

**ENSINAR HISTÓRIA NO SÉCULO XXI:
Dilemas e Perspectivas**

REITOR

Sílvio Luiz Oliveira Soglia

VICE-REITORA

Georgina Gonçalves dos Santos



Editora UFRB

SUPERINTENDENTE

Sérgio Augusto Soares Mattos

CONSELHO EDITORIAL

Alexandre Américo Almassy Júnior

Celso Luiz Borges de Oliveira

Geovana da Paz Monteiro

Jeanne Saskya Campos Tavares

Léa Araújo de Carvalho

Nadja Vladi Cardoso Gumes

Sérgio Augusto Soares Mattos (presidente)

Silvana Lúcia da Silva Lima

Wilson Rogério Penteadó Júnior

SUPLENTES

Carlos Alfredo Lopes de Carvalho

Robério Marcelo Ribeiro

Rosineide Pereira Mubarack Garcia

EDITORA FILIADA À



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

**Fabrcio Lyrio Santos
Srgio A. D. Guerra Filho
(Organizadores)**

**ENSINAR HISTRIA NO SCLULO XXI:
Dilemas e Perspectivas**



Editora UFRB

Cruz das Almas/Bahia - 2019

Copyright©2019 Fabrício Lyrio Santos e Sérgio A. D. Guerra Filho (org.)

Direitos para esta edição cedidos à EDUFRB.

Projeto gráfico, capa e editoração eletrônica:

Humberto Sampaio Rey

Revisão e normatização técnica:

Reginaldo Vasconcelos

Depósito legal na Biblioteca Nacional, conforme decreto nº 1.825, de 20 de dezembro de 1907.

A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

E56 **Ensinar história no século XXI: dilemas e perspectivas/ organizado por Fabrício Lyrio Santos; Sérgio Armando Diniz Guerra Filho. – Cruz das Almas/BA: UFRB, 2019.**

204 p.

ISBN: 978-85-5971-087-8

1. História I. Santos, Fabrício Lyrio II. Guerra Filho, Sérgio Armando Diniz.

CDD 981

Ficha Catalográfica elaborada por Ivete Castro CRB/1073



Editora UFRB

Rua Rui Barbosa, 710 – Centro
44380-000 Cruz das Almas – BA

Tel.: (75) 3621-7672

editora@reitoria.ufrb.edu.br

www.ufrb.edu.br/editora | www.facebook.com/editoraufrb

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
ENSINAR HISTÓRIA HOJE: TRILHAS E CENÁRIOS	11
ENSINO DE HISTÓRIA E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO	35
O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	67
DILEMAS DO CURRÍCULO DOS ANOS INICIAIS DE ENSINO	83
A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA: ALGUMAS CONJECTURAS.....	99
ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA: PONTOS PARA REFLEXÕES	115
NÓS E TODOS: UM DIÁLOGO SOBRE A LEI Nº 11.645/08	139
VISÃO RELIGIOSA DE MUNDO E ENSINO DE HISTÓRIA.....	163
O GOSTO PELA HISTÓRIA: NARRATIVAS DE PROFESSORES.....	183
SOBRE OS AUTORES.....	201

APRESENTAÇÃO

Fabricio Lyrio Santos
Sérgio A. D. Guerra Filho

Ensinar História no Século XXI – eis um enunciado que sugere diferentes reflexões e diversos itinerários. Esta coletânea registra algumas das principais questões que constituem o debate contemporâneo em torno de dilemas e perspectivas do ensino de história na educação básica, dialogando com um esforço que vem sendo feito por diversos sujeitos e protagonistas.

A ANPUH-BA (Associação Nacional de História – Seção Bahia) vem participando ativamente deste debate, seja no diálogo mais amplo com a Associação Nacional, seja no apoio ao fortalecimento do GT Ensino de História no âmbito regional.

Neste intento, logo após a refundação da seção regional baiana, realizou-se, em 2003, o I Encontro Estadual de Ensino de História, na Universidade do Estado da Bahia, Campus V (Santo Antonio de Jesus). Infelizmente, esta iniciativa pioneira aguardou uma década para ser retomada, quando, finalmente, no ano de 2013, teve lugar o II Encontro Estadual de Ensino de História, sediado no Centro de Artes, Humanidades e Letras da ainda jovem Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (Campus de Cachoeira). Esforçando-se por (re)inventar uma tradição, o evento reinseriu o tema na agenda permanente da entidade, repercutindo positivamente entre professores e pesquisadores vinculados à Universidade e à Educação Básica. Como resultado, seguiram-se o III Encontro Estadual de Ensino de História, em 2015, na Universidade Estadual de Feira de Santana, e o IV Encontro, em 2017, sediado na Universidade do Estado da Bahia, Campus XIV (Conceição do Coité).

Os capítulos a seguir formam um instigante painel com reflexões sobre o Ensino de História, que abordam questões ligadas ao currículo, à formação de professores e aos desafios colocados pela sociedade brasileira contemporânea em suas dimensões multicultural, multirracial e multirreligiosa.

O texto de abertura traz à baila um tema que representa muito bem uma das principais reflexões presentes no próprio tema escolhido para o II Encontro Estadual de Ensino de História, que é a dimensão sempre inacabada – e, por isso mesmo, sempre atual – do nosso ofício: a relação entre a Universidade e a Escola, ou, mais especificamente, a relação entre os saberes acadêmicos e os saberes escolares. Para Maria Aparecida Lima dos Santos, não é possível ensinar História de maneira a dar conta das demandas atuais – demandas da educação e para além dela – sem superar uma tradicional forma de relação entre estas duas instâncias, transformando uma visão hierárquica e de mão única numa relação dialética, horizontal e constante, respeitando as especificidades, tanto da academia, quanto da escola.

Os capítulos seguintes formam dois blocos temáticos. O primeiro reúne quatro capítulos que abordam a questão do currículo na Educação Básica e o lugar ocupado pelo Ensino de História, bem como o processo de formação do professor de História. No capítulo “Ensino de História e a Reforma do Ensino Médio”, Carlos Augusto Lima Ferreira e Edicarla dos Santos Marques nos remetem a uma reflexão crítica acerca das propostas curriculares de História através das últimas décadas, levantando a questão da ausência de docentes e discentes – principais envolvidos na dinâmica escolar – no processo de construção das mesmas. A seguir, Heloísa Helena Tourinho Monteiro apresenta “O Ensino de História na Educação Básica”, propondo um caminho reflexivo através da teoria e da *práxis*. Nele, a autora discute os atuais dilemas que docentes encontram entre a Formação (inicial e continuada), o Ensino (e seus dilemas cotidia-

nos) e a Aprendizagem em História, tendo o currículo e seus tensionamentos e acomodações como centro de análise. Na sequência, Paulo Eduardo Dias de Mello discute “Dilemas do currículo dos anos iniciais de ensino”, no qual aborda os fundamentos teóricos e normativos da presença da disciplina História no currículo escolar, tomando como pretexto o movimento pela exclusão desta disciplina dos três primeiros anos do Ensino Fundamental por parte da Secretaria de Educação do Governo de São Paulo. Fechando esta primeira parte, Tatiana Polliana Pinto de Lima apresenta “A formação do professor de História: algumas conjecturas”. Nele, a autora traz questionamentos que sinalizam os atritos entre as velhas maneiras de ensinar História – como, também, de formar docentes – e as novas demandas sociais, apontando para a necessidade de um maior diálogo com outras áreas afins e com propostas multiculturais.

O segundo bloco reúne três capítulos com reflexões em torno da diversidade cultural, étnico-racial e religiosa que caracteriza a sociedade brasileira contemporânea e suas repercussões no Ensino de História. No primeiro deles, intitulado “Ensino de História da África: pontos para reflexões”, Jorgeval Andrade Borges avalia as lacunas entre a importância do ensino de História da África – temas, fontes e abordagens – e a sua efetiva realização, apontando para a necessidade de se pensar a formação inicial e continuada de docentes para tal. Em seguida, Erlon Fábio de Jesus Costa nos apresenta “Nós e todos: um diálogo sobre a Lei 11.645/08”, chamando a atenção para a necessidade de um olhar especial para a Educação Indígena, buscando compreender as especificidades destas populações, resgatando o seu protagonismo enquanto grupo, tanto na História, quanto no fazer pedagógico. Fechando o bloco, temos “Visão religiosa de mundo e ensino de História”, de Leandro Antonio de Almeida. O autor nos leva a importantes reflexões sobre um tema tão delicado como atual, qual seja, o papel do Ensino de História no trato de conteúdos que

toquem, direta ou indiretamente, a religiosidade de discentes – muitas vezes exacerbada em forma de intolerância.

O último capítulo, de autoria da Professora Maria Antonieta Tourinho, é um convite à reflexão sobre o “ser historiador”, problematizando algo que talvez fuja à racionalidade cientificista tradicional, mas que está presente e desempenha um papel muitas vezes determinante nas escolhas que constituem a base do itinerário formativo dos professores de História, tanto ontem quanto hoje: o gosto pela História. Como não levá-lo em consideração, em meio aos dilemas e perspectivas do ensinar História no Século XXI? Vivendo em uma sociedade que privilegia, cada vez mais, o prazer e a fruição, o ócio e a contemplação, não seria o “gosto pela História” um elemento fundamental a ser considerado no processo de formação e na prática docente?

* * *

A emergência destes temas não faz mais do que confirmar a premente necessidade de realizarmos, no âmbito das nossas universidades, mais pesquisas e mais reflexões acerca do Ensino de História. De um lado, os diálogos de cunho teórico-metodológicos devem adensar os fundamentos da prática docente; de outro, o dia-a-dia no “chão da escola” deve lançar luzes sobre as prioridades de nossos olhares. E isto implica em investirmos esforços e recursos numa aproximação efetiva e prolífera com o espaço privilegiado de realização deste tema: a Escola de Educação Básica. A experiência do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) tem demonstrado que este é um caminho fundamental pelo qual devemos, cada vez mais, optar. Ensinar História no século atual pode ser um desafio e tanto, mas é um desafio ao qual não podemos nos furtar.

Desejamos a vocês uma boa leitura.

ENSINAR HISTÓRIA HOJE: TRILHAS E CENÁRIOS¹

Maria Aparecida Lima dos Santos

Hoje minha fala é proveniente de um lugar na universidade. Formadora de professores desde 1997, tenho atuado desde 2003 nas disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, primeiro em duas universidades particulares e depois na universidade pública. Até 2002, fui professora de História da Educação Básica por 15 anos, período em que trabalhei com crianças e adolescentes.

No concernente à minha formação, fiz parte do grupo de pessoas provenientes das classes sociais menos favorecidas que, na década de 1980 chegou, pela 1ª vez, ao ensino superior. Aquele grupo de esfarrapados, de pessoas que viviam em morros cinzentos. Faço parte, portanto, do grupo de pessoas a quem um discurso excludente, autoritário e, infelizmente, imperante nos meios escolares, atribui ainda hoje e com muito força as incapacidades e faltas impeditivas dos avanços do sistema escolar. Por outro lado, faço parte também do grupo de ex-professores da Educação Básica que possui uma preocupação infinda com os rumos do País e o papel do ensino de História neste processo. Pessoas que escolheram o caminho da Universidade, não por lhe parecer mais cômodo, mas sim, mais necessário em um processo de afirmação de um projeto político efetivo de transformação da sociedade brasileira. Portanto, sou de uma geração de professores universitários que hoje defende a reaproximação dos saberes acadêmicos da sua função social primeira, engrossando as fileiras de filósofos, historiadores, cientistas sociais, dentre outros profissionais que estão procurando repensar o papel da Universidade

¹ Conferência proferida na abertura do II Encontro Estadual de Ensino de História: O ensinar História no Século XXI: dilemas e perspectivas da educação histórica na contemporaneidade, promovida pelo GT de Ensino de História da ANPUH/BA, no dia 13.05.2013

frente a processos avassaladores de repressão e silenciamento de vozes dissonantes.

Assim, a reflexão que apresentarei é fruto de uma articulação entre preocupações advindas de minha prática docente primeiramente na Educação Básica e, depois, no Ensino Superior, bem como da minha condição social de origem, a qual me permite hoje, dentro da Universidade, um movimento de aproximação e afastamento que me parece profícuo para refletir sobre o papel do ensino de História e seus desafios na contemporaneidade. Preocupações que gostaria de compartilhar neste momento, não como algo novo ou inédito, mas como um esforço em sistematizar aquilo que penso serem hoje alguns dos desafios para todos nós.

Meu texto está estruturado em duas partes, em torno das quais elenco alguns pontos que se constituem, do meu ponto de vista, como desafios, considerações e indagações frente ao ensinar História hoje. São elas:

1. Necessidade de reestruturação das bases da relação Educação Básica/Ensino Superior como forma de constituir um projeto efetivo de transformação social, no qual o ensino de História seja um dos principais espaços de reflexão.
2. Clareza das concepções que regem a prática do profissional docente, seja ele atuante na Educação Básica ou no Ensino Superior.

FUNÇÕES SOCIAIS DÍSPARES

Ao defrontar-se com a realidade da escola e da sala de aula, os estudantes de graduação muitas vezes trazem notícias de falas dos professores em serviço que destacam a falta de relação entre o que se estuda na universidade e o que se faz na sala de aula. Parece-me que

a indagação ora em vista nos remete a discussões apaixonadas e, muitas vezes, rancorosas. Percebo que, de maneira geral, as falas sempre apontam a existência de dualidades: da relação entre teoria e prática, entre ideal e real, entre universidade e escola. Essa categorização coloca sempre a universidade ao lado da teoria e do ideal, e a escola ao lado da prática e do real. “Isso tudo na prática é outra história” ou “Na teoria tudo isso é muito bonito, mas na prática quero ver você lidar com salas numerosas com alunos que não prestam atenção em você” são afirmações feitas frequentemente em nosso meio, seja entre os alunos (que nunca foram docentes, mas que já falam como se tivessem 20 anos de experiência), seja entre os professores em serviço.

Esse esquema dicotômico parece ajudar muito pouco (ou praticamente nada, a meu ver) a compreender a complexidade da relação entre a escola de Educação Básica e a universidade. Antes, empobrece a discussão e evidencia a necessidade de pensar mais a fundo sobre o que se chama de teoria e o que se chama de prática, como estratégia de superação necessária para que seja possível a retomada da percepção de que a escola é espaço por excelência de disseminação do conhecimento de maneira sistematizada. E o conhecimento é, em si, teórico. Ou seja, tais posturas parecem ir contra os princípios fundamentais que, em essência, dão sentido à existência do próprio espaço escolar.

No Brasil e no mundo, a partir da percepção da existência dessa tensão, desde a década de 70 do Século XX, e com muito maior intensidade na década seguinte, no espaço do ensino de História, uma série de pesquisadores tem investigado as características dos saberes produzidos no âmbito da Academia e no espaço da escola. Essas produções têm trazido à tona conhecimentos que não podem mais ser desconsiderados por sujeitos que pretendem se tornar pro-

fessores, seja na Educação Básica, seja no Ensino Superior, e que intentam atuar na sociedade integrando projetos efetivos de transformação. Também não pode mais ser ignorada pelos profissionais atuantes nas licenciaturas, engajados na formação de professores de todas as áreas, e, mais especialmente, no ensino de História.

Frente à complexidade na qual a relação universidade/escola de Educação Básica parece estar inserida, tenho duas indagações que, acredito, se constituem em desafios cruciais na contemporaneidade:

1. Que especificidades a escola de Educação Básica possui que precisam ser consideradas quando abordamos aspectos da relação Escola/Universidade?
2. Qual o papel da universidade na formação do profissional docente e, no nosso caso mais especificamente, do futuro professor de História?

Para responder a primeira questão, creio que devo começar por definir o espaço que o professor de História ocupa na escola, ou seja, aquele da disciplina escolar. Para certos educadores, as disciplinas escolares decorrem das ciências de referência, sendo dependentes da produção das universidades ou demais instituições acadêmicas, servindo como instrumentos de “vulgarização” do conhecimento produzido por um grupo de cientistas (BITTENCOURT, 2004, p. 36). Nesse viés, o conhecimento histórico acadêmico transforma-se em conhecimento histórico escolar ao “sofrer” certos “constrangimentos” que visam à sua transformação em algo “ensinável”. Essas “deformações” ocorreriam em dois níveis básicos: aquele das políticas públicas e da sociedade em geral, espaço dentro do qual seriam elaborados os saberes históricos a serem ensinados e aquele que ocorre dentro da escola, no momento em que o professor dá a sua aula, constituindo o saber histórico efetivamente ensinado. Essas operações resultariam no saber histórico efetivamente apren-

dido pelo estudante. Esse processo de “constrangimento”, ao qual os conhecimentos históricos acadêmicos são submetidos, Chevallard chamou de “transposição didática”.

Segundo Bittencourt, o conceito de transposição didática remete à inserção da relação Escola/Universidade em um esquema hierárquico, no qual o conhecimento histórico acadêmico é visto como superior, integral, “sofrendo” certos constrangimentos e sendo “deformado” pela escola. Atualmente, autores como Monteiro (2007) têm procurado utilizar o conceito de mediação didática para diminuir essa visão de uma relação hierarquizada, mas não deixando de destacar que há um processo de apropriação do conhecimento histórico acadêmico pela escola que precisa ser melhor investigado em termos de pesquisas no campo do ensino.

Não obstante, um outro grupo de pesquisadores, baseando-se em Chervel, define a disciplina escolar como

(...) um corpo dinâmico de conhecimentos elaborados por especialistas que não compartilham de maneira pacífica os conteúdos, métodos e pressupostos. É composta por segmentos diferentes e divergentes, atuando em sua elaboração alianças e conflitos. As disciplinas escolares têm sido constantemente redefinidas de acordo com compromissos que se estabelecem em um contexto educacional historicamente determinado. (BITTENCOURT, 2008, p.98).

Chervel (1990) defendeu que a escola produz uma cultura específica, singular e original, ao discorrer sobre a construção das disciplinas escolares, em particular sobre a ortografia francesa. Esse autor criticou esquemas explicativos que apresentavam o saber escolar como um saber inferior ou derivado dos saberes superiores, fundados pelas universidades. Criticou também a noção da escola como simples agente de transmissão de saberes elaborados fora dela, lugar, portanto, do conservadorismo, da rotina e da inércia. Assim, “para este autor, a instituição escolar produz um saber especí-

fico, cujos efeitos estendiam-se sobre a sociedade e a cultura, o qual emerge das determinantes do próprio funcionamento institucional” (FARIA FILHO et alli, 2004, p. 144-5). De acordo com Chervel, as disciplinas escolares formam-se no interior de uma cultura escolar, tendo objetivos próprios e muitas vezes irredutíveis àqueles das ciências de referência (BITTENCOURT, 2004, p. 38). Ao constituir a definição de cultura escolar, Julia (2001) intentava dar atenção às práticas, tendo o conceito surgido em meio a questionamentos sobre a necessidade de se investigar as práticas cotidianas, dando visibilidade ao funcionamento interno das escolas. A cultura escolar tem sido entendida como

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização)” (FARIA FILHO et alli, 2004, p. 143).

Ao tornar-se operacional para a pesquisa acadêmica, o conceito de cultura escolar possibilitou aos investigadores perceberem as características dos conhecimentos produzidos na escola. Assim, ao conceber a disciplina escolar no âmbito da cultura escolar, temos que ela resulta de uma dinâmica própria constituída no espaço da escola, a qual, por sua vez, está inserida na sociedade e, dentro dela, tem uma função definida.

No que se refere especificamente à História, Moniot (1993) afirma que, para os alunos, as disciplinas são “compartimentos de saber”, aparecendo-lhes como evidência natural, somando-se a isto ainda a crença de que a disciplina escolar seja um “eco” daquela da Universidade, a partir da qual a instrução escolar se faz (MONIOT, 1993, p. 22). No entanto, o autor ressalta que, a partir da história escolar, esses argumentos têm sido refutados por outros que superam

essas explicações sensivelmente, destacando que as matérias escolares são “uma fabricação específica e com missões próprias” (MONIOT, 1993, p. 23). As matérias escolares são efeitos da instituição, de suas lógicas, da força identificadora de seus representantes e seu ensino na escola precedeu aquele da existência da própria disciplina acadêmica. No caso da França, o ensino de História foi imposto entre os anos de 1820 e 1850, enquanto que os cursos superiores na área foram criados somente no final do Século XIX. O ensino, segundo o autor, assegurou mesmo “a fortuna da história universitária”, havendo cumplicidade entre uma e outra em certo período, sem deixar de trilhar, no entanto, caminhos distintos. Moniot destaca ainda que, se a História escolar vive em uma dependência moral da História acadêmica (“*l’histoire historienné*”), ela produz para a última uma reverência e uma segurança pública pela cultura e pelos sentimentos que propaga. Para o autor, o que ocorre de fato é uma troca de legitimações reais entre duas entidades específicas (MONIOT, 1993, p. 26).

Fica claro, a partir desse referencial, que os conteúdos e as maneiras de ensinar História na escola resultam de embates internos e externos a essa instituição e não são, nem podem ser, meramente “transpostos” da Universidade. Tem-se claro, portanto, que os saberes ensinados na escola não devem servir apenas à Universidade, mas, fundamentalmente aos diferentes grupos e movimentos sociais e às demandas sociais e políticas que colocam àquela instituição.

Quando se compreende que a escola produz um saber próprio e que as disciplinas escolares são construções históricas desse espaço, ao abordar a questão da relação Universidade/Escola de Educação Básica, é preciso destacar, dentre as diferentes funções que a escola assume em nossa sociedade, aquela que diz respeito ao processo educativo (PÉREZ GÓMEZ, 1998).

Diferentemente da Universidade, que intenta formar professores e pesquisadores, o objetivo primordial da escola é promover o processo de socialização dos sujeitos. Portanto, tudo o que acontece na escola ocorre tendo-se em vista esse objetivo. Na escola não se pretende formar historiadores, médicos ou engenheiros, mas sujeitos que compreendam os mecanismos de funcionamento da sociedade, que atuem politicamente, que se tornem trabalhadores e cidadãos, sem perder de vista que, dependendo da época, a ideia de cidadania variou e, com ela, a atuação da escola, seus programas, suas práticas, suas dificuldades e seus problemas.

A universidade também possui uma dinâmica própria, sendo que as ações que ocorrem em seu interior estão condicionadas pela função que a mesma assume na sociedade. Também dentro da Universidade ocorrem embates, há divergências, posturas e demandas políticas e teóricas conflitantes. Dessa forma, cada época produz reflexões a respeito de que profissional se quer formar, assim como na escola se pensa constantemente que cidadão se quer formar. Na Universidade, luta-se pela autonomia na produção de conhecimento, assim como na escola luta-se pela autonomia na escolha do que e do como ensinar.

A percepção de que a Universidade possui uma função muito diferente daquela que a escola, dentro de nossa sociedade, possibilita que se compreenda o porquê do estranhamento que sentimos ao nos depararmos com os conhecimentos que o meio acadêmico nos apresenta durante o processo de formação inicial. Esse processo, entendido como um momento crucial para a formação profissional, objetiva colocar o graduando em contato com um conhecimento especializado, teórico, mais profundo, que lhe permita enxergar para além das aparências e do senso-comum, dotando-o de instrumental que lhe possibilite vislumbrar o “subterrâneo”, o “oculto” por onde corre

o sangue que dá vida ao conhecimento científico. Em se tratando da História, a meta principal do curso oferecido na Universidade, então, será a de colocar o estudante em contato com os mecanismos de construção do conhecimento histórico acadêmico a fim de que, ao ensinar e/ou pesquisar, possa ele mesmo dialogar com esse conhecimento, tornando-se parte de uma comunidade que se insere na vida profissional a partir de um certo lugar e com uma certa função social. E isso não é possível se não se adentrar o “chão” da escola.

Nesse sentido, e já ensaiando a construção de uma resposta para a segunda questão que formulei sobre o papel da Universidade na formação do professor de História, acredito que a mesma pode contribuir com a escola ao formar profissionais que saibam olhar para o espaço escolar com um olhar indagativo e não meramente taxativo. Um olhar investigador, de compreensão, que vê para além das aparências. Trata-se, portanto, de contribuir para a formação de profissionais que superem o discurso de que “na prática, a teoria é outra”, porque compreende que teoria e prática são faces da mesma moeda e, portanto, caminham juntas em um processo dialético no qual a reflexão guia e constitui a prática e a prática guia e constitui a teoria. Assim, ser um professor reflexivo é um princípio que a Universidade deve defender junto a seus alunos².

Um profissional bem formado, apresentado às especificidades da cultura escolar, vê a escola como um espaço complexo. Portanto, dificilmente se deixará levar por “chavões” como “esses alunos de hoje não querem saber de nada...”. Um profissional bem formado

2 Cerri (2009), ao abordar as aproximações entre o pensamento de Jürgen Habermas e Paulo Freire, aponta que ambas participam da construção de um paradigma emergente na teoria do conhecimento, paradigma que tem sido pensado por Boaventura Souza Santos “que sintetiza a interessante ideia de que a ciência é o senso comum organizado. Essa perspectiva casa-se perfeitamente com a matriz disciplinar da História, tal como proposta por Rüsen: a História existe no ciclo em que suas motivações e ações mergulham do campo científico para a dimensão da vida prática, e vice-versa” (CERRI, 2009, p. 154).

pela Universidade consegue compreender o jovem de hoje para além das aparências e dos estereótipos. Afinal, para fazer afirmações como as de que os “jovens de hoje não querem nada”, não é preciso um diploma universitário. Qualquer pessoa pode fazer isso. Mas para compreender o comportamento desses jovens hoje e saber lidar com suas preocupações e anseios, compreendendo como isso se relaciona ao contexto histórico-cultural no qual se encontram inseridos e de que maneira esse é um elemento fundamental na consecução do papel educativo e formativo que todo profissional docente possui, é preciso ir para além das aparências. É preciso, portanto, estar teoricamente preparado, instrumentalizado. É preciso ser um *profissional do ensino*.

E é aí que a Universidade tem muito a contribuir com a escola.

Caracterizada como espaço de elaboração de conhecimento que instrumentaliza o profissional para a reflexão, a Universidade pode contribuir participando em parceria. E para que essa parceria seja efetiva, os profissionais que atuam nos cursos de graduação precisam compreender que a escola é espaço de produção de cultura, é constituída por sujeitos e tem objetivos distintos daqueles da Universidade. E que, sob essas condições e a partir dessas características, ela própria produz saberes. No caso do ensino de História, a História escolar. Por isso, a escola torna-se um espaço privilegiado, inclusive, para a formação inicial em parceria com os cursos de Ensino Superior, situação que tem se tornado cada vez mais frequente em contextos de parcerias de ensino e pesquisa nas universidades públicas³.

³ Refiro-me mais diretamente às aproximações que têm ocorrido entre estas duas instituições no contexto do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pelo Governo Federal e gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (Capes). Atualmente, já é possível conhecer uma série de experiências e projetos de formação inicial publicados em diversas revistas acadêmicas brasileiras. Cito aqui em destaque duas delas bastante recentes: o número 18, de 2012, da Revista História & Ensino – Edição Especial Pibid, editada e publicada pelo curso de História da UEL e disponível em <http://www.>

Logo, em uma relação de igualdade, é preciso compreender que a escola é motivada por questões internas a buscar conhecimento na Universidade. Portanto, a Universidade é requerida como parceira, como espaço especializado que produz conhecimento para ser socialmente apreendido. E essa apreensão está condicionada às necessidades dos agentes sociais que nela buscam saberes.

A meu ver, quando a escola busca parceria com a Universidade, ela não está dizendo “venham aqui fornecer saberes que não temos”, mas ela está colocando: “Vamos pensar em parceria?”; “Vamos pensar juntos?”; “Vamos construir conhecimento juntos?”. E isso porque os sujeitos que atuam na escola já produzem conhecimento. Faço aqui uma citação longa de um trecho escrito por Tardif (2000), pela clareza com que explica a relação entre teoria e prática na ação de um trabalhador:

Tal como Marx já havia enunciado, toda práxis social é, de uma certa maneira, um trabalho cujo processo de realização desencadeia uma transformação real do trabalhador. **Trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto ou situação em uma outra coisa, é também transformar a si mesmo pelo trabalho.** (...) Ora, se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre com o passar do tempo, o seu “saber trabalhar”. (...) Em suma, pode-se dizer que os saberes ligados ao trabalho são temporais, pois são construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem variável, de acordo com cada ocupação. Essa dimensão temporal decorre do fato de que as situações de trabalho exigem dos trabalhadores conhecimentos, competências, aptidões e atitudes específicas que só podem ser adquiridas e dominadas em contato com essas mesmas situações. Em outras palavras, as situações de trabalho parecem irredutíveis do ponto de vista da racionalidade técnica do saber, segundo a qual a prática

uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/issue/view/825; e a Revista Latino-Americana de História – Dossiê Formação de Professores de História, número 6, vol. 2, de 2013, disponível em <http://projeto.unisinos.br/rla/index.php/rla>. Acesso em: 30.08.13.

profissional consiste numa resolução instrumental de problemas baseados na aplicação de teorias e técnicas científicas construídas em outros campos (por exemplo, através da pesquisa, em laboratórios etc.). Essas situações exigem, ao contrário, que os trabalhadores desenvolvam, progressivamente, saberes oriundos do próprio processo de trabalho e nele baseados. Ora, são exatamente esses saberes que exigem tempo, prática, experiência, hábito etc. (TARDIFF, 2000, p. 209-211, grifo nosso).

No trecho destacado, Tardiff ressalta que não há como construir antes os saberes relacionados à prática profissional, porque esses saberes constituem-se no decorrer da prática da profissão. Dessa forma, não é possível ser professor antes de estar na escola, assim como não é possível aprender a nadar sem entrar na água. Portanto, é natural quando recém-formados, por exemplo, somos tomados por uma sensação de distanciamento que sentimos quando nos deparamos com o cotidiano escolar, uma vez que estamos, na realidade, entrando em contato com um outro. Um outro que tem sido objeto de estudo e de reflexão de pesquisadores da Universidade, mas que, de maneira alguma, pode ser negado em suas especificidades.

Ao professor já em serviço, os saberes acadêmicos só fazem sentido quando ele mesmo se dá conta e respeita os seus próprios saberes. Quando vai à Universidade buscar parceria, diálogo, momentos de aconchego reflexivo, distantes do cotidiano avassalador que, na maior parte do tempo, afasta do estudo e da reflexão, o professor poderá não encontrar respostas, mas sair “alimentado”, “revigorado” para lidar com o incerto, instigante e desafiador espaço escolar. Nesse *encuentro* o profissional não pode esquecer que são as perguntas o que move o conhecimento. As suas perguntas, porque só pergunta quem sabe, como nos aponta Madalena Freire (1998).

Não posso deixar de destacar que tal estado de coisas exige também da instituição universitária uma mudança de postura, afi-

nal, uma relação é uma via de mão dupla. Para compreender o seu lugar nessa parceria é preciso que aqueles que fazem parte do meio acadêmico não se vejam como “os que sabem” diante “dos que não sabem”. Torna-se premente cultivar uma postura de respeito aos saberes de diferentes naturezas, dentre eles os saberes advindos da inserção do profissional docente na cultura escolar.

Assim, penso que os profissionais que atuam na pesquisa acadêmica podem contribuir com a escola ao produzir conhecimentos que permitam ao professor da escola e ao professor universitário que se compreendam melhor nessa relação. Ao possibilitar que os docentes ligados à Academia percebam que o conhecimento produzido na Universidade não é “a” verdade, mas uma possibilidade dentre tantas outras, os pesquisadores já estão cumprindo seu papel.

Esses desafios aparecem associados a uma série de outros que merecem atenção. Na segunda parte deste texto, apresento um deles: tomando por base os princípios de um projeto político comprometido com uma perspectiva crítica e de transformação, a necessidade de se ter, enquanto docentes atuantes, seja no ensino de História escolar, seja na formação inicial, clareza das próprias concepções historiográficas e de ensino e aprendizagem da História.

CONCEPÇÕES HISTORIOGRÁFICAS E DE ENSINO

Um dos saberes fundamentais requeridos na formação de professores é a compreensão de que existem concepções de ensino e de aprendizagem que norteiam a prática docente, mesmo quando não se tem consciência delas. Martineau (1999) destaca que é importante garantir que os estudantes da Educação Básica sejam capazes de atender as exigências cognitivas do pensamento histórico. Dessa forma, é necessário precisar os principais atributos de um ensino

adequadamente adaptado que possibilite a aprendizagem do pensamento histórico por esses alunos. No entanto, aponta o autor, na maior parte do tempo, questões como essas são abordadas de maneira muito geral e limitada, e raramente se articulam a teorias sobre o ensino e a aprendizagem. Usualmente, as considerações provêm da experiência de ensino, sendo que os professores procuram explicar os problemas de aprendizagem a partir de diversos fatores, menos do ensino.

Martineau também ressalta que o professor atual não é formado para pensar sua prática pedagógica. A consequência é que, sem modelos de referência, imperam os modelos implícitos não formalizados. Esses saberes de referência empírica podem confortar o professor, mas são limitados. Tardif (2000) indica que esses saberes compõem o que se chama de *saber prático*, que supervaloriza a prática, desvalorizando o conhecimento.

Portanto, um ensino informado, e por isso com sua potencialidade transformadora ampliada, exige um profissional que tenha clareza teórica das concepções de ensino e aprendizagem que regem sua prática a fim de compreender com maior profundidade as relações disso com aquilo que é planejado e realizado em sala de aula e com as aprendizagens que acontecem. Em nosso caso especificamente, acrescente-se ainda a necessidade de ser capaz de determinar a concepção de ensino e aprendizagem de História e sua relação com a concepção de História.

As pesquisas que, em nosso campo, enfocam a atividade docente, têm apontado que a perpetuação de práticas calcadas em concepções de ensino e de aprendizagem da História ditas tradicionais. Responsabilizado pela propagação de um ideário identitário que contraria a ideia de cidadania plena do indivíduo, o ensino de História ainda carrega permanências de um tempo em que sua fun-

ção primordial era a de doutrinar, aspecto que pode ser vislumbrado mesmo entre aqueles que defendem, ao menos em teoria, projetos políticos de transformação de nossa sociedade.

Uma das formas de efetivamente promover a superação de concepções que vêm sendo combatidas há algum tempo por aqueles que defendem um ensino de História libertador, a partir de princípios como os elencados anteriormente, é a clareza em torno das concepções historiográficas em sua relação com as concepções de ensino e aprendizagem de História que cada um de nós possui. Cerri (2009), ao refletir sobre o tema, afirma que não é possível estabelecer uma relação direta entre ambas. Mas, a meu ver, as características gerais elencadas por esse autor podem nos ajudar a avançar na compreensão das concepções que hoje circulam nos meios escolares, seja na Educação Básica, seja no Ensino Superior.

Segundo este pesquisador, há duas categorias nas quais se podem organizar a relação entre o ensino de História e todas as vertentes historiográficas: aquela em que se entende (e pratica) que o ensino é uma daquelas tantas coisas que se podem fazer com o conhecimento produzido pela História; e aquela dos que defendem a posição teórica de que historiografia é resultado de uma reflexão didática, entendendo aqui também a didática em sentido amplo, como dialogante com o espaço externo à profissão ou pesquisa especializado (CERRI, 2009, p. 149).

No primeiro grupo encontram-se as concepções ditas tradicionais, as quais possuem como características (CERRI, 2009, p. 151):

- Pensar o ensino não é uma tarefa que caiba ou esteja ao alcance do historiador;
- Essa vertente entende que o ensino é um problema de outra instância que não a da historiografia;

- O ato do ensino não participaria do ato da produção do conhecimento, sendo posterior e distinto;
- A questão do ensino passa para um outro campo profissional: o do didata;
- Não é uma concepção historiográfica, mas uma postura didática, ou melhor, a ausência dela;
- Das questões acima vem toda a dificuldade em relacionar ensino e pesquisa, teoria e prática.

Em seguida, o autor discorre sobre concepções historiográficas tradicionais e ensino de História, definindo-as como

- “aquelas que entendem que a verdade está nas coisas. Mas não são transparentes, e faz parte da concepção tradicional identificar que a verdade vira conhecimento ao ser extraída das coisas através da interpretação dos sábios autorizados a emitir o discurso competente (na expressão de Marilena Chauí)” (CERRI, 2009, p. 151-2);
- Para o ensino e aprendizagem a questão é internalizar aquilo que os especialistas produziram: “o ensino é um problema de concentração e dosagem do remédio”⁴;
- O Sujeito aprendente não ocupa o centro do processo;
- O aluno é aprendiz passivo, é objeto⁵;

⁴ A teoria empirista – que historicamente é a que mais vem impregnando as representações sobre o que é ensinar, quem é o aluno, como ele aprende, o que e como se deve ensinar – se expressa em um modelo de aprendizagem conhecido como de “estímulo-resposta”. Esse modelo define a aprendizagem como a substituição de respostas erradas por respostas certas. A hipótese subjacente a essa concepção é a de que o aluno precisa memorizar e fixar informações – as mais simples e parciais possíveis e que deve ir se acumulando com o tempo. Na concepção empirista o conhecimento está “fora” do sujeito e é interiorizado através dos sentidos, ativados pela ação física e perceptual (WEISZ, 2000).

⁵ Ainda na perspectiva empirista, o sujeito da aprendizagem seria “vazio” na sua origem, sendo “preenchido” pelas experiências que tem com o mundo. Criticando essa ideia de um ensino que se “deposita” na mente do aluno, Paulo Freire usava a metáfora “educação bancária” para falar de uma escola em que se pretende “sacar” exatamente aquilo que se “depositou” na mente do aluno. Nessa concepção o aprendiz é alguém que vai juntando informações, sendo visto como receptor

- O Professor é o centro por deter o conhecimento;
- A relação é de transmissão;
- Expressões típicas dessa concepção: “passar o conteúdo”, ou “vencer o conteúdo”;
- Centralidade do conteúdo – conteudismo – a qual priva professor e aluno da reflexão epistemológica, pois os conteúdos são tomados como universalmente válidos;
- Estão associadas a essa concepção métodos e técnicas⁶, uma vez que

[...] temos aqui todo o ensino diretivo, transmissivo, da catequese às práticas memoristas de eventos, personagens e datas, até o tecnicismo e o neotecnicismo e seu ensino por objetivos (pois diagnóstica que o problema do ensino é a forma). A renovação nesse campo vem da técnica, na tecnologia e nos recursos de ensino. Por isso, utilizar filmes em sala de aula não é, em si, superação das concepções tradicionais se o objetivo é “dourar a pílula” e fazer o aluno engolir o amargo remédio que, mais cedo ou mais tarde, vai ter que tomar” (CERR, 2009, p. 152).

- Privilegiamento da ordem cronológica dos conteúdos, da sua linearidade;
- Seleção de conteúdos sintonizada a uma visão do mundo europeu, inclusive a parte nacional desse ensino em cada país não europeu, uma vez que a própria ideia de nação tem origem na Europa e a partir daí se dissemina;

passivo. Acredita-se que ele seja capaz de aprender exatamente o que lhe ensinam e de ultrapassar um pouco isso, fazendo uma síntese a partir de uma determinada quantidade de informações. Na verdade, o modelo supõe apenas a acumulação, e o que importa é diferenciar os alunos entre os que conseguem e os que não conseguem (WEISZ, 2000).

⁶ Para se acomodar a essa teoria (empirismo), o processo de ensino é caracterizado por um investimento na cópia, na escrita sob ditado, na memorização pura e simples, privilegiando a utilização da memória de curto prazo (WEISZ, 2000).

- Perspectiva memorista, no sentido de afetiva, identificadora, que aparece aos sujeitos como se fosse natural, decorrente do viver, em vez de aparecer como construção⁷;
- História a partir das elites ou do que elas reconhecem como histórico;

Cerri destaca também que, ao surgir no Século XIX, a disciplina escolar de História foi marcada por essas concepções e, talvez por isso, ainda hoje seja muito difícil superá-las.

O autor aponta que houve forças de mudança, tanto de ordem social, quanto epistemológica, que intervieram na transformação dessas concepções. A partir dessas forças temos o segundo grupo dentro do qual se encontram as concepções historiográficas críticas e as genéticas. As concepções críticas consideram que o problema do ensino não é a forma, mas o conteúdo que é ensinado. Suas principais características seriam (CERRI, 2009, p. 152):

- A rediscussão dos conteúdos passa a ser o centro das reformas com o objetivo de mudar o que se ensina a fim de

7 Le Goff (1990), ao analisar o papel dos livros didáticos no ensino de História, considera que, ao ocultar o modo de produção das representações historiográficas, deixa-se de explicitar a relação do conhecimento com os arquivos, com um meio histórico, com as problemáticas contemporâneas que determinam sua fabricação, dentre outros elementos. “Apagam-se” também os aspectos relacionados à escrita da História, concebendo-se o discurso historiográfico como sinônimo de verdade única e incontestável e, por isso, algo que precisa ser reproduzido e não pensado. No entanto, segundo Moniot, essa característica assumida pelo ensino e há muito atribuída ao livro didático é, na realidade, “a inclinação quase fatal da própria historiografia: substituir a elucidação da produção do passado pela sua representação; ao invés da produção, falar do real pela sua escrita e pela sua boca. Esse é o problema central, que cada um por sua própria conta, o acadêmico e o professor, encontrará – os dois com um objetivo, um público, um estofa e a responsabilidade de escolher uma postura” (MONIOT, 1993, p. 27, tradução livre). Rüsen (2001), ao analisar a narrativa histórica, destaca que no campo da História há uma tradição em utilizar a pesquisa como elemento de validação do conhecimento produzido, quando na realidade a forma como esta pesquisa é apresentada, ou seja, a narrativa histórica construída, é um elemento determinante do conhecimento elaborado. É ela que aparece pronto nos livros didáticos. É ela que os professores da Educação Básica consideram como conhecimento legitimado que precisa ser transmitido.

mudar como os alunos entendem o passado e o presente e projetam o futuro;

- A verdade está nas coisas, mas a interpretação dela esteve errada ou falsificada:
 - A verdade está com quem critica;
 - Ainda há uma verdade e a transmissão da mesma (exemplo: perspectiva vanguarda/massa no leninismo);
 - A verdade contrapõe-se à ideologia e aos desvios doutrinários;
- Já começa a considerar o aluno como sujeito e o sujeito da história.

Por último, Cerri elenca os elementos relacionados às chamadas concepções genéticas ou dialógicas, segundo as quais:

- A verdade está nos olhos de quem a vê; está na produção coletiva do diálogo;
- É intersubjetiva;
- Não é relativa, mas relacional;
- O conhecimento não é dado, mas resultado de um trabalho, uma construção;
- Não é absoluto ou definitivo, mas dependente do estágio do conhecimento e do confronto das argumentações, dos consensos possíveis a cada momento;
- Pedagogicamente: corresponde ao pensamento de Paulo Freire e à pedagogia crítica estadunidense;
- Radicalismo como postura fértil;
- Concepção de história inclui vertentes que consideram que a história não é uma ciência e aquelas que consideram que a história, como conhecimento racional, baseado e gerador de enunciados razoáveis é ciência, mas não é um

saber-fazer isolado de outras formas de conhecer existentes na sociedade;

- Base da perspectiva: Habermas – teoria da ação comunicativa – conceito de razão comunicativa: “a racionalidade é produzida processualmente, envolvendo falantes e ouvintes que busquem entender-se sobre o mundo objetivo, social e subjetivo” (CERRI, 2009, p. 153).

A necessidade de se superar as práticas de ensino possuidoras de concepções do tipo tradicional rumo àquelas calcadas nas concepções genéticas tem estado na base das propostas que nos últimos 40 anos vêm sendo forjadas por professores da Educação Básica e pesquisadores da área de ensino de História. Em diferentes projetos, esses profissionais têm buscado constituir práticas que considerem os princípios que norteiam o fazer do historiador. O ensino de História em tal viés toma esse fazer como seu conteúdo essencial, subordinando a ele os fatos e conceitos, os quais se convertem em importantes instrumentos de reflexão sobre os mecanismos de construção do conhecimento histórico. Um aspecto central é a preocupação em se promover o desenvolvimento de competências relacionadas ao pensamento histórico.

Do ponto de vista didático, a aprendizagem se dá no âmbito de situações problema nas quais o professor assume o papel de problematizador e tem a função primordial de criar situações conflituvas que provoquem desequilíbrio cognitivo que motivem a busca de respostas *no e através* dos materiais oferecidos. As atividades planejadas são compostas por conjuntos de documentos históricos, textos historiográficos culminando em situações de produção de narrativas históricas, a fim de aproximar os alunos, de maneira simulada, dos instrumentos metodológicos elaborados pelo historiador e dos fundamentos da Ciência Histórica, destacando as relações passado/pre-

sente e possibilitando ao aluno o vislumbre de seu papel enquanto sujeito histórico.

Frente ao exposto, espero ter provocado os leitores a pensar sobre a complexidade que envolve o ensino de História hoje, seja aquele destinado às crianças e jovens, seja aquele destinado aos graduandos, futuros professores.

Penso eu, a partir de Charlot (2005), que a aprendizagem da História escolar dentro da escola obedece à busca de sentido. Portanto, os alunos interessam-se por aprender na medida em que isto tem sentido para suas vidas. Rüsen (2001) e Hartog (2003) destacam essa busca de sentido como elemento essencial da existência humana: os homens historicamente buscam o sentido de sua existência no tempo e também do conhecimento histórico construído pela historiografia. Por conseguinte, compreender o porquê de se escrever, ensinar e aprender História é o elemento fundamental do ensino de História hoje.

Os desafios não são poucos, mas creio que atualmente os caminhos estão melhor delineados, inclusive devido ao crescimento do número de docentes de História na Educação Básica e à ampliação das pesquisas acadêmicas no campo do Ensino de História.

Mas, só isso não basta. Acredito piamente que apenas o trabalho de parceria entre as duas instituições já referidas poderá possibilitar a construção um caminho mais sólido, melhor fundamentado rumo a um processo urgente de transformação social do qual, sem dúvida alguma, todos nós, como trabalhadores, já somos parceiros de longa data, e para o qual, como docentes do ensino de História, temos o *dever* de contribuir.

REFERÊNCIAS

- BITTENCOURT, C.M.F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez Editora, 2004.
- _____. *Livro didático e saber escolar (1810-1910)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- CERRI, Luis F. Ensino de História e concepções historiográficas. *Revista Espaço Plural*. Ano X, n. 20, p. 149-154, 1º semestre 2009.
- CERTEAU, Michel de. *A escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- CHARLOT, Bernard. *Relação com o Saber: Formação dos Professores e Globalização*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Revista Teoria & Educação*. Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.
- FARIA Filho, Luciano M.; GONÇALVES, I. A.; VIDAL, D. G.; PAULILO, A. L. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Revista Educação & Pesquisa*. São Paulo, v.30, n.1, p. 139-159, jan./abr. 2004.
- FREIRE, Madalena. Sobre pensar, aprender, conhecer. In: MARTINS, M. Pocosque, G.; GUERRA, M. *Didática do ensino de Arte*. São Paulo: FTD, 1998.
- HARTOG, François. *Régimes d'historicité: présentisme et expériences du temps*. Paris: Seuil, 2003.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.
- LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.
- _____; LADURIE, L.R.; DUBY, G et. alli. *A nova História*. Lisboa: Edições 70, 1990.
- MARTINEAU, Robert. *L'histoire à l'école, matière à penser*. Paris;

Montreal: L'Harmattan, 1999.

MONIOT, Henri. *Didactique de l'histoire*. Paris: Nathan Pedagogie, 1993.

MONTEIRO, Ana Maria. Os saberes que ensinam: o saber escolar. In: MONTEIRO, A. M. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Maud X, 2007.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

PRATS, Joaquín. Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos. *Revista Educar*. Curitiba, número especial, p. 191-218, 2006.

RÜSEN, Jorn. *Razão Histórica*. Brasília: UNB, 2001.

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

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Rev. Bras. Educ.* [online], n.13, p. 5-24, 2000.

_____. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*. São Paulo, ano XXI, n. 73, dezembro/2000.

WEISZ, Telma. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2000.

ENSINO DE HISTÓRIA E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Carlos Augusto Lima Ferreira
Edicarla dos Santos Marques

Em nossa prática pedagógica, no cotidiano da sala de aula, trabalhamos com alunos que têm a ideia, a qual ganhou corpo e cristalizou-se ao longo desses anos, de que a História é uma disciplina que em nada ou quase nada acrescenta para o seu processo de conhecimento, servindo apenas para a memorização dos fatos, nomes de heróis e datas, com o agravante de trazer para o estudo conteúdos distantes da sua realidade, deslocados, portanto, do seu universo. Esta visão contribui para que o ensino de História pouco desperte o aluno para a apreensão do conhecimento, pois, para eles, este ensino não tem utilidade. A suposta “inutilidade” da História, compartilhada em alguma medida por alunos e professores, tem aberto precedentes para que o seu lugar nos currículos escolares venha a ser constantemente questionado.

As décadas de 80 e 90 do Século XX foram muito importantes para o ensino da História, pelo empenho e esforço dos profissionais nas universidades cujo objetivo era a (re)valorização da disciplina como conhecimento fundamental na formação do pensamento crítico do cidadão. Um desses caminhos pode ser percebido com a divulgação das correntes historiográficas, tanto na Academia quanto nas reformas curriculares, que colocaram em evidência novos temas e novos objetos para o conhecimento histórico.

Tornaram-se objetos e sujeitos do conhecimento histórico os “excluídos da História”, como as mulheres, as crianças, os negros, os índios, os trabalhadores, os velhos, os “marginais”. Os temas foram extraídos do contexto das relações sociais existentes no cotidiano em

suas dimensões socioculturais, presentes no imaginário coletivo, na história das mentalidades, na vida privada. Mas no campo prático da sala de aula, pouco temos observado os sujeitos – alunos – inseridos na produção do conhecimento histórico escolar. Os temas cujos alunos são os maiores interessados dificilmente têm constituído elemento para as abordagens historiográficas em sala de aula. O que se observa, a partir do acompanhamento de turmas de estágio, é que as renovações no campo historiográfico ainda precisam contribuir em plenitude para a modificação dos conteúdos ensináveis.

As novas tendências historiográficas foram implementadas nos meios acadêmicos, embora muito ainda necessite ser feito para que estas dimensões cheguem ao Ensino Básico, evitando-se, dessa forma, o fosso entre a Universidade e a escola.

Apesar desses esforços, o ensino de História – em relação à mediação, à prática do(a) professor(a) em sala de aula, ao cotidiano do processo de ensino e aprendizagem – ainda não apresenta um resultado nos indicando que as mudanças advindas das políticas públicas para o Ensino Médio (Provinha Brasil, Saeb e Prova Brasil, Enceja e Enem) atingiram, no Brasil como um todo, um índice satisfatório.

Por outro lado, visualizamos que os esforços empreendidos em décadas anteriores, pelos profissionais da História e o seu ensino, na luta pelo reconhecimento da disciplina, enquanto campo formativo fundamental, solaparam-se frente aos atuais ataques empreendidos em instâncias federais contrários a esse entendimento. Vejamos a Reforma do Ensino Médio e as preconizações empreendidas pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC¹, que estão por gerar prejuízos curriculares significativos no âmbito da Educação Básica.

¹Atualmente, encontra-se em “consulta pública” via Conselho Nacional de Educação CNE, por meio de audiências em território nacional, sem caráter deliberativo, mas já com o andamento da versão final para ser aprovada o que virá a ser a

Dessa forma, este texto visa oferecer elementos para que se compreendam, a partir do processo de redemocratização, as relações entre o Ensino de História no Brasil, o currículo e suas implicações para a formação do estudante da Educação Básica. E, de modo particular, pretende historicizar o processo de Reforma do Ensino Médio, a partir da perspectiva do ensino de História e de leituras e estudos realizados desde o texto inicial do Projeto de Lei da Reforma (PL nº 6.840/2013) instaurado no Regime Democrático de Direito, quando Reformas Curriculares de impacto nacional ainda eram pensadas com espaços para audiências públicas e debate coletivo da proposta.

CONCEPÇÕES DO ENSINO DE HISTÓRIA

A História não é uma memória atávica ou uma tradição coletiva. É o que aprendemos de nossos professores, de autores de livros didáticos de história e dos editores de artigos em revistas e programas de televisão. É muito importante que os historiadores lembrem-se da responsabilidade que eles têm e que consiste, antes de tudo, manter-se aparte das paixões da política ainda que as compartilhem. Afinal, também somos seres humanos.

Eric Hobsbawm

A História é um campo do conhecimento que tem como preocupação a análise das vivências humanas e relações sociais em suas múltiplas dimensões temporais e espaciais. Essa análise é possível quando professores e professoras de história procuram estabelecer relações entre as perspectivas temporais do presente com o passado, numa atitude dialogal, recuperando memórias, acontecimentos e fontes documentais, com vistas à produção de narrativas, interpre-

versão final da BNCC que normatizará os currículos da Educação Básica no Brasil. Todavia, a suposta legitimidade dessas consultas e audiências públicas deve ser questionada, uma vez que a elaboração do documento não ocorreu de modo que as demandas da sociedade civil fossem consideradas. Igualmente aos altos índices de aprovação do “Novo Ensino Médio”, que estão sendo divulgados, convém ao Governo induzir à leitura da BNCC como um processo democrático.

tações, compreensões globais e particulares sobre as realidades históricas. Esta é uma perspectiva que nega a visão de que a História é a ciência que estuda apenas fatos passados, personagens heroicos, datas, utilizando como método central a memorização.

A construção do conhecimento acontece quando ocorre, inicialmente, a reconstrução, a análise e, posteriormente, a interpretação das evidências dos acontecimentos e das práticas coletivas humanas, na dinâmica de suas transformações. Nesta perspectiva, o historiador, hoje, tem a preocupação de compreender e analisar as vivências de diferentes sujeitos, isto é, de recuperar as experiências vividas pelas múltiplas categorias, como trabalhadores do campo, da cidade, da indústria, da pesca, sendo elas compostas por homens, mulheres, crianças, negros, mestiços, índios, brancos. Aos professores e professoras de História cabem, igualmente, as mesmas responsabilidades, além de trabalharem com os campos imagéticos dos alunos e suas demandas formativas particulares, auxiliando-os na produção de sentidos.

Longe de pensar que esta recuperação acontece com neutralidade – a qual é destruída a partir do momento em que o historiador escolhe o objeto e o sujeito do seu estudo, seleciona as fontes e determina suas perguntas – nessa perspectiva, a reconstrução do conhecimento histórico é infinita. A cada momento, o presente coloca questões do passado, explicita as tramas das relações sociais ocorridas no cotidiano e cada grupo faz uma leitura dos acontecimentos ocorridos.

A História estuda a dinâmica das relações humanas no presente e no passado. O trabalho de quem lida com a História é realizado por um processo de pesquisa, a partir do qual se faz a reconstrução documentada das relações sociais de um determinado momento e lugar. Para, efetivamente, ocorrer esse processo, o historiador se re-

porta ao passado, numa dimensão do presente, buscando entender as relações sociais humanas existentes ao longo do tempo histórico.

O ensino de História tem um papel preponderante no estabelecimento das conexões entre os tempos (presente e passado), para que os estudantes possam formar o conceito de temporalidade e assim compreender a dimensão histórica da realidade em que vivem. É preciso haver uma relação significativa entre o sujeito que vai estudar o passado e esse passado (objeto de estudo). Nesse sentido, o passado é algo que acontece, que não está pronto e deverá ser construído pelo historiador. Essa reconstrução é muito dinâmica e modifica-se, tanto espacial quanto temporalmente, responsabilizando-se o professor de História por inserir os alunos na dinâmica histórica das sociedades, estimulando-os na elaboração de problemáticas e articulações com as experiências humanas. Contudo, falta-nos em sala de aula a sensibilidade para planejarmos propostas de aprendizagem em consonância com estas experiências humanas, compreendendo-as como espaços de articulação entre os sujeitos e suas temporalidades. Levando os estudantes a entenderem que a História não trabalha necessariamente com o passado (campo demasiadamente abstrato), mas que o seu estudo é, sobretudo, um esforço de compreensão das trajetórias humanas, historicamente constituídas e espacialmente definidas. Estuda-se, em última instância, a “vida dos outros”.

Portanto, o tempo histórico deve ser encarado em toda sua complexidade, abarcando as vivências pessoais – através das modificações temporais biológicas (nascimento, crescimento, envelhecimento) e psicológicas (mudanças internas) de cada um – bem como percebendo este tempo como uma resultante da produção social das civilizações ao longo de diferentes lugares e momentos.

Para conhecer a História, torna-se importante o entendimento do processo de produção do saber histórico: como o pesquisador

seleciona o objeto, lê os documentos, analisa e produz o conhecimento. Importante, também, é ter a clareza do tema a ser estudado, das fontes, do que procurar e de como lidar com esses dados. A História, então, é concebida como o conhecimento de um determinado momento, de um determinado lugar, de um determinado fato que envolve vários sujeitos.

Portanto, a análise dessa multiplicidade vai permitir perceber para onde se encaminham os seres humanos (ideia de futuro). Nesse aspecto, a História é entendida como uma prática social e o futuro é o vir a ser construído pelos sujeitos históricos. A História é um contínuo campo de construção do conhecimento, está sempre a ser construída.

Se acreditarmos que a História é resultado de um processo histórico construído, ponto a ponto, pelos pensamentos e ações dos homens entre si, no tempo e no espaço, pensaremos que, para estudá-la, precisamos partir do conceito no qual os sujeitos são construtores da História, seja agindo no processo, seja reconstruindo esse processo histórico. Esta concepção de História se opõe a uma visão da História positivista, a qual considera os fatos passados como já prontos e acabados, dando-lhes a categoria de verdades absolutas, neutras, universalmente válidas e imparciais.

Essa História privilegia o estudo dos indivíduos isolados, “grandes governantes”, e constitui o espaço ideal para a história de heróis e vilões, dos acontecimentos magnânimos. Proporciona uma visão linear, evolutiva, etapista e terminal da História, de fatos narrados numa sequência cronológica, sem contradições, não considerando a História como feita pelo povo, como experiência realizada nas relações sociais. Não confronta, não analisa, não questiona os fatos ocorridos e, muito menos, as ações humanas que os concretizam.

Além de propiciar uma visão que assume o passado como a única possibilidade de análise histórica.

Para o historiador Eric Hobsbawm (1998), a análise do passado é importante como referência, jamais para vivermos nele. No entanto, os nossos professores e professoras (e aqui incluímos os recém-saídos da Universidade) do ensino fundamental e médio, via de regra, mantêm-se como construções de concepções do ensino de História ainda ligadas a um passado distante, periodizada de forma linear, divididas em momentos estanques. Não obstante, essa tradição/lógica curricular positivista também permanece orientando as concepções de ensino e aprendizagem nas instituições formadoras, quando não é o próprio currículo que assim a reproduz. Essas compreensões da História, mais arraigadas às concepções positivistas de ensino, ou ainda vinculadas às tradições não renovadas do materialismo histórico, reduzem o campo de apropriação dos sujeitos em sala de aula em relação ao seu estudo e atribuição de sentidos.

É fato que o ensino tradicional vem, ao longo dos anos, sendo objeto de análise e de busca pela superação. Esforços e recursos nesta direção estão sendo realizados e as mudanças estão acontecendo. Todavia, se observamos o universo da sala de aula *stricto sensu*, identificamos práticas e fazeres pedagógicos repetitivos, fragmentados e descontextualizados (IDANIR ECCO, 2007). A esse respeito, Schmidt exprime:

devemos nos congratular com todos os que individual ou coletivamente contribuíram e tem contribuído para a melhoria do ensino de História em todos os níveis. No entanto, no que se refere à prática cotidiana do professor de 1º e 2º graus, isto é, àquela instância denominada de sala de aula, de um modo geral as mudanças ainda não são satisfatórias. (2002, p.55).

Na mesma direção, Cabrini enfatiza que este ensino chega à sala de aula como:

história acabada, ‘verdadeira’, cujo conteúdo parece distante no tempo, que é apresentado aos alunos. [...] Esse é o ensino de história que prevalece hoje nas escolas [...], e que nós, professores da universidade, muito freqüentemente acabamos por reforçar, ao desenvolver no 3º grau um ensino semelhante. (CABRINI et al., 2008, p. 21).

Além destes aspectos, é importante frisar o pensamento do pesquisador canadense Tardif (2002), segundo o qual a formação inicial está dissociada do cotidiano profissional dos docentes, na medida em que a escola não é um espaço da aplicação dos conhecimentos universitários.

Desse modo, reforçamos o preocupante distanciamento entre a universidade – caracterizada como aquela na qual se produz o saber – e o ensino fundamental e médio, qualificado como aquele cuja tarefa única e exclusiva é transmitir esse conhecimento “produzido” pela universidade. Revelando o desinteresse ou descaso em relação à questão do ensino, Fenelon² (1982), a esse respeito, nos diz:

Se aceitamos então essa dissociação referida acima entre a ciência e o social, sem a devida perspectiva crítica, estamos assumindo na prática um modo de pensar a nossa disciplina, a História, e o seu ensino e a pesquisa, dentro de um esquema tradicional, onde a Universidade é sempre pensada como centro de produção do saber, ou como diria Michel Certeau, ela se transforma no “lugar social” de onde falam os cientistas [...] E assim a ciência que se produz neste espaço social está circunscrita a ele, começa e acaba nele, produzida, consumida e criticada, revista e analisada dentro de um círculo cada vez mais fechado que lhe determina o permitido e o interdito. (FENELON, 1982, p. 25-26).

2A presente citação pode parecer distante, temporalmente, das discussões acerca da formação dos professores e do ensino de História, todavia, resolvemos mantê-la aqui na sua configuração original, pois o vemos como reconhecimento ao papel exercido por Déa Fenelon na controvérsia sobre o tema e, principalmente na formação de muitos docentes. São questões que permanecem atuais e inquietantes, típicas de quem influenciou gerações e mais gerações de professores de História.

Refletindo sobre o papel da universidade, Miceli (2000) amplia e dá uma maior visibilidade a essa discussão, quando atribui à hierarquização dos níveis a cristalização do distanciamento entre a universidade e o ensino básico. Segundo ele,

A expressão ensino superior também produz, em contrapartida (= equivalência), não a sua complementação, mas o seu contrário: existe um ensino inferior. Sendo o ensino do terceiro grau o superior, os níveis anteriores são, portanto, inferiores... Mas, inferior/superior em relação a quê? Essa hierarquização – perigosa e elitista, além de imobilizadora – atribui funções e papéis específicos e extremamente diferenciados a cada um dos níveis de escolaridade: ao ensino universitário (o superior...) compete produzir conhecimentos para consumo do ensino inferior. (MICELI, 2000, p. 104-105).

Analisando a contribuição dos professores e professoras universitários para o ensino médio no tocante à produção, o autor aprofunda a questão, cobrando um maior envolvimento dos docentes. Desse modo, alerta-nos para o seguinte:

O que se pensa aqui, simplesmente, é que os(as) professores(as) universitários também devem esforçar-se por conhecer o caráter do ensino médio, pois é para essa escola que vão se dirigir muitos de seus alunos(as), principalmente os das chamadas ciências humanas. Além disso, nada desmerece o profissional que, além de teses, palestras e conferências eruditas, coloca sua competência também na elaboração de cursos de aperfeiçoamento e material para o ensino. (MICELI, 2000, p. 110).

E é nesse cenário que o ensino universitário de História, tão rigorosamente crítico e capacitado a dar a sua contribuição, em verdade e, na maioria das vezes, coloca-se de costas e distante do ensino fundamental e médio, reforçando “a dicotomia produção/reprodução enquanto locais de trabalho, alimentando-se e negando-se mutuamente” (RICCI, 2000, p. 134).

Superar este caminho não se constitui em uma tarefa fácil, mas é encarada como um “poder fazer e refazer”, de “criar e recriar”,

como nos lembra Paulo Freire (2011). Este é um trilhar no sentido de desvendar e repensar, tal como sugere Marc Ferro (2003), os segredos da História, que vivem sob o manto da proteção, notadamente quando envolvem processos relacionados à Igreja, aos partidos políticos e aos governos, e repensar o ensino de História. O professor e a professora de História, portanto, em oposição a uma tradição positivista e conservadora, poderão problematizar, indagar, dialogar sobre o real e entender a formação social como algo ligado ao cotidiano, às experiências. Ao rever suas concepções de História, de ensino e formação, o professor estará fazendo uma releitura da sua *praxis*.

Devemos considerar que História é a ciência humana básica na formação do estudante, pela possibilidade de fazê-lo compreender a realidade que o cerca e, conseqüentemente, dotá-lo de espírito crítico, que o capacitará a interpretar essa mesma realidade. Todavia, a construção do espírito crítico não significa, necessariamente, levar alunos a posições ideológicas extremadas, nem tampouco formar “pequenos historiadores”, mas capacitá-los a discernir as várias linhas e correntes de interpretações, que se podem dar aos fatos históricos, em seus devidos contextos, e, a partir daí, permitir aos discentes realizar suas escolhas políticas, sociais, econômicas e culturais.

Um novo fazer educativo depende de nossa mudança de atitude pedagógica, de concepção de História e de enfrentamento – começando por uma autocrítica da nossa prática – frente àqueles que não estão interessados em construir uma sociedade solidária, onde todos possam viver como cidadãos dignos, e igualmente responsabilizar-se pelo *devir*.

CURRÍCULO PRATICADO

Por que estudar currículos oficiais? Não podemos esquecer de que, dentro da tradição federativa do Brasil, coube aos diferentes

sistemas estaduais de ensino, ao longo dos anos, elaborar e implementar orientações curriculares nas escolas, a partir de diretrizes e normas advindas da instância federal. Os guias ou propostas curriculares têm sido então produzidos, tanto em âmbito estadual como municipal, e servido de referência para as redes estaduais, municipais e particulares de ensino.

Segundo Elba Barretto:

Embora oficiais essas orientações não se revestem de um caráter de obrigatoriedade, cabendo às escolas certa margem de autonomia na sua adoção e interpretação. Tal autonomia é exercida na prática, mais em virtude de um largo distanciamento entre as prescrições escritas e as escolas, do que de uma deliberação expressa dos estabelecimentos de ensino e de seu corpo docente, visto que a maioria dos professor(a)es sequer chega a tomar contato direto com as propostas. (BARRETO, 2005, p. 6)

Essa pluralidade e, aparentemente, diversidade na construção dos currículos, contudo, termina por empobrecer e diluir as orientações curriculares no País, já que o currículo, na prática cotidiana, reflete, sobremaneira, o atrelamento dos professores e professoras aos livros didáticos existentes. Isso faz com que haja um descompasso no processo de renovação curricular e o currículo oculto existente nos conteúdos dos livros adotados. Mas, vale salientar que boa parte desses livros é escrita na atualidade, levando em consideração as orientações curriculares oficiais. Assim, esses livros terminam por veicular uma leitura particular que os autores fazem das propostas curriculares oficiais.

No tocante ao discurso veiculado pelas propostas curriculares vigentes, estas continuam sendo valorizadas pelo Estado, encarregado de produzi-las, institucionalizando verdades consideradas absolutas, oficializando saberes e legitimando práticas e posturas dominantes. Aquelas passam, então, a constituir referências nas redes

de ensino, principalmente através de programas de formação continuada dos docentes, fazendo com que se tornem objeto de disputas político-ideológicas de grupos opositores que objetivam se tornar hegemônicos.

As orientações curriculares oficiais refletem, também, um ideário que permeia mais amplamente a sociedade através das suas instituições e das forças sociais que as animam, ideário esse que vai além da interpretação particular, que fazem os segmentos no poder, de certos princípios e pressupostos educacionais. Vêm, assim, tais orientações constituir, elas próprias, testemunhos que cristalizam, através de determinada versão pedagógica, certos valores socialmente compartilhados. [...] Daí se explica o fato de que, a despeito das mudanças de governo e de dirigentes, seja possível encontrar mais semelhanças do que diferenças no conjunto das propostas curriculares, embora mereçam ser destacadas contribuições específicas e maiores afinidades político-ideológicas ou teórico-metodológicas entre algumas delas, em decorrência da identidade encontrada entre as administrações que desencadeiam as reformas do currículo. (BARRETTO, 2005, p. 7)

Entretanto, nos currículos oficiais, os conteúdos surgem como óbvios, como dados inquestionáveis. Os supostos conflitos, escolhas e embates não aparecem. Não podemos esquecer de que todo currículo é uma opção dentre muitas outras. Nele são priorizadas determinadas visões de mundo, de grupos sociais, de expressões culturais, em detrimento de outras. Mas, quando olhamos o produto final dessas disputas (o currículo oficial), tudo aparenta estar harmonioso, coerente e complementar: os interesses dos indivíduos, da sociedade, dos diversos grupos, os projetos de desenvolvimento do País, entre outros.

A aparente ausência de conflitos nos currículos oficiais deu espaço a pouco mais de um ano – mais precisamente desde outubro de 2015, quando a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular foi disponibilizada para consulta pública – a uma acirrada

disputa de forças, no que diz respeito às discussões em relação à BNCC, talvez por não se tratar de um currículo oficial, dentre tantos outros, mas pela dimensão legal e âmbito nacional que a Base representa. Em primeiro momento os questionamentos direcionaram-se à própria legitimidade da BNCC, quanto à necessidade da sua existência. Discussão progressivamente secundarizada à medida que a primária versão da BNCC foi publicizada e as mobilizações das mais diversas ordens (condenatórias/salvacionistas, precipitadas/tardias, fundamentadas/infundadas) começaram a emergir.

O debate alcançou os diferentes espaços de produção de saber em seus diversos “níveis”, do “chão da sala de aula” das escolas da Educação Básica – ponto obrigatório de discussão e avaliação nos encontros de planejamento escolar – aos seminários e encontros organizados pelas instituições de Ensino Superior. Estes últimos tomaram a discussão para si de modo tardio e tímido, e mais interessados com as mudanças nos currículos dos cursos de licenciatura ofertados, do que com as alterações curriculares nos campos formativos da Educação Básica. Cartas e cartas-respostas proliferaram-se, frente ao dissenso entre pesquisadores, professores, Grupos de Trabalho e Associações.

O debate que havia iniciado em relação à necessidade ou não da existência de uma BNCC, deliberadamente convergiu para o esforço, quase inútil (não fosse a reverberação das discussões), de concentrar perspectivas curriculares, pedagógicas e sobre a História, num modelo inerte de currículo que tende ao risco da homogeneização, não apenas de propostas de ensino, mas de concepções curriculares e epistemológicas do próprio campo. Se não podemos falar de **uma** história verdadeira, tampouco podemos atrelá-la a **um** único currículo.

Quando da elaboração dos currículos oficiais, alguns problemas se apresentam como centrais: seleção, organização, apresentação e sequência do conhecimento. Na definição do que ensinar devem ser consideradas as necessidades do aluno e da sociedade, os traços particulares das disciplinas a serem ensinadas, ou da articulação entre as mais diversas disciplinas que compõem uma área do saber, as características psicológicas e cognitivas dos alunos, suas competências e habilidades, e as que se quer desenvolver.

A educação brasileira, a partir da aprovação da LDB (Lei 9394/96), passou por uma série de transformações, dentre elas a liberdade de cada município formular seus próprios referenciais curriculares, e utilizá-los como norteadores dos programas das disciplinas. Para o ensino da História, isso tem uma grande importância nos currículos, na medida em que essa liberdade possibilita a incorporação dos dados históricos e socioculturais das diversas regiões, valorizando a diversidade e o patrimônio socialmente produzido em todo espaço socialmente construído.

Com o processo de redemocratização na década de 80 já não cabia mais a manutenção de aparelhos legais que serviram ao período da Ditadura Civil-Militar. Assim é que tem início a luta de todo o conjunto de educadores para substituir a Lei nº 5.540/68, que versava sobre a Reforma Universitária, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – de número 5.692/71.

Em sendo assim, todos os setores que compõem a sociedade civil e que têm ligação direta com a educação participaram, durante cinco anos, na Câmara dos Deputados, do processo de elaboração da nova LDB, através de várias discussões nas comissões específicas e de caráter nacional, o que se constituiu em um avanço muito importante para a revalorização da educação no Brasil. Muranaka e Minto nos informam que:

Todos os setores sociais, da direita à esquerda, das instâncias do MEC aos organismos representativos da sociedade civil e política, participaram do processo de elaboração da LDB da Câmara, de 1988 a 1993, através de audiências públicas, seminários temáticos e negociações políticas. (MURANAKA e MINTO, 1998, p. 74).

O projeto proposto para a nova LDB procurou levar em conta os profundos contrastes da sociedade brasileira, pensado de tal forma que todas as suas diretrizes considerassem as questões sociais, para que elas não fossem esquecidas e funcionassem como o horizonte social sobre o qual a lei deveria ser interpretada, porque:

Diferente do tempo em que fomos normatizados em ‘pensamento, palavra e obras’ pela 5692, pela 5540 e por tantas leis mais, o contexto histórico do processo desta LDB é de luta aberta pelos valores de democracia enquanto utopia de participação e de equidade social [...]. Significa que a lei deve ser interpretada no sentido **da ampliação da vontade coletiva e afirmar a inconformidade com a exclusão social de milhões de desamparados, e de construir um outro país, uma outra sociedade.** (FRANCO, 1993, p. 49, grifo nosso).

É fato, também, que a letra fria da lei não vem, como em um passe de mágica, fazer as transformações educativas ansiadas e desejadas pela comunidade, mas é um instrumento imprescindível para nortear as ações de um projeto de nação que não desconsidere o quesito educação, peça fundamental na construção de uma sociedade mais justa e humana. Nessa mesma direção, Otaíza Romanelli considera:

Nenhuma lei é capaz, por si só, de operar transformações profundas, por mais avançada que seja, nem tampouco de retardar, também por si só, o ritmo de progresso de uma dada sociedade, por mais retrógrada que seja. (ROMANELLI, 1984, p. 37).

O Governo Federal derrubou o projeto que vinha sendo discutido pelos diversos setores da educação e, seguindo a lógica da

globalização, nos impôs o substitutivo Darcy Ribeiro³, que descharacterizou toda a proposta. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, de nº 9.394 foi então sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso em 20 de dezembro de 1996. Esta Lei, que é o instrumento legal de gerenciamento do sistema educacional brasileiro, contudo, atende mais aos interesses da comunidade internacional – e, em realidade, beneficia mais os países mais ricos e mais fortes que os interesses locais. Esse acontecimento, sem dúvida alguma, estabeleceu uma nova ordem na educação brasileira, gerando na comunidade de educadores e educadoras uma grande insatisfação.

Esse fato arrefeceu, em certa medida, as tentativas que vinham se solidificando de reconstruir um currículo de História, comprometido com novos fazeres e novas concepções. Assim:

Estamos assistindo a uma retomada da centralização da educação que alija da discussão os seus principais sujeitos: alunos(as) e professor(a)es novamente vistos como objetos incapacitados de construir sua história e de fazer, em cada momento de sua vida escolar, seu próprio saber. (BITTENCOURT, 2004, p. 40).

Além da LDB, o Governo Federal, através do Ministério de Educação – MEC, implantou, em todo o Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. Esses documentos de revisão do ensino fundamental e médio, construídos e desenvolvidos por um conjunto de consultores e técnicos da Secretaria de Educação Fundamental do MEC, não passaram pelo processo de discussão da comunidade de profissionais do ensino fundamental e médio. O vazio destes debates fez com que os conflitos sociais que compõem o corolário social

³ A esse respeito, remeto à leitura e análise da tese de doutorado de Cláudia Sapag Ricci (2003), em que ela apresenta o processo de elaboração das Leis de Diretrizes e Base da Educação Nacional, desde 1931, até a Lei nº 9.394/96, dando destaque às estratégias e concepções de formação e perfil profissional do educador.

e as questões regionais estejam ausentes do conjunto de discussões propostas pelos PCN.

É certo que estes parâmetros, ainda que tragam novas diretrizes que apontam para a construção de um novo ensino, chegam às diversas escolas brasileiras para sua aplicação – principalmente as do meio rural – como um instrumento de pouca utilidade para professores e professoras. Isto vem ocorrendo visto que os docentes tiveram, neste processo, poucas possibilidades, não só de conhecer o documento em profundidade como, também, de participar da sua elaboração. Nesse sentido, os parâmetros pouco têm a ver com a realidade educacional de cada Região.

Os referenciais curriculares estimulam a discussão de aspectos considerados importantes para o ensino de História nas escolas, ajudando os professores e professoras a escolherem aqueles conteúdos necessários e apropriados para a construção do conhecimento da realidade, tanto social quanto política de cada comunidade, mostrando as relações entre elas e inserindo-as em realidades maiores e mais complexas, visando a uma maior incorporação dos aspectos cotidianos e sempre atuais no processo de ensino e aprendizagem. Desta maneira, os referenciais curriculares constituem uma possibilidade real de utilização do conhecimento popular por parte da disciplina História e, ao mesmo tempo, cria condições para o surgimento de novas formas de produção de conhecimento.

Partindo do princípio de que a História é o resultado da ação de homens e mulheres, podemos utilizar como parte integrante dos referenciais curriculares o viver, a identidade étnica, os valores, as diversidades socioculturais e religiosas, enfim, as memórias coletivas dos lugares, relacionadas à História do País e do mundo, apropriando-se dela para melhor compreensão das realidades locais.

Assim, a primeira versão da BNCC, embora comum a todos os Estados da Federação, buscou contemplar em sua estrutura – distinguindo-se neste aspecto dos PCN – um espaço para as discussões sobre as realidades regionais. Outrossim, também deu visibilidade a debates historiográficos mais contemporâneos, bem como atendeu minimamente às demandas formativas exigidas pelos movimentos sociais com a inserção direta de algumas categorias (classe, raça e gênero), ainda que, conceitualmente, de modo incipiente.

As críticas deferidas em relação à versão preliminar do documento, que afirmaram que este priorizava em demasia o protagonismo dos sujeitos, ou ainda os conteúdos relativos à História da África e dos povos indígenas na América, não foram acertadas. Contrariamente, ao que disseram os críticos mais conservadores, não houve protagonismo. Elencar conteúdos sobre História da África e sobre povos indígenas nas Américas, por exemplo, sem preocupações mais consistentes em relação à compreensão hierárquica que estes temas ocupam, ou mesmo assumir a relação colonial – de “conquista” – que sempre recaiu sobre as abordagens destes conteúdos, é reforçar o que já está posto.

Evidentemente, a abolição dessa relação colonialista da Europa com o mundo não é tarefa fácil. Luis Fernando Cerrí (2009) discorreu sobre o difícil exercício de superação de uma das características que define a própria História como disciplina escolar: o foco europeu. Mas alertou sobre os riscos dos conteúdos implícitos presentes nos currículos, ao afirmar que:

Outro aspecto a considerar é que essas lógicas não são meros recipientes de conteúdos, mas atribuem significados ao processo histórico, pelos mecanismos de funcionamento do currículo oculto. Por exemplo, posso ensinar o valor da cultura nacional através de músicas, mas se todas elas forem cantadas em inglês, transmite-se implicitamente um sentido de valorização de uma cultura estrangeira, embora

tudo o que eu digo vá no sentido contrário. Da mesma forma, posso afirmar à exaustão que o importante não é a memorização, mas a compreensão dos conteúdos históricos. Porém, se a lógica de seleção e articulação dos conteúdos históricos for linear e tradicional, querendo ensinar um pouco de tudo o que há para saber sobre o passado, mesmo não tendo significado nenhum para o alunado, apenas porque é difusamente reconhecido como “importante”, acabo transmitindo uma ideia de conhecimento histórico contrária àquela que enuncio explicitamente. **Ainda nesse mesmo raciocínio, não é a inclusão de elementos de História da China que torna a “História da Civilização” vacinada contra o eurocentrismo. (CERRI, 2009, p.144, grifo nosso)**

Contraditoriamente, a primeira versão da BNCC demarca uma condição histórica subalternizada, tanto da História da África quanto da História dos povos indígenas nas Américas. E não, a História da África não precisa existir a reboque da História do Brasil. Se a Europa não deve permanecer sendo concebida pelos nossos currículos como “o umbigo do mundo”, tampouco o Brasil o é, sob o risco de desenharmos uma História integrada “mal resolvida” entre o Brasil e o resto do mundo.

E esse distanciamento Brasil/mundo não seria o único. Há uma distância entre as experiências vivenciadas na escola com o currículo existente, e as características socioculturais de um mundo transformado pela emergência de movimentos sociais, nas mobilizações em prol da afirmação de identidades socioculturais subjugadas, pelo mundo globalizado e pela generalização das novas formas de comunicação e tecnologias. Este currículo continua a refletir sobre um mundo social que não mais existe. E quando pensamos que o debate sobre a primeira versão da BNCC foi profícuo, que as demandas da sociedade civil, das organizações de professores, das associações de profissionais, dos pesquisadores da área, e da consulta pública sobre ela vão ser acatadas, nos deparamos com a nova versão da BNCC

publicada e propagandeada pelo jornal Folha de São Paulo do dia 03/05/2016 como: “Nova versão da base nacional curricular traz de volta história da Europa”. Traz de volta a Europa, sem que esta nunca tenha saído do currículo de História. Já a versão final, ou terceira versão – como alguns preferem identificá-la – está marcada pela atenuação de tensões e conflitos de toda ordem. Na ausência de uma concepção de História unívoca, preferiu-se abrir mão dos debates e elaborar uma versão nada inaugural.

Portanto, não podemos falar de algo totalmente novo ou original no texto final da versão da BNCC. Tampouco faz parte de uma tradição recente repensar a organização dos conteúdos históricos nos currículos da Educação Básica, a partir de perspectivas retrógradas. Ao final, percebemos que o debate público, coletivo e transparente, das políticas públicas requer tempo, amadurecimento, conflito e senso de democracia. Na ausência de um desses fatores, ou na ausência de todos eles, solapam-se o coletivo em nome de demandas emergenciais postas pelo Estado. Foi assim com a elaboração da LDB, com a concretização da BNCC, e com a Reforma do Ensino Médio.

Na contramão desse processo e visando à construção de um currículo pluricultural, é então necessário conversar com os sujeitos dos cotidianos das escolas. É preciso pensar as escolas e seus currículos praticados para além dos contextos pedagógicos imediatos, visto que as escolas se articulam com outros grupos socioculturais, com outros contextos e instituições, através de relações sociais formais e informais, produzindo diferentes saberes e fazeres na elaboração de seus currículos.

Pensar o currículo em uma direção única, tal como as formulações postas nos documentos do MEC, seria desconsiderar as relações sociais produzidas e tecidas a partir dos contextos sociopolíticos, econômicos, religiosos, familiares, socioculturais, vivenciados

pelos sujeitos no seu cotidiano, que produzem diversas identidades e posturas, dependendo das necessidades e/ou interesses, pessoais e/ou locais, das histórias de vida, formações, valores e intenções. A título de exemplo, destacamos as contribuições de Luis Fernando Cerri (2009), ao argumentar que os conteúdos abordados nos PCN ganham uma dimensão nacional que reflete um determinado perfil de professor e professora imaginado pelo MEC. A BNCC, por sua vez, antevê não apenas um professor imaginado, como também preconiza as concepções de História e Ensino que deverão ser adotadas por ele nos espaços escolares.

É, portanto, neste contexto, que há processos organizativos espontâneos na construção curricular no interior das escolas, os quais não devem ser subestimados ou mesmo desconsiderados, já que o currículo abriga as concepções de vida social e a relação inerente ao contexto no qual se encontra inserido. Não estamos com isto afirmando que o currículo escolar não esteja impregnado de ideologias, ou que algumas não serão dominantes em relação a outras. No entanto, o simples fato de existirem, e de as assumirmos enquanto dominantes, indica haver outras ideologias e expressões socioculturais com as quais devem concorrer e lutar, para se manterem como tais. Estes embates são travados constante e cotidianamente, envolvendo indivíduos, instituições e classes.

O “NOVO ENSINO MÉDIO”

O reordenamento do Ensino Médio por áreas do conhecimento já estava sendo pautado desde 2013, através de um Projeto de Lei que tramitava na Câmara dos Deputados, e na ocasião já propunha a ampliação da carga horária do ensino para o tempo integral. Referimo-nos ao PL nº 6.840/2013 que, ao dispor sobre a Reforma

do Ensino Médio, preconizava a alteração da Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A Reforma, outrora iniciada como o Projeto de Lei supracitado, levada a consultas e audiências públicas, acabou por ser implementada a partir de uma Medida Provisória com força de Lei; trata-se da MP nº 746, sancionada como Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Uma breve análise comparativa entre o PL nº 6.840/2013, a MP nº 746 e a Lei nº 13.415/2017, permite-nos trazer ao debate algumas questões, substancialmente comuns aos três documentos relacionados à Reforma.

Foi inevitável que, ao ler o texto do PL em questão e documentos relacionados disponíveis no próprio portal da Câmara dos Deputados, consideremos algumas problemáticas que já perpassavam o documento. Dentre os aspectos que podemos mencionar, cabe sinalizar que já era objetivo inicial da Reforma, ainda quando a mesma assinalava-se como PL, a descaracterização da História como disciplina escolar. Naquele contexto se reconhecia amplamente a necessidade e urgência de Reforma do Ensino Médio, dadas as reais circunstâncias do Ensino Médio na esfera Nacional. Indagamo-nos, sobretudo, a respeito das proposições que a Reforma assumia, postas no Projeto de Lei e seus possíveis espaços falhos.

É de conhecimento que a estrutura curricular do Ensino Médio não atende, já há algum tempo, às demandas da juventude brasileira. O currículo não contempla as necessidades de diálogo sobre a realidade dos estudantes – pouco ou quase nada do que é visto no Ensino Médio fala diretamente sobre a vida cotidiana/contemporânea dos alunos. Em termos de expectativas relacionadas às condições materiais de existência, este mesmo currículo, quando muito, direciona as Universidades, Faculdades ou cursos técnicos. Como um pré-requisito a ser vencido, para alcançar a vida real concreta e – por

que não dizermos – o mundo do trabalho – que muitos iniciam prematuramente – o Ensino Médio é cumprido.

Igualmente angustiante para o estudante do Ensino Médio no Brasil tem sido, ao menos no caso da disciplina História, a repetição temporal como estratégia de organicidade curricular. Primeiro, pela própria definição do currículo, oficial ou oculto, cuja estrutura apresentada é a quadripartite (FONSECA, 2006). Em seguida, observamos a repetição dessa estrutura temporal que é adotada no Ensino Fundamental, aplicada ao Ensino Médio. E não estamos tratando aqui apenas de manter ou não uma determinada organização temporal dos conteúdos; do ponto de vista didático, isso pode ser interessante. O problema dessa repetição temporal como estratégia de organicidade curricular é que, além de condicionar a uma determinada percepção de tempo linear e homogênea, no caso do Ensino Médio, a abordagem da disciplina não vem acompanhada de problematizações acerca do tempo presente. A aprendizagem histórica no Ensino Médio permanece tal como se configura no Fundamental, uma narrativa de acontecimentos passados, e pouco ou quase nada se apreende sobre a vida humana.

A leitura dos “Conteúdos Referenciais para o Ensino Médio”, disponibilizados pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC) nas Jornadas Pedagógicas entre 2013 e 2016, nos possibilitou identificar na organicidade curricular similaridade entre os conteúdos que outrora foram trabalhados no Ensino Fundamental. Os Guias dos Livros Didáticos, elaborados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), evidenciam essa tendência curricular dada à repetição. E, por fim, um grande número dos professores, ao elaborar seus Planos de Unidade, no início do ano letivo, acaba por legitimar essa lógica curricular, que em nada interessa aos alunos do Ensino Médio.

Uma das principais controvérsias presentes na antiga proposta da Reforma era a alteração do Currículo por áreas do conhecimento. Isso é meia verdade. Essa reestruturação poderia trazer dinâmica própria ao currículo, e humanizá-lo, ao sugerir a interação entre os diferentes campos de saber. Quem sabe, essa nova configuração curricular fosse capaz de promover, ou talvez sugerir, uma recontextualização dos conteúdos fragmentados, disciplinados nos formatos escolares. Mas isso só seria possível se o reordenamento do Ensino Médio viesse acompanhado de projetos que pudessem ser pensados de modo autônomo pelos diferentes professores, a partir das suas respectivas áreas de formação. Todavia, a proposta inicial de reorganização curricular, presente no PL nº 6.840/2013 – que já sofria críticas – viu-se transfigurada na recente Lei nº 13.415/2017 em uma estrutura curricular concebida de modo fragmentado, a partir do entendimento de que existe uma “parte comum”, determinada pela BNCC, e uma “parte diversificada”, configurada pelos itinerários formativos; havendo ainda a possibilidade de oferta do Ensino Médio organizado por módulos. Ressaltando que os itinerários formativos serão ofertados de acordo com “a possibilidade dos sistemas de ensino”⁴.

Assim, a Reforma no Ensino Médio, que poderia dar novos contornos aos processos de aprendizagem e trazer modificações significativas ao próprio currículo, vem acompanhada da precarização do trabalho docente, da redução das especificidades disciplinares e da impertinência do notório saber como requisito para a docência, em detrimento da formação. À medida que “profissionais com notório saber reconhecido”⁵ serão levados a assumir áreas formativas para as quais não tiveram formação, assume-se o risco da simplificação

4 BRASIL, Governo Federal. Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Art. 36.

5 Idem. Art. 61, Inciso IV.

das abordagens em sala de aula, e consequente pauperização da do Ensino ofertado. Em relação à formação docente, as alterações mais significativas dizem respeito à submissão dos currículos dos cursos de formação de docentes à BNCC, tendo em vista que são orientados a tomá-la como “referência”.⁶

Outra questão relevante, que tem ganhado pouca atenção, diz respeito à alteração da carga horária do Ensino Médio, para tempo integral, com o mínimo de sete horas diárias de trabalho escolar. Parece ter havido o entendimento, equivocado no nosso ponto de vista, de que tempo integral é sinônimo de formação integral. Como isso ganhará corpo nas regiões onde juventude e mundo do trabalho são elementos integrantes? Tal problemática parece ter sido colocada nos relatórios elaborados pela Comissão Especial Destinada a Promover Estudos e Proposições para a Reforma do Ensino Médio (CEENSI), porém o PL nº 6.840/2013 já não apontava soluções eficazes quanto à efetiva permanência desses jovens no Ensino Médio, tampouco a atual Lei nº 13.415/2017. O relatório 2-2013 CEENSI trouxe indicadores sobre a juventude brasileira e sua inserção no mercado de trabalho. Dentre outras questões, o relatório sinalizou que, em 2008, aproximadamente 66% da população juvenil de 14 a 29 anos estavam no mundo do trabalho.

Como é possível articular demandas formativas do Ensino Médio com as expectativas formativas da juventude, atreladas ao mundo do trabalho, sem que isso condicione os alunos das escolas públicas a determinados espaços subalternizados do mercado de tra-

6 Importante destacar que já existem Instituições de Ensino Superior, entre elas, universidades Federais, como as listadas a seguir, com Licenciaturas em Ciências Humanas.

UFMA - http://www.proen.ufma.br/site/sub_pag.php?id=323;

UNIVAG - http://www.univag.edu.br/v1/cursos/visualizar_curso.aspx?id=23;

UNILAB - <http://www.unilab.edu.br/graduacao/humanas/>.

UNIPAMPA - <http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/cienciashumanas/>

balho? Em que medida a inserção de capital da iniciativa privada, pela via dos serviços técnicos terceirizados e da educação à distância, poderá definir os próprios objetivos formativos da juventude brasileira que compõe o Ensino Médio? Estas e outras questões emergem de um contexto de Reforma no qual as possibilidades de diálogo, debate público e participação democrática não foram consideradas.

Ainda segundo dados apresentados pelo relatório, houve uma tendência crescente na última década no número dos jovens que apenas trabalham, e são justamente esses jovens aqueles que não concluem o Ensino Médio. Pensamos ser preciso ampliar as possibilidades formativas para o Ensino Médio, considerando e problematizando as esferas que implicam na presença do jovem no mercado de trabalho, mas considerando, sobretudo, a formação humana, que passa por uma instrução elementarmente histórica – para a vida, bem como para o mundo do trabalho. Sem que este último lhe seja apresentado de modo precoce, como demanda dos setores produtivos e a formação histórica, sequer lhe seja apresentada como campo de possibilidade.

Considerar a assertiva de que o ingresso dos jovens nos espaços de trabalho representa um dos principais motivos para a evasão escolar pode levar a soluções aparentes. A primeira foi ampliar a carga horária do Ensino Médio para o tempo integral, como forma de retirar-lhe tempo para o trabalho, tendo em vista que parte desses alunos estuda e trabalha; a segunda alternativa, que não exclui a ideia anterior, diz respeito a inserir de modo mais acentuado as dinâmicas do mundo do trabalho dentro da escola. Talvez a maior contribuição que o debate público sobre a Reforma pudesse nos dar seja a ampliação da própria discussão Escola/Mundo do Trabalho. Contudo, a Reforma do Ensino Médio, que poderia ser um ponto inicial de questionamento/reordenamento da própria lógica produtiva das

nossas sociedades, contrariamente, assume essa lógica como elemento norteador da própria dinâmica de produção dos bens culturais. A referida relação *Mundos do Trabalho/Ensino Médio* é bem mais conflituosa e alarmante.⁷ Cabe-nos fazer uma ampla discussão sobre essa questão, e não a superficialidade de implementações pela via curricular, que, diga-se de passagem, não é nada original, tampouco ingênua.

CURRÍCULO ESCOLAR: UMA REFLEXÃO

Quando nos referimos à construção de currículo, de que estamos falando? Dependendo do tipo de experiência, de leitura, cada pessoa ou cada grupo de pessoas certamente pensará em perspectivas diferentes. Há quem pense no rol de assuntos que a escola deverá ensinar; há quem pense logo nos programas escolares escolhidos, por série, para os alunos. Há quem pense em orientações que norteiem as ações que se desenvolvem na escola ou sob a sua orientação. Há até quem não pense absolutamente nada; simplesmente desconheça esta palavra. Nesse sentido, Cerri (2009) nos diz:

Os currículos são elementos centrais na atividade educativa e expressam significativamente as noções, concepções, conceitos e preconceitos sobre a sociedade, a ciência, a educação e o ser humano, no momento em que são elaborados. Os estudos nessa área, todavia, são claros em apontar que a atividade educativa desenvolvida na sala de aula é uma realidade que o currículo (entendido como a orientação da atividade dos professor(a)es cristalizada num documento ou conjunto de documentos) influencia, mas não

7 Cf. “A associação da categoria juventude com as variáveis sexo, cor, renda familiar e região de moradia torna ainda mais explícitas as múltiplas desigualdades que atingem a população juvenil. Jovens pertencentes às famílias de baixa renda, moradores de áreas metropolitanas mais pobres, ou de determinadas áreas rurais, mulheres jovens e jovens negros de ambos os sexos são atingidos de maneira mais crítica pelas dificuldades acesso à educação e ao trabalho.” Relatório 2-2013 da CEENSI, disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570>

governa. Entre o currículo prescrito e o aprendizado do aluno interpõem-se fenômenos (como o currículo oculto e os condicionamentos específicos de cada escola e de cada sala) que produzem o currículo realizado, distinto daquele se prescreveu. Um dos fatores que condiciona a efetivação do currículo é a avaliação externa à escola. Nesse sentido, é de longa data que os exames vestibulares vêm se comportando como o principal organizador do currículo do Ensino Médio, e nesse campo, aos poucos o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM vem ganhando um espaço expressivo. (CERRI, 2009, p. 214).

Se pensarmos em currículo escolar podemos concebê-lo a partir da comunidade escolar, a história, as experiências por ela vividas, as pressões e influências recebidas, que não acontecem isoladamente. São resultantes de uma multiplicidade de relações de natureza econômica, social, religiosa, política, cultural etc., que se aprofundam, adquirem maior ou menor significado de acordo com nossas crenças, nossos valores, concepções e se reorganizam, orientando-se em direção às nossas aspirações, expectativas, escolhas. Segundo Tomaz Tadeu da Silva:

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é a relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2002, p. 150).

Cada escola tem sua própria história, viveu sua própria experiência. Cada escola precisa ter seu próprio currículo. Mas todas as escolas precisam trabalhar, ainda que por processos diversos, na direção de um mesmo objetivo: a formação do homem, do cidadão, orientadas pelos valores universais. Os referenciais curriculares se fazem, pois, necessários, como orientação para as ações educativas voltadas para a formação de homens e mulheres. São propostas

orientadoras dos caminhos que podem ser construídos e percorridos pelos membros da comunidade escolar, juntamente com famílias e todos os grupos e segmentos sociais interessados no trabalho dos professores e professoras, no âmbito da escola.

Assim considerando, podemos dizer que os referenciais curriculares constituem um documento contendo indicações, esclarecimentos e recomendações mais gerais voltadas para a melhoria do trabalho do professor e da professora, e da aprendizagem do aluno, mas que, por trazer a marca oficial, exclui estes sujeitos na sua elaboração e formulação.

Todos os professores e professoras, e demais profissionais da escola, encontram, neste documento, informações sobre a cultura local, reflexões sobre as concepções que sustentam o trabalho nas escolas, considerações sobre os objetivos da atividade escolar, organização da escolaridade, organização do conhecimento, definição dos objetivos e dos conteúdos de cada uma das disciplinas escolares, o significado dos temas transversais, orientações didático-pedagógicas, utilização de equipamentos e de outros recursos didáticos, natureza das interações que ocorrem no interior da sala de aula e da escola, relação escola/família/comunidade, avaliação da aprendizagem escolar e outras questões que, embora não tratadas de forma direta, podem ser encontradas por inferência, pelas relações que se estabelecem entre os vários componentes do trabalho pedagógico.

É preciso, no entanto, prestar atenção para não confundir referenciais curriculares com manual de ensino que precisa ser seguido à risca para dar certo. Não pode ser entendido assim, a não ser que façamos opção por um ensino mecânico, orientado por receitas, passos e etapas rígidas de trabalho. Este ensino certamente não levaria à formação de pessoas que pensam, se desenvolvem, criam com liberdade e autonomia, que se fazem cidadãs, portanto, autoras de

sua própria trajetória, e, por conseguinte, indivíduos presentes como sujeitos históricos na construção do currículo. O currículo de História deve ser uma construção para além dos referenciais curriculares, levando em consideração os sujeitos sociais, atores do processo. Nesse sentido, concordamos com Arroyo:

Continuando a nos indagar por que essa ausência dos educadores e educandos nos desenhos curriculares, chegaremos a uma hipótese preocupante: estão ausentes nos currículos, porque em nossa história não ha lugar para os sujeitos sociais. Os currículos como território do conhecimento são pobres em sujeitos sociais. Só importa o que falar, não quem fala. Este foi expatriado desse território. Como foram expatriados da terra, da moradia, do judiciário, do Estado e de suas instituições. (ARROYO, 2011, p. 138).

Dessa forma, a elaboração curricular deve reconhecer a importância e a relevância de todos os sujeitos em sua construção, partindo do princípio de que a História é o resultado da ação de homens e mulheres. Assim, é possível tomar como parte integrante do currículo escolar o viver, a identidade étnica, os valores, a diversidade cultural e religiosa, enfim a memória coletiva dos grupos sociais, relacionada com a história do País e do mundo, apropriando-se dela para melhor compreensão da realidade local. Nessa perspectiva, é fundamental que seja compromisso do ensino de História assegurar que possam existir novas leituras, que acontecimentos e pessoas, antes esquecidos, sejam analisados e, ainda, que novas interpretações se somem às já existentes. Mas antes é preciso asseverar o direito ao ensino da História.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BARRETTO, E. S. de S. (org.). *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2005.
- BITTENCOURT, C. (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004.
- CABRINI, Conceição et al. *O ensino de história: revisão urgente*. 3 ed. rev. e ampl. São Paulo: EDUC, 2008.
- CERRI, Luis Fernando. Saberes históricos diante da avaliação do ensino: notas sobre os conteúdos de história nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 24, n. 48, p.213-231, 2009.
- _____. Recortes e organizações de conteúdos históricos para a educação básica. *Antíteses*, vol. 2, n. 3, p. 131-152, jan.-jun. de 2009.
- ECCO, Idanir. O Ensino de História: evidências e tendências atuais. *Revista Ciências Humanas Frederico Westphalen*. v. 8 n. 10, p. 123-141, Jun./2007.
- FENELON, Déa R. A Formação do Profissional de História e a Realidade do Ensino. *Tempos Históricos*, v. 12, p. 23-35, 1982.
- FERRO, Marc. *Os Tabus da História*. São Paulo: Ediouro, 2003.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História Ensinada*. 9 ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.
- FRANCO, Maria Laura P. B. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. In: SOUSA, Clarilza P. (org.) *Avaliação do rendimento escolar*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1993.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para liberdade e outros escritos*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- HOBBSAWM, Eric. *Sobre la Historia*. Barcelona: Crítica, 1998.

MICELI, Paulo. O quadro (muito) negro do ensino no Brasil In: MORAIS, Regis de. (org.) *Sala de Aula: que espaço é esse?* 13ª edição. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MURANAKA, Maria A. S.; MINTO, César Augusto. Da Educação Superior na LDB: uma análise. *Universidade e Sociedade*, n. 15, 1998.

RICCI, Claudia S. *Da intenção ao gesto: quem é quem no ensino de História em São Paulo*. São Paulo: Annablume Editora, 2000.

_____. *A formação do professor e o Ensino de História*. Espaços e dimensões da Prática Educativa. Tese (Doutorado em História). São Paulo: USP, 2003.

ROMANELLI, Otaíza. *História da educação no Brasil*. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. A Formação do Professor de História e o Cotidiano da Sala de Aula. In. BITTENCOURT, C. (org.). *O Saber Histórico na Sala de Aula*. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Heloisa Helena Tourinho Monteiro

Cabe demarcar neste artigo a importância da discussão, proposta pelo II Encontro Estadual de História, em Cachoeira – Bahia, 2013, já que a dicotomia que se instaura entre o Ensino de História na Educação Básica e a formação do professor de História na Universidade ainda apresenta descaminhos e pontes a serem construídas para a consolidação de uma relação mais dialógica e fluida entre as esferas do pensar e da ação cotidiana do Ensino.

Nos últimos anos, os avanços nesta aproximação devem ser reconhecidos, porém, como professora da Educação Básica desde 1992, atuando na sala de aula e na coordenação de área até os dias atuais, afirmo que os passos ainda são tímidos e as estratégias precisam contemplar de forma mais evidente o professor e a professora que se encontram nas frentes de trabalho da Educação Básica.

Com as contínuas mudanças enfrentadas pela Educação Básica, está mais do que na hora de que as discussões do Ensino de História tenham a sua pauta amplamente divulgada e concretize a relação entre professores e professoras de História que fazem da sala de aula o espaço do fazer, do acontecer – o conhecimento histórico, para crianças da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Nos últimos dez, doze anos do Século XXI, a Educação Infantil tem dado mostras de como relacionar movimentos sociais com professores e pesquisadores da área, no que resultou em vitórias para a defesa de Educação Infantil de qualidade para todas as crianças do Brasil. A inclusão da Educação Infantil no Fundeb, até a obrigatoriedade da Educação para crianças de 4 e 5 anos, bem como a defesa

incansável de se garantir à criança a realização plena de sua infância, são resultados de ampla marcha em prol do tema, utilizando-se de todos os atores necessários para a frente desta batalha, independente do lugar que se encontram estes atores, estejam nas creches, nos Centros de Educação Infantil, nos Fóruns Estaduais e Nacionais em defesa da Educação Infantil, ou nos espaços da Academia. Trago este exemplo para nos provocar e ao mesmo tempo nos incentivar a criar uma ampla discussão sobre o Ensino de História na Educação Básica do nosso País.

Os dilemas são muitos, desde a escolha do livro didático, dos materiais de suporte, dos textos suplementares e complementares, às escolhas dentro do conteúdo que representarão os recortes, as abordagens temáticas, passando por atividades criativas, filmes e documentários pertinentes, bem como projetos interdisciplinares.

Por exemplo, sob que perspectiva se deve trabalhar a República Velha no Ensino Médio? Exclusivamente política, econômica ou social? Criar um diálogo, estabelecer correlações? Dispensar os nomes dos Presidentes, suas ações e suas datas? Muitas decisões a serem tomadas nas esferas da coordenação, das reuniões pedagógicas, nas quais professores, pedagogos, orientadores com formações variadas tentam chegar a um denominador comum para uma proposta de trabalho que realize o ensino de História para crianças e adolescentes, jovens e adultos.

Na década de 90 do Século XX, com as transformações epistemológicas e metodológicas do ensino de História, a área pedagógica demonstrava a necessidade de uma revisão do programa desta disciplina. Várias eram as discussões, norteadas pela busca de um novo caminho para o ensino de História, no qual este não fosse apenas transmissor dos fatos e reproduzidor de uma historiografia factual e pouco reflexiva. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, propostos

em 1997, trouxeram a ideia de um ensino de História mais crítico, descaracterizando o império de uma História política recheada, exclusivamente, de fatos, datas e nomes que desde a Ditadura Militar reinava na Educação Básica. Ainda hoje, mesmo com o avanço das pesquisas na virada do Século XXI, estas discussões representam a pauta do dia-a-dia no ensino de História:

Atualmente, a preocupação com a importância do conhecimento histórico na formação intelectual do aluno faz com que um dos objetivos fundamentais do ensino seja o de desenvolver a compreensão histórica da realidade social. Assim, compreender a história com base nos procedimentos históricos tornou-se um dos principais desafios enfrentados pelo professor no cotidiano de sala de aula. Esse desafio é um passo interessante na construção de uma prática de ensino reflexiva e dinâmica, podendo-se afirmar que ensinar História é fazer o aluno compreender e explicar, historicamente a realidade em que vive. (SCHIMIDT E CAINELLI, 2004, p.75-74).

Os estudos teóricos da área pedagógica, precariamente tratados nos cursos de graduação de Licenciatura em História, durante muito tempo, certamente geraram uma lacuna em uma geração de professores que se dirigiram para a Educação Básica. A relação entre ser professor e ser Historiador, muitas vezes distanciadas por um discurso hierárquico provocou distorções nefastas no Ensino de História, pois quando na graduação muitos alunos demonstram pouca intenção de ir para a sala de aula, boa parte deles termina por seguir o caminho do ensino, que por muito tempo esteve dissociado de uma atuação e ação mais pesquisadora do professor.

O sonho com a carreira e o status de Historiador é o que motiva as discussões, e o brilho nos olhos dos estudantes reflete tal sentimento. Enquanto as disciplinas da área didático-metodológica foram vistas por muito tempo como receitas desprezíveis para ensinar. Ensinar, para esta parcela de estudantes do curso de História, resume-se em saber o conteúdo e entrar em sala para verdadeiras

palestras, já “que houve uma generalização entre estudantes de História, da ideia preconcebida de que para ser professor de História basta dominar os conteúdos de História” (FONSECA, 2003, p.62).

A relação dos cursos de Licenciatura em História com a realidade propriamente dita da Educação Básica¹ – leia-se Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – revela uma disparidade entre o que é produzido na Universidade e o que é ensinado na escola. Enquanto em alguns espaços da Universidade o debate e as novas pesquisas acontecem, a escola é ainda muito mais espaço de transmissão de um saber produzido no ambiente acadêmico, muitas vezes distante da diversidade que a Escola apresenta no seu cotidiano com as histórias e histórias dos sujeitos que compõem o lugar no qual se desenvolverá o Ensino.

O uso do livro didático reflete esta lógica, sendo muitas vezes a única fonte historiográfica utilizada, representando uma crença muito forte na História escrita, nos textos mais formais, em uma cultura elitista que quase sempre oprime a realidade de estudantes do interior deste Brasil, estudantes de regiões ribeirinhas, estudantes oriundos de populações quilombolas, estudantes descendentes de indígenas, que não se identificam nos livros de História, que não se enxergam na sua própria história.

Relativizando este quadro encontramos a ação do professor que, devido à sua própria história e desejo de desenvolver sua profissão criativamente, subverte esta ordem e “inventa soluções para superar os contratempos que o cotidiano da escola e a complexidade dos problemas da educação colocam em nosso caminho” (TOURINHO, 2003, p.12). Desta forma, tanto a escola quanto a Universi-

¹Afirmar os segmentos da Educação Básica refere-se ao fato de que naquele período a educação pública obrigatória começava a partir dos sete anos de idade, a Educação Infantil e de Alfabetização não era garantida pelo Poder Público. Atualmente a Lei de Diretrizes e Base de 1996 legisla abrangendo todos os segmentos, o que foi um avanço para a população brasileira.

dade apresentam possibilidades de transformação e/ou de reprodução do conhecimento. São os sujeitos históricos que em um lugar ou outro irão fazer a diferença na Educação.

Para esclarecer este debate, Fonseca (2003, p.61) aponta que, durante certo período do final do Século XX, a graduação enfrentava a dicotomia entre os cursos de licenciatura e bacharelado, sendo que, no primeiro, os currículos se definiam dentro de uma relação de conhecimento específico da disciplina e conhecimento pedagógico, numa clara ênfase ao ensino. Já no segundo, os currículos apresentavam os conhecimentos teóricos e práticos voltados para a pesquisa. O resultado disto é que uma parcela de professores optou por lecionar e outros orientaram suas carreiras para a pesquisa. É preciso então considerar a importância de pensarmos o currículo no curso de História de forma que, ao invés de encontrarmos esta dicotomia, seja possível falar em diálogo, de maneira que teoria e prática possam ser analisadas dentro do curso, e vivenciadas pelo professor/estudante no âmbito da sala de aula.

Neste sentido, Rocha (2002) indica que os currículos precisam atender ao denominador comum da teoria e prática, necessitando para isso formar profissionais que dominem, a um só tempo, duas vertentes do ensino da História: a vertente lógica e a vertente psicológica. O professor passa a compreender conceitos e teorias que sistematizam a informação histórica e o modo como se dá a construção desses conceitos e teorias no processo de aprendizagem pelos alunos. Desta forma “é necessário que se inclua na formação (inicial e continuada) do professor o estudo das zonas de confluência, regiões onde a teoria se encontra com a prática da sala de aula” (ROCHA, 2002, p.165). Este perfil de profissional deve emergir de cursos que orientem seu currículo e oportunizem a fundamentação e legitimação do ensino, e não ser apenas uma proposta voltada para

a formação de quadros destinados à ampliação e reformulação do acervo historiográfico existente.

Muito se caminhou frente a este quadro dicotômico, no que se refere ao professor de História e sua formação na Licenciatura. O espaço de discussão teórico-metodológico do ensino da disciplina foi ampliado e observa-se uma qualidade na discussão da práxis pedagógica.

Todavia, a situação que iremos encontrar com relação às professoras do Ensino Fundamental nas séries iniciais, é que, sendo polivalentes, ministram as disciplinas específicas e precisam reunir conhecimentos da área e saber aplicá-los conceitualmente para a faixa etária de crianças até nove anos de idade, tendo uma formação geral das áreas específicas. A formação, quase sempre no antigo magistério e no curso de pedagogia, envolve um estudo das disciplinas que fica aquém das exigências atuais do ensino/aprendizagem nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Se há uma mudança no olhar do ensino de História no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio ao longo desse tempo, considerando-se as mudanças curriculares e mudanças de posturas frente ao ensino, isto irá resvalar em exigências profundas na abordagem da disciplina História nas séries iniciais. Atualmente, também é exigido nas séries iniciais um domínio conceitual no ensino de História, e das outras disciplinas em que prevaleça a capacidade crítica, a reflexão e a compreensão da dinâmica histórica relacionadas ao pensamento na infância.

A questão do ensino de conceitos na disciplina História gera uma série de posições, sendo duas delas bem definidas e contrárias. Considera-se que as abstrações necessárias para o domínio conceitual de temas da História, como escravidão, capitalismo, colonização, etc., dependem da faixa etária dos estudantes e que nas séries ini-

ciais do Ensino Fundamental a compreensão não ocorre. Contudo, segundo Bittencourt (2004), Cavalcanti (1995), e Berti & Bortoli (2007) a compreensão da História é possível em crianças na faixa etária de 7 a 10 anos, sendo registrados exemplos de práticas bem sucedidas na Escola da Vila em São Paulo, o que fez Cavalcanti afirmar:

A partir dos 7 anos, quando estruturas cognitivas fornecem condições de reversibilidade ao pensamento e a noção de tempo pode se desenvolver, as crianças ganham condições de compreender processos e transformações (fenômenos); o passado pode ser entendido como o conjunto do que veio antes de tudo que existe agora, e as hipóteses sobre como será o futuro se tornam possíveis. (1995, p.6)

Em uma pesquisa desenvolvida por Berti & Bortoli (2007, p.95) chegou-se à conclusão de que “até mesmo crianças de 8-9 anos podem entender o funcionamento das instituições econômicas e políticas principais se isso lhes é claramente ensinado”. Isso demonstra que, apesar da polêmica, muitas práticas em sala de aula vêm demonstrando que é possível ensinar História às crianças de faixa etária menor, desde que o professor tenha o domínio da área e possa explicitar de maneira mais simples e clara temas da História considerados mais complexos, motivo que torna o cuidado com os textos utilizados e os textos do livro didático uma premissa para esse objetivo.

Considera-se que a formação da criança no ensino de História deve ter sua base de sistematização do pensamento já nos primeiros contatos com a disciplina na Educação Infantil, na qual já se pode trabalhar conceitos históricos e abordagens metodológicas concernentes à faixa etária da criança. Como exigir o domínio conceitual e metodológico das professoras de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental? Esse é o grande dilema que se afigura nas últimas décadas do Século XX, e mais fortemente no início do Século XXI.

Essas professoras têm assistido à chegada de uma série de especialistas da área de História, Geografia, Matemática, Ciências, Português, Língua Estrangeira e Arte-educação nas séries iniciais, orientando, analisando e definindo o livro didático, atividades e planejamentos e trazendo para este segmento um conhecimento para lá de específico. O que se revela bastante constrangedor é que são professoras que ainda estão fazendo o curso de Pedagogia, porque são oriundas do antigo Magistério e/ou sendo formadas em Pedagogia, e que não viram essas disciplinas na sua formação com as especificidades de agora, até mesmo porque estas ciências passaram por modificações quando elas já estavam no exercício da profissão ou na concomitância da graduação.

Se para professores egressos do curso de Licenciatura em História torna-se um desafio aplicar o conhecimento de sua formação inicial na Educação Básica, professoras do curso de Pedagogia ou do antigo Magistério, e as denominadas professoras leigas da rede comunitária, enfrentam o desconhecimento conceitual e muitas vezes a falta de aprofundamento das discussões teórico-metodológicas do ensino de História, e agora são exigidas na sua competência e habilidade para ministrar aulas que atendam a um universo disciplinar muito mais denso e complexo.

Pesquisando sobre o universo infantil, desde as questões relacionadas à cognição, aprendizagem, adequação das atividades e abordagens para a faixa etária dos 7 aos 10 anos, percebe-se que a especificidade de lidar com a criança é um domínio que apenas quem vivencia esta prática pode usufruir. Passei a observar que a arte de contar histórias, principalmente para crianças, é realmente estimulante, e ao longo do tempo tem dado muito certo. Não importa se o assunto é Grécia Antiga, Maias, Incas, Idade Média ou Brasil República. Apropriar-se deste conteúdo e transformá-lo, a fim de

ensinar História para as crianças, é um caminho possível. Sempre afirmei e afirmo que ensinar História é compatível com a faixa etária de crianças até nove anos e que a ausência do raciocínio abstrato não gera impedimento para que crianças de sete, oito anos de idade, possam compreender a passagem do tempo histórico, assim como desenvolver um pensamento crítico acerca das relações socioeconômicas que as envolvem.

Sendo assim, a partir da realidade da professora, das crianças e da própria história de vida de cada uma delas, é possível introduzirmos conceitos históricos que anos mais tarde serão aprofundados. É como afirmam Berti & Bortoli (2007, p.102 e 103): “as crianças, inclusive aos 8 anos, podem compreender as crenças que dão sentido a práticas e instituições do passado se são corretamente descritas”.

Ainda no início do Século XXI, a dicotomia entre ensino e pesquisa permanecia. Havia discussões bastante frutíferas entre alunos de graduação querendo exercer a função de historiador e considerando as disciplinas da área de educação apenas uma etapa do currículo a ser cumprida, e outros que apontavam a opção para ensinar como um desejo pessoal. Falava-se muito de um ensino de História diferente, transformador, mas a própria Universidade também representa o lugar da reprodução do ensino e a dificuldade de uma formação que traduza um professor-pesquisador em estado permanente.

Atualmente, já nos deparamos com estudos aprofundados sobre currículo na sua perspectiva dialógica, multirreferencial e complexa. Macedo orienta que:

[...] na medida em que o currículo como *práxis* interativa passa a ser visto como um *sistema aberto* e relacional, extremamente sensível às recursividades, à dialogicidade, à contradição, aos paradoxos cotidianos, a indexalidade das práticas, como instituição eminentemente moderna, precisa de uma urgente ressignificação de sua emergência tradicionalmente

“dura” e excludente, o pensamento *complexo e multirreferencial* aparece como mobilizador contemporâneo potente, de uma outra visão, de uma outra prática no campo das concepções e implementações curriculares. (2005, p.24).

Pensar o currículo nessa perspectiva multirreferencial torna-se um grande desafio dentro das escolas e na escola comunitária o desafio é maior, na medida em que a formação das professoras ainda é bastante depreciada e o universo de alunos é originário de uma camada da população que não se apropria destas discussões, no sentido teórico, sendo a escola muitas vezes o único espaço de socialização, de contato com o saber institucionalizado, com o livro propriamente dito. Ainda é muito forte a tese de que o poder é de quem sabe, de forma institucionalizada, e quando passamos a conhecer o universo da rede comunitária entendemos perfeitamente o que Foucault afirma: “Ora, o que os intelectuais descobriram recentemente é que as massas não necessitam deles para saber; elas sabem perfeitamente, claramente” (1979, p.71).

Tanto na escola privada quanto na escola pública, vivia-se a lógica do currículo “duro” e “excludente”, no qual a supremacia colonizadora eurocêntrica ditava as normas e a História. Isto se revelava não só na organização disciplinar das séries e segmentos da Educação Básica, como na carga horária mínima das disciplinas da área de humanas, assim como a História que era contada nos livros didáticos. Todavia, faz-se necessário comentar a mudança editorial por que passaram muitas coleções de História nestes últimos anos, quando documentos históricos e textos historiográficos mais atualizados foram inseridos a título de reflexão e contraposição de ideias. As atividades propostas ficaram mais discursivas e criativas, distanciando-se do estilo questionário. Também houve mudança no papel do professor, no sentido de sempre buscar ressignificar a sua rela-

ção com o livro didático, elaborando planejamentos que suscitam o pensar histórico muito além da proposta didática exclusiva do livro didático. Atualmente, o professor tem encontrado uma quantidade de revistas especializadas em História que apresentam as pesquisas de historiadores renomados, ocorrendo muitas retificações ao texto do livro didático. A produção têm sido intensa e considera-se que existe um maior interesse sobre a História pela sociedade em geral.

A interpretação da teoria piagetiana de que o que era mais próximo para o aluno gerava uma possibilidade maior de cognição e entendimento também influenciava pedagogas que, no papel de supervisoras, consideravam, por exemplo, que era “mais fácil” começar a 5ª Série com História do Brasil do que com História Geral – como se houvesse em História esta gradação do que é mais fácil e do que é mais difícil, em termo de conteúdo.

O enfoque mais determinista desta visão subordinou a aprendizagem ao desenvolvimento biológico, fazendo com que os conteúdos escolares fossem organizados segundo o nível de maturidade das crianças. Evitava-se ousar e acreditava-se que este padrão não poderia ser mexido e que a criança não poderia ser exigida em outras formas de pensamento. Daí a crítica que Vygotsky (1896-1934) irá fazer, segundo Bittencourt (2004, p. 186-187). Segundo a autora, Vygotsky se refere ao fato de Piaget não levar em consideração conceitos e noções provenientes do senso comum, denominados por ele de conceitos espontâneos. Neste contexto, a teoria de Vygotsky enfoca a aquisição social dos conceitos, o que revela que não necessariamente o que está próximo do aluno seja mais compreensível do que aquilo que está distante. A vivência da criança que desenvolve uma rede conceitual baseada no senso comum é aspecto fundamental para o desenvolvimento do ensino de História na faixa etária até nove anos de idade.

Através de uma nova perspectiva historiográfica houve a penetração da análise econômica da História nos níveis Fundamental II e Médio, rompendo aquele paradigma dominante e ampliando o campo da explicação social para uma visão de totalidade histórica. Outro fenômeno foi certo “messianismo” catequista e panfletário que acreditava que o ensino de História deveria “levar” à Revolução. Além disso, a própria exigência do vestibular fez parte deste processo de transformação no ensino da História. A partir dos anos 80, principalmente nas provas para acesso às Universidades Públicas, exige-se maior capacidade crítica e interpretativa da História, em detrimento da memorização descontextualizada. As provas foram propostas de forma dialógica e a Educação Básica introduziu mudanças que atendessem a esses novos vestibulares.

O ensino de História caminhou significativamente no sentido de diversificar a prática pedagógica, buscando metodologias que atendessem às mudanças ocorridas neste cenário². Nesta perspectiva, as contribuições de Vygotsky quanto à formação da cidadania e criação de responsabilidade social nas crianças, desde pequenas, salientam que “o aspecto básico da educação era trabalhar a consciência individual para a participação na sociedade por meio da internalização de conceitos” (NEMI e MARTINS, 1996, p.37). São propostas da área, numa perspectiva construtivista, dialógica e interdisciplinar desde as séries iniciais até o Ensino Médio, visitas a campo, seminários, pesquisas orientadas, apresentação de trabalhos diversificados, produções de leitura e escrita, pastas memoriais, registros de extrapolações, debates etc.

Quando se trata de crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental, a linguagem acessível e a adequação das atividades devem

² Sobre essa ideia de “caminhar”, “progredir”, “evoluir”, ver HOBBSAWM, 1998, p.68-82.

ser muito cuidadosas para que os conceitos de História possam ser elaborados pelos alunos. As intenções didático-metodológicas ficam claras nos instrumentos escritos, traduzidos nos planos de curso, de unidade e de aula, bem como nas atividades avaliativas. Estas intenções buscam a autonomia, a criatividade, a criticidade e a aprendizagem dos estudantes.

Evidencia-se, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, um trinômio que precisa ser trabalhado com as professoras deste referido segmento, qual seja: Formação-Ensino-Aprendizagem em História e a correlação deste trinômio com a concepção curricular dos planos de curso e o livro didático. Ultimamente, a busca das professoras da rede comunitária tem sido a de garantir uma formação em nível superior, entendendo que a comunidade só altera seu processo com o movimento próprio dos que a ela pertencem. Estas professoras estão ocupando o espaço das Universidades particulares, projetos de formação do Estado, seminários, cursos, palestras, enfrentando dificuldades financeiras e sociais, mas procurando sempre qualificar a sua prática e garantir às crianças possibilidades mais efetivas e concretas de transformação da própria realidade.

A primeira questão que se impõe revela que a formação nos cursos de Magistério, Normal Superior e Pedagogia, ao longo do processo histórico das regulamentações do ensino fundamental no Brasil, grosso modo, não apresenta força nem densidade na formação específica, gerando um ensino polivalente sem um substrato ontológico e epistemológico de áreas tão diversas tratadas de 1ª a 4ª Séries. Então, a formação daquelas professoras – porque na sua maioria são mulheres – que adentram o universo do trabalho escolar, apresenta uma fragmentação e um esvaziamento de um estudo que revele um domínio conceitual e metodológico, atendendo à construção de um currículo cheio de intenções quanto à transmissão do conhecimento social.

Desta realidade, o segundo elemento do trinômio se desdobra e o ensino estará atrelado a esta visão curricular que reproduz e mantém parte dos poderes que a escola organiza. Nesse sentido, cabe aqui repetir a pergunta que Antônio Flávio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva fazem: “Que forças fazem com que o currículo oficial seja hegemônico e que forças fazem com que esse currículo aja para produzir identidades sociais que ajudam a prolongar as relações de poder existentes?” (2005, p. 29-28).

Mesmo com o fim quase total da disciplina Estudos Sociais nos currículos de todo o País, existe um ranço na formação das professoras e na organização dos planos de curso, que se apega a um ensino cronológico e factual, esvaziado da proposta de identificação com a realidade, suscitada acima, que atendia às orientações políticas e ideológicas da Ditadura Militar no Brasil.

O terceiro aspecto do trinômio, a aprendizagem, aponta para o que pode ocorrer com crianças de 7 a 10 anos que, na fase das séries iniciais do Ensino Fundamental, começam a tomar contato com as disciplinas da área de Ciências Sociais. Se a organização dos conteúdos e métodos da disciplina História não permite a interpretação de diferentes visões que se tem da História, para que a criança desenvolva sua autonomia, isso certamente demonstra a quem interessa limitar o ensino de História aos heróis e datas destacadas.

Quando falamos de crianças e para crianças são os contos, as fábulas, as lendas, os desenhos, que vêm à nossa cabeça. No entanto, no ensino de História, temos dois desafios: diversificar este universo marcado por uma história eurocêntrica, machista e reducionista e implementar práticas mais autênticas que revelem a participação da criança, como sujeito de direito, na construção do seu conhecimento histórico.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. A Política do Conhecimento Oficial: Faz Sentido a Idéia de um Currículo Nacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2005.
- BERTI, Anna Emilia & BORTOLI, Nadia. A compreensão de instituições do passado em crianças de 8 e 10 anos. In: CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto & GONZÁLEZ, Maria Fernanda (org.). *Ensino da História e memória coletiva*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC; SEB, 2010.
- CAVALCANTI, Zélia (coord.). *Trabalhando com História e Ciências na pré-escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e Prática de Ensino de História*. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- MACEDO, Roberto Sidnei. *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: EDUFBA, 2000.
- MOREIRA, Antonio F. B; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2005.
- NEMI, Ana Lúcia Lana; MARTINS; João Carlos. *Didática de História: o tempo vivido: uma outra história?* São Paulo: FTD, 1996.
- ROCHA, Ubiratan. *História, currículo e cotidiano escolar*. São Paulo: Cortez, 2002.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar*

História. São Paulo: Scipione, 2004.

TOURINHO, Maria Antonieta de Campos. *O Ensino de História: Inventos e Contratempos*. Tese (Doutorado em Educação). Salvador: Faced/UFBA, 2003.

DILEMAS DO CURRÍCULO DOS ANOS INICIAIS DE ENSINO

Paulo Eduardo Dias de Mello

A História deve ser uma disciplina autônoma do currículo escolar com presença assegurada desde o início da escolarização? Ela deve figurar na matriz curricular dos anos iniciais do Ensino Fundamental com uma carga horária específica ou seus conteúdos devem estar diluídos no currículo? Em que momento e como devem ser trabalhados os conteúdos de História com as crianças que estão em processo de alfabetização?

Em Resolução publicada em 2011, definindo as diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas estaduais, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo respondeu a essas indagações retirando dos três primeiros anos do Ensino Fundamental não só a disciplina de História, mas também a de Geografia e Ciências Físicas e Biológicas. Vejamos, abaixo, a matriz publicada como Anexo I da Resolução SEE/SP nº 81/2011:

<i>Resolução nº 81/2011 - ANEXO I</i>						
<i>Matriz Curricular Básica para o Ensino Fundamental</i>						
<i>Ciclo I – 1º ao 5º ano</i>						
Ano	1º	2º	3º	4º	5º	
Série						4ª
Base Nacional Comum	LÍNGUA PORTUGUESA	60%	60%	45%	30%	30%
	HISTÓRIA/ GEOGRAFIA	-	-	-	10%	10%
	MATEMÁTICA	25%	25%	40%	35%	35%
	CIÊNCIAS FÍSICAS E BIOLÓGICAS	-	-	-	10%	10%
	EDUCAÇÃO FÍSICA/ ARTE	15%	15%	15%	15%	15%
	Total Geral	100%	100%	100%	100%	100%

I - dois turnos diurnos: carga horária de 25 aulas semanais, com duração de 50 minutos cada, totalizando 1.000 aulas anuais.

II - três turnos diurnos e calendário específico de semana de 6 dias letivos: carga horária de 24 aulas semanais, com duração de 50 minutos cada, totalizando 960 aulas anuais.

As escolas estaduais paulistas adotaram a nova matriz, estabelecida pela Resolução n. 81, a partir de 2012. Desde então, as professoras que lecionam nos três primeiros anos dos anos iniciais do Ensino Fundamental foram instruídas pelo órgão central da educação estadual paulista a não ministrar os conteúdos das disciplinas de História, Geografia e de Ciências Físicas e Biológicas para seus alunos. Além disso, a Secretaria estabeleceu que a carga reservada especificamente para as disciplinas de História e Geografia, prevista para o 4º e 5º anos, não deveria exceder 10% da carga horária total. Assim, considerando um cálculo básico, uma professora dos anos iniciais não deveria ocupar mais do que 10% do total de seu tempo de ensino no Ciclo I, com a disciplina de História. Isso significa que de um total de 6.000 horas de estudos, correspondente ao Ciclo I completo, ou seja, cinco anos de escolarização, uma criança não precisaria ter mais do que 120 horas de estudos dedicados à História.

Essa decisão, segundo a secretaria paulista, foi tomada “considerando a necessidade de adequar as matrizes curriculares da educação básica às diretrizes nacionais e às metas da política educacional” (Res. SE n. 81, 16/12/2011). Segundo essa percepção, a adequação curricular necessariamente implicaria numa redução da carga horária das disciplinas de História, Geografia e Ciências Físicas e Biológicas, o que induz a uma leitura de que essas disciplinas possuem uma importância secundária no processo de alfabetização e letramento das crianças, e mais, que sua importância na formação geral das crianças na faixa etária entre 6 e 8 anos não é tão relevante, e que por isso não

necessita de mais que 2% do total do tempo curricular nesta etapa da escolaridade.

Na realidade, a Resolução 81, de 16 de dezembro de 2011, é quase uma reedição de uma outra, produzida em 2007, a Resolução SE - 92, de 19-12-2007:

<i>Resolução SE - 92, de 19-12-2007 - ANEXO I</i>						
<i>Matriz Curricular Básica para o Ensino Fundamental</i>						
<i>Ciclo I – 1º a 4ª série</i>						
		Série	1ª	2ª	3ª	4ª
Base Nacional Comum	LÍNGUA PORTUGUESA		60%	45%	30%	30%
	HISTÓRIA/GEOGRAFIA		-	-	10%	10%
	MATEMÁTICA		25%	40%	35%	35%
	CIÊNCIAS FÍSICAS E BIOLÓGICAS		-	-	10%	10%
	EDUCAÇÃO FÍSICA/ARTE		15%	15%	15%	15%
		Total Geral	100%	100%	100%	100%

Cabe destacar que há uma diferença importante entre as duas resoluções. A diferença é que, na Resolução n. 81 de 2011 não foi reeditado o parágrafo 3º da Resolução n. 92 de 2007, o qual estabelecia que a priorização dada ao desenvolvimento das competências leitora e escritora e dos conceitos básicos da Matemática, no Ciclo I, não eximiria o professor da classe da abordagem dos conteúdos das demais áreas do conhecimento. Portanto, indicava ao professor que deveria priorizar a alfabetização, sem esquecer dos conteúdos das demais disciplinas. No entanto, a Resolução n. 81 simplesmente não menciona ou faz qualquer indicação sobre a necessidade dos professores trabalharem os conteúdos das disciplinas que tiveram sua carga horária extirpada da matriz. Isso é, simplesmente, omitido pela norma de 2011. Essa ausência de uma indicação clara sobre como trabalhar os conteúdos das disciplinas que tiveram seu tempo exclu-

ído do currículo nos faz entender que houve, portanto, uma simples exclusão curricular.

Mas, o que explica que, desde pelo menos 2007, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo tenha adotado esta postura de esvaziamento, diminuição, quase extinção da disciplina de História, Geografia e Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Efetivamente, ainda não temos um documento formal explicativo que justifique essa deliberação. Inclusive, apesar da mobilização realizada pela Associação Nacional de História – ANPUH, que realizou, em março de 2013, o Fórum SP Sem Passado: Ensino de História e Currículo, no auditório da Faculdade de Educação da USP, com a participação de um público de 120 pessoas, entre professores do Ensino Fundamental e Médio, estudantes de História e Pedagogia, além de professores e pesquisadores de ensino de História, e resultou na elaboração de uma carta aberta veiculada pela internet e encaminhada à Secretaria, nenhuma resposta foi apresentada pelos gestores da Secretaria sobre essa decisão.

Afinal, é importante, ou não, ensinar História para crianças? Se o ensino de História deve se restringir apenas aos dois últimos anos do Ciclo I, ele não deve participar do processo de alfabetização das crianças desde o seu início? A História não contribui para o desenvolvimento das capacidades relacionadas à leitura e à escrita dos alunos? Além disso, quais são as contribuições específicas do ensino de História para a formação das crianças?

Segundo Bittencourt (2011), o ensino de História sempre esteve presente nas escolas elementares ou escolas primárias brasileiras, ainda que a importância atribuída à disciplina por educadores ou gestores tenha sido objeto de constantes disputas desde o Século XIX até hoje. Tanto na época do Império quanto no Período Republicano os programas eram definidos em cada localidade, o número

de anos de estudo foi sempre muito variável, assim como a forma e a profundidade dos estudos. Mas, apesar das disputas, é importante ressaltar que os conteúdos históricos apareceram já nos primeiros planos de estudo propostos para as “escolas de primeiras letras”, ainda no Primeiro Reinado, em 1827. Neles, o ensino de História articulava-se às lições de leitura, ou seja, seus conteúdos eram suportes para que os alunos aprendessem a ler e escrever. A partir dos anos 70 do Século XX, com a ampliação e organização das escolas de educação elementar, a importância da disciplina se ampliou, “como conteúdo encarregado de veicular uma ‘história nacional’ e como instrumento pedagógico significativo para a constituição de uma ‘identidade nacional’” (BITTENCOURT, 2011, p. 60). De certo modo, tais objetivos sempre permearam o ensino de História para os alunos do “ensino primário” e ainda se encontram presentes nas atuais propostas curriculares. Mas, também adquiriram outras dimensões expressando novas demandas e preocupações com a formação das crianças e jovens.

O currículo da escola básica elementar não é, portanto, algo fixo, mas um artefato histórico e social, sujeito a mudanças e flutuações, em constante fluxo e transformações. Por isso é importante dar atenção aos diferentes significados que, através dos tempos históricos, foram atribuídos a conceitos básicos como educação, escola e disciplina escolar. Assim como é necessário compreender o processo de fabricação do currículo como algo intrinsecamente constituído de conflitos e lutas entre diferentes tradições e concepções sociais, que atuam no amalgamento de conhecimentos científicos, de crenças, de expectativas e visões sociais. Trabalhos de importantes teóricos e historiadores do currículo como Fourquin (1992), Goodson (1995, 1997), Moreira (1994) e Silva (1996, 1999) indicam que, para explicarmos como o currículo veio a se tornar o que é, preci-

samos descrever a dinâmica social que moldou sua forma e conteúdo, questionando seus conteúdos, sua organização, as propostas de formas específicas de se ensinar, e como estas formas e conteúdos se tornaram válidos e legítimos. Daí a necessidade de entendimento do processo de fabricação do currículo como processo epistemológico social sujeito a fatores formais (lógicos, epistemológicos e intelectuais) e informais (interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e controle e propósitos de dominação ligados a fatores como raça, classe, e gênero).

Em suma, a compreensão do currículo como artefato histórico, segundo Silva (1996), deve estar centrado numa “epistemologia social do conhecimento”. Isto implica dizer que devemos estudar a história do currículo nos preocupando em identificar os determinantes sociais e políticos do conhecimento educacional organizado, procurando descobrir quais conhecimentos, valores e habilidades são considerados como verdadeiros e legítimos em uma determinada época, assim como tentando determinar de que forma essa legitimidade e validade foram estabelecidas.

Nesse sentido, é importante recuperar que, no início da década de 1990, a própria Secretaria de Educação paulista, por meio da Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas – a CENP, lançou uma Proposta Curricular de História para o então 1º Grau que buscava reformular a concepção de ensino de História e sua contribuição na formação das crianças e dos jovens. Essa proposta, respeitando a organização do ensino em quatro ciclos de dois anos cada, previa a inclusão da História desde o chamado Ciclo Básico, ou seja, desde a alfabetização. A opção da proposta era o trabalho por eixos temáticos. Para o Ciclo Básico o tema era: “a criança constrói sua própria história”; para a 3ª e 4ª Séries o tema previsto era: “a construção do espaço social: movimentos de população”. A proposta preconizava

que uma das funções sociais da escola fundamental seria contribuir para a formação do aluno como sujeito de sua própria história. Ao mesmo tempo, incentivando a participação dos alunos por meio da oralidade e atividades de leitura e escrita, de leitura de documentos e fontes diversas, a disciplina colaborava ativamente com o processo de aquisição da linguagem escrita.

Essa orientação sobre a inclusão da História no currículo, como uma disciplina escolar das chamadas séries iniciais, foi assimilada aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, lançados pelo MEC, em 1997. Assim, apesar do documento apresentar a História e Geografia no mesmo caderno, cada disciplina é tratada em sua especificidade, indicando quais são seus objetivos, conteúdos e métodos de ensino e aprendizagem, desde o ciclo de alfabetização. Da mesma forma que a proposta paulista, os PCN se organizam em ciclos e eixos temáticos. No primeiro ciclo o eixo temático é “História Local e do Cotidiano”; no segundo ciclo é “História das organizações populacionais”. O documento refere-se especificamente sobre o tema da alfabetização recomendando que:

No caso do primeiro ciclo, considerando-se que as crianças estão no início da alfabetização, deve-se dar preferência aos trabalhos com fontes orais e iconográficas e, a partir delas, desenvolver trabalhos com a linguagem escrita. De modo geral, no trabalho com fontes documentais — fotografias, mapas, filmes, depoimentos, edificações, objetos de uso cotidiano —, é necessário desenvolver trabalhos específicos de levantamento e organização de informações, leitura e formas de registros. O trabalho do professor consiste em introduzir o aluno na leitura das diversas fontes de informação, para que adquira, pouco a pouco, autonomia intelectual. (PCN – História e Geografia, p.34)

No trabalho com fontes na sala de aula, os PCN indicam que o professor pode identificar as linguagens específicas de cada documento, seja ele um documento escrito, iconográfico, audiovisual ou material.

Mesmo em documentos curriculares mais recentes, como o produzido pela Prefeitura de São Paulo, em 2007, que trabalha com o conceito de expectativas de aprendizagens e apresenta uma proposta de currículo baseada numa abordagem interdisciplinar, a disciplina de História não desaparece. Na proposta da prefeitura paulistana os conhecimentos são organizados em torno do eixo “Natureza e Sociedade”, composto pelo conteúdo das disciplinas de Ciências Naturais, Geografia e História. Segundo o documento, a proposta foi organizada tendo como finalidade estudos interdisciplinares que partem de questões próprias das vivências humanas e suas interações com a natureza, com o intuito de fornecer às crianças dessa faixa de idade, condições para a indagação, a elaboração e a compreensão de diferentes elementos do mundo, presentes em seu cotidiano e relacionados à diversidade de procedências culturais, lugares e épocas.

A exclusão das disciplinas de História, Geografia e Ciências Físicas e Biológicas, tal como aparece na atual Matriz Curricular para as escolas da rede estadual paulista, representa uma proposição contrária a todas as indicações curriculares formuladas nas últimas décadas. Inclusive, significa uma ruptura com a própria história das reformas do currículo estadual, que foi um dos primeiros, na década de 80, a reinserir a História ao lado da Geografia como disciplinas autônomas, após o período em que ambas foram agrupadas e descharacterizadas pelos chamados Estudos Sociais. Como afirma Silva (1996), a inclusão ou a exclusão de uma disciplina no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade, indicando que a preocupação com o acesso à educação deve incorporar a preocupação como acesso diferencial a diferentes tipos de conhecimento, ou seja, aos currículos.

Por outro lado, os estudos sobre currículo indicam que as tentativas de reformulação do conhecimento escolar também expressam

a forma como determinadas questões são definidas pelos gestores educacionais como “problemas sociais”, revelando estratégias de legitimação de discursos sociais. Por isso, uma possível perspectiva para explicar a mudança proposta pela Secretaria paulista é que sua decisão foi tomada como uma resposta antecipada à medida provisória nº 586, de 08 de novembro de 2012, do Governo Federal, que instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. O Pacto aposta na priorização das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática como solução para resolver o problema das crianças que não chegam alfabetizadas ao final desta etapa de ensino. A questão da alfabetização, o baixo desempenho dos alunos nas avaliações nacionais poderiam ser os motivos legitimadores da mudança curricular proposta. Assim, visando assegurar uma melhora no desempenho dos alunos nas provas nacionais e internacionais, seria necessário reorganizar o tempo curricular destinando mais aulas à aprendizagem da Língua Portuguesa e da Matemática.

Circulam no País, inclusive, algumas propostas, baseadas em experiências de secretarias, organizações sem fins lucrativos e empresas, de forjar uma plataforma nacional que dê uma identidade única para a educação básica. Há quem pense que ela poderá oferecer um currículo comum nacional e até gerar uma plataforma de aulas digitais estruturadas, com objetos de aprendizagem variados (vídeos, textos e jogos), e um conteúdo esquematizado. Pensa-se que, além de aulas prontas, divididas em três níveis de complexidade, a plataforma possa ser equipada com ferramentas de customização e criação de novas atividades, áreas de compartilhamento e orientações para os professores, de modo que cada rede ou escola possa eventualmente organizar seu currículo¹. Trata-se aqui de selecionar e organizar con-

¹ “MEC desenvolve plataforma nacional digital da educação” 2 de abril de 2013-AE - Agência Estado. Disponível em <http://www.estadao.com.br/noticias/geral,-mec-desenvolve-plataforma-nacional-digital-da-educacao,1015971,0.htm>. Aces-

túdos curriculares de acordo com as expectativas de aprendizagem baseadas nos descritores da Prova Brasil ou nos requisitos do Pisa². Nesta perspectiva, elaborar currículos passa a significar um ato de customização, termo empregado no mundo da moda, e apropriado pelo *marketing*, para designar processos de adaptação de produtos ao consumidor. Mais do que isso, ajustar o trabalho docente para que obtenha resultados concretos nas avaliações nacionais e internacionais.

O cenário das reformulações curriculares é complexo e revela um pano de fundo internacional que influi no debate curricular. Por isso, implementar processos coletivos, democráticos, participativos de reelaboração curricular é algo fundamental. O currículo não deve ser resultado de uma decisão de especialistas que diagnosticam, planificam e vão definir o que, quando e como os professores devem ensinar. O professor não é (ou não deve ser reduzido) a um mero aplicador do currículo decidido por aqueles que planificam a educação. É preciso questionar com o professor o seu trabalho. Por que ele ensina desse modo? Como seleciona os conteúdos? Como atua na sala de aula? Como acompanha e assegura a aprendizagem dos alunos? É preciso que ele avance além das explicações apenas baseadas na experiência e seja invocado e provocado a explicitar quais são os modelos teóricos que fundamentam sua prática, ou seja, enunciar suas fontes teóricas, os princípios psicopedagógicos, os critérios didáticos e pedagógicos; e mais, que revele qual é sua concepção sobre seu papel e a função social da escola. Para o professor poder melhorar sua prática educativa, é preciso que ele reflita sobre sua prática e te-

so em 12/12/2013.

2 O Programme for International Student Assessment (Pisa) - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - é uma iniciativa internacional de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países associados ao exame.

nha uma clara concepção sobre como se aprende, qual a teoria mais apropriada, quais os modelos mais adequados em cada situação, e que tenha como perspectiva que sua atuação ultrapassa a mera rotina pedagógica, contribuindo com a formação das novas gerações.

Se pensamos que o ensino não deve ter um modelo uniforme, pois não atende a diversidade dos alunos, seus ritmos e estilos de aprendizagem; se pensamos que o processo de aprendizagem não é meramente cumulativo, nem se resume a transferência de informações, mas se constitui num processo de construção singular, individual e complexo; portanto, não podemos pensar no professor como mero aplicador, como um elo de uma corrente de transmissão mecânica onde os “experts” são aqueles que estabelecem o que deve ser ensinado.

Como indicam os estudos sobre currículos, os documentos curriculares oficiais possuem a particularidade de se constituírem, independente das intencionalidades expressas por seus elaboradores, em falas institucionais localizadas no interior do poder estatal. Por esta mesma razão, seu texto adquire um caráter normativo, oficial, e formal, indicando estratégias de legitimação e imposição de uma forma de conhecimento escolar. No entanto, o currículo formal não possui uma capacidade absoluta de imposição de suas prescrições, às quais a escola e os professores se curvavam sem resistência. Os currículos, em sua elaboração e implementação, portam processos informais e interacionais nos quais aquilo que é legislado, é interpretado, subvertido e transformado. Aliás, todo o processo de elaboração do currículo, ou seja, de seleção, de organização do conhecimento escolar, e sua implementação prática, é um processo constituído de conflitos e lutas entre diferentes tradições e concepções sociais, guardando momentos de tensões, conflitos, acordos e rupturas. Disto resultam as importantes clivagens entre o currículo real ou interativo,

ensinado e apreendido, e o currículo formal ou pré-ativo, como nos diz Goodson (1995, 1997).

Portanto, se pretendemos pensar os professores como sujeitos epistêmicos, dotados da capacidade de planificar, dotados da habilidade de serem flexíveis para realizar os ajustes temporais permanentes que a instituição escolar exige, precisamos inserir as orientações curriculares numa visão sistêmica da educação em todas suas esferas, articulando as dimensões curriculares às ações de formação continuada (que podem se desenvolver junto com a Universidade em cursos de aprofundamento ou especialização articuladas à pesquisa), de reorganização da carreira docente (a jornada de trabalho, a hora de trabalho pedagógico, por exemplo) e de melhoria permanente das condições de trabalho. Tarefa nada simples, mas que certamente qualifica, responsabiliza e dá vitalidade aos agentes que constroem o ensino.³ Assim, o sentido de uma mudança curricular deixa de ser uma simples troca de documentos, em que se extirpa disciplinas, ou se agregam novos conteúdos, mas pode significar um processo de mudança mais abrangente da cultura escolar.

De certo modo, os resultados de investigações produzidas no campo da pesquisa sobre o ensino de História nos anos iniciais, segmento que tem se expandido nos últimos anos, revelam a necessidade de se investir nesse processo, em especial na formação dos

3 As iniciativas de formação de professores articuladas a reformulações curriculares correm o risco de serem atropeladas, relegando os professores a um papel subalterno no processo. Um exemplo interessante, na contramão dessas iniciativas em que apenas os especialistas indicam o que os professores devem ensinar, foi a experiência “Formação, currículo e Avaliação: trabalho coletivo” realizada em Campinas, e que foi indicada e obteve um prêmio do INEP, em 2011. A experiência visando a construção coletiva do currículo integrou as ações dos projetos pedagógicos das escolas às dimensões curriculares e de avaliação promovendo a participação dos professores em cursos de formação continuada em serviço. Os dados do projeto podem ser obtidos no link: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/laboratorio/publicacoes/livro_premio_inovacao2011.pdf. A experiência de São José dos Campos pode se inscrever nesta mesma linhagem.

professores, como agentes de mudança curricular, apostando na importância e especificidade do trabalho com a História nos anos iniciais. Estudos de pesquisadores como Araújo (1998), Assis (1999), Germani (2001), Siman (2003), Miranda (2004), Gaelzer (2006), Cardoso (2006), Oliveira (2006), por exemplo, abordaram diversos temas e investigaram distintos problemas do ensino de História nos anos iniciais, desde a noção de tempo de crianças e adolescentes; as práticas de ensino de História desenvolvidas nas escolas; o uso de documentos no ensino de História; os processos de aprendizagem dos alunos; o conhecimento histórico dos professores; seus discursos e práticas. Certamente, um dos fios condutores desses trabalhos é a afirmação da importância e das especificidades que devem cercar o trabalho com História para as crianças dos anos iniciais e a confirmação de sua importância no desenvolvimento intelectual e social dos estudantes.

O acúmulo de conhecimento sobre o tema, por si só, indicaria que o caminho adotado pela secretaria paulista é equivocado. Como afirmam os autores da carta aberta à Secretaria de Educação de São Paulo, esta supressão representa um sério “sequestro cognitivo”, pois nega a possibilidade de uma formação histórica das crianças (CARTA ABERTA, 16/03/2013). Mais ainda, opera uma nova forma de seleção dos conteúdos escolares que extrai a alfabetização histórica do currículo escolar e produz as condições para o analfabetismo político. E, por fim, faz do currículo um artefato técnico, cujas decisões sobre o que deve ser mantido ou excluído não passa por um amplo processo de debate com aqueles que atuam na sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, H. M. M. *Tempo rei: a noção de tempo em adolescentes de 10 a 14 anos: implicações para o ensino de História*. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: PUC/RJ, 1998.
- ASSIS, Maria Célia. *O que se diz e o que se faz: a História nas séries iniciais*. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre: PUC/RS, 1999.
- AZEVEDO, Patrícia Bastos de. *História ensinada: produção de sentido em práticas de letramento*. Tese (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.
- BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção docência em formação. Série Ensino Fundamental).
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História (1ª a 4ª séries)*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CARDOSO, Maria Angélica. *O ensino de História nas séries iniciais do ensino de primeiro grau na escola Maria Constança Barros Machado (1977-2002)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Campo Grande: UFMS, 2006.
- CARTA ABERTA. Fórum SP Sem Passado: Ensino de História e Currículo. 16/03/2013.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História ensinada*. Campinas, SP: Papirus, 1993.
- FOURQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 5, 1992.
- _____. *Escola e Cultura: as bases epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GAEZLER, Valsenio. *Práticas do ensino de História nos anos iniciais: histórias contadas e histórias vividas*. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências). Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2006.

GERMANI, Geysa D. *O uso metodológico de documentos em estado de arquivo familiar no ensino de história nas séries iniciais do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba, PR: UFPR, 2001.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

MOREIRA, Antonio F. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1990.

_____. História do currículo: examinando contribuições e alternativas. VII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. *Anais*. Goiânia: Cegraf; UFG, 1994.

MOREIRA, Antonio F.; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e Teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio F.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetórias e perspectivas. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, n. 25/26, p.143-162, set.92/ago.93.

MARTINS, Maria do Carmo. *A construção da Proposta Curricular de História da CENP no Período de 1986 a 1992: confrontos e conflitos*. Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas, SP: UNICAMP, 1996.

MIRANDA, Sônia Regina. *Sob o signo da memória: o conhecimento histórico dos professores das séries iniciais*. Tese (Doutorado em Educação). Campinas, SP: UNICAMP, 2004.

OLIVEIRA, Sandra Regina. *Educação histórica e a sala de aula: o processo de aprendizagem em alunos das séries iniciais do ensino fundamental*. Tese (Doutorado em Educação). Campinas, SP: UNICAMP, 2006.

_____. O ensino de História nas series iniciais: cruzando as fronteiras entre a História e Pedagogia. *Revista História e Ensino*. Londrina, v. 9, 2003.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. Resolução SE n. 92, de 19-12-2007. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/92_07.HTM. Acesso em: 20/08/2013.

_____. Resolução SE n. 81, de 16 de dezembro de 2011. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/81_11.HTM?Time=1/5/2012%204:59:44%20AM. Acesso em: 20/08/2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidades Terminais: as transformações na política da Pedagogia e na pedagogia da Política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. *Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias do Currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SIMAN, Lana Mara de Castro. A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino e a aprendizagem. In: ROSSI, Vera Lúcia Sabongi de; ZAMBONI, Ernesta (org.). *Quanto tempo o tempo tem!* Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA: ALGUMAS CONJECTURAS

Tatiana Polliana Pinto de Lima

Este texto é fruto da fala realizada no II Encontro Estadual de Ensino de História ocorrido no ano de 2013 em Cachoeira (Bahia), na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), na mesa redonda intitulada “O Ensino de História na Educação Básica: (inter)conexões, dilemas e perspectivas”. Informo que nas páginas a seguir não é meu intento promover receitas prontas ou propor soluções para o que achamos ser problemas para a disciplina História nas salas de aula da Educação Básica. Pretendo realizar uma série de questionamentos e algumas reflexões acerca do Ensino de História na Educação Básica e a formação do professor de História.

Ao chegar no primeiro dia de aula do componente curricular Ensino e Aprendizagem em História, que faz parte do currículo do curso de Pedagogia da UFRB, faço o seguinte questionamento nos últimos cinco anos: para que serve a disciplina História neste início de Século XXI? As respostas dadas pelos meus estudantes são as mais diversas e seguem sempre o mesmo padrão:

- Para aprender coisas do passado.
- Para estudar sobre outros povos.
- Para, através do passado, entendermos o presente.

Diante deste cenário, outra pergunta sempre é feita nos primeiros dias de aula, em cada início de semestre no Curso de Pedagogia da UFRB. Vocês gostam ou gostavam de estudar História? Apenas 0,5% respondem que sim. Os demais afirmam: Não. Mas, por outro lado, sentem curiosidade pelo passado, principalmente por civilizações consideradas antigas. Gostam de assistir a filmes épicos e a novelas históricas. Então, por que falar de História atraindo, ao

mesmo tempo que repele? Por que ela se torna uma disciplina fruto de tanto interesse e de tantos questionamentos?

Vejam que, no mundo atual, não é difícil entender a importância da Matemática, da Física, da Química. Afinal, estas disciplinas integrantes da área de exatas são muito requeridas nas atividades industriais e comerciais. Aprender os seus conteúdos significa estar mais apto para o mercado de trabalho. Mas, e a História?

Se eu perguntasse aos leitores e estes pudessem me responder, será que colocariam que ela é responsável por formar o cidadão crítico e reflexivo e, portanto, caminha nesta direção? Que é através dela que a consciência histórica é formada? Este seria então o grande contributo da disciplina escolar. Outros poderiam olhar e dizer que há um horizonte nebuloso e, portanto, acreditam que ela não serve para nada, da forma como está sendo lecionada. Contudo, poderiam também falar de forma objetiva como os meus discentes.

Invariavelmente, nestas turmas em que leciono, sigo com outra pergunta: por que estudamos História na escola? Invariavelmente as respostas seguem sendo as mesmas já citadas acima. Nenhum aprofundamento teórico. As falas seguem o senso comum de qualquer cidadão brasileiro ao qual se fizessem estas indagações. Isso para não falar dos que nada responderiam.

Moreira e Vasconcelos nos colocam:

Para entendermos melhor o papel da História em nossa vida, vamos tomar um exemplo tirado do filme *Blade Runner, o caçador de andróides*, do diretor Ridley Scott. Uma das personagens do filme, suposta filha de um cientista importante, descobre que é na verdade um andróide, isto é, uma máquina com forma humana. Todas as lembranças que ela tinha desde a infância não eram experiências reais que tinha vivido, mas informações implantadas pelo cientista em seu cérebro cibernético. A partir do momento que descobre a verdade sobre si mesma, ela passa a viver uma intensa crise existencial. Tal crise, no entanto, não se deve à indignação por a

terem feito de tola, mas, sim, ao fato de não ter mais certeza de quem era realmente.

Isso significa que é por meio de nossas experiências passadas que construímos nossa própria identidade. Sabemos quem somos no presente porque podemos estabelecer relações entre as experiências que vivemos no passado e que nos tornaram o que somos hoje. É exatamente por ter consciência de nossa própria identidade que somos capazes de agir efetivamente no presente. É por conhecermos nosso próprio passado que somos capazes de entender nosso papel no presente e agir no mundo de modo a transformá-lo no futuro. (2007, p. 18-19).

Assim sendo, podemos dizer que uma das maiores contribuições da disciplina é o entendimento acerca da nossa identidade. É o debate sobre quem somos. O papel que temos na sociedade na qual estamos inseridos. É tentar entender, a partir de experiências passadas, quem eu sou hoje. É formar a minha identidade individual em meio à construção da identidade coletiva. Afinal, vivemos em sociedade. Não estamos isolados no meio do deserto. Ainda neste debate, Flávia Caimi (2013) afirma que atualmente as discussões sobre identidade têm se renovado e voltado à tona com muita força entre os professores e pesquisadores em Ensino de História. Afirma, ainda, que este tema pode ser situado no contexto da globalização, quando as identidades de um povo precisam ser reafirmadas para não serem dissolvidas diante de identidades de outros povos, no meu entender, hegemônicas econômica e culturalmente.

Para deixar claro ao leitor, coloco que, ao meu referir ao conceito de identidade, falo do ponto de vista antropológico, falo da identidade cultural, dos patrimônios comuns que envolvem grupos de pessoas (língua, religiões, artes, trabalho, esportes, festas). Mas também falo a partir da sociologia, que prioriza a identidade social. Caimi coloca:

A Sociologia, por sua vez, prioriza o estudo da identidade social, entendendo-a como o sentimento de

pertença a determinado grupo e também a forma como os indivíduos estabelecem e entendem sua relação com o mundo, como se percebem dentro da sociedade, como percebem as outras pessoas em relação a si mesmas. Assim, a identidade social é sempre construída nas interações e emerge das várias práticas sociais e/ou discursivas das quais os indivíduos fazem parte. (2013, p. 18)

No campo da História, especificamente, a maior preocupação tem sido a formação da identidade nacional, a criação de um amálgama que impediria a separação do território, evitando as independências dos vários Estados que compõem a Federação Brasileira. Mas, temos alcançado este intento? No cotidiano podemos dizer que somos um só povo, uma só língua? Em alguns aspectos jurídicos, sim. Mas, socialmente e antropologicamente, acredito que não. Principalmente quando ligamos o nosso televisor e vemos diariamente as diferenças no tratamento a quem habita as chamadas zonas nobres das cidades brasileiras e àqueles que estão nos morros, nas favelas, nas invasões, nas comunidades (termo politicamente correto e mais utilizado atualmente).

Ainda assim, precisamos ter em mente que um dos objetivos nas aulas de História é o debate sobre esta realidade social, sobre as identidades que se formam a partir desta, mas que ao mesmo tempo interferem nesta. Segundo Moreira e Vasconcelos, (2007) o estudo da História torna mais perspicaz o nosso olhar acerca da sociedade que nos cerca e nos auxilia nos direcionamentos quanto às decisões a serem tomadas no presente.

Isto significa o quê? Significa que, ao estudarmos História, nos tornamos mais capazes de nos conhecer, de saber quem é o outro diante de mim e quem sou eu diante deste outro. O estudo da História nos faz ser diferentes do personagem da charge abaixo:



Fonte: <http://ria-muito.blogspot.com.br/2012/06/30-tirinhas-frank-ernest.html>

Um ser alienado do processo de produção, excluído das decisões sobre a sua força de trabalho e conseqüentemente sobre os problemas sociais, econômicos, políticos. Mas, vamos devagar. O estudo da História não é a salvadora do Universo e nem a solucionadora das mazelas da sociedade. Ela nos leva, através de seus diversos conteúdos, à reflexão, a nos sentirmos curiosos a respeito dos acontecimentos, para que assim possamos tomar as nossas decisões e não sermos levados pelas modas ou opiniões alheias. Ela pode evitar, a depender do trabalho que se faça em sala de aula, que passemos 30 anos da nossa vida sem sabermos qual o nosso papel na sociedade na qual estamos inseridos.

Como fazer isto? As nossas práticas educativas enquanto professores têm muito a ver. Não há como eu ministrar uma aula crítica e reflexiva se eu possuo uma metodologia tradicional. Como costume dizer aos meus alunos, não é a metodologia isoladamente, ou o conteúdo ou a avaliação que farão com que eu seja um professor progressista ou tradicional. É o conjunto de tudo isto. Posso dar uma aula reflexiva somente com quadro ou lousa e giz ou pincel. E posso dar uma aula esquemática somente com o projetor de slides. Para refletir, eu preciso conhecer e somente conheço estudando os fatos, aprendendo a me localizar temporalmente, conhecendo os sujeitos que foram alçados a personagens principais da História, bem

como os considerados menos importantes. Ninguém ensina o que não sabe. Neste momento, toda a nossa bagagem cultural, teórica, formativa deve entrar em ação e ser mobilizada para as nossas aulas.

Quanto à origem ocidental da História, Albuquerque Júnior coloca:

Quando a história surgiu como uma modalidade de conhecimento, como um gênero narrativo na Grécia antiga, devia atender duas funções: memorizar os feitos humanos, os acontecimentos grandiosos e extraordinários que pudessem ser realizados pelos homens; servir de exemplo, de guia para as ações futuras. Articulada a uma concepção de natureza humana que a considerava universal e imutável, esperava-se que, em circunstâncias idênticas, os homens tendessem a repetir os mesmos erros e acertos, comportando-se do mesmo modo. (2012, p. 21-22).

Este objetivo seria, então, melhor alcançado se a beleza da narrativa dos acontecimentos conseguisse prender a atenção do público, conseguisse seduzir os espíritos. O seu intento versava sobre a formação das novas gerações, da educação moral e política da elite dirigente. Assim como na Antiguidade, a História continua possuindo esse papel moralizante, de educar os cidadãos da *pólis* moderna. Mas, como fazer isto, afirmar as identidades individuais e as coletivas em um mundo cuja centralidade pauta-se, ao mesmo tempo, na individualidade e também na alteridade, na diversidade? É o equilíbrio da balança. Como me fazer eu, em uma sociedade em que vivemos coletivamente? A História possui este papel: da formação das subjetividades, da produção da humanidade a partir dos seres humanos. Sem, contudo, perder de vista o coletivo.

O ensino e a escrita da história implicam sempre a tomada de posição política e a defesa de valores, mesmo quando não se está atento para esses aspectos. A história que se escrevia e ensinava em nome da identidade, da construção do idêntico, que fazia a diferença retornar à semelhança tal como requerido pelo pensamento platônico e hegeliano, parece ter hoje a função social de nos ensinar a conviver com

a diversidade, a respeitar a alteridade e a diferença, que é a condição exata do mundo em que vivemos. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p. 33).

Levar tudo isto para a sala de aula: eis o ponto chave. O que mais ouço dos professores ao interpelá-los sobre um modo diferente de lecionar a disciplina é: “isto dá muito trabalho, o tempo é pouco, já tenho muito conteúdo a ministrar”. Como se a formação do sujeito fosse dissociada do conteúdo curricular que ele se vê obrigado, muitas vezes, a trabalhar, mesmo que não concorde com ele. Ou seja, o trabalho, o conteúdo ou os valores necessários ao cidadão na atualidade. Digo: estes dois aspectos precisam caminhar juntos. Sem isso, a História perde o seu valor no currículo da educação básica. O passado ficará sendo simplesmente o passado. Sem sentido algum.

Não podemos esquecer que é do que julgamos ser que as perguntas partem para que possamos nos constituir no sujeito que queremos ser, ou que precisamos ser. Não no sentido de julgamento das ações passadas, se o passado esteve correto ou não, mas para que possamos entender quais os motivos que nos levam a fazer o que fazemos hoje. É a partir daí que conseguiremos esclarecer às nossas crianças, jovens e adultos, por que estudamos História. Enquanto isso não estiver claro, a importância maior será para Língua Portuguesa, Matemática, Física, Biologia. Não se verá a necessidade e a beleza de se escutar a história de outros povos, de outros tempos.

Nesse sentido, indago: as aulas de História estão incentivando os estudantes a compreenderem a realidade humana e social do mundo em que vivem? Desde a escola dos *Annales* (1930) os historiadores profissionais têm buscado novas fontes, novos objetos, novas teorias, novas metodologias. No âmbito da História ensinada, este movimento muito influenciou as salas de aula quando o cotidiano e as práticas culturais, tanto da criança como de outros povos, passaram a ser objeto de debate, de pesquisa. A memorização, por si

só, de nomes e datas, tem dado lugar a um ensino mais complexo, em que a criança inicia as suas análises e compreensões dos problemas sociais, aprendem a desenvolver o olhar crítico. Mas, este não é um movimento tranquilo, uniforme. É tenso, problemático, complexo, no qual muitas vezes se acha que o antigo deva ser totalmente desconsiderado. Entenda-se o antigo como a história positivista, factual.

Maria Antonieta de Campos Tourinho costuma dizer que a história positivista deu grandes contribuições ao ensino de História, mesmo não sendo reflexiva. Confesso que tinha grande rejeição a esta colocação. Mas, atualmente, tendo a concordar. Como criticar o que você não conhece? É a descrição nos faz conhecer muito dos acontecimentos históricos. O que coloco é que não devemos nos restringir à descrição. Vamos mais além. Pensemos a partir dela. Reflitamos sobre os acontecimentos e não os aceitemos como naturais. Afinal, aprender, conhecer, é próprio do ser humano.

Pagès coloca:

Para alcanzar esta finalidad el currículo prescribe, en sus objetivos generales y em sus critérios de evaluación, el desarrollo de capacidades tales como analizar, comprender y enjuiciar problemas sociales, valorar críticamente el entorno próximo y lejano, manejar críticamente información, analizar fenómenos y procesos sociales, asumir una posición crítica ante determinados hechos y valores, preguntarse por el sentido del progreso en la evolución de las sociedades, obtener y relacionar información a partir de distintas fuentes, etc. (2004, p. 152).

Se precisamos desenvolver habilidades e competências nas nossas crianças, jovens e adultos, indago: os nossos professores de História estão sendo formados para trabalhar a partir desta perspectiva? Se analisarmos os currículos das Licenciaturas em História, veremos que não. Ainda nos dias de hoje, a formação das Licenciaturas é uma formação bacharelesca. Ouço muitos historiadores profissio-

nais colocarem que são contra as cargas horárias de estágio, contra as cargas horárias de práticas de ensino, as quais consideram excessivas. Falam que falta espaço para o conteúdo da História. Desta feita, a disputa ainda é entre o conteúdo e a metodologia. Neste embate, o conteúdo parece estar sendo considerado mais importante.

O saber histórico escolar é desconsiderado em grande parte das Licenciaturas, apesar de o campo de pesquisas sobre o ensino de História ter crescido nas últimas décadas no Brasil. Isto tem a ver com a mentalidade imperante. Até pouco tempo atrás, para ser um bom professor de História, bastava ter o conhecimento dos fatos históricos e ter uma didática razoável, a qual se limitava a conhecer as técnicas corretas para ensinar. Lembro que na minha graduação em História havia uma disciplina chamada TAVE (Técnicas Audiovisuais de Ensino), a qual era ministrada como um apêndice da Didática.

Nesta disciplina os professores nos ensinavam como fazer transparências, como se portar na sala de aula, as correntes pedagógicas, como fazer um plano de aula e de unidade. Não havia a reflexão sobre o que ensinar, sobre as escolhas metodológicas a serem feitas, sobre o processo de ensino-aprendizagem. O currículo era o famoso 3+1 (três anos de conteúdos específicos e um ano de disciplinas pedagógicas).

Nesse sentido, ensinar história, sob tal prerrogativa, significava apresentar aos estudantes um repertório de informações organizadas sob uma sequência de conteúdos prescrita e disciplinarizada, seja em torno de uma narrativa de história nacional, seja ancorada na narrativa de uma grande história da civilização. (ZAMBONI, LUCINI, MIRANDA, 2013, p. 257)

O livro didático era a fonte primaz para se dar aulas. Muitas destas características ainda se encontram presentes nas escolas atualmente, bem como nos cursos de formação de professores de História. Mas, muitas mudanças já têm sido feitas, tais como o trabalho com

as novas tecnologias, com outras linguagens, as oficinas de História, onde o lúdico é a palavra-chave, as quais têm sido desenvolvidas com os alunos da Educação Básica.

Nesse sentido, muitas escolhas se apresentam aos professores. Trabalharei com as grandes narrativas? Com a Micro-História? Com a História do Cotidiano? Com a História Temática? Com a História Marxista? Com a Nova História? Quais metodologias devo usar? Quais conteúdos eleger? Seguir o livro didático? Seguir os Parâmetros Curriculares Nacionais? Todas estas indagações se apresentam quando o professor se faz professor no exercício da sala de aula.

Muitas dúvidas, bem como muitos questionamentos surgem. Igualmente, muitas reflexões surgirão a partir do momento em que o docente se abre para conversar com os seus discentes, para ouvi-los, para senti-los, para vê-los. E, por fim, para fazer a diferença e mostrar-lhes que a disciplina História pode ser ensinada e aprendida com prazer.

Quando se fala em história como distração, diversão, sedução e prazer, não se está, necessariamente, renunciando à sua carga crítica, à capacidade que possui de aprofundar a (auto)compreensão dos homens: diferentes artes também produzem aquelas experiências (pintura, poesia, cinema, teatro, etc.) e, simultaneamente, participam, quando o querem, de radicais desmontagens de poderes – governos, valores, grupos.

Associar a história a diversas lutas e identidades sociais, por sua vez, não elimina doses de sensibilidade em relação ao mundo, inclusive no que diz respeito à torna-lo mais belo e produtor de felicidades. (SILVA, 2003, p. 13)

Para isto, a História não pode se tornar prazer de alguns poucos iluminados. Ela precisa ser prazerosa para todos. E, neste movimento, não somente a disciplina História precisa ser prazerosa, mas toda a escola precisa sê-lo. Precisamos sair da Academia, mostrar aos discentes da Educação Básica que a disciplina pode ser e é prazerosa

quando se entende o ofício do historiador, quando se trabalha com a diversidade de fontes.

Talvez o gosto pela História passe igualmente por trabalhar de forma prazerosa a própria formação dos professores de História. Será que a formação que estamos dando aos nossos licenciados não está deveras técnica, mecânica? Será que estamos trabalhando de forma a seduzir os nossos futuros professores? Ora, quem nunca foi seduzido não poderá fazê-lo. Traduzindo: se os nossos estudantes de Licenciatura não viram a História de forma prazerosa, mas meramente como um apanhado de conteúdos seletos para uns poucos, como pensar a disciplina de forma diferente? Como concebê-la como uma narrativa fluida, divertida, mas não menos científica? Alguns o farão, mas muitos não.

Uma saída é pensar no diálogo com outras disciplinas, com outros campos do saber. É perceber que a História se faz em outros espaços que não a Academia e a escola. Diante disto, precisamos incorporar nos currículos das Licenciaturas em História o debate sobre multirreferencialidade na formação. A História precisa dialogar e aprender com outras ciências, tais como as Ciências da Educação, a Psicologia, a Antropologia, a Ciência Política, a Linguística.

Isto significa que refletir a respeito do ensino de história, visando a sua prática como boa experiência para todos, ultrapassa o isolacionismo da historiografia sem olhos para tantos de seus circuitos de produção e circulação e de pedagogias descuidadas em relação aos conteúdos que se estudam nessa específica área de investigação. (SILVA, 2003, p. 18).

Para que este pensamento floresça, digo que precisamos entender a pesquisa e o ensino como lados de uma mesma moeda. Precisam estar juntos. Não basta meramente o professor dizer que trabalha com pesquisa, mas efetivamente desenvolver uma aula que antes foi pensada, elaborada a partir de seus referenciais, de pesquisas

desenvolvidas por ele. É na sala de aula, ao trabalhar com pesquisa, que o professor deve desenvolver com as crianças, jovens e adolescentes, os passos da mesma.

Para que isso ocorra, reitero: a formação do professor de História precisa ser repensada, redimensionada. A Licenciatura precisa ser o foco. Os debates sobre a sala de aula, o cotidiano escolar, o debate sobre os saberes docentes, os quais, por sua vez, envolvem os saberes pessoais, os saberes disciplinares, os saberes curriculares, os saberes sobre as ferramentas de trabalho, os saberes experienciais, a formação profissional precisam ser o ponto alto. (TARDIF, 2011; PIMENTA, 2012).

A identidade do professor de História precisa ser construída e debatida. Segundo Pimenta:

Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que *forme* o professor. Ou que colabore com a sua *formação*. Melhor seria dizer que colabore para o exercício de sua *atividade docente*, uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhe coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores. (2012, p. 18-19).

Ou seja, o professor de História não é um historiador profissional, que por falta de opção, de campo de trabalho, de salários

ínfimos, foi ser professor de História. Ele é um professor de História por opção, por ter cursado uma Licenciatura. Mas, nem por isto, ele é menos pesquisador, menos reflexivo, menos crítico, menos científico. Somente assim, a corrente entre ensino e pesquisa que se encontra partida poderá ser consolidada, forjada.

Encaminhando-nos para as reflexões finais, informo que neste contexto não estamos formando o professor de História para os desafios da atualidade. Ainda são poucos os historiadores que se dedicam à área do ensino como objeto de pesquisa, que trazem para a sala de aula debates como as mudanças de paradigmas nas ciências, no conhecimento e na educação, a discussão sobre habilidades, competências e atitudes que precisam ser desenvolvidas neste Século XXI, o novo e o tradicional na educação, as diferentes linguagens e suportes da informação, o local, o regional e o global, em meio à globalização cultural e econômica, a aliança entre teoria e a prática, o lúdico, a ética e a estética no ensino.

Para finalizar as minhas reflexões, digo que não há como realizar todos estes debates sem bagagem, sem o devido conhecimento dos autores, das teorias, dos estudantes, da escola. Sem isto, não saberemos escolher o caminho a ser seguido. Mas, digo que, independente das escolhas feitas, das decisões tomadas, nunca deixemos de nos indignar, de nos assombrar, de nos admirar, de termos algumas firmes convicções na educação. Nunca deixemos de ter paixão pela nossa profissão. No dia em que o prazer e paixão pela sala de aula não mais existirem, deixe a sala de aula, pois não haverá mais nada a ser feito nela por você.

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha; SOIHET Rachel (org.). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologias*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Fazer defeitos nas memórias: para que serve o ensino. In: GONÇALVES, Márcia de Almeida; ROCHA, Helenice; RESNIK, Luís; MONTEIRO, Ana Maria (org.) *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2012.

CAIMI, Flávia Eloisa. Cultura, memória e identidade: o ensino de história e a construção de discursos identitários. In: SILVA, Cristiani Bereta; ZAMBONI, Ernesta (org.) *Ensino de História, Memórias e Culturas*. Curitiba: Ed. CRV, 2013.

MOREIRA, Claudia Regina B. Silveira; VASCONCELOS, José Antônio. *Metodologia do Ensino de História e Geografia: didática e avaliação da aprendizagem no ensino de História*. Curitiba: IBPEX, 2007.

PAGÈS, Joan. La Formación del pensamiento social. In: BENEJAM, Pilar; PAGÈS, Joan (coord.). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia em la educación secundaria*. 4. ed. Barcelona: ICE, HORSORI, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Saberes Pedagógicos e Atividade Docente*. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, Cristiani Bereta; ZAMBONI, Ernesta (org.) *Ensino de História, Memórias e Culturas*. Curitiba: Ed. CRV, 2013.

SILVA, Marcos A. da. *História: o prazer em ensino e pesquisa*. São Paulo: Brasiliense, 2003.

SILVA, Marcos (org.). *História: que ensino é esse?* Campinas: Papyrus, 2013.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

ZAMBONI, Ernesta; LUCINI, Marizete; MIRANDA, Sônia Regina. O saber histórico escolar e a tarefa educativa na contemporaneidade. In: SILVA, Marcos (org.). *História: que ensino é esse?* Campinas: Papyrus, 2013.

ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA: PONTOS PARA REFLEXÕES

Jorgeval Andrade Borges

Este artigo faz uma reflexão sobre algumas questões relativas ao ensino de História da África na Educação Básica. As problemáticas colocadas são frutos de pesquisa realizada para o doutorado em educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. A referida pesquisa trabalhou prioritariamente com professores de História da Rede Pública Estadual de Ensino da Bahia. Neste artigo, a partir de alguns resultados da investigação, se faz um diálogo com autores que têm formulado questões sobre os dilemas para a implementação da Lei nº 10.639/03.

O texto se divide em dois pontos: o primeiro discute como alguns autores especialistas na temática em questão colocam o problema da inserção dos estudos africanos nas escolas, e o segundo procura apresentar algumas orientações e sugestões para a problemática específica da seleção dos temas da História Africana possíveis de serem abordados em sala de aula. A intenção primordial desse texto é refletir se as preocupações para a implantação dos estudos africanos nas escolas, colocadas pelos especialistas na época de sanção da referida lei, ainda procedem ou sofreu alterações, após uma década de sua vigência.

RAZÕES E DILEMAS

A primeira reflexão que esse texto traz sobre o ensino de África diz respeito às motivações que levaram à obrigatoriedade desses novos conteúdos no currículo escolar. Inicialmente, é preciso admitir que existem várias razões para a importância do ensino de História

da África na Educação Básica. Tendo em vista a pluralidade de motivações para a inserção dos estudos africanos nas escolas, entendo que é interessante começar uma abordagem sobre essa questão, a partir da compreensão contida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura e Afro-brasileira e Africana do Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovadas em 2004. As referidas diretrizes discorrem e regulamentam a Lei nº 10.639/03. Segundo esse documento oficial, deve-se ensinar África nas escolas em duas perspectivas complementares: pela sua afinidade com a História do Brasil, e por sua relação com a História da humanidade. Do ponto de vista da legislação, esse é o duplo aspecto da inclusão desses conteúdos nas escolas.

O referido documento oficial destaca sobremaneira que a presença africana na sociedade brasileira é imensa. Assim sendo, o argumento principal para o ensino da África está no fato da impossibilidade de uma boa compreensão do Brasil sem o conhecimento das experiências dos povos africanos. O texto do mencionado documento corrobora a ideia de que, na história do Brasil, as relações sociais foram primordialmente entre africanos e europeus, pois as formas de produção eram dependentes do tipo de mão de obra e dos estágios civilizatórios das nações africanas (SILVA E, 2010). Por conseguinte, o entendimento completo da História do Brasil só é possível através do conhecimento da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana. Sem estes elementos se constrói uma História incompleta da sociedade brasileira. No mesmo sentido, como foi enunciado, o documento aqui analisado aponta outra razão importante para o estudo da História da África: o fato de que, para se apresentar uma sólida noção da História da humanidade, seria indispensável um conhecimento da experiência africana.

As duas dimensões do ensino de África, acima expostas, estão colocadas no referido documento do CNE (2004) e devem servir como norteadoras para a inserção desses conteúdos no currículo escolar. Esta compreensão que aqui se apresenta do referido documento está em desacordo com a interpretação de Oliva (2007), segundo a qual as Diretrizes do CNE (2004) possuem uma tendência a supervalorizar a relação da África com o Brasil, em detrimento das relações que este continente mantém com o restante do mundo. Entendo que a África em sua relação com o Brasil e o mundo é o contexto que prevalece na lei de inclusão dos estudos africanos nas escolas. O argumento aqui apresentado é que não existe, na interpretação das referidas Diretrizes, direcionamento a fragmentar o ensino de África em duas opções: suas interações com o Brasil ou suas inter-relações com a História da Humanidade. Para este documento oficial, essas duas dimensões estão contidas em um único processo, que consiste na influência que o continente africano tem na História Universal. Esta discussão está sendo posta porque tem implicação, como se verá mais adiante, sobre as formas como se está ensinando África nas escolas.

A segunda questão que se faz uma reflexão nesse artigo diz respeito ao seguinte problema: muitos docentes ainda têm reservas em levar a temática africana para a sala de aula, devido à ausência da História da África nos cursos de graduação que fizeram. Segundo Oliva (2004), associada a essa circunstância da não existência da disciplina História da África nas Licenciaturas, se encontra o problema das representações que os professores possuem sobre o continente e os povos africanos. Esta questão do desconhecimento e das representações sobre a África é um aspecto do ensino de História da África de suma relevância.

Para o referido autor, o problema das representações sobre a África para o ensino de História é que elas levam a uma posição negativa em relação à História Africana. Dentre essas representações, a negação da historicidade dos africanos é um elemento importante das estereotípias criadas sobre a África. Na opinião desse especialista, a educação escolar somente concebia a África como uma área histórica através da tendência a naturalizar determinados aspectos sociais, como a escravidão. Isso produziu um imaginário que apresenta o africano sempre associado à ideia de escravo (OLIVA, 2004). Essa situação entra em contradição com as normativas das Diretrizes do CNE (2004) que colocam como meta estabelecer uma visão positiva sobre os africanos nas escolas.

Por isso, para o mencionado autor, desconstruir representações existentes reconstruindo a historicidade da África se tornou o desafio basilar do ensino de História da África. Pensar diferente das caricaturas sobre o continente africano se torna assim um dos objetivos da inserção de África no currículo escolar (OLIVA, 2004). Por conseguinte, a introdução da História Africana no currículo da Educação Básica objetiva, entre outros elementos, realizar essa desconstrução de noções pré-concebidas. Desse modo, existem dois fatores conjugados que se constituem como o dilema central para o ensino da História Africana na Educação Básica: representações sobre a África e o desconhecimento da História desse Continente, por parte da maioria dos professores.

Tendo esse parâmetro em vista, como, ou com quais referências, os docentes da Educação Básica estão ensinando a História Africana? Segundo o autor, quase sempre a fonte referencial mais disponível para acesso a informações sobre o continente africano é a jornalística. Nesta modalidade de fonte, a estigmatização da doença, fome e guerras é uma referência recorrente de um continente tratado

como condenado ao caos (OLIVA, 2004). Entendo que esta forma de conceber a África parte da premissa de uma região unívoca. Por isso que alcançar a pluralidade das sociedades africanas se configura como importante para o conhecimento sobre esse Continente, e conceber uma África diversa passa pela restauração de sua historicidade.

Foi enunciado que nos documentos oficiais a inserção dos estudos africanos no ensino se justifica pela relação que esse continente manteve e mantém com o Brasil e o mundo. Igualmente foi alegado que a dupla situação do desconhecimento e estigmatização da África dificultam essa inserção nas salas de aula. Desse modo, fazer as devidas relações do continente africano com o Brasil e o mundo em sala de aula, como foi colocado, implica em desconstruir preconceitos e isso passa pela questão da formação docente. Chega-se, assim, a uma questão chave para o ensino de África nas escolas: a formação de professores para essa temática. Falta de conhecimento e representações se coadunam em um único fenômeno educacional para a implementação da Lei 10.639: o não acesso a esses conhecimentos por parte dos docentes. O dilema é, portanto, ensinar o desconhecido.

Nesse ínterim, uma ressalva precisa ser feita, qual seja: essas reflexões do mencionado especialista foram elaboradas em 2004 sob o impacto imediato da sanção da lei de obrigatoriedade dos estudos africanos no ensino. Isso significa que as colocações desse africanista brasileiro expressam as preocupações oriundas da expectativa que se tinha na época da promulgação da referida lei. Essas preocupações diziam respeito aos desafios para a implantação dos conteúdos africanos nas escolas. A questão posta atualmente é saber se após uma década de vigência da referida lei ainda se configuram as mesmas preocupações, ou se houve mudanças nas escolas em relação ao ensino da História Africana.

Como a problemática da formação de professores para a temática africana era o centro das discussões dos especialistas, vale a pena se deter nessa questão. A formação docente para África conduz a uma antiga questão do ensino de História: a orientação eurocêntrica do processo histórico. Esta versão da História reduziu a África aos episódios do tráfico de escravos e colonialismo. Admitir a participação deste continente em acontecimento histórico mais amplo, como a origem humana, por exemplo, é coisa recente no ensino de História (OLIVA, 2004). A África antiga, dos grandes reinos e impérios, até pouco tempo era ignorada nas escolas. O caso específico da civilização egípcia é emblemático, pois, apesar de ser apresentada com esplendor, era referenciada ao Oriente Médio (SILVA, 2010). Por isso que, para Oliva (2007), um ensino de História não eurocêntrico é uma das metas de uma reformulação curricular em que a introdução da História Africana faz parte. A esse respeito, vale colocar a opinião de Barbosa (2010), para quem a questão é realizar a reconstrução dessa História, tendo em conta o olhar africano: a África vista a partir de dentro, por si mesma, como é posta na coleção *História Geral da África*, editada pela Unesco.

Do exposto até agora, se pode alentar que a inserção da História da África na Educação Básica assinala caminhos para inovações no currículo escolar e no ensino de História em especial, mas trouxe de imediato o dilema relacionado à falta de conhecimento desses conteúdos por parte dos docentes. Por isso que, vale reiterar, uma das problemáticas mais emblemáticas anunciadas pelos autores que discutem a inserção do ensino de História da África nas escolas é a carência na formação de professores para estes conteúdos. Como foi frisado anteriormente, Oliva (2004) foi o pioneiro a colocar que ensinar o que ainda não se conhece é o dilema central da inclusão atual da África no currículo escolar. Na lógica aqui exposta, a proble-

mática da formação de professores está relacionada umbilicalmente à situação de superação da normativa eurocêntrica de que a África não possui história e isso não pode ser feito com os professores ignorando o processo histórico africano. A questão que surge em consequência dessa falta de formação docente para a temática africana, vale insistir, é a seguinte: tendo em vista o desconhecimento da História Africana pelos professores, que África está sendo levada para os alunos nas escolas?

Como foi assinalado, esse paradoxo em ter que ensinar o desconhecido é uma constatação feita por estudiosos, desde o início da vigência da lei de obrigatoriedade dos estudos africanos. Em 2003, ano da Lei nº 10.639, Oliva analisou a História da África em coleções didáticas e chegou à conclusão de que a maioria desses livros apresenta uma visão eurocêntrica sobre a África. Igualmente, destaca o persistente problema de como ensinar de maneira adequada o que não se conhece realmente:

A falta de estudo aprofundado nas universidades resultou na formação de professores despreparados para trabalhar com esses conteúdos. Mas, algumas universidades e secretarias de educação já oferecem cursos de extensão e especialização e os profissionais podem qualificar-se também pela via autodidata, pois já existe um conjunto de boas publicações, ainda que em pequeno número, sobre a história da África no Brasil. (OLIVA, 2003, p. 7)

Para esse autor, a lei da obrigatoriedade de inclusão dos estudos africanos nos currículos escolares é uma forma do Governo assumir a responsabilidade pela negação da ancestralidade africana na cultura brasileira, mas o esforço pessoal dos professores é imprescindível para o ensino adequado da disciplina. Em nossa pesquisa, ficou constatado que esta possibilidade de formação autodidata em África é um assunto polêmico para os professores da Educação Básica, pois, para os docentes, a implementação deve ser vista como uma

tríplice responsabilidade: do poder público, das gestões escolares e dos professores.

Oliva (2003) estudou a África nos livros didáticos e as iniciativas institucionais para cursos de formação de professores em estudos africanos realizados em período anterior à assinatura da Lei nº 10.639/03, consistindo em trabalho pioneiro. Posteriormente, se mostrou otimista em relação ao futuro da disciplina História da África, devido à sua proliferação nos cursos acadêmicos de graduação e pós-graduação. Ele acredita que, no ritmo em que se expandia a temática africana nos materiais escolares, em breve as complexas e diversificadas experiências históricas africanas poderiam ser apresentadas naturalmente. Na pesquisa aqui apresentada, a situação encontrada atualmente não confirmou o presságio do referido especialista, pois o ensino de África caminha a passos lentos nas escolas investigadas.

Do exposto acima se pode fazer assegurar que um dos problemas para a inserção dos estudos africanos nas escolas ainda continuam sendo os mesmos colocado por este autor: lecionar História da África no Brasil atual implica em lidar com as questões do desconhecimento dessa disciplina por parte do professor, e as representações sobre esse Continente, que docentes e discentes detêm. A inserção da História Africana no ensino apresenta, ainda, essa dinâmica em trabalhar com conteúdos desconhecidos e um imaginário pré-concebido. Vale acrescentar que, para ensinar África, é fundamental se contrapor às estereotípias que marcam a visão a seu respeito, e um caminho para isso é conhecer a produção historiográfica africana existente.

Segundo Oliva (2004), esse desconhecimento da África no ensino brasileiro é histórico, pois raramente existia, antes da promulgação da referida lei, a disciplina História da África nas licenciaturas.

No entanto, a investigação que se efetivou com os professores da Bahia em 2013 demonstrou que esse quadro se modificou, pois a maioria dos docentes em exercício declarou ter formação inicial ou continuada em História da África. Neste sentido, a atual obrigatoriedade da inclusão do estudo da História Africana no ensino teve uma repercussão na formação docente, podendo ser vista como um momento de transição de um ensino que omitiu a África, para um outro que a põe em evidência. Qual a África que está se evidenciando nas salas de aula é uma das questões posta para os pesquisadores do atual ensino de História.

Sobre a temática do desconhecimento da História da África no ensino brasileiro, vale mencionar ainda as observações feitas por Arnaut e Lopes (2005) em um trabalho de introdução à História Africana, publicado sobre impacto imediato da lei. Esses autores reiteram o prognóstico de Oliva (2004) sobre a falta de conhecimento dessa História por parte dos docentes. Segundo Arnaut e Lopes (2005), o universo africano continua sendo absolutamente desconhecido para a maioria dos nossos alunos e professores. Apesar de manifestarem satisfação com o advento da lei, esses historiadores se mostram apreensivos quanto a seus resultados, pois existe uma imagem de África formada por fontes diversas, nas quais professores e alunos se referenciam:

Existe uma tradição, um universo conceitual e uma cultura que funciona como esquema de percepção quando pensamos em África. Usualmente, associamos idéias e noções estereotipadas que constroem e são construídas por uma imagem de uma África tribal, tradicional, arcaica, com negros em trajes pré-industriais e armas primitivas, buscando seu alimento nas savanas. Nestas representações, a África aparece como distante, como separada de nós por alguns séculos. (ARNAUT; LOPES, 2005, p. 8-9).

Pode-se então inferir que o desafio central estabelecido para o ensino de História da África é a fronteira entre desconhecimento e estigmas. Por isso a problemática basilar do ensino de História da África se configura como sendo a necessidade de um alicerce: o conhecimento da historiografia sobre a África por parte dos professores. Penso que, através do conhecimento da produção dos historiadores africanos e africanistas, é possível exercer uma tarefa fundamental para essa modalidade de ensino: a apropriação das teorias explicativas da História da África. Por meio dessas teorias, se reconhecem os conceitos próprios à experiência histórica africana.

O ensino da História da África necessita tanto de um conhecimento de seu processo histórico como das teorias que tratam da especificidade africana. Segundo Fage (2010), modelos analíticos das realizações históricas africanas têm sido elaborados com melhor precisão desde os anos 50 do Século XX. Tendo em vista a inserção obrigatória dos estudos africanos no currículo da Educação Básica, o conhecimento da historiografia sobre a África que protagoniza estas teorizações é de suma importância para aqueles que levam esses conteúdos para a sala de aula.

No processo de incorporação da História Africana nos currículos escolares, é importante afirmar a historicidade plena dos povos africanos, que na historiografia europeia está resumida a acontecimentos relacionados à realidade de Europa e América. Para isso se necessita de fonte apropriada, ou seja, a historiografia sobre a África. Através do estudo de obras dessa historiografia se percebe que a História Africana pode ser abordada sob dois prismas. Em primeiro lugar, a História da África concebida em dimensão continental tem por objetivo principal apresentar uma África estruturada, entendida como berço cultural da humanidade e marcada por organizações políticas que datam de um período anterior à presença europeia. Em

segundo lugar, a História da África deve ser vista a partir do impacto que as sociedades africanas sofreram com a intervenção europeia, compreendendo os momentos do tráfico de escravos e a colonização (KI-ZERBO, 2010).

Com esse procedimento, a África atual passa a ser vista como uma síntese que envolve sua História milenar e a intervenção europeia. Saraiva (1983) é um dos expoentes africanistas que defende ser a África atual uma síntese histórica de caráter amplo, se contrapondo às versões que reduzem a realidade africana apenas à sua História contemporânea. O debate sobre a ideia da síntese histórica africana que compreende a África pré-colonial e a colonial é imprescindível para o atual ensino de África. Por isso que conhecer a África antes e depois da intervenção da Europa se configura como procedimento importante para o ensino dessa História.

A problemática da formação de professores foi, em conjunto com as questões das representações e materiais apropriados para o ensino da História Africana, o eixo que se ocuparam os especialistas para discutir as dificuldades encontradas para a inserção dos conteúdos africanos nas escolas, especificamente na disciplina História. Na pesquisa que se realizou com os professores da Educação Básica na Bahia, a questão da formação docente veio à tona, porém, com alguns indícios de mudanças provenientes da existência da Lei nº 10.639/03.

Na pesquisa realizada em 2013, foi colocada para os professores pesquisados a questão sobre a formação que possuíam sobre a História da África. Neste aspecto, a maioria dos depoimentos colocou que o conhecimento que tinham sobre a História Africana era precário. Quanto à origem desses conhecimentos, as respostas demonstram quatro possibilidades: na graduação, em livros didáticos, por iniciativa própria em fontes como internet e revistas. Em muitos

casos, os cursos de graduação foram citados como a origem deste conhecimento. No entanto, são mencionados com comentários de que apresentam limites tais como carga horária insuficiente para o conteúdo exigido por essa temática e a falta de qualificação de professores que ministram essas aulas nas Universidades. As questões de carga horária e qualificação de professores apresentadas sobre a disciplina de História da África na graduação em História são retratadas como recorrentes também nos cursos de extensão e pós-graduação.

O conjunto dos depoimentos que foi recolhido dos docentes corrobora a ideia geral do reconhecimento da precariedade dos conhecimentos no que diz respeito à História Africana. A esse respeito, os depoimentos tocam na questão espinhosa do esforço individual pela busca de formação para ensinar África. Foi visto que Oliva (2004) defende a necessidade de iniciativa individual do professor para que a história da África aconteça nas escolas ou pelo menos como sendo uma alternativa necessária. A esse respeito, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), apesar de apostarem também nessa iniciativa docente, têm a preocupação de não responsabilizar unicamente e prioritariamente os professores pela implantação da lei. As referidas diretrizes sustentam, conforme visto anteriormente, que, sem os devidos suportes, estas iniciativas podem ser limitadíssimas. O importante aqui é colocar que essa pesquisa constatou, de fato, que o fenômeno das iniciativas individuais por parte dos professores acontece, mesmo de forma limitada.

Outro aspecto a ser destacado nos referidos depoimentos diz respeito à constatação de que no curso de graduação o estudo da História da África não se preocupa em discutir formas de como fazer aulas sobre esse tema. Esse tipo de preocupação é recorrente nos do-

centes da Educação Básica que se comprometem a ensinar a História da África nas escolas. Esta é uma das razões pelas quais se dedica neste artigo um segundo ponto especialmente para discutir a questão da seleção dos assuntos da História Africana para sala de aula.

Esta é uma das maiores implicações que os cursos de formação de professores, especialmente quando se refere às graduações, apresentam: a problemática da didática para o ensino da História da África na Educação Básica. Em nosso entendimento, esta é uma questão de ordem mais ampla que envolve o ensino de História. Esse problema pode ser visto na ótica da dicotomia apresentada por Saviani (2008) entre graduações de licenciaturas e pedagogias, na qual a primeira se ocupa dos conteúdos e a segunda da didática. O referido autor considera isso como sendo um problema de estruturação dos cursos universitários, que tem implicações na Educação Básica. Tendo em vista a questão mencionada da precariedade de conhecimento sobre a História Africana, esse problema da didática se torna mais tenso. Disso pode advir a exigência da necessidade e a denúncia da carência de materiais didáticos para a temática africana feita pelos professores.

Ficou constatado na pesquisa que 70% dos professores pesquisados tiveram contato com assuntos relacionados a África durante a graduação. Essa característica de acesso à disciplina sobre África na graduação é demonstrativa da influência da Lei nº 10.639 nas licenciaturas em História. A lei provocou uma mudança importante nos currículos dos cursos de licenciaturas em História na Bahia. Isso significa que se pode atualmente afirmar que a maioria dos professores de História na Bahia possui formação em África.

No entanto, isso não significa que o mesmo se pode dizer quanto ao conhecimento desses professores acerca da História do continente africano, pois, nesse aspecto, demonstram ter uma carac-

terística limitada, precária. A pesquisa igualmente demonstrou que os professores têm limites de conhecimento a respeito da temática africana. A constatação geral foi a seguinte: os docentes que reconhecem ter um conhecimento precário sobre a História Africana perfazem um total de 72% dos pesquisados. Isso significa que a maioria dos professores pesquisados possuiu um conhecimento precário sobre a História Africana. Curiosamente, a percentagem de professores com dificuldades no conhecimento da História Africana se equiva- le à percentagem de professores que tiveram disciplinas sobre África na graduação.

Do exposto, entende-se que a formação de professores tem se constituído como elemento capital para o ensino da História e cultura africana nas escolas e que, no momento atual, se pode observar que a maioria dos professores da Educação Básica tem essa formação. No entanto, a problemática da formação, uma vez acontecida, não resolveu o dilema inicial da falta de conhecimento sobre a África. Portanto, a questão inicial de que a falta de conhecimento era o mesmo que falta de formação, nos moldes colocados pelos especialistas quando do surgimento da obrigatoriedade do ensino de África nas escolas, foi relativizado nessa pesquisa.

TEMÁTICAS DA HISTÓRIA AFRICANA

A partir do que se colocou no ponto anterior, se pode inferir que são muitos os dilemas dos professores para inserir a África no atual ensino de História. Entre essas dificuldades, uma das mais importantes tem sido a questão da escolha dos temas e das abordagens da História Africana possíveis de serem levadas para a sala de aula. Neste particular, a primeira questão a ser levantada é que a África no ensino de História não pode ser vista como um caos antes da

presença europeia. Ao contrário, deve ser colocado que existiu no continente africano um processo antigo de formação de sociedades complexamente estruturadas. Neste aspecto, seria relevante trabalhar temas como os reinos e impérios antigos e a escravidão interna à África, com suas características próprias. Desenvolver a ideia de uma África estruturada requer alguns requisitos como enfatizar suas tecnologias de agricultura, mineração e edificações, assim como as complexas organizações sociais.

Trabalhar em sala de aula a dinâmica de organização interna dos reinos e impérios destacando sua autonomia, isto é, a originalidade africana, é imprescindível. O historiador africanista Basil Davidson, por exemplo, apresenta um postulado importante para a historiografia sobre a África: a defesa da autonomia africana na criação das tecnologias existentes na História Antiga da África (DAVIDSON, 1975). Tendo em conta a produção historiográfica sobre a África, o procedimento mais favorável para um ensino de História da África seria estabelecer, junto aos alunos, o debate entre as distintas versões da História, a africana e a europeia. Esse procedimento se torna interessante à medida que as divergências historiográficas existentes permitem aos professores e alunos realizarem debates e desenvolverem uma linha norteadora do ensino de África que consiste em admitir que, apesar dos europeus terem influência na moldura da África atual, esta não é produto da Europa e sim de sua ancestralidade histórica. Entendo que o confronto entre a historiografia europeia e a africana pode esclarecer os equívocos da primeira no sentido de demonstrar que a História da África é a mais antiga do mundo e não pode ser resumida ao impacto europeu, por mais que isto se reflita na contemporaneidade.

Desse modo, o ensino da História das sociedades africanas serve como reforço à crítica a uma escrita da História centrada na

Europa. O ensino da História da África tem a função de sustentar esse posicionamento contrário ao eurocentrismo. Nesse sentido, o ensino de História da África realiza uma crítica ao eurocentrismo porque permite rever, em outra ótica, a história que o europeu escreveu sobre o continente africano. Por isso, é importante discutir se a abordagem da África em sala de aula ainda continua no marco eurocêntrico ou superou este modelo. Contudo, é importante ainda saber se nesse processo de crítica o ensino de História consegue apresentar o que a História Africana possui de original.

O ensino de História da África necessita superar o marco eurocêntrico, elaborando um olhar para o continente que visualizasse suas complexidades e destacando sua importância singular por ser, antes de tudo, a matriz da espécie humana, o lugar onde a História da humanidade começou. Neste aspecto, o importante ao discutir quais temáticas da História da África podem ser abordados no ensino da História é buscar superar marcos europeus, resgatando o ponto de vista africano.

O ensino de História da África na perspectiva de uma dimensão própria ao Continente deve ter como ponto de partida a premissa da tríplice primazia africana da origem do ser humano, cultura e civilização. A ideia dessas primazias africanas para a História da humanidade é defendida não somente pela produção historiográfica, mas também por obras da antropologia (KLEIN, 2005). A partir da constatação de que o continente africano é a matriz da humanidade, entendida não somente na perspectiva paleontológica, mas também na visão antropológica e histórica, se pode apresentar, com consistência, a África dos grandes reinos e impérios.

Um importante exercício para análise da antiguidade das formações estatais na África é o estudo do Egito. Inicialmente, seria visto que em muitas versões historiográficas esta civilização é tra-

balhada na perspectiva de que ela estaria fora da África. Com isso, se estaria assinalando para os alunos que um estudo de História a partir da percepção da África como berço cultural e civilizatório da humanidade não pode apresentar esta sociedade como civilização do Oriente Médio.

O ensino baseado nesta ótica deve também superar as impressões da existência de duas Áfricas separadas, uma ao norte, África mediterrânea e saariana, e a África subsaariana. Existem visões dentro da historiografia sobre a África que ainda defendem a ideia de que a região norte esteve integrada ao processo histórico europeu e asiático desde a antiguidade e a região subsaariana manteve-se isolada da História Mundial até a Era Moderna. Esta forma de se colocar as divisões regionais da África teve seu marco inicial no Século XIX. O conhecimento do debate que a esse respeito é feito na historiografia sobre a África contribuiria bastante para o professor desfazer essa formulação de Áfricas isoladas entre si, no qual o ensino de História se adequou.

Penso também que, no ensino da História Africana, a abordagem sobre a polêmica versão historiográfica conhecida como afrocentrista, é importante ser levada para sala de aula. Esta perspectiva historiográfica sustenta a tese da África como matriz da civilização, que influenciou a História da humanidade. Independente do posicionamento a ser tomado pelos professores, trabalhar com a problemática afrocentrista é promissor porque os alunos precisam conhecer a proposta de revisão da História defendida por essa corrente de pensamento. O ensino de História, quando for abordar a África antes das invasões externas, não pode tratar as sociedades africanas no modelo do atraso. Nesse sentido, os historiadores afrocentristas são referenciais para se contrapor a essa visão de um continente arcaico.

As questões arroladas acima são problemas teóricos que devem ser levantados em sala de aula e, através de estudos da historiografia sobre a África, os professores podem trabalhar as versões existentes no interior dessa própria historiografia. Por isso os docentes da Educação Básica precisam realizar um desafio teórico: elaborar possibilidades de conteúdos para as escolas que possam levar um conhecimento coerente com a produção historiográfica. Estar plenamente situado nas vertentes teóricas da historiografia é importante para os docentes, pois permite reconhecer as opções historiográficas disponíveis e qual ou quais se pretende trabalhar em sala de aula.

No período anterior à publicação da lei de obrigatoriedade do ensino de África, as referências sobre esse continente nas escolas obediam um padrão em que os africanos apareciam em três períodos distintos. O primeiro, na antiguidade, com o estudo do Egito visto como civilização exógena à África. O segundo, na época moderna, com o tráfico de escravos analisado do ponto de vista do Ocidente. O terceiro, na época contemporânea, em que a África é vista como apêndice da política colonialista europeia. No momento atual, duas formas de abordagens da História Africana na Educação Básica se colocam como possibilidades. A primeira mantém o padrão acima mencionado, trabalhando a África a partir desses três processos citados. A segunda trata a África desde a Antiguidade, abordando a formação e desenvolvimento dos antigos Estados Africanos. Portanto, após a vigência da referida lei, há uma ampliação e renovação dos conteúdos de África em que a novidade é a inclusão dos antigos reinos e impérios africanos (BORGES, 2010).

A importância para os docentes em conhecer a historiografia sobre a África se coloca, primordialmente, porque auxilia na resolução de um relevante problema no ensino de História Africana: escolher com quais concepções da História da África os professores

podem analisar o processo histórico africano. A análise do eurocentrismo, por exemplo, pode conduzir à discussão sobre a necessidade de uma Filosofia da História da África. Somente sustentado em uma filosofia dessa História se pode realizar uma crítica fundamentada ao eurocentrismo e isso só é almejavél mediante conhecimento da historiografia sobre a África em suas variadas versões.

A inserção da História da África no currículo não pode ser resumida a um combate anti-eurocêntrico no sentido apenas de denúncia das mazelas que os europeus provocaram neste continente. Neste ensino, é necessário vir à tona os aspectos originais e singulares da experiência histórica africana. Isso é o que se denomina a dimensão africana de sua História. O ensino de História da África se encontra em uma fase inicial. A superação desse estágio primário pressupõe amadurecimento sobre duas questões: a forma ingênua de se tratar a crítica ao eurocentrismo e o desenvolvimento de uma concepção filosófica da História condizente com a singularidade da experiência africana. Como foi colocado, esta maneira de ver a questão do eurocentrismo é um dos aspectos mais contundentes que a historiografia sobre a África tem apresentado e isso implica na construção de uma Filosofia da História que conecte a experiência histórica africana com a da humanidade. O ensino de História da África não pode ficar alheio a esse debate e ao desafio de construção de uma Filosofia da História para a África.

Duas reações iniciais aparecem aos professores quando entram em contato com a História da África. A primeira é a perplexidade diante da riqueza e complexidade das antigas sociedades africanas. A segunda é a resistência para estudar África. As principais dificuldades encontradas no processo de ensino de História da África começam com esse paradoxo da resistência e perplexidade com relação a esse novo conhecimento. Trabalhos de ensino de História Africana apa-

recem inicialmente como uma sistemática descrença nas possibilidades civilizatórias desse continente. Disso surgem alguns pontos importantes no imaginário sobre a África que podem ser encontrados em sala de aula: a África como selva tropical, como uma região imensamente distante, as populações africanas estão isoladas entre si e do mundo e o europeu levou a civilização para o continente africano.

No ensino da História Africana, é importante a introdução de informações geográficas sobre a África, para que os estudantes possam ter a ideia da possibilidade de existência de sociedades organizadas, como, por exemplo, constatar a existência de cidades com infraestrutura urbana desenvolvida desde a Antiguidade. A percepção de que a África é marcada por paisagens de florestas tropicais leva à construção de um imaginário no qual o africano vive em choupanas, não havendo lugar para imensas cidades, agricultura de grande porte e demais atividades econômicas como a pecuária e mineração. Nesta perspectiva, o continente africano não conheceu em sua História a revolução agrícola, comercial e urbana.

Em contribuição ao imaginário construído de impossibilidades civilizatórias africanas, estes povos estão sempre localizados em florestas tropicais e desertos, ambientes tidos como inóspitos. Além disto, o deserto é considerado como divisor de duas hipotéticas Áfricas, uma negra e outra branca. Aqui, o exercício de quebra de pressupostos errôneos no ensino da História Africana se torna um pouco mais difícil, porque existem versões na historiografia sobre a África que sustentam essa divisão. Como recurso didático, se podem utilizar as rotas de caravanas comerciais, que durante muitos séculos fazem percurso através das regiões do Saara. Estas caravanas demonstram a possibilidade de vida cotidiana na região do deserto e da instalação e desenvolvimento de sociedades estatais nessa região. O recurso às

caravanas e aos sítios arqueológicos leva à demonstração de uma integração dos espaços econômicos no deserto do Saara e nas demais regiões como o Sahel, savanas e florestas (HERNANDEZ, 2005). Esse procedimento auxilia a construção de uma visão de integração entre comunidades africanas, eliminando a possibilidade do artifício de duas Áfricas. Mesmo a diversidade da população africana não é suficiente para pensarmos em duas Áfricas, uma no norte e outra no sul do Saara. O que marca a territorialidade na África é, sobretudo, a integração histórica. O ensino de História da África deve utilizar o mesmo princípio quando se estudam outros continentes, no sentido de que existe um continente africano com diversas populações e culturas. Com isso, a ideia de unidade geográfica transmite a impressão homogênea de uma unicidade cultural.

O presente texto buscou elucidar algumas questões pertinentes ao tema da inserção da História Africana nas escolas. Dentre os vários dilemas para essa tarefa, concentrou-se na discussão do problema da formação docente, especialmente discutindo como ela interfere nas dificuldades que os docentes têm para selecionar os assuntos da História Africana a serem trabalhados em sala de aula. Do mesmo modo, essa precariedade do conhecimento sobre África e sua História impossibilita aos professores uma interpretação do processo histórico africano a partir da perspectiva endógena a esse Continente.

No entanto, essa problemática da formação docente para o ensino da História da África toma atualmente uma configuração dicotômica entre formação e conhecimento. Se anteriormente se achava que a falta de conhecimento estava sobremaneira relacionada à carência de formação inicial e continuada de professores para a temática africana, no momento atual se constata que a maioria dos professores possui tal formação e continua com precariedade nesses

conhecimentos. A questão da formação de professores da Educação Básica para a temática africana foi transferida ou ampliada na questão da formação de professores em África para o Ensino Superior. Nesse sentido, urge averiguar a qualidade dos atuais cursos universitários nas graduações e pós-graduações que trabalham com a História da África.

REFERÊNCIAS

- ARNAUT, Luiz. LOPES, Ana Mônica. *História da África: uma introdução*. Belo Horizonte: Crisálida, 2005.
- BARBOSA, Muryatan Santana. *A África por ela mesma: a perspectiva africana na História Geral da África (UNESCO)*. Tese (Doutorado em História). São Paulo: Universidade de São Paulo; Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2012.
- BRASIL. Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003. *Diário Oficial da União*. Brasília, 2003.
- BORGES, Jorgeval Andrade. *A ambígua África: memórias e representações da África antiga no livro didático: Egito, reinos e impérios africanos*. Dissertação (Mestrado em Memória: linguagem e sociedade). Vitória da Conquista: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2009.
- BRASIL. Lei 11.645 de 10 de março de 2008. *Diário Oficial da União*. Brasília, 2008.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer n.03 de 10 de março de 2004. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Brasília: Ministério da Educação, julho/2004 (a).
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução n.01 de 17 de junho de 2004. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves. Brasília: Ministério da Educação, julho/2004 (b).
- DAVIDSON, Basil. *Revelando a velha África*. Lisboa: Edições 70, 1979.
- FAGE, J. D. A evolução da historiografia da África. In: KI-ZERBO, Joseph (ed.). *História geral da África*. I: Metodologia e pré-história da África. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, p. 1-22, 2010.

HERNANDEZ, Leila Leite. *A África na sala de aula: visita à história contemporânea*. São Paulo: Selo Negro, 2005.

KI-ZERBO, J. Os métodos interdisciplinares utilizados nesta obra. In: KI-ZERBO, Joseph (ed.). *História geral da África*. I: Metodologia e pré-história da África. 2.ed. rev. Brasília: UNESCO, p. 387-400, 2010.

OLIVA, Anderson Ribeiro. *Lições sobre a África: diálogos entre as representações dos africanos no imaginário Ocidental e o ensino da História da África no Mundo Atlântico (1990-2005)*. Tese (Doutorado em História). Brasília: Universidade de Brasília; Instituto de Ciências Humanas, 2007.

_____. Os africanos entre representações: viagens reveladoras, olhares imprecisos e a invenção da África no Imaginário Ocidental. *Em tempo de Histórias*. Brasília, ano 9, n. 9, p. 90-114, 2005.

_____. O espelho africano em pedaços: diálogos entre as representações da África no imaginário escolar e os livros didáticos de história, um estudo de caso no Recôncavo Baiano. *Recôncavos: Revista do Centro de Artes, Humanidades e Letras da UFRB*, v. 1, p. 1-18, 2007.

_____. A história africana nos cursos de formação de professores: panorama, perspectivas e experiências. *Estudos Afro-Asiáticos*. Rio de Janeiro, v. 28, n. 1/2/3, p. 187-219, 2006.

SARAIVA, José Flávio Sombra. *Formação da África contemporânea*. São Paulo: Atual, 1997. (Coleção Discutindo a História)

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SILVA, Alberto da Costa e. *A enxada e a lança: a África antes dos portugueses*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

SILVA, Elizabeth de Jesus da. Um caminho para a África são as sementes: histórias sobre o corpo e os jogos africanos mancala na aprendizagem da educação das relações étnico-raciais. Dissertação de (Mestrado em Educação). Salvador: Universidade Federal da Bahia; Faculdade de Educação, 2010.

NÓS E TODOS: UM DIÁLOGO SOBRE A LEI Nº 11.645/08

Erlon Fabio de Jesus Costa

O texto a seguir tem como principal objetivo provocar reflexões e trazer para o cenário educacional questões ainda pouco debatidas no cotidiano escolar, e que partem de uma série de equívocos e distorções históricas sobre as relações étnico-raciais nos espaços educativos.

As mudanças ocorridas ao longo da última década em relação aos aspectos legais da LDB 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira) são resultados de uma série de lutas oriundas dos movimentos sociais. A Lei nº 11.645/08, que determina o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, a qual alterou a Lei nº 10.639/03, representa os anseios das populações tidas como minoritárias a partir da percepção de uma educação voltada para o empoderamento.¹

Essa temática é fundamentada num composto de aspectos legais e pedagógicos que permeiam as questões étnicas no universo escolar. As práticas aqui discutidas são resultado de observação e atuação na História do Povo Tupinambá de Olivença, enquanto movimento social que envolve o processo educacional experimentado no contexto da educação indígena diferenciada e do ensino convencional.

Para melhor reflexão sobre a temática, este texto foi dividido em três partes: inicialmente será discutida a concepção indígena ao pensar na sustentabilidade do seu território, partindo do processo educacional; em um segundo momento, o olhar é direcionado à

¹ No contexto exposto, entendemos o empoderamento enquanto tomada de consciência coletiva na busca pelos seus direitos, fazendo da prática da cidadania uma ação libertadora e de tomada de consciência de grupo.

Educação Infantil e às diversas trocas de saberes possíveis na aplicação da Lei nº 11.645/08; por fim, será sugerida a aplicação de atividades voltadas às práticas metodológicas e a aplicação de um material didático consistente capaz de revelar parcela da diversidade indígena no Brasil.

O processo educacional desenvolvido no Brasil ao longo dos séculos tratou de utilizar conceitos e termos pejorativos e estereotipados, disseminando em meio à sociedade brasileira padrões eurocêntricos, desfavorecendo as populações indígena e negra e colocando à margem as lutas e resistências desses povos.

A tônica para essas percepções emergem das dificuldades ainda hoje na aplicação da lei, tanto nos seus aspectos estruturais, quanto instrumentais. Tal afirmativa é justificada pontuando as dificuldades que hoje o profissional da Educação Básica se depara ao perceber-se engessado em um currículo que não abre espaços para o debate do multiculturalismo. Ressalta-se, também, que a formação inicial desses profissionais muitas vezes é defasada e carregada de preconceitos. No que tange às questões de instrumentalização para a efetivação da lei, percebe-se uma ausência do protagonismo indígena e negro na elaboração desses materiais. Esse fato, muitas vezes, acarreta distorções de uma realidade complexa, a qual envolve as relações étnicas e a diversidade do povo brasileiro.

SUSTENTABILIDADE E EDUCAÇÃO INDÍGENA

Foi a partir de um diálogo com a cacique Maria Valdelice Tupinambá (Jamopoty) que a educação entrou no cenário da pesquisa que se segue. A conversa, embora tenha sido informal em uma das sessões eleitorais de Olivença, em 3 de outubro de 2004, possibilitou uma análise a respeito da luta pela reconquista da terra em seu

processo histórico. O diálogo fomentou um olhar mais aguçado em relação ao papel social da educação diferenciada indígena, em seus campos epistemológicos e na preparação do aluno indígena para o mundo contemporâneo.

A Cacique Maria Valdelice, naquela ocasião, esclarecia que “a luta pela Terra dos Tupinambá de Olivença era uma luta que estaria travando para uma herança de seus netos”. Nessa fala da Cacique, também surgiram questões relacionadas ao processo educacional e sua importância para a formação integral do indígena em meio a um processo demarcatório², tão questionado por diversos segmentos no sul da Bahia. Diante da já conhecida morosidade no processo de demarcação das terras indígenas no Brasil, a afirmação da Cacique parece não trazer alguma novidade. Entretanto, a fala de Valdelice, quando vinculada à educação indígena, apresenta em seu cerne uma complexidade que buscaremos aqui abordar.

Para isso, parte-se do princípio da necessidade de ter como pano de fundo um currículo diferenciado e capaz de atender a uma demanda de indígenas que, daqui a duas gerações, provavelmente, herdarão de seus avós, além da luta, o compromisso com um território demarcado. Compromisso esse que perpassa, desde a utilização adequada no manejo dos recursos naturais, até a responsabilidade de preservar esse espaço, já tão devastado desde os primórdios do período colonial.

Nesse sentido, as definições sobre o conceito de sustentabilidade oferecem o caminho para as reflexões a respeito da importância do papel da educação em uma sociedade contemporânea. Segundo

² Depois de solicitarem a delimitação do seu território tradicional à FUNAI, em 2002, e tendo conseguido que em 2003 se iniciassem os estudos preliminares de identificação de terras indígenas, nos últimos seis anos viram a situação ser protegida com o aumento já sustentável de colisões sociais com interesses econômicos na região que, em face do conhecimento da existência de tais estudos, os ameaçavam (*Relatório de demarcação das terras indígenas*, 2009).

Sachs (2004), os três pilares da sustentabilidade são: relevância social, prudência ecológica e viabilidade econômica. A partir desses pilares, será traçado um paralelo entre a visão linear da economia e a educação. Compreende-se a educação como mola mestra no processo de conscientização para a compreensão das necessidades de mudança na postura da sociedade contemporânea.

Marcel Bursztyn (2012), em palestra proferida aos alunos do Mestrado Profissional em Desenvolvimento Sustentável Junto a Povos e Terras Indígenas, afirma que o Desenvolvimento Sustentável é a utopia do mundo moderno. Paulo Freire (1996) já chamava a atenção, que a educação, por mais que busque soluções concretas para um determinado povo, deve ser estruturada na utopia, no sonho do que pode ser ideal. Essa definição e pensamento são capazes de auxiliar na compreensão da complexidade da colocação da Cacique, nos seus aspectos de historicidade da luta de seu povo e pelo fato de oferecer outros caminhos para as futuras gerações do povo Tupinambá. Ora, se sustentabilidade está diretamente relacionada com a relevância social, no caso dos Tupinambá de Olivença, essa relevância perpassa principalmente pelos aspectos educacionais, tanto em seu campo cotidiano de vivência na sua terra e do sustento que esta proporciona, quanto nos campos epistemológicos e cosmológicos. Campos em que os saberes tradicionais servem para garantir, não só a preservação de cultura Tupinambá, mas também seu patrimônio natural.

Nessa perspectiva, o sentido de pertencimento está enraizado na percepção do território e se expressa na linguagem, no costume, sempre em referência ao mundo natural. Os sistemas de saber indígena são mapas de memória que carregam uma ancestralidade e se revelam nas experiências mítico-poéticas, nos espaços do sonho e dos rituais, no contato com a mãe-terra, nos espaços de representa-

ção e nas práticas cotidianas. Dessa forma, o saber nas comunidades indígenas adquire sentido ético em práticas projetadas na coletividade – ponto de partida e de chegada para os indígenas, ou seja, a própria comunidade.

Na medida em que a cosmovisão, o pensamento e a religiosidade indígenas refletem de múltiplas maneiras o sentido ético de convivência com a mãe-terra, na experiência comunitária, o sujeito indígena institui uma “geografia sagrada”, combinando os mais variados elementos do espaço habitado, sejam eles seres vivos, inanimados ou sobrenaturais. A terra, o espaço em si, torna-se um prolongamento do corpo; os princípios religiosos estabelecem relações ecológicas e de proteção com esse espaço-terra; a identidade étnica da pessoa se enraíza e se prolonga na terra, que passa a fazer parte dessa identidade.

Nessas relações de saberes em que interagem os espíritos da natureza (guardiões dos territórios, os “encantados”, para muitos povos indígenas do Nordeste) e as pessoas em seus “espaços concretos”, o sentido étnico das relações homem/natureza revela uma pedagogia comunitária em que os saberes compartilhados atualizam-se e expressam-se fundamentalmente nas noções de cultivo e respeito. Muñoz afirma:

A comunidade indígena tem em sua versão local o espaço que ordena e se reconhece organizador da vida e da convivência, experimentando-se mundo de aprendizagens e de solidariedades mediante diversas estratégias éticas e de representação da ordem. O pensar e o sentir do homem da terra vai conformando-se num sentido de convivência amorosa para a mãe-terra que se expressa em valores de cuidado e respeito, que os ambientalistas reconhecem como proteção e uso apropriado dos recursos naturais. (2003, p. 300).

As lutas de diversos povos indígenas do Nordeste brasileiro, a exemplo dos Tabajara³ na Paraíba, pela retomada de suas terras ocorrem concomitantemente à luta pela afirmação de uma identidade. Nesse processo de luta, ser índio vai rememorando, recriando através das vivências comunitárias e ritualísticas, um sentido para a existência que está atrelada ao território, à mãe-terra, aos “encantados”, em que os símbolos são carregados de poesia, sentimento, tempo e ancestralidade. Tudo passa a ter sentido: os rios, as árvores, os animais, as músicas, o ritual, a luta pela terra.

Segundo Geertz, (1973) a cultura é uma característica fundamental e comum da humanidade de atrair, de forma sistemática, racional e estruturada, significados e sentidos às coisas do mundo. Esta afirmação leva-nos a mais uma reflexão nesse processo educacional enquanto propulsor de uma consciência de sustentabilidade, não somente pensada como processo de desenvolvimento material, mas enquanto construtor de mecanismos de preservação da memória e do próprio patrimônio cultural nos seus campos materiais e imateriais.

As possibilidades oferecidas a partir de novas maneiras de observar o mundo favorecem ao educando indígena e não indígena um leque de opções com base no processo de aprender a conviver. Esse aprendizado ultrapassa os conceitos de convivência humana a que muitas vezes o currículo estabelecido limita-se, ampliando a concepção do pilar educacional referente ao aprender a conviver, a um sentido de relacionar-se com seu espaço e a compreensão das oportunidades proporcionadas por eles, de maneira responsável e ética.

3 O povo Indígena Tabajara tem como seu espaço originário a costa do Nordeste brasileiro, mais especificamente no Estado da Paraíba. Assim como diversos povos da costa litorânea, utilizara-se da miscigenação como estratégia de resistência ao processo colonialista e impactante para os povos de primeiros contatos. No ano de 2008, iniciaram uma luta na busca de seu reconhecimento étnico e na demarcação de seu território.

O respeito à diversidade da natureza e a responsabilidade de conservar essa diversidade definem o desenvolvimento sustentável como um ideal ético. A partir da ética do respeito à diversidade de culturas e de sustentação da vida, base não apenas da sustentabilidade, mas também da igualdade e justiça. (KOTHARI apud SACHS, 2004, p. 67).

A aplicação de um currículo capaz de proporcionar o entendimento das diferenças é fundamental no ofício, no processo de ensino-aprendizagem e na compreensão da sustentabilidade. Por meio do ensino, esse vínculo com seu espaço pode contribuir para que o estudante, ao perceber-se diferente e ao manter uma relação de alteridade, tenha condições de compreender sua singularidade em uma construção histórica. Ao mesmo tempo, possibilita ao aluno tornar-se um cidadão capaz de respeitar particularidades e ser competente para enfrentar o mercado de trabalho, a partir da sua concepção de sujeito protagonista e responsável pela manutenção de uma herança deixada pelos seus ancestrais.

Por outro lado, o artigo 26 da LDB, que estabelece a necessidade de reconhecer, por meio do currículo, as especificidades nas quais o(a) educando(a) está inserido, nos induz a compreender as mudanças na concepção teórica e conceitual do que vem a ser currículo de fato. Desse modo, se numa visão tradicional este não passa de um conjunto de fatos e informações selecionadas para serem transmitidas, na pedagogia contemporânea é ele o responsável pela aplicação de práticas não deterministas e carregadas de significados.

Segundo Silva, a escola diferenciada é:

O lugar onde a relação entre os conhecimentos tradicionais e os novos conhecimentos deverão se articular de forma equilibrada, além de ser uma possibilidade de informação a respeito da sociedade nacional, facilitando o “diálogo intercultural” e a construção de relações igualitárias fundamentadas

no respeito, reconhecimento e valorização das diferenças culturais entre os povos indígenas, a sociedade civil e o Estado. (SILVA, 1998, p. 31).

Ainda, na perspectiva de Grupioni:

Esse discurso, da educação diferenciada como direito dos índios, se estrutura pela negação da escola indígena vigente e pela afirmação de um novo conjunto de premissas que deveria orientar sua transformação. É, assim, pelo rechaço de práticas e ideias que esse discurso se constrói como inovador e busca alcançar legitimidade, a ponto de se impor hegemonicamente nos anos seguintes. Em contraposição a uma escola que se constituía pela imposição do ensino de língua portuguesa, pelo acesso à cultura nacional e pela perspectiva da integração é que se molda um outro modelo de como deveria ser a nova escola indígena, caracterizada como uma escola comunitária (na qual a comunidade indígena deveria ter papel preponderante), diferenciada (das demais escolas indígenas), específica (própria a cada grupo indígena onde fosse instalada), intercultural (no estabelecimento de um diálogo entre conhecimentos ditos universais e indígenas) e bilíngue (com a consequente valorização das línguas maternas e não só de acesso à língua nacional). (GRUPIONI, 2008, p. 36-37)

A partir dessa nova determinação, a educação escolar em contexto indígena, a exemplo do povo Tupinambá, os quais em muito se assemelham com os Potiguara da Paraíba, passa a ser entendida como um instrumento de luta, de afirmação de identidade, de construção cultural, de valorização da tradição e dos saberes indígenas. A educação escolar é pensada e construída a partir de outras referências e outras intencionalidades. A escola é, portanto, projeto de autonomia e deve servir para a autodeterminação indígena. Da mesma forma, as práticas de educação tradicional devem e precisam dialogar com os saberes produzidos na e pela escola. Talvez essa seja a fala da Cacique, citada e refletida no início do texto, ao pensar na luta pelo seu território como espaço que deve ser preservado para seus descendentes.

Conforme o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas:

Pode-se afirmar que as sociedades indígenas possuem um conhecimento minucioso do meio natural e que reconhecem não somente a diversidade biológica (variedade de espécies da fauna e da flora), como também a diversidade ecológica (variedade de ecossistemas). Atualmente é bastante reconhecida a contribuição das sociedades indígenas na ampliação e manutenção da diversidade biológica. A discussão atual sobre biodiversidade passa pelo respeito e pelo reconhecimento da existência de sociedades diversas e diferenciadas, como as indígenas. [...] Embora os povos indígenas tenham grandes conhecimentos e saibam utilizar os recursos naturais de seu território, suas relações com a natureza são mais do que o conhecimento da biodiversidade e de técnicas de manejo. (BRASIL, 2005, p. 258)

Ademais, como afirma Muñoz,

A comunidade indígena tem em sua versão local o espaço que ordena e se reconhece organizador da vida e da convivência, experimentando-se mundo de aprendizagens e de solidariedades mediante diversas estratégias éticas e de representação da ordem. O pensar e o sentir do homem da terra vai conformando-se num sentido de convivência amorosa para a mãe-terra que se expressa em valores de cuidado e respeito, que os ambientalistas reconhecem como proteção e uso apropriado dos recursos naturais. (2003, p. 300)

No imaginário indígena, o espaço é “espaço concreto”, “geografia sagrada”, prolongamento do corpo, definidor da identidade do sujeito, na medida em que esse espaço se apresenta carregado de memória, entidades sagradas, ancestralidade, tradição e concepções mítico-poéticas que rememoram e reconfiguram os sentidos de estar no mundo.

Como sugerem Salinas e Núñez:

A vertiginosa mundialização nos sugere conceitualizar a cultura global em termos de diversidade, variedade e riqueza de discursos, códigos e práticas populares e locais que resistem e contestam a siste-

maticidade e a ordem [...] Neste contexto, parece ser que são os dispositivos sociais estruturantes da vida cotidiana os que, em última instância, definem a natureza social, política e cultural desta controversa relação entre diversidade ou heterogeneidade cultural e educação. (SALINAS; NÚÑEZ, 2001, p. 236, tradução minha).

Nessa perspectiva, torna-se possível traçar um paralelo entre o que pensa a liderança Tupinambá a respeito da educação diferenciada e a citação de Ignacy Sachs a respeito do legado que deve ser deixado para as gerações vindouras: “a conservação da biodiversidade entra em cena a partir de uma longa e ampla reflexão sobre o futuro da humanidade. A biodiversidade necessita ser protegida para garantir os direitos das futuras gerações” (SACHS, 2002, p. 67).

POSSIBILIDADES TRAZIDAS PELA LEI nº 11.645/2008

No Brasil, a Constituição Federal, por meio da Lei nº 9.394/96 e do Plano Nacional de Educação, determina que todo cidadão brasileiro tem direito à educação, de qualidade e de acordo com as realidades de vida de cada grupo social nas quais a escola está inserida. Partindo desses dois pontos, será apresentado um conjunto de reflexões a respeito da importância da Educação Infantil para a aplicação das Diretrizes Curriculares no ensino da História dos índios brasileiros, a partir do que determina a Lei nº 11.645/2008; bem como serão apontados caminhos para a efetivação de uma educação capaz de possibilitar uma relação respeitosa e de valorização para com a diferença cultural, no caso da proposta deste trabalho, com a diferença em relação às histórias e culturas indígenas em nosso país.

O foco deste trabalho é a modalidade Educação Infantil, garantida a toda criança brasileira com idade entre 03 e 06 anos. De acordo com o PNE, a Educação Infantil é a primeira etapa da Edu-

cação Básica, em que a criança deve desenvolver competências e habilidades, nos seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando e sistematizando de maneira bastante diversa as relações e os valores transmitidos pela família e pela comunidade a qual a criança está envolvida. Partindo dessa concepção, vêm à tona um fato e um questionamento: o primeiro é o fato de que, nessa fase, no momento em que as construções sociais são estabelecidas fora do âmbito familiar e dos espaços coletivos de comunidade, a criança é convidada a perceber o outro, a perceber a diferença e a aprender a conviver com essa diferença.

Contudo, nosso País, mesmo legitimando por meio de sua legislação educacional o processo de formação básica, não consegue atender a uma proposta de educação voltada para o respeito à diferença. Questionam-se, assim, quais fatores implicam nesse entrave? Se é a educação a responsável por formar sujeitos para o exercício da cidadania, em que momento ou em que circunstância esse processo não consegue alcançar sua finalidade? Para responder tal questionamento é preciso mergulhar, não unicamente no universo infantil de aprendizagem, mas também nos instrumentos utilizados por essa modalidade de educação no diálogo desse conhecimento, como também na formação específica do profissional que deverá atuar nesse contexto.

No caso da Educação Infantil brasileira, por meio da análise do material didático destinado a esse público específico de alunos, verifica-se uma ausência da diversidade. Ainda estruturado em uma concepção eurocêntrica de “educar”, as escolas brasileiras ignoram a presença de uma diversidade étnica, colocando sempre os indígenas em um passado constante e os negros em um papel de submissão. Dessa maneira, se enraíza um preconceito, que será disseminado por toda a vida do indivíduo, já que, no momento inicial do estabele-

cimento de relações, ele foi orientado a ver essas relações por um prisma de conceitos já previamente estabelecidos e carregados de significados, quase sempre negativos.

Nesse sentido, a Educação Infantil está justamente na condição primordial de toda a construção de ideais que, muitas vezes, são descritas como utópicas. No entanto, é preciso compreender que esses ideais são capazes de sanar lacunas da omissão dos povos estabelecidos como vencidos em toda a História de nossa Nação, indo além do que pode ser visto como uma necessidade latente de mudanças no que se refere à construção didática de materiais, até porque essa mudança já está preceituada nas prioridades do Plano Nacional de Educação, tanto para a Educação Indígena quanto para o Ensino regular.

Garantir a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos e a afirmação da escola como espaço fundamental para a valorização da diversidade, da Educação Ambiental e do desenvolvimento sustentável, superando, assim, o trato desigual dado à diversidade ao longo da nossa história, garantindo a universalidade dos direitos, superando as desigualdades sociais (BRASIL, 2000).

Partindo dessa visão, elenca-se um segundo ponto de debate a respeito da infância no contexto escolar, ou seja, as relações étnicas e raciais. Com o advento da Lei nº 11.645/08, a qual instituiu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos escolares, ampliou-se as possibilidades curriculares, permitindo o empoderamento dos educandos e dando-lhes a oportunidade de conhecer outras visões de mundo e de ter novos diálogos de saberes. A lei em vigor, nesse sentido, deve ser percebida, não unicamente como política pública de reparação, o que não limita seu teor de atuação legal, mas, ao aplicá-la na Educação Infantil, como um dos alicerces para o enfrentamento no que tange às relações de pessoas e indivíduos no âmbito escolar.

Nas diretrizes destinadas à Educação Infantil, a mesma é vista como etapa da educação básica, onde ocorre a construção da personalidade humana, a motivação de habilidades e inteligências para a atuação na vida emocional e na socialização. Portanto, é na infância que o mundo do outro deve ser apresentado; ora, se são as primeiras experiências de vida que marcam mais profundamente as pessoas, deverá ser nas primeiras experiências, também, que o mundo do outro deve ser apresentado.

As visões de mundo e a cosmologia dos povos indígenas são, sem sombra de dúvida, um dos mecanismos eficientes para a motivação da criatividade e o despertar da imaginação necessária para a criança no início de sua vida escolar. Assim como as observações do espaço e a contagem de ciclos, instrumentos preponderantes para o desenvolvimento da inteligência espacial e lógico-matemática, a relação com a natureza, muito explorada na educação diferenciada indígena, é eixo norteador ideal para a construção do conceito de sustentabilidade, ainda tão pouco explorado na Educação Básica.

Um ponto-chave para esse debate é a falta de formação do professor para estabelecer essas relações. O profissional de educação contemporâneo, ou mesmo aquele que atuou antes da última década, não possui uma formação específica para conhecer e refletir sobre essas realidades; o mesmo, em seu processo de educação eurocêntrica, pelo contrário, foi levado a não perceber tais diferenças. Por outro lado, os profissionais do magistério indígena, mediante as suas lutas específicas, muitas vezes não tiveram a oportunidade de levar esses conhecimentos específicos para outros espaços de saberes que não as suas determinadas aldeias. Partindo desse pressuposto, apresenta-se, a seguir, a possibilidade de um grande diálogo pensado na infância.

A Educação Infantil, para os povos indígenas de forma sistematizada, considerando os padrões estabelecidos na LDB, é questionada por muitas comunidades, haja vista ser nessa fase que as crianças indígenas buscam justamente as suas respostas para a compreensão do seu mundo. Em virtude disso, se faz necessário em muitas comunidades um processo diferenciado, visto que é no cotidiano que esse processo acontece: nas experiências das roças, nas estratégias de caça, nas tecnologias de construção ou mesmo nas expressões artísticas de pintura corporal que o aprendizado ganha sentido. Contudo, ao pensarmos em uma educação em que as relações do Eu e do Outro se tornem pontos essenciais de encontro, contato e trocas, essa Educação Infantil, além de propiciar a formação desse indígena para vida, cria para ele também a possibilidade de escolha; por outro lado, oportuniza uma promoção correta e ampla nas escolas não indígenas, no que tange às sociedades e culturas indígenas como meios de combate ao desconhecimento e à intolerância, conforme preveem os objetivos e as metas da Educação Indígena.

A Educação Indígena, diferenciada e bilíngue, é garantida a todos os povos indígenas a partir de suas especificidades. O direito a esse processo educacional, o qual possui sua estrutura nos Referenciais Curriculares para a Educação Indígena, é garantido pela Constituição. Mais uma vez, há aqui uma discussão acerca do avanço que essa proposta apresenta para a Educação Básica regular, pois, se por um lado o diferenciado apresenta inúmeras possibilidades de um aprendizado fundamentado no experimento, a bilíngue desperta o sentido de pertença. Ao aplicar conceitos dessa educação onde os conhecimentos referentes ao cheiro da mata, ao gosto das frutas e à temperatura da água do rio são saberes fundamentais para o que se propõe, a escola, em sua função social, prepara o aluno para a vida. A Educação Indígena apresenta, para o ensino regular, caminhos efi-

cazes na exploração do lúdico, na compreensão de sustentabilidade, na vivência comunitária, o que nos faz aqui chamar a atenção, mais uma vez, para as trocas de experiências e suas marcas deixadas no momento da infância. Como disse Gonzaguinha, ao compor *Caminhos do coração*, somos as marcas das lições diárias de tantas outras pessoas.

MATERIAL DIDÁTICO DIFERENCIADO

Com o advento da Lei nº 11.645/08, inúmeros instrumentos pedagógicos passaram a ser desenvolvidos, buscando atender às necessidades específicas da lei. Cursos de formação e capacitação são oferecidos em diversas modalidades específicas de educação básica e superior, numa tentativa quase que desesperada de sanar lacunas deixadas pelo processo de educação ao longo de toda a história educacional brasileira.

O formato de educação estruturado no Brasil deixou à margem de sua história os povos originários, buscando desenvolver uma historiografia positivista em que os povos tidos como minorias fossem excluídos ou mesmo apresentados de maneira distorcida e pejorativa. Os livros didáticos reproduziram durante séculos uma visão de passado distante e estratificação cultural dos povos indígenas e, dessa forma, proporcionaram uma representação social completamente negativa e irreal das realidades desses povos. Nesse sentido, é essencial que os materiais didáticos sejam capazes de abordar essa visão sem equívocos históricos e desprovidos de caráter de julgamento cultural, a partir de uma visão eurocêntrica, herdada pela educação até então questionada.

Assim, refletimos sobre o material pedagógicos apresentado pelo Projeto *Séculos Indígenas no Brasil*, em uma coletânea onde o

protagonismo indígena é destacado. Como ponto de partida, fundamentamos sua aplicabilidade à luz de toda discussão teórica que inicialmente pontuamos neste texto, visto que o material é capaz de estabelecer conexões capazes de instrumentalizar professores indígenas e não indígenas na aplicação de seus conteúdos no cotidiano escolar de maneira dialógica e multicultural. Por sua vez, as possibilidades de interfaces entre os mais diversos componentes curriculares são preponderantes no processo de interdisciplinaridade, proporcionando, assim, uma percepção circular do processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, o educando passa a observar o outro a partir de suas singularidades, encontrando suas próprias respostas para a construção de sua percepção em relação ao outro.

Nos aspectos iconográficos, o material traz à tona um conjunto de imagens as quais buscam despertar no aluno o sentido da curiosidade, levando o mesmo a traçar paralelos das diversidades em tempos e espaços distintos, proporcionando a quebra de paradigmas passados que aprisionaram a imagem do indígena entre os Séculos XV e XVII.

A ludicidade apresentada pelos jogos e pelas brincadeiras desenvolvidas nas séries iniciais possibilita aos primeiros ciclos de aprendizagem um contato com o indígena contemporâneo, fazendo com que as gerações futuras se desvinculem do conjunto de estereótipos de outrora, permitindo a construção de novos olhares e de uma sociedade menos segmentada. Contudo, o ponto-chave desse material está relacionado justamente com o protagonismo indígena na concepção, construção e execução desse material, o qual apresenta uma interpretação do próprio indígena a respeito de sua visão, no que tange ao seu universo e à sociedade que o envolve.

Esse protagonismo é tão relevante que ultrapassa os limites conteudistas da escolarização formal e inaugura uma nova percep-

ção pedagógica ao falar do indígena brasileiro, tirando-o da figura exótica e colocando-o na conjuntura atual em seus aspectos político, social e econômico.

Essa percepção rompe com a imagem do indígena selvagem ou romântico como aquele estabelecido na literatura brasileira, pois ela escancara uma problemática e nos chama para o debate a respeito do futuro que buscamos para o coletivo. Oportuniza à comunidade escolar refletir sobre diversidade no sentido mais amplo de seu conceito, desprovidos de valores discriminatórios e preconceituosos por desconhecimento ou julgamento prévio ao prisma de uma sociedade capitalista. As marcas desse protagonismo e a simbologia presente nos registros indígenas, sejam eles de teor legal ou artístico, possibilitam, a partir de uma estética bela, a identificação de imagens identitárias nas quais as mais diversas populações indígenas no Brasil possam perceber no seu espaço um campo aberto para as experiências de aprendizagem, como as que desenvolvemos em meio aos Tupinambá de Olivença.

Essas experiências, aplicadas à luz do material didático *Séculos Indígenas no Brasil*, sinalizaram a composição de um conjunto de atividades aplicadas nos mais diversos espaços Tupinambá, buscando retratar a visão que os próprios indígenas possuem sobre seu território, revelando um conhecimento ímpar que somente quem vive no seu espaço há séculos é capaz de retratar. Essas atividades foram catalogadas e, a partir de oficinas desenvolvidas por meio do Programa Institucional de Iniciação a Docência-História PIBID/UESC, em conjunto com a Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença (EEITO). Durante a aplicação das atividades em que professores indígenas, alunos da Educação Básica e Bolsistas da Universidade passaram a desenvolver, o ponto que mais se destacou foi a percepção do eu étnico no material, descobrir esse eixo norteador foi essencial

para o desenvolvimento de diversas atividades relacionadas ao meio ambiente e aos demais elementos que estão presentes no território, bem como suscitaram experiências com a língua indígena e com a memória, além de aguçar a criatividade e a imaginação por meio dos jogos propostos pelo material didático, por sua vez favoreceram um diálogo multicultural entre ambos os processos educacionais, permitindo a aplicação da Lei nº 11.645/08 de maneira eficaz e específica, minimizando conflitos e permitindo um aprendizado contextualizado.

Por outro lado, o material didático em questão valoriza a sabedoria do ancião indígena, trazendo para o debate a questão dos conhecimentos próprios do mundo indígena, muitas vezes questionados pelos espaços acadêmicos. É relevante explicitar que durante séculos esses conhecimentos vêm sendo desenvolvidos por meio do empirismo e das observações diárias oriundas da relação íntima com a natureza e com o espaço que o cercam. Esses valores, ao estarem expostos no âmbito pedagógico, fazem da *práxis* uma ação contínua de respeito a todas as fases da vida e amplia a discussão a respeito das ciências indígenas.

As reivindicações do movimento indígena e os estudos de intelectuais engajados têm alertado para a necessidade de contextualizar os conhecimentos escolares a fim de que esses atendam à realidade das comunidades indígenas e satisfaçam a necessidade de trabalhar conteúdos nas escolas que atentem para a diversidade cultural do País e assim corroborem o fim do preconceito e da discriminação racial.

Nesse bojo, a Constituição Federal de 1988, a LDB 9.394/96, o Plano Nacional de Educação e a Lei nº 11.645/2008 são percebidos enquanto marcos legais dessas reivindicações. Embora o reconhecimento legislativo represente um avanço, cotidianamente, pro-

fissionais da educação encontram impasses relacionados à existência de um currículo etnocêntrico, escassos investimentos na formação dos profissionais da educação que contemple a história dos povos originários, ausência de material didático que auxilie o professor no estudo das temáticas indígenas ou, ainda, presença de materiais didáticos que reforçam estereótipos e preconceitos vivenciados pelos povos ameríndios.

Devido a essas questões vivenciadas cotidianamente e pela atuação na Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença (EETO), local onde se desenvolvem projetos que contemplam identidade, territorialidade, cosmologia e sustentabilidade, por meio de oficinas foram produzidas fontes à luz do material da Ação Educativa Séculos Indígenas no Brasil, que auxiliou na construção de instrumentos didáticos para serem utilizados em escolas regulares e diferenciadas.

Optar por associar o ensino de História Indígena na Educação Infantil e estabelecer como recorte temático a sustentabilidade atenta para a necessidade que se apresenta desde a infância de cuidar do território como alternativa para a afirmação da identidade e desenvolvimento de sentido de pertença, cultura e história. Isso influencia na forma como os indígenas se percebem como protagonistas nos mais diversos espaços de vivência, na escola e, futuramente, estabelecendo planejamento relacionado à gestão ambiental que tenha como prioridade o bem da comunidade.

REFERÊNCIAS

ALBERT, Bruce. Cosmologias do contato no Norte-Amazônico. In: ALBERT, Bruce; RAMOS, Alcida Rita (org.). *Pacificando o Branco: cosmologias do contato Norte-Amazônico*. São Paulo: UNESP, 2002.

BARTHOLO JR., Roberto S. *Você e eu: Martin Buber, presença palavra*. Rio de Janeiro: Garamond, 2001.

BONIN, Iara Tatiana. Educação escolar indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida (org.). *Povos indígenas e educação*. Porto Alegre: Mediação, 2008.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. *PNE passo a passo: discussão dos objetivos e metas do Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001)*. São Paulo: Avercamp, 2006.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 05 out. 1998.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Parecer n. 14/99. Brasília: Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica, 1999.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Resolução n. 03/99. Brasília: Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica, 1999.

_____. Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. Brasília: MEC/SEF; Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, 1993.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

_____. Plano Nacional de Educação. Lei n. 10.172, de 09 jan. 2001.

_____. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília: MEC, 1998.

CARDOSO, Thiago Mota; GUIMARÃES, Gabriella Cassimiro (org.). *Etnomapeamento dos Potiguara da Paraíba*. Brasília: FUNAI; CGMT; CGETNO; CGGAM, 2012.

COE, Frank Azevedo; RAMOS, André Raimundo Ferreira; HÜTTNER, Édison (org.). *Séculos Indígenas no Brasil*: catálogo descritivo de imagens. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

COHN, Clarice. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 485-515, jul./dez. 2005.

CONSELHO Municipal de Educação (Ilhéus, BA). Resolução n. 2. Ilhéus: CME, 23 de setembro de 2009.

COSTA, Erlon Fabio de Jesus. *Da Corrida de tora ao Poranci*: a permanência Histórica dos Tupinambá de Olivença no Sul da Bahia. Dissertação (Mestrado Profissional em Desenvolvimento Sustentável junto a Terras e Povos Indígenas). Brasília: UnB, 2013.

COUTO, Patrícia Navarro de Almeida. *Morada dos encantados*: identidade e religiosidade entre os Tupinambá da Serra do Padeiro. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Salvador: UFBA; Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2008.

EDUCAÇÃO anti-racista : caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. (Coleção Educação para todos)

FAUSTO, Carlos. Fragmentos de história e cultura tupinambá: da etnologia como instrumento crítico de conhecimento etno-histórico. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: FAPESP; SMC; Companhia. das Letras, 1992.

_____. *Os índios antes do Brasil*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (org.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

FINGER, Karina; KICHALOWSKY, Roger; KOLKER, Diana; LANER, Luciano (org.). As muitas faces de nós, indígenas. *Caderno de textos Módulo III e IV Fórum de Atualizações sobre Culturas Indígenas*. Porto Alegre: Ação Educativa Séculos Indígenas no Brasil, 2012.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. *Olhar longe, porque o futuro é longe: cultura, escola e professores indígenas no Brasil*. Tese (Doutorado em Antropologia). São Paulo: USP, 2008.

LA TAILLE, Yves de. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Ed. Summus, 1992.

LOPES DA SILVA, Aracy. Educação para a tolerância e povos indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; VIDAL, Lux; FISCHMANN, Roseli (org.). *Povos indígenas e tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade*. São Paulo: EDUSP, 2001.

MAESTRI, Mário. *Os senhores do litoral: conquista portuguesa e agonia Tupinambá no litoral brasileiro (século 16)*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1995.

MELIÀ, Bartomeu. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Loyola, 1979.

_____. Ação pedagógica e alteridade: por uma pedagogia da diferença. Conferência Ameríndia de Educação. *Anais*. Mato Grosso: Secretaria de Estado de Educação; Conselho de Educação escolar Indígena de Mato Grosso, 1997.

MUÑOZ, Marita Gómez. Saber indígena e meio ambiente: experiências de aprendizagem comunitária. In: LEFF, Enrique (coord.). *A complexidade ambiental*. São Paulo: Cortez, 2003.

ROMÃO, Jeruse (org.). *História da Educação do Negro e outras histórias*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. (Coleção Educação para Todos)

SALINAS, Sonia Comboni; NÚÑEZ, José Manuel Juárez. Diversidad cultural, educación y democracia: etapas en la construcción de la educación indígena en América Latina. *Educación & Sociedad*. Ano XXII, n. 75, agosto/2001.

SANTANA, José Valdir Jesus de. *A produção dos discursos sobre cultura e religião no contexto da educação formal: o que pensam/querem os Kiriri de sua escola?* Dissertação (Mestrado em Educação). Salvador: Universidade do Estado da Bahia; Faculdade de Educação, 2007.

SANTOS, Sales Augusto dos (org.). *Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação; UNESCO, 2005. (Coleção Educação para Todos).

SECRETARIA Municipal de Educação (Ilhéus, BA). Diretrizes para implementação da Lei 11.645 de 10 de março de 2008. Promoção da igualdade Racial no município de Ilhéus. Ilhéus: SEDUC, 2010.

SILVA, Aracy Lopes da. Mitos e cosmologias indígenas no Brasil: breve introdução. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). *Índios no Brasil*. 4. ed. São Paulo: Global; Brasília: MEC, 2000.

VISÃO RELIGIOSA DE MUNDO E ENSINO DE HISTÓRIA¹

Leandro Antonio de Almeida

Águas Lindas de Goiás, jovem município fundado no final de 1995, ganhou o noticiário nacional por causa de uma questão religiosa que dividiu a cidade, não apenas a população como também os vereadores. O problema era saber quem seria o padroeiro local. Quando fundada, o bispo consagrou Nossa Senhora Aparecida como padroeira de Águas Lindas, mas os evangélicos reagiram e, através de um Projeto de Lei aprovado na Câmara, mudaram o protetor para Jesus Cristo. Em 2009, a decisão foi revertida, e Nossa Senhora foi reconduzida ao posto. O argumento do autor da proposta foi que Jesus não poderia ser padroeiro porque isso seria rebaixá-lo, tendo em vista que o Cristo era “o criador do mundo, o Deus do Universo”. Outro vereador, protestante, ameaçou entrar na Justiça e propor um plebiscito para que a população decidisse a questão. (OLIVEIRA, 2009, vídeo). Enquanto não se encontrava uma solução, as imagens de Jesus e Nossa Senhora guardavam a entrada da cidade, em lados opostos da estrada.

O caso acima evidencia, entre tantos outros exemplos que poderiam ser elencados, o papel atuante da religião no mundo globalizado, contradizendo pressupostos evolucionistas que nortearam – e ainda norteiam – correntes teóricas das Ciências Sociais e da História. Ao contrário da inevitável secularização e desencantamento que avançariam sobre as sociedades conforme a modernidade e

¹ Esse texto é uma versão ampliada daquele publicado em: ALMEIDA, L. A. Concepção de mundo religiosa e Ensino de História. *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História: ANPUH 50 anos*. São Paulo: ANPUH, 2011. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1312324345_ARQUIVO_ReligiaoAulaHistoria-r.pdf

o desenvolvimento tecnológico as alcançassem, o que se assiste na atualidade é a persistência e até o fortalecimento dos fenômenos religiosos. Geertz é contundente ao apontar que “foi a atenção das ciências sociais que se desviou a outros campos, enquanto estiveram dominadas por uma série de pressupostos evolutivos que consideravam o compromisso com a religião uma força em declínio na sociedade, um resíduo de tradições passadas inexoravelmente erodido pelos quatro cavaleiros da modernidade: secularismo, nacionalismo, racionalização e globalização.” (GEERTZ, 2006).

Mesmo com a diminuição da presença da religião no nível macrossocial no Ocidente, ela permanece “com suas funções no nível micro social, onde ela provê as pessoas com complexos de significados e símbolos suficientes para que elas orientem suas vidas num mundo confundido pela complexidade e a mudança” (MOREIRA, 2007, p. 22). Este autor observa, também, as mudanças pelas quais passa a religião, seja como sistema organizado ou como prática cultural. Os sistemas religiosos defrontam-se cada vez mais com concorrentes na explicação e sentido do mundo, como as ciências; na sacralização de aspectos da vida, como as artes, shows, mídia etc.; e mesmo na explicação do além, com a criação de um mercado mundial de bens religiosos possibilitados pela globalização e pelo desenvolvimento dos meios de comunicação de massa a nível mundial (MOREIRA, 2007, pp. 26-30). Essa pluralização, que atesta sua persistência e força, nem sempre caminha no sentido da tolerância e da compreensão, mas, por vezes, gera conflitos armados ou contendas simbólicas, como aquela empreendida em torno do padroeiro da cidade goiana.

No momento em que assistíamos o citado telejornal, perguntamo-nos como seria o Ensino de História no município onde questões religiosas ganhavam a atenção na cena política², permeando os

² Em nível nacional, pode ser lembrado o debate sobre aborto que envolveu os

sentimentos dos cidadãos. O vereador defendeu sua proposta com um argumento de dimensão cósmica, que relacionava a pequena Águas Lindas a todo o Universo, concebido como criação divina. Além disso, diferentes discursos (católicos e evangélicos) vinculavam distintamente esse cosmos ao dia-a-dia, gerando disputa entre duas visões de mundo. Se pouco influenciavam o âmbito material, ela era importante na relação emotiva, identitária, com o município.

Em nossa atividade docente, notamos ambas as características do discurso religioso – organização do cosmos e sustentáculo de identidades – permeando as consciências dos estudantes na escola. O objetivo deste artigo é refletir sobre o papel da visão de mundo religiosa dos alunos nas aulas de História, assim como a postura do professor desta disciplina escolar em relação ao tema.

O ponto de partida será a análise de dois casos que ocorreram durante uma experiência docente na 7ª Série do Ensino Fundamental II. Em seguida, serão abordadas questões históricas sobre a postura docente na aula de História e sugestões de encaminhamento das mesmas, com vistas a possibilitar que a sala de aula seja um espaço de diálogo livre, mesmo que conflitivo, entre visões de mundo dos professores e dos alunos.

PERFIL DA ESCOLA

Em fevereiro de 2006, um recém-concursado professor de História (este pesquisador), assumiu sua primeira turma numa escola estadual da periferia de Carapicuíba, SP, coincidentemente onde também morava. O Conjunto Habitacional Presidente Castelo Branco, popular Cohab de Carapicuíba, como o próprio nome evi-

candidatos à eleição presidencial de 2010, dominado por argumentos religiosamente fundados. No segundo turno da referida eleição, os marqueteiros sentiram-se obrigados a mostrar, em suas campanhas, que os candidatos professavam a fé cristã e não aderiam ao ateísmo.

dência, é um bairro marcado por uma grande quantidade de prédios. O primeiro conjunto foi inaugurado em 1972, e este, o Cohab-5, em 1983-4. Por isso a densidade populacional é alta, tanto que o bairro possui três escolas de Ensino Fundamental II e Médio.

A característica socioeconômica central é que foi concebido como um bairro dormitório, destinado à moradia de operários, em geral migrantes de outros Estados, que servissem às indústrias em desenvolvimento da cidade vizinha, Osasco, dos anos 60 a 80. A expansão do setor de serviços nos anos 90 e 2000 manteve a característica do bairro, habitado por operários de baixa renda, apesar da expansão do comércio interno em garagens erigidas pelos moradores (ALMEIDA, 2008).

A Escola Ana Rodrigues de Liso localiza-se na parte oeste do bairro. É toda murada, com vários portões trancados que restringem o acesso à secretaria e às salas de aula. Ambos não impediram um assalto à mão armada na diretoria, no período em que lá estive o professor. A infraestrutura é bem conservada, havendo duas quadras poliesportivas (uma coberta), um laboratório de informática com dez computadores, uma sala de vídeo, uma biblioteca com inúmeros livros novos (didáticos, paradidáticos, acadêmicos e literários), uma sala de jogos e vinte salas de aula com lousa verde.

O professor ficou incumbido de lecionar para sete 7^{as} Séries do turno da manhã, com média de 35 a 40 por turma. O perfil era de estudantes jovens, entre 13 e 14 anos, brancos, mestiços e negros, com número aproximado de ambos os sexos. Os alunos, em geral, provêm das ruas adjacentes, mas o colégio aceita matrículas de famílias de outros bairros, Cohabs ou não.

ORDENANDO EVENTOS

O planejamento escolar esperava do professor que ele iniciasse o ano pela história da evolução humana. Ao preparar as primeiras

aulas, achou interessante a proposta do calendário cósmico de Carl Sagan³, e decidiu trabalhar numa perspectiva da história cósmica segundo o paradigma científico atual, para mostrar as diferentes escalas temporais. Planejou uma linha do tempo com o início no marco fundador da história de nosso universo, o *Big Bang*, passando pela formação da Via-Láctea, do Sistema Solar e do Planeta Terra. A linha do tempo especificava-se com o início da vida, passando pelo surgimento e morte dos dinossauros, desenvolvimento dos primatas e aparição dos primeiros hominídeos, que deram origem ao *homo sapiens*. Daí por diante, a linha seguia o ramo de eventos humanos que o professor considerou significativos e já pertencentes ao tema que deveria lecionar, como a pintura nas cavernas, surgimento da agricultura e das primeiras cidades. Avançou um pouco no tempo e inseriu temas que julgava de conhecimento dos alunos, como o descobrimento do Brasil. A linha terminava nos dias atuais.

Enquanto planejava, o professor decidiu não “passar a matéria”, mas propor uma brincadeira. Os estudantes receberiam uma lista com os eventos embaralhados, fora de ordem, e seria sua tarefa ordená-los segundo a cronologia do mais antigo para o mais recente. Assim foi feito e o professor, ao analisar os resultados, ficou espantado. Primeiramente porque, dos cerca de 300 alunos, dois ou três acertaram a linha toda, e alguns se aproximaram da resposta considerada correta, trocando um ou outro evento. O que mais lhe chamou atenção, no entanto, foi que os erros crassos dos outros alunos seguiram alguns padrões em todas as turmas. Para os estudantes, o

³ Na sua obra *Os dragões do Éden* e no primeiro episódio da série de TV *Cosmos*, o astrônomo Carl Sagan apresentou uma analogia relacionando o tempo cósmico e um calendário, fazendo a proporção com que os 13 bilhões de anos desde o Big Bang coubessem em um ano. Assim, mais ou menos cada 500 anos de História corresponderiam a um segundo do calendário. Por exemplo, 1º de janeiro à 00h00 seria o início do Universo, a Terra surgiria no dia 14 de setembro, o *homo sapiens* aparece às 22:30 de 31 de dezembro e os europeus chegariam à América um segundo antes da meia-noite do ano seguinte.

Universo não começava no *Big Bang* (“formação do Universo”), mas com a formação da Terra, ao que se seguia a formação do Sistema Solar, da Via Láctea e do Universo, nessa ordem. Com relação à vida, o surgimento e morte dos dinossauros precediam o aparecimento da vida, e o ser humano às vezes surgia antes dos primatas e hominídeos.

Perplexo, o professor indagou aos alunos sobre suas respostas, e notou que a ordenação dos eventos da História Natural eram formatados por uma visão religiosa, de base bíblica cristã. Por exemplo, uma das alunas disse sobre o Universo que “Deus primeiro criou a Terra e depois saiu criando o resto”; ou, sobre os dinossauros, que “Deus criou os dinossauros, matou os dinossauros e depois criou a vida como nós conhecemos”. Sobre a evolução humana, um dos alunos mais estudiosos disse que “estudo isso para passar na escola, mas não acredito em nada”, que evidencia a relação distanciada com o assunto estudado, pouco significativo por não se coadunar com a visão de mundo na qual foi socializado.

A experiência escolar narrada acima mostra como o professor percebeu, na prática, um dos princípios de determinadas correntes pedagógicas, como a de Paulo Freire (1986): é impossível ignorar o que os alunos trazem para o momento educativo que é a aula. Mais especificamente, para que uma aula de História ocorra, é preciso levar em conta a visão de mundo dos estudantes, o que inclui perspectivas religiosas as mais diversas, em geral cristãs.

Mesmo que o professor de História não seja cético, ateu ou agnóstico, para empreender um ensino laico, ele concebe a religiosidade no nível da intimidade e a transcendência como distante. Com todas as controvérsias epistemológicas sobre o estatuto do conhecimento histórico, este é tido como parte do paradigma científico, logo, parte de uma cultura moderna na qual a realidade é vista como desencantada, num mundo físico-químico-biológico regido por leis

e processos naturais, e num mundo humano a este sobreposto, com convenções sociais que estruturam dinâmica e diversamente as relações entre indivíduos, seu pensar, sentir e agir. Nada mais distante de um meio social em que atuam sobre esta realidade, proposta pelas correntes científicas, consciências extrafísicas como Deus, anjos, demônios, espíritos, orixás e elementais, com possibilidade de intervenções mágicas ou paranormais.

Por isso, em relação aos pares historiadores que atuam na Universidade ou na grande imprensa, os professores da Educação Básica se encontram numa posição mais incômoda. No meio acadêmico, os pressupostos formadores da visão de mundo já estão previamente negociados, todo o debate recaindo nas reestruturações trazidas pelas novas fontes ou revisões teóricas, que respondem a problemas do campo historiográfico ou a questões sociais. De modo diverso, os professores, em uma aula de História, não necessariamente partilham os pressupostos que formam a visão de seus alunos, as quais, “como representações do mundo que aspiram à universalidade e são determinadas por aqueles que as elaboram, as religiões não são neutras e impõem, justificam, legitimam projetos, regras, condutas determinantes nas identidades culturais de pessoas, grupos, países e sociedades” (SILVA, 2008, p. 206). A considerar os dados sobre religiosidade no Brasil⁴, talvez possamos mesmo afirmar que sua visão é minoritária, que o coloca na posição prévia de um *estrangeiro*.

Daí decorre, no caso citado acima, o espanto do professor de História ao ler a linha do tempo de seus jovens alunos. Percebeu que não poderia simplesmente “passar a matéria” e se deu conta de que seus pressupostos não eram partilhados no que havia de mais fun-

⁴ O site do jornal O Globo, com base no censo de 2010 do IBGE, apresenta os principais grupos quanto à religião: católicos (64,6%), Evangélicos (22,2%), Sem religião (8%), Espírita (2%), Outras (3%), não sabe, não declarou (0,1%). O

damental. Passou a entender que a sala de aula de História era uma região de borbulhante fronteira cultural.

REAGINDO A OUTRAS CULTURAS

Outro caso significativo aconteceu com o professor nas mesmas classes de 7ª Série, envolvendo a reação emocional dos estudantes ao tema da matéria de História. Ao rever com os alunos a resistência do negro e a presença da cultura africana no Brasil, assunto do ano anterior, procurou escolher uma dimensão de interesse dos adolescentes: a música. Para mostrar como artistas e ritmos brasileiros evocavam a matriz africana, tocou em um *CD player* a canção Dandalunda, na voz de Margareth Menezes⁵.

Ficou abismado com a reação generalizada em todas as turmas. A grande maioria clamava “macumba!” enquanto o corpo parodiava gestos rituais das religiões africanas. Outros riam da música e da encenação dos colegas. Outros ainda comentavam com o colega do lado, com espanto, como o professor tinha coragem de trazer uma música daquelas. Mas um dos estudantes evangélicos da 7ª G não se conteve, levantou-se aos berros de “isso é coisa do demônio! Tira a música, tira a música!”. O professor foi salvo da zoada geral pelo sinal de fim de aula.

destaque é o aumento de evangélicos, que se acelerou desde 1991 (9,0%).

5 O encarte apresenta a seguinte letra: Bem pertinho da entrada do gueto / Um terreiro de Angola e Ketu / Mãe maiamba que comanda o centro / Dona Oxúm dançando Oxóssi no tempo/ Lá em cima no tamarineiro / Marinha da pipoca ajoelha / Em janeiro, no dia primeiro / Desce o dono do terreiro / Coquê / Dandalunda, maimbanda, coquê / Seu zumbi é santo sim que eu sei / Caxixi, agdavi, capoeira / Casa de batuque e toque na mesa / Linda santa Iansã da pureza / Vira fogo, atraca, atraca, se chegue / Vi Nanã dentro da mata do jejê / Brasa acesa na pisada do frevo / Arrepia o corpo inteiro / Coquê dandalunda maimbanda, / Coquê / Dandalunda / Paíra na beira / Dandalunda / Da cahoeira / Dandalunda / Paz e água fresca / Dandalunda / Doura dendê / Coquê...

Nas aulas subsequentes, este estudante abordava o professor para conversar sobre religião. Perguntou-lhe se acreditava naquilo, se gostava daquele tipo de música, se já fora num “lugar de macumba”. O professor inicialmente sugeriu que ele procurasse conhecer mais daquela religião, que, se possível, visitasse algum terreiro sério que não veria nada de “demoníaco”, ao que foi replicado que só iria com seu pastor, e o esperaria marcar dia e hora. O professor achou melhor desistir da visita e mudar de abordagem, porque a exposição da diferença estava gerando um impasse. Ao falar dos fundamentos da História nas aulas seguintes, procurava exemplificar os dilemas da tradução com exemplos tirados da Bíblia, e perguntava-lhe o que achava do assunto ou o que seu pastor dissera a respeito. Ora ele participava, ora observava a explicação com atenção.

Aulas depois, ao tratar da diferença entre versões da História, o professor pediu que respondessem um questionário sobre se alguma vez na escola houvera discrepância entre o que se falava em casa e o aprendido na escola. O estudante respondeu que não, nunca o assunto ou perspectiva dado na escola diferenciava do aprendido em casa. O professor, ao olhar a resposta, comentou: “Como não? Outro dia você discutiu comigo por causa de religião, não é?”. “Sim, discutimos”. “Então...”. Atônito, o estudante, indaga: “Mas podia colocar?”.

Este caso evidencia outras questões do ensino de História que envolvem religião, além das já vistas. A primeira delas é a reação emocional diante da diferença considerada tabu pelo grupo social, manifesta de formas distintas pelos estudantes, todas como forma de proteção – agressão verbal, risos, piadas, paródia. A atenção do professor às reações afetivas aos conteúdos revela posturas cristalizadas, em geral oriundas de socialização anterior à escola. Logo, a adesão a uma visão de mundo não é apenas intelectual, influenciando na

organização do conhecimento, mas também é emotiva. À ordenação intelectual se sobrepõe uma ordenação de valores de objetos da realidade numa escala multifacetada que vai do recomendável ao proibido. Quando se ensina História e se apresenta visões de mundo distintas, não apenas se reordena as categorias da realidade do estudante, mas também se quebra vínculos afetivos e se questiona valores arraigados.

Nem sempre a resposta a esse questionamento ocorre sem conflitos entre autoridades diferentes, que manifestam perspectivas distintas de mundo. Tanto é que, no caso, o convite à visita ao terceiro foi condicionado pelo aluno à presença do pastor de sua Igreja. Mais ainda, ao ser perguntado dias depois sobre conflitos entre o espaço escolar e o espaço familiar ou confessional, o estudante respondeu pela negativa, o que indica a falta de liberdade de contradição já internalizada, cuja saída foi dar a resposta que julgava esperada pelo professor, em detrimento do que pensava, até mesmo “falseando” os fatos. Tal reação de um aluno da 7ª Série mostra que, na sua trajetória escolar, o ensino de História não lhe ofereceu oportunidades de questionar e discordar abertamente do saber histórico escolar constituído.

RELIGIÃO E ENSINO DE HISTÓRIA

Curiosamente, a postura do professor de História parece marcada por essa espécie de autoritarismo que concebe a necessidade dos alunos serem iniciados num saber superior e importante, devendo para isso ter sua visão de mundo alterada, destruída, para que se aproximem mais da verdade e vivam bem.

Tal postura institucionalizada chegou por essas terras com os colégios jesuítas por volta de 1500. Era preciso converter as almas

gentias dos nativos, o que significava que deveriam aceitar a História segundo a versão da Igreja Católica, ou seja, a teodiceia cristã. Séculos mais tarde, quando o Estado português se consolidou em parte do território americano ou quando o Estado brasileiro se formou, o ensino de História religiosa dedicou-se à manutenção dos valores cristãos nas almas dos pequeninos de pais católicos (BITTENCOURT, 2007). Para os privilegiados, havia escolas; para a população livre e pobre ou escrava havia os catecismos, missas, procissões, festejos etc.

Desde a década seguinte à independência política brasileira, a História passou a ter uma função moral e cívica, de criar o sentimento de pertencimento à Nação e à civilização ocidental. Nas poucas escolas existentes o professor era concebido como o agente conhecedor por excelência da biografia da pátria e da civilização, à qual os estudantes deveriam incorporar, a qualquer custo, com métodos repetitivos ou punições hoje consideradas severas, à moda dos jesuítas. Mas outro componente entrou em cena na segunda metade do Século XIX: as visões naturalistas de história, que negavam a validade da transcendência das visões de mundo anteriores, colocando em primeiro plano os processos (e progressos) estudados pela ciência. Desde então, até bem recentemente, nas versões oficiais dos currículos prescritos e dos livros adotados, a narrativa da pátria deu o tom (BITTENCOURT, 2007), aproximando-se mais da influência católica a depender da capacidade de mobilização do clero brasileiro, ou das concepções naturalistas, conforme a Igreja perdia espaço para os tecnicistas ou intelectuais laicos.

Nos anos 80, tal visão se manteve, ou mesmo se aguçou, quando as visões socialistas (marxistas) da História tiveram liberdade para serem incorporadas aos currículos e livros didáticos de História. A perspectiva da transformação social levava a encarar a religião como

“ópio do povo”, um impeditivo para a formação da consciência crítica do futuro cidadão engajado. Associada ao pensamento conservador, as visões religiosas de mundo eram consideradas etapa a ser superada na formação do aluno. Com intenções transformadoras, mais uma vez o professor era o portador de uma verdade, em nome da qual se destruiria a cultura dos que aprendem. (FONSECA, 2006; FONSECA, 1993)

No recente e vigente cenário multicultural, inspirado nas críticas à reprodução da visão de mundo das camadas dominantes da sociedade, a atenção às múltiplas diferenças e sua relação desigual de poder ganhou o primeiro plano. Além da classe social, perceberam-se inúmeras identidades oprimidas e/ou ausentes do discurso escolar, como as dos negros e indígenas, mulheres e homossexuais, portadores de necessidades especiais, crianças e jovens, localidades e regionalidades, minorias culturais, entre outros. Nesse momento, o debate sobre a religião foi reconfigurado, dando-se relevo às religiões de grupos sociais outrora perseguidos, em relação às quais ainda há muito preconceito social, sendo caso exemplar o candomblé. (SILVA; FONSECA, 2007) Mas, aqui, a religião foi abordada como uma forma de cultura à qual se devia conviver sem repressões, não como uma pujante visão de mundo possível de ser habitada e com *status* de diálogo sobre o mundo e a vida equânime ao paradigma científico vigente.

Há riscos pedagógicos que comprometem a postura tradicional e a postura multicultural descuidada. A postura tradicional gera um abismo entre o saber histórico escolar e o saber adquirido em outras esferas da vida, como na família, vizinhança ou na comunidade confessional. Este saber, além de preceder o escolar, porque o aluno tem contato com ele desde seu nascimento, costuma ser emocionalmente mais significativo, porque provém de indivíduos aos quais o

aluno se liga afetivamente. Dentre as figuras de autoridade com as quais o estudante tem contato, o professor é a mais estranha, e provavelmente seu discurso tem menos força que o dos pais ou do líder confessional. O resultado costuma ser o que o aluno da narrativa disse sobre evolução, “aprendo para passar de ano, mas não acredito em nada”, ou então respondendo questões sobre si mesmo apenas para agradar à autoridade escolar que rege a sala de aula.

No caso do multiculturalismo, um grande risco para o professor e os alunos de religião majoritária é que o estudo das religiões (perseguidas ou não) seja esvaziada da sua densidade, caso seja tratada como “adorno cultural” ou mera curiosidade, entrando no reino dos costumes exóticos atribuídos a alguns segmentos (“ignorantes”) da sociedade. O perigo para o professor é assumir uma postura paternalista, pregando tolerância às religiões, mas, como o douto citado por Nietzsche, tendo fé “em sua própria superioridade, na boa consciência da própria tolerância, na segurança simples que permite ao seu instinto de considerar o homem religioso como um tipo de valor inferior e colocado mais abaixo, da qual ele se libertou, afastou-se e sobre o qual se elevou” (NIETZSCHE, 2005, III-58). Menos agressiva, essa postura opera no mesmo campo arrogante do tradicionalismo, e almeja alcançar os mesmos objetivos, apesar da maior paciência no processo.

MEDIANDO RELAÇÕES

Como, então, encaminhar uma aula de História, sem recair nos perigos da arrogância, ateia ou não, ou incorporar a ideia de transcendência em história?

Talvez, o primeiro passo seja reconhecer o espaço da aula de História como um caldeirão de visões de mundo (religiosas) muitas vezes conflitantes, cujos pontos de contato são mais problemáticos

que os vigentes entre os pares do meio acadêmico. Assim como o antropólogo em trabalho de campo, o professor está diante de outros sujeitos com os quais precisa estabelecer pontes de contato para que seu trabalho seja possível de acontecer.

Daí que seja desejável iniciar os estudos de História com uma intensa avaliação diagnóstica. A avaliação ideal seria próxima daquela realizada por Paulo Freire, levantando durante meses o modo de vida de uma comunidade a se alfabetizar (FREIRE, 1986, cap. 3). Obviamente, o professor de História não tem tanto tempo, mas talvez algumas semanas no início do ano e algumas aulas no início de cada unidade ou bimestre ajudem. O objetivo aqui não é apenas saber *o que* os alunos sabem do conteúdo, mas principalmente *como* elaboram o que já sabem, qual a matriz cognitiva e valorativa – incluindo as emoções – a partir da qual filtram a fala do professor.

Na sala de aula, talvez o professor de História seja obrigado a exercitar, sobretudo nos momentos de tensão, algumas reflexões que o sociólogo Boaventura Souza Santos empreendeu no texto “Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências”. Ao fazer uma crítica da razão da cultura ocidental (que na escola encontra o professor de História como um dos representantes), aponta que nenhuma cultura – nem a ocidental e laica – pode se arrogar ao estatuto de totalidade. Por conceber que “todas as culturas são incompletas e, portanto, podem ser enriquecidas pelo diálogo e pelo confronto com outras culturas”, propõe então a hermenêutica diatópica, uma espécie de tradução que “consiste no trabalho de interpretação entre duas ou mais culturas com vistas a identificar preocupações isomórficas entre elas e as diferentes respostas que fornecem a elas.” A pergunta do sociólogo indiano Shiv Vishvanathan, citada no texto, expressa claramente o dilema: “o meu problema é como ir buscar o melhor que tem a civilização indiana e, ao mesmo tempo, man-

ter viva a minha imaginação moderna e democrática” (SANTOS, 2000, p. 261 e ss.). Em termos de aula de História, talvez o dilema para o professor seja como aguçar a curiosidade dos estudantes pela perspectiva e temas da História e, ao mesmo tempo, não reprimir a cultura e as tradições a que os alunos pertencem.

Lidar com o dilema significa encarar o professor como um mediador implicado, um sujeito ativo na aula que possui uma visão de mundo formada pelo conhecimento histórico em todas as suas dimensões (temática, metodológica, teórica, epistemológica, social). Se é nocivo negar a visão dos alunos, pior ainda é subtrair-se, negar a perspectiva do historiador. Ao contrário, talvez os debates levem o professor cada vez mais explicitar suas fontes e objetos, seus critérios de verdade e validade, as críticas feitas a outras perspectivas de mundo, assim como os limites de seu conhecimento. Pois, como lembra Boaventura, “os *topoi* que cada saber ou prática traz para a zona de contato deixam de ser premissas da argumentação e transformam-se em argumentos” (2002, p. 272). Assim, nessa região de fronteira cultural que é a sala de aula, lecionar História torna-se uma incessante e argumentada proposta de ver a realidade com outras lentes, cuja validade e serventia ficarão a cargo dos alunos – durante e após sua vida escolar.

Mas nada funcionará se o professor não abandonar a interiorizada postura autoritária da catequese. A função do professor de História vai além do “passar o conteúdo”, entendendo-o atualmente como a pertinente apresentação de temas que possibilitem ao estudante compreender, de forma significativa, o que é, assim como outras formas diferentes de ser. Vai além, também, de iniciá-los nas competências e habilidades do historiador, uma das partes importantes do seu ofício docente, por possibilitar ao futuro cidadão se situar criticamente na tão desigual sociedade brasileira atual. O pri-

mordial da postura docente em História é a criação de um espaço para o aluno se expressar e discordar, mesmo no mais fundamental, a partir de sua visão de mundo. Por exemplo, vimos que a equivalência de todas as religiões, e a tolerância, pressuposto das concepções laicas, nem sempre são imediatamente aceitas pelos alunos. Então, não devem ser apenas postuladas no início da aula de História, mas ser árdua e argumentadamente construídas.

Os dois casos escolares apresentados mostram como as questões e categorias que moveram os habitantes de Águas Lindas de Goiás a se digladiarem simbolicamente por um padroeiro estão presentes no ambiente da periferia da maior região metropolitana brasileira. Ao secular debate religioso dentro do meio cristão se acrescentou, a partir do Século XIX, o discurso laico e desencantado, que na atualidade chega à população principalmente pela escola e, em especial, pela aula de História.

Entendemos que o professor não pode fugir ao debate nem desqualificar o que os alunos trazem, implícita ou explicitamente, mas pode acolher (não assumir) seus anseios na aula. Os resultados talvez não sejam imediatos nem visíveis, mas consideramos mais efetivos.

Cerca de dois meses depois o professor teve que deixar as turmas e a escola. Alguns estudantes sentiram-se felizes com sua saída, pois não suportavam mais sua presença. Outros não esboçaram reação alguma. Poucos manifestaram pesar pela sua saída, demonstraram carinho e agradecimento pelo período em que ele lá esteve. Com lágrimas, um dos que mais lamentaram sua ausência foi o estudante do qual discordara sobre o candomblé. Pediu-lhe para ficar, terminar o ano, e disse que fora ele um dos melhores professores que tivera em sua vida.

O depoimento espantou o professor, pois este julgava que aquele aluno ficaria feliz com sua ausência. Percebeu que o havia marcado, mas, no momento, não entendeu porque, e talvez nunca saiba inteiramente a resposta. Imagina que, mesmo fugaz e involuntariamente, ao aceitar a discordância, propiciou-lhe um espaço para contestar a autoridade estabelecida em nome do que se acredita. Provavelmente o estudante nunca tenha tido a oportunidade de exercer tal contestação fundamental sem violências emocionais, simbólicas ou mesmo físicas. Naquele fugaz momento, a aula de História talvez tenha propiciado um espaço de liberdade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Leandro Antonio. A Cohab de Carapicuíba, sua implantação e mudanças: notas para uma pesquisa histórica. *Revista da ASBRAP*, n. 14, p. 79-108, 2008.

BITTENCOURT, Circe. Identidades e ensino da história no Brasil. In: CARRETERO, Mário; ROSA, Alberto; GONZÁLEZ, Maria Fernanda (org.). *Ensino de História e Memória Coletiva*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

COSTA, A. L.; OLIVEIRA, M. M. D. O Ensino de História como objeto de pesquisa no Brasil. *Saeculum – Revista de História*, v. 16, João Pessoa, p. 147-160, jan/jun. 2007. Disponível em: www.cchla.ufpb.br/saeculum/saeculum16_art04_costaoliveira.pdf

FONSECA, Thais Nívia de Lima. *História & Ensino de História*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FONSECA, Selva Guimarães. *Em busca de outras histórias: duas propostas dos anos 80*. In: *Caminhos da história ensinada*. Campinas: Papirus, 1993.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

CENSO: O perfil religioso do País. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/infograficos/censo-religiao/>. Acesso em: 19 set. 2013.

IBGE. Censo 2010. Características Gerais da População: Religião e Deficiência. Disponível em: [ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo Demografico 2010/Caracteristicas Gerais Religiao Deficiencia/tab1_4.pdf](ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Caracteristicas_Gerais_Religiao_Deficiencia/tab1_4.pdf). Acesso em: 19. Set. 2013.

GEERTZ, C. O futuro das religiões. *Folha de São Paulo*. Caderno Mais! 14 de maio de 2006. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1405200614.htm>

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de história. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125-138. 1999.

MOREIRA, Alberto da Silva. O deslocamento do Religioso na sociedade contemporânea. *Estudos de Religião*. Ano XXII, n. 34, p. 70-83, jan/jun. 2008.

_____; OLIVEIRA, Irene Dias. O futuro da religião na sociedade global: uma perspectiva multicultural. Congresso Internacional em Ciências da Religião. Goiás: Universidade Católica de Goiás, 2008. Disponível em: <http://www.servicioskoinonia.org/docs/DaSilvaMoreiraOFuturoDaReligiao.pdf>.

NIETZSCHE, Friedrich. *Além do Bem e do Mal*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, p. 237-280, 2000.

SILVA, Eliane Moura da. Estudos de Religião para um novo milênio. In: KARNAL, Leandro (org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 5a ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SILVA, Marcos Antônio; FONSECA, Selva Guimarães. Tudo é história: o que ensinar no mundo multicultural. In: *Ensinar História no Século XXI: em busca do tempo entendido*. Campinas, SP: Papirus, 2007.

Mídia, notícias e audiovisual

DANDALUNDA. Composição de Carlinhos Brown. Margareth Menezes. Festival de Verão Salvador, 2004. TV Globo. Bahia Eventos. 01 CD áudio, faixa 13.

OLIVEIRA, Rinaldo. Goiás tem “guerra santa” para disputa de padroeiro. *Band News*, segunda, 11/maio/2009 às 7h36min. Vídeo, 1’36”. Disponível em: <http://terratv.terra.com.br/Especiais/Noticias/4416-232967/Goiias-tem-Guerra-Santa-para-disputa-de-padroeiro.htm>. Acesso em: 20 de março de 2010.

O GOSTO PELA HISTÓRIA: NARRATIVAS DE PROFESSORES¹

Maria Antonieta de Campos Tourinho

Gostar, no *Aurélio*, significa: “achar bom gosto ou sabor; sentir prazer; ter afeição; dar-se bem; ser compatível; experimentar, gozar, fruir”.

Será que estes significados frequentam as aulas de História?

Para refletir sobre esta questão retomo a minha experiência com o ensino de História para alunos do então 1º e 2º Graus, fazendo uma analogia com o meu atual ofício que é o de ensinar a matéria Didática e Práxis do Ensino de História a futuros professores. Considerando que esses dois momentos da minha vida profissional se interligam, pois questões fundamentais, que atualmente perpassam o meu trabalho, foram geradas e refletidas a partir da minha experiência como professora destes graus de ensino, retorno ao ano de 1968, quando, após concurso para ensino público, enfrentei, pela primeira vez, a sala de aula em uma conjuntura política marcada pela ditadura militar e, particularmente pelo AI 5, que dificultava diálogos que pudessem transformar o ensino e a aprendizagem em um processo mais prazeroso e consistente. O estabelecimento do tecnicismo – reformas efetuadas no ensino a partir de 1971 – vem agravar a aridez que rondava as tentativas de um ensino mais significativo, o qual esbarrava em outro obstáculo desanimador: a falta de interesse do aluno. Na minha experiência como professora de estágio, tenho vivenciado o desânimo e a frustração nas falas (muitas vezes carre-

¹ Conferência proferida no encerramento do II Encontro Estadual de Ensino de História: O ensinar História no Século XXI: dilemas e perspectivas da educação histórica na contemporaneidade, promovida pelo GT de Ensino de História da ANPUH/BA, no dia 15.05.2013.

gadas de desencanto) dos professores das escolas, com quem tenho contato no período de estágio. Apesar de reconhecer que esse desinteresse pode pressupor também um interesse e é comum a todas as disciplinas, localizo-o, particularmente nas especificidades do ensino de História, que não responde às necessidades mais imediatas do aluno, o qual, por sua vez, não consegue apreender a sua importância em toda a sua sutileza: o imbricamento de sua dimensão existencial, do ser, como indivíduo, com a sua dimensão social do ser coletivo.

Se o ensino de História, por demandar percepções mais sutis sobre sua importância, tem as suas especificidades, talvez a maior delas seja ter como uma de suas matérias-primas a relação passado-presente. O que fascina e/ou entedia. Em observações de estágios já notei alunos com a cabeça deitada no braço estendido sobre a mesa ou com o olhar perdido no horizonte – imagens que revelam um profundo tédio – mas também vivenciei momentos de muita sintonia de alunos com a História.

Em uma oficina intitulada *A Cidade do Salvador: cenários e histórias*, realizada em uma escola pública de Salvador, a história desta cidade foi estudada desde a colonização até a modernidade, com aulas na escola e nas ruas. Nesta oficina, esta sintonia fica bem evidente nos depoimentos dos alunos, recolhidos quando foi feita a avaliação das aulas. Tatiane, opinando que o projeto dos alunos da UFBA sobre a cidade do Salvador, “contando a sua história desde os primórdios até os tempos modernos”, foi muito interessante. Destaca que este projeto “revelou a identidade da nossa cidade de maneira divertida e prazerosa”. Rebeca reforça este lado prazeroso: “Na rua, no museu, no ônibus, nós nos sentimos confortáveis e à vontade para aprendermos e perguntarmos sobre tudo que sentíamos... Valeu!!!” No que é secundada por Caroline: “Uma coisa que eu achei bem legal foi o jeito que os professores ensinavam. Eles passavam

para a gente a história de Salvador sem que a aula ficasse chata”. Para Noemi, Salvador tem uma história “bonita e difícil de ser entendida e deve haver algo a mais escondido nessas histórias das histórias. Ficamos perplexos com o que ouvimos, vimos e aprendemos no decorrer das aulas tanto práticas como teóricas”. Rômulo nos agradece por termos “valorizado os alunos da escola pública e terem dado um incentivo para nós, futuros cidadãos”.

O projeto também proporcionou uma mudança em relação ao gosto pela História: Marcus, ressaltando que fez amigos “que apesar de estudarem na mesma escola ainda não os conhecia”, declara: “por causa desse curso estou pensando em fazer História”; Andréia revela: “Para mim não teve época melhor, afinal eu nunca gostei muito de História, mas com as aulas aprendi um pouco mais de uma cidade tão especial como Salvador”; Vanessa reforça: “Para mim, que detesto História, foi muito proveitoso”; Artur finaliza:

Tudo isso graças às benditas aulas que recebemos nos últimos dias... Se antes desse curso eu tinha alguma dúvida que profissão seguir agora não tenho mais, também com boas influências... E vocês com essas belíssimas aulas nas tardes de sextas-feiras... E tudo a 0800. Agradeço a todos.

A ambivalência em relação à História vai além da escola e atinge o público em geral. Le Goff (1982, p. 11), referindo-se ao interesse do grande público pela História, comenta: “Se lançarmos um olhar pela imprensa, pelas revistas, pelos livros [...] pelo número de obras históricas publicadas pelas editoras e pelas respectivas vendas, o triunfo da História é inegável; é uma realidade para a qual os próprios interessados não estavam preparados”. Esse “sucesso” pode ser, em parte, explicado pela renovação que passou a historiografia contemporânea que, se aproximando da literatura, da antropologia, da geografia, da lingüística, ampliando e diversificando os seus temas, possibilitou a abertura de espaços para outros sujeitos histó-

ricos como mulheres, crianças, índios, negros, prostitutas, bruxas, vencidos, marginais, excluídos – os quais se tornaram também atores da História.

Para Duby (1987, p. 136) esse “gosto cada vez mais vivo pela História”, que se manifesta a partir de 1970, permite que alguns historiadores de profissão decidam não mais escrever apenas para os seus colegas ou seus alunos, e a História “aliando o rigor e o gosto pela descoberta à elegância do estilo”, volte a ser “o que fora em França no Século XIX: um gênero literário muito fértil”. Essa “abertura brusca, vertiginosa, para uma audiência imensa, heteróclita, imperceptível”, que acolhe também a expressão através de imagens, inquieta os historiadores que, mesmo assim arriscam e se saem bem.

Pinsky, em seu livro *Por que gostamos de História* (2013, p. 11), ressalta: “As pessoas gostam de História, este é um fato. E buscam nela não os fatos em si, mas o significado humano que eles adquiriram.” Também concordando com Le Goff (1982) e com Duby (1987) sobre a popularidade da História na atualidade, destaca que esta declaração de amor à História:

Vem respaldada por números muito expressivos de venda de livros da área, escritos ou não por historiadores de ofício. Se acrescentarmos às obras especificamente históricas os romances históricos, as biografias e, ainda, a “militária” (livros sobre estratégias, guerras e guerreiros), veremos que o setor é muito querido e repete por aqui o sucesso que tem conquistado em muitos outros países. (PINSKY, 2013, p. 19).

No capítulo com o título significativo de *A Hora e a Vez da História*, ainda referindo-se a esta popularidade, defende que “a História é a bola da vez” pois “as grandes livrarias destinam algumas das melhores estantes e balcões a livros de História. Romances históricos estão entre os *best-sellers* no mundo todo. Revistas destinadas à História, sejam científicas ou de divulgação, têm cada vez mais sucesso”

e neste contexto “o historiador está sendo cada vez mais valorizado. [...] Profissionais da História são chamados para explicar o mundo na mídia. Já há historiadores trabalhando com planejamento urbano, com projetos turísticos, como consultores editoriais e empresariais”. (PINSKY, 2013, p. 22).

Justifica este interesse pela História a partir de dois motivos. O primeiro é que temos enorme curiosidade em saber de onde viemos, onde estão nossas raízes familiares, étnicas, nacionais, culturais já que visitar e compreender o passado é uma tentativa de nos entendermos melhor. O outro motivo é explicado, ou melhor, foi explicado pelo dramaturgo grego Sófocles, há 25 séculos. Ele dizia que, de todas as maravilhas do mundo, o homem é a mais interessante para os próprios seres humanos. (PINSKY, 2013, p. 20). Também Veyne (1998, p. 69), em um texto no qual reflete sobre a historicidade do interesse pelo passado, indagando por que o homem se interessa pelo seu passado, salienta que não é porque ele seja um ser histórico, pois ele também se interessa pela natureza, mas por duas razões fundamentais: a primeira, por pertencer a um grupo nacional, social, familiar... o passado desse grupo tem um atrativo particular; a segunda “é a curiosidade, seja anedótica ou acompanhada de uma exigência de inteligibilidade.”

Alain Corbin, em entrevista publicada na *Revista Brasileira de História* (2005) e intitulada *Alain Corbin o prazer do historiador*, entabula o seguinte diálogo com o entrevistador:

– Laurent Vidal: O senhor pode nos explicar como surgiu seu gosto pela História?

– Alain Corbin: Isso é difícil... Lembro-me que, quando eu estava no colégio, gostava da História, mas nunca me questioneei. Depois, já na universidade, eu me disse: “vou fazer História”. O que aconteceu? Eu creio, de fato, que isso responde, em primeiro lugar, a uma curiosidade, que me parece fundamental: “Estamos aqui. Como eram as pessoas antes de nós? Como viviam?”. Essas questões propi-

ciam uma verdadeira mudança de ares, e é isso que atiça a curiosidade. Mas, parece-me também, em segundo lugar, que é um prazer, que é preciso que a História seja um prazer. Ouve-se dizer: “Ah! não gosto de História!”. Não se deve fazer História se não for com um grande prazer. Nunca tive a impressão, na minha longa carreira, de realmente trabalhar, mas sempre de fazer o que me interessava. Chamava-se isso, na época clássica, o *otium*, o lazer cultivado. E eu não lamento essa escolha. Essa curiosidade com relação à História não se esgota, pelo contrário. (VIDAL, 2005).

Em uma direção contrária e usando de ironia, Veyne (1998, p. 73), declarando que a História é um produto dos mais inofensivos que a química do intelecto jamais elaborou, considera que “ela desvaloriza, desapaixona, não porque restabelece a verdade contra os erros engajados, mas porque sua verdade é sempre decepcionante e a história de nossa pátria se apresenta, rapidamente, tão enfadonha como a das nações estrangeiras”.

Opinião não compartilhada por Pinsky (2013, p. 19), quando afirma que para um historiador é sempre agradável constatar a simpatia com que as pessoas comentam sua atividade: “Puxa, se eu não fizesse Medicina, faria História”; ou “adoro livros de História”; ou “eu adorava as aulas de História no colégio”; e ainda “deve ser gostoso fazer pesquisa histórica”. Assim, revela ser partidário da existência de uma paixão pela História, não apenas do público em geral, mas também dos estudantes da Educação Básica.

Considero que as considerações de Veyne e Pinsky não dão conta da diversidade de opiniões e sentimentos nem sobre História nem sobre o ensino de História. Quando iniciei minha pesquisa de doutorado que resultou no texto *O ensino de História: inventos e contratempos*, o projeto original se intitulava *O despertar do interesse pelo ensino de História: inventos e contratempos*, já que centralizava o meu objeto de estudo no interesse do aluno pela disciplina. No

decorrer da pesquisa, muitas dúvidas e incertezas foram surgindo. A dúvida fundamental prendia-se às possibilidades de um “despertar do interesse pelo ensino da História”, anunciado no próprio título original e que pressupõe a existência de um desinteresse difícil de ser conceituado e, sobretudo de ser “medido”. Esta dúvida foi levantada primeiramente por Carvalho (1999) no seu parecer sobre o meu projeto, no qual considera que a História é popularmente atraente e que só falar de desinteresse é fugir à complexidade do tema.

O que tenho observado, tanto quando atuei em sala de aula, quanto como observadora de estágio, é que, apesar de História não ser uma disciplina das mais apaixonantes, sendo em alguns casos até mesmo detestada, a depender da maneira como ela for trabalhada, esta visão de um estudo enfadonho pode se transformar em envolvimento e curiosidade.

O gosto/desgosto pelo ensino de História e a transformação do desgosto em gosto puderam também ser observados em outra oficina intitulada *A escola vai ao arquivo: um estudo dos levantes na Bahia do Século XIX*, que teve a intenção de realizar um estudo sobre a Independência da Bahia, a Revolta dos Malês e a Sabinada, através de aulas realizadas no Colégio Anísio Teixeira e da ida ao Arquivo Público do Estado da Bahia para o conhecimento de documentos sobre estes temas. Esta oficina foi considerada relevante pela pouca ênfase dada aos estudos sobre a História da Bahia na Educação Básica, assim como pela riqueza documental encontrada no Arquivo Público do Estado da Bahia sobre os referidos temas. O estudo destes temas de nossa história consistiu numa tentativa de enriquecer e motivar a experiência do ensino e aprendizado, assim como sintonizar o aluno com a História. As respostas dos alunos podem ser sintetizadas nos seguintes depoimentos:

Paulo César: As aulas foram muito boas. Eu já gostava de História do Brasil e agora gosto mais. Conhe-

cer o Arquivo Público foi muito especial. Certamente voltarei ao arquivo quando necessário. Existem alguns fatos da história brasileira que desejo conhecer mais de perto.

Bruna: Depois que eu entrei no projeto do arquivo eu passei a gostar mais de História e entender um pouquinho a história do Brasil. Eu odiava História e agora dá para levar. Vejo vocês no arquivo um dia, pois vai virar hábito ir pesquisar.

Enfim, fascínio e/ou tédio pela História – seja na visão dos historiadores, na resposta do público em geral ou, mais especificamente, na dos alunos da Educação Básica – é uma dicotomia que demanda a incorporação dos professores de História neste universo de gostos e desgostos e provoca a seguinte questão: Como o gosto dos professores pela História pode possibilitar a sintonização do aluno da Educação Básica com o ensino de História?

Para que aconteça esta sintonização é necessária a construção de um processo de ensino e aprendizagem que possibilite a cada envolvido com o objeto de estudo compreender-se como ser histórico e, nesse mesmo movimento, compreender a História. E para que este movimento aconteça, considero o gosto pela História de fundamental importância. Por isso esta questão tem intrínseca relação com a matéria Didática e Práxis do Ensino de História, da qual sou professora e, na qual, juntamente com os alunos, busco possibilidades de uma compreensão da História, tanto na sua dimensão existencial como coletiva, visando a formação de professores de História para a Educação Básica. Apesar da discussão do gosto pela História perpassar todo o curso, o momento mais propício para a sua emergência é o período de estágio. Para refletir sobre a importância deste gosto, me vali de narrativas extraídas de uma entrevista que fiz com um professor de uma escola pública na qual meus alunos estagiavam e de memoriais que os estagiários realizaram antes de entrar em sala de aula sobre o despertar do seu gosto pela História.

HISTÓRIAS DE UM PROFESSOR

Anos sessenta do século passado. Cidade de Nazaré das Fari-nhas. Recôncavo da Bahia. Um menino pula o muro da casa do tio, tendo como atração uma estante repleta de livros e de muito jornal velho. A casa, a esta hora do dia, está vazia, porque o tio Miguel, marceneiro que sai para entregar os trabalhos em outros locais da cidade, é viúvo, com os filhos morando na Capital. Não é a primeira vez que esta cena acontece. Desde que sua tia Teresa morreu, a casa ficava sempre fechada e, de vez em quando, ele pulava o muro e ia para este quarto, e sempre que a estante estava aberta, mexia naquele material:

O jornal sempre me fascinou, aqueles jornais anti-gos que eram jornais de lá da cidade e poucos jornais daqui da Capital. Eu acho que foi a partir daí que eu comecei a me entusiasmar na verdade com esta coisa de mexer com esses livros, com esses jornais. E, hoje em dia, eu penso que a minha relação com a História ela se deu exatamente neste momento aí.

Esse menino, nascido em 1958, se chama Jorge Antonio do Espírito Santo Batista e é professor de História da rede estadual e foi com este relato que respondeu à minha solicitação para que fizesse algumas reflexões sobre as suas primeiras sintonias com a História. Conheci Jorge quando, em 1999, buscando mais uma vez o colégio onde habitualmente realizava estágios de meus alunos, fui surpreendida pela substituição de um professor anterior – com o qual eu já vinha trabalhando há algum tempo – sucedido por ele. Fui surpreendida não apenas pela mudança, mas principalmente pela atitude de Jorge durante o estágio. Ele não se limitava à assistência formal às aulas dos estagiários. Desde os primeiros contatos até o fim do período de estágio, sabíamos, eu e meus alunos, que poderíamos contar com sua colaboração, que ia desde sugestões para o planejamento e

avaliação até a viabilização de recursos, passando por uma permanente troca de ideias.

Indagado sobre qual seria a importância de um aluno da Educação Básica estudar História, responde:

Bem, eu acho que eu responderia essa pergunta, olhando até pra mim mesmo. Porque eu digo assim: a minha vida mudou muito depois que eu fiz História porque você passa a ter consciência. Na verdade, o que eu tento trabalhar com os alunos, com a disciplina, é que eu digo assim: eu trabalho com vocês o que eu gostaria que tivessem trabalhado comigo. Que você entenda História e que você veja qual a importância da História na sua vida.

Jorge busca diversos caminhos para o ensino da História – trabalha também com música, imagens, teatro, mapas, linha do tempo – porque acredita que, como a disciplina é tratada, e é ensinada, há uma predisposição para se detestar História. “Então, eu encontro muitos alunos que dizem isso para mim, que eu acho muito legal, tipo assim: Olha, Jorge, eu não gostava de História, mas como você está trabalhando a História, eu consigo entender que História não é somente você decorar”. A princípio, a História é algo completamente distante. Depois, os alunos começam a se entender como seres históricos. Não são todos, porque muitos que estão na escola não sabem por que estão lá. “Agora alguns, realmente, conseguem entender qual o meu papel enquanto professor e por que alguns me acham tão chato e tão exigente em sala de aula”. Jorge não pretende que os alunos entendam a História, desde a antiguidade até a contemporaneidade, mas que eles passem a entender a importância da História na vida do ser humano.

Enfim, com seus acertos e desacertos, Jorge é um professor comprometido com o seu trabalho, tendo um gosto pela História que consegue ressoar em seus alunos. Estas foram algumas das histórias que ele me contou. Muitas não foram relatadas aqui: as ex-

periências em um colégio público e em um particular de Nazaré das Farinhas; a cidade com seus edifícios históricos às margens do rio Jaguaripe; a antiga estação de trem; a sociedade local com seus costumes e divisão social; os professores, particularmente uma professora de História; os banhos de rio escondidos... Escolhi aquelas que considereei mais significativas para a formação do professor de História que hoje ele é.

Por ter a crença de que o nascimento do gosto pela História, em algum momento da vida, faz um diferencial nos seus professores, tenho buscado perceber e discutir o nascimento deste gosto com meus alunos, sobretudo através da elaboração de memoriais.

OUTRAS HISTÓRIAS

No texto *O início da História e as lágrimas de Tucídides* (GAGNEBIN, 1997, p. 18), a autora faz analogias entre Tucídides e Heródoto e defende como o contar histórias pode manter aceso o interesse do ouvinte (ou do leitor). Eu acrescentaria: ou do aluno. A arte do narrar pode ser um aliado do professor para despertar o gosto do aluno pela História e essa arte pode ser enriquecida por um contato do narrador com seu próprio gosto através da escrita de memoriais.

José Antonio (TOURINHO, 2004) intitula seu memorial: *Em busca de um marco histórico*, mas depois de buscá-lo, “como se ele fosse relevante, decisivo mesmo para a escrita deste texto”, questiona: estaria no zero em História, dado por um professor ranzinza que lhe fez estudar muito e passar “direto”? Ou estaria na descoberta da Biblioteca Central e seu “acervo maravilhoso”? Ou no interesse pelas genealogias que lhe motivou a montagem de “uma de todos os reis de Portugal desde a fundação do Estado até a proclamação da república”? Chega à conclusão de que não conseguiu vislumbrar um marco que determinasse o despertar pela História.

História, na escola, era uma das poucas disciplinas que agradava a Telma (TOURINHO, 2004). Contudo, admite que a história política, privilegiada por seus professores no conteúdo da disciplina, não lhe atraía: “Por isso mesmo, a escola não constituiu o meu maior incentivador.” Ela inicia o seu memorial anunciando que a sua memória pessoal, por vezes, se confunde com a da sua mãe. Foram tantas histórias contadas a respeito de sua infância e por tantas vezes repetidas, que tem na memória cada uma delas nos mínimos detalhes. Logo passou a se interessar, não só pelas histórias de sua mãe, mas também pelas de todas as pessoas idosas com quem teve contato. Daí por diante, a curiosidade cresceu. Devorava fotos antigas, atentando para os detalhes das roupas, cabelos, tudo servia de ponte para explicações dos costumes das épocas refletidas em cada foto. A paisagem denunciava os avanços técnicos, e logo se apressava em saber da economia do lugar, do que viviam as pessoas, como as fábricas surgiram, como beneficiaram a cidade e se ainda existiam. “O bom apreciador de estórias sabe que a curiosidade é infinita, sempre se tem mais a saber.” Percebeu, também, que o conteúdo histórico nunca valorizava as mulheres enquanto agentes históricos, e que os negros e índios eram vistos de forma alegórica. Era uma História feita por e para a elite. O interesse em aproximar os conteúdos da realidade dos alunos, se existiram, passaram despercebidos por Telma. Os personagens históricos eram mostrados de forma distante, desumanizados, sem vida própria, nascidos para atuar determinados papéis na história. “Esta idéia foi de tal forma engendrada em minha concepção histórica, que apenas hoje posso entender que as estórias de minha mãe eram parte da história.”

Ana Carolina (TOURINHO, 2004), também como Telma, conversava com sua mãe sobre História, e nessas conversas já demonstrava, desde pequena, um interesse pelo cotidiano. O começo

da sua adolescência veio junto com o início do contato com a disciplina específica História e, logo de início, se apaixonou pela Grécia e sua mitologia. Lembra que ficava imaginando como os gregos viviam, se vestiam, comiam, se relacionavam. A paixão pela Grécia permanece até hoje e, com certeza, influenciou bastante na escolha da Faculdade. Queria saber mais sobre esse e outros povos da Antiguidade. “Analisando hoje este meu interesse, percebo que o que me interessava principalmente não eram as guerras e os governantes e sim a cultura e o cotidiano desses povos da Antiguidade, focos da História que, sei hoje, fazem parte da Nova História.”

Durante todo o 1º Grau, o gosto pela História foi aumentando e a relação com a disciplina ficou cada vez mais íntima. Cada vez mais participava das aulas de História com um prazer especial. No 2º Grau, o gosto pela História já era claro. Antes de entrar para a Faculdade, no período do vestibular, pensou em outras possibilidades, “porém foram momentos passageiros. A vocação pelo ensino de História já era uma certeza.” Ao longo da sua vida, foi acumulando experiências e sentimentos que alimentaram uma sensação de prazer com a História. Teve consciência dessa relação especial e fez sua decisão. “Não houve grandes momentos históricos que me fizeram escolher, mas sim a minha micro história.”

Valter (TOURINHO, 2004) considera que a opção que fez pela escrita do memorial se configura em um desafio em que se constitui todo e qualquer trabalho de reconstrução do passado. Nesse sentido, indaga: O que quer o homem com o seu passado? O que busca o homem na História?

Sem dúvida que na construção do memorial cada indivíduo coloca uma motivação diferente, o que é a marca da singularidade de cada um. Alguns certamente vão localizar uma curiosidade acerca dos monumentos de sua cidade que marcam os vestígios do passado; outros talvez se recordem com uma certa saudade a admiração sentida por algum professor de

História, com “ideias diferentes” na hora de explicar a realidade. Outros ainda podem estar seriamente indignados com as injustiças sociais e querem compreender a origem das desigualdades sociais. Mas o que certamente todos tem em comum é a curiosidade de saber.

São incontáveis as motivações que podem mobilizar essa “curiosidade do saber”, movimentar alguém no sentido de ir buscar o seu despertar para a História. Além das apontadas por Valter, outras, como: uma família que cultiva a conexão com o passado, novelas de televisão, filmes, livros, acontecimentos marcantes que comoveram etc.

A História chegava até Laís (TOURINHO, 2004) pela televisão. A História entrou na sua vida, particularmente quando, adolescente, assistiu, “no verão de 1985, ao histórico encontro entre os homens que mandavam no mundo, que estavam ali para decidir o destino da humanidade, de todos, inclusive o meu.” Era a reunião de cúpula entre Reagan e Gorbachov, para discutirem sobre desarmamento nuclear. “Pois bem, não parei mais de interessar-me pela História”. Filha primogênita de uma professora e de um policial civil, Laís não conseguia um diálogo com os pais que a achavam muito jovem para tais preocupações. O passado chegou até ela por outros caminhos, quando sua avó materna falava de sua ascendência espanhola, do bisavô que imigrou para o Brasil e virou comerciante: “ela gostava de tocar para mim as castanholas que ganhou quando era jovem”. Já sua avó paterna lembrava-se de seu tempo de mocinha; descrevia os costumes e os lugares; a feira de Água de Menino, o bairro e a rua em que morava... “Fechava os olhos, viajava no tempo, tentando imaginar como eram aqueles lugares.”

Cláudio (TOURINHO, 2004) também teve o privilégio de ter a influência de uma avó paterna (pai de criação) na sua educação. “Avó ‘postixa’, negra, analfabeta que me contou estórias e histórias,

que me apresentou a sua fé sincrética o seu amor de mulher do Recôncavo, sem muitos mimos, mas amor”. Outro fato marcante na sua vida foi que, durante boa parte da sua infância, passou em festas de Candomblé, ou visitando sua mãe que era filha de santo e se recolhia, periodicamente, para as obrigações de sua religião. Aprendeu cânticos e rezas, assistiu a festas com muita comida de azeite e muito batuque. “Para mim o Candomblé não era folclore”. Essas vivências ligadas à sua história pessoal, inserida no social, o fizeram “mais próximo da história dos negros, dos oprimidos, dos sem história”.

Outra referência é a televisão. Novelas como a *Escrava Isaura* e filmes de época como *A Paixão de Cristo* e *Tiradentes*, vistos “na velha televisão Sharp”, trouxeram o passado para Sérgio (TOURINHO, 2004). Ao mesmo tempo, recebe do pai uma enciclopédia, *As Grandes Civilizações Antigas*, e um programa novo, *Os Grandes heróis da Bíblia*, passa a ser apresentado na TV Itapoan. “Passei a sonhar com cidades antigas”. História deixou de ser apenas um prazer quando ingressou na Escola Técnica Federal da Bahia. Conheceu o marxismo. Era uma História diferente, atuante. Ingressa na Universidade. 1ª opção: História. A Faculdade lhe deu mais do que a orientação esquerdista da Escola Técnica. A missão de ensinar a verdade é substituída pela de ensinar a busca da verdade. “Ganhou um sabor novo. Mais prazeroso.”

“Bravo, década de 80. Povoado de 7.000 habitantes, pertencente ao pequeno município baiano de Serra Preta. Localidade isolada no semiárido, cercada pelo latifúndio pecuarista e dominada por uma política concentrada nas mãos de poucos”. Com estas informações, Mario Ângelo (TOURINHO, 2004) inicia o seu memorial, no qual relata a sua trajetória política, que acontece imbricada ao seu “gosto pela História”.

Durante o Primeiro Grau e parte do Segundo, não sentia o mínimo prazer em abrir o livro de História. Sempre acreditou que o conteúdo do livro era igual à aula da professora. Foi para a recuperação. “Só me restava abrir o livro e estudar.” Descobriu, a partir de então, que o livro – ou, pelo menos, aquele com o qual teve contato – era muito diferente da aula. “Passei a perceber que a História era muito mais profunda e complexa. Tomei gosto pela coisa, como diz o ditado popular”. Compreendeu que estudar só o conteúdo de História não era o bastante. Era preciso participar ativamente na construção social da comunidade. “Reuni-me com alguns colegas e pensamos em fundar um partido político. Em 1994 fundamos o PT de Serra Preta. “Fui o primeiro presidente do Partido.” Parentes tentaram lhe convencer de que estava errado: “o PT é comunista e baderneiro”, diziam. Mas era um caminho sem volta. Candidata-se a prefeito em uma chapa, contrário a de um tio. Foi uma surpresa geral na comunidade: “um grupo de garotos desafiando o poder local”. A perda da eleição evidenciou a incipiente preparação política. “Ficamos chateados. Como o povo vota em quem promove a sua miséria? – nos perguntávamos”. Fundaram um Centro de Pensamento Crítico de nome Marx. Era um espaço no qual se discutia política. Já em Salvador, depois de uma passagem pelo Cefet, resolve fazer outro vestibular. “Meus amigos sempre diziam que eu tinha tudo a ver com a História”. Mário também achava que sim, mas a pouca valorização do magistério no Brasil lhe deixava em dúvida. No último dia da inscrição, tomou coragem e se inscreveu no vestibular para História na UFBA. “O novo Curso, a princípio, deixou-me inseguro, pois tudo que eu acreditava como verdade passei a relativizar. Compreendi que não há verdade absoluta”. O contato com as correntes historiográficas evidenciou a pluralidade de convicções que permeiam o saber histórico.

Estas são algumas das histórias contadas pelos estagiários. Gosto muito de todas elas. São criativas, sinceras, bem escritas, algumas espirituosas, outras comoventes. Não pretendem ser a busca de uma verdade e, quando pretendem, percebem que esta verdade pode ser relativizada: “Termino assim o meu relato de episódios que mobilizaram a sociedade e dos quais fui testemunha. Não sei ao certo se foi assim que aconteceram, mas é assim que os lembro” (Jacira, apud TOURINHO, 2004).

Percebo que, nessas narrativas, os alunos se envolvem, dando o melhor de si, buscando as motivações pela escolha da História como professor e/ou pesquisador. Sacrifiquei algumas, muito a contragosto, como também muito a contragosto sacrifiquei trechos das selecionadas. Gostaria de poder transcrevê-las *in totum*, mas não cabe na proposta deste trabalho.

Concluo, defendendo que o gosto pela História, tanto de alunos como de professores, é fundamental para que o ensino de História na Educação Básica aconteça em um ambiente que permita uma sintonização com a História, a possibilidade da transformação do tédio em atração, da inércia em curiosidade, buscando a apreensão da importância da História em toda a sua sutileza: o imbricamento de sua dimensão existencial, do ser, como indivíduo, com a sua dimensão social do ser coletivo.

REFERÊNCIAS

- DUBY, Georges. O Prazer do Historiador. In: NORA, Pierre. *Ensaio de Ego-História*. Lisboa: Ed. 70, 1987.
- CARVALHO, Maria Inez. *Reação ao projeto de tese*. Salvador: Curso de Pós-Graduação em Educação, Faced/UFBA, 1999. Digitado.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. O início da História e as lágrimas de Tucídides. In: *Sete aulas sobre Linguagem, Memória e História*. Rio de Janeiro: Imago, 1997.
- LE GOFF, Jacques. *Reflexões sobre a História*. Lisboa: Edições 70, 1982.
- PINSKY, Jaime. *Por que gostamos de História*. São Paulo: Contexto, 2013.
- TOURINHO, Maria Antonieta de Campos. *O ensino de História: inventos e contratempos*. Tese (Doutorado em Educação). Salvador: Face/UFBA, 2004.
- VEYNE, Paul Marie. *Como se escreve a História*. Brasília: Ed. UNB, 1998.
- VIDAL, Laurent. Alain Corbin o prazer do historiador. *Rev. Bras. Hist.* vol.25, n. 4. São Paulo: Jan./Jun, 2005.

SOBRE OS AUTORES

Carlos Augusto Lima Ferreira

Graduado em História pela Universidade Católica do Salvador. Mestre em Inovação e Sistema Educativo pela Universitat Autònoma de Barcelona. Doutor em Educação pela mesma Universidade. Avaliador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Professor do Programa de Pós-Graduação em História e dos cursos de História e Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana. Coordenador do Laboratório de Formação de Educadores da mesma Universidade.

Edicarla dos Santos Marques

Licenciada em História pela Universidade do Estado da Bahia. Mestre em História pela Universidade Estadual de Feira de Santana. Professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana. Tem experiência de ensino como professora de História da Rede Estadual de Educação Básica. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas LUGAR – Formação Docente e Elaboração de Material Didático/Pedagógico sobre a Cidade de Feira de Santana – BA.

Erlon Fabio de Jesus Costa

Mestre em Desenvolvimento Sustentável junto a povos e Terras Indígenas pela Universidade de Brasília. Articulador de relações étnico-raciais da Secretaria de Educação do município de Ilhéus e representante na Comissão de Relações Étnicas no município de Itabuna. Tem experiência na área de História, com ênfase em História Indígena e Afro-Brasileira, formação de docentes nas séries iniciais do ensino fundamental e médio.

Heloisa Helena Tourinho Monteiro

Licenciada em História pela Universidade Católica do Salvador. Especialista em Ensino Superior pela Universidade do Estado da Bahia. Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia. Professora de História do Ensino Médio do Instituto Social da Bahia.

Jorgeval Andrade Borges

Licenciado em História pela Universidade Católica do Salvador. Mestre em Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professor Adjunto da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Tem experiência na área de História, com ênfase em História da África, atuando principalmente nos seguintes temas: História da África, educação, ensino de História, multiculturalismo e memória.

Leandro Antonio de Almeida

Licenciado e Bacharel em História pela Universidade de São Paulo. Mestre e Doutor em História Social pela mesma Universidade. Professor do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Foi vice-coordenador do Mestrado em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas e coordenador do Laboratório de Ensino de História do Recôncavo da Bahia.

Maria Antonieta de Campos Tourinho

Licenciada em História pela Universidade Federal da Bahia. Mestre em História e doutora em Educação pela mesma Universidade. Professora da Universidade Federal da Bahia. Tem experiência na área de ensino de História atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de História, historiografia, memória, prática de ensino e metodologia.

Maria Aparecida Lima dos Santos

Bacharela e Licenciada em História pela Universidade de São Paulo. Mestre e Doutora em Educação pela mesma Universidade. Foi professora da Educação Básica. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Coordenadora da pós-graduação *lato sensu* Relações étnico-raciais, gênero e diferenças no contexto do ensino de História e Cultura Brasileiras.

Paulo Eduardo Dias de Mello

Bacharel e Licenciado em História pela Universidade de São Paulo. Licenciado em Pedagogia pela Universidade de Guarulhos. Mestre e

doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Professor da Universidade Estadual de Ponta Grossa, no Paraná. Atou em diversas instituições como docente, coordenador e consultor para assuntos relacionados a currículo, educação continuada, educação de jovens e adultos, material didático e avaliação de livros didáticos.

Tatiana Polliana Pinto de Lima

Graduada em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Gestora do Núcleo de Desenvolvimento de Programas *Lato e Stricto Sensu*. Professora do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Bahia.

Formato: 15 x 21 cm
Mancha: 11 x 17 cm
Tipologia: Garamond
Papel: Pólen 80g
Impressão: Gráfica e Editora RDS