o ensino remoto.

Neste trabalho, abordamos alguns resultados referentes a uma pesquisa de doutorado em educação (a qual está em andamento) e que trata da formação continuada e do uso das tecnologias digitais nesse processo. Como fundamentação teórica para abordarmos a formação de professores, utilizamos Gatti (2017) e Nóvoa (2022); para Educação Histórica, Schmidt (1996), Rüsen (2012), Urban e Germinari (2020) e, para tecnologias digitais, Sancho (2006), Brito e Purificação (2012) e Santos (2019).

Educação Histórica como base para formação de professores

A formação de professores impacta diretamente na qualidade do ensino e, consequentemente, na aprendizagem dos alunos. Gatti (2017) observa que tanto a formação inicial quanto a continuada são as bases para que a escola como um todo consiga atingir os objetivos estabelecidos na Lei 9.394/96 da LDB, tais como: assegurar a formação comum para o exercício da cidadania; promover o respeito à liberdade e à tolerância; garantir a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais, dentre outros objetivos.

A observação dos objetivos citados tem relação direta com o componente curricular de história, pois, segundo a BNCC os objetivos do ensino de história são: auxiliar na construção identitária do sujeito a partir de um espaço de alteridade onde ele reconheça o “eu”, o “outro” e o “nós” como também, contribuir para compreensão do tempo e espaço tendo como referência a comunidade de pertencimento (BRASIL, MEC, 2018). Não é o intuito discutir neste trabalho, a questão curricular do componente de História, mas, abordar a relação entre formação, teoria e prática com professores de história tendo a Educação Histórica como base teórica para a prática do ensino.

Segundo Urban e Germinari (2020), a Educação Histórica, enquanto uma teoria do ensino de história, contribui para o desenvolvimento da consciência histórica, para a integração entre teoria e prática, para o desenvolvimento cognitivo, para o uso de recursos diversos, para as reflexões sobre conceitos históricos e para a pesquisa em educação histórica. Vamos explicitar aqui, cada uma dessas contribuições que, tornam o ensino de história, essencial para o desenvolvimento de posturas

autônomas, colaborativas, criativas em espaços de alteridade e reconhecimento da diversidade social.

Como primeiro ponto, destacamos o desenvolvimento da consciência histórica. Esse conceito é fundamental para a Educação Histórica não apenas em relação aos alunos, como também aos professores. Ao compreender esse conceito, entendemos que, ensinar história de forma eficaz, é conseguir integrar a compreensão dos eventos históricos com a capacidade de analisá-los criticamente. Em segundo ponto, temos a relação entre a ciência da história e o ensino de história que, propicia aos professores, desenvolver metodologias mais alinhadas com a forma como a história é construída e entendida. O desenvolvimento cognitivo é outro ponto a ser observado na formação do professor de História, pois, ao focar no conceito de consciência histórica, ele redefine o que significa aprender história nas escolas, indo além da memorização mecânica para uma compreensão mais profunda dos processos e contextos históricos. O uso de recursos diversos, tais como histórias em quadrinhos, aplicativos digitais, entre outros, colabora para que os fatos históricos sejam mais significativos e envolventes no processo de aprendizagem (URBAN & GERMINARI, 2020).

Outro ponto observado pelos autores supracitados é a de que a formação enfoca as reflexões sobre os conceitos históricos, o que significa analisar as ideias substantivas na história, tais como os conceitos de Revolução e Ditadura, por exemplo. O exercício de reflexão e análise dos fatos históricos vinculados a esses conceitos permite que os professores possam compreender motivações, processos e resultados, auxiliando na forma como vão construir as suas aulas e, conseqüentemente, fundamentando a aprendizagem histórica dos alunos.

Schmidt (1996, p. 117) considera que os professores de História são detentores de saberes específicos de sua área de atuação, pois, na formação inicial, tiveram embasamento curricular que privilegia métodos de pesquisa histórica, conteúdos e objetivos para o ensino de história e sua prática nesse componente curricular. A autora, ao refletir sobre os propósitos da formação profissional, destaca que deve haver “a união entre a competência acadêmica (domínio dos saberes) e a competência pedagógica (domínio da transmissão do saber), aliando competência, convicções e experiências de vida.” Para os professores de História, além dessas premissas na formação, Schmidt relaciona a autoridade do docente com a forma pela qual o professor consegue se comunicar com o aluno, estabelecendo um diálogo para que ele compreenda a relação entre passado e presente.

Formação continuada para professores de História mediada por tecnologias digitais

Quando abordamos o conceito de formação, relacionado à profissão docente, estamos fazendo uma escolha sobre o significado desse conceito. García (1999) estabelece que há várias definições sobre formação: ideológica, de múltiplas tendências e significados, como também uma função social de transmissão de saberes, pois tal processo de transmissão acontece para favorecer um sistema econômico e a “cultura dominante”. Consideramos aqui a formação como um processo que envolve os professores na construção de sua profissionalidade, sendo, ao mesmo tempo, necessária para a adequação do exercício profissional junto às demandas sociais que a sociedade e a escola manifestam.

A formação continuada de professores é um tema presente de forma abundante nos debates sobre Educação Escolar tanto quanto a formação inicial, pois consideramos que a profissionalização docente está ligada aos processos formativos constituídos ao longo da carreira. Gatti (2017) considera tanto a formação inicial quanto a contínua como “faces da mesma moeda”, ou seja, ambas são indispensáveis na construção da profissionalidade e da ação profissional docente, pois, embasam conhecimentos e práticas que os professores desenvolvem em sua ação de ensinar. Consideramos ser imprescindível para os professores participarem de momentos formativos (seja individualmente ou em grupo) os quais estejam de acordo com o componente curricular em que atuam, para que eles possam dispor de dispositivos teóricos e metodológicos na aplicação dos saberes de referência desse componente. Para isso, é necessário que tenham a oportunidade de acesso a formações que sejam presenciais ou virtuais, uma vez que, é prerrogativa da profissão docente, manter-se em formação contínua ao longo da carreira.

Em se tratando de acesso a formações continuadas, sabemos que as de modalidade presencial se constituem como tradição no ambiente escolar. No entanto, desde que a internet se popularizou, trazendo a possibilidade de uma educação a distância, diversas instituições passaram a oferecer formação a distância e, para isso, se utilizam de tecnologias digitais. As tecnologias digitais na educação formal, escolar, são objeto de discussão desde que, no início dos anos 2000, a internet popularizou o acesso ao mundo virtual e a aplicativos diversos utilizados para qualquer situação. A inserção desse tipo de tecnologia no universo escolar, inicialmente, trouxe a “ideia” de que a qualidade do ensino e da aprendizagem melhoraria automaticamente. Sancho

(2006, p. 19) faz essa constatação a partir da introdução do computador nas escolas já no final dos anos 1990: “muitas pessoas interessadas em educação viram nas tecnologias digitais o novo determinante, a nova oportunidade para repensar e melhorar a educação”. No entanto, essa mudança na prática docente e, sobretudo, na aprendizagem dos alunos não está à mercê da simples inserção de tecnologias digitais nas salas de aula, pois, segundo a autora observa, o sistema escolar é complexo, regido por leis, por uma organização burocrática e por práticas cristalizadas de ensino, como também por ferramentas tecnológicas já inclusas no cotidiano desse universo.

As diversas nuances da inserção de tecnologias digitais no ambiente escolar são complexas e dependem, em grande parte, de um projeto de formação de professores para que atinjam objetivos de aprendizagem de forma clara e eficiente com duração de longo prazo. No entanto, mesmo que essa questão esteja constantemente em debate, ainda convivemos com um modelo escolar que mescla elementos digitais e não digitais, sendo o primeiro usado de forma ainda incipiente em todas as suas potencialidades. Neste trabalho, as tecnologias digitais serão tratadas como elementos de uma formação continuada para professores de História, tendo como conteúdo curricular a Educação Histórica. Porém, situamos a pesquisa num contexto pandêmico (2020/2021) em que os recursos digitais se transformaram, de uma hora para outra, quase que nos únicos meios de comunicação, como também estabeleceram a continuidade do trabalho escolar.

A pandemia de Covid-19 favoreceu a emergência do ensino remoto, o qual se transformou numa nova modalidade de ensino e foi adequado àquele período. Hodges, Moore, Lockee, Trust & Bond (2020), ao refletirem sobre o distanciamento social, exigido pela situação pandêmica mundial, discutem o conceito de “Ensino Remoto Emergencial” (ERE) como uma mudança temporária para o ensino on-line devido a circunstâncias de crise, contrastando com experiências de aprendizado on-line bem planejadas. O objetivo principal durante essa emergência foi fornecer acesso rápido à educação, em vez de criar um ecossistema educacional robusto, uma vez que o tempo para esse tipo de planejamento foi escasso. Os autores destacam a diferença entre Educação a Distância e Ensino Remoto Emergencial, salientando que houve uma transição muito rápida do modo presencial para o modo virtual, pois escolas e faculdades foram forçadas a cancelar aulas presenciais, transferindo-as para o on-line a fim de garantir a segurança durante a pandemia. Desse modo,

observamos, assim como Hodges et al. (2020), que essa mudança não foi embasada em um processo de design sistemático de ensino, que normalmente é essencial para uma educação on-line, mas sim numa transferência para o virtual daquilo que existia no presencial.

Os autores observam que, sem um planejamento adequado ao modelo de Educação a Distância, com design instrucional pensado e organizado para o contexto virtual, a qualidade dos cursos que migraram do presencial para o virtual, ficou prejudicada. Para eles, o Ensino Remoto Emergencial carece de uma organização mais adequada, coisa que o modelo EAD já possui, pois seu formato é totalmente planejado e construído como algo específico para ser acessado no virtual. Portanto, de acordo com o conceito ERE de Hodges et al. (2020), classificamos a formação continuada de professores de História em Educação Histórica como pertencente a uma modalidade específica criada para um contexto específico. No entanto, tratamos os meios e recursos que possibilitaram essa formação como partes integrantes de um mundo mergulhado na era digital e na navegabilidade virtual possibilitada pela internet e que colocam pessoas de diferentes lugares e regiões do mundo em contato direto, sincronizadas em tempo real.

A formação continuada de que tratamos aconteceu nos anos de 2020 e 2021, destinada aos professores de História do estado de Roraima. Os dois cursos “Ensino de História: Teoria e Prática I e II” foram os primeiros destinados especificamente aos professores de História e tiveram uma adesão significativa com cerca de 150 inscritos. O modelo de curso teve sala de aula virtual ambientada no app Google Meet, com disposição de materiais, imagens e vídeos no Google Classroom, e aulas síncronas transmitidas virtualmente uma vez por semana, tendo cada um dos cursos a duração de 4 semanas.

Para as aulas ao vivo, foram convidados professores com larga experiência na Educação Básica e na Educação Superior, sendo todos pertencentes ao LAPEDUH/UFPR³¹. Observamos que o sistema de aulas ao vivo, uma vez por semana, foi o momento em que os “alunos” e “professores” puderam ter interação mais focada nos conceitos históricos da Educação Histórica, além de terem uma percepção mais aprofundada de como a teoria está orientada para a prática do ensino do componente. A transmissão à distância das aulas ao vivo sofreu inconvenientes,

³¹ Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná.
REVISTA DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA - REDUH - LAPEDUH
Número 32 / janeiro – junho 2026

como a fragilidade do sistema de internet instalado no estado de Roraima, que oscila demasiadamente. Por outro lado, professores de comunidades indígenas distantes foram contemplados pelo curso facilitado justamente pelo mecanismo de acesso virtual.

Mesmo que o acesso à internet seja problemático em Roraima com oscilações de conectividade e dificuldade de “abrir” os materiais disponibilizados, o período pandêmico exigiu que o sistema escolar se adequasse às necessidades do momento. Assim, o uso de recursos digitais passou de ser “uma opção” aos meios tecnológicos já existentes para quase que a “única opção” daquele momento, facilitando, no caso, a organização desses dois cursos para os professores de História. No excerto da pesquisa (que está em andamento), trazemos alguns resultados, coletados junto a 15 professores participantes, os quais responderam perguntas abertas formuladas por meio do aplicativo Google Forms e relacionadas ao uso das tecnologias digitais na formação, ao conteúdo do curso (Educação Histórica) e a novas práticas no ensino a partir da formação continuada finalizada.

Análise dos resultados

Como mencionado anteriormente, foram analisadas respostas de quinze professores de História participantes da pesquisa. Para o tratamento de dados, utilizamos a Análise do Discurso que tem como uma de suas características funcionais, examinar discursos coletivos. Segundo Nogueira (2008), a Análise do Discurso frequentemente muda o foco das expressões individuais para os discursos coletivos, analisando como narrativas sociais e recursos culturais mais amplos moldam as práticas de comunicação. Essa abordagem ajuda a compreender a natureza coletiva do discurso e suas implicações para a identidade social e a mudança. Dessa forma, a leitura das respostas dadas de forma individual pelos pesquisados, ao ser analisada em conjunto, possibilitou perceber encontros e distanciamentos frente às experiências de cada um e de todos. Em um contexto geral, buscamos observar se houve (ou não) apropriação coletiva dos processos da formação e como isso foi incorporado pelos participantes.

Ao analisarmos as respostas dos participantes da pesquisa, contamos 14 professores que só tiveram contato com a teoria da Educação Histórica no momento do curso. Esse dado revela que, em se tratando de uma teoria específica para o ensino de História, a formação inicial deixou uma lacuna. Tal fato é constatado devido à

tradição que os cursos superiores possuem de atrelar o curso de História ou de Licenciatura em História ao campo da Educação e Pedagogia. Essa questão traz à tona o que Gatti (2017) constata em pesquisa com professores: as licenciaturas quase não oferecem subsídios teóricos e práticos sobre a ação do ensino em si e, pelas respostas, constatamos que os cursos de História também não enfatizam ou pouco enfatizam uma teoria sobre o ensino de história.

A pergunta: “Nos cursos de formação continuada para professores de História, tivemos como base teórica a Educação Histórica. Esse embasamento teórico, para você, foi facilmente percebido ou não? O que você entendeu sobre a relação entre essa teoria e a sua prática? Destacamos a resposta do participante A:

Inicialmente, recebemos material para consulta, no qual pudemos ter acesso ao conceito de Educação Histórica, Consciência Histórica e Aprendizagem Histórica. Nas aulas remotas, com os professores especialistas, houve o aprofundamento das temáticas e considerei que foi facilmente percebido. Sobre a relação entre teoria e prática no ensino de história, ficou claro pra mim que é possível embasar as aulas em uma teoria do ensino, justificando cada ação que desempenhamos junto aos alunos. Dessa forma, podemos ver mais claramente como o aluno compreendeu determinado assunto, seus aprendizados e como ele relaciona aqueles acontecimentos com a vida cotidiana.

A fala desse professor indica que o curso atendeu aos objetivos de relacionar teoria e prática no ensino de história. A observação sobre as aulas que os professores especialistas em Educação Histórica trouxeram está de acordo com uma perspectiva defendida por Gatti (2017) e Nóvoa (2022), que pontuam a associação entre universidade e escola como instituições fundamentais na formação de professores. Outrossim, vemos a importância de uma teoria de ensino como a Educação Histórica, estar conectada com as necessidades dos professores que desejam construir significado e sentido para sua prática docente. A resposta sugere que o curso ajudou o professor a refletir criticamente sobre sua prática, não apenas ao aplicar a teoria, mas ao observar e avaliar a aprendizagem dos alunos de forma mais eficaz, entendendo como eles fazem conexões com suas vidas, ideia essa amparada na perspectiva de Rüsen (2012).

A resposta acima foi apenas uma das respostas que evidenciam a importância que os professores atribuem à abordagem de uma teoria sobre o ensino de história. Houve um consenso, entre 13 participantes, sobre essa importância justamente por ela trazer o conceito de aprendizagem histórica e, dentro da concepção de Educação

Histórica, servir para a vida prática, conforme observa Rüsen (2012). Consideramos que, para que seja possível aos professores intervirem na qualidade das aprendizagens dos alunos, é necessário que conheçam as ideias históricas desses alunos e construam as aulas de acordo com esses conhecimentos prévios, fato que a Educação Histórica traz enquanto procedimento imprescindível na construção das aulas de História. Nas respostas, cerca de 06 professores mencionaram que passaram a organizar atividades embasadas no que aprenderam sobre Educação e Consciência Histórica, o que nos leva a concluir que a formação propiciou que eles praticassem o que aprenderam com seus alunos.

Em um período pandêmico (2020 e 2021), o uso de tecnologias digitais para processos formativos foi intenso e decisivo, trazendo um novo formato em substituição ao ensino presencial: ensino remoto. Nessa modalidade, Moreira & Schlemmer (2020, p. 9) observam que “o processo é centrado no conteúdo que é ministrado pelo mesmo professor da aula presencial física”, ou seja, o formato das aulas ao vivo é parecido com aquele que acontece presencialmente nas instituições escolares. No design dos dois cursos, as aulas ao vivo foram o centro dos cursos, pois, naquele momento, a interação mesmo à distância conseguiu produzir a sensação de que havia contato, socialização de conhecimentos e aprendizagens. Tal circunstância foi possível pela existência de uma rede virtual que hospeda uma diversidade de aplicativos digitais direcionados à interação entre pessoas, à disponibilização de informações e à construção de conhecimentos povoados por imagens, textos e áudios. Em relação ao uso de Tecnologias Digitais na formação continuada, uma das perguntas feitas aos participantes foi: Em relação ao uso de Tecnologias Digitais em formação continuada, você acha que esses meios ajudam ou dificultam o aprendizado dos professores? Justifique. Temos a resposta do prof. B:

Anteriormente eu não gostava de fazer formação de modo virtual. Após a pandemia, passei a entender a força que a TD tem para unir as pessoas, mesmo elas estando a milhares de km umas das outras. A formação continuada de forma remota tem poucas formas de controle do aprendizado do professor, mas também nos dá condições de acessar um conteúdo que realmente faz sentido dentro da proposta do curso. Além do mais, facilita o acesso a novos conteúdos relacionados ao tema, podendo potencializar o aprendizado e a mudança de prática.

A resposta mostra que a TD é vista como uma ferramenta que potencializa o acesso a conhecimentos considerados importantes para sua profissão. O fato de

poder acessar vários conteúdos sobre o tema, ter aulas com professores que são referências em Educação Histórica e potencializar conhecimentos fez com que ele passasse a ver a formação continuada não presencial como algo positivo. A cultura digital favorece práticas mais horizontais, onde o aluno pode ser um co-construtor do conhecimento, quebrando a hierarquia tradicional entre professor e aluno (SANTOS, 2020).

O quantitativo de professores que destacaram as tecnologias digitais como necessárias e positivas para melhorar a formação docente foi de 13 pessoas, considerando que o contexto era de isolamento social. A oportunidade para conhecer uma teoria de ensino que propiciasse fazer o entrelaçamento da teoria e da prática foi possibilitada pela situação, pois, anteriormente, não houve cursos específicos para professores de História e tampouco com o conteúdo e palestrantes que, através da tecnologia digital, se tornaram acessíveis. Podemos afirmar que, as tecnologias digitais – apropriadas de forma quase obrigatória pelos docentes devido o período pandêmico, catalisaram a necessidade de formação continuada com um conteúdo de interesse dos professores de História em Roraima, os colocando em contato com especialistas em Educação Histórica da região sul e com uma variedade de materiais disponibilizados via digital, conforme proposições de Masetto (2013, p. 156) quando analisa a importância das tecnologias digitais no contexto educacional. Para esse autor, quando se trata de uma educação escolar não presencial, as tecnologias digitais funcionam como catalisadores do desenvolvimento pessoal, em que “valorizam a autoaprendizagem, incentivam a formação permanente, a pesquisa de informações básicas e de novas informações, o exercício da reflexão, o debate, entre outros”. Assim, as tecnologias digitais são decisivas para o acesso a informações, a construção de conhecimentos e interações que criam ambientes de aprendizagem mesmo que os sujeitos estejam a milhares de quilômetros de distância um do outro.

Em outro ponto da pesquisa, quando perguntados se o conteúdo dos cursos sobre Educação Histórica foi utilizado em situação de ensino, dos 15 professores, 12 ressaltaram que passaram a buscar fontes sobre Educação Histórica para aprofundar o conhecimento obtido no curso como também, realizar atividades que construíssem uma aprendizagem histórica significativa para seus alunos conforme observa o professor C:

A metodologia da aula histórica é excelente, pois os alunos podem pesquisar fontes, analisá-las e construir um conhecimento histórico como pesquisadores... é um conhecimento histórico escolar, claro, pois eles não possuem ainda todo o rigor científico acadêmico: meus alunos gostaram muito de trabalhar com um projeto de pesquisa embasado na metodologia da aula histórica.

De acordo com a percepção desse pesquisado, a teoria e a prática foram associadas quando ele trouxe os conhecimentos do curso para a sala de aula utilizando a metodologia da aula histórica, que consiste em planejar, a partir de fontes históricas, as quais os alunos vão utilizar para construir conhecimento histórico. A formação continuada, assim, cumpriu o propósito de oferecer conhecimentos adequados aos objetivos dos professores de história, adquirindo significado para sua práxis pedagógica.

Considerações finais

Entendemos que a parceria entre universidade e formação continuada de professores da educação básica é fundamental para melhor compreensão e aprofundamento teórico e prático da Educação Histórica. A formação inicial não propiciou, segundo os pesquisados, nenhuma articulação entre a prática de ensino de História e a Educação Histórica; nesse caso, a formação continuada pode contribuir para que o ensino de História seja questionado quanto ao embasamento teórico. O fato de o professor não conseguir observar que sua prática pode estar construída sobre uma teoria revela uma lacuna no processo formativo da Licenciatura que, Gatti (2011) constata em suas pesquisas.

Uma outra questão, decisiva, é o acesso à formação continuada em Educação Histórica. No caso de Roraima, extremo norte do Brasil, a tecnologia digital é um meio importante para colocar em contato, professores especialistas nesse campo de conhecimento com os professores de educação básica, como foi o caso dos cursos de 2020 e 2021. Ressaltamos que a presença da tecnologia digital nesse processo formativo foi considerada a partir de "providenciar acesso", não sendo discutida como objeto de aprendizagem. Porém, a partir das questões presentes na pesquisa, observamos que os professores não manifestaram reflexões mais aprofundadas sobre tecnologia digital, reportando-se apenas ao design do Google Classroom e às dificuldades de encontrar os comandos e materiais, fato que Santos (2020) observa como uma problemática de inclusão. A utilização das tecnologias digitais para

formação continuada é pouco pesquisada ainda, o que nos leva a pensar sobre a necessidade de tratar dessa questão, buscando promover uma reflexão sobre como os professores a percebem quando elas são mecanismos articuladores da formação.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRITO, Glaucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. **Educação e Novas Tecnologias: um (re)pensar**. Curitiba, Intersaberes, 2012.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de Professores, complexidade e trabalho docente**: Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 17, n.53, p. 721-737, 2017.

HODGES, Charles et al. **The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning**. March 27, 2020. Disponível em <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> – acesso em 20/11/2024.

MOREIRA, José Antônio; SCHEMELLER, Eliane. **Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife**. Revista UFG, 2020, V.20.

NOGUEIRA, Conceição. **Análise(s) do Discurso**: Diferentes Concepções na Prática de Pesquisa em Psicologia Social. Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa 2008, Vol. 24 n. 2, pp. 235-242.

NOVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. Rev. Brasileira de Educação, v. 27, 2022.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem Histórica**: fundamentos e paradigmas. Curitiba, WA, 2012.

SANCHO, Juana María. **De tecnologias da informação e comunicação a recursos educativos**. In. SANCHO, Juana María & HERNÁNDEZ, Fernando. Tecnologias para transformar a educação. Porto Alegre: Artmed, 2006

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula**: entre o embate, o dilaceramento e o fazer histórico. In: ENCONTRO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 2., 1996, São Paulo. Anais. São Paulo: USP, 1996. p. 115-128.

URBAN, Ana Claudia; GERMINARI, Gerson. **Educação histórica e a contribuição para a formação de professores**: experiências de pesquisa. Roteiro, Joaçaba, v. 45, p. 1-22, jan./dez. 2020 | e22375.

RESENHA

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; NASCIMENTO, Solange Maria do (orgs.). **Educação Histórica: Contribuições ao Debate**. 1ª ed. Curitiba: WAS Edições, 2023.

*Solange Maria do Nascimento – SEED/PR³²
solangenascimento1709@gmail.com*

Educação Histórica: contribuições ao debate. Coletânea dedicada aos fundamentos teóricos, metodológicos e práticos da aprendizagem histórica, reunindo dezessete capítulos dedicados a cultura escolar, narrativas, fonte histórica: literatura do século XIX e fontes digitais, juventude, consciência histórica, sentido histórico, formação docente, avaliação, fontes digitais e políticas educacionais.

A coletânea *Educação Histórica: contribuições ao debate*, organizada por Maria Auxiliadora Schmidt e Solange Maria do Nascimento, faz parte do campo de investigação da Educação Histórica movimento extremamente relevante para o ensino de História no Brasil, em particular, e de modo geral no mundo. Sua relevância decorre do fato de se vincular a uma tradição de pesquisa que desloca o foco de uma concepção meramente transmissiva do ensino para uma perspectiva centrada na constituição do pensamento histórico, na formação da consciência histórica e na construção narrativa de sentidos sobre a experiência humana no tempo. Nessa chave, a Educação Histórica diferencia-se de abordagens pedagógicas genéricas porque parte da especificidade epistemológica da própria História: aprender História não significa apenas acumular conteúdos factuais, mas desenvolver formas de interpretar evidências, compreender mudanças e permanências, construir explicações e orientar-se temporalmente diante dos problemas do presente. Esse horizonte teórico tem sido amplamente associado, no debate internacional e brasileiro, a autores como Jörn Rüsen, Maria Auxiliadora Schmidt, Peter Lee e Isabel Barca, cujas contribuições repercutem fortemente nas pesquisas vinculadas ao campo e ajudam a compreender a centralidade de conceitos como narrativa, consciência histórica, literacia histórica, cultura histórica e formação de professores.

³² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Mestra em Educação, Especialista em Ensino de Língua Materna pela UFPR, graduação em Letras Português pela UFPR. Professora da Educação Básica aposentada da rede de ensino do estado do Paraná – SEED. Pesquisadora do Laboratório de Educação Histórica – LAPEDUH/PPGE/UFPR. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-8701-6141>.

Ao longo da obra, a apresentação e os capítulos iniciais indicam um pressuposto decisivo: o professor não é simples mediador neutro entre currículo e aluno, mas agente de produção do conhecimento histórico escolar. Essa formulação é particularmente importante porque rompe com uma visão instrumental da docência e reconhece que o saber ensinado na escola é atravessado por escolhas narrativas, critérios de significância, usos de fontes e relações concretas com a cultura escolar. Sob esse prisma, textos como os de Marlene Terezinha Grendel, João Luis da Silva Bertolini e Leslie Luiza Pereira Gusmão oferecem contribuições relevantes ao enfatizar o caderno, os dispositivos escolares, os processos avaliativos e as rotinas de ensino como espaços de produção de sentidos históricos. Não se trata, portanto, de examinar apenas recursos pedagógicos, mas de compreender como a cultura da escola modela aquilo que pode ser reconhecido como conhecimento histórico válido. A força desse eixo está em demonstrar que a aprendizagem histórica depende de práticas institucionais específicas e de mediações didáticas que tanto ampliam quanto limitam a experiência intelectual dos estudantes. Nesse aspecto, a coletânea apresenta uma contribuição valiosa ao aproximar epistemologia da História e análise da cultura escolar, evidenciando que o ensino histórico é simultaneamente prática cognitiva, prática cultural e prática social.

Um dos pontos fortes da coletânea está concentrado nos capítulos que problematizam as relações entre juventude, narrativa e consciência histórica. Textos como os de Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd, Geyso Dongley Germinari, Marcelo Fronza, Lidiane Camila Lourençato, Lucas Pydd Nechi e Thiago Augusto Divardim de Oliveira evidenciam que os jovens não são receptores passivos de conteúdos sobre o passado; ao contrário, elaboram interpretações, mobilizam referências culturais diversas e constroem orientações temporais próprias ao serem confrontados com temas históricos, urbanos, identitários ou estéticos. Essa perspectiva é especialmente significativa porque recoloca a narrativa no centro da aprendizagem histórica: narrar não é apenas recontar fatos, mas articular experiência, interpretação e expectativa, produzindo inteligibilidade sobre o tempo vivido. A presença de discussões sobre histórias em quadrinhos, cidade, identidade histórica e práxis amplia ainda mais a potência analítica do livro, ao mostrar que a aprendizagem histórica se realiza em diferentes linguagens e suportes, sempre marcada por processos intersubjetivos e por disputas de sentido. Desse modo fica perceptível o entendimento de que a consciência histórica não é um adereço do ensino, mas sua própria finalidade

formativa: aprender História é aprender a situar-se no tempo, a interpretar o passado em função do presente e a perspectivar ações futuras.

Outro ponto relevante da coletânea está na conexão entre as investigações sobre aprendizagem histórica e os debates que se referem a formação docente e as políticas educacionais. Os capítulos de Adriane de Quadros Sobanski, Cláudia Senra Caraméz e Thiago de Carvalho Miranda tornam explícito que a Educação Histórica não pode ser reduzida a um conjunto de técnicas de sala de aula. Ao discutir a formação inicial de professores pesquisadores, o manejo de fontes históricas digitais, a BNCC e as políticas públicas, a obra explicita que a formação histórica de estudantes depende de condições institucionais, escolhas curriculares e perspectivas ético-políticas sobre quem aprende e em nome de que projeto de sociedade se ensina História. Há, nesse conjunto, um ganho notável: a coletânea amplia o debate para além da cognição histórica estrita e mostra que ensinar História no presente exige lidar com tecnologias digitais, com os efeitos normativos do currículo nacional e com as demandas de uma escola inclusiva. Essa ampliação é particularmente relevante porque impede uma compreensão abstrata da Educação Histórica e a reinsere nas disputas concretas da educação brasileira. Ao mesmo tempo, evidencia que a formação histórica só se realiza plenamente quando articulada às condições de acesso, às linguagens contemporâneas e às diferenças que compõem o espaço escolar.

Em uma avaliação crítica mais aprofundada, é possível afirmar que a principal virtude de *Educação Histórica: contribuições ao debate* está em sua capacidade de consolidar um programa intelectual coerente para o ensino de História. A coletânea não apenas apresenta resultados de pesquisa, mas também demarca uma posição teórico-metodológica: a de que o ensino de história deve ser pensado a partir da epistemologia própria da ciência da História e das formas pelas quais sujeitos concretos elaboram sentidos sobre o tempo. Tal posicionamento representa um avanço importante diante de práticas pedagógicas ainda fortemente marcadas pelo conteudismo, pela memorização e por usos escolarizados da História dissociados da reflexão crítica. Além disso, o livro evidencia a maturidade de um campo já consolidado no Brasil, especialmente em torno de grupos e laboratórios que têm produzido investigações consistentes sobre ideias históricas de crianças, jovens e professores.

A obra suscita uma crítica importante: o nível de familiaridade conceitual exigido do leitor. Por trabalhar com noções densas — como verdade histórica, intersubjetividade, consciência histórica, cultura histórica e práxis —, a coletânea pode apresentar certa dificuldade para leitores iniciantes, sobretudo aqueles ainda pouco inseridos no vocabulário especializado do campo. Situação, que de certa forma faz parte do compromisso firmado pelo grupo que compõe a coletânea, a saber: a formação continuada de professores em atuação nas salas de aula.

Em síntese, *Educação Histórica: contribuições ao debate* afirma-se como obra de referência para pesquisadores, licenciandos e professores que desejam compreender o ensino de História para além da transmissão de conteúdos. Seu maior mérito está em demonstrar, por múltiplos caminhos, que a aprendizagem histórica envolve formação intelectual, orientação temporal, produção narrativa, mediação docente e inserção crítica na cultura histórica contemporânea. Ao reunir capítulos que dialogam com problemas concretos da escola e, ao mesmo tempo, com fundamentos epistemológicos da disciplina histórica, a coletânea contribui para qualificar o debate educacional brasileiro e para fortalecer uma concepção de ensino comprometida com a autonomia interpretativa dos sujeitos. Mais do que apresentar contribuições ao debate, o livro evidencia que a Educação Histórica constitui hoje um horizonte indispensável para repensar a função social da História escolar em sociedades marcadas por disputas de memória, desigualdades e desafios democráticos.