

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA  
MESTRADO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

AILTON MARCOS DOS REIS

**O ENSINO DE HISTÓRIA EM ESCOLAS DO ENSINO MÉDIO REGULAR  
NOTURNO NA REDE ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE SERRA - ES: UMA  
ANÁLISE DE PRÁTICAS DOCENTES NA APROPRIAÇÃO DO CURRÍCULO  
FORMAL**

São Mateus

2018

AILTON MARCOS DOS REIS

**O ENSINO DE HISTÓRIA EM ESCOLAS DO ENSINO MÉDIO  
REGULAR NOTURNO NA REDE ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE  
SERRA - ES: UMA ANÁLISE DE PRÁTICAS DOCENTES NA  
APROPRIAÇÃO DO CURRÍCULO FORMAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte de São Mateus, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Orientador: Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Ueber José de Oliveira.

São Mateus  
2018

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

R375e Reis, Ailton Marcos dos, 1978-  
O ensino de História em escolas do Ensino Médio Regular Noturno na Rede Estadual no município de Serra - ES: Uma análise de práticas docentes na apropriação do Currículo Formal / Ailton Marcos dos Reis. - 2018.  
301 f. : il.

Orientador: Ueber José de Oliveira.  
Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo.

1. Ensino de História. 2. Práticas Docentes. 3. Currículo. 4. Historiografia. I. Oliveira, Ueber José de. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro Universitário Norte do Espírito Santo. III. Título.

CDU: 37

---

AILTON MARCOS DOS REIS

O ENSINO DE HISTÓRIA EM ESCOLAS DO ENSINO MÉDIO REGULAR NOTURNO  
NA REDE ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE SERRA - ES: UMA ANÁLISE DE  
PRÁTICAS DOCENTES NA APROPRIAÇÃO DO CURRÍCULO FORMAL.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte de São Mateus, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Aprovada em 13 de Dezembro de 2018



*A Deus, que pensado de formas diferentes em variadas culturas é o alfa e o ômega.*

*À minha família, pelo amor sempre presente e apoio dado.*

*A minha irmã Luciana Reis, que mesmo não estando mais em vida sempre me incentivou nas  
horas difíceis.*

*Aos meus professores por todo ensinamento.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, em suas diferentes representações, que é o centro de tudo e presença constante em minha vida!

À minha mãe Diva, meu pai Celson, minha irmã Luzilene e minha sobrinha Lara pelo incentivo e pela compreensão nos momentos de ausência.

Ao meu orientador, Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Ueber José de Oliveira pela valiosa e segura orientação, pelo profissionalismo, pela ajuda e compreensão nos momentos difíceis que enfrentei ao longo desse projeto. Obrigado pelo crescimento pessoal e profissional que este mestrado me proporcionou.

Às Professoras Dr.<sup>a</sup> Maria Alayde Alcântara Salim e Dr.<sup>a</sup>. Miriã Lúcia Luiz que sempre se mostraram solícitas e muito contribuíram em meu trabalho.

À Mariana dos Santos Cezar, incentivadora primeira de meu ingresso no Mestrado e grande apoiadora desse projeto.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica – CEUNES - UFES, campus São Mateus, que com seu trabalho, competência e dedicação fortalecem o mesmo.

Aos queridos colegas de turma pela colaboração, amizade e companheirismo.

A Banca Examinadora que gentilmente aceitou o convite.

A todos os professores, sujeitos desta pesquisa, que contribuíram e colaboraram para a realização e término deste trabalho.

A todos os demais amigos e familiares que por limitações de espaço não foram citados, meu muito obrigado!

“Por trás dos grandes vestígios sensíveis da paisagem [os artefatos ou as máquinas], por trás dos escritos aparentemente mais insípidos e as instituições aparentemente mais desligadas daqueles que as criaram, são os homens que a história quer capturar. Quem não conseguir isso será apenas, no máximo, um serviçal da erudição”.

*(Marc Bloch)*

## RESUMO

O presente trabalho é um estudo qualitativo que visa trazer contribuições para as pesquisas destinadas ao ensino de História, especialmente as de âmbito regional, analisando a História Ensinada, em uma amostragem de escolas do município de Serra – ES, no Ensino Médio Regular Noturno, segmento de ensino este que tem sido pouco pesquisado, especialmente no Estado do Espírito Santo. A principal indagação que norteia o trabalho é: “quais práticas de ensino de História os docentes realizam no Ensino Médio Noturno na Rede Estadual do Espírito Santo?” Procuramos analisar as formas pelas quais os docentes se apropriam do currículo formal e o transformam em currículo praticado. Através de entrevistas semiestruturadas, do acompanhamento do cotidiano dos sujeitos participantes da pesquisa, em sua rotina de trabalho, e por meio da análise documental de seus registros de planejamentos, dos cadernos dos educandos e dos livros didáticos utilizados, buscamos perceber, a partir dos dados obtidos, nas práticas desses docentes, as influências das diferentes correntes historiográficas, quais relações se destacam entre currículo formal e currículo praticado e as características mais marcantes da História Ensinada no objeto estudado. Para dar maior fundamentação à análise proposta, apresentamos também um pequeno panorama das diferentes correntes historiográficas, buscando apontar as influências que elas tiveram sobre a História Ensinada, bem como estabelecemos um breve histórico da constituição da História enquanto disciplina escolar. Concluímos que a característica mais marcante do currículo real de História praticado pelos docentes participantes de nosso estudo é aquilo que Sacristán (2000) denomina de “currículo moldado pelos professores”, no qual estes sujeitos ativos, moldam, a partir de sua leitura de mundo e da sua cultura profissional, as proposições que lhes são colocadas, provocando alterações na estrutura dos significados das prescrições curriculares oficiais. A base teórica que fundamenta este estudo é proveniente dos conceitos de prática, apropriação e representação (CHARTIER 1988), bem como estratégia, tática e astúcia (CERTEAU, 2009). Em relação à questão curricular, nos orientamos por Moreira e Silva (2001), Sacristán (2000) e Silva (2007). O caminho metodológico utilizado é a pesquisa participante (BRANDÃO, 1987; DEMO, 1984; SCHMIDT; 2006).

**Palavras-chave:** Ensino de História. Práticas Docentes. Currículo. Historiografia.

## ABSTRACT

The following research is a qualitative study, intending to contribute for the researches on History Teaching, especially regarding local aspects, analyzing History Teaching based on a sampling from schools at the city of Serra -ES, taken from the Nocturnal High School, a teaching segment wich still lacks research, especially at the Espírito Santo state. The main question that leads the study is “Wich are the practices adopted by the teachers at the public Nocturnal High Schools of Espírito Santo?”. We will analyze how the teachers appropriate from the regular curriculum and transform into a practical curriculum. Through semi-structured interviews and following the professorial routine of the subjected at this research, and also through documental analysis of their planning records, students notebooks, didactic books used, we intend, from the obtained data, to perceive, on the practices of these teachers, the influences of diverse historiographical approaches, wich relations highlight among regular and practical curriculum, and the most distinguishing characteristics of History Teaching over the studied object. In order to further ground the proposed analysis, we also present a brief prospect of the different historiographical approaches, aiming to point influences over History Teaching, as we also establish a brief track record of History as a constitute school subject. We conclude that the most remarkable characteristic of the real History curriculum put into practice by the participants of our research, is what Sacristán (2000) denominates “curriculum shaped by teachers”, on wich, these active subjects shape, through their own worldview and their professional culture, the propositions that they have to deal with, shaping changes on the meaning structures of the official curricular prescriptions. The theoretical basis that underlie this study come from the concepts of practice, appropriacy and representation (CHARTIER, 1988), as well as strategy, tactics and cunning (CERTEAU, 2009). Regarding the curricular matter, Moreira and Silva (2001), Sacristán (2000) and Silva (2007) guide us. The methodological path used is the participant research (BRANDÃO, 1987; DEMO, 1984; SCHMIDT; 2006).

**Keywords:** History Teaching. Practices. Curriculum. Historiography.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Pirâmide Etária - SERRA – ES - distribuição por sexo, segundo os grupos de idade (2000).....	136
Figura 2 – Pirâmide Etária - SERRA – ES - distribuição por sexo, segundo os grupos de idade (2010).....	136
Figura 3 – Esquema resumo Absolutismo/Mercantilismo elaborado pelo docente 1.....	205
Figura 4 – Atividade sobre escrita egípcia elaborada pelo docente 2.....	209
Figura 5 – Texto resumo sobre Primeira Guerra Mundial elaborado pelo docente 3.....	212
Figura 6 – Atividade sobre Primeira Guerra Mundial .....	213
Figura 7 – Resumo sobre Imperialismo elaborado pelo docente 1 .....	218
Figura 8 – Atividade sobre Pré-História elaborada pelo docente 1 .....	219
Figura 9 – Atividade do livro didático # História Contato 1ª Serie do EM .....	222
Figura 10 – Atividade sobre Mesopotâmia elaborada pelo docente 1 .....	223
Figura 11 – Texto sobre racismo e Olimpíadas elaborado pelo docente 2 .....	228
Figura 12 – Texto sobre o sentido na Idade Média elaborado pelo docente 2 .....	229
Figura 13 – Resumo sobre Idade Média elaborado pelo docente 3 .....	232
Figura 14 – Resumo sobre Primeira República elaborado pelo docente 3 .....	233
Figura 15 – Tópicos resumo sobre Iluminismo e Liberalismo elaborados pelo docente 3 ...	234
Figura 16 – Mulheres no mercado de trabalho durante a Primeira Guerra Mundial .....	235

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Comparativo entre Memória Social e História.....	97
Quadro 2 – Diagnóstico do Ensino Médio apontado pelas DCNEM (2013).....	116
Quadro 3 – Principais problemas do Ensino Médio na atualidade segundo o MEC.....	119
Quadro 4 – Habilidades e competências a serem desenvolvidas em História segundo os PCEM.....	162
Quadro 5 – Conteúdo básico comum – História 1º Ano CBEE.....	174
Quadro 6 – Conteúdo básico comum – História 2º Ano CBEE.....	175
Quadro 7 – Conteúdo básico comum – História 3º Ano CBEE.....	176

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – População do Município de Serra – ES (1960-2014) .....	134
Tabela 2 – Renda, pobreza e desigualdade - município - SERRA - ES .....	134
Tabela 3 – Dados sobre o município de SERRA – ES .....	135
Tabela 4 – Pessoas de 10 anos ou mais de idade, por classes de rendimento nominal mensal .....	138
Tabela 5 - Valor do rendimento nominal médio mensal das pessoas de 10 anos ou mais de idade (reais) .....	138
Tabela 6 - População residente, por situação do domicílio, sexo e idade, segundo a condição no domicílio e condição no domicílio e o compartilhamento da responsabilidade pelo domicílio (total) .....	139
Tabela 7 - Taxa de alfabetização das pessoas de 10 anos ou mais de idade por sexo .....	139
Tabela 8 –Distorção idade/série EEEFM A .....	141
Tabela 9 – Resultados anuais EEEFM A .....	142
Tabela 10 – Distorção idade/série EEEFM B.....	145
Tabela 11 – Resultados anuais EEEFM B .....	146
Tabela 12 – Distorção idade/série EEEFM C.....	149
Tabela 13 – Resultados anuais EEEFM C .....	149

## **LISTA DE SIGLAS**

**ANPED** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

**ANPUH** – Associação Nacional de História

**BID** – Banco Interamericano de Desenvolvimento

**BNCC** – Base Nacional Comum Curricular

**CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**CBEE** – Currículo Básico da Escola Estadual

**CBEEHEM** – Currículo Base da Escola Estadual - História Ensino Médio

**CEUNES** – Centro Universitário Norte do Espírito Santo

**CIVIT** – Centro Industrial de Vitória

**CNE** – Conselho Nacional de Educação

**DCN** – Diretrizes Curriculares Nacionais

**DCNEM** – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

**EEEFM** – Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio

**EJA** – Educação de Jovens e Adultos

**ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio

**ENPEH** – Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História

**ESG** – Escola Superior de Guerra

**FUNDEB** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

**IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**IFES** – Instituto Federal do Espírito Santo

**IHGB** – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

**LDBEM** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MEC** – Ministério da Educação

**OSPB** – Organização Social e Política do Brasil

**PAEBES** – Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo. Segundo

**PCNEM** – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

**PCNs** – Parâmetros Nacionais Curriculares

**PDE** - Plano de Desenvolvimento da Educação

**PDI** – Plano de Desenvolvimento Institucional

**PMCTE** – Plano de Metas Compromisso de Todos pela Educação

**PPGE** – Programa de Pós-Graduação em Educação

**PPGEEB** – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica

**PPGHIS** – Programa de Pós-Graduação em História

**PPP** – Projeto Político Pedagógico

**PROMED** – Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio

**SBHE** – Sociedade Brasileira da História da Educação

**SEB** – Secretaria de Educação Básica

**SEDU** – Secretaria Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo

**SEMTEC** – Secretaria de Educação Média e Tecnológica

**UFES** – Universidade Federal do Espírito Santo

**UFMG** – Universidade Federal de Minas Gerais

**UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

**USP** – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1 APRESENTAÇÃO</b> .....	17
1.1 EMBASAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO .....	22
1.2 CAMINHOS METODOLÓGICOS .....	31
1.3 PESQUISAS RECENTES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA.....	36
<b>2 A CONSTRUÇÃO DO CAMPO HISTORIOGRÁFICO ENTRE OS SÉCULOS XIX E XX – BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO</b> .....	44
2.1 A HISTORIOGRAFIA ENTRE FINS DO SÉCULO XIX E INÍCIO DO XX.....	44
2.2 MOVIMENTOS DA HISTORIOGRAFIA A PARTIR DA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX .....	58
2.3 A HISTÓRIA CULTURAL.....	74
<b>3 A HISTÓRIA ENSINADA</b> .....	79
3.1 DISCIPLINA ESCOLAR: DISCUSSÕES CONCEITUAIS .....	79
3.2 O SURGIMENTO DA HISTÓRIA ENQUANTO DISCIPLINA ESCOLAR E AS MOVIMENTAÇÕES DA HISTORIOGRAFIA EM RELAÇÃO A HISTÓRIA ENSINADA – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES .....	83
3.3 O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: UM POUCO DE SUA HISTÓRIA.....	97
<b>4 IDENTIFICANDO NOSSO OBJETO DE ESTUDO</b> .....	114
4.1 O ENSINO MÉDIO NA ATUALIDADE.....	114
4.2 O ENSINO MÉDIO NO ESPÍRITO SANTO PÓS LDB.....	120
4.3 O ENSINO MÉDIO REGULAR NOTURNO .....	127
4.4 O MUNICÍPIO ONDE O ENSINO DE HISTÓRIA PRATICADO FOI ESTUDADO .....	133
4.5 SOBRE AS UNIDADES DE ENSINO PESQUISADAS.....	137
4.6 SOBRE OS DOCENTES PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	150
<b>5. CONVERSANDO SOBRE AS PRESCRIÇÕES CURRICULARES OFICIAIS</b> .....	154

5.1 OS DOCUMENTOS CURRICULARES NACIONAIS – PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO MÉDIO.....	156
5.2 O CURRÍCULO BÁSICO DA ESCOLA ESTADUAL .....	169
<b>6 SOBRE AS PRÁTICAS DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DE NOSSA PESQUISA .....</b>	<b>180</b>
6.1 RELAÇÕES OBSERVADAS ENTRE CURRÍCULO FORMAL E CURRÍCULO PRATICADO NO COTIDIANO DE TRABALHO DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	180
6.2 O CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR PROPOSTO A PARTIR DAS PRÁTICAS DOS DOCENTES PARTICIPANTES DO ESTUDO .....	200
6.2.1 As apropriações dos docentes participantes do estudo das relações existentes entre a História Acadêmica e a História Ensinada.....	201
6.2.2 As influências das diferentes correntes historiográficas e do livro didático nas práticas dos docentes participantes de nosso estudo. ....	215
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>238</b>
<b>8 REFERÊNCIAS.....</b>	<b>245</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>260</b>
APÊNDICE A – Levantamento das pesquisas sobre Ensino de História No PPGE e no PPGHIS .....	260
APÊNDICE B – Levantamento das pesquisas sobre Ensino de História no PPGEEB e na PPGE da Faculdade Vale do Cricaré .....	261
APÊNDICE C – Levantamento dos trabalhos apresentados no XI Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História (ENPEH).....	262
APÊNDICE D – Levantamento dos trabalhos apresentados no IX Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História .....	263
APÊNDICE E – Roteiro para entrevistas aos professores .....	264
APÊNDICE F – Termo de consentimento de participação em pesquisa .....	266
APÊNDICE G - Solicitação para desenvolvimento de pesquisa.....	267

APÊNDICE H - Questionário para traçar o perfil dos professores da Rede Estadual de ensino de Serra – ES .....	268
<b>ANEXOS</b> .....	270
ANEXO A – Plano de Ensino Docente 1 (1º Ano/Série).....	270
ANEXO B – Plano de Ensino Docente 1 (2º Ano/Série).....	272
ANEXO C – Plano de Ensino Docente 1 (3º Ano/Série).....	274
ANEXO D – Plano de Ensino Docente 2 (1º Ano/Série).....	276
ANEXO E – Plano de Ensino Docente 2 (2º Ano/Série).....	281
ANEXO F – Plano de Ensino Docente 2 (3º Ano/Série).....	284
ANEXO G – Plano de Ensino Docente 3 (1º Ano/Série).....	290
ANEXO H – Plano de Ensino Docente 3 (2º Ano/Série).....	294
ANEXO I – Plano de Ensino Docente 3 (3º Ano/Série).....	298

## 1 APRESENTAÇÃO

Como professor de História da Educação Básica há 17 anos<sup>1</sup>, me causa grande inquietação ouvir de muitos educandos, que começo a trabalhar pela primeira vez no início de cada ano letivo no Ensino Fundamental II, determinados relatos sobre a disciplina. Ouço comumente dos mesmos que o estudo de História é algo enfadonho, uma matéria que prioriza a memorização e, principalmente, dela ser algo pouco relacionado às suas vidas.

Tenho a clareza que tais colocações por parte dos alunos resultam de uma série de variáveis, tais como a realidade socioeconômica de cada comunidade escolar, a diversidade das propostas pedagógicas adotadas pelos sistemas e instituições de ensino, a formação dos professores, a construção do currículo, o modelo educacional posto e seus objetivos estabelecidos, dentre outras. É fato concreto também que enfrentar essas insatisfações é uma tarefa colossal. Todavia, acreditamos que não se pode ignorar que a História ensinada no âmbito da Educação Básica tem uma variável de extrema relevância nesse contexto, que é o ensino posto em prática na sala de aula cotidianamente, conduzido pela mediação do professor. Esta variável acaba sendo um referencial dos educandos na construção de assertivas pejorativas ou positivas em relação à disciplina História.

Nesse sentido, este trabalho tem, como ponto central, *o estudo de práticas relativas ao ensino de História na etapa final da educação básica, o Ensino Médio Regular, com recorte focado para o turno noturno, em uma amostragem de três escolas da Rede Estadual no município de Serra - ES.*

Justificamos<sup>2</sup> o recorte estabelecido, primeiro em virtude da necessidade de fazer tal delimitação, dado que cada etapa da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio) possui características distintas sendo que o próprio ensino de História tem metodologias e objetivos diferenciados para cada uma delas. Segundo, pelo fato de o Ensino Médio ser pouco pesquisado no Espírito Santo, especialmente o Ensino Médio Regular Noturno, como constatamos na fase de revisão de bibliografia desse estudo. Tal situação representa, em nosso entendimento, uma das justificativas da relevância de nossa

---

<sup>1</sup> Ingressei na carreira docente em 2000, na Rede Pública Estadual do Estado do Espírito Santo, onde me mantive até 2002. Em 2004 passei a atuar na rede SESI de Ensino onde permaneci até 2013. Paralelamente a isso atuei na Rede Municipal de Ensino de Vila Velha (2004 a 2008) e Serra (desde 2009).

<sup>2</sup> Optei por utilizar na redação do texto a predominância da terceira pessoa do plural, isso porque que as afirmativas apresentadas, em sua grande maioria, são fundamentadas em autores ou fontes e também contam com a valiosíssima análise do orientador. Além disso, defendo que isso torna a construção do texto mais agradável e melhora a sua estética. Todavia, em alguns trechos pontuais, onde trato de minha trajetória profissional ou tomo posicionamentos pessoais, utilizo a primeira pessoa do singular.

pesquisa<sup>3</sup>. Acrescento também, que a opção pelo estudo do Ensino Médio parte de uma motivação pessoal. Nos últimos cinco anos tenho trabalhado somente com o ensino Fundamental II, o que tem despertado em mim a inquietação de voltar a ter uma maior proximidade com o segmento Médio e, especialmente, ter uma maior dimensão da base de conhecimento histórico que os educandos estão trazendo do Ensino Fundamental II. Adianto a nosso leitor que não traremos aprofundamentos dessa última questão, haja vista que não é este o objetivo deste estudo, nem constituímos arcabouço teórico metodológico para tal fim. Pontuamos, entretanto, que nas observações realizadas nas aulas durante o estudo empírico, constatamos que no Fundamental II as aprendizagens não têm sido tão significativas como desejadas, dado que, na amostragem de alunos com a qual interagimos, poucos evidenciavam um nível de conhecimento histórico consolidado que possibilitasse a interação mais consistente nos debates propostos pelos professores participantes da pesquisa. Isso reforça a ideia de que as práticas desenvolvidas por nós, docentes de História, devem ser temas de constantes estudos e reflexões.

Retomando a questão do estudo do ensino de História em si, Costa e Oliveira (2007) destacam que até a década de 1960, ele era visto no Brasil não como um campo de pesquisa, mas como uma área de formação de professores, o que separava claramente o ensino e a pesquisa. Esse quadro começa a sofrer alterações no final da década de 1970 e início da de 1980, quando o ensino de História constituiu-se como um campo a ser analisado, pois os questionamentos formulados nos anos anteriores em relação à cultura, ao comportamento e à educação/escola, haviam sido tão profundos e amplos que, de fato, instalou-se uma nova forma de relação educação/ escola/ sociedade, tanto no mundo quanto no Brasil.

Em nossa década, pesquisas referentes ao ensino de História são de grande relevância, por uma série de questões. Elas permitem análises das relações entre o conhecimento histórico advindo do meio acadêmico e aquele produzido na Educação Básica, principalmente por meio dos livros didáticos<sup>4</sup>. Elas podem contribuir para reflexões dos desafios que a educação formal enfrenta na atualidade, quando abordam temas tais como o saber histórico nas escolas e seu papel na produção de aprendizagens significativas para os educandos, o papel da escola e do saber histórico na atual sociedade tecnológica ou a inclusão de conteúdos de História da

---

<sup>3</sup> A revisão de literatura está explicitada nessa dissertação no tópico *Pesquisas recentes sobre o Ensino de História*, presente na Apresentação desta Dissertação.

<sup>4</sup> Como exemplos desse direcionamento podemos destacar CIAMPI, Helenice. **A história pensada e ensinada: da geração das certezas à geração das incertezas**. São Paulo: EDUC, 2005. CAIMI, Flávia Eloísa. **Conversas e controvérsias: o ensino de História no Brasil (1990-1998)**. Passo Fundo: UPF, 2001. Sobre essas relações entre a produção do conhecimento histórico e o conhecimento histórico escolar, ver: MARTINS, Maria do Carmo. **A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?** Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

África e História Indígena nos currículos escolares, conforme regem as Leis 10.639/03 e 11.645/08, por exemplo. As pesquisas contribuem também para as análises referentes às orientações governamentais para a educação escolar desenvolvidas nos sistemas de ensino e os objetivos almejados por tais orientações. Oliveira e Cainelli (2008) apontam as obras de Fonseca (2003), Bittencourt (2009) e Cainelli (2004)<sup>5</sup> que, em seu entender, seguem essa linha e são referenciais para a proposição e a construção de novas perspectivas para a História ensinada. Fonseca (2003) e Bittencourt (2009) foram referências de suma importância nessa dissertação, especialmente no que diz respeito à construção histórica da disciplina escolar História em nosso país e serão muito citados no item 3 deste trabalho.

Ainda falando de obras pertinentes a reflexões referentes à História ensinada, outra de grande importância é *Ensino de História – desafios contemporâneos*, Barroso *et al.* (2010)<sup>6</sup>, que é fruto das discussões e reflexões realizadas nos Grupos de Trabalho de Ensino de História e Educação da Regional da ANPUH/RS (Associação Nacional de História/Rio Grande do Sul). Ela reforça a multidimensionalidade do que é pensar esse tema, explicitando alguns exemplos dos enfoques percorridos pelas pesquisas da História ensinada em nossa década, enfatizando cinco questões que se relacionam diretamente com a educação básica e, por sua vez, com o Ensino Médio: I. Ensino de História e Educação Patrimonial; II. Políticas e Ensino de História; III. Questões étnicas e Ensino de História; IV. Currículos e Ensino de História; V. Ensino de História: Estratégias Contemporâneas. A quarta parte desse trabalho (Currículos e Ensino de História), nos serviu como leitura balizadora para estabelecermos recortes dos pontos a serem enfatizados em nossa pesquisa de campo, abordada no sexto item desta dissertação.

Quando trazemos a discussão da importância do estudo de ensino de História para o caso específico do Ensino Médio, a temática se torna ainda mais necessária e atual, em virtude das análises que devemos realizar sobre os impactos da Lei Federal nº 13.415 de 16/02/2017, a denominada Lei da Reforma do Ensino Médio, sobre esse campo. Ela retirou o componente curricular História da grade de disciplinas obrigatórias em todas as séries e o inseriu no itinerário formativo denominado Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A proposta é que, de acordo com a oferta de matérias disponibilizadas por cada escola, o aluno, a partir da segunda

---

<sup>5</sup> Didática e Prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados de Selva Guimarães Fonseca, publicado em 2003; 'Ensino de História: fundamentos e métodos', escrito por Circe Maria F. Bittencourt, editado pela primeira vez em 2004 (Nessa dissertação citaremos a edição de 2009 desta obra). 'Ensinar História', publicado pelas professoras Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli também em 2004.

<sup>6</sup> Os autores disponibilizam o acesso gratuito dessa obra em PDF no site <https://www.ufrgs.br/gtensinohistoriaedurs/wp-content/uploads/2017/06/Ensino-de-Hist%C3%B3ria.pdf>. Acesso em: 08 mai. 2018.

metade do Ensino Médio, tenha a expectativa de direcionar as disciplinas que vai cursar. Dessa forma, abre-se, inclusive, a possibilidade de o educando nem estudar mais a disciplina História, caso o mesmo não tenha interesse em agregá-la a sua formação ou, até mesmo, de a escola sequer ofertá-la, dado que não há mais a obrigatoriedade para isso.

O ministro da Educação responsável pela condução dessa reforma, José Mendonça Filho, defendia como justificativa para sua implementação, a necessidade de se modernizar o currículo no Ensino Médio, pois o mesmo o considerava pouco atrativo, desatualizado e um dos grandes responsáveis pelo alto índice de evasão escolar nesse segmento. Questões como a realidade social dos jovens – como os casos de abandono da escola para o estudante trabalhar e complementar a renda familiar –, a péssima estrutura física e a pouca oferta de recursos pedagógicos de muitas escolas, além da pouca valorização dos profissionais do magistério foram totalmente ignoradas dentro da questão do problema da evasão no contexto desse ordenamento jurídico.

O fato é que os debates para a elaboração do texto da lei foram escassos, já que ela resultou de uma Medida Provisória (MP Nº 745 de 2017) votada pelo Congresso que quebrou o ciclo de discussões em torno da questão. Além disso, os pesquisadores e especialistas em educação foram pouco ouvidos e prevaleceu, em torno dessa lei, a lógica empresarial de mercado.

Como a implantação efetiva dessa reforma depende ainda da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio<sup>7</sup> esperando-se, inclusive, uma maior intensidade desse processo para o ano de 2019, não se pode ter ainda maiores mensurações dos seus impactos sobre o ensino de História e seus reflexos no cenário social e cultural do país. O que já é aguardado por especialistas da área é a predominância de um ensino técnico sobre o propedêutico e a diminuição do número de aulas, o que, por sua vez, implicará na redução de conteúdos ensinados e do número de profissionais na área de História no magistério. O que é mais lamentável nisso, é que é exatamente no Ensino Médio que o aluno tem maior maturidade cognitiva para melhor compreender as abstrações referentes ao conhecimento Histórico, tão crucial para o reconhecimento da diversidade, da construção da sua identidade e da formação de um pensamento crítico, autônomo e democrático.

Focalizando novamente a discussão para o ensino de História, Scheimer (2010) ressalta que, para pensá-lo na sociedade brasileira, devemos ter a clareza de que estamos

---

<sup>7</sup> A última versão da Proposta da BNCC do ensino Médio foi entregue pelo Ministério da Educação (MEC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em 03/04/2018. A fase seguinte é a de audiências públicas. A meta é aprovar o documento ainda em 2018. Fonte: <[http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem\\_04](http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem_04)>. Acesso em: 09 mai. 2018.

tratando de um tema de grande complexidade e necessitamos ter como ponto de partida questionamentos do tipo: o que ensinar em uma sociedade multicultural, onde existem valores e percepções sociais diferentes? É viável elaborarmos e usarmos um currículo para o ensino de História que seja único, abordando todos os interesses? O que devemos ensinar? Quais temas, fontes ou materiais usar para fazer uma mediação entre o passado e o presente vivido por nossos alunos? A autora acrescenta que quando analisamos o contexto escolar, existe um grande distanciamento entre a vivência do aluno e a forma que o professor tende a passar determinados conteúdos, pois o dinamismo vivenciado pelo aluno está fora da realidade transmitida pela maioria dos professores de História, que tendem a enfatizar um conhecimento histórico de cunho acadêmico.

Scheimer (2010) ressalta ainda que o historiador condiciona a História a partir de sua visão. É possível nos desprendermos de nossas interpretações e trazermos para a sala de aula um ensino de História que seja significativo e contribua para a formação de seres pensantes e críticos e não meros repetidores do pensamento alheio? Aos questionamentos de Scheimer (2010) acrescento ainda: como pensar um ensino de História sem se considerar a formação do professor, o público para o qual se ensina, o contexto e os objetivos do que se ensina?

Nesse contexto de indagações, a pesquisa sobre o ensino de História deve ter uma delimitação bem precisa para que a mesma não se torne um estudo sem propósito definido. Dessa forma, neste trabalho buscamos responder ao seguinte questionamento/problema: **na amostragem das escolas pesquisadas (três escolas), que práticas de ensino de História os docentes realizam no Ensino Médio Noturno da Rede Estadual do Espírito Santo, no município de Serra?**

Nas várias formações continuadas para professores que participei no exercício de minha profissão pude observar que pouco se discute entre os docentes de História o ensino praticado cotidianamente por esses profissionais, ou seja, o denominado currículo real, aquele que, segundo Moreira (2001), representa a transposição pragmática do currículo formal, resultante da interpretação que professores e alunos constroem juntos, nas práticas pedagógicas cotidianas, sejam conceituais, materiais ou na interação entre docentes e discentes, ou seja, as sínteses construídas por estes sujeitos a partir dos elementos do currículo formal e das experiências pessoais de cada um.

Partindo desse problema destaque, como mais um ponto de relevância desta pesquisa, o fato da mesma estabelecer discussões sobre currículo, uma das mais complexas áreas da educação, que se relaciona com a prática pedagógica e a própria organização escolar. Além disso, este estudo pode trazer contribuições para os docentes de História para construção de

novas práticas no ensino dessa disciplina, como estímulo para outras pesquisas nesse campo ou, até mesmo, discordâncias, o que também incita os professores a refletirem sobre seu agir pedagógico.

Como objetivos almejados neste estudo elencamos, de forma pontual, os que seguem:

**Geral:**

- Estudar práticas relativas ao ensino de História na amostragem de escolas (três unidades de ensino) da Rede Estadual de ensino do Estado do Espírito Santo, no município de Serra, a partir da perspectiva de professores dessa Rede, à luz de referenciais teóricos advindos da História Cultural (Estratégia, Astúcias, Táticas, Prática, Representação e Apropriação)

**Específicos:**

- Destacar as relações que ocorrem entre currículo formal e currículo praticado no cotidiano de trabalho dos professores participantes da pesquisa.
- Identificar, nas práticas dos docentes observados, como se configuram os processos de produção de conhecimento histórico, destacando a concepção que o professor(a) tem em relação à definição e aos objetivos da disciplina História.
- Analisar os usos do livro didático na prática desses professores no ensino de História.
- Verificar a presença/ausência do diálogo entre as diferentes escolas historiográficas e a História ensinada nas práticas dos sujeitos participantes do estudo.

## 1.1 EMBASAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO

Destacamos que a pesquisa aqui proposta tem base qualitativa e objetiva alcançar uma compreensão das razões e realidades de uma amostra de sujeitos, onde a análise desses dados não prima por gerar informações estatísticas e os resultados esperados buscam fornecer informações que desenvolvam um entendimento do objeto estudado, que não tem a pretensão de ser tomado como único. Entretanto, não se pode perder de vista que pesquisas do tipo qualitativa procuram “[...] obter informações fidedignas para se explicar em profundidade o significado e as características de cada contexto em que se encontra o objeto da pesquisa” (OLIVEIRA, 2010, p. 60).

Outra característica marcante da pesquisa qualitativa, segundo Oliveira (2010) é o fato dela permitir a descrição mais específica da complexidade referente aos problemas da pesquisa, analisando com mais profundidade a interação entre variáveis que vão surgindo ao longo do processo de investigação, buscando compreender e classificar processos sociais e

dando, desta forma, subsídios para melhor compreender ações de determinados grupos. Nesse sentido, ao nos lançarmos no trabalho de campo das unidades escolares, como referencial teórico nesse trabalho, no que se refere a Currículo, tomaremos como base as análises de Sacristán (2000), Moreira e Silva (2001), Ferraço (2004) e Silva (2007).

Citando os sociólogos Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, Silva (2007) narra que eles produziram uma análise crítica referente à educação que se distancia um pouco das análises marxistas<sup>8</sup>. Para estes estudiosos, a reprodução social ocorre pela interface cultural, ou seja, ela acontece na reprodução cultural em que predomina a cultura dominante, com os seus valores, os seus gostos, costumes e hábitos que passam a ser considerados a “cultura”. Dessa forma,

[...] a escola não atua pela inculcação da cultura dominante às crianças e jovens das classes dominantes, mas, ao contrário, por um mecanismo que acaba por funcionar como mecanismo de exclusão. O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo, nesse código. [...] Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável. (SILVA, 2007, p. 35)

Compartilha-se na pesquisa proposta nesta dissertação, da visão das denominadas *teorias críticas do currículo*<sup>9</sup>. Moreira e Silva (2001) afirmam que, na concepção crítica, não existe uma cultura da sociedade, unitária, homogênea e universalmente aceita e praticada e, por isso, digna de ser transmitida às futuras gerações através do currículo. Para os defensores da teoria crítica, a cultura é vista menos como uma coisa e mais como um campo e terreno de luta. Nessa visão, a cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos.

Malta (2013) ressalta que essas teorias denominadas de críticas têm como cerne um significado subjetivo, dado às experiências pedagógicas e curriculares de cada indivíduo. Para o entendimento dessas experiências é necessário a observação das vivências cotidianas sob uma perspectiva profundamente pessoal e subjetiva. Acrescentamos que, além das colocações

<sup>8</sup> No pensamento marxista, tomado como ortodoxo, as ideias estão intimamente condicionadas pelo modo de produção. Assim, a classe que dispõe dos meios de produção controla também os meios de produção e difusão cultural e intelectual, inclusive a educação. Como consequência, as ideias da classe dominante são corporificadas sob a forma de ideologia, de tal modo que a posição do grupo no poder seja legitimada. (GOMES, 1984, p.25).

<sup>9</sup> Desde a década de 1970, a concepção de um currículo técnico, neutro e racional é problematizada. As questões deslocam-se do “como ensinar” para “por que ensinar”, e as críticas sociais ao sistema de ensino, aliadas aos estudos dos sociólogos da educação, efetuam uma completa inversão na leitura da problemática da escola e, em consequência, possibilitam a constituição das teorias críticas de currículo. Em diferentes espaços geográficos, cientistas sociais elaboram novas categorias de análise para a educação e para o currículo, provocando a ruptura com a concepção rígida e técnica de ensino. (SILVA, 2014, p. 78)

apresentadas em torno da relação entre cultura e currículo, para termos um melhor entendimento sobre *que práticas de ensino de História os docentes realizam no Ensino Médio Noturno da Rede Estadual do Espírito Santo, na amostragem de escolas estudadas no município de Serra*, faz-se necessário dialogar também com o denominado currículo oculto, existente nas escolas. Silva (2007), explica que:

[...] o currículo oculto é constituído por aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazerem parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes. Ele está presente nas relações sociais da escola. São os comportamentos, os valores e as atitudes que fazem parte do processo da aprendizagem. (SILVA, 2007, p. 78)

Entendemos que o currículo oculto é um componente fundamental do currículo praticado. Este por sua vez, no entender de Sacristán (2000, p. 104) se relaciona com o “currículo moldado pelos professores – como agente ativo, o professor molda a partir de sua cultura profissional, qualquer proposta que lhe é feita, intervindo na configuração dos significados das propostas curriculares”. Ferraço (2004) define o currículo praticado como aquele realizado pelos sujeitos no cotidiano das escolas, os quais denomina *praticantes*

[...] que produzem, em meio às redes e contextos vividos, diferentes *saberespráticas* que têm na relação solidária sua expressão mais visível. Os currículos realizados pelos sujeitos praticantes estão encharcados de relações que advogam em favor de princípios de totalidade, coletividade, cooperação e solidariedade. [...] as redes compartilhadas pelos sujeitos nos cotidianos das escolas pesquisadas apontam para ações coletivas, que são realizadas de modo a se buscar saídas para os problemas enfrentados. Não há imobilismo (FERRAÇO, 2004, p. 90).

Em nosso estudo, os praticantes que estarão em foco serão os docentes e suas práticas pedagógicas. Para verificação da problemática proposta, objetivamos entender melhor como os professores da rede de ensino aqui pesquisada se apropriam do denominado currículo formal e como, por meio de suas táticas, desenvolvem suas representações do mesmo em seu cotidiano. As categorias de prática, representação, apropriação, estratégias e táticas, advindas da História Cultural, são o referencial teórico que conduzem a parte empírica (campo) dessa pesquisa. Passemos então a fazer algumas breves considerações referentes a essas temáticas.

Burke (2008) pontua que podemos entender práticas (culturais) como aquelas desenvolvidas por seres humanos na interação uns com os outros e com o mundo em que estão inseridos. Isso inclui as práticas discursivas como também as práticas não-discursivas -, um dos paradigmas da Nova História Cultural, é entendida como: “[...] a história da fala e não da linguística, a história do experimento e não da teoria científica” (BURKE, 2008 p. 78). Esse paradigma que tem origem nos estudos de,

Nobert Elias, cujo interesse pela história das maneiras à mesa parecia excêntrico há pouco tempo, agora está solidamente inserido na corrente principal das ideias. O trabalho de Bordieu sobre a distinção inspirou estudos a respeito da história do consumo, enquanto a ideia de Foucault sobre uma sociedade disciplinar em que eram dotadas novas práticas para reforçar a obediência foi adaptada para estudar outras partes do mundo. Em *Colonising Egypt* (1988), por exemplo, Timothy Mitchell usa tanto Foucault como Derrida em sua discussão sobre as consequências culturais do colonialismo do século XIX. Com Foucault, Mitchell aprendeu a discutir o ‘olhar’ europeu e a buscar paralelos entre o desenvolvimento de diferentes domínios, como exército e educação, com foco em ambos os casos, na importância da disciplina. De Derrida vem a ideia de significado como ‘jogo de diferença’, central em um capítulo que trata do efeito da imprensa, introduzida por volta do ano de 1800, sobre prática da escrita. (BURKE, 2008, p. 78-79)

Burke (2008) ressalta que o campo das Práticas abriu novos horizontes para estudos da História da Linguagem (em especial a história da fala), que os historiadores têm compartilhado com os sociolinguistas, interessados em agregar uma análise histórica às pesquisas da linguagem; da prática religiosa, em que se observa um crescimento de trabalhos sobre meditação e peregrinação; da História da Viagem, que tem abordado questões referentes à arte, formas de governo e costumes dos lugares frequentados pelos viajantes. Além disso, acrescenta Burke (2008), a História das Práticas tem influenciado significativamente outros campos da historiografia. Perspectivas tradicionais da História Cultural, tais como o estudo do Renascimento, costumemente conceituam o Humanismo a partir de seus pressupostos-chaves, tais como a dignidade do homem. Com a penetração do pressuposto de Práticas, este conceito passa a ser definido a partir de conjunto de atividades, tais como, “a tentativa de escrever e falar no estilo de Cícero, o esforço para eliminar de textos clássicos as corrupções introduzidas por gerações de copistas”. (BURKE, 2008, p. 78).

Burke (2008) acrescenta que na História da Ciência, até então tida como uma forma de história intelectual, nota-se também uma preocupação com o significado de atividades como a experimentação incluindo, neste tema, o papel desempenhado por artesãos produtores de instrumentos, assistentes de laboratório, e não somente os grandes cientistas e suas ideias. Uma outra forma muito popular de História das Práticas é a História da Leitura. Certeau com sua Teoria Cultural deu um novo olhar à História da Leitura, pois ressaltou o papel do leitor nas práticas de leitura e na utilização cultural da imprensa. Roger Chartier, que ganhou notoriedade como um Historiador da Leitura, trouxe, com seus trabalhos, importantes contribuições para a ampliação da conceituação de Práticas e Representações. São nesses dois últimos pensadores, Certeau (2009) e Chartier (1988), que embasamos teoricamente nossa análise das práticas docentes.

Certeau, em sua obra *A Invenção do Cotidiano*, lançada em sua primeira edição francesa em fevereiro de 1980, analisou como os sujeitos em suas práticas cotidianas não são

meros receptores dos artefatos culturais. Essa obra é fruto de um trabalho iniciado na década de 1970, quando Certeau foi convidado a assessorar o governo francês na definição de uma política cultural, desenvolvendo uma pesquisa em relação à cultura. Ele começou a se interrogar o que viria a ser cultura, dado que a década de 1970 é um momento onde há uma ação muito forte dos governos na promoção de práticas culturais, especialmente na Europa e nos EUA. Isso se associa a uma indústria que também está interessada nas práticas culturais (TV, rádio, jornais, cinema). Então, promover cultura é financiar um conjunto de grupos que se intitulam produtores de cultura. Nesse cenário, Certeau buscou desmontar a ideia de cultura única, aquela que vem de cima, imposta pelos grupos que estão no poder sejam eles políticos, econômicos ou ideológicos. Em seu entender, há várias culturas institucionais diferentes, principalmente das classes populares. Ele prega a necessidade de se reconhecer a impossibilidade do Estado ou dos grupos dominantes de imporem uma cultura homogênea e que há várias práticas autônomas que partem dos grupos, sem que as mesmas sejam consideradas inferiores.

Nessa obra, sua reflexão central é em torno daquilo que ele denomina de práticas ordinárias, práticas do cotidiano. Ela passa de uma concepção de Cultura no plural para uma cultura que é múltipla, que está enraizada em cada um dos sujeitos. A análise dessas práticas constituem a grande contribuição de Certeau na medida que ele destaca que são nessas práticas cotidianas que cada um de nós, os sujeitos, interpretamos e lidamos com a cultura. Ao destacar isso ele muda os princípios estabelecidos em torno das teorias da comunicação. Sua proposta é de estudar a mensagem não do ponto de vista de quem a emite, mas de quem a recebe, ressaltando, principalmente, que este receptor não é passivo, pois produz sínteses e bricolagem. Em outras palavras, o receptor trabalha com as várias informações que recebe e produz uma coisa nova a partir disso. Essa percepção do sujeito como receptor insubmisso, produtor de práticas culturais capazes de escapar da cultura imposta, principalmente a midiática, faz com que se olhe para a relação entre mídia e sujeito de uma outra maneira, ou seja, não mais na lógica dominante até os anos de 1970, do indivíduo como passivo frente ao que lhe é ofertado em termos culturais, mas como um receptor de artefatos culturais que os utiliza dentro de sua própria lógica para produzir uma cultura própria. Nessa visão, investigar o que os sujeitos, individualmente, na sua trajetória pelo mundo, fazem com os objetos culturais que lhes são entregues, se torna um fértil terreno de pesquisa.

Na área educacional essa possibilidade ganhou grande simpatia, haja vista que nesta mesma década, de 1970, repercutia amplamente nesta esfera a ideia da escola ser, acima de tudo, um local onde se limita o livre pensamento e se reproduzia o sistema social dominante,

uma espécie de máquina de conformação do todo social vigente, em que os sujeitos são meros receptores desta ordem. O livro *A reprodução*, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, com sua 1ª edição publicada em 1970, é um grande expoente dessa perspectiva. Muitos educadores e pesquisadores, inconformados com tal visão não se aceitavam como meros reprodutores. A teoria dos sujeitos como consumidores insubmissos dos artefatos culturais de Certeau abre uma porta para solucionar essa questão, quando afirma que a escola tem sim a função de reprodução da ordem social vigente, mas o que os sujeitos que frequentam a escola fazem com os ensinamentos e objetos que são distribuídos na escola é outra coisa, pois eles ressignificam esses artefatos. A partir dessa perspectiva, abre-se um vasto universo de investigação das práticas culturais desenvolvidas no universo da escola, que passa a ser vista como um espaço de cultura própria (a cultura escolar).

Certeau (2009) pensava o cotidiano como um espaço de disputas de poder entre os fortes e os fracos (denominados usuários ou consumidores - não somente de bens materiais, como também de bens culturais, de imposições e das regras estabelecidas pelas instituições etc.). Este espaço seria um lugar que iria além da reprodução, seria um espaço de criação, no qual os sujeitos – os praticantes sociais no consumo ou uso da cultura, utilizam de sua inventividade e inteligência para se apropriar e dar ressignificações ao que estão vivenciando, pois, como afirmava o pesquisador, “Sempre é bom lembrar que não se deve tomar os outros como idiotas”. (CERTEAU, 2009, p. 19).

O autor destaca que é no cotidiano que os sujeitos (consumidores) recebem do poder proprietário os artefatos culturais. Porém, ressalta que essa recepção não ocorre passivamente por parte dos consumidores, uma vez que eles dão significados a estes artefatos a partir de suas “astúcias”, desenvolvem “táticas” e “estratégias” em suas práticas cotidianas. Estas últimas são as maneiras de fazer, onde de forma criativa, os sujeitos podem fugir das normativas impostas pela sociedade, fazendo suas adaptações. Segundo Certeau,

[...] o poder se acha amarrado à sua visibilidade. Ao contrário, a astúcia é possível ao fraco, e muitas vezes apenas ela, como ‘último recurso’ [...] Sem lugar próprio, sem visão globalizante, cega e perspicaz como se fica no corpo a corpo sem distância, comandada pelos acasos do tempo, a tática é determinada pela ausência de poder assim como a estratégia é organizada pelo postulado de um poder. As táticas são procedimentos que valem pela pertinência que dão ao tempo [...] as estratégias apontam para a resistência que o estabelecimento de um lugar oferece ao gasto do tempo; as táticas apontam para uma hábil utilização do tempo, das ocasiões que apresenta e também dos jogos que introduz nas fundações de um poder. Ainda que os métodos praticados pela arte da guerra cotidiana jamais se apresentem sob uma forma tão nítida, nem por isso é menos certo que apostas feitas no lugar ou no tempo distinguem as maneiras de agir (CERTEAU, 2009, p. 95 e 96)

Em outras palavras, a dimensão inventiva do cotidiano, para Certeau (2009), é observada nos modos de fazer dos usuários, em que os mesmos conseguem desviar de maneiras imprevisíveis as imposições da racionalidade dos dispositivos/ leis hegemônicas determinadas pela ordem comercial e estatal estabelecida, para o atendimento de seus próprios interesses. Ou seja, há a possibilidade de fugir do domínio sem abandoná-lo. Certeau (2009) exemplifica o posicionamento dos ameríndios frente à colonização espanhola, para o melhor entendimento dessa questão. As etnias indígenas, mesmo em uma situação de subordinação, “[...] usavam as leis, as práticas ou as representações que lhes eram impostas pela força ou pela sedução para outros fins que não os dos conquistadores. [...] Eles metaforizavam a ordem dominante; faziam-na funcionar em outro registro” (CERTEAU, 2009, p. 89), de acordo com a apropriação que desenvolviam dos artefatos culturais que lhes eram impostos.

Por sua vez, as categorias de apropriação, prática e representação, que aqui estamos fazendo uso, foram mais detalhadas por Chartier (1988), que se dedicou a pesquisar a História da leitura, suas respectivas práticas e também sobre a escrita. Tal estudo baseou-se na História do livro e da recepção cultural desse objeto em sociedades com distintos níveis de leitores.

Barros (2003) destaca que Chartier construiu seu referencial teórico a partir de conceitos produzidos por pensadores como Norbert Elias, Pierre Bourdieu, Michel Foucault, Michel de Certeau e Clifford Geertz. Ele propõe um conceito de cultura enquanto prática, e sugere para o seu estudo as categorias de representação e apropriação. Chartier (1988) concebe a noção de representação (apropriada de Luc Boltansky) pautada na articulação de aspectos básicos da relação com o mundo social, o que, por sua vez, implica em um trabalho de classificação e de delimitação desses aspectos que compõem a construção da realidade. As práticas têm por objetivo fazer reconhecer uma identidade social e as formas institucionalizadas nas quais as instâncias coletivas marcam a existência do grupo em questão.

Chartier (1988) destaca que “*representação*” é como uma determinada realidade social é construída, pensada e dada a ler, em diferentes tempos e espaços. Esta realidade deve ser entendida como algo que permite “ver uma coisa ausente”. É um conceito que o autor considera superior ao de mentalidade. As representações são, assim, assimiladas como realidade, dentro das práticas culturais.

A relação de representação - entendida, deste modo, como relacionamento de uma imagem presente e de um objeto ausente, valendo aquela por este, por lhe estar conforme - modela toda a teoria do signo que controla o pensamento clássico [...]. Por um lado, são suas modalidades de signos (certos ou prováveis, naturais ou instituídos, ligados ou separados do que é representado, etc.) é que nos permitem caracterizar o símbolo (em sentido restrito) na sua diferença relativamente a outros signos. Por outro lado, ao identificar as duas condições necessárias para que uma

relação desse tipo seja inteligível - a saber, o conhecimento do signo enquanto signo, no seu distanciamento da coisa significada, e a existência de convenções partilhadas que regulam a relação do signo com a coisa - a Logique de Port-Royal coloca os termos de uma questão histórica fundamental: a da variabilidade e da pluralidade de compreensões (ou incompreensões do) mundo social e natural propostas nas imagens e nos textos antigos. (CHARTIER, 1988, p. 21)

Pesavento (2012) pontua que a “representação” não é uma exatidão do real, um reflexo perfeito, mas sim uma construção feita a partir deste. A força das representações estaria então em sua capacidade de produzir reconhecimento e legitimidade social e não pelo seu valor de verdade (a correspondência dos discursos e das imagens com o real). Para Pesavento (2012), é desta afirmativa que Pierre Bourdier ressalta a importância de se conceituar o real como campo de forças para se definir o próprio real. As representações apresentam variadas configurações, e o mundo é constituído de uma maneira contraditória e variada, pelos diferentes grupos que compõe o social. Terá o controle da vida social e conquistará supremacia da histórica relação de forças, o grupo que detiver o poder simbólico de dizer e fazer crer sobre o mundo social. Este grupo acaba gerando uma imposição da sua maneira de ver o mundo, de estabelecer normas e valores que balizaram os pais (genitores) e dos comportamentos sociais que os mesmos seguem.

As categorias de “práticas” e “representações” ligam-se diretamente e tornam mais compreensível a noção de “apropriação”. Segundo Chartier (1988),

[...] o conceito de apropriação na perspectiva da história cultural, ao focalizar a pluralidade e a variedade das leituras colocadas em prática pelos sujeitos, distancia-se do sentido que Michel Foucault dava ao conceito quando considerava — a apropriação social dos discursos como um procedimento através do qual esses discursos eram colocados fora do alcance de todos aqueles cuja competência ou posição impedia o acesso aos mesmos. Da mesma forma, afasta-se do sentido hermenêutico de apropriação, — entendida como o trabalho de refiguração da experiência fenomenológica, postulada como universal, a partir de configurações textuais particulares. (CHARTIER, 1988, p. 26)

Chartier (1988) procurou entender como a apropriação ocorria no contexto das práticas de leitura. Para ele era fundamental conceder atenção às condições e aos processos que determinam, de modo concreto, as operações de construção do sentido – na relação da leitura e também em muitas outras – reconhecendo que as inteligências não são desencarnadas e que as categorias aparentemente mais invariáveis devem ser construídas na descontinuidade das trajetórias históricas. Acrescenta Chartier (1988), que as práticas de apropriação cultural são compreendidas como formas diferenciadas de interpretação. As apropriações escapam completamente ao controle ou previsões significativas do texto, submetendo-o a desvios semânticos e imprevistos pragmáticos notáveis, ou seja, a apropriação é a leitura individual que os sujeitos fazem do mundo no qual estão inseridos e que lhes permite interagir com o

mesmo. Ela tem como finalidade a construção de uma História Social das interpretações, conduzidas pelos aspectos sociais, culturais e institucionais que a direcionam. É na dialética entre representação e apropriação que é possível compreender o processo de mudança em diversas sociedades.

A apropriação por sua vez, é apontada por Chartier (1988) como,

[...] reformulada e colocada no centro de uma abordagem de história cultural que se prende com práticas diferenciadas, com utilizações contrastadas. Tal reformulação, que põe em relevo a pluralidade dos modos de emprego e a diversidade das leituras, que não forçam o texto, [...]. A apropriação tal como a entendemos, tem por objetivo uma história social das interpretações, remetidas para suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem (CHARTIER, 1988, p.26)

Em outras palavras, a apropriação pode ser entendida como a leitura individual que os sujeitos realizam do mundo em que estão inseridos e que permite que eles ajam sobre o mesmo. Para Chartier (1988), o mundo social tem sua composição com base em representações, e estas acabam sendo um modelo seguido por indivíduos de uma determinada sociedade. A apropriação possibilita interpretar e ressignificar as práticas culturais colocadas pelas representações, provocando mudanças nas mesmas. É nesta relação dialética existente entre representação e apropriação que o processo de mudança nas variadas sociedades se torna compreensível, de acordo com o pensador.

Vainfas (1997) analisando Chartier (1988) defende que os conceitos de representação, apropriação e prática, possuem grande complexidade e dependem um do outro para se tornarem inteligíveis. A compreensão destes se torna mais simples quando se concebe a *apropriação* como uma interpretação que não passa obrigatoriamente por uma perspectiva de racionalidade, a *prática* ocorre por meio do uso da “*utensilagem mental*” (chamada também por Certeau de lugar social) de uma dada época e local, e a *representação*, por sua vez, é a materialização da apropriação, onde se atribuem valores à figura representada.

Em nosso estudo, estamos tomando o professor enquanto leitor do Currículo oficial, que o reformula e atribui novos objetivos e significados, diretamente relacionados ao contexto em que está inserido e às *representações* que possui de seu ofício, dos educandos e da concepção de História que possui, gerando significações variadas advindas de suas limitações, bagagem teórica e hábitos. Isso ocorre porque a leitura é vista por Chartier (1996) como uma *prática cultural* que compõe o processo de interação social, provenientes da apropriação que o leitor realiza sobre o texto e do diálogo que se estabelece entre ambos.

Essas categorias conceituais da *prática*, *apropriação* e *representação* possibilitaram que os pesquisadores da História da Educação tivessem um instrumental para a abordagem de

novos temas ligados ao cotidiano das práticas escolares, aos processos de escolarização, às constituições das disciplinas escolares, ao ensino de História e às práticas de leitura no interior das escolas. Capel e Dias (2016) realizaram um estudo que apontou o aumento significativo do número de trabalhos envolvendo conceitos advindos da História Cultural nos Congressos Brasileiros de História da Educação, promovidos pela Sociedade Brasileira da História da Educação (SBHE)<sup>10</sup>.

Tomando como base de análise os anais desse Congresso no ano 2000, ano em que os primeiros trabalhos em torno dos estudos culturais surgiram nesse Congresso; e o ano de 2011, ano anterior à pesquisa, as autoras destacam que houve crescimento vertiginoso dos trabalhos relacionados a esse campo. De 30 (13% de 231 - total de trabalhos apresentados) em 2000, para 401 (46% de 876 - total de trabalhos apresentados) em 2011. O aumento de 30 para 401 representou um aumento absoluto de mais de 12,5 vezes.

Ao apresentar esses dados, Capel e Dias (2016) concluem que parte significativa dos pesquisadores que apresentaram trabalhos nos Congressos realizados pela SBHE, encontrou nos estudos culturais um caminho teórico profícuo para “estudar as instituições e sistemas educativos, discursos e linguagens, especialmente no que se refere às práticas educativas” (CAPEL e DIAS, 2016, p.26). Tal constatação confirma também que a História Cultural não só influenciou de forma notória a História da educação como também confirmou seu espaço na comunidade acadêmica.

## 1.2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Tratando agora dos dados para o estudo empírico desta pesquisa, os mesmos foram obtidos a partir de uma amostragem de três escolas de Ensino Médio Regular Noturno, da Rede Pública Estadual do Estado do Espírito Santo, no município de Serra. Como os diretores das unidades de ensino colocaram como condição para o desenvolvimento da pesquisa a NÃO divulgação dos nomes e de imagens das mesmas, as identificamos aqui como Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM) A, B e C.

---

<sup>10</sup> Criada em 1999, a Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE) é uma entidade que busca de congregar professores/as e pesquisadores/as brasileiros/as que desenvolvem atividades de ensino e pesquisa na área, de forma a estimular a realização de estudos pautados pela crítica e pela pluralidade teórica, bem como promover o intercâmbio com outras entidades de representação nacional e internacional no campo da história da educação e áreas afins. Nesta perspectiva, um dos espaços desenhados para a divulgação e o intercâmbio de conhecimentos produzidos no campo tem sido o Congresso Brasileiro de História da Educação (CBHE), que se realiza, desde o ano 2000, buscando manter uma periodicidade bianual para este evento. Sua última edição ocorreu entre os dias 15 a 18 de Agosto de 2017 na cidade de João Pessoa na Paraíba. Fonte: <http://www.ixcbhe.com>.

A escolha das escolas ocorreu em virtude de as mesmas ainda possuírem o Ensino Médio Regular Noturno da primeira à terceira série, haja vista que há, por parte da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo, um movimento para a redução deste segmento de ensino no turno noturno, priorizando a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além disso, as unidades de ensino supramencionadas estão localizadas em bairros onde os indicadores socioeconômicos são muitos distintos, conforme apontaremos em 4.4 - *Sobre as unidades de ensino e os sujeitos participantes da pesquisa*.

Os sujeitos protagonistas nesta pesquisa são três *professores de História* em suas práticas cotidianas. A participação desses docentes na pesquisa foi confirmada por “*Termo de consentimento livre e esclarecimento*” (conforme Apêndice F). Aos mesmos foram aplicadas entrevistas semiestruturadas (Apêndice E), ainda no início do trabalho de campo, que foram devidamente gravadas e transcritas, um breve questionário (Apêndice H), que se restringiu a obter maiores detalhes de sua formação acadêmica e experiência profissional, e principalmente, acompanhamento de sua rotina de trabalho, seja na sala de aula, nos momentos de planejamento ou em outras situações de interação no espaço escolar como, por exemplo, a hora do recreio. Os registros desses acompanhamentos foram feitos em nosso diário de campo.

Desenvolvemos também a análise de documentos que se relacionam com a práxis dos docentes tais como: Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs) para o Ensino Médio (BRASIL, 1997; 2000), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCM) (BRASIL, 1998; 2012), livros didáticos<sup>11</sup>, cadernos dos alunos, registros de planejamentos (Plano de Ensino), Projeto Político Pedagógico (PPP), também chamados na rede estadual de Proposta Pedagógica ou Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) - [a proposta pedagógica da EEEFM A foi atualizada em 2015, a da EEEFM B em 2012 e o PDI, da EEFM C, em 2016] e Currículo Base da Escola Estadual (ESPÍRITO SANTO [ESTADO], 2009).

No acompanhamento do cotidiano desses profissionais em suas práticas docentes referentes ao ensino de História dentro das escolas, foi tomada como base metodológica a observação participante. Schimdt (2006, p.14) destaca que “o termo participante sugere a controversa inserção de um pesquisador num campo de investigação formado pela vida social e cultural de um outro, próximo ou distante, que, por sua vez, é convocado a participar da investigação na qualidade de informante, colaborador ou interlocutor”. Acrescenta a autora,

---

<sup>11</sup> Não detalhamos aqui a data dos livros Didáticos pois cada escola analisada trabalha com uma coleção de Livros Didáticos diferente e em duas delas o professore utilizava livros variados. Além disso, nessa pesquisa não tratamos da análise específica desse material, mas a influência desse instrumento sobre a prática dos professores participantes do estudo, conforme apresentamos no item 6 desta dissertação.

que observação participante, relaciona-se a uma forma de pesquisa na qual existe a interação direta entre pesquisador e sujeitos participantes da pesquisa, que tem como foco captar elementos que só se manifestam com naturalidade, quando há a inserção do estudioso na realidade estudada, na medida em que ele passa a ser identificado como parte da mesma.

Gil (2008) pontua que a pesquisa participante, assim como a pesquisa-ação, tem suas bases na etnografia e se caracteriza por um envolvimento entre pesquisadores e pesquisados no desenvolvimento do processo de pesquisa. Afirma também que essa metodologia surgiu da iniciativa de pesquisadores sociais de superar os modelos fechados estabelecidos pela lógica empírica clássica de bases positivas, nos pressupostos de Conte e Durkheim<sup>12</sup>, não concebendo a realidade social como algo fixo. Nessa lógica de dinamismo da realidade, propõem-se o conceito de relatividade observacional, no qual o observador e os instrumentos por ele elencados para seu trabalho têm um papel ativo e não estático na obtenção, análise e interpretação dos dados. Para isso é indissociável uma postura dialética frente à ação da pesquisa, procurando apreender os fenômenos históricos que são identificados pelo devir ser, enfatizando o lado conflituoso da realidade social.

Sobre essa questão dialética, Demo (1982), esclarece que ela é caracterizada profundamente pela ideia de que toda formação social,

[...] é suficientemente contraditória, para ser historicamente superável. Embora nem todas aceitem isto, serve como ponto de partida. Privilegia-se na realidade seu lado conflituoso, não como defeito, mas como característica histórica natural. No fundo, entende-se o histórico como conflituoso. A superação histórica é um fenômeno natural, porque predominam conflitos, não somente conflitos de menor porte, mas igualmente conflitos que não conseguimos resolver e que decretam o término de um sistema dado. Tais contradições não são extrínsecas, embora as possa haver; são intrínsecas. (DEMO, 1982, p. 68)

Dessa forma, a relação entre pesquisador e pesquisado não é concebida como simples observação do primeiro pelo segundo, mas ambos "acabam se identificando, sobretudo quando os objetos são sujeitos sociais também, o que permite desfazer a ideia de objeto que caberia somente em ciências naturais" (DEMO, 1984, p. 115).

Entendemos que essa identificação mencionada por Demo (1984) é de fundamental importância para o estudo proposto nessa dissertação, pois através dela as minúcias desenvolvidas pelos profissionais participantes do estudo em suas práticas se tornaram mais perceptíveis.

---

<sup>12</sup> Emile Durkheim (1858-1917), um dos pioneiros da investigação científica nas Ciências Sociais, estabeleceu em *As regras do método sociológico* que a primeira e mais fundamental regra para o sociólogo é tratar os fatos sociais como coisas, que deveriam ser analisadas imparcialmente e quantificadas. Conforme destaca Gil (2008), trata-se de clara tentativa de adotar nas ciências sociais procedimentos semelhantes aos das ciências naturais, plenamente consoantes com a doutrina positivista.

Outra característica pertinente à pesquisa participante que justifica a sua escolha para este estudo é a flexibilidade que a mesma possui. Prodanov e Freitas (2013) destacam que mesmo existindo alguns direcionamentos metodológicos norteadores, tais como a determinação da base teórica do estudo a ser desenvolvido, delimitação das técnicas para a coleta de dados e da região a ser estudada, elaboração de cronograma de atividades, a pesquisa participante não possui rigidez. A adaptabilidade a diversas situações e contextos que podem surgir ao longo da pesquisa devem ser tônicas dela mesma, dado que, no decorrer do processo de acompanhamento da realidade estudada, problemas e situações antes não pensadas podem vir à tona.

Destacamos ao nosso leitor que realizamos o acompanhamento do trabalho dos sujeitos participantes dessa pesquisa em suas unidades de ensino entre os meses de fevereiro a junho de 2018. É importante ressaltar, também, que, seguindo o Artigo III, alínea “i”, da Resolução 466/2012, que regulamenta as pesquisas que envolvam a participação humana, não divulgaremos aqui os nomes dos sujeitos participantes desse estudo. Além disso, os próprios docentes colocaram essa mesma exigência como condição indispensável para a participação nessa pesquisa. Dessa forma, estabelecemos as seguintes classificações. Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio – EEEFM A – docente 1. EEEFM B - docente 2. EEEFM C – docente 3. Ressaltamos, por fim, que estamos utilizando os termos no masculino, tais como docente, para nos referirmos aos sujeitos de nossa pesquisa independentemente deles serem professores ou professoras. Optamos por este caminho sem nenhuma predileção ou inferiorização de gênero, apenas para facilitar a escrita, evitando termos tais como o (a) docente ou o (a) professor (a), o aluno (a) que repetidos muitas vezes tornam mais cansativa a leitura.

Na observação participante que desenvolvemos, seguindo as orientações de Thiollent (1983) para observar fatos, comportamentos e situações que não surgiriam ou seriam alterados na presença de elementos considerados estranhos, buscamos nos inserir de forma espontânea na rotina desses profissionais e dos educandos com a qual convivemos, para nos tornarmos, dentro do possível, o mais familiar a eles. Pudemos vivenciar o trabalho desenvolvido ao longo de um trimestre letivo inteiro desses sujeitos. Nosso objetivo foi captar, com maiores detalhamentos, suas práticas cotidianas relacionadas ao ensino de História, para analisá-las com profundidade. Não tivemos o propósito, no entanto, de desenvolver ações de intervenção para modificar tais práticas.

Para diminuir a estranheza recíproca entre pesquisador e participantes, busquei sempre o diálogo franco e respeitoso com os mesmos construindo relações de horizontalidade com os

professores. Colocava-me mais como um docente de História da educação básica, que tinha vivência dos sabores e dessabores da profissão, do que necessariamente como um mestrando (pesquisador). Enfatizava sempre que meu objetivo ali era entender melhor o ensino de História praticado e não estabelecer julgamento sobre o trabalho de ninguém. Ao longo da pesquisa conversávamos muito sobre os problemas cotidianos, os desafios de se ensinar História e das expectativas em relação à carreira. Socializamos materiais de trabalho tais como atividades, avaliações e textos. Auxiliava em atividades burocráticas, tais como fechamento de pautas e correção de atividades. Em algumas situações, assumi a condução de turmas para que o professor pudesse resolver algumas demandas emergenciais que surgiam na escola.

Com os alunos, os mais inquietos com minha presença nas aulas no início do trabalho de campo, mesmo tendo sido apresentado em cada turma pelos professores, fui me aproximando de forma bem tranquila. Oferecia ajuda na realização de atividades, participava de momentos de diálogo que surgiam esporadicamente, esclarecia perguntas daqueles que me arguíam por não ter entendido bem quem eu era e meu propósito em sua sala. Para muitos deles eu era um universitário me formando para ser professor. O fato é que em alguns dias eu percebia que minha presença ali já não mais os inquietava tanto. Com o passar do tempo os educandos não se constrangiam em conversar uns com os outros durante as aulas mesmo eu estando ao lado deles. Tampouco se inibiam de fazer provocações ou brincadeiras, entre si.

Cheguei a receber alguns títulos no mínimo curiosos dentro das unidades de ensino por parte de profissionais (professores de outras áreas, pedagogos e coordenadores) e alunos das mesmas. Na EEEFM A, tornei-me o estagiário do professor de História. Na EEEFM B, o cara da pesquisa. Na EEEFM C, o tio das aulas de História.

Partindo para o encerramento dessa apresentação, esclarecemos que esta dissertação está estruturada em cinco Capítulos.

No primeiro capítulo, partindo do pressuposto que é impossível pensar o ensino de História na Educação básica sem relacioná-lo com as mudanças ocorridas na Historiografia, realizamos um breve sobrevoo referente à construção da História enquanto campo de saber científico, pontuando mudanças observadas na forma de pensar a produção de conhecimento histórico a partir das correntes historiográficas desenvolvidas entre os séculos XIX e XX.

No segundo capítulo discorremos sobre a História ensinada, buscando evidenciar um pouco de sua História, destacando seu surgimento enquanto disciplina escolar, sua estruturação e alguns objetivos postulados a ela ao longo do tempo, com ênfase no contexto brasileiro. Além disso, procuramos apontar algumas influências que diferentes correntes

historiográficas tiveram sobre a História ensinada no âmbito da educação básica, especialmente no Ensino Médio.

No terceiro capítulo abordamos o Ensino Médio Regular tratando um pouco de sua realidade atual no âmbito nacional e estadual, bem como das particularidades dessa modalidade de ensino no turno noturno. Nele tratamos também do nosso objeto de pesquisa, fazendo uma apresentação dos docentes participantes do estudo, das escolas onde eles estão inseridos e das características do município que estas unidades de ensino se localizam.

No quarto capítulo realizamos uma discussão referente aos documentos curriculares oficiais para o Ensino de História no Ensino Médio, PCNs, DCN e Currículo Base da Escola Estadual analisando, nesses documentos, as propostas apresentadas para o ensino da disciplina de História e a proximidade destes com as diferentes vertentes da historiografia.

No quinto capítulo nos remetemos especificamente à análise das práticas dos professores de História participantes do estudo, buscando apontar as relações que eles estabelecem com a proposta curricular oficial estadual em seu cotidiano de trabalho: as apropriações que eles possuem frente às questões pertinentes à História Acadêmica e a Ensinada e como estas permeiam suas ações docentes, seu posicionamento em relação às diferentes formas de produção e transmissão de conhecimento histórico advindos das diferentes vertentes historiográficas e a influência do livro didático na ensino de História proposto aos educandos por estes profissionais.

### 1.3 PESQUISAS RECENTES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA

Nesse tópico nos dedicamos a fazer uma revisão de literatura do que tem sido pesquisado referente ao ensino de História relacionado à educação básica, enfatizando o Ensino Médio. Como anteriormente já mencionamos, obras de significativa relevância no que tange ao estudo do Ensino de História, aqui nos atemos a destacar pesquisas acadêmicas (dissertações e teses) sobre o tema<sup>13</sup>.

Determinamos como recorte temporal para a realização dessa busca os últimos cinco anos (2013 a 2017). A delimitação do recorte em destaque teve como objetivo principal destacar as pesquisas mais recentes frente ao assunto (ensino de História com ênfase no Ensino Médio) que, no Brasil, tem crescido significativamente desde os fins da década de

---

<sup>13</sup> Nossa opção em focar o levantamento das pesquisas realizadas em nível de Mestrado e Doutorado sobre o assunto se deu em virtude das mesmas possuírem maior aprofundamento em relação às de caráter Lato Sensu.

1990, mas com uma proporção muito maior a partir da década de 2010. Em momento algum colocamos como menos relevante ou ultrapassados trabalhos anteriores ao período escolhido.

Para tal empreitada procedemos a um levantamento em programas de pós-graduação *stricto sensu* no âmbito estadual e outra em um cenário geral, conforme descrevemos a seguir.

No levantamento dos estudos desenvolvidos na esfera estadual, no recorte cronológico estipulado, consideramos trabalhos referentes ao ensino de História na Educação Básica, priorizando o Ensino Médio Regular Noturno. Como constatamos que havia poucas pesquisas relativas a esse nível de ensino, ampliamos a busca para estudos que tratassem do ensino de História, mesmo sem essa especificidade. Objetivamos com isso, apresentar dados que reforcem um dos pontos de defesa da relevância da nossa pesquisa, o fato de que sobre o Ensino de História na última etapa da educação básica, pouco tem se estudado nos últimos cinco anos em nosso estado. Entendemos também que é importante destacar trabalhos sobre o tema Ensino de História de forma geral, como uma simplória contribuição para que essa temática se mantenha em evidência no meio acadêmico.

Estabelecidas as delimitações, realizamos uma varredura nos sítios eletrônicos dos seguintes programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*: Programa Pós-Graduação em Educação (PPGE), nível Mestrado e Doutorado da Universidade Federal do Espírito Santo – Campus Goiabeiras<sup>14</sup>; Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB), nível Mestrado, da Universidade Federal do Espírito Santo, Campus – São Mateus<sup>15</sup>; Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIS), nível Mestrado e Doutorado, da Universidade Federal do Espírito Santo – Campus Goiabeiras<sup>16</sup>. No Programa de Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré – São Mateus<sup>17</sup>, que não disponibiliza recurso eletrônico próprio para a divulgação dos trabalhos finalizados de seus mestrados, consultamos a plataforma Sucupira – CAPES<sup>18</sup>.

Em relação ao que denominamos de cenário geral, nos referimos a dois levantamentos, que focaram apenas estudos que tratassem do Ensino de História relacionados ao Ensino

---

<sup>14</sup> <http://www.educacao.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGE/disserta%C3%A7%C3%B5es-defendidas>. Acesso em: 20 fev. 2018.

<http://www.educacao.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGE/teses-defendidas>. Acesso em 21 fev. 2018.

<sup>15</sup> <http://www.ensinonaeducacaobasica.ufes.br/pos-graduacao/PPGEEB/disserta%C3%A7%C3%B5es-defendidas>. Acesso em: 01 mar. 2018.

<sup>16</sup> <http://www.historia.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGHIS/disserta%C3%A7%C3%B5es-defendidas>. Acesso em 03 mar. 2018.

<http://www.historia.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGHIS/teses-defendidas>. Acesso em 03 mar. 2018.

<sup>17</sup> <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/listaTrabalhoConclusao.jsf;jsessionid=U2-FfA7BAhaEYkpoEtdsOtc3.sucupira-218>. Acesso em: 10 mar. 2018.

Os Programas de Mestrado da Faculdade Vale do Cricaré foram criados em 2015 e os primeiros trabalhos de conclusão apresentados a partir de 2017.

<sup>18</sup> <https://sucupira.capes.gov.br>

Médio, visando realizar um pequeno mapeamento de como se encontra a pesquisa de nossa temática em diferentes regiões do país. O primeiro foi uma busca em programas variados de pós-graduação com o intuito de obtermos. O segundo foi a análise dos cadernos de resumo dos trabalhos apresentados nos XI Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História (ENPEH) e os anais eletrônicos IX Encontro Nacional Perspectivas de Ensino de História<sup>19</sup>, neste último ocorreu simultaneamente o IV Encontro Internacional do Ensino de História.

Em relação aos trabalhos apresentados nesses eventos, ressaltamos que tivemos como objetivo maior, na análise destes, constituir um panorama geral das temáticas que estavam em maior evidência em relação à pesquisa no ensino de História, para termos um parâmetro da inserção de nosso estudo nesse cenário. Mesmo tendo lido muitos resumos de estudos que tinham confluência com o nosso, optamos por não utilizar trabalhos desses congressos, dado que muitos deles foram apresentados ainda em fase de conclusão. Além disso, entendemos que as pesquisas que listamos nos programas de pós-graduação *stricto sensu* nos forneceram aportes suficientes a nosso estudo. Dessa forma, apresentaremos o resultado desses levantamentos apenas em quadros resumos nos APÊNDICE C e D.

Visando uma maior objetividade na apresentação do que tem sido pesquisado referente ao Ensino de História, no levantamento feito no recorte estadual, apresentamos o resultado desse levantamento nos quadros presentes no APÊNDICE A e B, por autor, data, tema e tipo de trabalho dos estudos encontrados.

Após a leitura preliminar de todos esses trabalhos do contexto estadual, ressaltamos que Borges (2016), Luiz (2015), Silva (2014) e França (2013) tiveram maior contribuição nesta pesquisa, por estarem mais próximos do nosso tema; ou como orientações para referencial teórico e metodológico, ou como procedimentos a serem adotados na pesquisa de campo e na análise de dados, ou mesmo, como indicação de quais caminhos percorrer ou não para uma pesquisa em ensino. Estes critérios também serviram para destacar os trabalhos citados no levantamento geral que listamos adiante.

Borges (2016) analisou no contexto do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) as concepções que os docentes de História desse instituto têm em relação ao ensino de História

---

<sup>19</sup> Tratamos apenas dos trabalhos apresentados no XI Encontro Nacional de Pesquisadores de História, pois não conseguimos localizar os Cadernos de resumos ou Anais eletrônicos da 10ª edição desse evento realizada em 2013, na Universidade Federal de Sergipe (fonte: <https://agenda.galoa.com.br/evento/x-enpeh-x-encontro-nacional-pesquisadores-do-ensino-historia>. Acesso em: 18 de mar. 2018) nem da 9ª edição, realizado em 2011, na Universidade Federal de Santa Catarina (fonte: <http://www.historia.seed.pr.gov.br/modules/extcal/event.php?event=41>. Acesso em: 22 de mar. 2018). Em relação ao Encontro Nacional Perspectivas de Ensino de História, optamos também em analisar somente o último encontro, sua 9ª edição, realizado em 2015, dado que de sua 8ª edição, ocorrida na Universidade Estadual de Campinas – SP, não encontramos caderno de resumos ou anais eletrônicos.

praticado nessa instituição. Investigando especificamente a modalidade de Ensino Médio integrado, por meio da metodologia de entrevistas semiestruturadas proposta por Alves (1992), e fundamentado teoricamente na filosofia humanistas defendida por Walter Benjamin (2007), nos conceitos de capital humano de Schulz (s/d), de meritocracia, flexibilidade e o fantasma da inutilidade (SENNET, 2012) e nas categorias de prática e representação de Chartier, ele constata que mesmo que haja por parte desses docentes iniciativas pessoais de colocar em prática um ensino crítico de referida disciplina, o entendimento de educação profissional que impera na instituição analisada, é o discurso de meritocracia e de capital humano profundamente ligado ao mercado capitalista e, nessa lógica, a História pouco contribui para o sucesso econômico dos educandos. Esse trabalho foi muito elucidativo, especialmente na constituição dos procedimentos para a construção das entrevistas e análises das mesmas.

Na linha de análise de documentos governamentais com destaque para o estudo do Currículo Formal e documentos da rotina escolar que podem ser utilizados como fontes históricas, tais como diários de classe e avaliações aplicadas aos educandos, o trabalho de Luiz (2015) também nos trouxe grande contribuição. A autora buscou evidenciar os contornos que a docência e o ensino de História tiveram no Estado do Espírito Santo durante o Regime Civil Militar (1964-1985). Para tal empreitada, tomando como referências teóricas metodológicas as interlocuções indiciárias propostas por Bloch e especialmente Ginzburg, ela investigou as concepções de História e o papel atribuído aos docentes presentes nas diretrizes curriculares do período em foco; o entendimento da docência que os professores de escolas capixabas tinham nessa época, narradas por eles mesmos; e a compreensão que estes profissionais tinham das determinações curriculares oficiais e de sua aplicação na História ensinada que, durante o regime Ditatorial, estava embutida dentro dos Estudos Sociais.

Silva (2014) desenvolveu uma análise das resistências dos professores do ensino médio, apresentadas em relação ao Currículo Base da Escola Estadual implantado pela Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo, a partir de 2009. Seu estudo de caráter qualitativo tomou como sujeitos de pesquisa uma amostragem de professores do Ensino Médio do município de Afonso Cláudio – ES. Por meio da metodologia de análise bibliográfica e documental, aplicação de questionários, entrevistas e observações em campo, Silva (2014) se amparou na abordagem narrativa (BENJAMIM, 1994) e nas discussões sobre currículo de (CASTANHA, 2010; GANDIN, MARQUES e SILVA, 2012; MOREIRA, 2000; NOVAES, 2007; PACHECO, 2000; PARASKEVA, 2002; SAUL, 2012; SILVA, 2011). Entendendo resistência como a não aceitação passiva do Currículo, o pesquisador conclui que

as ações de oposição dos docentes a essa documento se deram, especialmente, pelo entendimento inicial de que ele representava mais uma imposição burocrática ao professor que comprometia a autonomia de suas práticas. Além disso, sua estrutura fora do roteiro tradicional e linear de disposição dos conteúdos, focada em eixos temáticos e trabalhos interdisciplinares causou grande estranhamento aos professores que participaram de sua pesquisa. Este trabalho nos foi muito útil nas nossas análises referentes ao Currículo Base da Escola Estadual do Espírito Santo, que apresentamos no item 5.2 - *O Currículo Básico da Escola Estadual*.

França (2013), a partir das publicações pedagógicas e documentos referentes a propostas curriculares de cunho oficial publicadas no Estado do Espírito Santo nos anos de 1956 a 1976, analisa as representações e apropriações desenvolvidas pelos sujeitos do espaço escolar, referente ao ensino de Estudos Sociais no período em destaque. Com base teórica em conceitos advindos da História Cultural, especialmente dos trabalhos de Roger Chartier, a autora toma como hipótese que as publicações desenvolvidas no Estado foram frutos de apropriações que os autores realizaram de ideologias pensadas para o modelo de ensino de Estudos Sociais norte americano, sem aceitá-lo passivamente. Este trabalho, mesmo concentrado na linha de História da Educação que não busca analisar fatos do presente, tornou-se um bom exemplo da aplicação dos conceitos de prática, apropriação e representação na construção da narrativa da pesquisa. Além disso, o trabalho por ela desenvolvido, de análise de documentos oficiais, nos foi também uma grande orientação.

Outras pesquisas que tiveram grande importância em nosso estudo foram Luiz (2010) e Scalzer (2007). Como a data dos trabalhos não está dentro do recorte cronológico estabelecido o mesmo não aparece nas tabelas do apêndice.

Luiz (2010) buscou entender as práticas de ensino de História desenvolvidas por professores(as) das séries iniciais da rede municipal de ensino de Mantenópolis - ES. Ela conclui, com base em Sacristán (1998) e Chartier (1990) que não há neutralidade no currículo e que os docentes se apropriam desse instrumento por diferentes vias e formas, desenvolvendo um processo de mediação que extrapola a mera transposição didática e desenvolvendo redes de saberes-fazer, conforme entende Ferrazo (2004). Este trabalho nos foi muito relevante na elaboração do roteiro para a condução de entrevistas e nas observações desenvolvidos na pesquisa de campo.

Scalzer (2007) destaca no resumo de seu trabalho que, tomando como referencial teórico os conceitos de estratégia e táticas (CERTÉAU, 2009), prática e representação (CHARTIER, 1998) investigou em um universo de três escolas, as apropriações que os

professores de História do Ensino Fundamental II desenvolveram dos Parâmetros Curriculares Nacionais no exercício de suas práticas de ensino. Ela conclui que os docentes de História ressignificam as propostas dos Parâmetros, apropriando-se, do mesmo, somente aquilo que lhes convinha, dentro do contexto em que estão inseridos. O que prevalece do currículo na História ensinada por esses docentes é aquilo selecionado de acordo com suas escolhas, realizadas com base em sua formação e em suas condições de trabalho, prevalecendo no cotidiano escolar suas atribuições de sentido, utilizando-se de táticas pessoais diante de um documento normatizador que se propunha a modelar suas atividades. Este trabalho, mesmo abordando outro nível de ensino, é muito próximo ao nosso objeto de estudo. Ele nos foi um exemplo da aplicação dos conceitos cerotonianos em uma pesquisa em ensino, bem como uma grande contribuição nas reflexões que apresentamos sobre os PCNs.

Passando agora a tratar do resultado obtido na busca geral, adiantamos que nele chegamos a outra constatação. Encontramos um número significativo de pesquisas relacionadas ao Ensino de História no Ensino Médio. Porém, poucas relacionadas às análises das práticas docentes nesse nível de ensino, conforme a que aqui desenvolvemos. Sobre este ponto, em nosso recorte cronológico, observamos uma maior incidência de estudos ligados ao Ensino Fundamental I e II. Desse levantamento, destacamos os trabalhos de Barbosa (2016), Santos (2016), Souza (2016) e Bezerra (2014).

Barbosa (2016) lançou-se a uma investigação embasada na percepção e na didatização da História tendo como objetivo central a compreensão do ensino de História que tem sido praticado no ensino Médio Regular Noturno, na rede Estadual da cidade de Ouvidor - GO. Tomando como base metodológica a pesquisa participante, ela inseriu-se no acompanhamento da rotina de uma escola para analisar as práticas de ensino ali desenvolvidas, nessa disciplina, bem como para propor outros caminhos didáticos que potencializassem tal ensino, como oficinas, rodas de conversa e trabalhos extraclasse. Como embasamento teórico de sua pesquisa a autora toma como referenciais Schmidt (2008), Certeau (2002), Chartier, (2010) e Baczko, (1991). Essa pesquisa, além de possuir grande proximidade com nosso tema, serviu também como uma de referência no desenvolvimento da metodologia aplicada no trabalho de campo, a pesquisa participante.

Nosso estudo se diferencia do trabalho de Barbosa (2016) em vários pontos. Buscamos compreender melhor, entre os participantes de nosso estudo, como estes se apropriam do Currículo Formal para transformá-lo em Currículo Real, ou seja, como os docentes, fazendo uso de suas astúcias e táticas no contexto em que estão inseridos, não negam a prescrição curricular, mas a praticam de sua maneira particular. Lançam-nos a analisar a

presença/ausência dos diálogos das diferentes correntes historiográficas no Currículo Formal e na prática dos professores envolvidos nessa pesquisa. Preocupamo-nos também em estudar a influência do livro didático na História ensinada por estes docentes. Por fim, buscamos melhor entender a realidade pesquisada, mas não nos propusemos a desenvolver intervenções para alterá-la, como procedeu essa pesquisadora.

Retomando a menção dos trabalhos que tomamos como referências, Santos (2016) investigou como ocorre a reprodução dos diferentes movimentos da historiografia nos livros didáticos do Ensino Fundamental II e Médio e como se dá recepção do conhecimento histórico advindo destes manuais frente às práticas e representações dos docentes, condutores do uso desses materiais na sala de aula.

Dessa pesquisa, utilizamos apenas a parte pertinente ao Ensino Médio, no qual o autor tomou como base de análise a obra didática de autoria de Carla Maria Junho Anastasia e de Guilherme Batista Amaral, publicada pela Editora RCE, edição 2014, volume 1. O pesquisador destaca que esta obra constrói o conhecimento histórico a partir da História como uma ciência que não busca construir verdades absolutas e sim representações do passado baseados em vestígios deixados pela humanidade, ressaltando que o tempo presente é que move o interesse pelo passado.

O nosso interesse inicial pelo estudo de Santos (2016) se deu pelo fato de o mesmo anunciar uma análise referente à historiografia e ao livro didático. Todavia, ao conhecer com mais detalhes o trabalho, ele acabou nos sendo um exemplo de um cuidado básico que devemos tomar ao longo de uma pesquisa: o de mantermos o foco no problema que estamos investigando para não nos perdermos no estudo. Pudemos observar que o autor ampliou demais seu leque de investigação abordando muitos assuntos simultaneamente, tais como Ensino Fundamental e Médio ao mesmo tempo, investigações de práticas docentes e análise de livro didático, o que não lhe permitiu tratar com mais profundidade os temas estudados.

Souza (2016) estudou o Ensino Médio regular noturno de Manaus, partindo dos indicadores de rendimento escolar das escolas estaduais que apontavam grande índices de reprovação e evasão. Buscando elucidar as causas dessa situação, ela analisou aspectos referentes ao processo de gerenciamento participativo para a integração do aluno, a influência da docência na motivação e na aprendizagem do educando, a necessidade de uma organização curricular mais próxima da realidade do educando e os percalços de um fluxo escolar interrompido. Ela conclui que a permanência do aluno na escola passa, principalmente, pelos conteúdos ministrados e práticas pedagógicas desenvolvidas, dado que nesse segmento a relação professor-aluno tem sido um determinante para a frequência dos educandos. Seu

referencial teórico foi Luck (2009) e Machado (2011), Togni e Carvalho (2007), Hagemeyer (2004) e Tavares (2014). Este trabalho nos trouxe contribuições nas análises do Ensino Médio Regular Noturno, especialmente no que diz respeito às características de discentes e docentes que nele atuam.

Bezerra (2014) analisa, na realidade de escolas públicas de Ensino Médio de Pernambuco, a relação existente entre currículo prescrito, saberes docentes de ordem curricular e também de experienciais, advindos das práticas desenvolvidas pelos educadores no cotidiano em relação ao ensino de História. A hipótese defendida pelo autor é de que os saberes experienciais dos docentes – fundamentando em Maurice Tardif (2001; 2005; 2010), Ivor Goodson (1995) – tem maior influência na condução de seus trabalhos que as prescrições curriculares dos documentos oficiais. Após a pesquisa em campo, que consistiu em entrevistas e acompanhamento do cotidiano dos professores de História das escolas estudadas, Bezerra (2014) conclui que embora haja, por parte desses profissionais, grande reconhecimento da importância dos documentos que estabelecessem as normativas curriculares, a prática educativa desses docentes tem base muito maior em sua própria experiência de trabalho do que nessas normativas, premissa essa que compartilhamos em nossa pesquisa.

À guisa de conclusão deste tópico, nos trabalhos que aqui apresentamos, percebemos que não há neles a preocupação em tratar das relações entre as correntes historiográficas e a História ensinada, especialmente se estas correntes influenciam a prática do professor na sua apropriação do currículo formal. Dessa forma, investigar essa lacuna foi uma de nossas preocupações na pesquisa de campo.

## 2 A CONSTRUÇÃO DO CAMPO HISTORIOGRÁFICO ENTRE OS SÉCULOS XIX E XX – BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

### 2.1 A HISTORIOGRAFIA ENTRE FINS DO SÉCULO XIX E INÍCIO DO XX

Defendemos que para adentrarmos na questão da História ensinada como componente curricular nas redes de ensino é de fundamental importância termos um entendimento da História enquanto ciência, haja vista que a História ensinada nas escolas é diretamente influenciada pelas discussões e alterações da produção historiográfica, verificadas tanto em nível internacional, quanto na historiografia brasileira.

Temos a clareza de que o entendimento do conhecimento histórico em toda a dimensão que ele possui atualmente demanda de análises que remontam a suas bases no pensamento iluminista. Todavia, para melhor delimitação do nosso estudo, elencamos as discussões referentes a este campo realizadas entre os séculos XIX e XX.

No XIX observa-se, de um lado, as tentativas de se dar maior cientificidade à História por meio da inserção de pressupostos do positivismo no trabalho do historiador, mas de outro, a partir de meados desse mesmo século e início do XX, verifica-se uma profunda crise do denominado *Historicismo*, em especial na discussão da teologia e da filosofia da história alemã. Essa crise do chamado historicismo resultou em uma profunda reflexão acerca dos postulados historiográficos, especialmente àqueles que se fundamentam na ciência do século XIX. Daí surge o movimento dos Anales, na segunda década do século XX, bem como um questionamento muito forte acerca da própria cientificidade do conhecimento histórico.

Também no século XIX, o continente Europeu vivenciou grandes avanços na área industrial e no campo da tecnologia. Isso, por sua vez, causou um enorme desenvolvimento econômico tornando-o o continente mais poderoso do mundo até, pelo menos, até o início Primeira Guerra Mundial. Os europeus estenderam seus domínios para outras áreas, especialmente na África e na Ásia. Eles utilizaram a ideia de ciência como saber “superior”, pertencente ao branco europeu como uma das justificativas para consolidar essa dominação, já que os povos africanos e asiáticos eram tidos como selvagens e inferiores. Nesse ideário, o saber histórico, em especial a História pensada como ciência, passa a ser vista como importante instrumento de construção e consolidação de uma narrativa nacional para essas potências, e o Imperialismo tem relação direta com este pensamento.

No campo da ciência, o século XIX é marcado pelo surgimento do Positivismo. Lacerda (2009) destaca que a origem do “Positivismo” é atribuída ao francês Augusto Comte (1798-1857), autor dos famosos *Système de philosophie positive* (1830-1842) e *Cathéchisme*

positiviste (1852) e dos menos famosos *Système de politique positive* (1851-1854), *Appel aux conservateurs* (1855) e *Synthèse subjective* (1856). No contexto do desenvolvimento das ciências naturais no século XIX, Comte inseriu os procedimentos dessas mesmas ciências no estudo da sociedade.

Em sua obra "Curso de Filosofia Positiva", trabalho produzido a partir das aulas ministradas por Comte, ele elaborou a "lei dos três estados" da evolução humana, que seriam: 1º) O estado teológico, em que a humanidade vê o mundo e se organiza a partir dos mitos e das crenças religiosas; 2º) O estado metafísico, baseado na descrença em um Deus todo-poderoso, mas também em conhecimentos sem fundamentação científica; 3º) O estado positivo, marcado pelo triunfo da ciência, que seria capaz de compreender toda e qualquer manifestação natural e humana. Nesse estágio, para Comte,

[...] o espírito positivo, [...], instaura as ciências como investigação do real, do certo e indubitável, do precisamente determinado e do útil. Nos domínios do social e do político, o estágio positivo do espírito humano marcaria a passagem do poder espiritual para as mãos dos sábios e cientistas e do poder material para o controle dos industriais. (GIANNOTT, 1978, p. 23)

Nesse cenário de afirmação positivista, surgiu então a denominada "História-disciplina", o processo de profissionalização e sistematização da História que tornou as universidades em lugar irradiador do fazer História e deu origem a "tradição metódica", fundamentada nos princípios da cientificidade e empiria. Surge na Alemanha a então denominada História Metódica, tendo como principais expoentes Barthold Georg Niebuhr (1776-1831) e Leopoldo von Ranke (1795-1886). Na França, a escola metódica também teve adeptos, tais como Louis Bordeau, Fustel de Coulanges, G. Monod, E. Lavissee, Langlois, Seignobos e Taine.

Caldas e Martins (2013) destacam que Ranke pregava a rigorosidade metodológica para se conseguir extrair informações de qualidade das fontes históricas, bem como a negação de qualquer pensamento embasado em princípios transcendentais ou dualistas. Para ele devem ser observadas seis exigências para a produção do conhecimento histórico:

- 1º) [...] amor à verdade. Na medida em que reconhecemos nosso objetivo mais elevado no evento, no estado momentâneo de alguma coisa ou no indivíduo que queremos conhecer, adquirimos uma consideração elevada por aquilo que aconteceu, se passou, se manifestou.
- 2º) [...] uma "investigação documental, pormenorizada e aprofundada".
- 3º) [...] imparcialidade como uma exigência da pesquisa do historiador.
- 4º) [...] "a fundamentação do nexos causal". Ao ponderar sobre o que seria o conceito de causa na história, Ranke contesta justamente a visão que vê nas ambições e vontades individuais a força motriz das transformações históricas.
- 5º) [...] o apartidarismo. Segundo Ranke, na história universal manifestam-se, em regra, dois partidos que se defrontam um com o outro, sendo estes dois partidos

adeptos de formas de apreensão do tempo como “movimento” e “resistência” (para usar termos de Ranke que, arriscamos, podem ser equivalentes a uma concepção revolucionária e a uma concepção conservadora de história). O problema não está tanto em ser revolucionário ou conservador, em ser adepto incondicional de mudanças ou de permanências, mas de cairmos no equívoco de [...] julgarmos o passado a partir da situação atual.

6º) [...] a compreensão da totalidade. Esta se revela como uma ideia viva no conjunto do processo de um povo, e não em suas manifestações isoladas. Ranke pretende, portanto, escrever uma história universal. (Adaptado de CALDAS; MARTINS, 2013, p.12-14)

Reis (1966) afirma que, para Ranke, o historiador deveria narrar os eventos diplomáticos, religiosos, administrativos e políticos, o que, em seu entender, eram o epicentro do processo histórico e a partir deles se originavam as outras atividades sociais. Para ele, o trabalho historiográfico fundamentava-se, principalmente, nos documentos diplomáticos, visando a elaboração da história do Estado e de suas relações exteriores, pois defendia que eram as relações diplomáticas que conduziam as ações internas do Estado. Podemos observar aqui uma marca característica da História Metódica Positivista, a História como instrumento da construção do Estado Nacional. Essa tendência foi muito utilizada nas redes escolares de ensino até a primeira metade do século XX.

Barros (2013) ressalta que a História Metódica proposta por Ranke inovou ao fornecer aos historiadores uma minuciosa sistematização de novos procedimentos para o trabalho de crítica historiográfica e trato às fontes, que atualmente são considerados básicos e elementares. Ranke aperfeiçoou a classificação já desenvolvida pelos antigos antiquários, das fontes em primárias e secundárias. Dessas últimas, elaborou procedimentos para tirar informações primárias, inclusive<sup>20</sup>. Chamou atenção para a necessidade de isolamento das inserções *posterioesteriores*, ou seja, dos pontos que possam ter sido agregados por terceiros à documentação original. Destacou a necessidade de se analisar um documento dentro do contexto e das circunstâncias em que o autor o produziu. Para os historicistas, tão importante quanto se perguntar sobre a autoria de um documento era questionar “em nome de quem é exercida esta autoria? A que instituição ele se liga? A que Deus, de que religião ou facção, ele serve? A que classe ou ordem pertence o autor?” (BARROS, 2013, p. 983).

Para os metódicos, os acontecimentos passados poderiam ser fidedignamente retratados da forma como aconteceram com base nas fontes oficiais, construindo explicações pautadas em experiências demonstráveis, conduzidas pela observação e pelo raciocínio. Esse modo de se fazer história dominou o meio acadêmico até o início da década de 1920.

---

<sup>20</sup> Barros (2013) não detalha quais procedimentos são esses.

Burke (2010a) destaca que, mesmo dominante, a História predominantemente política proposta pelos metódicos encontrava movimentos de contraposição desde fins do século XIX. Ele exemplifica o trabalho de Gustav Schmoller, um historiador do campo econômico que em 1893 fundou uma revista de História Econômica e Social. No campo da Sociologia, que passou a concorrer com a História pela hegemonia das Ciências Sociais, também crescia a insatisfação com as explicações da realidade social calcada em bases políticas. Na mesma direção, Max Weber publica em 1905 a sua obra “Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo”, que vê na Lógica Calvinista (uma abordagem cultural) as causas para a consolidação do capitalismo no mundo ocidental.

Todavia, após o fim da Primeira Guerra Mundial, a crença do racionalismo científico como condutor da humanidade e os nacionalismos exaltados passaram a receber as críticas mais contundentes, haja vista que estes também eram vistos como causas do referido conflito. Essa crise se agrava com a quebra de Bolsa de Valores de Nova Iorque em 1929, que pôs em xeque a ideologia capitalista burguesa. A crise mundial da economia capitalista, que se alastrou pela América e Europa, colocou em questionamento o princípio positivista de que a humanidade seguia um caminho linear em direção ao progresso e ao acúmulo de bens materiais.

Segundo Dosse (1992), foi nesse contexto de crises, que exigia explicações que valorizassem os aspectos econômicos e sociais, que Marc Bloch e Lucien Febvre iniciam o movimento intitulado Escola dos Annales. Este movimento encampou a construção de uma História contrária à descrição factualista do historicismo de Leopold Von Ranke, na perspectiva de uma história problematizadora, calcada em hipóteses que conduzissem as pesquisas e que, principalmente, dialogasse com as outras ciências sociais. Acrescenta Dosse (1992) que

[...] os Annales vão definir-se em primeiro lugar, como hostis ao discurso e a análise políticos. [...] Os Annales propõem o alargamento do campo da história ao desterrar o terreno político, este acaba por orientar o interesse dos historiadores para outros horizontes: a natureza, a paisagem, a população e a demografia, as trocas, os costumes. Assim se constitui a antropologia da cultura material e se define o conceito de materialidade histórica. [...] A história assim pensada preconizava abandonar os campos de batalha, a preparação para a guerra e procura ao contrário, reconciliar antagonismos. (DOSSE, 1992, p. 54-55)

Burke (2010) esclarece que o movimento dos Annales pode ser dividido em três gerações. A primeira, surge a partir da revista editada por March Bloch e Lucien Febvre, em janeiro de 1929. Esta revista refletia as linhas de trabalho de seus editores.

Bloch tinha uma ligação próxima com a Sociologia Durkeineana e propunha as análises históricas baseada em problemas situados em um determinado período histórico.

Sobre essa questão, Le Goff (1990) pontua que Bloch discordava de seu Mestre Charles Signobos, outro grande nome dos positivistas, ao propor que o trabalho do historiador não devia ter início na coleta dos fatos, mas sim a partir da tomada de consciência do pesquisador de que um dado fato histórico é, antes de tudo, o resultado de uma construção ativa de sua parte, para que as fontes sejam transformadas em documentos que permitam problematizar os fatos históricos. Ou seja, para Bloch, não era possível o historiador ter sua subjetividade anulada frente aos fatos, dado que a verdade não estaria fundamentada nos documentos, mas nas perguntas que o historiador propõe na análise crítica desses documentos.

Com esse pensamento, Bloch amplia o conceito de fonte histórica, e todo vestígio humano pode ter a possibilidade de se tornar uma fonte. Barros (2010a) complementa que a História Problema dos Annales propõe reconstruir o passado a partir do presente do pesquisador, especialmente de suas motivações. Trabalhar a partir de um “problema” torna obrigatório o ato de evidenciar para os leitores os conceitos, os fundamentos e as escolhas historiográficas que embasam o problema, e não os ocultar da percepção do leitor, buscando uma suposta neutralidade.

Burke (2010) coloca que Bloch também se envolveu no que viria posteriormente a ser chamada de psicologia religiosa. Com sua obra *Os reis taumaturgos* lançado em 1924, ele analisou a crença do povo no poder milagroso de cura dos reis franceses e ingleses de uma doença denominada escrófula<sup>21</sup>, na Europa Medieval dos séculos XI e XII.

Febvre, por sua vez, segundo Burke (2010), muito utilizava da Geografia em suas pesquisas. Apontava informações geográficas detalhadas de rios, montanhas e oceanos das regiões ligadas a seu objeto de estudo. Além disso, ele demonstrava grande interesse pela história social da língua. Febvre criticava também os filósofos e literatos de seu tempo por desenvolver suas análises baseadas em simplismos, que acabavam reforçando categorias gerais já estabelecidas, como, por exemplo, Renascimento e Reforma, e em nada evidenciavam a realidade psicológica.

Avelar e Lopes (2013) acrescentam que Febvre inovou ao propor que as formas de pensamento e os valores culturais só se tornam inteligíveis quando pensados em seus respectivos contextos. Segundo eles, com essas afirmativas Febvre estabelecia o conceito de

---

<sup>21</sup> Designação dada à tuberculose crônica dos gânglios linfáticos, que se caracteriza por hipertrofia, inflamação e eventual fistulização, e que é semelhante ao aspecto dos tumores ganglionares do porco. Atualmente, o termo escrófula tem um sentido mais lato e abarca as manifestações externas da tuberculose, da sífilis e das micoses. Fonte: Infopédia – Termos Médicos. Disponível em :<<https://www.infopedia.pt/dicionarios/termos-medicos/escr%C3%B3fula>>. Acesso em: 16 jun. 2017.

*utensilagem mental*<sup>22</sup>, e que os *Annales* inauguraram uma nova tendência na historiografia, a chamada História das Mentalidades (que trataremos mais adiante), tendo como foco os modos de pensar e de agir dos indivíduos nos períodos históricos ao qual pertencem, vivenciada nas experiências sociais.

No que tange ao trato das fontes, Dosse (1992) destaca que Bloch e Febvre pregavam a intervenção ativa do historiador nas fontes com as quais trabalha. Para eles, ao pesquisador cabia a análise dos documentos baseadas em um quadro teórico prévio que fosse capaz de produzir séries inteligíveis no trabalho interrogatório das fontes.

Burke (2010) evidencia que o advento da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) provocou a paralisação dos trabalhos dos *Annales*. March Bloch morreu em 1944 na luta contra os alemães. No pós-guerra, Febvre, a convite do governo francês, reorganiza a *École Pratique des Hautes Études*. Torna-se também diretor do Centro de Pesquisas Históricas e convida seu aluno, Fernand Braudel, com quem tinha estreita ligação, para auxiliá-lo na administração do Centro. A partir daí, tem-se o início da denominada Segunda Geração dos *Annales*.

Burke (2010) esclarece que a partir da segunda geração, o movimento dos *Annales* passa a ter uma maior aproximação com o que seria considerado uma escola historiográfica. O grande marco desse período seria o lançamento da obra “O Mediterrâneo” de Braudel, no ano de 1947. Analisando o espaço em torno do mar Mediterrâneo durante a época de Filipe II da Espanha (1527-1598), Braudel pôs em prática a perspectiva de análise globalizante e interdisciplinar, especialmente em interface com a Geografia, pois “desejava ver as coisas em sua inteireza, integrar o econômico, o social e o cultural na história total”. (BURKE, 2010, p.56). Outra grande contribuição teórica de Braudel é a categoria de “longa e curta duração”, que para esse historiador eram princípios de essencial importância para a melhor compreensão dos fatos históricos. Barros (2012) aponta que essas categorias são observadas no primeiro volume da obra *O Mediterrâneo* da seguinte forma:

Relações diversas entre os vários tipos de habitantes (o montanhês, o homem do litoral, o citadino e outros) são estabelecidas com os vários ambientes internos do mundo mediterrânico: o Mar, as ilhas, o litoral, o deserto, a savana, a montanha.

---

<sup>22</sup> Avelar e Lopes (2013 p.88) destacam que o próprio Febvre não aprofundou o conceito de *Utensilagem Mental*, mas que o mesmo ultrapassa o simples conjunto de categorias e formas de representação e expressão da realidade que organizam a experiência, para se encontrar também com as técnicas e as modalidades de estruturação social. Ao mesmo tempo, ela deveria ser isolada de qualquer tentação evolucionista que pudesse levar à ideia de que as *utensilagens mentais* variam de acordo com o menor ou maior progresso de suas formas (as velhas histórias da passagem do mais simples ao mais complexo). A formulação de Febvre convida a remontar as manifestações de uma cultura às condições concretas de suas possibilidades e, simultaneamente, a obter os meios para compreender a unidade.

Estas múltiplas relações são complexas e variadas, mas todas se caracterizam por uma permanência em uma duração muito longa, por uma mudança bastante lenta no padrão de relacionamento de cada tipo humano com cada tipo de ambiente. A “duração” tem menos a ver com a extensão do recorte de tempo do que com o “ritmo” de acordo com o qual as coisas mudam. No caso da longuíssima duração apresentada no estudo do Espaço Mediterrânico, estas mudanças são lentas, e em certo momento dão a impressão de uma “história quase imóvel”. Por outro lado, dentro deste grande padrão de relacionamentos entre o Humano e o Espacial, o Mediterrâneo tem os seus ritmos internos, cotidianos, sazonais: a Guerra, por exemplo, apresenta um ritmo que se ajustará ao das estações do ano, em vista das barreiras e limitações naturais que as mudanças de clima impõem, inclusive ditando os ritmos possíveis de navegação no Mediterrâneo, e, portanto, repercutindo no Comércio, na Guerra, e em outras atividades. (BARROS, 2012, p. 10-11)

Braudel promoveu também a inserção do “[...] estruturalismo de Lévi-Strauss na teoria histórica dos Annales, relacionando as tenazes prisões de longa duração que a geografia impunha universalmente ao homem com a noção de estrutura do antropólogo francês.” (VAINFAS, 1997, p.198). Essas inovações conceituais provocadas por Braudel contribuíram para que, após o falecimento de Febvre, em 1956, ele se tornasse o diretor efetivo da Revista dos Annales, bem como sagra-se Presidente da VI seção da École, no ano de 1963. À frente dessa instituição, ele criou uma nova entidade que teve como foco a pesquisa interdisciplinar, a Maison des Sciences de l’home. Por outro lado, segundo Burke (2010), se Braudel promoveu esses avanços, não se pode ignorar o fato de que ele deu pouco destaque à questão das mentalidades coletivas e, menos ainda, recorreu aos métodos estatísticos, que eram propostas de trabalho defendidas no início do movimento dos Annales.

Dosse (1992) acrescenta que, de forma geral, a segunda geração dos Annales, teve como característica o economicismo. “[...] a história cultural, o estudo das mentalidades, a psico-história: todas essas áreas são menosprezadas no decorrer desse período em benefício dos estudos especificamente econômicos” (DOSSE, 1992, p. 103). Os historiadores dos Annales entendiam que, para a compreensão do desenvolvimento das sociedades, era primordial o estudo das implicações do desenvolvimento tecnológico, da produção e do consumo, o que deu origem ao conceito de Materialidade Histórica.

Burke (2010) ressalta que além de Braudel, a segunda geração dos Annales teve outros nomes de destaque tais como Ernest Labrousse e Emmanuel Le Roy Ladurie. Labrousse desenvolveu métodos quantitativos em suas análises de preços no Antigo Regime, relacionando estes fatores a processos revolucionários. A proposta de uma História Quantitativa<sup>23</sup> deu origem também à História Demográfica. Além disso, Labrousse abriu um

---

<sup>23</sup> Barros (2011) enfatiza a importância de diferenciar a História Quantitativa da História Serial. Esta última refere-se ao uso de um determinado tipo de fontes (homogêneas, do mesmo tipo, referentes a um período coerente com o problema a ser examinado), e que permitam uma determinada forma de tratamento (a

relativo espaço para novas perspectivas dentro dos Annales. Le Roy Ladurie, discípulo de Braudel, compartilhava com seu mestre o interesse pelo espaço físico, desenvolvendo, em seus trabalhos, a combinação da História Quantitativa e Econômica com uma História Religiosa, Psicológica e Política. Ele também foi um dos precursores da História Ambiental.

A segunda geração dos Annales dura até 1968, ano em que Braudel se aposenta. Jacques Le Goff assume seu lugar na direção da Revista, dando início à denominada Terceira Geração dos Annales, que também recebeu o nome de Nova História. Burke (2010) destaca que essa fase é de difícil classificação, pois é marcada pela fragmentação, não havendo intelectuais que se tornassem lideranças dominantes, tal como ocorreu com Febvre e Braudel. Entretanto, foi uma geração que mais se abriu a ideias vindas de outros meios acadêmicos, além do francês, e incluiu as mulheres no universo das pesquisas históricas. Também promoveu o deslocamento dos interesses das pesquisas da base econômica Braudeliiana para a superestrutura – a maneira com que os indivíduos percebem e descrevem seu mundo – suas manifestações culturais, políticas, artísticas.

Surge também a Psico-História que utiliza conceitos advindos da psiquiatria e da psicologia, como por exemplo, *o id, o superego e o ego*, ou seja, a psique coletiva, para o entendimento da sociedade. Nela, aplica-se a teoria freudiana para a construção de hipóteses que buscam o entendimento de motivações inconscientes da ação humana. Fortalece-se, assim, a História das Mentalidades, uma proposta de produção historiográfica que busca uma compreensão mais aprofundada nas mudanças das formas de agir e de pensar dos seres humanos ao longo do tempo. Para isso, retoma-se a categoria de longa duração Braudeliiana e a concepção de mentalidade coletiva, entendida como “[...] uma base comum presente nos ‘modos de pensar e de sentir’ dos homens de determinada sociedade – algo que una César e o último soldado de suas legiões, São Luís e o camponês que cultivava as suas terras”. (BARROS, 2007, p. 15).

Vainfas (1997) pontua que o desenvolvimento do campo das mentalidades não está relacionada apenas à mudança na direção da Revista dos Annales, mas também a questões pertinentes ao meio intelectual, sendo inegáveis as contribuições de “Lévi-Strauss e da

---

serialização de dados, a identificação de elementos ou ocorrências comuns que permitam a identificação de um padrão e, na contrapartida, uma atenção às diferenças, às vezes graduais, para se medir variações). Já a História Quantitativa deve ser definida através de um outro critério: o seu campo de observação. O que a História Quantitativa pretende observar da realidade está atravessado pela noção do “número”, da “quantidade”, de valores a serem medidos. As técnicas a serem utilizadas pela abordagem quantitativa serão estatísticas, ou baseadas na síntese de dados através de gráficos diversos e de curvas de variação a serem observadas de acordo com eixos de abscissas e coordenadas. Algumas análises quantitativas mais sofisticadas poderão utilizar logaritmos, recursos matemáticos mais avançados como integrais e derivadas. Com relação ao tipo de fontes para a efetivação de uma pesquisa com base na História Quantitativa, estas serão fatalmente “fontes seriais”.

antropologia estrutural na França, [...] a irrupção da obra de Michel Foucault que, ao publicar sua [...] Arqueologia do saber, pôs em xeque os paradigmas ocidentais do conhecimento científico, o racionalismo e o próprio saber histórico.” (VAINFAS, 1997, p. 202); bem como às transformações de ordem social observadas nos anos de 1960, tais como a denominada revolução sexual e a crescente desilusão da esquerda ocidental com os rumos tomados pelo modelo soviético, especialmente após a violenta intervenção de Moscou na Tchecoslováquia, no episódio conhecido como Primavera de Praga (1968,) responsável por colocar o *marxismo* em questionamento.

Barros (2007) esclarece que a História das Mentalidades abriu novas temáticas para a pesquisa histórica. Quatro áreas se destacaram:

[...] (1) as religiosidades, área que produziu numerosos e brilhantes estudos, a exemplo de *La naissance du purgatoire* (1981), de Le Goff; (2) as sexualidades e suas representações, a exemplo dos estudos de Jean-Louis Flandrin (*Lesexeetl'Occident*, 1981), talvez o principal historiador desse assunto na historiografia francesa; (3) os sentimentos coletivos, a exemplo de *La peuren Occident* (1978), livro de Jean Delumeau já traduzido entre nós; (4) a vida cotidiana em regiões ou cidades, sobretudo francesas, em perspectiva de longa duração e com um viés nitidamente histórico-antropológico, a exemplo do clássico de Le Roy Ladurie, *Montaillou Village Occitan* (1975), livro que combinou admiravelmente o recorte microrregional com a visão totalizante daquela comunidade em fins da Idade Média. (BARROS, 2007, p. 13)

Barros (2007) acrescenta que os historiadores do mental, em sua proposta de compreender os modos coletivos de pensar, ampliaram sua base documental utilizando fontes diversas, tais como obras literárias, canções, fontes iconográficas, hagiografias, poemas, testemunhos anônimos. No que tange à questão metodológica, observa-se dois pontos dominantes. “(1) a abordagem serial; (2) a eleição de um recorte privilegiado que funcione como lugar de projeção das atitudes coletivas (uma aldeia, uma prática cultural, uma vida)”. (BARROS, 2007, p. 15).

Burke (2010) destaca que na terceira geração observa-se também o retorno das temáticas relacionadas à história política, o que se deu em função de

[...] uma reação contra Braudel e também contra outras formas de determinismo (especialmente o “economismo marxista”). Está associado à redescoberta da importância do agir em oposição à estrutura. Está associado também ao que os americanos denominam “cultura política”, de ideias e de mentalidades. Graças a Foucault, esse retorno se estendeu em direção à “micropolítica”, a luta pelo poder no interior da família, da escola, das fábricas, etc. Em consequência dessas mudanças, a história política está em vias de uma renovação. (BURKE, 2010, p.102)

Ginzburg (2006) destaca que a abordagem predominantemente serial, observada na terceira geração, focada em atingir o coletivo, colocando o pessoal e o particular em segundo

plano, impossibilita a observação de elementos “inertes, obscuros, inconscientes de uma determinada visão de mundo. As sobrevivências, os arcaísmos, a afetividade, a irracionalidade delimitam o campo específico da história das mentalidades” (GINZBURG, 2006, p.23). O pesquisador também vê problemas na conotação terminantemente interclassista da História das Mentalidades, pois há grande imprecisão no conceito de mentalidade coletiva. Analisando a obra *Rabelais de Febvre*, ele exemplifica a impossibilidade de se atingir as características mentais de toda uma era a partir da análise do substrato de um grupo, ainda que o mesmo tenha tido destaque em seu tempo.

Para Ginzburg (2006) a análise das classes é mais adequada do que a interclassista, e não se deve considerar uma cultura dominante, mas sim a circularidade existente entre as diferentes culturas de uma dada sociedade. Outra limitação das Mentalidades, segundo Espig (1998a) é que “[...] ao situar-se na longa duração, a história das mentalidades encontra sérias dificuldades para explicar períodos de mudanças rápidas – como, por exemplo, um momento de revolução ou de comoção das estruturas” (ESPIG, 1998, p. 158).

A partir do fim da década de 1970, em virtude dos embates teóricos e do próprio esgotamento do modelo, é registrado o gradativo desuso da História das Mentalidades. Observa-se o surgimento da denominada Nova História Cultural, termo muito utilizado por Lynn Hunt, que deu mais clareza e novo fôlego às pesquisas no campo da História da Cultura. Tal campo associa abordagens da Antropologia e da História para analisar as tradições da cultura popular e as interpretações culturais da experiência histórica e humana, buscando representar os conflitos e as divisões existentes nas classes sociais através de uma história plural que apresenta caminhos alternativos para a investigação de problemas. Trataremos com mais propriedade da História Cultural no item 2.3 dessa dissertação, pois recorreremos a conceitos advindos dessa vertente da História para fundamentar teoricamente esta pesquisa.

Outra escola historiográfica que não podemos deixar de evidenciar nesse breve sobrevoo sobre a construção do campo historiográfico é o Marxismo.

A influência do pensamento marxiano<sup>24</sup> sobre a historiografia gerou uma corrente que também buscou romper com a dos historiadores metódicos. Enquanto Leopold Von Ranke privilegiava o estudo do Estado por meio da documentação oficial produzida nesta esfera, Karl Marx e Friedrich Engels buscavam compreender o homem como um sujeito histórico, limitado e determinado pelas estruturas socioeconômicas historicamente constituídas. Marx

---

<sup>24</sup> Aron (2005) diferencia marxiano – indivíduo ou proposição que se remete ao pensamento de Marx sem pertencer à interpretação ortodoxa do marxismo – de marxista – definição ligada aos ortodoxos, aqueles que acreditam na inquestionabilidade dialética da luta de classes e no determinismo econômico.

concebe que a relação do homem com a natureza e do homem em sociedade é mediada pelo trabalho. O ser humano é, antes de tudo, matéria, e sua existência depende de condições materiais essenciais à sua existência. Nesse sentido, a forma como as sociedades se organizam para produzir sua existência tem fundamental importância no pensamento marxiano, que conclui que as subjetividades e as instituições construídas em dado contexto histórico correspondem, necessariamente, às relações sociais de produção.

Sendo assim, é necessário reiterar que, para Karl Marx, a realidade humana é essencialmente histórica e é conduzida por forças materiais, percepção fundamental para entender a teoria marxista nas mais variadas instâncias. O materialismo histórico é uma tentativa de explicar a origem e o desenvolvimento da sociedade a partir de uma perspectiva focada nas relações de força ligadas à produção<sup>25</sup> e ao ideal de valor, de onde emerge a concepção de força de trabalho, que “[...] inclui não apenas a força física dos produtores, mas também suas habilidades e seu conhecimento técnico (que eles necessariamente não dominam), aplicados quando trabalham” (COHEN, 2010, p. 64). O objetivo dessa concepção é lidar o máximo possível com as leis gerais de desenvolvimento social, que o pensador alemão identificou como as forças materiais que desempenharam papéis cruciais na formação e evolução das sociedades humanas, como dissemos, historicamente localizadas. O aspecto mais importante da realidade social para essa teoria seria a estrutura econômica de uma sociedade particular, as maneiras pelas quais os diferentes grupos de pessoas estão relacionados aos recursos econômicos da sociedade e suas respectivas relações de produção (NELLICKAPPILLY, 2010, p. 36).

O que parece claro é que a força de trabalho, vista como uma dimensão subjetiva das demais forças produtivas,

[...] é mais importante do que a dimensão objetiva ou dos meios de produção e, no interior da dimensão mais importante, a parte mais apta ao desenvolvimento é o conhecimento. Logo, em seus estágios posteriores, o desenvolvimento das forças produtivas é, em grande medida, uma função do desenvolvimento produtivamente útil da ciência. (COHEN, 2010, p. 64)

---

<sup>25</sup> Entendemos as relações de produção como “[...] relações de poder econômico sobre a força de trabalho e os meios de produção, de cujo privilégio alguns gozam, enquanto os demais carecem. Em uma sociedade capitalista, as relações de produção incluem o poder econômico que os capitalistas detêm sobre os meios de produção, o poder econômico que os trabalhadores (ao contrário dos escravos) possuem sobre sua própria força de trabalho e a ausência de poder econômico dos trabalhadores sobre os meios de produção. Os produtores imediatos podem não possuir poder econômico, possuir algum poder econômico ou possuir total poder econômico sobre a sua própria força de trabalho e sobre os meios de produção que utilizam”. (COHEN, 2010, p. 65)

É, pois, por esta forma que a concepção materialista da história se opõe à compreensão positiva da história e tenta substituí-la por um entendimento científico, racional, causal e materialista, mas nem por isso menos evolutivo e teleológico<sup>26</sup>.

Marx começou sua formação acadêmica se especializando em Jurisprudência, disciplina exercida de maneira secundária ao lado de Filosofia e História. Porém, quando assumiu o posto de redator da *Gazeta Renana* (*Rheinische Zeitung*), ficou em apuros quando houve a necessidade tomar parte no debate que envolvia a sociedade e o Parlamento renano sobre o que chamavam de interesses materiais, que incluía deliberações sobre temas como roubo de lenha, parcelamento da propriedade fundiária, situação dos camponeses do Vale Mosela, livre-comércio e proteção aduaneira. Esses foram os primeiros motivos para Karl Marx se dedicar ao estudo de questões econômicas. Esse aspecto de sua trajetória é detalhado no prefácio à *Crítica da Economia Política*, de 1859, Marx (1859) escreve o seguinte:

[...] A minha investigação desembocou no resultado de que relações jurídicas, tal como formas de Estado, não podem ser compreendidas a partir de si mesmas nem a partir do chamado desenvolvimento geral do espírito humano, mas enraízam-se, isso sim, nas relações materiais da vida[...]. O resultado geral que se me ofereceu e, uma vez ganho, serviu de fio condutor aos meus estudos, pode ser formulado assim sucintamente: na produção social da sua vida os homens entram em determinadas relações, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada etapa de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade destas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se ergue uma superestrutura jurídica e política, e a qual correspondem determinadas formas da consciência social. O modo de produção da vida material é que condiciona o processo da vida social, política e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, inversamente, o seu ser social que determina a sua consciência. (MARX, 1859, p. 24-25)

Rejeitando o Estado como preocupação central de investigação, sem, contudo, deixar de produzir análises sobre o mesmo, como nas obras *Luta de Classes na França* (1850) e *18 de Brumário de Luís Bonaparte* (1853), Marx desenvolveu um método explicativo para o movimento da história. O conhecimento da história, de seu movimento, poderia ser conhecido e explicado e a vida social e política seriam determinadas, em última instância, pelo grau de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção.

Assim, política, religião, ideologia e filosofia seriam produtos determinados pelas condições concretas percebidas na base socioeconômica. O determinismo econômico do pensamento marxista é muito evidente no trecho citado acima e no Manifesto do Partido Comunista de 1848. O materialismo histórico-dialético apresentava-se como um método que

---

<sup>26</sup> O aspecto teleológico desta concepção se deixa antever pelo entusiasmo de Marx com “[...] a teoria da evolução de Charles Darwin, que explicou a evolução das espécies em termos de processo de seleção natural. A emergente ciência moderna foi outra inspiração”. (NELICKAPPILLY, 2010, p. 01)

permitia, por meio do estudo da história, em especial das formações socioeconômicas dos povos da antiguidade até a revolução industrial, apreender o mecanismo de transformação das sociedades e, inclusive, o caminho que as sociedades humanas estavam destinadas a trilhar. Nesse sentido, escreveu Marx (1859), ainda no prefácio da Crítica da Economia Política:

Em uma certa etapa do seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes ou, o que nada mais é do que a sua expressão jurídica, com as relações de propriedade dentro das quais até então se tinham movido. Assim como não se julga o que um indivíduo a partir do julgamento que faz de si mesmo, da mesma maneira não se pode julgar uma tal época de transformação a partir da sua própria consciência; ao contrário, é preciso explicar essa consciência a partir das contradições da vida material, a partir do conflito existente entre forças produtivas e relações de produção sociais. Uma formação social nunca decai antes de estarem desenvolvidas todas as forças produtivas para as quais é suficientemente ampla, e nunca surgem relações de produção novas e superiores antes de as condições materiais de existência das mesmas terem sido geradas no seio da própria sociedade velha. (MARX, 1859, p. 25-26)

O estudo das estruturas econômicas, da concretude a partir da qual se elevavam as formas de pensamento, fundamentam, na abordagem marxista, a cientificidade do conhecimento histórico. A História como ciência deveria abarcar a totalidade da realidade vivida em dado processo histórico no qual o indivíduo produtor da História encontra-se restringido pelas estruturas econômico-sociais. O movimento da História não seria determinado pelas ações políticas de grandes estadistas, pelo contrário, as ações desses homens seria fruto das condições em que as classes se defrontavam no terreno da História. A luta de classes, resultante do processo econômico, ocupava um papel central no movimento da História, configurando-se como o próprio motor da história.

Assim, a História política fundamentada na explicação do passado a partir de documentos oficiais produzidos pelo Estado deu lugar a uma História econômica e social totalizante que enquadrava o indivíduo e as formas políticas dentro de estruturas econômicas e sociais, transformadas pelo conflito de classes, podendo ser analisadas a partir do estudo das forças produtivas e pelas contradições presentes nas relações de produção. O pensamento marxiano contribuiu, dessa forma, com a constituição da história como um campo de estudos autônomo e criou um aparato conceitual que foi apropriado pelas diversas ciências sociais, tais como, História, Sociologia, Economia, Psicologia, Antropologia, Pedagogia etc.

Apesar de os escritos de Marx e Engels terem sido feitos no século XIX, foi no século XX que o marxismo se tornou uma Teoria da História com grande influência nos meios acadêmicos. Durante o século XX, entre a Revolução Russa (1917) e a Primavera de Praga (1968), o marxismo desfrutou de uma posição privilegiada. O partido comunista possuía tanta

influência na produção historiográfica que a presença de alguns militantes que pareciam confundir um colóquio de história com reunião política “deixava sentir claramente uma vontade de não aceitar ouvir as questões que perturbavam as certezas pré-estabelecidas” (BECKER, 1999. p. 65).

As análises históricas marxistas produzidas sob a supervisão do partido comunista conectavam-se com um determinismo econômico que somente veio à luz na primeira metade do século XX, em virtude dos conflitos centrados no controle que o Partido Comunista da ex-URSS exerceu sobre os escritos não divulgados do filósofo de Trier, como parte da luta ideológico-política pela exclusividade do “verdadeiro” Marx.

Segundo Hobsbawn (1998), a historiografia passou, no final do século XX, a diferenciar duas abordagens dentro do pensamento marxista. A primeira, delas, de influência soviética, gerou uma vertente historiográfica, dominante no século XX, classificada como “marxismo vulgar”. Tinha como ponto central a interpretação da História pela base econômica, fundamentada no binômio base e superestrutura. A segunda abordagem, diretamente ligada à primeira, alicerçada na perspectiva da luta de classes, da aceitação de “leis históricas e inevitabilidade histórica; temas derivados dos interesses de Marx, em relação ao desenvolvimento capitalista e industrialização”. (HOBSBAWN, 1998, p. 159-160).

A interpretação histórica, calcada no determinismo econômico e numa teleologia que reduz as relações sociais a modelos, *a priori* foi duramente criticada: fora do marxismo e por historiadores marxistas. Assim, a produção dos historiadores que se afastaram do determinismo base-superestrutura foi classificada, de forma genérica, como “marxismo heterodoxo”, que seria uma leitura não dogmática da obra marxiana que tem nos *Grundrisse*<sup>27</sup> fundamentos para compreender as relações sociais sem reduzir a história a modelos ou a leis de desenvolvimento da História.

Ponderando os problemas gerados pelas interpretações e afirmações que reduzem a história a modelos pré-fabricados e insistindo na defesa do marxismo como metodologia para compreensão dos processos históricos, Eric Hobsbawn destaca a importância do marxismo na constituição do campo da história ao permitir explicar por que e como as sociedades mudam e se transformam. Para ele,

A imensa força de Marx sempre residiu em sua insistência tanto na existência da estrutura social quanto na sua historicidade, ou, em outras palavras, em sua dinâmica

---

<sup>27</sup> Em português: *Elementos fundamentais para a crítica da economia política*, conhecido simplesmente como *Grundrisse*) é um manuscrito de Karl Marx, completado em 1858. A publicação póstuma em 1941 foi organizada pelo Instituto de Marxismo-Leninismo de Berlim e Moscou (na época da URSS). São apontados como os rascunhos que deram origem à obra O Capital. No Brasil foram publicados no ano de 2011.

interna de mudança. Hoje quando a existência de sistemas sociais é geralmente aceita, mas à custa de sua análise a-histórica, quando não anti-histórica, a ênfase de Marx como dimensão necessária talvez seja mais essencial do que nunca (HOBBSAWN,1998, p. 162-163).

O marxismo não produz uma metafísica, uma busca por substâncias originais, nele se constrói uma ontologia relacional, na qual o ser social não é uma coisa, mas o produto de relações históricas determinadas (REIS, 2004, p. 60). Tendo em vista tais fundamentos filosóficos, a tarefa do historiador seria explicar o processo histórico no qual o indivíduo está inserido, dando inteligibilidade aos eventos percebidos no conjunto das relações sociais. Nos *Grundrisse*, a análise marxiana distingue os modos de produção pré-capitalistas do capitalismo, dessa forma, este “não seria o resultado dos modos de produção anteriores, mas de uma ruptura com eles” (REIS, 2004, p. 60). Desta forma, podemos reconhecer no marxismo mais do que uma teoria da história que reduz os acontecimentos subordinando-os às estruturas. As reflexões de Marx acerca das sociedades pré-capitalistas nos mostram uma “história que rompe com a ideia de um devir regido inelutavelmente pelo desenvolvimento das forças produtivas e com a ideia da inelutável dissolução de toda a estrutura social”. (REIS, 2004, p. 62).

Barbosa (s.d) destaca que o marxismo pode ser apontado como um percussor da História das Mentalidades citada anteriormente. Quando Marx ressaltou a ligação direta existente entre o mundo dos sentimentos e o das ideias com a matriz econômica e, por meio do modelo dialético de interpretação da sociedade, buscou entender os fatos a partir da interação entre base e superestrutura, ele abriu caminho para esta vertente da História. A escola marxista inglesa denominada de New Left, que buscou revitalizar a teoria marxiana após a queda do Socialismo Real, que trabalha nessa linha. Representada por historiadores como Christopher Hill, Raymond Williams, Edward Thompson, que aproximaram-se muito da Antropologia Social e tomaram a cultura como foco de seus estudos, esses pesquisadores “buscam abordar o universo mental em sua interação com a estrutura de classe, a autoridade, os múltiplos interesses de governantes e governados e sua interação com o campo das ideias” (BARBOSA, s.d, p.80).

## 2.2 MOVIMENTOS DA HISTORIOGRAFIA A PARTIR DA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX

De modo a encaminhar nossa breve contextualização da construção do campo historiográfico entre os séculos XIX e XX, passamos agora para a discussão das alterações e

correntes do *fazer história* após os anos de 1960, década em que movimentos de contestação aos padrões culturais dominantes e a própria concepção de ciência se fortaleceram. Como exemplo a tais movimentos podemos citar o Maio de 1968 na França.

Como discutido anteriormente, a História, em sua luta para firmar-se como fazer científico desde o século XIX, é profundamente devedora de Humboldt e Ranke. Hoje ela obedece a críticas diferentes, qual sejam, os desafios da prática da interdisciplinaridade e a complexificação da relação tradicional dos historiadores com os documentos que, por muito tempo, manteve-se centrada hegemonicamente no nível do conteúdo e das coisas externas à documentação. Esses desafios ligados à construção da História foram encarados de frente, desde os fins dos anos 20 do século passado, pela escola dos *Annales*, movimento historiográfico que se constituiu em torno do periódico acadêmico *Annales d'histoire économique et sociale*, tendo se destacado pela ampliação das fronteiras e o alargamento dos horizontes da disciplina ao incorporar métodos das Ciências Sociais Aplicadas à História (BLOCH, 2001; FEBVRE, 1989).

Também à serviço dessa expansão, o *Giro Linguístico* fez emergir na historiografia a convicção sobre a importância da linguística e das demais ferramentas da linguagem como aliadas na leitura dos discursos provenientes das mais diferentes temporalidades. Sobre essa corrente específica faz-se necessária uma discussão um pouco mais pormenorizada.

Inspirada inicialmente no estruturalismo saussuriano que, a partir do final da década de 1960 começa a ser questionado, o movimento denominado *Linguistic Turn* – em língua portuguesa conhecido como *Giro Linguístico* ou *Virada Linguística* – foi, em termos gerais, uma reação ao cientificismo e ao positivismo dentro das Humanidades e das Ciências Humanas Aplicadas. A partir de uma longa tradição de pensadores ligados ao questionamento do *fazer* ciência tradicional do século XIX até o início do XX – dos quais destacamos na filosofia, história e linguística, Wittgenstein, Saussure, Barthes, Kristeva, Derrida, Deleuze, White e Foucault, por exemplo –, o Giro Linguístico propunha o deslocamento do objeto científico das coisas para as palavras.

Seguimos, então, a proposição de Rangel e Araújo (2015), quando

[...] aqui, preferimos pensar o giro linguístico como um deslocamento histórico-estrutural mais amplo que pode ser definido em torno da clássica descrição foucaultiana da crise da representação, ou seja, do divórcio progressivo entre as palavras e as coisas que tem no século XVIII seu momento decisivo. (RANGEL; ARAÚJO, 2015, p. 319)

Os autores fazem explícita menção ao estudo de Michel Foucault (1999, p. xv-xvi) intitulado, não por acaso, como *As Palavras e as Coisas: uma arqueologia das ciências*

humanas, no qual, pela escolha da ordem de palavras, o filósofo deixava claro sua escolha por analisar a premência do primeiro termo sobre o segundo; entendimento que dará espaço aos dispositivos teóricos que, mais tarde, somados a outros, farão parte da Análise de Discurso e, com ela, da percepção da premência do discurso como objeto de estudos das Humanidades.

O Giro Linguístico estadunidense, dessa forma, se inscreve em um momento histórico que, a partir dos finais dos anos 1960 e até os 1980, começa a criticar as proposições totalizantes que marcam o fim das macroestruturas como determinantes da construção do pensamento historiográfico, optando por análises mais micro, centradas nas estruturas que formavam o tecido social, utilizando sempre que possível a relação da “[...] estruturação dos textos [e das linguagens] aos lugares sociais que os tornam possíveis e que eles tornam possíveis” (MAINGUENEAU, 2015, p. 47). Nesse sentido, não só Foucault que foi citado acima, mas os teóricos desconstrutivistas e pós-estruturalistas<sup>28</sup> expunham, sobremaneira, o primado da linguagem e do discurso como códigos a serem decifrados para a criação e a proposição de uma ciência social ainda mais calcada na problematização dos níveis socioculturais. Dessa forma, urge pensar o *Giro Linguístico* enquanto abordagem epistemológica localizada fundamentalmente nas tendências contemporâneas denominadas pós-modernas ou pós-estruturalistas que têm na linguagem o centro produtor das relações sociais. Segundo Wood (1999),

[...] os pós-modernistas interessam-se por linguagem, cultura e “discurso”. Para alguns, isso parece significar, de forma bem literal, que os seres humanos e suas relações sociais são constituídos de linguagem e nada mais, ou, no mínimo, que a linguagem é tudo o que podemos conhecer do mundo e não temos acesso a qualquer outra realidade. Em sua versão “desconstrucionista” extrema, o pós-modernismo fez mais que adotar as formas da teoria linguística, segundo as quais nossos padrões de pensamento são limitados e modelados pela estrutura subjacente da língua que falamos. [...] A sociedade não é simplesmente semelhante à língua. Ela é língua; e, uma vez que todos nós somos dela cativos, nenhum padrão externo de verdade, nenhum referente externo para o conhecimento existe para nós, fora dos “discursos” específicos em que vivemos. (WOOD, 1999, p. 11)

Como fica claro para a autora, a subjetividade e a composição heterogênea do tecido social são impedimentos para qualquer tipo de conhecimento que se pretenda totalizante, objetivo, neutro ou com pretensões universalistas ou essencialistas. Ao contrário, a

---

<sup>28</sup> De acordo com Rodrigues (2007), filósofos como Jacques Derrida, François Lyotard, Gilles Deleuze são associados a esse movimento. Na história é bem comum encontrarmos o termo “pós-estruturalismo” empregado em referência a um recente acontecimento de pensamento na cena filosófica francesa. Do enunciado “pós-estruturalismo” escuta-se referências não muito localizáveis, ideias gerais como “tudo é poder”, ou “tudo é desejo”, ou ainda “tudo é texto”. Ao lado disso, contudo, há em torno desta palavra, toda uma proliferação discursiva decorrente da “potência pós-estruturalista”, que alimentou novos debates na crítica literária, na história cultural, em debates políticos sobre movimentos minoritários, na psicanálise, na educação e outros.

possibilidade do fazer história só pode advir do estudo, domínio e desnudamento dos códigos da linguagem. Em outras palavras, “não há um sistema social (como por exemplo, o sistema capitalista), com unidade sistêmica e 'leis dinâmicas' próprias, há apenas muitos e diferentes tipos de poder, opressão, identidade e discurso” (WOOD, 1999, p. 14). Por esse entendimento mais amplo, o fazer ciência que pressupunha a universalidade, a neutralidade e a objetividade “estava fatalmente comprometido pela ausência de desejo, pela impossibilidade da verdade, a fragilidade do sujeito, a mentira do progresso, o poder que em tudo se infiltrava” (EAGLETON, 2005, p. 81).

Sobre a construção do fazer historiográfico, especificamente, o Giro Linguístico foi prenunciado, segundo Rangel e Araújo (2015), pela “aceleração crescente das transformações no tempo”, em outras palavras, e utilizando dos conceitos de Reinhart Koselleck (2006), a “tensão entre 'espaço de experiência' e 'horizonte de expectativa' [...] resultou no encurtamento significativo do 'espaço de experiência’” (RANGEL; ARAÚJO, 2015, p. 319-320)<sup>29</sup>. Inserida inicialmente nessa tradição emergiu uma dimensão de experiências do tempo voltada para análises mais calcadas no presente – ou em um *broad present*, um “presente alargado” o que François Hartog (2014) denominou como *presentismo* – pela aceleração do tempo histórico próprio da modernidade e da pós-modernidade, no qual o fazer historiográfico baseado na premissa de uma história mestra da vida (*historia magistra vitae*), típica dos filólogos clássicos e antiquários desde o séc. XIX, entrou em decadência. Foi esta, segundo Rangel e Araújo (2015), a primeira das duas condições para a possibilidade do aparecimento e constituição do Giro Linguístico e da sua importância dentro do campo historiográfico.

A segunda condição, para os autores, tem dimensão mais fortemente epistemológica, pois advém do “[...] questionamento da história representada e, ainda, da possibilidade de se perguntar radicalmente pela sua função” (RANGEL; ARAÚJO, 2015, p. 321). Qualquer relação privilegiada entre a linguagem e a história para a constituição dos chamados regimes de historicidade – ou seja, um modo de articulação das três categorias do tempo humano (passado, presente e futuro) localizado em uma dada sociedade e em um dado contexto histórico (HARTOG, 2014, p. 37) – foi contestada e severamente questionada.

Nessa tradição, a crítica e a contestação de Hayden White contra os historicistas ganhou especial relevo com a publicação da *Meta-História*, em 1973, que, além de redefinir o debate sobre a construção e a própria natureza do conhecimento histórico por enfatizar e

---

<sup>29</sup> Para Koselleck, o ‘espaço de experiência’, ou, ainda, um conjunto específico de significados e de sentidos disponibilizados por determinados passados, e o ‘horizonte de expectativa’, tendência a projeções, esperanças e desejos, tensionam-se no presente, e isso a partir de experiências do tempo e acontecimentos históricos específicos, provocando diferenciações e sedimentações da ‘História’ (RANGEL; ARAÚJO, 2015, p. 325).

trazer à tona os elementos linguísticos condicionantes do trabalho historiográfico, gerou uma desestabilização do pensamento positivista de uma ciência histórica comprometida com a busca da verdade definitiva – agora forçada a lidar com a polissemia não só do enunciador, enunciatário e enunciado, mas das condições fundantes de sua construção – bem como de certo relativismo epistemológico sobre qualquer leitura interpretativa desses índices, dada à impossibilidade de produção ou compreensão unívoca e definitiva sobre a realidade. Em suma, são essas duas condicionantes, uma histórica-estrutural de aceleração e outra histórico-epistemológica de relativização, que deram possibilidade para a Virada Linguística se concretizar no final do século XX.

Segundo Prost (2008), ao aplicar os métodos advindos da crítica literária renovada pela semiótica, pela linguística e pela psicanálise às obras de História, esses estudos abandonaram a perspectiva hegemônica de trabalho histórico baseado em fontes para a elaboração de análises “para se limitarem a considerar os textos em si mesmo” (PROST 2008, p. 254). Assim, a História-problema deveria concentrar-se nas formas que o saber histórico recebe de sua estrutura literária e de sua textualidade ideologicamente condicionada. A redefinição do fazer historiográfico nesses termos – orientado, a partir de então, pelas “formas de representação” e pelos “níveis de discursividade” (CHARTIER, 2002; RICOEUR, 1994; WHITE, 2001) –, ressalta o não comprometimento da História com qualquer pretensão de objetividade e racionalidade, bem como de pretensão analítica do todo estrutural ou da chamada *macroanálise* (CARDOSO; VAINFAS, 1997; GINZBURG, 2002; 2007).

Em consonância a essa percepção, Hobsbawn (1998) não considera a linguagem como reflexo da realidade que transmite. Para ele, mesmo que os textos sejam dotados de aspectos subjetivos, devido à sua própria materialidade linguística graças às composições literárias e ficcionais<sup>30</sup> que os constituem, a matéria-prima desses constructos são os fatos verificáveis, o que *per se* demonstraria a “*supremacia da evidência*”, como o autor define como *índice* que a História necessita quando em confronto e legitimação de sua cientificidade frente às demais

---

<sup>30</sup> A questão das consequências da autoconsciência histórica quanto à ficcionalidade, dentro do fazer pretensamente científico da historiografia é, desde os trabalhos do início dos anos 70, um ponto polêmico entre os especialistas em teoria, metodologia, epistemologia e filosofia da história. Em nossa discussão, contudo, é necessário perceber que o Giro Linguístico deu condições para a construção e o acaloramento do debate, especialmente após o lançamento da *Meta-História* de White. Nesse sentido, pode-se concluir que, entre os defensores das bandeiras pós-estruturalistas e pós-modernas, “[...] por um deslocamento mediante o qual a crítica das fontes é substituída pela crítica das categorias e dos modelos de escrita, assim como a questão do assunto abordado pela questão de quem o aborda, impõe-se a conclusão de que, na história, nada existe além dos textos – e, ainda, outros textos e sempre mais textos –, mas sem qualquer referência a um contexto exterior. A história é ficção baseada em interpretações subjetivas, incessantemente, revisitadas e revisadas; ela é literatura. Em vez de construir um saber que possa ser utilizado por outras pessoas, os historiadores limitam-se a engendrar um discurso sobre o passado” (PROST, 2008, p. 254).

ciências sociais. Para essa tradição parece clara a necessidade de o historiador tomar consciência da sua importância enquanto um sujeito administrador da ação discursiva com fim político e ideológico, discernível pelo estudo e análise dos diferentes componentes conformadores da linguagem.

Nesse sentido, se tornam, ainda grandemente atuantes entre os historiadores, as proposições relativas às formas sociais das *representações*, evocando o conceito de proposição chartierana, que viriam a ser tomadas como elementos essenciais e distintivos por excelência do pensamento histórico, especialmente na tentativa de buscar os nexos entre as ideias contidas extra e intradiscursos, além das formas pelas quais elas se exprimem na realidade social, bem como o conjunto de determinações e condições que possibilitam a emergência dos discursos históricos – em nível mais detalhado, sua lógica de produção, de circulação, de consumo e de recepção (BURKE, 1992; LE GOFF, 1990).

Finalmente, cumpre ressaltar que, de acordo com Maingueneau (2015), a História, a partir do Giro Linguístico, é sempre esse discurso linguístico e, por si mesmo, polissêmico, exprimindo e contendo as forças e as contradições presentes e atuantes na sociedade, de forma que, é apenas a partir da interpretação da linguagem – preocupação com a língua para além da frase – que o historiador poderá realizar seu ofício. Em outras palavras, “[...] deixa de existir a relação do texto com a realidade que ele pretende dar a conhecer e, concomitantemente, a fronteira entre história e ficção” (PROST, 2008, p. 254). Pela contribuição marcante para o entendimento dessa prerrogativa do fazer historiográfico, inserindo-se também dentro do Giro Linguístico, analisaremos mais diretamente a figura do historiador Hayden White e de sua produção, ambos elementos determinantes para o alargamento e problematização do fazer historiográfico tradicional.

[...] no que se refere à compreensão fundamental que reúne os historiadores neo-historicistas, a saber, a de que o presente é autônomo (quase independente) em relação ao passado e precisa se dedicar à reconstituição da ‘História’, que, por sua vez, é determinada pela necessidade incessante e por vezes radicalmente crítica de diferenciação. (RANGEL; ARAÚJO, 2015, p. 327)

A historiografia foi profundamente tocada por essa mudança de paradigma que, segundo Marcelo de Mello Rangel e Valdeci Lopes de Araujo (2015),

[...] com efeito, independentemente de qual cultura historiográfica e de qual tradição esteja em questão (a fenomenológico-hermenêutica ou a neo-historicista), as reflexões e compreensões disponibilizadas a partir do giro linguístico apontam para a constituição de um horizonte comum no interior da teoria e da história da historiografia contemporâneas, a saber: (1) o sujeito do conhecimento não pode produzir enunciados privilegiados em relação à realidade, a despeito das teorias e métodos em questão e (2) a historiografia possui uma determinação específica, a de pensar e/ou intervir no mundo que é o seu. (RANGEL; ARAÚJO, 2015, p. 328)

Sobre o assunto, Roger Chartier (2009) afirma que a evidenciação das dimensões retórica e narrativa da história foram levadas a cabo em três obras fundacionais, publicadas entre 1971 e 1975, que contribuíram para os diagnósticos de uma possível *crise da história* como regime específico de conhecimento, o que levou à discussão de suas provas, operações, regras e controles, nos anos 1980 e 1990. Na primeira dessas obras, *Como se escreve a história*, publicada originalmente em 1971, Paul Veyne afirmava que a história “[...] continua, fundamentalmente, uma narração, e o que se denomina explicação não é mais que a maneira da narração se organizar em uma trama compreensível” (VEYNE, 1992, p. 38). Sendo assim, era função do historiador compreender as tramas e organizar uma narrativa que se dava a ler socialmente, mas da qual podiam emergir interpretações variadas (VEYNE, 1992, p. 39). Em outras palavras, “a história é uma narrativa de eventos: todo o resto resulta disso. Já que é, à primeira vista, uma narrativa, ela não faz reviver esses eventos [...]; o vivido, tal como ressaí das mãos do historiador, não é o dos atores; é uma narração, o que permite evitar alguns falsos problemas” (VEYNE, 1992, p. 11). Na segunda obra fundante, de 1973, intitulada *Metahistory*, ou *Meta-história* em sua tradução brasileira, Hayden White (2008) defendeu que o discurso histórico ou narrativa histórica são semelhantes ao fazer artístico das obras literárias. Dessa forma, a história, como forma de operação racional, não se desvincularia da criação de ficção, uma vez que “toda explanação histórica é retórica e poética por natureza” (WHITE, 2008, p. 11). A contribuição de White (2008) estaria, assim, muito além de identificar as formas estruturais profundas da imaginação histórica com as quatro figuras da retórica – ou seja, a metáfora, a metonímia, a sinédoque e a ironia<sup>31</sup> –, mas sim alertar para as operações pelas quais um texto histórico funciona como artefato literário e para trazer à guisa das discussões do fazer historiográfico a preocupação com a imaginação, com os recursos estilísticos do texto e com a própria relação da história com a ficção. O terceiro e último livro intitula-se *A escrita da história* (1975), no qual Michel de Certeau (2011) afirmou que “[...] o discurso histórico, pretende dar um conteúdo verdadeiro (que vem da verificabilidade) mas sob a forma de uma narração” (CERTEAU, 2011, p. 99).

Está claro para os autores acima elencados que a história – tanto a sua escrita quanto suas formas – sempre estarão condicionadas pelas figuras retóricas e as estruturas próprias da

---

<sup>31</sup> Sobre o uso das figuras de linguagem, o autor norte-americano afirmou que “no próprio uso linguístico, o pensamento se abastece de possíveis paradigmas alternativos de explicação. A metáfora é representacional no sentido em que poderá sê-lo o formismo. A metonímia é redutiva à maneira mecanicista, enquanto a sinédoque é integrativa como o é o organicismo. A metáfora sanciona a prefiguração do mundo da experiência no plano da relação objeto-objeto, a metonímia no da relação parte-parte e a sinédoque na relação objeto-todo” (WHITE, 2008, p. 50).

narração e da linguagem (CHARTIER, 2009, p. 12). Mesmo concordando com as premissas acima elencadas pelos autores, segundo Chartier (2009), é necessário, ainda, ter em vista que “[...] reconhecer as dimensões retórica ou narrativa de escritura da história não implica, de modo algum, negar-lhe sua condição de conhecimento verdadeiro construído a partir de provas e controles. Por isso, o conhecimento histórico [...] é possível”<sup>32</sup> (CHARTIER, 2009, p. 13).

Parece-nos claro que as três obras acima citadas contribuíram de maneira determinante para a epistemologia da História, porém, dos autores elencados acima, um deles nos importa de perto pela sua contribuição decisiva para o fazer historiográfico e por ter se tornado, nos últimos anos, ao mesmo tempo, paradigma e leitura obrigatória, para os estudiosos da filosofia da história: Hayden White. Segundo Marquez (2008), a *Meta-História*, enquanto obra, estava prenunciada sete anos antes de sua publicação, desde 1966, pela temática de outro ensaio de White, nomeado *Fardo da História*. “Nesse ensaio, White apresenta um balanço geral de modo hostil como a história-disciplina é vista pela comunidade intelectual de um modo geral (filósofos, escritores literários e cientistas sociais) dos fins do século XIX aos meados dos anos 60” (MARQUEZ, 2008, p. 14). Essa visão crítica guiou, de modo perceptível, a premissa de trabalho e seus objetivos com o lançamento da *Meta-História*, qual sejam “[...] identificar e interpretar as principais formas de consciência histórica [...] e estabelecer os elementos inconfundivelmente poéticos presentes na historiografia e na filosofia da história em qualquer época que tenham sido postos em prática” (WHITE, 2008, p. 13).

A partir do entendimento de que a História é uma mescla de ciência e arte, apresentando como produto uma ficção, o autor estadunidense centrou sua análise nos componentes artísticos do texto historiográfico. Para isso, optou pela distinção em dois níveis de concepção da produção historiográfica, ou seja, a *crônica* e a *estória*<sup>33</sup> – ambas remetendo

---

<sup>32</sup> Concordando com Chartier e tendo noção da dimensão prefigurada da história-ficção, para Ricoeur (1994), “a história descreve uma sequência de ações e de experiências feitas por um certo número de personagens, quer reais, quer imaginários. Esses personagens são representados em situações que mudam ou a cuja mudança reagem. Por sua vez, essas mudanças revelam aspectos ocultos da situação e dos personagens e engendram uma nova prova (*predcament*) que apela para o pensamento, para a ação ou para ambos. A resposta a essa prova conduz a história à conclusão” (RICOEUR, 1994, o. 214). Fica clara aqui a reiteração do comprometimento da historiografia com a exploração das provas a partir de métodos que permitiriam a história problematizar o discurso como seu objeto sem perder certa cientificidade da elaboração de seus resultados.

<sup>33</sup> O termo escolhido em português caiu em desuso, mas a opção por ele é central. Na língua vernácula, ele não carece de uma definição mais profunda, uma vez que a língua portuguesa guarda diferença entre os substantivos história e estória, sendo o último utilizado com frequência como sinônimo para narrativa. Contudo, “essa dicotomia entre história enquanto relato sobre o passado e história enquanto ficção não existe na maioria das outras línguas europeias, como *Geschichte* é igual à *Geschichte*, *storia* é igual à *storia*, e *histoire* é igual à *histoire*. No caso do inglês, [...] a distinção entre *history* e *story* tem mais a ver com as características da língua

aos elementos primitivos do relato historiográfico, que serão organizados em narração a partir do “modo de elaboração de enredo”, “modo de argumentação” e do “modo de implicação ideológica”. Neste sentido, a obra histórica seria uma soma, um coletivo composto pela mediação entre o campo histórico, o registro histórico não processado, outros relatos históricos e um público receptor.

Para White (2008), os elementos do campo histórico, ou seja, os registros históricos ainda não processados, são organizados inicialmente como *crônica*. É nesse momento que cabe ao historiador arranjar os acontecimentos em determinada ordem temporal, de modo a selecionar, interpretar e conectar os registros para serem narrativamente coerentes sobre uma temática comum, o que levaria à organização das informações e à consequente transformação da crônica em uma *estória*. Nesse segundo nível conceitual, a estória já se apresenta como uma narrativa coerente e organizada, concatenada de modo a possuir textualmente um início, um meio e um fim. Assim, as crônicas conteriam em seu interior registros de eventos que são interconectados de modo verossímil pelo historiador.

White (2008) afirma que o historiador não encontra as estórias nas crônicas, nem as inventa como um ficcionista, por isso o produtor da história, por sua vez, estabeleceria um processo onde começo, meio e fim fossem discerníveis, ou seja, “um processo diacrônico concluído, produzindo uma narrativa histórica” (MARQUEZ, 2008, p. 23).<sup>34</sup> Nas palavras do próprio White,

[...] diz-se, às vezes que o objetivo do historiador é explicar o passado através do “achado”, da “identificação” ou “descoberta” das “estórias” que jazem enterradas nas crônicas; e que a diferença entre “história” e “ficção” reside no fato de que o historiador “acha” suas estórias, ao passo que o ficcionista “inventa” as suas. Essa concepção da tarefa do historiador, porém, obscurece o grau de “invenção” que também desempenha um papel nas operações do historiador. O mesmo evento pode ser útil como um tipo diferente de elemento de muitas estórias históricas diferentes, dependendo da função que lhe é atribuída numa caracterização motívica específica do conjunto a que ele pertence. A morte do rei pode ser um começo, um final, ou simplesmente um evento de transição em três estórias diferentes. (WHITE, 2008, p. 22)

---

inglesa do que com uma descrição precisa de diferenças últimas entre história e narrativa” (SUTERMEISTER, 2009, p. 44).

<sup>34</sup> De modo geral, segundo Rodrigo Oliveira Marquez (2008, p. 34-35) podemos resumir a escrita histórica metahistórica em duas frentes principais. Em primeiro lugar, “o reconhecimento autoconsciente da possibilidade de conceber o processo histórico de modos alternativamente opostos, mas igualmente plausíveis”. Em segundo lugar, “o modo de imaginar o processo histórico como uma transição do passado ao presente, geralmente o mundo presente como resultante das transformações ocorridas no mundo passado, proporciona a orientação para penetrar no futuro com expectativas realistas mais ou menos positivas, pois se o passado é contínuo com o presente e o presente tornar-se-á passado, tem-se base histórica para desejar e esperar plausivelmente (realisticamente) um determinado futuro (cultural e sócio-institucional)” (MARQUEZ, 2008, p. 34-35).

Duas questões podem ser levantadas sobre o excerto acima. Em primeiro lugar, está claro para o autor que a organização, bem como a seleção dos eventos das crônicas, dentro de uma hierarquia de significação que gera a estória, não é desprovida de sentido em si mesma, uma vez que remete, necessariamente, a uma explicação, seja pela elaboração de um enredo ou pela argumentação com implicação ideológica. Nesse sentido, White (2008) discerniu não só as operações de investigação e estabelecimento da operação narrativa, como atentou também para a subjetividade e a escolha ideológica pela qual uma escolha, e não outra, é realizada, uma vez que “[...] explicações históricas são obrigadas a basear-se em diferentes pressupostos meta-históricos acerca da natureza do campo histórico, pressupostos que geram diferentes concepções dos tipos de explicações que podem ser usadas na análise historiográfica” (WHITE, 2008, p. 27-28).

Sobre esses diferentes tipos de explicações, ou seja, formas de conceber e realizar o conhecimento histórico, White (2008) versará sua exploração sobre a consciência histórica do século XIX, especialmente à caracterização de quatro modos retóricos exemplificados por quatro grandes historiadores: Jules Michelet, que elaborou suas histórias no modo romanesco; Leopold von Ranke, que o fez no modo cômico; Alexis de Tocqueville, no modo trágico e, finalmente, Jacob Burckhardt, de um modo satírico – e pelos quatro grandes filósofos da história – Georg Friedrich Hegel, Karl Marx, Friedrich Nietzsche, Benedetto Croce<sup>35</sup>.

Em segundo lugar, o trecho desenvolve brevemente a ideia da polissemia do relato, utilizado para legitimar um texto a partir da escolha racional e deliberada de seu autor. White (2008) se inscreve, aqui, em uma tradição que entende que as histórias, sempre plurais, são somente acessíveis nos discursos que lhe dão forma pelo estudo do desvelamento das escolhas que levam um autor a fazer uma escolha ao invés de outra (HOBSBAWN, 1998; MAINGUENEAU, 2015). Dessa forma, a história nunca é singular e inequívoca, pois é construção discursiva, feita a partir das opções individuais e, por si mesmas, subjetivas do seu autor e enunciador. A documentação ou fonte que, interpretada, lhe deu origem, o vocabulário pelo qual é expressa ou a materialidade pela qual se faz pública – esses e outros fatores determinam a construção das histórias não são, nem se pretendem ser, objetivos ou neutros, porque todo fazer histórico é ideologicamente condicionado, além de interpretativo e polissêmico (CHARTIER, 2009, p. 33). Essa parece ser uma questão central na obra de White

---

<sup>35</sup> Uma explicação mais delongada sobre a consciência histórica do século XIX a partir dos estudos de caso levantados pelo autor escapa do escopo do nosso capítulo. Sobre o estudo dessas oito personagens por White (2008), concordamos com Antoine Prost (2008, p. 230) em sua análise. De maneira geral, o estudioso afirmou que o “[...] formalismo [de White] é sistemático demais para ser plenamente convincente, mas sua reflexão abre perspectivas esclarecedoras para a epistemologia da história” (PROST, 2008, p. 230).

(2008), pois é uma crítica radical à historiografia e à consciência dos historiadores tradicionalmente ligados ao Romantismo ou à chamada Escola Metódica, uma vez que sua proposição de história-narrativa põe em xeque qualquer pretensão de neutralidade, objetividade e busca da Verdade Histórica do trabalho dos historiadores. Muito pelo contrário, qualquer narrativa humana, por sua própria matéria, é subjetiva e ficcional<sup>36</sup>, necessariamente influenciadas pelo enunciator-autor, pelo léxico que aplica, pelo contexto histórico que lhe cerca, por sua localização geográfica e temporal, pelas circunstâncias políticas que esteve imerso, por seu gênero, bem como por sua posição social e/ou política.

Dessa forma, a narrativa histórica é mais que apenas a soma dos enredos de crônicas, mas uma operação complexa de sentido. Em outras palavras, urge trazer a historiografia

[...] para mais perto das suas origens na sensibilidade literária, deveríamos ser capazes de identificar o elemento ideológico, (fictício), contido em nosso próprio discurso. Sempre podemos ver o elemento fictício nos historiadores de cujas interpretações de um dado conjunto de eventos discordamos; raramente percebemos esse elemento em nossa própria prosa (WHITE, 2001, p. 116).

No excerto acima, White defende que, ao dialogar diretamente com o elemento ficcional, o pesquisador se posiciona contrariamente ao que, até a primeira metade do século XX, ele entende por uma interpretação das Ciências Humanas limitada, ou seja, uma chave de leitura determinista voltada para grandes feitos políticos, com uma base em estudos econômicos a partir da utilização de conceitos universalizantes. Para White (2008), ao contrário disso, deve-se ter como base de estudos uma corrente que prioriza aspectos culturais e linguísticos, nos quais, o documento que está sendo analisado não apresenta uma realidade empírica, mas sim uma forma de apreensão e representação enviesada e contextualizada de uma realidade: é “[...] ao mesmo tempo, a uma visão de mundo (a implicação ideológica), a um modo privilegiado de explicação e a um tipo de enredo” (PROST, 2008, p. 233).

---

<sup>36</sup> White (2001) expõe, de maneira remida, sua proposição da ficcionalidade da história ao afirmar que “no intuito de antecipar algumas das objeções que os historiadores opõem muitas vezes ao argumento que segue, quero admitir desde já que os eventos históricos diferem dos eventos ficcionais nos modos pelos quais se convencionou caracterizar as suas diferenças desde Aristóteles. Os historiadores preocupam-se de eventos que podem ser atribuídos a situações específicas de tempo e espaço, eventos que são (ou foram) em princípio observáveis ou perceptíveis, ao passo que os escritores imaginativos – poetas, romancistas, dramaturgos – se ocupam tanto desse tipo de eventos quanto dos imaginados, hipotéticos ou inventados. *O problema não é a natureza dos tipos de eventos com que se ocupam historiadores e escritores imaginativos.* O que nos deveria interessar na discussão da ‘literatura de fato’ ou, como preferi chamar, das ‘ficções da representação factual’, é o grau em que o discurso do historiador e o do escritor imaginativo se sobrepõe, se assemelham, ou se correspondem mutuamente. Embora os historiadores e os escritores de ficção possam interessar-se por tipos diferentes de eventos, tanto *as formas dos seus respectivos discursos como os seus objetivos na escrita são amiúde os mesmos.* Além disso, a meu ver, pode se mostrar que as técnicas ou estratégias de que se valem na composição dos seus discursos são substancialmente as mesmas, por diferentes que possam parecer num nível puramente superficial, ou diccional, dos seus textos” (WHITE, 2001, p. 137, grifo nosso).

White (2008) rejeita qualquer tentativa de universalidades de conceitos históricos, pois, em seu entendimento, as práticas culturais dos sujeitos históricos são construídas a partir de sua conjuntura e, desta forma, pode-se construir uma interpretação através da cultura manifestada nas fontes históricas e as representações criadas através delas. (WHITE, 2001, p. 137; CHARTIER, 2009, p. 24-25). Entendemos que “para H. White, a História combina, de fato, três modos de explicação: pelo enredo, pela argumentação e pela implicação ideológica” (PROST, 2008, p. 230), e que essa proposição formal-tipológica, bem como a sua contribuição teórica, longe de ser unanimidade entre os estudiosos e historiadores, encontra, ainda, muita polêmica.

O pensamento de White vem sendo discutido desde o lançamento de sua polêmica obra em 1973 e, obviamente, suas proposições são alvo de várias discordâncias entre os estudiosos do campo historiográfico. Para Paul Sutermeister (2009, p. 45-47), as principais críticas à teoria de White podem ser resumidas em quatro grandes grupos<sup>37</sup>. A primeira delas critica o posicionamento do estadunidense por sua argumentação considerada excessivamente formalista (THOMPSON, 2004, p. 130; PROST, 2008, p. 231). Para seus detratores, White por um lado “[...] desconhece o significado do conteúdo do trabalho de um historiador” (SUTERMEISTER, 2009, p. 45), que tem por lógica de estudo uma análise puramente factual, não estabelecendo qualquer correspondência entre suas tipologias que “[...] manifestam, sobretudo, tendências e não existem em estado puro” (PROST, 2008, p. 232). Além disso, “as críticas dizem que, dada a natureza do tempo [...], a narração é a única representação realista do passado [...]. O fato de que a realidade histórica seja acessível somente através da língua não deveria permitir afirmar que nós somente teríamos que estudar a linguagem” (SUTERMEISTER, 2009, p. 45). A segunda crítica se detém sobre a delimitação do escopo de análise da obra, vista como uma construção arbitrária, devido ao fato de a argumentação de White se debruçar somente nos trabalhos históricos do séc. XIX, não incluindo uma dimensão como a dos *Annales*, que poderia ser vista como mais esclarecida e abrangente no trabalho historiográfico, acrescenta Sutermeister (2009). A terceira crítica pode ser resumida na afirmação de Thompson (2004) de que “a teoria de White não tem nada para oferecer aos historiadores e visaria somente a prejudicar a historiografia tradicional” (SUTERMEISTER, 2009, p. 45). Nesse sentido, é defendido o valor do trabalho histórico operando a serviço da noção de veracidade por métodos controlados, o que legaria *status* científico aos produtos da história. A última crítica, ainda amplamente problemática, se

---

<sup>37</sup> Para um estudo detalhado dessas e das outras críticas aos estudos de White, especialmente a partir de Roger Chartier, Arthur Marvick, George Iggers e Dirk Moses, cf. Marquez (2008, p. 130-173).

dá a partir de uma controvérsia no campo das ideias entre Hayden White e Carlo Ginzburg<sup>38</sup>. Para este último, o relativismo metahistórico pode ser visto como um perigoso instrumento epistemológico do *revisionismo negacionista*, ou seja, a deturpação das narrativas históricas tradicionais pelo argumento de que certos acontecimentos históricos existiriam somente na mente e na produção dos historiadores sem nenhuma conexão com a realidade (SUTERMEISTER, 2009, p. 45-46). Como alternativa, Ginzburg propõe o *paradigma indiciário* que baseia o conhecimento na colheita e na interpretação dos sinais, e não no processamento estatístico dos dados,

[...] na definição de um conceito de objetividade capaz de articular a seleção entre as afirmações admissíveis e as que não o são, com a legítima pluralidade das interpretações, ou, mais recentemente, as reflexões em torno de modelos teóricos e operações cognitivas que permitem estabelecer um saber generalizável a partir de estudos de caso, micro-histórias ou estudos comparativos (CHARTIER, 2009, p. 14)

Independentemente das críticas a construção do fazer historiográfico é profundamente devedora da obra de White. Sobre o assunto, Roger Chartier (2009) afirma que “a história ao reconhecer essa associação, e não a oposição, entre saber crítico e narração, conhecimento e relato, retórica e prova, daria mostras de uma profícua, salutar e responsável mudança epistemológica” (CHARTIER, 2009, p. 16). Foi somente depois das contribuições do Giro Linguístico e da publicação da *Meta-História* que os discursos foram vistos definitivamente como condição intrínseca e indispensável dos processos da própria vivência humana e, por isso, da própria história; que em si mesma deveria ser encarada como uma construção discursiva, uma vez que é preciso reconhecer que o seu escritor é parte integrante, com sua própria subjetividade, do objeto de estudo, gerando, assim, uma história interpretativa e polissêmica.

Desse ponto de vista, afirma White (2008), que não é pejorativo concluir que

a História, portanto, é uma modalidade de literatura, e o historiador um tipo de escritor que não deixa de enfrentar problemas similares aos de qualquer outro criador de textos literários, tais como as questões de estilo, a seleção de modalidades de intriga, a escolha (voluntária ou não) de um padrão de narratividade [...] (WHITE 2008, apud BARROS, 2010b, p. 10).

Cabe reforçar que historiadores como Ginzburg discordam dessa visão ao defenderem que há sim na História fenômenos verificáveis empiricamente, afirmando que a História tem o

---

<sup>38</sup> Não é nossa intenção, neste trabalho, detalhar a querela intelectual entre os autores. Uma discussão específica sobre o assunto pode ser encontrada, segundo Paul Sutermeister (2009, p. 46), no livro intitulado *Clio verwunde(r)t: Hayden White, Carlo Ginzburg und das Sprachproblem in der Geschichte*, em tradução livre, *Clio despedaçada: Hayden White, Carlo Ginzburg e o problema da linguagem na historiografia*, escrito pelo historiador austríaco Alessandro Barberi (2000), mas ainda sem tradução para o português.

compromisso ético de não inventar, pois o que é produzido historiograficamente pelos pesquisadores passa pelo crivo da crítica quanto ao que é minimamente verificável por meio das fontes, mesmo que o verificável seja passível a outras interpretações construídas a partir de indagações do homem no tempo. Diferentemente da literatura, que não tem compromisso com esses elementos.

Ainda sobre Ginzburg, Magnússon (2006) o associa diretamente a um dos ramos mais recentes da historiografia contemporânea do século XX: a micro-história. Ela é uma das tendências mais famosas e prolíficas, pois representa uma reação “[...] do campo da história ao dilema que enfrenta a História Social. A resposta da micro-história foi inovadora e não convencional: afastou a atenção da incessante concentração das grandes estruturas, dos grandes processos e das enormes comparações, voltando-se para as pequenas unidades da sociedade” (MAGNÚSSON, 2006, p. 232).

O ápice deste movimento aconteceu no final dos anos 1970 e início dos anos de 1980. Segundo Revel (2010), foi a partir dos anos 80 que começou a se “[...] levar em consideração as escalas de observação que assumiu um lugar importante no debate dos historiadores” (REVEL, 2010, p. 434). Parece claro que seu surgimento, de acordo com Iggers (1997), faz parte de um movimento mais amplo, não porque os microanalistas julgassem que a metodologia tradicional das Humanidades e Ciências Sociais era errônea ou impossível, “[...] mas porque os cientistas sociais faziam generalizações que não se mantinham quando testadas contra a realidade concreta da vida em pequena escala que eles afirmavam explicar” (IGGERS, 1997, p. 108).

Neste movimento, pesquisadores variados, ligados às escolas europeias, começaram a lançar seus trabalhos de modo a tentar desvelar a pesquisa micro analítica. Além do já citado Carlo Ginzburg, ressaltamos também “o historiador italiano Giovanni Levi, que produziu uma série de monografias e artigos publicados em periódicos criticando os métodos em uso e propondo soluções outras que não as ligadas à historiografia tradicional” (MAGNÚSSON, 2006, p. 232-233). Foi a partir dos trabalhos destes historiadores que se pode vislumbrar que

[...] um dos méritos da micro-história é ter colocado, de saída, o problema da variação de escala e dos efeitos cognitivos que podem ser-lhes associados. É importante entender bem sua significação e o que está em jogo com isso. Ao contrário do que frequentemente se disse, a questão fundamental não é aqui a do estudo dos objetos de tamanho reduzido. A esse respeito, a abordagem micro-histórica não poderia ser identificada com a monografia ou com a perspectiva da história local. [...] Não, o que está em jogo na abordagem micro-histórica é a convicção de que a escolha de uma escala peculiar de observação fica associada a efeitos de conhecimentos específicos e que tal escolha pode ser posta a serviço de estratégias de conhecimento (REVEL, 2010, p. 438)

A micro-história trabalha com uma redução da escala de observação do historiador. Nesta perspectiva, ao se estudar uma pequena comunidade, está sendo buscado um entendimento de uma realidade maior através desta comunidade. O objetivo de tal ação é perceber, por meio da crítica e observação intensiva das fontes, advindas do paradigma indiciário<sup>39</sup>, também chamado de método morelliano<sup>40</sup> (GINZBURG, 2011, p. 143-179; LEVI, 1992, p. 154-155), sinais e indícios que permitam desnudar aspectos minuciosos do objeto de estudo que, em uma visão macro, não se tomariam perceptíveis e seriam comumente negligenciados.

Modelo heurístico por excelência, o indiciarismo auxiliaria o historiador a desvelar as fontes documentais com métodos objetivos e uma postura metodológica de observação, utilizando da intuição e do faro de modo a perceber informações ou dados fora de lugar, bem como manifestações outras da subjetividade e do inconsciente do autor do objeto cultural – são os elementos imponderáveis da pesquisa historiográfica para Ginzburg (2011). A referência do autor ao faro, está em consonância com “golpe de vista”, já sobre o termo intuição, afirma:

[...] até aqui abstivemo-nos, escrupulosamente, de empregar esse termo minado. Mas, se se insiste em querer usá-lo, como sinônimo de processos racionais, será necessário distinguir entre uma intuição baixa e uma intuição alta. A antiga fisionomia árabe estava baseada na fírasa: noção complexa, que designava em geral a capacidade de passar imediatamente do conhecido para o desconhecido, na base de indícios. [...] Essa ‘intuição baixa’ está arraigada nos sentidos (mesmo superando-os) – e enquanto tal não tem nada a ver com a intuição supra-sensível dos vários irracionalismos dos séculos XIX e XX. É difundida no mundo todo, sem limites geográficos, históricos, étnicos, sexuais ou de classe – e está portanto muito distante de qualquer forma de conhecimento superior, privilégio de poucos eleitos. É patrimônio dos bengaleses, expropriados do seu saber por sir Willian Herschel, dos

<sup>39</sup> Nas palavras do autor, o seu objetivo é “[...] mostrar como, por volta do século XIX, emergiu silenciosamente no âmbito das ciências humanas um modelo epistemológico (caso se prefira, um paradigma) ao qual até agora não se prestou suficiente atenção. A análise desse paradigma, amplamente operante de fato, ainda que não teorizado explicitamente, talvez possa ajudar a sair dos incômodos da contraposição entre ‘racionalismo’ e ‘irracionalismo’” (GINZBURG, 2011, p. 143).

<sup>40</sup> “Em meados dos anos 1980, um episódio até então menor da literatura em ciências humanas e sociais, ganha relativa notoriedade no meio acadêmico com o historiador Carlo Ginzburg [...]. O episódio se passa entre 1874 e 1876, quando uma série de artigos sobre pintura italiana foi publicada numa revista alemã, assinados por um desconhecido estudioso russo – Ivan Lermolieff. Os artigos propunham um novo método para atribuição de autoria de quadros, e suscitaram na ocasião fortes debates e reações entre os historiadores da arte. Anos mais tarde, o italiano Giovanni Morelli se revela o verdadeiro autor destes artigos que, sob o heterônimo russo, elaboravam o que veio a ser conhecido na história da arte como o ‘método morelliano’. O método visava diferenciar, no campo da pintura, originais e cópias, de modo a identificar a verdadeira autoria do quadro. A sua singularidade consistia em uma estratégia atencional e interpretativa distinta daquela, então, corrente. Era preciso, dizia Morelli, abandonar o foco nos traços mais manifestos e centrais do quadro, aqueles que supostamente conteriam a “assinatura” do pintor [...]. A atenção do examinador deve, ao contrário, voltar-se para detalhes menores e negligenciáveis, nos quais a influência da escola do pintor é menos marcada. Assim, a forma dos dedos e unhas, dos lobos de orelhas e outros detalhes sem glória, seriam pistas muito mais valiosas quanto à autenticidade de um quadro do que os traços “canônicos” da escola ou do pintor” (BRUNO, 2012, p. 682).

caçadores, dos marinheiros, das mulheres. Une estreitamente o animal homem às outras espécies animais” (GINZBURG, 2011, p. 179)

Esta abordagem ainda “atacava diretamente os estudos quantitativos em larga escala utilizando de argumentos que se baseavam na percepção de que macro-análises distorciam a realidade no nível individual” (LEVI, 1992, p. 137). Para alcançar este nível de estudo, os microhistoriadores argumentavam que o indiciário seria mais propenso a revelar a função complicada das relações individuais dentro de todos e de cada ambiente social, enfatizando sua diferença em relação a normas mais amplas. Em outras palavras, os microhistoriadores tendem a “focar-se nos menos acessíveis [*outliers*], ao invés de procurar o indivíduo médio [*average*] conforme encontrado pela aplicação de métodos de pesquisa quantitativos. Em vez disso, eles examinam aqueles indivíduos que não seguiram os caminhos de seus contemporâneos comuns [...]” (MAGNÚSSON, 2006, p. 232) – esta seria também a definição da *excepcional normal* de que nos falaria Ginzburg (2007, p. 277). A busca pela exceção se alia a outra importante característica da micro-história, qual seja, sua posição específica dentro da Nova História, que Giovanni Levi (1992) coloca em termos de refutação do relativismo, do irracionalismo e da “[...] redução do trabalho do historiador a uma atividade puramente retórica que interprete os textos e não os próprios acontecimentos” (LEVI, 1992, p. 136) – uma crítica direta às proposições whiteanas da tarefa do historiador e da escrita da história, internas à sua *Metahistória*, que Ginzburg (2002) reiterará também em seus trabalhos posteriores<sup>41</sup>.

Cumprir enfatizar outra característica da escola de microanálise: referimo-nos a sua existência arquivística e sua atenção direcionada às múltiplas dimensões do trabalho documental. Assim, os microanalistas se concentrariam “nas contradições dos sistemas normativo e, portanto, na fragmentação, nas contradições, nas pluralidades de pontos de vista que tornam todos os sistemas fluidos e abertos” (LEVI, 1992, p. 154-155). Essa perspectiva observa, então, a volta da narrativa como ferramenta analítica e método de pesquisa donde se apresentam novas descobertas, mostrando o processo pelo qual as conclusões foram adquiridas e demonstrando, igualmente, as imperfeições e incertezas das conclusões que nunca são finalmente alcançadas, dos processos de compreensão e da natureza subjetiva do discurso que compõe o texto historiográfico microanalítico. Entretanto, essas constatações podem ser unificadas sobre um mesmo princípio, ou seja, “[...] a crença em que a observação microscópica revelará fatores previamente não observados” (LEVI, 1992, p. 139).

---

<sup>41</sup> Para Levi (1992, p. 152), a escrita da História “não é simplesmente um problema de retórica, pois o significado do trabalho histórico não pode ser reduzido à retórica, mas especificamente um problema de comunicação com o leitor, que nunca é uma *tabula rasa*, e por isso sempre coloca um problema de recepção”.

### 2.3 A HISTÓRIA CULTURAL

Optamos por abordar a História Cultural em um item específico, pois, como mencionamos na apresentação, é dela que advém a base teórica que estamos utilizando em nossa análise das práticas docentes. Além disso, os documentos curriculares, que analisamos com mais detalhes no item 5, destacam ter grande influência dos pressupostos desta concepção de construção do conhecimento histórico.

O conceito de História Cultural por si só causa grande discussão entre os estudiosos. Burke (2008) ressalta que, para o alemão Karl Lumprecht (1897), pensar História Cultural é pensar um território onde as fronteiras têm uma definição cada vez mais complexa de se delimitar. Uma solução para este problema conceitual seria pensá-la como um método, o que também não é algo simples. Ainda que se estabeleçam *delimitações*, como por exemplo, vê-la como um método que busca significados, práticas, representações, símbolos, ou se pense a mesma como *uma linguagem* descritiva, narrativa ou pouco quantitativa, isso não traz um consenso entre a comunidade acadêmica.

Burke (2008) pontua que, para Jean Paul Sartre, a solução é dizer que a História Cultural não tem essência, mas tem história própria. Ela foi muito defendida por americanos e alemães, sofreu resistência por parte dos ingleses e os franceses, por sua vez, preferiram a utilização da história das civilizações, mentalidade, imaginário e, após essas situações, há menos resistência em seu uso na atualidade.

Burke (2008) acrescenta que, com a denominada diáspora dos intelectuais alemães no contexto das Grandes Guerras Mundiais, nos EUA e na Inglaterra, ganham fôlego os estudos das relações entre cultura e sociedade. Arnold Hauser (marxista) debruça-se sobre a história social da arte (1951). Em 1960 a História Popular faz a descoberta do povo e Eric Hobsbawm (com o pseudônimo "Francis Newton") escreve a História Social do Jazz. Em 1963 é "A formação da classe operária inglesa", de Edward Thompson, que destaca o lugar da cultura popular para explicar as mudanças econômicas, influencia efetivamente os historiadores e estudiosos da História Cultural. Acrescenta-se a isso as publicações dos Annales, de Jacques Le Goff e Jean-Claude Schmitt.

Chartier (2002) cita S. Schorske para afirmar que uma definição válida de História Cultural seria não pensá-la como metodologia particular, nem como conceito determinado, mas como uma dimensão do trabalho do historiador, no qual o mesmo, "procura localizar e interpretar temporariamente o artefato num campo em que se intersectam duas linhas" (CHARTIER, 2002, p.63). Uma dessas linhas seria a vertical ou diacrônica, caminho por onde o pesquisador estabeleceria a relação de um texto ou de um sistema de pensamento, com as

atividades culturais que o antecedem, (manifestações de ordem política, arte, etc.). A outra linha seria a horizontal, também denominada de sincrônica, que possibilitaria relacionar o objeto intelectual com o que vai sendo evidenciado em outras ramificações ou aspectos de uma cultura.

A partir da década de 1970, o surgimento da denominada Nova História Cultural, termo muito utilizado por Lynn Hunt, deu mais clareza e novo fôlego às pesquisas no campo da História da Cultura. Esta associa abordagens da Antropologia e da História, para analisar as tradições da cultura popular, com interpretações culturais da experiência histórica e humana, para buscar representar os conflitos e as divisões existentes nas classes sociais, através de uma história plural que apresenta caminhos alternativos para a investigação de problemas.

O fortalecimento da História Cultural, segundo Pesavento (2012), tem uma relação direta com os debates teóricos e metodológicos que ocorriam no campo da História entre as décadas de 1960 e 1970. Os críticos do Marxismo, especialmente os de influência leninista e estalinista, denunciavam o fato desta corrente promover uma supervalorização do econômico e conceber a sociedade como algo mecânico e evolucionista. Criticava-se um reducionismo das explicações da realidade social, vinculando a denominada superestrutura à exigência da infraestrutura, bem como a máxima de que a compreensão do processo histórico só era possível no campo da luta de classes. Categorias conceituais como modo de produção direcionavam a interpretação da realidade colocando as especificidades históricas de cada contexto em um plano secundário. Conceitos como o de ideologia não davam conta da análise do denominado mundo das ideias, que estava atrelado às determinações da classe e dos dispositivos da dominação e da subordinação. As imposições dos princípios do materialismo histórico, que estipulava a realidade – como a dialética do jogo existente entre dominação e resistências – levaram intelectuais, até mesmo de orientação marxistas, como por exemplo, Thompson, a se afastarem da rigidez dessa matriz teórica e buscarem outras questões e temas que implicavam, conseqüentemente, na busca de outros modelos de análise.

Na outra extremidade, acrescenta Pesavento (2012), os Annales que, desde fins da década de 1930 criticavam a História Metódica (por priorizar as temáticas relacionadas aos grandes estadistas e ao nacionalismo; por sua concepção de fontes atreladas a documentos de cunho oficial), também estavam em questionamento. As aspirações de uma história totalizante, conforme a concepção Braudeliana do termo, se mostrava pouco eficaz na obtenção de seguidores. Em sua negação aos referenciais do marxismo, os seguidores dos Annales abandonaram a análise fundamentada na luta de classes. Voltaram-se para a

exploração de arquivos, a coleta sistemática de dados e a organização sequencial dos mesmos. Isso suscitou indagações se esta maneira de se produzir conhecimento histórico não estaria limitada a uma narrativa sem potencialidade de explicar os fenômenos sociais. As análises desenvolvidas privilegiaram o nível econômico e social, o que acabou posicionando a cultura a uma posição terciária. Mesmo trazendo conceitos como conjuntura, estrutura, média e longa duração, que foram utilizados como marcos explicativos para uma nova concepção de História que buscava a interdisciplinaridade e ampliação de temáticas, os Annales eram acusados de possuir reduzido poder explicativo e vazio conceitual.

Segundo Pesavento (2012), observa-se que historiadores franceses dos Annales e os denominados neomarxistas ingleses, entre as décadas de 1960 e 1980, com os denominados paradigmas em crise, procuraram desenvolver uma História Social que permeasse os territórios da cultura, buscando entender como as práticas e experiências, sobretudo dos homens comuns, materializavam-se em valores, ideias e conceitos sobre o mundo. Os debates historiográficos provenientes do campo das mentalidades estimularam os pesquisadores que defendiam os estudos referentes ao mental, mas que não pretendiam abrir mão de manter a História como uma ciência específica, procuraram suprir as limitações teóricas das mentalidades, buscando relacioná-la com o todo social. Para atingir tal objetivo, houve uma aproximação da História com a Antropologia, com a valorização da concepção Braudeliana de Longa Duração, isto é, o interesse de estudos das expressões culturais das elites e suas relações com a denominada cultura popular, além de haver um distanciamento do estruturalismo histórico e da História das Ideias. Cria-se, assim, as bases para a História Cultural, que não se omitiu de abordar a questão das classes sociais e seus conflitos.

Burke (2008) reforça que a História Cultural representa uma enorme aproximação entre a História e a Antropologia, e que a ênfase que essa corrente historiográfica promoveu ao aspecto cultural abriu reflexões para que outras áreas passassem a considerar este ponto. Jonh Elliott (historiador político) assim como Roger Chartier renderam-se à Nova História Cultural e as explicações culturais entram para discussão de todos os temas. Até mesmo a URSS com Aaron Gurevich voltou - se para a antropologia e mesmo Claude Lévi-Strauss, com seu estruturalismo, estuda os elementos do sistema cultural ou social. Com a ampliação do conceito de cultura por Geertz, que a concebe como uma espécie de teia de significados tecida pelos seres humanos, outros pesquisadores foram influenciados, tais como Robert Darnton. Com sua obra *o Massacre dos Gatos* (1984), Darnton, narrando acontecimentos em Paris, procurou entender as relações sociais da época de 1730 a partir de sua interpretação dos significados e dramas sociais em oposição à função social dos costumes. Nesse rol da História

Cultural do final do século XX ainda destacam-se: Le Roy, Daniel Roche, Carlo Ginzburg, que vão estudar cultura e sociedade sem reduzir uma apenas ao reflexo da outra.

Burke (2008) destaca que a História Cultural também é suscetível a críticas. A primeira delas se remete à questão das fontes e seu tratamento, dos métodos e das conclusões que têm confiabilidade relativa, pois são produzidas e selecionadas com alto grau de condicionamento sendo assim, acusada de impressionista. Burke (2008) aponta como possíveis soluções ao problema do tratamento das fontes, aquilo que os franceses denominam História Serial, que tem como base a análise de uma série cronológica de documentos. Ele cita como exemplo o trabalho de análise de imagens votivas da região de Provence, França, onde as mesmas foram catalogadas cronologicamente. Isso permitiu evidenciar mudanças em comportamentos religiosos e sociais ao longo dos séculos. Tal metodologia também já fora utilizada na análise de outros documentos, tais como testamentos, escrituras e panfletos políticos.

No que se refere à questão da subjetividade que os textos analisados podem conter, pode ser utilizada a análise de conteúdo, um método originado no início do século XX, nas faculdades de jornalismo dos EUA. “O procedimento é escolher um texto ou corpus do texto, contar a frequência das referências a um dado tema ou temas e analisar sua covariância, a associação entre temas” (BURKE, 2008, p. 34). Ele exemplifica o emprego desta estratégia na análise dos escritos do Tácito (historiador e político romano do século I d. C), nos quais foi constatada a enorme frequência de palavras relativas ao medo, o que permite concluir as demonstrações de insegurança desse escritor, sejam elas manifestadas de forma consciente ou inconsciente.

Dos marxistas, acrescenta Burke (2008), as críticas referentes à História Cultural remetem-se ao fato de a História e Cultura ficar sem conexões, faltar relação com a base econômica ou social, subestimando-se a homogeneidade cultural e os conflitos de culturais distintas numa mesma sociedade. O trabalho “A formação da classe operária inglesa” de Edward Thompson, foi criticado por marxistas por aquilo que eles denominavam de culturalismo, uma vez que o autor colocou destaque nas experiências e nas ideias e não nas questões econômicas e políticas. Thompson por sua vez, reagiu acusando seus críticos por sua ênfase no economicismo. O fato é que se criou um embate entre culturalismo e economicismo que gerou frutos positivos.

Encorajou críticas internas aos conceitos centrais de uma fundamentação econômica e social, ou a base e uma superestrutura cultural. Para Raymond Williams, por exemplo, a fórmula de base e superestrutura era rígida, e ele preferia estudar o que chamou de relações entre elementos no modo de vida como um todo. Atraiu-lhe a

ideia de hegemonia cultural, ou seja, a sugestão feita pelo marxista italiano Antônio Gramsci, de que as classes dominantes exercem poder não apenas diretamente pela força e ameaça da força, mas porque suas ideias passam a ser aceitas pelas classes subalternas. (BURKE 2008, p. 37- 38)

Nesse contexto de discussão teórica, os defensores da História Cultural afirmam que ela enfatiza não somente os mecanismos de produção dos objetos culturais, mas também os seus mecanismos de recepção. Nesta perspectiva, para uma maior compreensão do abrangente universo da cultura, desenvolvem-se as categorias conceituais de práticas, representações e apropriação.

Caminhando para a conclusão desta discussão sobre o campo historiográfico, ressaltamos sua importância uma vez que estes debates provocam interferências diretas na História ensinada na sala de aula. No item 3.2 dessa dissertação – O surgimento da História enquanto disciplina escolar e as influências da Historiografia sobre a História Ensinada – tratamos com mais detalhes dessas influências.

### 3 A HISTÓRIA ENSINADA

#### 3.1 DISCIPLINA ESCOLAR: DISCUSSÕES CONCEITUAIS

Nesse capítulo buscamos levantar pontos pertinentes ao surgimento da História enquanto disciplina escolar e evidenciar um pouco da História da História ensinada no Brasil. Porém, antes de adentrar nesses itens, entendemos que é necessária uma pequena discussão do que seria uma disciplina escolar para um melhor encaminhamento do estudo proposto.

Fonseca (2003) pontua que *disciplina escolar* seria uma conceituação bem ampla e sem unanimidade entre os estudiosos do assunto. Sua definição mais usual seria: “[...] conjunto de conhecimentos identificados por um título ou rubrica dotado de organização própria para o estudo escolar, com finalidades específicas ao conteúdo de que trata e formas próprias para sua apresentação” (FONSECA, 2003, p. 15).

Bittencourt (2009) destaca que os estudos mais substanciais em torno da conceituação de disciplina escolar têm sido desenvolvidos por pesquisadores ingleses e franceses. Há muitos embates sobre essa temática, todavia duas posições têm se destacado. A primeira seria aquela que entende disciplina como uma “transposição didática” dos conhecimentos advindos do meio acadêmico. A segunda posição defende ser a disciplina “um campo de conhecimento autônomo”, que sofre influências da academia, mas que possui características próprias.

Na defesa da transposição didática destaca-se o estudioso francês Yves Chevallard, especialista em Didática da Matemática. Bittencourt (2009), analisando este estudioso, ressalta que a escola é:

[...] parte de um sistema no qual o conhecimento por ela produzido se organiza pela mediação da “noosfera”, conceito correspondente a um conjunto de agentes sociais externos à sala de aula – inspetores, autores de livros didáticos, técnicos educacionais, famílias. Esses agentes garantem à escola o fluxo e as adaptações dos saberes provenientes das ciências produzidas pela academia. Essa abordagem considera a disciplina escolar como dependente do conhecimento erudito ou científico, o qual, para chegar a escola e vulgarizar-se necessita da didática, encarregada de realizar a transposição. (BITTENCOURT, 2009, p.36)

Acrescenta Bittencourt (2009), que a ideia de transposição didática tem o pressuposto de que há uma hierarquia de conhecimentos, e nela o saber escolar está em posição subalterna ao acadêmico, já que este último é o que dá a legitimidade ao primeiro. Essa perspectiva concebe que os saberes escolares, provenientes das séries iniciais do ensino fundamental, ocupam um patamar ainda mais inferior nessa hierarquia, pois os docentes que atuam nesse segmento não possuem uma formação específica em uma determinada área de conhecimento. Em relação a conteúdos e métodos de ensino e aprendizagem, os defensores da transposição didática afirmam existir uma distinção muito clara entre eles. Os conteúdos têm origem

exclusiva da produção científica. Já os métodos representam apenas técnicas pedagógicas que têm por finalidade transformarem-se em didática para o desenvolvimento dos conteúdos. Nessa lógica, da escola como reprodutora de conhecimento produzido externamente, o professor figura como um mediador da reprodução, e a eficácia de seu trabalho se concentra em sua habilidade de adaptar o conhecimento científico ao ambiente escolar.

Monteiro (2003) destaca que, de acordo com Chevallard, o professor não é o centro do processo da transposição didática. Segundo ele, o professor trabalha na transposição didática e não seria o precursor da mesma. O conhecimento a ser desenvolvido na sala de aula, antes de se tornar um “saber a ensinar” já vem de um processo de seleção e estruturação didática anteriormente desenvolvido por representantes de associações, técnicos e outros professores militantes de uma dada área de conhecimento, a denominada noosfera.<sup>42</sup> Quando o professor intervém para escrever a variante local do texto do saber que ele chama seu curso, a transposição didática já começou há muito tempo (CHEVELLARD, 1991, p. 20, apud MONTEIRO 2003, p. 15). O professor precisa ter a dimensão que em sua aplicação o processo de transposição didática se dividiria em duas instâncias, a *lato sensu* e a *stricto sensu*, acontecendo da seguinte forma:

[...] a transposição didática, *lato sensu* se inicia com a definição dos saberes a ensinar a partir do saber acadêmico, realizada pela noosfera, e a transposição didática interna, *stricto sensu*, realizada pelos professores, dá continuidade ao processo elaborando algumas das versões possíveis do saber ensinado. A seleção dos saberes a ensinar pela noosfera resulta, por sua vez, de lutas e negociações políticas envolvendo legitimações ou contestações de poderes na sociedade em geral, no campo acadêmico e/ou sócio profissional, ou no contexto educacional mais específico. (MONTEIRO 2003, p. 16)

Silva (2017) adverte sobre a necessidade de não se conceber a teoria da transposição como uma simples adaptação do saber proveniente da academia para o espaço escolar. Tal concepção poderia gerar a errônea ideia de que o saber ensinado nas instituições escolares não possui cientificidade em sua origem, ou, ainda mais grave, que o saber escolar nem poderia ser reconhecido como científico. Dessa forma, é fundamental ter a percepção de que o professor, mesmo desenvolvendo seu trabalho apoiado em documentos, como propostas curriculares, portarias, manuais didáticos, que já vêm carregados de transposição, não é um sujeito inconsciente de toda essa influência. Por isso, é importante concebê-lo como um dos responsáveis pelo processo, e não uma mera engrenagem. Para os defensores da transposição didática é de suma importância a relação contínua entre o saber escolar e o acadêmico. O

---

<sup>42</sup> No Brasil, o resultado do trabalho da Noosfera aparece também nos Referenciais Curriculares (MEC, 1997; 2006), nos documentos que trazem as diretrizes curriculares e orientam o ensino de uma determinada disciplina científica. (SILVA, 2017, p.5)

contraste entre eles possibilita que o acadêmico avalie, através do escolar, sua inserção na sociedade e questione, inclusive, seus aspectos teórico-metodológicos. Por sua vez, o saber escolar alcançaria legitimidade social por meio do acadêmico.

No que tange ao ensino de História, esta ideia de transposição didática sofreu críticas mais contundentes em fins da década de 1980. Pensando que um dos pilares da transposição didática é a seleção dos conteúdos, um dos questionamentos mais notórios era: quais seriam os conteúdos considerados indispensáveis para o ensino de História? Em torno dessa questão Bourne (1998) não vê a escola como um lugar de mera vulgarização do saber acadêmico ao afirmar que

Ensinar a história é, em primeiro lugar, levar os alunos a se apropriarem de uma linguagem específica. Neste sentido, os conteúdos do ensino são inseparáveis das modalidades de sua transmissão. Apropriar-se de uma linguagem não passa por uma simples memorização, e sim pela aprendizagem das operações intelectuais que permitem a construção de um discurso. Como o historiador, mas no nível que lhe é próprio, o aluno deve descobrir, analisar, classificar. Em suma, operar um ordenamento no tempo (BOURNE, 1998, p. 139)

Passando para a proposta da disciplina escolar como um campo de conhecimento autônomo, os pesquisadores Ivor Goodson e André Chervel são referências. Segundo Bittencourt (2009), esses estudiosos entendem que a disciplina escolar se constitui por “uma teia de outros conhecimentos, havendo diferenças mais complexas entre as duas formas de conhecimento, o científico e o escolar” (BITTENCOURT, 2009, p.37). De imediato, esses pesquisadores rejeitam a hierarquização de saberes estabelecidos pelos partidários da transposição didática, pois, em seu entendimento, tal hierarquização não se limita a questões de ordem epistemológicas, e é permeada de influências sociais, tais como o fato do conhecimento ser utilizado como um instrumento de poder por parte de determinados segmentos sociais colaborando, inclusive, para a manutenção de desigualdades sociais. Bittencourt (2009), analisando Chervel, o crítico mais ferrenho da concepção da transposição didática, ressalta que

[...] a disciplina escolar deve ser estudada historicamente, contextualizando o papel exercido pela escola em cada momento histórico. Ao defender a disciplina escolar como entidade epistemológica, relativamente autônoma, Chervel, considera as relações de poder intrínsecas à escola. É preciso deslocar o acento das decisões, das influências e das legitimações exteriores à escola, inserindo o conhecimento por ela produzido no interior da cultura escolar.<sup>43</sup> Em suas argumentações a favor da autonomia da disciplina escolar, esse autor concebe a escola como uma instituição

---

<sup>43</sup> Conceito amplamente usado nas pesquisas mais recentes em história da educação entende a escola como um objeto de estudo no qual se verifica uma cultura própria institucional. De acordo com Bittencourt (2009), para Chervel as disciplinas escolares formam-se no interior dessa cultura, tendo objetivos próprios e muitas vezes irredutíveis aos das ciências de referência, termo que Chervel emprega em lugar de conhecimento científico.

que, embora obedeça a uma lógica particular e específica da qual participam vários agentes, tanto internos como externos, deve ser considerada como lugar de produção de um saber próprio. (BITTENCOURT, 2009, p. 37)

Nessa concepção, nega-se a ideia de que as disciplinas escolares devem ser pensadas como meras adaptações do conhecimento produzido externamente. Elas devem ser concebidas como parte de um todo: a cultura escolar. Portanto, os conteúdos escolares não podem ser vistos de forma isolada, e sua seleção está condicionada às finalidades determinadas que se almejam alcançar dentro da função social estabelecida pela escola e sua complexa rede de valores.

Pinto (2014) acrescenta que, dentro da concepção de cultura escolar, as disciplinas são uma construção resultante das interações culturais do universo escolar. São dotadas de códigos próprios desenvolvidos tanto para o seu funcionamento quanto pelo escopo didático-pedagógico que norteiam seu ensino. Elas devem ser concebidas como um produto cultural, que recebem a atribuição de serem transmissoras de conteúdos e daquilo que se identifica como saberes escolares. Pensadas dessa forma, as práticas de ensino advindas das disciplinas escolares, dentro da perspectiva da História Cultural, constituem práticas culturais e são um campo de enunciação repleto de códigos a serem analisados. A autora compartilha da visão do historiador Viñao Frago, que entende que as disciplinas escolares devem ser pensadas como um organismo vivo e que precisam ser investigadas como tal, e não como

[...] entidade abstrata, universal e estática. Enquanto ‘apropriações’ de um corpo profissional, reconhecido por sua formação, disciplinas escolares não podem ser estudadas separadas dos principais agentes que lhes dão vida — os professores. Alega também o autor que considerar as disciplinas escolares como um “organismo vivo” se justifica porque (elas) nascem e se desenvolvem, evoluem e se transformam, desaparecem, engolem umas às outras, se atraem e se repelem, se desgarram e se unem, competem entre si, se relacionam e intercambiam informações (ou as tomam emprestadas de outras) etc. (PINTO, 2014, p. 132)

Fonseca (2003) adverte para a necessidade de se evitar uma supervalorização dessa concepção da disciplina escolar como produtora autônoma de saber, pois, segundo ela, tal posição pode levar ao “risco de minimização das relações externas, como conjunturas políticas, os embates ideológicos e as ingerências de caráter cultural mais amplo” (FONSECA, 2003, p. 12). A autora ressalta que muitos pesquisadores, mesmo seguindo a proposta de Chervel, têm tido a preocupação de conduzir seus estudos frente a este tema considerando a multiplicidade de relações que podem ocorrer entre o saber acadêmico e o escolar, localizando tais relações em suas respectivas conjunturas históricas.

Trazendo essas discussões de disciplina escolar como transposição didática ou campo autônomo de produção de conhecimento, especificamente para a disciplina de História, Cerri (2009) entende que é preciso dialogar simultaneamente com essas duas visões pois,

Neste quadro, o ensino de História não tem como ser enunciação, mas diálogo. Não cabe a ideia de que a História – ciência produz e a História ensinada reproduz, divulga ou didatiza para o mundo dos não iniciados. Em seu nascedouro, o conhecimento histórico científico encontra-se encharcado das razões da vida prática, visto que os sujeitos desse conhecimento são seres humanos envolvidos com o cotidiano. [...] O ensino escolar de História, portanto, não é dar algo a quem não tem, não é dar saber ao ignorante, mas é gerenciar o fenômeno pelo qual saberes históricos são colocados em relação, ampliados, escolhidos, modificados. (CERRI, 2009, p. 154)

Importante destacar que, por princípio, comungamos com a ideia de Chervel, segundo o qual as construções produzidas por docentes e alunos a partir dos conteúdos e metodologias advindos das disciplinas escolares são um rico objeto de investigação. Dentro do estudo proposto nesta dissertação, as práticas dos docentes de História na aplicação do Currículo Formal e as discussões apresentadas frente à concepção do que seria uma disciplina escolar são de suma importância. Entendemos que a práxis do professor sofre influências diretas do entendimento que ele tem frente à ideia de ser o ensino de História uma transposição didática ou um espaço de conhecimento autônomo. Este posicionamento é um dos itens que investigamos em nossa pesquisa de campo, conforme já pontuado na apresentação.

### 3.2 O SURGIMENTO DA HISTÓRIA ENQUANTO DISCIPLINA ESCOLAR E AS MOVIMENTAÇÕES DA HISTORIOGRAFIA EM RELAÇÃO A HISTÓRIA ENSINADA – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Fonseca (2003) ressalta que tratar da História do ensino de História é percorrer um território complexo, detentor de caminhos que se entrecortam, se ramificam em bifurcações que vão muito além da formalização dos programas formais e dos livros escolares. Esse território possui várias relações com as diferentes dimensões da sociedade, tem uma posição no campo científico, cultural, político e é influenciado por diferentes grupos, o que abre muitas possibilidades para sua investigação. A autora acrescenta que a grande maioria dos estudos desenvolvidos, referentes ao ensino de História, são dedicados a analisar suas dimensões formais, ou seja, aquilo que diz respeito à elaboração e aos programas, diretrizes curriculares, mercado editorial de livros didáticos e paradidáticos (elaboração e análise destes

materiais), mas poucos tratam das práticas dos sujeitos (comunidade escolar) no desenvolvimento da História Ensinada<sup>44</sup>.

Em virtude desta complexidade trataremos, neste item, da constituição da História enquanto disciplina escolar e de como diferentes vertentes da historiografia influenciaram esse saber histórico ensinado.

Santos (2009) destaca que as origens da História enquanto disciplina escolar remontam ao cenário revolucionário dos séculos XVIII e XIX, especialmente na França. Objetivando propagar os princípios da Revolução Francesa, foram criados os primeiros sistemas de ensino. Iniciaram-se, assim, os debates buscando estabelecer o que era primordial para a instrução do indivíduo, sobretudo o proveniente das camadas sociais mais abastadas. Além disso, havia uma necessidade de criar uma identidade nacional para o país. Para isso, recuperar o passado ou, até mesmo, manipulá-lo na constituição de uma narrativa nacional era fundamental. No século XIX, com a estruturação do Positivismo e com toda sua influência sobre o meio científico, essa tendência se fortaleceu, conforme destacamos anteriormente quando tratamos da historiografia positivista e metódica.

Furet (s.d) reforça a afirmativa acima detalhando que a História ensinada até o século XVIII era um agregado daquilo que era ministrado dentro das letras clássicas (Latim e Grego). A investigação histórica era posta em plano secundário frente ao predomínio da análise filosófica, de cunho generalista e erudito. Ele detalha que a constituição da História enquanto disciplina escolar tem seu início no contexto pós-revolucionário francês de fins do século XIX, relacionada com a expansão dos ideais iluministas de propagação do conhecimento acumulado pela humanidade. Para se estabelecer enquanto disciplina escolar, a História passou por diversas transformações, visando tornar-se uma área do saber dotada de autonomia intelectual, considerada necessária pela sociedade e tecnicamente ensinável. No início dessa movimentação, mesmo dentro de uma pretensão de ensino de uma ciência, pesava contra a História dificuldades como: não possuir um objeto específico em sua natureza (haja vista que tudo é considerado histórico), não ser dotada de uma linguagem específica (dada que é uma narrativa), não ter limites determinados (pois se faz presente por todos os lados e, ao

---

<sup>44</sup> Para maior clareza de nosso leitor, destacamos que, neste estudo, estamos definindo *História ensinada* como o conhecimento histórico trabalhado no âmbito da Educação Básica, estruturado e sistematizado de uma forma a ser considerado uma disciplina escolar. Nossa conceituação compartilha também da necessidade de se ver a História ensinada como, “[...] um gênero discursivo em um tempo-espaço historicamente constituído que marca, de forma estrutural, o seu sentido no singular, no caso na sala de aula. O professor, ao proferir enunciados no ensinado, transita pela própria historicidade constituinte desse ato, uma vez que sua composição enunciativa está permeada por palavras alheias, em uma ação dialógica com os múltiplos campos discursivos que o constituem enquanto pessoa e professor.” (AZEVEDO, 2012, p. 27).

mesmo tempo, especificamente, em lugar nenhum). Para evitar que o aluno se perdesse no gigantesco universo dos fatos históricos, foram estabelecidas minuciosas delimitações do que devia ser ensinado.

Acrescenta Fuert (s.d) que foi durante a restauração da monarquia francesa (1814), que levou Luís XVIII ao poder, que foram formulados os primeiros programas relacionados ao ensino de História a serem aplicados na rede de escolas do governo francês. Seguindo uma sequência de grande rigor cronológico, que exaltava o desenvolvimento da civilização ocidental, o ensino de História objetivou, principalmente, a recuperação da genealogia da tradição monárquica. A estrutura pensada para a efetivação desse ensino nos liceus e colégios evidencia essa lógica:

[...] história sagrada no primeiro ano, Egipto e Grécia no Segundo, Roma (até o Império) no terceiro, de Augusto a Carlos Magno no quarto, A Idade Média no quinto, Tempos Modernos e história de França no sexto. É uma tentativa de síntese entre o antigo ensino, baseado na história sagrada e na Antiguidade, e as exigências de uma cronologia laicizada, mais moderna e mais nacional. (FURET, s.d, p.123)

Furet (s.d) acrescenta que, com essa proposta de ensino de História, esperava-se que os alunos fossem capazes de perceber a diversidade das sociedades do passado e o caminho que foi percorrido para se chegar à evolução social, marca das sociedades industriais europeias, consideradas o modelo a ser seguido. Acreditava-se também que se formaria um cidadão comprometido com seus deveres e, especialmente, voltado para o compromisso de proteger seu país.

Essa prerrogativa do ensino de História como ferramenta para a formação do Estado Nação é confirmada por Dosse (2001), ao analisar a obra de Ernest Lavisse. Segundo ele, o período de Lavisse pode ser apontado como uma “Era de Ouro”, tanto para a História Francesa como para o ensino dessa História, em sua quadripartição tradicional – Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea. Frente à necessidade de reestabelecimento da unidade territorial francesa, ocorrida em virtude da perda dos territórios da Alsácia e da Lorena, advinda da Guerra Franco-Prussiana, o ensino da História da Nação França tornou-se um importante elemento para a reestruturação da identidade nacional do povo francês, pois “[...] a nação pôde beneficiar-se de uma verdadeira transformação da sacralidade e o historiador encarregou-se de enraizar o sentimento nacional na população.” (DOSSE, 2001, p.18). Pode-se observar, ainda, que os historiadores formados nessa perspectiva nacionalista como geradora do conhecimento histórico acabaram promovendo a exaltação do documento de cunho oficial para a produção do saber histórico, assim como propunha a historiografia positivista.

Romanelli (1985) destaca que a perspectiva positivista da produção de conhecimento histórico, quando direcionada para a História ensinada, produziu uma visão de inquestionabilidade da História, haja vista que a mesma era tida como verdade irrefutável e suas narrativas deveriam ser fidedignamente transmitidas para as gerações futuras, para que tivessem o benefício de aprender com o passado, assim como defendia Ranke. Além disso, tal perspectiva fortificou uma verticalização da relação pedagógica, colocando o professor como o detentor do conhecimento dito como verdadeiro e o aluno um mero receptor deste saber e tornando o processo de ensino-aprendizagem de História descontextualizado e focado na memorização.

Azevedo e Stamatto (2010) reforçam essa situação ao afirmarem que

Na disciplina História, tais pressupostos marcam um processo de ensino-aprendizagem onde o conteúdo histórico é veiculado principalmente pelo texto-base ou pelo discurso do professor, tornando-se o objeto principal do ensino a recuperação de informações e a memorização. O exercício “responda”, com variantes como: citar, preencher lacuna, escrever nomes, copiar informações do texto, entre outras, torna-se o eixo central das atividades. (AZEVEDO; STAMATTO, 2010, p. 706).

Para os autores supracitados, o ensino de História fundamentado na historiografia positivista, que enfatiza um tempo histórico baseado em periodizações lineares, não provocou o estímulo da livre e criativa busca de produção do conhecimento histórico. Isto porque se trabalha em torno de um currículo no qual havia uma sequência pré-fixada de conteúdos e não se incentivava a busca de temas mais relacionados ao cotidiano dos educandos. A História Universal eurocêntrica tinha primazia sobre a Nacional e praticamente não havia abertura para reflexões de docentes e discentes, haja vista que o saber histórico não tinha o propósito de buscar um melhor entendimento da realidade sociocultural da comunidade escolar. Dessa forma, o ensino possuía como característica marcante a narrativa, edificada sobre as ações dos grandes personagens que contribuíram para a construção da nação, cujos feitos deveriam ser divulgados e seguidos como exemplos.

Fialho, Machado e Sales (2016) ressaltam que a História ensinada de acordo com a tradição metódica positivista, desenvolvida através de uma prática educativa fundamentada no modelo tradicional, em que a tendência pedagógica liberal (tradicional, tecnicista e de competências) se destacava e se caracterizava pela didática com foco no docente como detentor e transmissor de conteúdos. O processo educativo era focado em operações mnemônicas voltadas para enumeração mecanicamente de datas, heróis, grandes feitos dentre outras informações, em grande medida descontextualizadas e com caráter enciclopédico.

Nela, o professor de História devia utilizar, em seu trabalho cotidiano, fontes ditas oficiais, tais como mapas e decretos dos grandes impérios e nações, os tratados por eles celebrados, as cartas diplomáticas. Ao fim de cada unidade trabalhada para verificar a assimilação dos conteúdos, era comum o uso de listas de exercícios que forçavam o aluno à memorização.

Faustino e Gasparin (2001) corroboram com essa análise ao destacar que

[...] esse tipo de procedimento levava a um processo de ensino-aprendizagem baseado exclusivamente na exposição, leitura e memorização. Saber história das civilizações significava conhecer as grandes nações, o nome dos seus heróis, suas capitais, a língua, a moeda, a economia, a política, as datas comemorativas. Saber história da nação - no caso do Brasil - significava lembrar imediatamente, quando perguntado, quem rezara a primeira missa no Brasil, quem proclamara a Independência, quem proclamara a República, quem libertara os escravos, quem descobrira o Brasil, cultuando, desta forma, personalidades, instituições, datas e lugares. Pensar era permitido, porém dentro deste esquema estanque de perguntas e respostas. (FAUSTINO; GASPARINI, 2001, p.166)

Os autores acrescentam que não se deve esquecer que o Positivismo defendia a universalização da educação, pois, segundo Comte, ela tinha um propósito claro: introjetar no indivíduo a noção de respeito à ordem e à hierarquia social defendida pela ideologia burguesa, quesitos fundamentais para o desenvolvimento do ideal maior: o progresso da humanidade. Todavia, só se chega ao progresso por meio da ordem social. Nesse sentido, a educação iniciada no seio da família, calcada nos princípios da boa moral e do civismo, delegam um papel de significativa importância à disciplina História, que deve ser a transmissora do conhecimento acumulado da humanidade. Dessa forma, os conteúdos devem ser selecionados para que o indivíduo desenvolva seu espírito positivo e perceba o caminho natural da humanidade, sua evolução. Nessa ótica, nega-se o papel ativo do sujeito no processo histórico, já que, para Comte, a História está subordinada a relações naturais de sucessão e similitude, que independem da intervenção humana.

Cerri (2009) ressalta que, quando associamos Positivismo e ensino de História no Ensino Médio, o resultante disso possui as seguintes características:

O privilegiamento da ordem cronológica dos conteúdos, da sua linearidade.  
 Seleção de conteúdos sintonizada a uma visão de 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.  
 Perspectiva memorista, no sentido de afetiva, identificadora, que aparece aos sujeitos como se fosse natural, decorrente do viver, em vez de aparecer como construção.  
 História a partir das elites ou do que elas reconhecem como histórico. (CERRI, 2009, p. 152)

Miranda (2007) pontua que esta tendência do ensino de História focada no ideal de progresso e na construção do Estado-Nação dominou os currículos escolares até a primeira

metade do século XX. Embora no campo da historiografia tenham surgido novas propostas e paradigmas, especialmente as provenientes do marxismo, essas discussões não chegaram com tanta rapidez ao ensino de História desenvolvido nas escolas, em especial no Brasil.

Chesneaux (1995) ressalta que, no que se refere à História ensinada, as influências do Marxismo não foram observadas tão notoriamente quanto foram na teoria da História. Para ele, até a década de 1980, elas inclinaram-se menos no campo da epistemologia e se concentraram mais em uma delimitação de um tipo determinado para a explicação histórica, pautada na primazia do estrutural, no qual a compreensão do social se faz a partir da análise das relações dialéticas advindas das forças produtivas *versus* relações de produção, concebidas dentro de uma lógica linear dos modos de produção desenvolvidos ao longo dos períodos históricos. Isso acabou por reforçar a quadripartição tradicional do ensino de História com sua perspectiva unificada de tempo histórico, fundamentada na ideia europeia de civilização.

Bittencourt (2009) vai ao encontro da afirmativa de Chesneaux (1995) ao afirmar que a tendência marxista teve influência marcante no ensino de História em fins da década de 1970 e ainda hoje é bem presente nas bases de organização curriculares e obras didáticas, especialmente no estudo do que ela denomina de *tempo do capitalismo*, em que a periodização histórica é delimitada por meio dos modos de produção. A categoria conceitual denominada de *materialismo histórico* foi a base de confecção de diversas obras didáticas, fortalecendo, assim, a organização de conteúdos que enfatizam a história das sociedades, mas com destaque para o mundo ocidental, analisado pela ótica dos modos de produção e da luta de classes. Segundo ela,

[...] os conteúdos escolares foram organizados pela formação econômica das sociedades, situando os indivíduos de acordo com o lugar ocupado no processo produtivo. Burguesia, proletariado, aristocracia são sujeitos sociais que fornecem visibilidade às ações da sociedade, e os confrontos entre os diversos grupos sociais explicam as mudanças e permanências históricas. (BITTENCOURT, 2009, p. 147)

Fialho, Machado e Sales (2016) afirmam que a historiografia de orientação marxista influenciou o ensino de História, construindo a ideia de a disciplina poder se tornar um mecanismo revolucionário. Por meio dela, acreditava-se ser possível a consolidação da identidade de classe e, como consequência, a formação de cidadãos revolucionários. Nessa ótica, o ensino concentrou-se em torno do trabalho com conceitos tais como ideologia, modos de produção, luta de classe, entre outros. A lógica era estimular a criação do senso crítico dos educandos para que os mesmos tivessem os instrumentos necessários para o entendimento da sociedade burguesa e, assim, compreendessem, por meio do estudo do passado, o

funcionamento das sociedades que existiram anteriormente. O estudo da História pela lógica do materialismo histórico, cuja luta de classes é o motor da própria história, abriu um novo *locus* de enunciação para o ensino de História: a análise dos fatos históricos a partir da perspectiva dos vencidos e dos dominados. Não apenas os grandes estadistas, filósofos e heróis nacionais eram personagens cujas ações eram dignas de estudos. Indígenas, negros, mulheres, camponeses, artesãos, operários também se tornaram sujeitos ativos na História.

Azevedo e Stamatto (2010) pontuam que, dentro da abordagem marxista, o ensino de História caracterizou-se pelo,

[...] respeito às diversas formas de manifestação social, entendidas como portadoras de significados, códigos, princípios, identidade. Além disso, é necessário identificar e compreender as relações que os diferentes grupos sociais estabelecem entre si em diferentes temporalidades. A compreensão histórica adquirida por meio do ensino escolar é possível através da consciência da práxis, entendida como necessidade de intervenção junto à estrutura socioeconômica. Compreender que os homens, à medida que vão transformando o mundo, transformam-se a si mesmos, é pensar historicamente. (AZEVEDO, STAMATTO, 2010, p. 715)

Horn e Germinari (2011) afirmam que uma outra grande contribuição do marxismo, para a educação, de forma geral – o que, por sua vez, acaba influenciando o ensino de História – foram as reflexões provocadas em torno do currículo a partir de sua matriz teórica. Evidenciou-se com mais afinco e clareza os mecanismos ideológicos que conduziam ao agravamento e à manutenção das diferenças e dos conflitos existentes nos diversos grupos sociais, explicitando que os sistemas de ensino eram utilizados para a preservação da ordem e da hierarquia social, elencando os conteúdos e metodologias mais relevantes a serem trabalhados de acordo com as diferentes classes sociais.

No que se refere às críticas referentes a essa visão marxista<sup>45</sup> de ensino de História pairavam sobre ela comentários muito similares aos feitos à historiografia marxina. Entre eles, está o de que ela possuía um exagerado enfoque econômico do processo histórico (o determinismo econômico), de que a História teria uma função pragmática de gerar, por meio do conhecimento do passado, a tomada de consciência das classes oprimidas para que estas realizem a Revolução do proletariado pondo fim às desigualdades provocadas pelo modelo capitalista e de que nela as religiões não eram vistas como um componente da cultura, mas como um instrumento de dominação das classes dirigentes. Tais críticas eram muito presentes nos meios conservadores e religiosos, que se movimentavam para evitar que essa tendência não crescesse muito nas instituições de ensino.

---

<sup>45</sup> Relacionada à perspectiva mais ortodoxa, centrada na construção do conhecimento histórico a partir da análise dos modos de produção e da luta de classes.

Miranda (2007) adverte que devemos evitar generalizações referentes a essas questões (críticas), haja vista que o marxismo, pensado como perspectiva para a análise da realidade social, por meio de outros teóricos, incorporou pressupostos outros que nos permitem inferir uma dimensão muito mais ampla, que trata, inclusive, da compreensão do saber escolar. Para confirmar sua assertiva ela toma como exemplo a obra de Walter Benjamin, destacado teórico da cultura dentro do pensamento marxista, crítico contundente da modernidade e do pensamento marxista ortodoxo. Miranda (2007) afirma que “Benjamim substitui a análise clássica de caráter estrutural por um procedimento de rememoração a partir de mônadas, fragmentos geradores de sentido, ou, segundo o próprio Benjamin, pequenos fragmentos que nos permitem descobrir o cristal da História total” (MIRANDA, 2007, p.55). Em suas análises, Benjamin buscou destacar o significado das cidades para os seus residentes e, através de fragmentos do cotidiano, tentou perceber como as transformações vivenciadas por estes sujeitos foram se constituindo em memórias. Com essa assertiva, Miranda (2007) chama atenção para a necessidade de se levar em consideração as diferentes vertentes que o marxismo assumiu, tanto no meio acadêmico quanto no escolar.

Miranda (2007) exemplifica a História Social Inglesa como uma dessas novas vertentes do marxismo. A abordagem de historiadores como Thompson, que propunha o resgate das ações humanas como sujeitos produtores da História e, conseqüentemente, ativos no processo de produção de cultura, redimensionou conceitos como, por exemplo, “classe social” que deixou de ser uma simples categoria, assumindo uma posição de relação encarnada, sendo materializada dentro de um contexto social real e “consciência” concebida, sobretudo, em termos culturais (tradições, formas de lutas, conjunto de valores).

Para esse grupo de historiadores a História é, antes de tudo, uma prática social. A partir dessas concepções, os estudos de temas relacionados ao trabalho superaram as abordagens, até então muito direcionadas em torno das organizações sindicais e da exploração dos trabalhadores, partindo para análises ligadas à vida social da classe trabalhadora, o papel das mulheres entre a classe operária, entre outros. Essas novas bases conceituais e temáticas chegaram lentamente à História ensinada, a partir da década de 1990.

Bittencourt (2009), parafraseando Ciro Cardoso, ressalta que existem pontos de aproximação entre a historiografia marxista e os *Annales* e estes pontos provocaram reflexos diretos sobre a História ensinada na educação básica. As duas correntes combatiam a concepção de conhecimento histórico concentrada em fatos isolados, valorizavam análises de fatos coletivos e sociais, ambicionavam produzir uma síntese histórica global do social, entendiam a história como uma ciência que era simultaneamente do passado e do presente, e,

sobretudo, têm “a consciência da pluralidade – tempo do acontecimento, da conjuntura e da longa duração ou da estrutura” (BITTENCOURT, 2009, p. 146)

Tratando especificamente das influências do movimento dos Annales sobre a História ensinada, Azevedo e Stamatto (2010) corroboram com as afirmativas acima ao ressaltarem três características deste movimento que, segundo eles, produziram interferências diretas sobre o ensino de História: a perspectiva da História Global, noções de múltiplas temporalidades e a História a partir de questões-problema. Para os autores, ao trazer esses referenciais, os Annales tornaram o trabalho docente mais desafiante, focado na interdisciplinaridade e observador da flexibilidade do movimento da História, na formação das sociedades ao longo do tempo. Rompeu-se com a concepção linear e evolutiva do tempo defendida pelos positivistas admitindo-se que, em um único tempo histórico, deve-se considerar diferentes níveis de temporalidade, tais como “tempos biológico, psicológico, cultural, entre outros, nos quais os homens realizam suas vidas, experimentam e fazem história”. (AZEVEDO; STAMATTO, 2010, p. 719).

Fialho, Machado e Sales (2016) destacam que os Annales, ao proporem uma diversificação das fontes históricas, considerando como documento histórico filmes, músicas, vestuário, fotografias, pinturas, mobiliário, objetos,

[...] ampliou de tal maneira o universo das pesquisas históricas que ensejou vivível aumento nas possibilidades de o professor trabalhar em sala de aula com variados temas no ensino da História. Afinal, se as fontes forem bem utilizadas, em uma perspectiva que considere o desenvolvimento cognitivo envolvido na relação entre ensino e aprendizagem em História, tornam-se ferramentas, no sentido amplo que estas podem alcançar, auxiliando a compreensão histórica da educação escolar. (FIALHO; MACHADO; SALES, 2016, p.1052)

Nessa perspectiva, o aluno deixa de receber o conhecimento pronto, oriundo das fontes históricas, e passa a interagir com elas para ser produtor de conhecimento histórico com a mediação do professor. Assim, à História ensinada soma-se outras áreas do conhecimento na lógica de um ensino formador de cidadãos críticos.

Sobre a mudança do uso didático do documento, Horn e Germinari (2011) destacam que tal posicionamento tem suas origens no Brasil nos princípios da Escola Nova, que defendia o deslocamento do centro do processo de ensino-aprendizagem do professor para o aluno. Nesse pensamento, o professor provocaria o contato dos alunos com os documentos históricos visando estimular lembranças e observações próprias. Todavia, apesar de ter ocorrido uma mudança na forma de trabalho com o documento, prevalecia, ainda, a noção de

que a prova do fato histórico era dependente dos documentos oficiais e de que a noção de ampliação de fontes históricas, defendidas pelos Annales, ainda não havia se consolidado.

Com os Annales, o documento perde este status de *prova da verdade* e passa ser visto como um vestígio do passado, de onde se extrai informações pelo trabalho de crítica desenvolvido pelo historiador. Dessa forma, a História ensinada também é orientada a ver os fatos do passado como representações passíveis de afirmativas e questionamentos. Essa visão de produção de conhecimento histórico possibilita um agir pedagógico fundamentado na realidade social do educando, que pode produzir análises históricas a partir de sua própria vida utilizando, por exemplo, documentos de seu arquivo familiar.

Ó (2003) entende que, na prática, existe uma superestimação em relação às influências dos Annales no cotidiano da História ensinada no Brasil. Analisando os livros listados no PNLD (Plano Nacional do Livro Didático), ele afirma que é comum os livros didáticos de História trazerem definições tais como a História ser a ciência dos homens no tempo ou uma ciência em construção, proporem divisões do tempo histórico nos princípios braudelianos de curta, média, longa duração e inserirem variadas fontes documentais, como por exemplo, fotografias, fragmentos de jornais de época, letras de músicas.

Todavia, no desenvolvimento dos capítulos dos livros o que se constata é que estes enunciados e recursos acabam sendo uma apresentação diferente de versões da História que, em seu entender, continuam baseadas em fatos encadeados de maneira linear e com grande ênfase na figura de heróis, mesmo que eles não sejam exclusivamente advindos das camadas dominantes das sociedades em estudo. As propostas de utilização de fontes documentais diversificadas, com frequência, acabam se tornando simples citações de referências a vídeos e a extratos de fontes primárias, que não recebem a devida contextualização. Tampouco há uma abertura para que as escolhas do autor da obra didática, em termos de seleção de materiais e atividades sugeridas, sejam colocadas em discussão.

Acrescenta o autor que, embora menos presente na atualidade, outro problema observado é a abordagem que estes manuais trazem em referência às questões da cultura material e das práticas culturais na evidenciação de experiências sociais. É comum a utilização de enunciados que direcionam uma visão elitista em torno da cultura e de suas ramificações na sociedade. Por mais que se fale de uma pluralidade cultural, muitos livros acabam exaltando somente uma determinada forma de ser ver o mundo.

Em suma, para Ó (2003), no que tange à real influência dos Annales nos livros didáticos de História, há abundância de termos e procedimentos que buscam explicitar erudição e dinamismo, mas que, na prática, confirmam uma visão Histórica focada nas ações

dos sujeitos transcendentais. Como resultante disso, tem-se uma narrativa histórica linear e pouco voltada a problematizações. Destacamos que nos anos que se passaram desde o trabalho de Ó (2003) houve adequações aos manuais didáticos, especialmente na tentativa de incorporar novas tendências historiográficas. Reflexões como as desse autor contribuíram muito para isso.

Outros movimentos da historiografia que influenciaram, em muitos aspectos, a História ensinada, foram a História das Mentalidades e a História do Cotidiano. Fonseca (2003) argumenta que esses movimentos

[...] tornaram-se sinônimo de inovação no ensino, e em função delas estava à disposição do professor um elenco considerável de publicações didáticas e paradidáticas que se apresentavam como vinculadas àquelas tendências. Coleções paradidáticas como o Cotidiano da História ou didáticas como História – cotidiano e mentalidades significavam num primeiro momento, a experimentação num campo ainda inexplorado nos ensinamentos fundamental e médio. Com o tempo, à medida do aprofundamento e do debate, isso passou a significar sinal de mudança de paradigmas no ensino de História. (FONSECA, 2003, p. 67)

Essas correntes ampliaram consideravelmente as temáticas pertinentes ao ensino de História, trazendo à tona temas como a História do vestuário, da alimentação, das doenças, entre outras.

Salim (2009) ressalta que os pressupostos da História Nova exerceram influência sobre o ensino de História na produção de manuais didáticos, mas também na elaboração das novas propostas curriculares. Ela destaca que os livros didáticos assimilam as mudanças advindas do debate acadêmico, todavia, na renovação destas obras não se observa uma ruptura com os paradigmas dominantes, mas uma “justaposição dos antigos textos com novas imagens e curiosidades sobre a cultura e os costumes dos povos estudados.” (SALIM, 2009, p. 80). Em relação ao currículo, visando uma quebra com a linearidade na seleção de conteúdos, valorizou-se, em muito, a organização por temas, a inter-relação entre História global e local e constante observância de nexos entre passado e presente. Salim (2009), parafraseando Le Goff, adverte sobre a importância de não se abolir por completo qualquer referencial cronológico para as práticas de ensino, haja vista que os percussores da História Nova chamavam a atenção de se ter o cuidado para esta questão, pois referenciais devem ser flexibilizados, modernizados, adequados e não suprimidos por completo. Além disso, temas sem ligação com a totalidade correm o risco de se tornar meras narrativas soltas.

Para Azevedo e Stamatto (2010), a contribuição mais significativa da Nova História para a História ensinada está na proposição da História-problema, assim como defendia Bloch, em que o conhecimento histórico trabalhado em sala de aula deve estar relacionado a

questões do presente dos educandos. Dessa forma, cria-se uma perspectiva de função social para a História, que seria dar ao aluno instrumentais para responder questionamentos de seu tempo a partir do estudo do passado e, assim, poder construir sua identidade. Entendemos que essa perspectiva tem, no Ensino Médio, um terreno fecundo para ser desenvolvida, abrindo, inclusive, caminhos para aprendizagens de História mais significativas para esses alunos. Todavia, não se pode ignorar o fato de que tal proposta estaria suscetível a críticas, tais como: de ser um ensino defensor de ideologias ou de exigir do aluno dos anos iniciais do ensino fundamental, por exemplo, um grau de abstração e cognição pouco compatível com sua idade e, principalmente, da real aplicação no cotidiano da sala de aula.

Nessa seara de fatores pertinentes ao ensino de História, tais como a produção de materiais didáticos, busca de um ensino voltado para uma História-problema, surgimento de novas temáticas e abordagens, não se pode esquecer da forte influência da História Cultural. Bittencourt (2009) destaca que, a partir da década de 1980, a aproximação da Antropologia para a investigação histórica de sujeitos e objetos, preconizada pelos Annales, ganhou um campo teórico mais definido. Segundo ela, esse entrelaçamento entre essas ciências deu maior embasamento para a noção da História ensinada em si, já que a maioria das obras didáticas costumava denominar de História as ações humanas posteriores ao desenvolvimento da escrita. A autora destaca que

Os povos sem escrita, esquecidos ou anulados pela ‘História da Civilização’, como é o caso das populações africanas e indígenas, foram incorporados à historiografia, o que obrigou os historiadores a recorrer a novos métodos de investigação histórica, introduzindo novas fontes de importância fundamental em suas pesquisas, como a História oral, as lendas e mitos, os objetos materiais, as construções, entre outras. (BITTENCOURT, 2009, p. 149)

A pesquisadora ressalta, ainda, que a movimentação teórica, acadêmica e editorial produzida pela História Cultural provocou interferências na História ensinada, representando novos desafios na composição dos currículos e seleção de conteúdos haja vista, que

[...] Como fruto dessa aproximação com a Antropologia sedimentou-se uma História cultural que atualmente procurava vincular a micro-história com a macro-história e tem sido conhecida como nova história cultural, com propagação em escala mundial. Essa tendência renovou a História das mentalidades e sobretudo, a velha história das ideias. [...] A essa nova História cultural juntou-se a outra corrente que tem procurado renovar a história política. A investigação da História atual procura renovar os temas políticos, introduzindo a História das culturas políticas, dos regimes e sistemas e das representações de poder. (BITTENCOURT, 2009, p. 149).

Para Bruce, Didier e Falcão (2007) a Nova História Cultural ofereceu uma oportunidade de ensino de História que colocou a disciplina não somente como um estudo do

passado em narrativas sequenciadas de forma cronológica, mas trouxe tanto a potencialidade de compreender o presente em sua complexidade, quanto a “possibilidade de diferentes narrativas históricas, admitindo que o aluno/sujeito para o qual pensamos o ensino de história é plurifacetado e transita por diversos ‘mundos’ informacionais que não se restringem ao espaço escolar” (BRUCE; DIDER; FALCÃO, 2007, p. 6). Como exemplos desses mundos que o educando se insere, os autores ressaltam a família, a comunidade onde vive, os meios de comunicação de massa, a orientação religiosa com a qual se identifica, que influenciam diretamente na formação de identidade desse aluno.

Miranda (2007) afirma que uma outra movimentação proveniente da História Cultural sobre a História ensinada foi a iniciativa de resgate e valorização da memória e dos estudos referentes à História local, especialmente a partir da década de 1990. Ações de rememoração desenvolvidas no universo escolar, realizadas através de documentos e outras fontes históricas referentes ao local, começaram a ser vistas como uma maneira de estimular a criação de análises e revisão de percepções, relacionadas à produção e ao compartilhamento de conhecimento histórico, visando valorizar a construção de memórias múltiplas e o resgate do sentido da diversidade, que havia sido colocada nas sombras pela homogeneização provocada pela modernidade capitalista, muito comum nos espaços escolares.

Bittencourt (2009) pontua que, para os especialistas do ensino, o estudo da História local é considerado como necessário. Em primeiro lugar, para fornecer instrumentos que possibilitem aos alunos compreenderem melhor o entorno social no qual estão inseridos e, em segundo, para que os educandos consigam identificar “o passado sempre presente nos vários espaços de convivência – escola, casa, comunidade, trabalho e lazer -, e igualmente por situar os problemas significativos da História do presente”. (BITTENCOURT, 2009 p. 168). Ela destaca também que a História local, de forma geral, permite uma ligação mais próxima com a História do cotidiano. Isso porque valoriza e insere as pessoas ditas comuns em uma História que, à primeira vista, é desprovida de importância e cria relações de interdependência histórica entre grupos sociais de diversificadas características socioeconômicas de uma dada comunidade.

Todavia, Bittencourt (2009) observa que são necessários alguns cuidados em relação à História local. Segundo a autora, “políticos ou intelectuais de diversas proveniências têm-se dedicado a escrever histórias locais com objetivos distintos e tais autores geralmente são criadores de memórias mais do que efetivamente de História” (BITTENCOURT, 2009, p. 168). Além disso, a História local pode ser utilizada também para a confirmação de poder local dos grupos dominantes, se trabalhada de forma voltada à memorização de nomes e datas

de autoridades e famílias importantes de uma região. Para ela, é preciso ter uma abordagem de História local que possibilite a criação de “vínculos com a memória familiar, do trabalho, da migração das festas, em que [...] os vestígios do passado de todo e qualquer lugar de pessoas e de coisas, de paisagens naturais ou construídas tornem-se objeto de estudo.” (BITTENCOURT, 2009, p. 169).

Rosa (2007) compartilha da importância da memória no processo ensino-aprendizagem e na formação de identidades, mas adverte que é importante entender que, embora a História seja uma forma de memória, nem todas as diferentes formas de memória são História. Para ele, não se pode perder de vista que a História não deve ter seu esgotamento na construção da memória. Essa convicção é fundamental para que a História ensinada não seja limitada à recordação de acontecimentos do passado, em que alguns fatos são considerados como merecedores de pertencerem à memória coletiva e outros, julgados como não dignos da memória, caíam no esquecimento.

Para fundamentar sua afirmativa, Rosa (2007) faz uma breve diferenciação entre essas duas categorias conceituais. Segundo ele, de forma geral, a História é entendida como uma “prática epistêmica disciplinada que gera uma forma de conhecimento com pretensões de verdade, a qual se baseia em uma racionalidade construída e convencionada entre quem domina essa forma de arte” (ROSA, 2007, p. 54). Já a Memória pode ser entendida como “uma entidade suposta (fictícia) responsável pelas recordações e pelos esquecimentos e, portanto, capaz de imaginar o desaparecido ou desistir de fazê-lo. [...] o que existe é a recordação, aquilo que se quer lembrar, enquanto o esquecimento é a ausência de lembranças” (ROSA, 2007, p. 54). A memória busca, então, gerar esquecimento ou recordação e estes nunca são neutros e nem tem a obrigação de sê-los, tampouco são presos a alguma convenção estando à serviço de um presente imediato. A História passa pela memória, mas não se limita a ela. Ela reúne um conjunto de artefatos intelectuais e metodológicos para elaborar interpretações de experiências coletivas do passado, dando significado a elas no presente.

Bittencourt (2009, p.170), concebendo a memória como algo eminentemente social, propõe as seguintes diferenciações entre esses conceitos, ressaltando a importância de o professor observá-las em sua prática pedagógica.

**Quadro 1 – Comparativo entre Memória Social e História**

<b>MEMÓRIA SOCIAL</b>	<b>HISTÓRIA</b>
Relação Coletiva que uma comunidade estabelece com seu passado.	Trabalha com a acumulação dessa memória.
Funciona pela seleção e eliminação.	Reordena o tempo passado, medindo-o periodizando-o e estabelecendo uma crítica sobre a duração.
Realiza omissões.	Usa um método para compor dados da memória.
Corpo vivo do processo de se relacionar com o passado.	Confronta as memórias individuais e sociais com outros documentos.
Relações com o passado e variações de acordo com idade, sexo, ocupação, origens, etc.	Situa os testemunhos orais no tempo e no espaço e o lugar onde falam.

Fonte: Criado a partir de Bittencourt (2009, p. 170)

Caminhando para a conclusão desse tópico destacamos que tivemos a pretensão de estabelecer uma pequena relação de como as movimentações observadas na historiografia influenciaram mudanças na História ensinada, pois o posicionamento teórico que o professor assume tem implicações diretas no conhecimento histórico que ele se propõe a construir juntamente com os alunos. Conforme frisa Azevedo (2012), é nessa “plasticidade teórica e historiográfica, que o professor tece suas ‘escolhas’ e constitui, de forma estruturante, a História ensinada” (AZEVEDO, 2012, p. 29). A forma explanatória que adotamos nessa empreitada se justificava no fato de que um aprofundamento da influência que cada corrente historiográfica teve frente ao ensino de História seria tema de pesquisa para uma dissertação à parte, haja vista a amplitude dos assuntos.

Por fim, como mencionado anteriormente, a História Ensinada se manifesta em diferentes espaços, tais como o acadêmico, o das associações de classe, o do mercado editorial. Entretanto, em nenhum outro ela é tão divulgada e refletida quanto na Educação Básica, seja pelo maior público que atinge, ou pela grande preocupação que existe em tornar a História um conhecimento mais próximo daquilo que é vivido pelos educandos nesse meio. Nesse sentido, os historiadores e pesquisadores da educação, se valendo dos movimentos de renovação da historiografia iniciados principalmente a partir do Marxismo e dos Annales, forneceram instrumentais para que o ensino de História passasse por mudanças significativas, o que, por sua vez, influencia diretamente as práticas dos professores.

### 3.3 O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: UM POUCO DE SUA HISTÓRIA

Segundo Fonseca (2003), a História enquanto disciplina escolar no Brasil surge apenas nas primeiras décadas do século XIX, diretamente relacionada à constituição do Estado

Brasileiro e acompanhando as mudanças intelectuais e científicas ocorridas nesse período, especialmente no cenário europeu.

Antes do período supramencionado, Fonseca (2003) destaca que o que existe são situações nas quais o ensino de História aparece como pano de fundo. Por exemplo, é fato que a educação praticada pelos jesuítas em terras brasileiras, desde o início da colonização até o ano de 1759, incluía o ensino de História. Porém, ela não era ensinada como um saber autônomo e era incluída dentro da *Ratio Studiorum* (1559) – compêndio de regulações e orientações pedagógicas elaboradas pelos inicianos, distribuídas em todas as regiões em que a ordem se fazia presente, estabelecendo, prioritariamente, procedimentos de atuação para os missionários, e não conteúdos a serem desenvolvidos. O foco da *Ratio* era a divulgação das virtudes cristãs e a formação moral dos estudantes e tinha

[...] como eixos o estudo de Gramática, da Retórica, das humanidades, da Filosofia e Teologia e previa a utilização de um elenco predeterminado de textos gregos e latinos, entre os quais figurava autores como Tito Lívio, Tucídides, Xenofonte e Tácito. Era por meio desses historiadores da Antiguidade greco-romana que os estudantes dos colégios inicianos tinham contato com a História, visando ao estudo dos cinco eixos definidos pela *Ratio Studiorum*. A História não se constituía, pois, como disciplina escolar e tinha, na verdade, função instrumental, com objetivos exteriores a ela. (FONSECA, 2003, p. 39).

Outro episódio sobre o qual podemos inserir uma breve análise, relativa ao ensino de História no período colonial, são as reformas pombalinas. Maciel e Neto (2006) pontuam que, após a expulsão dos jesuítas do Brasil, em 1759, a reforma educacional implantada pelo Marquês de Pombal, fundamentada nos princípios do Despotismo Esclarecido, visava, por meio da instrução pública, criar quadros para compor a burocracia estatal da administração portuguesa, tanto na metrópole quanto nas colônias lusitanas, para aumentar o poder da Coroa Portuguesa e, especialmente, para arrecadar e impostos. No Alvará assinado por Pombal em 28 de junho de 1759, observa-se uma série de medidas visando a total desarticulação do ensino jesuítico, tais como a

[...] instituição de aulas de gramática latina, de grego e de retórica; criação do cargo de ‘diretor de estudos’ – pretendia-se que fosse um órgão administrativo de orientação e fiscalização do ensino; introdução das aulas régias – aulas isoladas que substituíram o curso secundário de humanidades criado pelos jesuítas; realização de concurso para escolha de professores para ministrarem as aulas régias; aprovação e instituição das aulas de comércio. (MACIEL; NETO, 2006, p. 470)

Fonseca (2003) analisa que, nesse cenário reformista idealizado por Pombal frente à instrução pública, pode-se observar algumas expectativas relacionadas ao ensino de História, em especial nos cursos superiores. Nas orientações destinadas aos professores de Gramática

Grega, Hebraica e Latina, e para o ensino da retórica, o governo, objetivando a formação de um homem seguidor da moral cristã e servidor de seu rei e de seu país, recomendava os estudos de História da religião, bem como da antiguidade greco-romana. Ainda no contexto do Ensino superior, havia a definição de estudos de História nos programas da Universidade de Coimbra como “propedêutica indispensável aos estudos humanísticos, filosóficos, jurídicos e teológicos, e como subsídio da jurisprudência” (FONSECA, 2003, p. 42).

Voltando à questão da História constituída enquanto disciplina escolar no Brasil, dotada de um programa próprio de estudos e inserida em uma grade curricular, foi na criação do Colégio Dom Pedro II<sup>46</sup>, na cidade do Rio de Janeiro, no ano de 1838, a primeira escola no país destinado ao Ensino Secundário (atual Ensino Médio, também chamado de Ginásio ou 2º Grau durante as fases republicanas anteriores a vigente), que encontramos suas origens. Este colégio se tornou um modelo para todo Brasil, o que acabava provocando a imposição de seus currículos a outras escolas.

Nadai (1993) afirma que a inserção da disciplina História no ensino secundário no início do século XIX não foi tarefa fácil. Pesava sobre ela críticas, especialmente das áreas exatas, de não possuir um objeto e uma linguagem específica. Além disso, o programa de História do Colégio Pedro II, que servia como modelo para as demais escolas secundárias do império, tinha grande relação com a História Sagrada e, no meio intelectual, crescia muito o desejo de um ensino laico.

Bittencourt (1990) reforça a forte presença do Catolicismo na História ensinada nas escolas secundárias no Império brasileiro, ao afirmar que,

A ação dos grupos e dos professores católicos impediu a simples transposição das ideias francesas, de tal sorte que [...] a preocupação laicizante da escola pública francesa, [...] não ocorreu com tal força no caso brasileiro e contribuíram para que “[...] além das escolas confessionais católicas houvesse também nas demais escolas as marcas de uma ‘Historia Santa.’” (BITTENCOURT, 1990, p. 79 – 80)

Porém, entre essas discordâncias, havia também um consenso, destaca Nadai (1993). A História teria papel fundamental na formação de homens de caráter, na consolidação da cultural nacional e na construção do estado-nação, especialmente no secundário, que nesse período possuía exames de admissão. Isso acabava restringindo o acesso aos filhos das elites dirigentes. Manoel (2012) destaca que, desde que a História começou a ser ensinada como

---

<sup>46</sup> Como exemplos da grande força do Colégio Pedro II, em relação ao Ensino Secundário no Brasil, podemos destacar que, desde sua criação em 1838, até o ano de 1931, ano da Reforma Francisco Campos, que ele era a única instituição habilitada a emitir certificados de conclusão do Secundário (o equivalente ao Ensino Médio atualmente) no país. Além disso, durante todo o Império ele foi a principal via direta de acesso ao ensino superior no Brasil. Fonte: (NADAI, 1993, p. 146-147).

disciplina independente no Colégio Pedro II, os idealizadores de seus programas de ensino viam nela uma forma de preparação das camadas mais abastadas da sociedade imperial para o exercício do poder e da condução da sociedade, legitimação do status quo vigente e valorização de manutenção da unidade política e territorial do país.

Nadai (1993) acrescenta que, em seu início, a História ensinada no secundário no Brasil era direcionada ao estudo da História da Europa Ocidental, considerada como a legítima História da Civilização (A História Universal). A História Nacional era um adendo ao estudo dessa História, possuía posição coadjuvante, era trabalhada apenas nos anos finais do ginásio, sem uma organização claramente definida, com um número de aulas extremamente reduzido e focado na perspectiva positivista de evidenciar as ações dos grandes homens, quais sejam, a memorização de datas e a exaltação de batalhas.

Sobre essa questão do Ensino de História Nacional, Bittencourt (2010) reforça o pouco destaque que ela possuía nos primeiros programas criados pelo Colégio Pedro II, situação essa que teve um avanço somente em 1850, quando a mesma surgiu como uma disciplina autônoma após muitas polêmicas. Foi necessária a intervenção do Imperador para que houvesse a criação de uma cadeira ocupada por um professor específico para esta área. Entretanto, além de pouca autonomia, ela enfrentava a concorrência direta com os conteúdos da História Universal, que possuía primazia na instituição. Segundo Bittencourt

Predominou, no período do Império, o Ensino de História Universal e de História Sagrada, situação que facilmente se constata ao se comparar a carga didática das cadeiras de História Universal com a História Nacional. A História do Brasil, acompanhada pela Geografia ou Corografia do Brasil, era reservada para as séries finais (sexta e sétima), sendo objeto de estudos de um número de alunos bastante reduzidos, lembrando que o ensino de nível secundário não era obrigatório para a entrada nos cursos superiores. (BITTENCOURT, 2010, p. 193)

A produção de materiais de História Nacional, segundo Bittencourt (2010), passava pelos estudiosos do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), órgão criado em 1838, com a incumbência de produzir uma História Nacional e divulgá-la através do ensino de História. Manuais como Lições de História do Brasil, de Joaquim Manuel Macedo, membro dessa instituição e professor do Pedro II, evidenciavam a Nação Brasileira como uma criação europeia, do glorioso Portugal da época dos descobrimentos, que trouxe para o Brasil, através dos membros da administração portuguesa, religiosos e demais colonizadores, a civilização, tirando da barbárie os nativos que aqui viviam.

Fonseca (2003) afirma que, do século XIX até a década de 1930, havia uma movimentação das elites governantes para colocarem a questão da identidade como ponto

central das discussões referentes à construção da nação e de como isso refletiria na História ensinada na época. Nesse sentido, a mestiçagem, vista como um problema, ocupou significativo espaço nos debates realizados no IHGB. Para tratar da questão no Instituto, realizou-se um concurso de monografias para escolher o plano mais adequado para direcionar a escrita da História do Brasil. O vencedor foi o alemão Karl Philip von Martius, que defendia uma História escrita a partir da mistura das três raças como elemento formador da nacionalidade brasileira, mas que exaltasse a ação do elemento branco no processo. Além disso, propunha-se também o progressivo e necessário branqueamento da população para a construção segura da civilização brasileira. O fato é que a História produzida no IHGB tinha o reconhecimento geral e era direcionada às salas de aula, por meio dos programas curriculares e materiais didáticos.

No que tange aos objetivos do ensino de História Nacional durante a monarquia, Bittencourt (2009) ressalta que a educação destinada aos meninos buscava formar súditos com elevado senso moral e total compromisso com a Nação e seus dirigentes. O plano de estudos de 1827, proposto para as escolas elementares, orientava os professores para o trabalho de leitura da Constituição do Império (1824) e outros textos sobre a História do Brasil, desenvolvidos de forma a estabelecer uma associação direta entre a ideia de nação e pátria, princípio que foi se consolidando entre os séculos XIX e XX, especialmente com a República.

Todavia, a autora ressalta que não se deve ter a ingenuidade de que tal propósito foi facilmente desenvolvido. Os estudos de História da Pátria não eram obrigatórios. A implantação de escolas primárias complementares pelo país era muito aquém do necessário, ficando restrita sua existência em centros urbanos com maior desenvolvimento econômico. Não havia padronização nos programas de ensino nas diferentes províncias do império, situação que se manteve nas primeiras décadas de implementação do regime republicano. O ensino da História Sagrada, que compunha a doutrina religiosa, tinha mais espaço nas escolas que o de História profana (laica), até mesmo após a separação entre Igreja e Estado. Dessa forma, havia uma vinculação entre moral cívica e religiosa. Essa última, que predominava nos textos dos manuais escolares ressaltando a vida dos santos, pessoas que eram tidas como exemplos de conduta moral e fé, e acabavam se tornando os heróis da História.

Outra dificuldade foi imposta ao Ensino de História Nacional: segundo Bittencourt (2010), no ano de 1901, ela voltou a ser um apêndice da História Universal no colégio Pedro II, quando houve a extinção da cadeira de História do Brasil. Tal fato gerou o protesto de historiadores tais como Capistrano de Abreu e João Ribeiro que, desde essa época, desenvolviam estudos que buscavam entender a composição do Brasil analisando sua

singularidade étnica, além de Manuel Bonfim, que se dedicava a buscar relações de identidade do Brasil frente a outros povos do continente americano, de acordo com sua obra ‘América Latina’, de 1905.

Fonseca (2003) pontua que houve, na segunda metade do século XIX, várias reformas do currículo que foram realizadas a partir do Colégio Pedro II e estendidas a outras escolas,

Alterando-se a distribuição dos conteúdos de História (Sagrada, Antiga, da Idade Média, Moderna e Contemporânea, do Brasil) pelas séries, ou agrupando conteúdos que antes eram dados em separado. Assim, por exemplo, a partir das duas últimas décadas do oitocentos, as histórias Antiga, da Idade Média, Moderna e Contemporânea passaram a conformar a História Geral e depois a História Universal. (FONSECA 2003, p. 49)

Bittencourt (2009) acrescenta que, além das mudanças curriculares, a educação de forma geral e, conseqüentemente, a História ensinada, também sofreram influências das transformações socioeconômicas pelas quais passava o Brasil em fins do século XIX. O fim da escravidão e o aumento populacional, advindo do processo de imigração europeia, e a crescente urbanização, fomentaram o debate sobre a necessidade de se ampliar a concepção de cidadania, haja vista o aumento da demanda por direitos sociais e civis. Nesse cenário, a escola passa a ser vista como um espaço para esse caminho, pois a ampliação da cidadania passa pelo aumento de indivíduos alfabetizados e instruídos.

Bittencourt (2009) ressalta que, implantado o regime republicano, com o fim do voto censitário e a determinação do direito a voto para os homens alfabetizados, se fez necessário também desenvolver ações de escolarização para uma maior parcela da população. Os programas escolares elaborados nesse contexto tinham como foco dar unicidade a uma identidade nacional, homogeneizando-a através da cultura escolar naquilo que se refere a um passado comum na formação da nação Brasil.

Dessa forma, o ensino de História desenvolvido na escola primária necessitava agregar segmentos da sociedade que, até então, estavam à margem do processo educacional, mas com o agravante de não inserir nos programas curriculares a participação desses setores na construção do passado da nação. Era ponto de consenso entre a maioria dos educadores, que defendiam a extensão do direito de escolarização às camadas populares, que a História a ser ensinada a esses grupos, desde os anos iniciais, deveria internalizar nesses sujeitos valores que mantivessem a preservação da ordem social, a irrestrita obediência civil, o respeito à hierarquia e a valorização do trabalho, valores que, no ideário republicano positivista, eram de fundamental importância para que o Brasil progredisse e se aproximasse do nível de civilização atingido pelos países europeus. O ensino de História passou a ter uma missão:

ensinar as tradições nacionais e estimular o patriotismo. Seu objetivo era criar um conceito de cidadania que

[...] serviria para situar cada indivíduo em seu lugar na sociedade: cabia o político cuidar da política, e ao trabalhador comum restava o direito de votar e de trabalhar dentro da ordem institucional. Os feitos dos grandes homens, seres de uma elite predestinada, haviam criado a nação, e os representantes dessas mesmas elites cuidariam de conduzir o País a seu destino. (BITTENCOURT, 2009, p. 64)

A autora ressalta, ainda, que os manuais escolares de História produzidos no princípio do século XX eram repletos de um ufanismo patriótico. Ela cita como exemplo o livro de Afonso Celso, “Por que me ufano de meu país”, que elencava como base de estudos de História da pátria “a riqueza e a beleza da terra, das matas e dos rios, o clima, a gente mestiça risonha e pacífica, a história dos portugueses representantes da civilização e cristianização, que possibilitou uma moral sem preconceitos” (BITTENCOURT, 2009, p. 65).

Na escola secundária, nos primeiros anos que seguiram a criação da República, o ensino de História sofreu influências diretas de reformas implantadas ao longo do período. Aqui destacamos a de Benjamin Constant, que assumiu a Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios de Telégrafos, criada em 19 de abril de 1890. Tal reforma foi materializada em um conjunto de 21 decretos, publicados no período de maio de 1890 a janeiro de 1891<sup>47</sup>, que representaram a primeira reforma educacional focada em implementar, no sistema de ensino brasileiro, métodos e conteúdos de cunho liberal e laico. Bomeny (s.d) destaca que, mesmo que a implantação efetiva dessas propostas não ocorrera como se esperava, dado que setores conservadores ligados à Igreja Católica se articularam para que a laicidade não imperasse na educação, essa proposta ficou lembrada por,

[...] ter estabelecido o processo educativo sob o modelo seriado e por ter ampliado o currículo das escolas brasileiras, incentivando o enciclopedismo. Inspirado pelo positivismo de Augusto Comte, Benjamin Constant se bateu pela substituição do ensino acadêmico por um conjunto mais amplo de ensinamentos, com a inclusão de disciplinas científicas, rompendo drasticamente com a tradição do currículo clássico jesuítico. (BOMENY, s.d., p. 4).

---

<sup>47</sup> Freitas (2015, p. 3) esclarece que desse conjunto de decretos o mais substancial foi O decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890, regulamenta a educação primária e secundária no Distrito Federal, mantendo a descentralização da educação primária, sob a responsabilidade dos estados. O decreto possui 9 títulos e 81 artigos. Segundo o decreto, o ensino primário era destinado a crianças de 7 a 13 anos, dividido em três anos, logo, as crianças de 7 a 9 anos, cursavam o primeiro ano, aquelas de 9 a 11 anos o segundo ano e aquelas de 11 a 13 anos o terceiro ano. Quanto ao segundo grau, ou ensino secundário, seria destinado às crianças de 13 a 15 anos e composto de 7 anos. Os títulos do decreto versam ainda sobre o pessoal docente das escolas primárias, o pedagogium (um centro de formação criado no Rio de Janeiro, destinado a aprimorar a qualificação dos professores), o fundo escolar, as autoridades designadas para dirigir o ensino, entre outras disposições.

Os entusiastas do positivismo republicano defendiam a inserção de pressupostos mais cientificistas no secundário e, por sua vez, no ensino de História nele praticado, para consolidar os princípios da valorização e exaltação da nação, que nesse período “não bastava ser branca, cristã, civilizada conforme os moldes europeus. Naquele começo do século XX, ela deveria inserir-se no processo mundial de progresso material e científico representado pela industrialização”. (MANOEL, 2012, p. 14).

No que se refere aos métodos de ensino, Fonseca (2003) destaca que, embora em menor evidência, havia também, desde o fim do século XIX, a preocupação, por parte de um grupo de intelectuais republicanos, de estimular nos jovens o gosto pelo estudo da História para que ela permitisse a criação de um espírito de povo. Ela cita Rocha Pombo como exemplo, que, mesmo sem um método definido para tal ação, pregava a redução das narrativas aos fatos mais relevantes para evitar a memorização exaustiva, algo que causava ojeriza aos secundaristas. Segundo ele, deveria se evidenciar, sobretudo, a beleza de nossa História e a magnitude da pátria Brasil para que o estudo do passado fosse algo que provocasse o interesse no estudante e não se tornasse algo enfadonho.

Essa proposta hegemônica de ensino de História focada na construção de um sentimento de nação ideal, que dominou até o início da década de 1930, sofreu objeções de alguns historiadores e educadores que se opunham a essa História conduzida por uma elite branca que via a mestiçagem como um problema e não como uma particularidade da formação do povo brasileiro. Bittencourt (2009) aponta que intelectuais, como Manuel Bonfim, buscaram uma abordagem que retomava a valorização da História americana e que não colocasse a questão da mestiçagem como um ponto secundário da formação da sociedade brasileira. Ele chegou a inserir essas propostas em cursos que ministrou na formação de professores da educação primária. Também houve movimentos de orientação anarquista que criaram escolas para a educação da classe trabalhadora, que, baseadas nas orientações pedagógicas do espanhol Francisco Ferrer y Guardia, desenvolveram uma proposta de ensino que se posicionava contrária ao patriotismo exaltado e ao culto à nação, vistas como causas geradoras do militarismo e consequentes guerras, tais como a primeira Guerra Mundial.

A partir das décadas de 1920 e 1930 movimentos como o Tenentismo, a Semana de Arte Moderna, a Coluna Prestes e a própria Revolução de 1930, evidenciavam a insatisfação social frente à ordem social e econômica vigente durante a Primeira República. Manoel (2012) pontua que, nesse período, ainda era atribuída à História o papel de construir a identidade da nação, que inclusive foi fortalecido, a partir de 1930, entre os membros do IGHB (Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro) se consolidava cada vez mais a pretensão

de transformar o Brasil em uma nação industrial, moderna, embebida de republicanismo, radiante de civismo, fortalecendo cada vez mais o sentimento de brasilidade (a composição do caráter e da alma nacional). Esse romantismo patriótico acabou fornecendo instrumentos para a construção de projetos autoritários, tais como o Integralismo e o Estado Novo (1937-1964).

Fonseca (2003) observa que, em 1931, a reforma Francisco Campos<sup>48</sup> promoveu profundas mudanças no sistema de ensino, especialmente no secundário, centralizando, no recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública, a condução da educação escolar no país. Visando a uma unificação metodológica e de conteúdos, foi retirada a autonomia das escolas em relação à produção de programas escolares. Desde essa reforma até a atualidade, o poder público no âmbito federal passou a elaborar programas curriculares com estrutura definida, conteúdos pré-determinados, prioridades a serem desenvolvidas, orientações referentes a aspectos didáticos e recomendação de manuais e livros didáticos.

No que se relaciona à História ensinada, a reforma Francisco Campos efetivou-a como disciplina escolar e a pôs na centralidade das propostas que almejavam promover a unidade nacional, juntamente com Língua Portuguesa, Geografia e Educação Moral e Cívica. Segundo a autora, o estudo de História foi colocado como instrumento primordial da educação política para que houvesse maior reconhecimento da necessária ordem social coletiva e maior conhecimento das origens, das características e do funcionamento das estruturas republicanas. Os programas criados nesse cenário recomendavam

[...] que fosse reduzido ao mínimo necessário o estudo da sucessão de governos, das questões diplomáticas e da história militar, mas admitia-se a orientação dos estudos para a história biográfica e episódica, sobretudo nas primeiras séries. Estimulava-se, também a utilização de recursos visuais, atendo-se a curiosidade natural dos alunos por imagens. Essa reforma, não obstante definisse a História do Brasil e da América como centro do ensino, foi duramente criticada por muitos professores. Para eles, na prática, a História do Brasil teve seu espaço reduzido, pois estava diluída na História da Civilização e com a sua carga horária diminuída. Os embates pelo restabelecimento do ensino autônomo de 'História da Pátria' acabaram por envolver, também o IHGB. Era claramente uma manifestação das posições nacionalistas em detrimento das pedagógicas. (FONSECA, 2003. p.53)

---

<sup>48</sup> A Reforma Francisco Campos é marcada por conferir, em nível legal, organicidade à cultura escolar do ensino secundário, percebida pelas suas prescrições que visavam superar o regime de cursos preparatórios e de exames parcelados. Em primeiro lugar, deve-se mencionar o aumento da duração do ensino secundário, pois ele passou de cinco para sete anos de duração e foi dividido em dois ciclos. O primeiro ciclo, chamado "fundamental", com um período de cinco anos, era um curso comum a todos os estudantes secundaristas e conferia formação geral. A segunda fase do ensino secundário, o "ciclo complementar", formado por dois anos, era propedêutico para o curso superior e apresentava um leque de três opções: "para os candidatos à matrícula no curso jurídico", "para os candidatos nos cursos de medicina, farmácia e odontologia" e "para os candidatos nos cursos de engenharia ou de arquitetura" (PILETTI, 1987; ROMANELLI, 1996, p.131- 159; BRASIL, 2007, p. 1-2 apud DALLABRIDA, 2008, p. 186).

Bittencourt (2009) concorda com o exposto acrescentando que, a partir das mudanças implantadas pela Reforma Francisco Campos, o ensino de História passou a ter características marcantes, tais como a exaltação da figura dos heróis construtores da Pátria, o que colocou Tiradentes como grande herói nacional, e a celebração no calendário escolar dos festejos do dia 7 de setembro. Também foi determinada a obrigatoriedade do ensino de História do Brasil como requisito para os alunos que almejassem prosseguir com os estudos secundários, dado que ela passou a fazer parte dos conteúdos cobrados nos exames aplicados no ingresso nos cursos ginasiais.

Ainda na década de 1930, outro avanço que se observa para o ensino de História foi a preocupação com a formação de professores, dada a escassez de profissionais com formação específica. Manoel (2012) pontua que ainda existiam os exames de admissão para professores, nos quais bastava a comprovação do domínio da escrita e da leitura para se lecionar a disciplina. Em 1934 foi criado o curso de História e Geografia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Paulo. Esses cursos, posteriormente separados, tiveram forte influência francesa em sua constituição, tendo, em seus quadros, professores como Fernand Braudel, e visavam formar profissionais mais articulados com as novas tendências historiográficas e metodológicas da época. Posteriormente, a abertura de novos cursos superiores em outras regiões do país contribuiu para reduzir o déficit de educadores. Todavia, a demanda crescente ligada à expansão do ensino público fez com que, até o início da década de 2000, ainda se observasse uma grande carência de profissionais com formação adequada para o ensino de História.

Schmidt (2012) destaca que, a partir das mudanças propostas pela Reforma Francisco Campos, houve também grande movimentação para uma modernização dos métodos de ensino para todas as disciplinas, proposta defendida pelos precursores da Escola Nova, especialmente no ensino secundário. Na História, sob a influência do pensamento de John Dewey, que concebia o conhecimento histórico como um instrumento de entendimento do presente, se fortaleceu a concepção de que o professor deveria adotar procedimentos para

[...] motivar o aluno, ressaltando e valorizando alguns aspectos, como a necessidade da relação dos conteúdos com o presente; a utilização do método biográfico (vida de grandes homens, heróis e condutores de homens, estudados somente a partir de sua inserção nos contextos da sociedade em que viveram), o privilegiamento dos fatos econômicos, além da valorização dos aspectos éticos. (SCHMIDT, 2012, p. 81)

É fato que tais inovações metodológicas não se aplicaram a curto prazo nas práticas pedagógicas, ficando, inclusive, por vezes restritas a escolas modelos. Mas é inegável que a

movimentação provocada pelas novas teorias de aprendizagens, que estavam em construção e pelos movimentos da própria historiografia, provocaram agitações em torno da História ensinada no Brasil. O modelo positivista não mais reinava soberano.

Com o decorrer do tempo, em 1942, foi implantada a Reforma Gustavo Capanema<sup>49</sup> para o ensino secundário (lei Orgânica para o Secundário de 1942) que, segundo Fonseca (2003), promoveu uma maior valorização da História do Brasil, pois a reestabeleceu como disciplina autônoma e estipulou, como seu principal objetivo, a formação de cidadãos patriotas e valorizadores da moral. Um dos elaboradores do programa de História advindos dessa reforma, Jonatas Serrano, ressaltava que

Na terceira e quarta séries do curso ginasial o estudo de História do Brasil visa principalmente à formação da consciência patriótica, através dos episódios mais significativos dos principais vultos do passado nacional. Assim como nas aulas de História Geral, serão postas em relevo as qualidades dignas de admiração, a dedicação aos grandes ideais e a noção de responsabilidade. (SERRANO, 1945, p. XV apud, FONSECA, 2003, p. 53 - 54)

Acrescenta Fonseca (2003) que os programas curriculares de História e demais orientações metodológicas, até a década de 1950, ainda eram pensados em torno da ideia de construção da identidade nacional a partir dos pilares pátria, família e tradição. Até mesmo com as perspectivas mais científicas em torno da produção de conhecimento histórico, a pressão de setores católicos que possuíam ligações com a educação, mantiveram no currículo pontos referentes à História Sagrada.

Bittencourt (2010) reforça que a História ensinada no Brasil, a partir da Reforma Capanema até início da década de 1960, reforçou a tônica de valorização da identidade nacional. Partindo do estudo do mundo ocidental cristão branco, os alunos chegariam, por etapas, a conhecer a magnitude do Estado Nação em que eles viviam. Os conteúdos inicialmente estudados no secundário eram a Antiguidade Clássica, seguidos a Idade Medieval (nas duas primeiras séries do ginásio). Quando se atingiam os temas referentes à Idade Moderna, inseriam-se os estudos sobre Brasil, que eram abordados em uma disciplina autônoma. Essa disciplina continuava sendo estudada paralelamente aos temas que restavam sobre a Idade Moderna e também sobre a Idade Contemporânea.

---

<sup>49</sup> Decreto-lei 4.244 de 09/04/42. Implantada no contexto autoritário do Estado Novo e de orientações fascistas, almeja para o secundário um ensino patriótico e anticomunista por excelência. Por essa lei, foram instituídos no ensino secundário um primeiro ciclo de quatro anos de duração, denominado ginasial, e um segundo ciclo de três anos. Esse último ciclo, que na reforma planejada por Francisco Campos apresentava três opções, passou a ter apenas duas, o curso clássico e o científico. Os novos currículos previstos na Lei Orgânica caracterizavam-se pela predominância do enciclopedismo, com valorização da cultura geral e humanística. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos37-45/EducacaoCulturaPropaganda/ReformaEnsinoSecundario>>

Soares (2002) entende que, mesmo com essa tendência dominante de exaltação e valorização da pátria, nas décadas de 1950 e início de 1960, houve iniciativas de avanços no ensino de História, especialmente no secundário, em que, em virtude do maior amadurecimento cognitivo do educando, acreditava-se que devesse ser disponibilizado um ensino mais crítico. As transformações ocorridas na historiografia se fazem presentes no meio universitário brasileiro e na formação de professores, crescendo os anseios por novas formas de se abordar a História nas escolas. Além disso, devido ao “[...] desenvolvimento da profissão de historiador e dos licenciados em história, [...] o surgimento desse profissional, agora especializado em seu ofício, propiciou uma melhoria qualidade do ensino de história”. (SOARES, 2002, p.32).

Todavia, com a implantação do Regime Civil-Militar, em 1964, esses esboços de mudanças foram cerceados. Aprofunda-se o autoritarismo e todas as suas características no cenário educacional, refletindo, por sua vez, no ensino de História, enfatiza Fonseca (1995).

A partir do golpe de 1964, o Estado Brasileiro inicia um intenso projeto de revitalização do ensino do civismo, mas agora sob a lógica da Doutrina de Segurança Nacional. Além da valorização do patriotismo e da obediência civil, o combate ao comunismo também deveria ser praticado nas escolas. Visando formar uma ideologia favorável ao regime por meio da instrução pública, a partir de 1965 foi formado um grupo de trabalho liderado por membros da Escola Superior de Guerra (ESG), que elaborou uma proposta para o Ensino de Educação Moral e Cívica, encaminhado ao Conselho Federal de Educação e servindo como base para o Decreto-lei de 869 de Dezembro de 1969. Tal decreto criou a obrigatoriedade de “Educação Moral e Cívica como disciplina e como prática educativa em todos os sistemas e graus de ensino no país, sendo que em nível de graduação e pós-graduação a disciplina passa a ser ministrada sob a forma de Estudos dos problemas brasileiros”. (FONSECA, 1995, p.36). Também foi rearticulado o Ensino de Organização Social e Política do Brasil (OSP) <sup>50</sup>.

A partir dessas mudanças, o regime Civil-Militar iniciou um profundo processo de esvaziamento e descaracterização do ensino de História. O governo dedicou seus esforços para estruturar um ensino que tinha como objetivos principais formar mão de obra para as empresas que estavam em implantação no país e cidadãos não questionadores da ordem vigente. Dessa forma, o ensino de humanidades como um todo foi posto em segundo plano.

---

<sup>50</sup> É importante destacar que há movimentações para o retorno da Educação Moral e Cívica como componente curricular obrigatório. Exemplo disso é o sistema de Ensino de Brasília, que está a implantado, a partir desse ano (2018).

Fonseca (1995) analisando a Lei 5692/71<sup>51</sup> - Reforma do 1º e 2º Grau, que vem como forma de inovação das formas de controle e centralização do ensino, destaca que esse documento

[...] descaracteriza o ensino de História e Geografia no 1º grau, que por força de lei se torna Estudos Sociais. No nível de 2º Grau, admite-se o tratamento de História e Geografia como disciplinas, desde que diminuída a sua duração e intensidade, pois as disciplinas de formação especial deveriam ter duração superior às disciplinas de formação geral. (FONSECA, 1995, p. 41)

Ao traçar os novos documentos curriculares de Estudos Sociais para o 1º Grau, o Conselho Federal de Educação, no período, englobou, nessa disciplina, conteúdos referentes a Educação Moral e Cívica, OSPB, Sociologia, Filosofia, História e Geografia de forma bem generalizante, analisa Fonseca (1995). “A preocupação do ensino de Estudos sociais não é refletir sobre a História construída pelos homens, mas localizar e interpretar fatos, utilizando instrumental das Ciências Sociais em geral e não da história especificamente” (FONSECA, 1995, p. 42). O processo ensino-aprendizagem tinha como ponto central o desenvolvimento de valores (comportamentos e atitudes) propícios a aceitação de responsabilidades cívicas e sociais, fundamentais para a harmonia social. Por sua vez, estes valores eram muito bem detalhados nesses programas.

Fonseca (2003) reforça que a História ensinada durante o regime militar, ministrada como disciplina independente somente no 2º grau, reforçou as diretrizes de trabalho docente em torno de fatos políticos e estudos biográficos. As orientações impostas a ela, pela Doutrina de Segurança Nacional, buscavam mantê-la o mais tradicional possível para atender aos interesses do Estado autoritário. A metodologia de ensino focava o professor como transmissor de conhecimento e o aluno como expectador-receptor. A reorganização dos programas de ensino era de competência dos órgãos públicos que os elaboravam, de forma a não haver espaço para criticidade. A escola era pensada como mero espaço de transposição didática. O conhecimento histórico ensinado era direcionado mais pelos órgãos da burocracia estatal do que propriamente pela academia.

---

<sup>51</sup> Valério (2006), ressalta que a lei nº5692/71 alterou substancialmente a organização do ensino do Brasil. No que tange a nova estrutura determinada por ela destacamos que a mesma unificou sob a denominação de 1º grau o curso primário e o antigo ginásial. No que se refere ao ensino secundário, que popularmente ficou conhecido como 2º Grau, essa lei o tornou-o predominantemente profissionalizante dado a necessidade de formar mão de obra para a expansão da industrialização no país; o restringiu ao que era antes o segundo ciclo do nível médio; permitiu a matrícula por disciplina (anual); deu-lhe duração variável, conforme as possibilidades do educando (de 3 a 4 séries anuais); previu o aproveitamento em curso superior de estudos correspondentes à 4ª série. No que tange ao currículo, institui o núcleo-comum, que, pertence necessariamente à parte de educação geral, e a parte diversificada tanto pode integrar a educação geral como a formação especial. Outro aspecto é a “sondagem de aptidões” que nos remete ao aluno, enquanto a iniciação ao trabalho e a habilitação profissional, devem levar em conta as necessidades do mercado de trabalho local ou regional.

Fonseca (1995) acrescenta que, além de evitar uma formação de cidadãos críticos, quando pensamos no 2º grau durante o regime civil-militar, não podemos perder de vista que, nesse segmento de ensino, a Reforma de 1971 passou a focar a formação profissional, especialmente na rede pública, e não o propedêutico. Essa ação foi vista por educadores da época como uma estratégia para reduzir a demanda de vagas no Ensino Superior.

Outra questão que teve grande relação com a História ensinada nesse período foi a formação dos professores, com a implantação das chamadas licenciaturas curtas, por meio das quais, em dois anos, formavam-se professores para atuar na educação básica. Fonseca (1999) ressalta que estes cursos representavam a dimensão econômica que se tinha da educação no período. Visando formar, com baixo custo, um maior número de profissionais para as demandas do mercado. Além disso, eles seguiam uma lógica norte-americana de formação de professores polivalentes, detentores de uma grande gama de conhecimentos superficiais, que acabava descaracterizando as ciências humanas como um campo autônomo do saber.

Mesmo com todo esse contexto relacionado ao ensino de História no período Civil-Militar, é importante ressaltar que não houve aceitação totalmente passiva das imposições governamentais. Um bom exemplo disso foi a recusa do Conselho de Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em implantar as licenciaturas curtas. Esse Conselho posicionou-se por meio de manifesto público divulgado no Congresso Anual da SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), em julho de 1976, solicitando o fim “de Estudos Sociais no primeiro e segundo grau e licenciatura curta ou plena em Estudos e a participação das instituições universitárias, científicas e profissionais no processo de elaboração das políticas nacionais”. (FENELON, 1984, p.18). Na Universidade de São Paulo (USP) também houve refutação, pois uma comissão de "Luta contra os Estudos Sociais" foi criada na Faculdade de Filosofia e Letras, em 1977.

Outra situação nesse sentido, destacada por Nadai (1993), é o fato de que, mesmo sendo um período de grande repressão, a historiografia no Brasil passou por mudanças. Segundo ela, os pressupostos teóricos provenientes da dialética marxista e dos *Annales* provocaram a ampliação dos temas de pesquisa, tendendo como temas sociais a escravidão, a classe trabalhadora, as mulheres, a religião, o estudo da História local, entre outros, que ganharam enorme fôlego na academia. Essas inovações tornaram-se muito presentes nas novas discussões curriculares iniciadas a partir da década de 1980.

Nessa mesma década, o desgaste evidente do Regime Civil-Militar, com o aumento das pressões populares pela redemocratização, abriu caminhos para se pensar novas propostas para a Educação e para o Ensino de História. Schmidt (2012) enfatiza que, após o fim da

Ditadura, a luta pelo retorno do ensino de História como disciplina independente se intensificou. Foi dada autonomia para os sistemas de ensino dos entes federativos realizarem propostas curriculares. Para o ensino de História houve um total de 23 propostas provenientes de Estados e Municípios.

Fonseca (2003) acrescenta que os debates em torno das novas propostas caminharam de forma lenta por reunirem uma grande diversidade de ideologias e interesses. No cenário nacional, dois estados se destacaram nesse processo: Minas Gerais e São Paulo. Neste último,

Os embates defrontaram posições políticas distintas – à esquerda e à direita -, pois o projeto era, para uns, extremamente radical, ultra politizado e ultra sociologizado; para outros era adequado à construção de uma sociedade democrática. Como as propostas surgidas em outras partes do país, ela propunha um ensino de História voltado para a análise crítica da sociedade brasileira reconhecendo conflitos e abrindo espaços para as classes menos favorecidas como sujeitos da História. A demora na implantação dessas propostas – cerca de cinco anos - fez com que muitos professores, insatisfeitos e impacientes, passassem a elaborar seus próprios currículos, o que também foi feito pelas editoras paulistas. (FONSECA, 2003, p. 60)

O programa elaborado em Minas, em 1986, foi o que acabou provocando maior influência no cenário nacional, acrescenta Fonseca (2003). Uma grande quantidade de obras didáticas publicadas em diversos estados para a etapa do Ensino Fundamental de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série, seguiam a proposta mineira que, fundamentada na perspectiva marxista, propunha uma organização cronológica do tempo que focava o estudo da evolução dos modos de produção e da luta de classes. Dentro dessa linha de tempo encaixava-se os temas referentes à História do Brasil. Existia uma expectativa de práticas pedagógicas inovadoras, em que o professor deveria estimular o aluno a se ver como produtor de seu próprio conhecimento histórico. Dado o contexto de abertura política observado no país na década de 1980, esse programa foi considerado, por muitos profissionais da educação, como participativo e democrático, antenado com uma História de caráter mais científico, rompendo com linearidade positivista e com o culto aos grandes personagens.

Obviamente, essa proposta também recebeu muitas críticas. As mais contundentes apontavam que, na prática, pensar o estudo da História pela linha evolutiva dos modos de produção “acabou por não romper substancialmente com o princípio etapista do programa tradicional, apenas abandonando um esquema fechado por outro, igualmente determinado.” (FONSECA, 2003, p. 65).

Fonseca (1999) avalia que um ponto comum entre as propostas curriculares de São Paulo e Minas foi a busca pela mudança da prática pedagógica na sala de aula, dinamizando o processo de ensino da História ensinada de tal forma que

[...] o acesso ao saber produzido se dê efetivamente por uma postura crítica ativa, aluno e professor na condição de sujeitos, contrastando com a condição de consumidores de informações, à qual estão submetidos. Esta postura é de acordo com as propostas, condição para que eles construam conhecimento no processo ensino-aprendizagem, entendido pelos autores como processo de pesquisa e descoberta. (FONSECA, 1999, p. 92)

Fonseca (2003) ressalta que, a partir dos fins da década de 1980 e início da década de 1990, a não imposição de um currículo nacional permitiu que a História ensinada nas escolas gradativamente se aproximasse das mudanças que estavam ocorrendo na historiografia. Docentes, autores de livros didáticos, pesquisadores e elaboradores de programas escolares explicitavam uma grande preocupação em articular melhor o saber escolar ao científico. A base positivista, herança de sua criação no século XIX, ainda era muito marcante na História escolar. Mas não se pode deixar de observar que, a partir de fins da década de 1990, “os programas curriculares e os livros didáticos incorporaram as tendências da historiografia contemporânea, como foi o caso da História das mentalidades e da História do cotidiano, consideradas inovações no ensino de História” (FONSECA, 2003, p. 66).

Tal ação era iniciativa de professores que, antes mesmo da criação dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais)<sup>52</sup>, buscaram inovar suas práticas de ensino, como também de editoras, que buscavam ser pioneiras ao fornecerem materiais didáticos contemplando essas novas tendências. Almejou-se, assim, a construção de um ensino de História que não se contemplasse uma única tendência, seja ela política ou de cunho economicista, mas, acima de tudo, que contemplasse a diversidade dos fatos históricos e de suas diferentes possibilidades de leitura.

Para Bittencourt (2010), essa busca por uma organização curricular pautada em critérios mais científicos foi a tônica marcante nas discussões curriculares e na produção de materiais didáticos a partir da década de 1990. Por esse caminho, acreditava-se ser capaz de construir um ensino de História significativo para os alunos, sem deixar de contemplar os diferentes públicos para o qual se ensina, seja ele o das escolas públicas (diurnas e noturnas), da Educação de Jovens e Adultos, da educação indígena, do campo, quilombola e das escolas particulares.

---

<sup>52</sup> É importante frisar que os Parâmetros Curriculares se encaixam dentro de um projeto de estruturação maior de organização do ensino, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/1996, que rege o modelo de ensino vigente no Brasil. Ela estabelece, para o Ensino Médio, uma duração mínima de três anos (1ª, 2ª e 3ª Séries) e determina que esta etapa tenha como finalidade a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; de preparação básica para o trabalho; de formação ética, de desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico do educando; de compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos (Lei 9394/1996, Art. 35).

Entendemos que estas propostas de dinamizar o ensino de História, apresentadas acima, obtiveram significativos avanços nas últimas décadas, especialmente após a introdução dos PCNs, que trataremos com mais detalhamento no item 5.1 - Os documentos Curriculares Nacionais – Parâmetros Curriculares Nacionais e Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Todavia, não se deve negar o fato de que elas ainda se encontram em construção.

## 4 IDENTIFICANDO NOSSO OBJETO DE ESTUDO

Nesse capítulo lançamo-nos a identificar mais detalhadamente o nosso objeto de estudo. Para tal tarefa, pontuaremos a atual conjuntura do Ensino Médio enfatizando o Estado do Espírito Santo, seguido de aspectos específicos do Ensino Médio noturno. Na sequência, apresentaremos um panorama do município de Serra e apresentaremos as unidades de ensino pesquisadas e os sujeitos participantes desta pesquisa.

### 4.1 O ENSINO MÉDIO NA ATUALIDADE.

Como estamos direcionando nosso estudo para as práticas de ensino de História no Ensino Médio noturno, nos ateremos a tratar desse segmento de ensino em sua estrutura atual e não nos lançaremos, aqui, a historicizar sobre ele em nosso país. Procuraremos também canalizar nossa discussão em relação às questões curriculares.

A obrigatoriedade do Estado de ofertar o Ensino Médio a todos os cidadãos foi determinada pela Constituição Federal de 1988, dado que, até então, essa etapa da educação básica, destinada aos jovens de 15 a 17 anos, não era tida como obrigatória.

Quando pensamos o Ensino Médio regular na atualidade, do ponto de vista legislativo, sabemos que ele tem sua principal base na Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), também conhecida como LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) que, por sua vez, sofreu alterações advindas da Lei nº13.415, de 2017<sup>53</sup> (Lei da Reforma do Ensino Médio). A própria denominação de Ensino Médio para a última etapa da educação básica só surge a partir da LDBEN, que também é a responsável direta por toda legislação complementar posterior, referente à educação básica.

Conforme destaca Saviani (2003), se nos furtarmos a considerações de ordem geral referentes à LDB 9394/96, não poderíamos deixar de citar o fato de a mesma imprimir um padrão à educação nacional mais concatenado com as mudanças sociais, culturais, política e econômicas observadas a partir da globalização, ligadas, assim, à ideologia neoliberal<sup>54</sup>. Nesta lógica, a flexibilidade e a constante adaptação ao mercado devem ser a tônica do ensino. Para

---

<sup>53</sup> Mesmo que esta lei já tenha sido publicada, a previsão para o início efetivo das mudanças nela previstas é 2019, dada a necessidade de aprovação da Base Curricular Comum para o Ensino Médio, por questões relacionadas a recursos financeiros.

<sup>54</sup> O Neoliberalismo é uma corrente teórico-política originada após a II Guerra Mundial nos países capitalistas. Este movimento prega o Estado mínimo, a ampla a liberdade do mercado, voltando-se, assim, contra a intervenção estatal na economia e na sociedade. Combate, também, abertamente a política de bem-estar social do Estado Keynesiano (*welfare state*) e defende o enfraquecimento dos movimentos sindicais que, em seu entender, dificultam as negociações diretas entre empregados e empregadores.

Saviani (2003), esta lei traz como herança negativa da Lei 5692/71 e a centralidade da avaliação no processo ensino-aprendizagem em todos os níveis de ensino.

Nessa perspectiva, conforme o art. 35, incisos de I a IV da LDBEM, as principais finalidades para o Ensino Médio seriam:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996, p. 24-25).

Conforme o exposto, observa-se a tentativa de tipificar, com mais clareza, as finalidades dessa etapa da educação básica, visando superar aquilo que estudiosos da Educação denominavam de crise de identidade. Muito se debatia acerca de qual deveria ser a função do Ensino Médio, dado a dualidade que pairava sobre o mesmo entre ser um ensino de cunho propedêutico (formação geral) ou a formação técnica (específica) visando o ingresso no mercado de trabalho. Segundo Kuenzer (2011), a LDB busca superar a visão propedêutica conteudista, mas não abandona a questão da educação profissional como uma possibilidade a ser obtida ainda no ensino médio.

Para a autora, pelo texto da lei supracitado, fica claro a preocupação de uma formação geral voltada para o exercício da cidadania, em que prevaleça “[...] o compromisso de educar o jovem para participar política e produtivamente do mundo das relações sociais concretas com comportamento ético e compromisso político, através do desenvolvimento da autonomia intelectual e da autonomia moral”. (KUENZER, 2011, p. 40). Já a Educação Profissional Técnica de Nível Médio foi colocada neste ordenamento jurídico como uma modalidade específica, na qual o aluno pode realizá-la nas formas articulada e subsequente ao ensino Médio, podendo a primeira ser integrada ou concomitante a essa etapa da Educação Básica<sup>55</sup>.

---

<sup>55</sup> A regulamentação vigente para esta modalidade ainda é a RESOLUÇÃO Nº 6, DE 20 DE SETEMBRO DE 2012 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da Câmara de Educação Básica – CNE (Conselho Nacional de Educação). Destaca-se que com as alterações determinadas pela Lei nº 13.415, de 2017, o aluno terá um diploma do ensino médio e um certificado do ensino técnico dentro da carga horária regular, dado que a formação técnica e profissional compõe um dos cinco itinerários formativos - Três mil horas do ensino médio divididas em duas partes: 1.800 horas para os conteúdos das quatro áreas do conhecimento (línguas, matemática, ciências humanas e ciências da natureza), e 1.200 para os itinerários formativos profissionais, onde cada escola poderá se aprofundar em uma ou mais áreas.

Do ponto de vista legislacional, podemos afirmar que houve significativos avanços em relação ao Ensino Médio. Todavia, a realidade desse segmento no Brasil está bem aquém dos níveis de excelência que se almeja atingir. Na introdução do texto das Diretrizes Curriculares Nacionais (2012), o Ministério da Educação reconhece que a estrutura, os conteúdos e as atuais condições do Ensino Médio brasileiro não atendem aos estudantes; seja na formação para o trabalho, seja para a prática da cidadania. Segundo o documento, a expansão na oferta e matrículas na etapa final da educação básica cresceu muito nos últimos 20 anos. Todavia, muitos ainda são os desafios e problemas a serem enfrentados, conforme apontado no quadro abaixo.

**Quadro 2 – Diagnóstico do Ensino Médio apontado pelas DCNEM (2013)**

Os sistemas de ensino passam a atender novos jovens com características diferenciadas da escola tradicionalmente organizada. Situação semelhante acontece com o aumento da demanda do Ensino Médio no campo, cujo atendimento induz a novos procedimentos no sentido de promover a permanência dos mesmos na escola, evitando a evasão e diminuindo as taxas de reprovação.
Apesar das ações desenvolvidas pelos governos estaduais e pelo Ministério da Educação, os sistemas de ensino ainda não alcançaram as mudanças necessárias para alterar a percepção de conhecimento do seu contexto educativo e ainda não estabeleceram um projeto organizativo que atenda às novas demandas que buscam o Ensino Médio. [...] milhões de jovens com mais de 18 anos e adultos não concluíram o Ensino Médio, configurando uma grande dívida da sociedade com esta população.
De acordo com o documento “Síntese dos Indicadores Sociais do IBGE: uma análise das condições de vida da população brasileira” (IBGE, 2010), constata-se que a taxa de frequência bruta às escolas dos adolescentes de 15 a 17 anos é de 85,2%. Já a taxa de escolarização líquida dos mesmos adolescentes (de 15 a 17 anos) é de 50,9%. Isso significa dizer que metade dos adolescentes de 15 a 17 anos ainda não está matriculada no Ensino Médio. No Nordeste a taxa de escolaridade líquida é ainda inferior, ficando em 39,1%. A proporção de pessoas de 18 a 24 anos de idade, economicamente ativas, com mais de 11 anos de estudos é de 15,2% e a proporção de analfabetos nessa mesma amostra atinge a casa de 4,6%.
Especificamente em relação ao Ensino Médio, o número de estudantes da etapa é, atualmente, da ordem de 8,3 milhões. A taxa de aprovação no Ensino Médio brasileiro é de 72,6%, enquanto as taxas de reprovação e de abandono são, respectivamente, de 13,1% e de 14,3% (INEP, 2009). Observe-se que essas taxas diferem de região para região e entre as zonas urbana e rural. Há também uma diferença significativa entre as escolas privadas e públicas.
Os sistemas de ensino passam a atender novos jovens com características diferenciadas da escola tradicionalmente organizada. Situação semelhante acontece com o aumento da demanda do Ensino Médio no campo, cujo atendimento induz a novos procedimentos no sentido de promover a permanência dos mesmos na escola, evitando a evasão e diminuindo as taxas de reprovação.

Fonte: (BRASIL, 2013, p. 146 – 147). Adaptado pelo autor.

Silva (2014) destaca que, desde fins da década de 1990, verifica-se tentativas de mudança visando a melhoria da qualidade dessa etapa de ensino. Todavia, ele ressalta que não se pode esquecer que, nesse período, qualidade passou a ser associada predominantemente a índices estatísticos e os quesitos mais relacionados a ela são o aumento de matrículas e a redução de evasão e reprovação para o crescimento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>56</sup>. Ressalta-se que nesse contexto, a formação humanística perdeu espaço e predomina uma lógica de resultados de cunho empresarial.

Um exemplo dessas ações de melhoria foi o Programa de Melhoria e Expansão do Médio (PROMED), criado em 1997, custeado a partir de acordos estabelecidos entre o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o governo brasileiro. O intitulado Projeto Escola Jovem também foi implantado por meio da Secretaria de Ensino Médio Tecnológico desse Ministério, tendo como foco promover a melhora da qualidade e a eficiência do Ensino Médio. Suas ações centrais foram: ampliar o acesso a essa etapa de ensino, por meio do aumento número de vagas, ampliar e construir novas escolas; criar programas de capacitação de professores e gestores educacionais, investir em equipamentos para laboratórios e bibliotecas e realizar obras de adaptação para facilitar a acessibilidade de pessoas com deficiência. Todavia, os investimentos ficaram muito aquém do necessário. Na continuidade das ações, seguiram a construção das propostas curriculares, Parâmetros Nacionais Curriculares, e as Diretrizes Curriculares Nacionais, documentos que analisaremos mais adiante, no item 5.1.

No âmbito da avaliação, uma outra referência foi a implantação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), instituído pela Portaria n.º 438, de 28 de maio de 1998. Ele objetiva ser um parâmetro quantificável para mediar a aprendizagem dos concludentes da etapa final da educação básica. Com o passar dos anos, além desta finalidade, ele se tornou também um articulador para o ingresso no ensino superior e para cursos profissionalizantes pós Ensino Médio, dado que o resultado obtido pelo aluno nesse exame é utilizado como processo de seleção.

Em relação ao financiamento do Ensino Médio não se pode esquecer da sua inclusão no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB)<sup>57</sup>, o que

---

<sup>56</sup> O IDEB foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para os estados e para o País, realizados a cada dois anos. *Fonte: <http://idebescola.inep.gov.br>.*

<sup>57</sup> O FUNDEB entrou em vigência no ano de 2007 e se estenderá até o ano de 2020, substituindo o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Este

ocorreu com a criação da Lei n.º 11.494, de 2007. Este fundo contempla recursos para todas as etapas da educação básica, objetivando aumentar e distribuir melhor os recursos em todo país. Ele tem como base o número de alunos matriculados, com vistas ao atendimento e à melhoria do ensino ofertado, conforme aborda o Manual de Orientações da FUNDEB (BRASIL, 2008, p.7).

Silva (2014) acrescenta, ainda, que houve outras ações que merecem destaque nas tentativas de melhoria do Ensino Médio, tais como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em que são contemplados o Plano de Metas Compromisso de Todos pela Educação (PMCTE), criado pelo Decreto n.º 6.094/200728, a criação do Plano Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio, a Expansão de Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica/Programa Brasil Profissionalizado/Pronatec, dentre outros<sup>58</sup>.

Um outro programa que buscava melhorar a qualidade da última etapa da educação básica, e que se relaciona diretamente com a questão curricular, é o Programa Ensino Médio Inovador, implantado pelo MEC pela Portaria n.º 971, de 9 de outubro de 2009. Concebendo o *Ensino Médio como não profissionalizante*, ele lançou e estimulou debates entre professores, técnicos e pesquisadores da educação, possibilitando a criação de uma organização curricular capaz de agregar uma formação tecnológica, cultural, científica e geral. Para isso, ele anunciava,

[...] apoiar as Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal no desenvolvimento de ações de melhoria da qualidade do ensino médio não profissionalizante, com ênfase nos projetos pedagógicos que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras. (BRASIL, 2009, p. 52).

Silva (2014) destaca que, segundo esse programa, um currículo inovador deve ter como pressupostos a articulação de saberes-conhecimentos de forma interdisciplinar que

---

último foi regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1997, vigorou de 1998 até 2006 e se restringia apenas ao financiamento do Ensino Fundamental, contemplando os demais níveis e modalidades de ensino.

<sup>58</sup> Silva (2014) cita como ações que visaram a melhoria do ensino médio, o Projeto de Lei n.º 7.569/200629, que modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação CAPES, o Brasil Profissionalizado, criado com o Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 200730, além do Fundeb/Repasse voluntários da União, por meio do Plano de Ação Articulado/Programa Dinheiro Direto na Escola; da Política Nacional de Formação, Planos Estratégicos Estaduais, Fóruns Estaduais, Plataforma Freire, Nova CAPES, Universidade Aberta do Brasil; Programa Nacional de Bibliotecas Escolares, criado no governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva; o Programa de Inclusão Digital Banda Larga nas Escolas/Um Computador por Aluno; do Programa Atenção aos Alunos/Caminhos da Escola que focaliza os problemas relacionados ao transporte e alimentação escolar; Programa Mais Educação no Ensino Médio que objetiva a ampliação da permanência dos alunos na escola; do Programa Currículo em Movimento/Programa Ensino Médio Inovador/Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2012).

foque o desenvolvimento de competências, práticas e valores nos educandos, de forma que os mesmos tenham condições de ocupar com dignidade seus espaços de direito no mundo do trabalho e na sociedade em que estão inseridos. Assim, “como política educacional, a intenção do programa foi incentivar as redes estaduais ao empreendimento de ações inovadoras para melhorar a qualidade da educação nessa etapa e torná-la mais atrativa, tendo como eixos centrais o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura” (SILVA, 2014, p. 94). Foi nessa perspectiva que foi criado o Currículo Base da Escola Estadual (CBEE) da rede de ensino do Estado do Espírito Santo, que tratamos com mais propriedade no item 5.2 - O Currículo Básico da Escola Estadual.

As iniciativas acima pontuadas produziram melhorias, só que bem abaixo das expectativas. Segundo o MEC, chegamos ao ano de 2017 com o Ensino Médio muito distante dos níveis de qualidade desejados por educadores, pesquisadores, sociedade em geral e governo. Em maio de 2016, no calor dos debates da implantação da Reforma do Ensino Médio, o MEC, juntamente com Tribunal de Contas da União (TCU) e o Movimento Todos pela Educação<sup>59</sup>, apontou os seguintes problemas como urgentes a serem resolvidos nessa etapa final da educação básica.

### Quadro 3 – Principais problemas do Ensino Médio na atualidade segundo o MEC

1,7 milhão de jovens entre 15 e 17 anos estão fora da escola. Como principais causas dessa situação são apontadas: 40,3% falta de interesse, 27,1% necessidade de trabalho e geração de renda, 21,7 % outros motivos e 10,9 % dificuldade de acesso à escola.
A evasão no ensino médio é de 17%.
O TCU apurou a falta de 32 mil professores nas escolas públicas de ensino médio em 2013 e um déficit de vagas em 475 municípios para os jovens de 15 a 17 anos.
O índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado para medir a qualidade do aprendizado está estagnado desde 2011.
O investimento até 2010 era baixo. No Brasil a média por aluno era de U\$\$ 2.148 enquanto a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) recomendava U\$\$ 9.322.

Fonte: <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/educacao-e-cultura/516918-problemas-do-ensino-medio-incluem-desinteresse-do-aluno,-baixa-qualidade-e-falta-de-professores.html>. Acesso em: 27 jun.2018.

Adaptado pelo autor.

<sup>59</sup> De acordo com Silva (2008), foi um grupo criado em 2005 por intelectuais que se reuniram para refletir sobre a realidade educacional brasileira na atual configuração do capitalismo. O grupo verificou que a baixa qualidade da educação brasileira vinha trazendo sérios problemas para a capacidade competitiva do país, comprometendo, também, o nível de coesão social dos cidadãos. O grupo concluiu que a “incapacidade” técnico-política dos governos na realização de políticas educacionais ao longo dos anos havia criado sérios problemas para os interesses do capital. Diante dessas constatações, os empresários criaram a Todos Pela Educação, com a missão de mudar o quadro educacional do país, principalmente no que se refere à qualidade da educação.

Não nos dedicaremos a discutir os problemas apresentados no quadro anterior, que também devem ser analisados com olhar crítico, uma vez que seus elaboradores foram os maiores interessados na reforma implantada. Sobre cada um dos problemas apresentados há vários fatores e conjunturas políticas a serem levadas em consideração. Citamos o quadro, pois ele aponta a falta de interesse como fator preponderante para o elevado número de alunos do Ensino Médio que estão fora da escola (40,3 %). Dentro de nossa pretensão de focar nesse item a questão curricular, ressaltamos que, segundo o Ministério da Educação, mesmo havendo avanços nas diretrizes oficiais (currículo prescrito), o Currículo Real atualmente praticado nas instituições de ensino, dotado de disciplinas e conteúdos que pouco se relacionam com a realidade dos alunos, continua tendo um cunho predominantemente enciclopédico e muito contribui para o desinteresse dos educandos.

#### 4.2 O ENSINO MÉDIO NO ESPÍRITO SANTO PÓS LDB

Nesse tópico lançamo-nos a realizar uma apresentação sobre o Ensino Médio em nosso estado entre 1996 e 2017. Como, nesse capítulo, estamos tratando das normativas prescritas pela administração pública frente à questão curricular, manteremos essa base de documentos oficiais também na construção dessa narrativa.

No Estado do Espírito Santo, após a implantação da LDB (1996), foi elaborado em âmbito local, o *Plano Estadual de Educação para o período 1996 a 1999*, durante o governo Vitor Buaiz (1995 – 1999). Este plano norteou as ações da Secretaria Estadual de Educação frente toda a educação básica. Todavia, podemos observar um destaque para a etapa do Ensino Médio, dado que ele alertava para a necessidade de “ampliar a cobertura de modo a torná-la acessível a todos” (ESPÍRITO SANTO, 1995, p. 91).

Com a mudança de governo por ocasião da posse de José Ignácio Ferreira (1999 – 2002), este plano foi abandonado, servindo mais como um exemplo de que, em nosso país, a educação é vista como projeto de governo e não de Estado. Somente em 2004 tivemos um novo esforço de retomar as discussões em torno de uma política educacional organizada em âmbito estadual, com a publicação do documento Política Educacional do Espírito Santo, que, basicamente, consiste em um relatório diagnóstico da realidade da educação espírito-santense no período. Este documento reconhecia a ausência de integração de ações por parte da Secretaria Estadual de Educação ao afirmar que “[...] a SEDU vinha implementando projetos advindos do Governo Federal ou de Minas Gerais, sem uma necessária articulação entre eles

e, sobretudo sem definição de uma proposta pedagógica que pudesse dar organicidade às ações”. (ESPÍRITO SANTO, 2004, p. 10).

Um novo plano que previa ações articuladas na área da educação, em nosso Estado, foi lançado somente em 2006, no governo de Paulo César Hartung Gomes (2003- 2011), o Plano de Desenvolvimento Espírito Santo 2025. Ele não foi específico para a educação e previa ações integradas que impulsionassem o desenvolvimento do estado em diversas áreas, tais como agricultura, infraestrutura, saúde e segurança<sup>60</sup>. No que se refere ao ensino médio, ele apontava a necessidade de

reorganização da oferta de infraestrutura específica para o ensino médio da rede pública. Desenvolvimento de modelos pedagógicos que aumentem a atratividade da escola para os jovens. Flexibilização curricular. Equipamento das escolas com laboratórios, bibliotecas e informática para uso pedagógico. Formação e capacitação de professores. Transferência condicionada de renda para atrair e reter jovens carentes entre 15 e 17 anos. Instituição de programa de leitura em todas as séries. Ampliação das oportunidades para Educação de Jovens e Adultos, mediante a concessão de bolsas para utilização no sistema privado e no terceiro setor (ESPÍRITO SANTO, 2006, p. 92-93).

Silva (2014) destaca que uma das críticas que podemos tecer em relação a esse plano é o fato dele conceber a educação dentro de uma lógica administrativa empresarial, focada na capacitação de gestores, na busca de resultados, concebendo os sujeitos do universo escolar como capital humano, no qual alunos e demais servidores são tidos como um investimento do qual se espera resultados produtivos. Ele estipulava dezoito metas a serem obtidas ao longo de sua aplicação nos diferentes setores. A meta estipulada para melhoria na qualidade do Ensino Médio seria, até 2010, elevá-lo para “acima de 350 pontos (Português) e 400 (Matemática) nas avaliações do SAEB<sup>61</sup>” (ESPÍRITO SANTO, 2006, p. 72).

Parte das ações previstas para serem desenvolvidas até 2010 foram implantadas, tais como a oferta do Ensino Médio Profissional Integrado, a adesão ao programa Ensino Médio inovador do Governo Federal, o aumento gradativo do tempo do educando na escola, a elaboração de uma proposta curricular visando a criação de uma identidade mais uniforme às

<sup>60</sup> Disponível no *site*: [http://www.planejamento.es.gov.br/default.asp?arq=plano\\_2025](http://www.planejamento.es.gov.br/default.asp?arq=plano_2025). Acesso em 23 de jun. 2018.

<sup>61</sup> O Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, instituído em 1990, é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala e tem como principal objetivo realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado. Em 2005, o SAEB foi reestruturado e passou a ser composto por duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), que manteve as características, os objetivos e os procedimentos da avaliação efetuada até aquele momento pelo SAEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, criada com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas. No Ensino Médio somente a 3ª Série participa dessas avaliações. Em 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) foi incorporada ao Saeb para melhor aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática. Fonte: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 29 jun. 2018.

escolas estaduais e os programas de capacitação de professores ministrados pela Gerência de Formação e valorização do magistério. Questionamos, o alcance dessas formações, dado que todos os nossos entrevistados relataram não terem acesso à formação continuada ofertada pela Secretaria de Educação em seu horário de trabalho, há pelo menos três anos.

Na sequência das ações do Plano Espírito Santo 2025, no final de 2007, o governo lançou o Plano Estratégico Nova Escola<sup>62</sup>. Para o Ensino Médio esse plano reforçou as ações previstas no plano 2025 e as metas de se ampliar a universalização e a qualidade desse nível de ensino. Além de ressaltar a imediata necessidade da reestruturação curricular, o que acabou dando origem ao Currículo Base da Escola Estadual (2009), foram feitos investimentos em reforma das unidades escolares, houve a concessão de bolsas de estudo de língua estrangeira em instituições privadas para alunos da rede estadual e a valorização do magistério. Em relação a este último item, o que se observa foi exatamente o oposto disso, pois

Sob a bandeira da qualidade foi instaurada uma nova legislação para regulamentação do sistema estadual de educação; houve a substituição do plano de cargos e salários por uma nova ordem de remuneração do magistério conhecida como subsídio (Lei complementar nº 428, de 17 de dezembro de 2007); o estabelecimento do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo – PAEBES; implementado o novo currículo básico comum (Portaria nº 143-R, de 17 de novembro de 2009) baseado nas noções de competências e habilidades; instaurado o IDE – Índice de Desenvolvimento da Educação (Lei Complementar nº 504 de 23 de Novembro de 2009) associado à bonificação por desempenho, além de outras medidas coerentes com as perspectivas das políticas de cunho neoliberal. (OLIVEIRA JR., 2013, p. 19 apud OLIVEIRA; LIRIO, 2017, p. 278.)

O plano Nova Escola visava a melhoria nos índices das avaliações institucionais de larga escala. Como estas são focadas nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, a Secretaria Estadual implantou o

[...] multicurso Matemática no ensino médio por meio da formação de professores, pedagogos e diretores, material didático para aluno, cadernos pedagógicos para professores e sistema de monitoramento e avaliação de desempenho de alunos e professores: Entre Jovens – A Tutoria Melhorando o Desempenho Escolar que atua em turmas do 1º ano do ensino médio, por meio do reforço escolar em português e matemática, visando ampliar o rendimento escolar e redução das taxas de evasão e reprovação dos alunos (ESPÍRITO SANTO, 2008, p 38).

Silva (2014), baseado em dados do censo escolar (2011), chama a atenção para uma outra situação intrigante. Embora os planos acima mencionados almejassem um aumento do

---

<sup>62</sup> Silva (2014) esclarece que O Plano Estratégico Nova Escola é um documento que evidencia uma agenda de projetos e ações prioritárias para 2008 e para 2011. A elaboração do plano teve como referências o “Plano de Desenvolvimento – Espírito Santo 2025”, as “Diretrizes Estratégicas 2007-2010 – Mais Oportunidades para os Capixabas” e o “Compromisso Todos pela Educação”.

quantitativo dos alunos no ensino médio, o que se observou foi diminuição nas matrículas, que passaram de 123.602, em 2006, para 112.592 em 2011.

**Quadro 4 – Dados educacionais do Ensino Médio no estado do Espírito Santo**

Período	Modalidade de Ensino	Total geral	Instituição Federal	Instituição Estadual	Instituição Municipal	Instituição Particular
2006	Ensino Médio	152.412	2.602	123.602	716	25.492
	Educação Profissional	14.399	4.130	1.144	-	9.125
2007	Ensino Médio	140.557	2.429	116.330	209	21.589
	Educação Profissional	20.352	4.997	5.152	-	10.203
2008	Ensino Médio	139.984	2.017	117.362	99	20.506
	Educação Profissional	20.647	4.842	4.936	-	10.869
2009	Ensino Médio	138.733	2.958	116.444	98	19.233
	Educação Profissional	20.444	4.803	3.684	0	11.957
2010	Ensino Médio	131.816	3.864	109.618	141	18.193
	Educação Profissional	22.288	4.597	3.089	0	14.602
2011	Ensino Médio	135.803	4.984	112.592	129	18.098
	Educação Profissional	29.626	4.603	9.938	0	15.085

Fonte: Censo Escolar – SEDU/GEIA/SEE. Disponível em [http://www.SEDU.es.gov.br/web/censo\\_2011\\_ref.htm](http://www.SEDU.es.gov.br/web/censo_2011_ref.htm). Acesso em 10 fev.2018

No governo Renato Casagrande (2011 – 2014) as ações na área educacional foram incluídas no Plano estratégico 2011-2014. Este plano continuava enfatizando a busca pela melhoria da qualidade da educação e mantinha a lógica empresarial de eficiência de gestão na busca de metas e resultados. Entretanto, após críticas recebidas em relação a isso, o discurso governamental absorveu também um certo tom humanista, dado que este documento afirmava que “[...] a área de educação merecerá atenção especial, não somente por sua importância na promoção do desenvolvimento sustentável, mas também por sua função como instrumento de valorização das pessoas e consequente inclusão social” (ESPÍRITO SANTO, 2011, p. 23). Em relação ao Ensino Médio a única menção feita por este documento era a previsão de 14 novas unidades de ensino no estado até o ano de 2014.

O atual governo, o de Paulo César Hartung Gomes (2015- 2018), em seu terceiro mandato, repete as características de suas administrações anteriores: uma forte lógica

neoliberal que procura “atender a interesses ancorados na agenda da ONG ES em ação, organismo que congrega diversas empresas de grande porte e que controla a agenda política capixaba, impondo ao conjunto do Estado o seu projeto de desenvolvimento econômico e social”. (OLIVEIRA; LÍRIO, 2017, p.274). A tônica evocada pelo discurso governamental para o início dessa nova gestão foi a da austeridade fiscal e administrativa para sanar os problemas financeiros deixados por seu antecessor. Essa justificativa serviu para a redução de despesas, de investimento nas áreas sociais e de infraestrutura e congelamento de salários dos servidores.

Nesse contexto, o governo lançou, em julho de 2015, o Plano Estadual de Educação para o período 2015/2025<sup>63</sup>. A lógica de gestão da educação com viés tecnocrático<sup>64</sup> empresarial, visando ao estabelecimento de metas, com avaliações periódicas dos resultados, que coloca em segundo plano o aspecto pedagógico, foi exaltada mais uma vez. Em relação ao Ensino Médio, o foco das ações desse plano se concentra na expansão da oferta de vagas de modo a atender a 100% da demanda dos jovens entre 15 e 17 anos até o fim de sua vigência (Meta 3). Há prioridade em se ofertar a modalidade integrada com a educação profissional. A articulação com o Instituto Federal do ES é muito citada nesta meta. A partir disso, almeja-se elevar a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

Esse plano trata também da questão curricular, destacando que, para atingir os índices citados no parágrafo anterior, precede-se a implantação das

Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte. (ESPÍRITO SANTO B, LEI, 10.382, 2015, ESTRATÉGIA 3.1)

---

<sup>63</sup> Criado pela Lei nº 10.382, publicado no Diário Oficial do Estado do Espírito Santo, o Plano Estadual de Educação para o período 2015/2025, em cumprimento à Lei Federal nº 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação. Composto por um conjunto de 20 metas e dezenas de estratégias, o plano estadual tem por objetivos a superação do analfabetismo, a universalização do ensino, além de elevar os níveis de qualidade da educação, entre outros. Fonte: [www.portal.sedu.es.gov.br](http://www.portal.sedu.es.gov.br). Acesso em: 04 jun.2018.

<sup>64</sup> A orientação do processo tecnocrático no Estado do Espírito Santo obedece aos preceitos gerais internacionais, de formatação de parcerias e colegiados multilaterais, esvaziamento dos fóruns do Estado na formulação das políticas públicas, tentativa de “empoderamento” dos setores sociais junto às escolas como forma do estabelecimento de controle social externo, foco na primeira etapa da educação básica, devido às impossibilidades de inserção produtiva, descentralização, monitoramento e controle dos pretensos resultados, aspectos gerencial acentuado em detrimento do fazer pedagógico. (OLIVEIRA JR., 2013, p. 85 apud OLIVEIRA; LIRIO, 2017, p. 279.)

Podemos observar que este plano retoma os temas estruturantes sob os quais foi construído o Currículo Base da Escola Estadual (2009) – ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte –, reforçando a questão do desenvolvimento das competências e habilidades.

Na atual gestão, outro projeto voltado para o Ensino Médio, que o governo tem apontado como sua “menina dos olhos”, é o Programa de educação de tempo integral denominado *Escola Viva*, criado pela Lei Complementar nº 7.999, publicada no Diário Oficial Estadual em 15 de junho de 2015.

Segundo a propaganda do site da SEDU, esse programa é inovador, pois o aluno tem uma carga horária diária de 9h e 30 min, fazendo refeições na escola. As unidades de ensino que sediam o programa têm moderna estrutura e são amplamente equipadas com recursos pedagógicos para dinamizar o ensino. Em relação ao currículo, além da base de disciplinas obrigatórias estipuladas pelas Diretrizes Nacionais (2013) são ofertadas disciplinas complementares de livre escolha pelos alunos, tais como cinema, fotografia, robótica música, empreendedorismo e teatro. Há também o estímulo ao desenvolvimento de atividades diversificadas, como elaboração do jornal e rádio da escola e a formação de clubes juvenis.

Oliveira e Lírio (2017) em um artigo intitulado *O Projeto Escola Viva: a política de educação neoliberal de Paulo Hartung, no Espírito Santo*, defendem que o projeto de educação integral pública, de qualidade e democrática há tempos defendida pelo magistério e pela sociedade, foi solapada pela Escola Viva.

Os autores destacam que o Programa Escola Viva, implantado em terras capixabas, foi transposto do modelo desenvolvido em Pernambuco, na gestão do governador Eduardo Campos, em que as associações sindicais já denunciavam seu caráter eleitoreiro e empresarial de gestão de resultados. Diferentemente do que argumenta o governo em sua propaganda oficial, que reforça o caráter democrático das discussões para implantação do programa, o fato é que ele foi imposto de forma autoritária sem o devido debate com a sociedade e especialmente com os profissionais de educação. Prova disso é o fato de o mesmo ter sido encaminhado no início de março de 2015 para a votação em regime de urgência na Assembleia Legislativa, dado que o governo planejava o início da implantação para junho deste mesmo ano.

Isso gerou grande mobilização contrária ao projeto por parte do sindicato dos professores, sobre os problemas que a jornada de 40 horas semanais prevista no *Escola Viva* para o trabalho docente poderia causar na carreira, caso não houvesse acertos na atual legislação construída em torno de 25 horas semanais. O movimento estudantil, a associação de pais e outros movimentos da sociedade civil organizada também não foram ouvidos na

elaboração do projeto. Em virtude dessa pressão, o caráter de urgência da votação foi retirado da Assembleia Legislativa do ES em 19 de março de 2015. Entretanto, a abertura esperada para as discussões não ocorreu e seu texto original foi aprovado na integralidade.

Outro ponto muito questionado nesse programa é o fato de um de seus gestores ser a ONG (Organização Não Governamental) empresarial Espírito Santo em Ação, grande aliada do governo na elaboração de seus programas de planejamento. Essa ONG tem a direção do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), uma organização de caráter privado, que se tornou a responsável pela coordenação da seleção dos gestores e professores que atuam nas unidades do *Escola Viva*. Isso reduziu a autonomia do poder público no processo decisório referentes a questões da educação em nosso estado.

Oliveira e Lírio (2017) acrescentam que, após a implantação do Programa, o Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo (SINDIUPES) passou a denunciar o governo que, para priorizar esse programa e enxugar os gastos públicos em educação nas outras etapas da educação básica, procedeu o fechamento de turmas e escolas, transferindo alunos para outras unidades de ensino. Para os pesquisadores é correto afirmar que Programa *Escola Viva* constitui, juntamente com outras ações do atual governo, um conjunto de medidas que têm por objetivo passar adiante a responsabilidade da educação pública para a iniciativa privada. Além disso, “[...] tal projeto evidencia uma face autoritária da gestão Hartung que nega abrir canais de diálogo com a sociedade civil organizada na construção desse e de outros projetos que envolvam a educação”. (OLIVEIRA; LÍRIO, 2017, p. 292).

Objetivando o encerramento desse tópico, pedimos espaço para dois simples esclarecimentos. Primeiro: não estamos tratando da questão do ensino de História nos documentos citados aqui, pois estes não pontuam esse assunto especificamente. Frisamos que na leitura dos planos de governo para educação observamos pouquíssimas menções a uma formação de cunho humanístico e uma predominância pela formação tecnológica. Segundo: outra situação que não pode ser esquecida é que, ao priorizar o Ensino Médio, o governo estadual, por meio de ações de municipalização, repassou às prefeituras a maioria das escolas de ensino fundamental que eram mantidas por ele, reduzindo sua responsabilidade constitucional solidária, prevista no artigo **Art. 211, § 3º**, da CF 1988, com esse nível de ensino. Hoje muitas prefeituras estão em atrito com o governo estadual, como por exemplo, a de Serra, exigindo que o estado aumente sua contribuição no ensino fundamental, dado que a municipalidade não tem tido condições de arcar sozinha com a crescente demanda de vagas, pois o repasse de verbas por parte do governo estadual tem sido insuficiente.

#### 4.3 O ENSINO MÉDIO REGULAR NOTURNO

Nas discussões que apresentamos anteriormente muito foi falado sobre uma crise de identidade para o propósito do Ensino Médio entre a formação geral e a profissionalizante. Pontuamos que a legislação atual propõe, para a solução dessa questão, situações que permitem a combinação das duas formações. Entendemos que esse problema de identidade se repete quando tratamos do Ensino Médio Regular Noturno. Pouco se considera suas especificidades e o que se observa nele é uma tentativa de repetição adaptada daquilo que se faz no diurno. Além disso, por vezes, ele é associado à Educação de Jovens e Adultos, dado que também atende a um público de trabalhadores. Passemos, então, a identificar um pouco melhor as características desse segmento.

No que se refere à legislação, o dever do Estado de disponibilizar o Ensino Médio Regular Noturno é garantido no artigo 4º, incisos VI e VII da LDB 9.394/96, que determina que haja ensino regular no noturno, “adequado às condições do educando e oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola”. (BRASIL, 1996, p. 10).

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM 2012), regulamentavam que o Ensino Médio regular, inclusive no noturno, teria “duração mínima de 3 anos, com carga horária total de 2.400 horas (800 horas anuais) distribuídas em um mínimo de 200 dias letivos de trabalho escolar efetivo”. (BRASIL, 2013, p. 188). A lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, em seu artigo 1º, § 1º, ampliou de “forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017”. Todavia, A DCNEM (2012) permite que, em virtude da realidade específica do noturno, que possui grande quantidade de alunos que já vem estafados de uma jornada diária de trabalho, haja adequações para este turno com atividades não presenciais

respeitados os mínimos previstos de duração e carga horária total, o projeto pedagógico deve atender com qualidade a singularidade destes sujeitos, especificando uma organização curricular e metodológica diferenciada, podendo incluir atividades não presenciais, até 20% da carga horária diária ou de cada tempo de organização escolar, desde que haja suporte tecnológico e seja garantido o atendimento por professores e monitores, ou ampliar a duração para mais de 3 anos, com redução da carga horária diária e da anual. (BRASIL, 2013, p. 158)<sup>65</sup>

---

<sup>65</sup> Para que não haja dúvidas em relação às datas esclarecemos que, nas as citações diretas que fazemos das Diretrizes Curriculares Nacionais 2012, estamos utilizando a versão completa publicada pelo MEC em 2013.

Souza (2016) afirma que, na prática, as adequações esperadas para o Ensino Médio Regular Noturno não têm acontecido. A maioria das escolas não dispõe dos recursos materiais e humanos para o desenvolvimento das atividades não presenciais mencionadas na citação anterior. Ressaltamos que, nas unidades escolares onde desenvolvemos nossa pesquisa, as atividades não presenciais mencionadas nas DCNEM não eram desenvolvidas. O motivo para isso, segundo os pedagogos (as), era a ausência do suporte tecnológico e de professores/monitores. De fato, todas as escolas dispunham de laboratório de informática, porém, em nenhuma delas havia, no turno noturno, um colaborador (funcionário) atuando nesse espaço como responsável e nem como suporte para as atividades que nele poderiam ser executadas, tais como auxílio ao trabalho dos docentes ou espaço de pesquisa para os discentes.

A DCNEM destacou que uma característica muito marcante do aluno do Ensino Médio Regular Noturno é o fato de muitos deles enfrentarem uma jornada dupla de estudo e de trabalho, este último, em grande parte, de baixa remuneração e de alta exigência física, seja na fábrica, no lar, no comércio ou na prestação de serviços. Em sua maioria, os alunos do Ensino Médio Regular Noturno possuem condição econômica menos favorável que os do diurno. São de famílias com nível socioeconômico baixo, pouca escolaridade e restrito acesso aos bens culturais. Embora o número de jovens que dependem dos pais tenha crescido consideravelmente na última década, os alunos do noturno, em geral, contribuem no orçamento doméstico, quando, por vezes já não são o próprio arrimo da família.

Togni e Carvalho (2007) corroboram com essas afirmativas, todavia, chamam a atenção para uma situação que acontece com frequência no Ensino Médio Regular Noturno, que acaba sendo um determinante na questão curricular: há uma dificuldade na identificação de seu público, pois, erroneamente, é comum haver nesse segmento uma confusão entre alunos trabalhadores e trabalhadores que são alunos.

A percepção do aluno trabalhador comumente arroga que o ensino destinado ao aluno do Médio Regular Noturno é o mesmo do diurno. Dessa forma, o currículo praticado no noturno não parte das especificidades e das vivências dos alunos e acaba se tornando uma versão reduzida daquele desenvolvido no diurno, ainda predominando o cunho enciclopédico. Já a noção do trabalhador como aluno deveria, pelo menos em teoria, conceber a realidade particular desse sujeito e desenvolver um ensino e um currículo próprios para suas características e sua realidade social, em que muitos saberes propedêuticos não se adequam.

As autoras entendem que a legislação e as prescrições curriculares oficiais que, em síntese, tratam de igual forma o Ensino Médio regular, independente do turno, erram por isso e contribuem para essa confusão. Dessa forma,

a escola noturna como instituição não se refere ao seu aluno como trabalhador. E, quando faz referência a essa condição de trabalhador, fá-lo de certa forma paternalista ou autoritária, pois pretende se justificar uma diferença de tratamento quanto à seleção de conteúdos e à avaliação ou à carga horária em relação aos cursos diurnos. Esses argumentos costumam vir acompanhados de justificativas como: o aluno vem cansado, ou não tem interesse ou ainda não tem responsabilidade (atrasos, faltas, desistências). (TOGNI; CARVALHO, 2007, p. 68).

Ainda sobre as características dos alunos do Ensino Médio Regular Noturno, as autoras acrescentam que, atualmente, eles buscam esse segmento por outras motivações, além da questão de trabalho, tais como: estarem com a idade acima da média dos alunos do diurno, seja por circunstâncias particulares diversas que o levaram a abandonar a escola ou por reprovações consecutivas; por falta de opção, pois é comum em municípios menores, no Brasil, não haver escolas regulares de Ensino Médio diurno; por exigências de empresas que, para disponibilizarem estágios, determinam que o aluno esteja estudando no noturno; a necessidade de auxiliar em trabalhos domésticos, principalmente de cuidar de irmãos mais novos para os pais trabalharem; a socialização, a busca de conviver com aqueles que consideram em situação igual, seja na questão de idade similar ou por vínculos de amizade, por exemplo e a procura por possíveis facilidades nos curso noturno, dado que alguns alunos o tomam como menos exigente que os diurnos.

Todas essas situações fazem que o Ensino Médio Regular Noturno tenha um público extremamente diversificado. Nas salas de aula convivem alunos jovens, na idade específica do segmento (15 a 17 anos), discentes um pouco acima dessa faixa (18 a 20 anos) – principalmente aqueles que vêm de situações de reprovação e de desistência e que, por decisão própria ou da família, não querem cursar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) – e educandos mais amadurecidos acima das faixas etárias anteriores, em busca de novas oportunidades, que veem o ensino regular noturno como mais qualificado para lhes preparar para provas, como por exemplo a do ENEM, para partirem para o curso superior. Estes últimos são minoria, dado que são vistos como público alvo da EJA e seu ingresso no regular noturno fica vinculado à disponibilidade de vagas.

Um outro ponto que não pode ser esquecido quando se fala em caracterização do Ensino Médio Regular Noturno são os docentes que nele atuam. Por exigências legais, esses professores possuem licenciatura específica em sua área de atuação. O que domina no ensino noturno na rede estadual são professores (as) contratados (as), dado que o fluxo de turmas é

muito instável, podendo ser reduzidas a qualquer momento do ano se a evasão for grande ou se a Secretaria de Educação determinar a junção de classes. Ressalta-se que o fato de ser contratado não torna menos qualificado o trabalho do profissional, porém o torna mais volátil. Raramente um contratado permanece na mesma escola por muito tempo, o que dificulta conhecer, com mais profundidade, a comunidade escolar com a qual atua. Além disso, é comum, em um mesmo contrato, o profissional trabalhar com o ensino regular, com a EJA e com o fundamental, o que acaba contribuindo para a não observância das particularidades destes distintos segmentos. Como confirmação dessa situação, destacamos que, dos três sujeitos participantes de nossa pesquisa de campo, dois eram contratados, relatando não terem permanecido na mesma escola por mais de dois anos consecutivos. Já o efetivo encontra-se na unidade de ensino que trabalha atualmente há mais de seis anos.

No que tange à carga horária profissional, geralmente os professores trabalham durante o diurno, dado que a remuneração é incompatível com a importância social do trabalho docente. É comum os professores (as) que atuam no noturno chegarem para seu segundo ou até terceiro turno de trabalho. Cansados, os mesmos se deparam com turmas heterogêneas, numerosas e com pouca infraestrutura para suas práticas de ensino.

Togni e Carvalho (2007) destacam que o professor do Médio Regular Noturno tem a percepção que os conteúdos deste turno, mesmo sendo os mesmos do diurno, devem ser trabalhados de forma diferenciada, que sua metodologia deve considerar o motivo da escolha daqueles conteúdos para este público e que os momentos pedagógicos em sala de aula devem ser tidos como ímpares no processo ensino-aprendizagem. Todavia,

[...] por falta de tempo, ou até mesmo por desconhecimento das atividades dos alunos e de suas expectativas, esses conteúdos são trabalhados da mesma forma que nos cursos diurnos. São colocados os mesmos tipos de exercícios, e são utilizados os mesmos livros didáticos, textos ou apostilas que nada trazem para o atendimento das necessidades desses estudantes. Isso provoca desinteresse e incentiva a conversa entre os alunos, não motivando situações de aprendizagem significativas. (TOGNI; CARVALHO, 2007, p. 71)

As autoras esclarecem que não se deve, contudo, atribuir ao trabalho do professor os problemas de desinteresse e possíveis fracassos dos alunos do Ensino Médio Regular Noturno. Elas reforçam a necessidade de se pensar o regular noturno diferenciado do diurno nos aspectos legislativo e curricular, bem como promover melhorias nas condições de trabalho dos professores no que tange à remuneração, ao tempo de planejamento e à estrutura material, para que estes tenham instrumentos para desenvolver práticas pedagógicas diferenciadas, de forma a atender as reais necessidades dos alunos desse turno. Tais

reinvidicações são há muito tempo almeçadas e devem ser estendidas a todos os docentes, independentemente do turno trabalhado.

Buscamos verificar, entre os professores participantes de nosso estudo, quais as representações que eles tinham em relação ao Ensino Médio Regular Noturno e quais as diferenças eram observadas entre desenvolver o ensino de História nesse turno e no diurno, realizando, na entrevista, a seguinte pergunta: *Para você, qual é a principal diferença entre atuar com o mesmo seguimento de ensino nos turnos diurno e no noturno*<sup>66</sup>?

O docente 1 respondeu que para ele,

[...] o aluno do Ensino Médio Noturno, em geral, são alunos que estão trabalhando ou já trabalharam e são alunos que têm outras atividades durante o dia. Em geral, têm menos interesse em estar estudando e pesquisando alguma coisa. São uns que estão com a cabeça um pouco em outros interesses. O estudante de Ensino Médio, eu trabalhei nessa escola de Ensino Médio de manhã, são alunos que, apesar de às vezes ter a mesma dificuldade do aluno noturno quanto o aprendizado, eles são alunos um pouco mais focados. Tem um pouco mais de atenção nas aulas, no que está acontecendo nas aulas. Também me parece que são mais assistidos pelas famílias. Mesmo no Ensino Médio é raro a gente ter reunião de pais, casos de aparecer família, mas é muito mais raro no noturno ter algum acompanhamento da família, pelo menos pra saber se o menino está vindo. (DOCENTE 1, 2018, informação verbal)

O docente 1 corrobora com o exposto por Togni e Carvalho (2007) de haver, durante o turno noturno, grande quantidade de alunos trabalhadores ou dedicados a outras atividades, atribuindo a isso, inclusive, o fato de o aluno do noturno, dentro da realidade que ele trabalha, mostrar menos interesse pelos estudos que os do diurno em geral. Ele destaca também o fator *acompanhamento das famílias*, que geralmente não comparecem à escola, mesmo no caso de alunos menores de idade, por compreenderem que esses educandos já possuem autonomia para, sozinhos, tratarem de sua situação escolar.

Argumentando agora sobre o docente 2, ressaltamos que, com esse profissional, tivemos maiores dificuldades para conseguir aproximação na pesquisa e obter informações nas entrevistas, conforme fica perceptível nas falas do mesmo que apresentamos ao longo desse trabalho. Em virtude disso, para tornar mais claras suas posições em relação aos nossos questionamentos, por vezes, tivemos que citar diálogos um pouco maiores, tais como o que segue.

Entrevistador: Para você qual é a principal diferença entre atuar com o mesmo seguimento de ensino nos turnos diurnos e no noturno?

---

<sup>66</sup> Ressaltamos que, na apresentação das falas dos professores que começamos a expor a partir daqui, ora utilizaremos o recurso da paráfrase, ora da citação direta, por meio das transcrições de suas falas. Esclarecemos a nosso leitor que buscamos transcrever as falas dos entrevistados mantendo a maior fidedignidade possível, por isso, tivemos que lançar mão, em dados momentos, da escrita coloquial.

Docente: Mas você está falando na diferença assim, eu sempre atuei no Estado.

Entrevistador: Mas você já trabalhou durante o dia e durante a noite?

Docente 2: Sim, trabalhei em todos os horários, agora você fala em que sentido?

Entrevistador: Em relação ao aluno, ao currículo, qual a diferença que você vê, assim, por exemplo, quando você planeja sua aula com o diurno, é praticamente a mesma que o noturno?

Docente 2: Não, não é. Mesmo que seja o mesmo assunto, é totalmente diferente né, o público é diferente, o noturno já é mais adulto. Você tem que escolher os temas dentro do mesmo assunto, temas diferenciados para o diurno e para o noturno.

Entrevistador: Entendi. E mesmo que sejam mais jovens você tem muito aluno trabalhador também, né?

Docente 2: É, aí eu já procuro falar mais da necessidade deles, no mundo deles atual dentro da matéria, sem sair fora da matéria. Agora o diurno não, o diurno já é outra faixa de idade, então eu costumo fazer dois planos de aula dentro de um mesmo assunto. [...]

Entrevistador: Além da necessidade de adaptar o currículo, você vê outras diferenças mais acentuadas?

Docente 2: A falta de interesse principalmente. É a indisciplina que a noite temos né. Nós temos muita indisciplina a noite. (DOCENTE 2, 2018, informação verbal)

Embora o docente 2 não aponte, de imediato, as representações que têm frente ao Ensino Médio Noturno, ele acaba, no decorrer da conversa, destacando que os alunos do noturno têm pouco interesse pelos estudos o que, por sua vez, o obriga a desenvolver um currículo diferenciado segundo ele. O docente só não relaciona, como causa primeira disso, a questão do aluno trabalhador, como fez o professor 1 e atribui, como causa mais marcante, o problema da indisciplina que, segundo ele, é muito forte na comunidade escolar em que atua.

Por sua vez, o docente 3, aponta concordância com os outros dois docentes ao destacar o desinteresse dos alunos como o principal diferencial entre trabalhar com o Ensino Regular Noturno em relação ao diurno, conforme relata abaixo.

A diferença que eu olho, como eu estou trabalhando agora, de fato, com o ensino médio regular, de fato de tarde e à noite. Há uma diferença bem considerável de conhecimento, de responsabilidade de tarde e à noite. Eu estou em uma escola a tarde, é, poxa, você pode falar, se manifestar, explicar uma matéria que você não vai ter grande dificuldade. Isso tem a ver com a comunidade, com a escola também. Não tem só a ver com o conteúdo do aluno, é o cognitivo dele. É eles respondem. Não respondem as suas perguntas nesse sentido. Mas eles conseguem te dar uma resposta em relação ao que você está propondo pra eles. Participam mais das aulas. São mais interessados. Eles têm um foco. Eu tenho sala lá com 40 alunos. Poxa, eu estou aqui e às vezes parece que não tem ninguém na sala.

Entrevistador: O foco do noturno é menor então?

Docente 3: Não existe foco, praticamente assim. O foco é bem pouco. (DOCENTE 3, 2018, informação verbal)

No item seis, no qual detalhamos as práticas dos docentes na sala de aula, notamos como a questão de ver o aluno do noturno como independente tem influência no processo de ensino-aprendizagem. Observamos, em nossa pesquisa de campo, atitudes comuns aos três docentes que se relacionam a essa situação. Os mesmos não solicitavam aos alunos a realização de atividades de casa, pois entendiam que a maioria dos educandos não as

realizariam e acionar a família para resolver a situação não surtiria resultado, dado que os responsáveis raramente vinham à escola, mesmo quando convocados. Também era muito comum os professores não monitorarem individualmente a realização ou não das atividades de sala e destacarem aos discentes que os viam como adultos e cada um deles deveria ter a consciência de suas responsabilidades para estar estudando à noite.

#### 4.4 O MUNICÍPIO ONDE O ENSINO DE HISTÓRIA PRATICADO FOI ESTUDADO

Conforme destacamos na apresentação, as unidades de ensino onde desenvolvemos nosso estudo ficam localizadas na área urbana do município de Serra – ES, situado na região metropolitana da Grande Vitória. O primeiro motivo da escolha por este município se deu em virtude de eu residir no mesmo, o que facilitou a pesquisa de campo no que se refere aos deslocamentos e demais custos, que foram financiados com recursos próprios. Porém, entendemos também que o fato de Serra ser, atualmente, o município mais populoso do Estado do Espírito Santo e possuir um total de vinte e nove escolas estaduais, destas, onze ofertando o Médio Regular Noturno, tornam um excelente território de pesquisas nesse segmento.

Borges (2015, s.p, apud Catedra 201?, p.245) destaca que os registros históricos indicam que a criação do município de Serra está ligada à fundação da Aldeia Nossa Senhora da Conceição da Serra, em 1556, pelo padre jesuíta Braz Lourenço, juntamente com os índios Temiminós, saídos do Rio de Janeiro. A situação de vila independente data de 02 de abril de 1833, quando foi desmembrada do território que pertencia à Vitória. O status de municipalidade foi obtido em 06 de novembro de 1875 quando, por decreto governamental, deixou de ser vila e foi elevada à categoria de cidade.

Segundo informações advindas do site oficial do município, nos últimos trinta anos, Serra conheceu uma transformação radical, deixando de ser predominantemente rural, para tornar-se o principal polo industrial do Espírito Santo e a segunda economia do Estado, sendo superado apenas por Vitória. Abriga empresas da área de logística, especialmente de transportes e armazenamento, grandes projetos industriais tais como o CIVIT<sup>67</sup> (Centro Industrial de Vitória) e a Arcelor Mittal Tubarão (antiga CST). Em nossos dias, das 200 maiores indústrias do Espírito Santo, 46 se encontram em Serra. A implantação desses

---

<sup>67</sup> Criado no primeiro ano do governo de Arthur Carlos Gerhardt Santos (15 de março de 1971 a 15 de março de 1975) é um distrito industrial, localizado no município de Serra, que hoje dá nome a essa localidade que concentra empresas de variadas atividades, atraídas para a região pelos incentivos fiscais e baixo custo de terrenos.

projetos industriais trouxeram ao município um fluxo migratório gigantesco a partir da década de 1970, conforme comprova tabela a seguir:

**Tabela 1 – População do Município de Serra – ES (1960-2014)**

<b>Ano</b>	<b>População</b>	<b>% de Crescimento</b>
1960	9.162	-----
1970	17.286	88,67
1980	82.581	477,73
1991	222.158	169
2000	321.181	44,57
2009	404.688	25,99
2013	467.318 *	15,47
2014	476.428 *	1,94

\* Estimativa IBGE (2013) \*\* Estimativa IBGE (2014)  
 Fonte: (SOUZA, 2015, apud CATEDRA, 201?, p. 136)

A questão demográfica é uma particularidade muito significativa neste município, segundo Cátedra (201?). Entre os anos de 1960 a 2014 a população aumentou um percentual de 5.183%. Esse gigantesco crescimento, em um curto espaço de tempo, criou uma enorme demanda por serviços públicos em geral, especialmente nas áreas de saúde e educação, dado que grande parcela dessa população possui baixa renda, conforme demonstra a tabela abaixo.

**Tabela 2 – Renda, pobreza e desigualdade - município - SERRA - ES**

	<b>1991</b>	<b>2000</b>	<b>2010</b>
Renda per capita (em R\$)	329,47	472,25	705,89
% de extremamente pobres	10,99	5,52	1,57
% de pobres	32,49	20,53	6,10
Índice de Gini <sup>68</sup>	0,50	0,52	0,47

Fonte: PNUD, IPEA e FJP. Disponível em: <<http://www.atlasbrasil.org.br>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

A maior parte da mão-de-obra de Serra está empregada na indústria, mas setores como a prestação de serviços e comércio também geram muitos postos de trabalho. Na tabela abaixo apresentamos alguns dados referentes à população atual com destaque para a parcela que se relaciona mais diretamente com o Ensino Médio.

<sup>68</sup> É um instrumento usado para medir o grau de concentração de renda. Ele aponta a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos. Numericamente, varia de 0 a 1, sendo que 0 representa a situação de total igualdade, ou seja, todos têm a mesma renda, e o valor 1 significa completa desigualdade de renda, ou seja, se uma só pessoa detém toda a renda do lugar. Fonte: [http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil\\_m/4088](http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/4088). Acesso em 15 de jun. 2018.

**Tabela 3 – Dados sobre o município de SERRA – ES**

Área da unidade territorial	547,637 km <sup>2</sup>
População no último censo [2010]	409.267
População estimada em 2017	502.618
População na faixa de etária do Ensino Médio (15 a 19 anos)	37.473
Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade [2010]	96,9 %
Matrículas no ensino médio [2015]	15.810
Salário médio mensal dos trabalhadores formais [2015]	2,7 salários mínimos
PIB per capita [2015]	R\$ 36.656,02
Renda per capita (2015)	R\$ 705,89
Percentual da população com rendimento nominal mensal per capita de até 1/2 salário mínimo [2010]	32,9 %
Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) [2010]	0,739

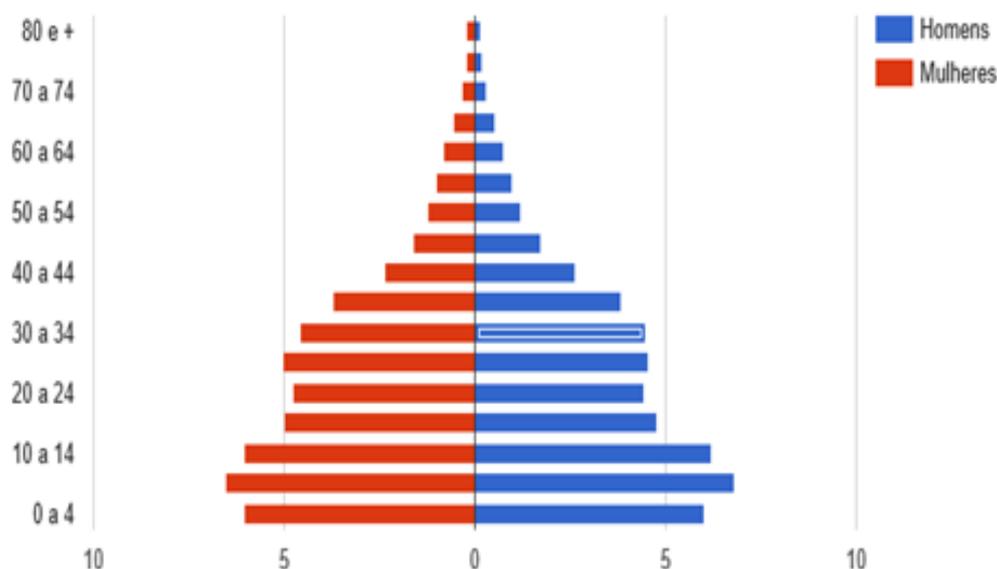
Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 01 ju.2018.

A demanda por serviços públicos se mantém na atualidade, acrescenta Cátedra (201?) e é agravada por uma outra situação muito recorrente nessa municipalidade. Existe neste município, um fluxo migratório, extremamente ativo e instável. Muitos imigrantes advindos principalmente da Bahia e de Minas Gerais, que buscam em Serra trabalho e melhores condições de vida, o que nem sempre encontram, se mantêm em constante deslocamento entre seu território de origem e a municipalidade serrana, indo e voltando a estes. Dessa forma, dentro de um breve período, observa-se mudanças expressivas no perfil etário da população em Serra<sup>69</sup>, conforme demonstrado nas pirâmides etárias na página seguinte<sup>70</sup>.

<sup>69</sup> Cátedra (201?) destaca que estatísticas mais detalhadas desse movimento migratório estão em processo de elaboração.

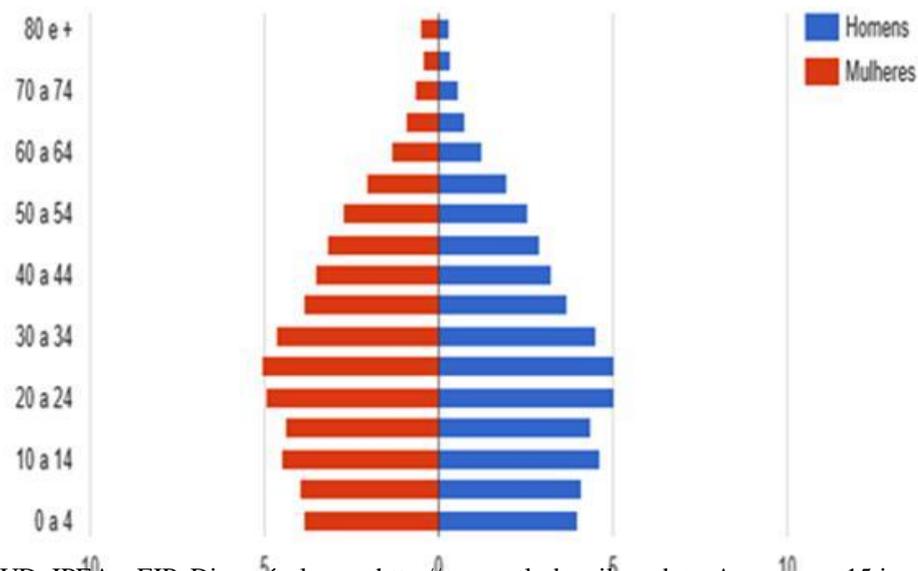
<sup>70</sup> Mesmo com disponibilidade de espaço nessa lauda, optamos por manter as pirâmides etárias na mesma página para facilitar a comparação das informações fornecidas pelas figuras.

**Figura 1 – Pirâmide Etária - SERRA – ES - distribuição por sexo, segundo os grupos de idade (2000)**



Fonte: PNUD, IPEA e FJP. Disponível em: <<http://www.atlasbrasil.org.br>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

**Figura 2 – Pirâmide Etária - SERRA – ES - distribuição por sexo, segundo os grupos de idade (2010)**



Fonte: PNUD, IPEA e FJP. Disponível em: <<http://www.atlasbrasil.org.br>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

Essas constantes variações no perfil etário da população serrana influenciam diretamente na demanda pela oferta de vagas nos sistemas públicos de ensino. Em curto espaço de tempo tem-se mudanças expressivas na procura de vagas nas escolas, por exemplo, em um ano ela é maior pelo ensino fundamental, no outro pela educação infantil, depois volta para o fundamental, em outro se concentra no médio. Essa situação é bem desafiadora aos

gestores públicos. Além disso, o fluxo de transferência de alunos é muito intenso, refletindo também nos índices de evasão e reprovação.

Em nosso período de observações nas escolas, em todas elas, pudemos constatar a materialização dessas situações. Alunos novos chegando a qualquer momento do trimestre, sem a devida avaliação (quantitativa), o que gera muitos temores quanto à questão da reprovação. Alunos que matriculavam-se e permaneciam nas escolas por duas ou três semanas apenas. Alunos que estavam matriculados, mas que não frequentavam as aulas e que a escola também não conseguia contato, precisando, por vezes, tomar os devidos encaminhamentos legais. Destes últimos, era comum ouvir nas aulas quando o professor, durante a chamada, perguntava aos demais colegas de sala se tinham notícias, respostas do tipo: *Voltou para a Bahia, Voltou para Minas, professor.*

Essas questões têm reflexo no processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, sobre o ensino de História. O professor 2, por exemplo, nos relatou em conversas, em momentos de planejamentos, que esse ‘entra e sai de alunos’ o obrigava a repetir avaliações constantemente. Quando acreditava ter finalizado seus diários, novamente tinha que alterá-los para acertar pendências de ‘notas de meninos (as)’ que estavam saindo ou chegando a escola. O docente 1 destacava que era difícil avançar com os conteúdos pois “sempre tinha que voltar com a matéria devido a alunos novos que estavam vindo de outro turno ou de outra escola” (DOCENTE 1, 2018, informação verbal). O docente 3 destacou que essa movimentação toda contribui, em muito, para o aumento do desinteresse dos alunos. Desanimado, ele nos relatou que se aborreceu algumas vezes ouvindo dos alunos que não iriam realizar determinada atividade ou trabalho pois já estavam saindo da escola e não iam dedicar-se a realizá-los. Isto, mesmo com o professor esclarecendo a importância de fazê-los para sua aprendizagem e sua aprovação para a próxima série.

#### 4.5 SOBRE AS UNIDADES DE ENSINO PESQUISADAS

Reforçando o que anunciamos no item *caminhos metodológicos*, as unidades de ensino escolhidas para a pesquisa de campo, que estamos denominando de Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM) A, Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM) B e Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM) C, foram escolhidas por ainda possuírem o Ensino Médio Regular Noturno da primeira à terceira série, haja vista que há, por parte da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo, um movimento para a redução deste segmento de ensino no turno noturno e a expansão da

Educação de Jovens e Adultos (EJA), dado que esta permite que os alunos defasados em relação à idade/série avancem mais rapidamente, melhorando, assim, os índices do IDEB, tão perseguidos pela SEDU.

As unidades de ensino supramencionadas estão localizadas em bairros com realidades socioeconômicas muito distintas, conforme dados que apresentamos a seguir. Visando manter a não identificação das escolas, utilizamos, nas tabelas a seguir, a seguinte correlação: *EEEFM A – Bairro 1, EEEFM B – Bairro 2, EEEFM C – Bairro 3.*

**Tabela 4 – Pessoas de 10 anos ou mais de idade, por classes de rendimento nominal mensal**

Variável - Pessoas de 10 anos ou mais de idade - percentual do total geral			
Ano - 2010			
Classes de rendimento nominal mensal	Bairro		
	BAIRRO 1	BAIRRO 2	BAIRRO 3
Total	100	100	100
Até 1/2 salário mínimo	1,18	5,13	1,75
Mais de 1/2 a 1 salário mínimo	11,35	24,43	13,03
Mais de 1 a 2 salários mínimos	17,41	24,49	25,12
Mais de 2 a 5 salários mínimos	28,34	6,74	20,39
Mais de 5 a 10 salários mínimos	11,94	0,6	4,6
Mais de 10 a 20 salários mínimos	2,69	0,08	0,4
Mais de 20 salários mínimos	0,5	0,02	0,08
Sem rendimento	26,58	38,5	34,62
Sem declaração	-	-	-

*Fonte: IBGE - Censo Demográfico 2010*

**Tabela 5 - Valor do rendimento nominal médio mensal das pessoas de 10 anos ou mais de idade (reais)**

Variável - Valor do rendimento nominal médio mensal das pessoas de 10 anos ou mais de idade (Reais)		
Cor ou raça - Total		
Ano - 2010		
Sexo - Total		
Bairro		
Bairro 1	Bairro 2	Bairro 3
1377,82	436,08	786,08

Fonte: IBGE - Censo Demográfico 2010.

**Tabela 6 - População residente, por situação do domicílio, sexo e idade, segundo a condição no domicílio e condição no domicílio e o compartilhamento da responsabilidade pelo domicílio (total)**

Situação do domicílio - Total									
Variável - População residente (Pessoas)									
Idade	Sexo x Bairro								
	Total			Homens			Mulheres		
	BAIRRO 1	BAIRRO 2	BAIRRO 3	BAIRRO 1	BAIRRO 2	BAIRRO 3	BAIRRO 1	BAIRRO 2	BAIRRO 3
Total	1311	17015	10356	617	8518	5015	694	8497	5341
0 a 4 anos	58	1509	697	26	780	325	32	729	372
5 a 9 anos	64	1742	759	31	890	402	33	852	357
10 a 14 anos	77	1868	906	39	981	457	38	887	449
15 a 17 anos	36	1087	599	16	532	305	20	555	294
18 ou 19 anos	41	678	381	20	341	193	21	337	188
20 a 24 anos	97	1858	993	46	981	483	51	877	510
25 a 29 anos	145	1644	897	78	792	430	67	852	467
30 a 34 anos	118	1457	857	59	737	407	59	720	450
35 a 39 anos	103	1199	856	57	588	385	46	611	471
40 a 44 anos	82	1135	872	42	540	397	40	595	475
45 a 49 anos	74	903	877	33	444	445	41	459	432
50 a 54 anos	94	702	623	46	334	319	48	368	304
55 a 59 anos	112	430	388	44	215	189	68	215	199
60 a 69 anos	99	481	382	37	221	173	62	260	209
70 anos ou mais	111	322	269	43	142	105	68	180	164

Fonte: IBGE - Censo Demográfico 2010

**Tabela 7 - Taxa de alfabetização das pessoas de 10 anos ou mais de idade por sexo**

Variável - Taxa de alfabetização das pessoas de 10 anos ou mais de idade (%)			
Ano - 2010			
Bairro	Sexo		
	Total	Homens	Mulheres
BAIRRO 1	98,7	99,3	98,1
BAIRRO 2	91,8	92,7	90,9
BAIRRO 3	98,1	98,6	97,7

Fonte: IBGE - Censo Demográfico 2010

No que tange especificamente às escolas, segundo dados de sua atual Proposta Pedagógica/Projeto Político Pedagógico (2015), a EEEFM A foi criada no ano de 1983 como escola de 1º grau. Passou a ofertar o 2º grau técnico em contabilidade no ano de 1989. Tomando como base de orientação do trabalho pedagógico a matriz sócio-histórica<sup>71</sup>, a escola

<sup>71</sup> Lucci (2006, p. 4) afirma que a matriz Sócio-histórica tem como embasamento os estudos de Vygotsky, que baseado no método e nos princípios do materialismo dialético, compreendesse o aspecto cognitivo a partir da descrição e explicação das funções psicológicas superiores, as quais, na sua visão, eram determinadas histórica e

prega que a finalidade da educação, alicerçada nos princípios da solidariedade humana e da liberdade, é o desenvolvimento pleno do educando e sua preparação para o exercício de sua cidadania. Hoje, em seus três turnos de funcionamento, além do Ensino Fundamental II (vespertino) e Médio Regular (matutino e noturno), disponibiliza, também, em nível Médio os cursos Técnico de Informática e o de Qualidade.

No que concerne à infraestrutura, essa escola possui sede própria e passou por reformas há cerca de 5 anos e, em geral, está bem conservada. Seu espaço físico está estruturado em 02 prédios. O prédio1 é composto pelas dependências administrativas (sala de coordenação, sala de professores, direção e secretaria escolar, cozinha, refeitório e 06 salas de aulas). O prédio2 é composto por salas ambientes no pavimento térreo (biblioteca, auditório/sala de vídeo, laboratórios de informática e ciências) e no pavimento 1 cinco salas de aulas, laboratório de informática, sala para atendimento educacional especializado e sala de coordenação e atendimento pedagógico. O acesso ao pavimento 1 é feito por escada e ambos os prédios possuem sanitários para deficientes, piso tátil, sanitários masculino e feminino, sanitários para professores e bebedouros. Entre os prédios existe, ainda, uma quadra coberta e um pátio externo equipado com jogos de mesa e bancos. Como ponto negativo da questão estrutural, destacamos que as salas possuem apenas ventiladores, sendo que, em dias mais quentes, tendem a ter uma temperatura interna alta mesmo no horário noturno. Conforme dito acima, há recursos como data show, sala de vídeo e auditório. Porém, como eles são escassos, sua utilização por parte dos professores depende de agendamento prévio, o que acaba gerando disputa por estes equipamentos.

Em relação ao público atendido por esta unidade de ensino, a Proposta Pedagógica da Escola destaca que o bairro no qual ela está inserida, é tido como de classe popular. Todavia, muitos moradores são servidores públicos estaduais e federais, bancários, profissionais liberais, funcionários de grandes empresas como Vale e Arcelor Mittal, aposentados, comerciantes e demais. Outro fator relevante é que a constituição inicial do bairro levou muitos moradores a se deslocarem para o município de Vitória, já que não havia, no entorno, comércio e outros serviços necessários à comunidade. Dessa forma, os moradores do bairro demandam pouco os serviços da escola. Assim, a maior parte dos alunos são de bairros vizinhos, mais carentes, do ponto de vista econômico.

---

culturalmente. Ou seja, propõe uma teoria marxista do funcionamento intelectual humano que inclui tanto a identificação dos mecanismos cerebrais subjacentes à formação e desenvolvimento das funções psicológicas, como a especificação do contexto social em que ocorreu tal desenvolvimento.

No ano letivo de 2018, a escola teve 1.135 alunos (dados de abril 2018. Fonte: Secretaria Escolar da EEEFM A). No segmento de ensino que estamos estudando, havia 225 alunos, sendo 86 nas duas turmas de primeira série, 69 nas duas turmas de segunda série e 70 alunos nas duas turmas de terceira série. No item *Ensino Médio Regular Noturno* pontuamos que uma das características desse segmento é o fato de muitos alunos estarem defasados na relação idade/série. Essa distorção foi um dos pontos mencionados por nossos entrevistados como uma das dificuldades encontradas em suas práticas, dado que todos afirmaram que isso é um dos motivos que faz com que o aluno do noturno seja menos interessado do que o do diurno. Com base em documentos fornecidos pela supervisão pedagógica e pela secretaria das escolas pesquisadas, tabulamos esses dados<sup>72</sup>. Na EEEFM A tivemos a seguinte situação:

**Tabela 8 –Distorção idade/série EEEFM A**

EEEFM A	TOTAL DE ALUNOS MATR. ENS. MÉDIO REG. NOT. EM 17/04/2018: 225							
Turma	Idade prevista para a série	total de alunos com 15 anos	total de alunos com 16 anos	total de alunos com 17 anos	total de alunos com 18 anos	total de alunos com 19 anos	total de alunos a partir de 20 anos	Total geral de alunos na turma
1N 1	15 anos	0 (0%)	1 (2,38%)	11 (26,19%)	20 (47,62%)	8 (19,05%)	2 (4,76%)	42 (100%)
1N 2	15 anos	0 (0%)	5 (11,36%)	15 (34,09%)	22 (50,0%)	2 (4,55%)	0 (0%)	44 (100%)
2N 1	16 anos	0 (0%)	1 (2,86%)	5 (14,29%)	21 (60%)	6 (17,14%)	2 (5,71%)	35 (100%)
2N 2	16 anos	0 (0%)	1 (2,86%)	11 (31,43%)	11 (31,43%)	8 (22,86%)	8 (22,86%)	35 (100%)
3N 1	17 anos	0 (0%)	0 (0%)	6 (17,15%)	11 (31,43%)	9 (25,71%)	9 (25,71%)	35 (100%)
3N 2	17 anos	0 (0%)	0 (0%)	16 (47,06%)	12 (35,29%)	2 (5,89%)	4 (25,71%)	34 (100%)
1N: 1ª SÉRIE/ANO		2N: 2ª SÉRIE/ANO				3N: 3ª SÉRIE/ANO		

Fonte: Tabela elaborada pelo autor com base em informações fornecidas pela Secretaria Escolar EEEFM A.

A análise da tabela nos permite constatar que nessa escola a distorção idade/ série é uma realidade presente, especialmente nas turmas de primeiro ano. Em nossas conversas com os professores e pedagogo (as) da escola, os mesmos destacavam que os educandos já chegavam com grande distorção na unidade de ensino, a maioria deles por seguintes reprovações no ensino fundamental. Essa afirmativa se confirma quando comparamos a idade média das turmas de primeira série com a de terceira série, onde há mais alunos próximos a faixa etária esperada. Todavia, os índices de reprovação dos anos anteriores, apresentados na tabela

<sup>72</sup> Essa tabulação foi realizada em 03/07/2018 com base em listas fornecidas pela Secretaria das Escolas e pela Supervisão Pedagógica, contendo, de cada série/ano, o nome do aluno (a) e sua respectiva data de nascimento. A rede estadual determina como data limite de nascimento o dia 31/03 para ingresso na respectiva série. Por exemplo, o aluno só pode se matricular na primeira série do ensino médio com 14 anos se completar 15 anos até 31/03 do ano de ingresso na turma. Desta forma, consideramos todos os aniversários previstos dentro do período do ano letivo e consideramos a idade maior. Em síntese, se o aluno, em julho, data da tabulação, estava com 16 anos, mas faria 17 anos em novembro, computamos sua idade como 17 anos.

seguinte, também mostram que esse fator tem sido um forte elemento nesse problema na distorção idade/série.

**Tabela 9 – Resultados anuais EEEFM A**

	Ensino Médio Regular Noturno - EEEFM A				ANO		2015	
	total de alunos matriculados	Total de alunos concludentes	total de alunos evadidos	total de alunos reprovados	total de alunos transferidos	Total de alunos gênero masc.	Total de alunos gênero femi.	
1ª série	126	42	51	16	17	76	50	
2ª série	45	25	10	5	5	28	17	
3ª série	66	45	6	4	11	31	35	
					ANO		2016	
	total de alunos matriculados	Total de alunos concludentes	total de alunos evadidos	total de alunos reprovados	total de alunos transferidos	Total de alunos gênero masc.	Total de alunos gênero femi.	
1ª série	101	60	11	15	15	58	43	
2ª série	53	36	4	5	8	28	25	
3ª série	37	28	4	1	4	19	18	
					ANO		2017	
	total de alunos matriculados	Total de alunos concludentes	total de alunos evadidos	total de alunos reprovados	total de alunos transferidos	Total de alunos gênero masc.	Total de alunos gênero femi.	
1ª série	119	41	17	34	27	58	61	
2ª série	83	45	3	8	27	35	48	
3ª série	52	43	1	2	6	31	21	
1 N - 1ª Série		2 N - 2ª Série		3 N - 3ª Série				

Fonte: Tabela elaborada pelo autor com base em informações fornecidas pela Secretaria Escolar EEEFM A.

Sobre o fato de haver, no total, apenas 22 alunos na idade/série corretas (5%) no ano letivo de 2018, a pedagoga destacou que considera tal situação normal na realidade desta escola, dado que a maioria dos pais dos educandos que estão ingressando no primeiro ano, na faixa de 15 anos, prefere os turnos diurnos. Segundo ela, os alunos que, nessa idade, procuram o noturno, normalmente o fazem por questões de trabalho ou estágio. Em relação ao elevado número de alunos com mais de 18 anos, 146 ao total, é importante destacar que a EEEFM A não oferta a modalidade EJA para o Ensino Médio Noturno. Por isso, muitos alunos, mesmo acima da idade, preferem cursar o regular para não terem de se deslocar para outras unidades de ensino.

No que se refere à questão curricular presente nas Propostas Pedagógicas/ Projetos políticos Pedagógicos das Escolas, discutiremos isso no item 5.3 onde analisamos a prescrições curriculares oficiais da rede estadual do ES.

Tratando agora da EEEFM B, ela é uma instituição nova, criada em dezembro de 2010. Desde sua criação, oferta o ensino fundamental II (turnos vespertino e matutino - no ano de 2018) e médio (turnos matutino e noturno – no ano de 2018) e atendimento educacional especializado em todos esses níveis de ensino, inclusive no turno noturno. Desde

2016 também está sendo ofertado, no turno noturno, a Educação de Jovens e Adultos para o fundamental II e para o médio.

A Proposta Pedagógica da EEEFM B (2012), cita Paulo Freire ao afirmar a necessidade de desenvolver um processo de ensino que combata uma educação bancária e promova cidadãos emancipados, baseada nos binômios autonomia/responsabilidade, criatividade/criticidade. Porém, ela também utiliza outras correntes pedagógicas em suas orientações. Ao definir a missão da unidade de ensino, faz referências ao interacionismo piagetiano quando destaca que os processos pedagógicos devem

Planejar atividades que visam a organização da instituição nos âmbitos administrativos e pedagógicos. Estas ações estão pautadas em uma pedagogia que visa a interação de todos os atores do espaço educativo. Sendo assim, entende-se que, tais ações, buscam priorizar o educando em todos os seus aspectos, criando assim uma atmosfera dinâmica, interativa e congruente. (ESPÍRITO SANTO [ESTADO], 2012, p. 104).

O que nos chamou a atenção nessa Proposta Pedagógica foi a riqueza de detalhes na descrição da comunidade atendida. Segundo ela, a unidade de ensino está localizada em um bairro habitado por muitas famílias carentes, onde há grande vulnerabilidade social, especialmente para os jovens. A realidade socioeconômica desse bairro é um exemplo das problemáticas advindas da questão populacional, que abordamos no item onde caracterizamos o município de Serra.

O documento acrescenta que a identidade da população do aglomerado urbano está construída numa dialética da volubilidade entre o que é legal e ilegal e aponta para uma pluralidade de direitos. A ocupação do bairro se efetiva com a permissividade e, ao mesmo tempo, a omissão do estado num contexto de industrialização e urbanização acelerado. O bairro é fruto da ocupação imigrante no município de Serra, tendo seu contexto histórico construído em torno de uma invasão de terras públicas, nas décadas de 1980/90.

Tal fato se deve ao crescimento populacional do município de Serra, sendo reflexo de projetos industriais implantados na região após 1970, que atraíram a população de áreas rurais capixabas (devido à erradicação dos cafezais improdutivos) e também um contingente de migrantes de outras localidades do país, como o sul da Bahia, o norte do Rio de Janeiro e a zona da mata mineira.

Os efeitos desastrosos da forma como se deu o surgimento do bairro em questão é potente. A ocupação sem planejamento estratégico, em que famílias inteiras foram abandonadas em loteamentos sem infraestrutura básica e segregadas, propiciou que condições de sociabilidade se deteriorassem nestes bolsões de miséria.

Além do fato de sua ocupação ter derivado de uma população de baixa renda, advinda de diversos bairros da Serra, um agravante ocorreu no bairro: o local onde poderiam ser alocados aparelhos públicos foi transformado em um aterro sanitário. Com isso, o entorno do aterro sanitário foi completamente esvaziado de famílias com melhor estrutura interna e ocupado com camadas crescentes de famílias cada vez mais pobres, tornando-se, assim, uma das áreas de maior vulnerabilidade social da região. Morar nessa localidade é visto, no bairro, como algo degradante e é também motivo de uma divisão espacial pejorativa.

Em nossas observações nas aulas, pudemos vivenciar essa questão pejorativa. Por vezes, presenciamos alunos que moravam na parte mais urbanizada do bairro, fazendo provocações/brincadeiras depreciativas com outros alunos que moravam nas ditas áreas piores (sem urbanização) da localidade, tais como, “o pessoal que mora no lixão não tem direito a opinar na aula não”, ou “se chover a galera do aterro não tem como sair de casa e vai perder a prova”<sup>73</sup>.

Ainda sobre a questão socioeconômica, a Proposta Pedagógica destaca que os moradores da comunidade têm suas principais atividades laborativas relacionadas ao comércio e à indústria. As famílias são compostas, em sua maioria, de quatro a oito pessoas com renda familiar variada, predominando a compreendida de um a três salários mínimos.

Especificamente sobre os estudantes do Ensino Médio, é destacado que ele é constituído por jovens com idades entre 17 e 20 anos, solteiros, a maioria do próprio bairro e adjacentes, na zona urbana da cidade de Serra. Quanto à origem, pode-se dizer que os alunos dessa instituição são oriundos de escola pública.

Por ser uma construção nova, finalizada em 2011, a estrutura física, no momento, ainda é satisfatória. Entretanto, em conversa com o gestor (diretor) da escola ele nos relatou que, desde 2017, vem desenvolvendo ações pedagógicas de conscientização e de combate à depredação do patrimônio, problema muito forte nesta unidade de ensino, especialmente as carteiras escolares, que já estão faltando em algumas salas de aula. Outro problema relacionado a esta questão da depredação que pudemos observar, se refere à iluminação das salas, que tem sido, a nosso ver, insuficiente. Ainda segundo o gestor, a reposição de lâmpadas e de interruptores tem sido grande em virtude de constantemente estarem sendo

---

<sup>73</sup> Nessa situação da divisão espacial pejorativa entre os moradores desse bairro, a nós foi impossível não fazer uma associação direta desse contexto com a obra “Os estabelecidos e os outsiders” de Norbert Elias. Embora conscientes de que essa questão territorial existente na comunidade em que está inserida a EEEFM B, influencia no ensino de História praticado nessa unidade de ensino, optamos por não desenvolver tal análise, dado que nosso foco de pesquisa se concentrou em torno da prática do professor e seu diálogo com o currículo formal. Além disso, tal empreitada demandaria, de nossa parte, um prolongamento de nosso tempo de pesquisa de campo e uma maior aproximação com os moradores do bairro de forma em geral.

danificadas. O gestor ressaltou que tem discutido com o Conselho de Escola a gradativa ampliação do sistema de vídeo monitoramento como ação de inibição dessas ações de depredação.

A instituição funciona em um prédio próprio, que apresenta uma construção sólida, em alvenaria, é um prédio com espaços amplos, construção de estilo moderno. Ocupa uma área total de 8.760m<sup>2</sup> sendo 4.682,44m<sup>2</sup> de área construída. Possui dois pavimentos com escada para acesso ao segundo pavimento e um elevador que facilita a locomoção dos alunos com necessidades educativas especiais. O piso é de cimento liso, as janelas são de vidro e deixam penetrar a claridade, todas são cercadas com grades, por fora, para evitar acidentes. O primeiro pavimento é constituído de salas de aula, sala de aula de alunos com necessidades educativas especiais, biblioteca, sala de vídeo, laboratório de ciências, sala de professores, secretaria, sala de direção, depósito de material escolar, cozinha, refeitório, banheiro, sala pedagógica, coordenação e auditório. O segundo pavimento é constituído de salas de aula, laboratório de informática, sala da coordenação e banheiros. Todos os sanitários possuem acessibilidade. As salas possuem ventiladores, mas em períodos de temperaturas mais altas ficam bem quentes.

No ano letivo de 2018, nos três turnos, a escola possuía 1.591 alunos matriculados (dados da Secretaria da EEEFM B de 20 abril de 2018). No Ensino Médio Regular Noturno são 108 educandos. Em relação à distorção idade/série destes últimos, encontramos a seguinte realidade:

**Tabela 10 – Distorção idade/série EEEFM B**

EEEFM B		TOTAL DE ALUNOS MATR. ENS. MÉDIO REG. NOT. EM 20/04/2018: 108							
Turma	Idade prevista	total de alunos	total de alunos	total de alunos	total de alunos	total de alunos	total de alunos	Total geral de	
	para a série	com 15 anos	com 16 anos	com 17 anos	com 18 anos	com 19 anos	a partir de 20 anos		alunos na turma
1N	15 anos	0 (0%)	17 (43,58%)	15 (38,46%)	5 (12,82%)	1 (2,57%)	1 (2,57%)	39 (100%)	
2N	16 anos	0 (0%)	7 (18,42%)	11 (28,95%)	15 (39,48%)	2 (5,26%)	3 (7,89%)	38 (100%)	
3N	17 anos	0 (0%)	0 (0%)	12 (38,70%)	13 (41,94%)	4 (12,90%)	2 (6,46%)	31 (100%)	
1N: 1ª SÉRIE/ANO		2N: 2ª SÉRIE/ANO			3N: 3ª SÉRIE/ANO				

Fonte: Tabela elaborada pelo autor com base em informações fornecidas pela Secretaria Escolar EEEFM B.

Com base nos dados da tabela, podemos observar que o problema da distorção idade/série também é uma realidade da EEEFM B. Comparados com os dados da EEFEM A, podemos observar que os números são menores, assim como o percentual de alunos acima de 18 anos. O fato de a EEEFM B ofertar a EJA contribui muito para isso, dado que os alunos

com mais de 18 anos são encaminhados para esta modalidade e a matrícula destes no regular fica vinculada à disponibilidade de vagas.

Com os dados da turma 1N podemos observar que, embora a maior parte da distorção dos educandos seja a dos que vêm do ensino fundamental nos anos de 2015 e 2016, também houve elevado número de reprovações que contribuiram para esse cenário.

**Tabela 11 – Resultados anuais EEEFM B**

Ensino Médio Regular Noturno - EEEFM B					ANO	2015	
	total de alunos matriculados	Total de alunos concludentes	total de alunos evadidos	total de alunos reprovados	total de alunos transferidos	Total de alunos gênero masc.	Total de alunos gênero femi.
<b>Turma</b>							
1 N1	68	22	23	17	5	28	40
					ANO	2016	
	total de alunos matriculados	Total de alunos concludentes	total de alunos evadidos	total de alunos reprovados	total de alunos transferidos	Total de alunos gênero masc.	Total de alunos gênero femi.
<b>Turma</b>							
1 N1	60	29	8	13	10	35	25
2 N1	54	28	8	8	10	28	26
					ANO	2017	
	total de alunos matriculados	Total de alunos concludentes	total de alunos evadidos	total de alunos reprovados	total de alunos transferidos	Total de alunos gênero masc.	Total de alunos gênero femi.
<b>Turma</b>							
1 N1	31	22	0	0	9	10	21
1 N2	31	25	0	0	6	16	15
2 N1	42	34	1	0	7	26	16
3 N1	31	26	0	0	5	15	16
1 N - 1ª Série		2 N - 2ª Série		3 N - 3ª Série			

*Fonte: Tabela elaborada pelo autor com base em informações fornecidas pela Secret. Escolar EEEFM B*

Já com relação à EEEFM C, criada no ano de 1996, ela oferta, desde sua fundação, o Ensino Fundamental II e o Médio; e o Técnico Administrativo em Nível Médio desde 2009. Também dispõe do atendimento educacional especializado para alunos deficientes. Entretanto, no turno noturno, não havia, no ano de 2018, até o mês de julho, alunos que demandassem do mesmo.

Sua Proposta Pedagógica (2016) destaca que os pressupostos construtivistas<sup>74</sup> piagetianos são tomados como condutores das práticas de ensino ministradas, para que seus educandos desenvolvam o senso crítico, respeitando e valorizando o ser humano em seus

<sup>74</sup>Becker, (1992. p. 2) destaca que o Construtivismo é uma teoria educacional estruturada a partir das pesquisas de Piaget e Vygotsky, que prega a construção do conhecimento por meio da interação do indivíduo com o meio físico e social. Essa corrente pedagógica apoia a ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Deste modo, o desenvolvimento das potências/capacidades intelectuais e cognitivas do aluno, vai simbioticamente se construindo, em um processo contínuo de ensino-aprendizagem. Desta forma, é necessário estar atento quanto ao excesso de verbalismo na transmissão dos saberes, pois na perspectiva Construtivista, o papel docente é diferenciado. Altera-se a maneira de lecionar, nessa corrente o aluno é incitado, induzido a procurar, pesquisar e descobrir o conhecimento, tendo em vista o desenvolvimento de suas aptidões de forma ampla e eficaz.

princípios étnicos fundamentais: igualdade, liberdade, solidariedade,, participação e diversidade.

Comparativamente às outras duas escolas, a Proposta Pedagógica da EEEFM C, também denominada de Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2016-2020), é a mais concatenada ao discurso de cunho empresarial de metas e resultados, da atual política educacional do governo do Estado. As ações que ela destacada serem baseadas em práticas pedagógicas inovadoras, que serão desenvolvidas em quatro anos para se alcançar resultados positivos, especialmente nas avaliações de grande escala, são muito bem redigidas. Faz também grandes menções aos valores necessários a uma formação e a uma educação de qualidade tais como ética, empreendedorismo, protagonismo, sustentabilidade, responsabilidade social. Essa perspectiva de formação para a vida e para o mercado de trabalho se reforça no destaque de que a escola possui parceria com as instituições voltadas como o Centro de Integração Empresa-Escola, Centro de Orientação e Encaminhamento Profissional, Instituto Euvaldo Lod e INSTITUTO FORMAR, que proporcionam estágios para os alunos e cursos de Capacitação, principalmente para o Ensino Médio.

O que nos impressionou em relação ao diagnóstico da realidade da comunidade que a unidade de ensino está inserida e sobre o perfil dos alunos atendidos, foi o fato de não haver um item específico para tratar desse aspecto na Proposta Pedagógica da EEEFM C. O documento, dentro de um ponto intitulado *“Responsabilidade social da escola: sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, à preservação da memória cultural e do patrimônio histórico-cultural do meio em que se insere”*, dedica apenas um pequeno trecho para cada um desses pontos, tratando dos mesmos de forma bem geral. Sobre a comunidade que ela está situada, é ressaltado ser em um bairro

[...] que tem apresentado grande crescimento quanto ao processo de industrialização, sendo, portanto, foco de interesse de diferentes empresas que se instalaram na região, a exemplo dos vários segmentos empresariais dos polos industriais da CIVIT; além de contar com influências mercadológicas de duas grandes empresas: Vale e Arcelor Mittal Tubarão. (ESPÍRITO SANTO [ESTADO], 2016, p. 53).

Em relação à análise do aluno que a escola atende, encontramos, na proposta, somente a afirmativa que, em sua maioria, são do bairro, mas há educandos provenientes dos seis bairros adjacentes atendidos pela unidade de ensino. Sobre a realidade socioeconômica desses discentes, é afirmado que

[...] o poder aquisitivo de um número acentuado de alunos é bom, devido ao desempenho profissional das famílias e também pelo fato de morarem em um bairro

que está em processo de industrialização e com constantes instalações de empresas na região, o que gera emprego para as pessoas, inseridas neste contexto. Devido esta busca acelerada de melhoria de vida, muitos pais investem em seus estudos, procurando qualificação profissional. Como sabemos que existe a desigualdade social e cultural, atendemos também à alunos de origem bem humilde e que passam por necessidades financeiras, pelo fato de seus pais já não possuírem expectativas de vida, muitas vezes já estando envolvidos com tráfico ou latrocínio, deixando a família a mercê da sorte. (ESPÍRITO SANTO [ESTADO], 2016, p. 104)

Quanto à infraestrutura, a Proposta Pedagógica da EEEFM C descreve que a instituição de ensino funciona em prédio próprio, com construção em alvenaria de dois pavimentos. A área construída é de 3673,23 m<sup>2</sup>, possuindo um pátio externo com 1301,78 m<sup>2</sup>. A área total da escola é de 6173,14 m<sup>2</sup>. Ela passou por uma ampla reforma em 2016, que trouxe obras de acessibilidade como rampas, elevador e adequação de sanitários. Ela também recebeu novos equipamentos, móveis e maquinários. Embora as outras duas escolas de nossa pesquisa possuam boa infraestrutura essa, sem dúvida, é a melhor nesse quesito.

No andar térreo funcionam todos os espaços administrativos (diretoria, secretaria, arquivos, almoxarifados e depósitos), sala de pedagogas, laboratório de informática, sala de professores, sanitários para funcionários da escola, para alunos, outro sanitário adaptado para deficientes, sala de artes, pátio coberto, biblioteca (com bibliotecário nos três turnos), sala da rádio escola, sala de grêmio, laboratório de matemática e física, laboratório de química e biologia, cantina, sala de multiuso, sala de recurso (educação especial), cozinha, refeitório (pátio coberto), copa (limpeza), auditório. No térreo há também pátio externo com piso de cimento liso, quadra coberta e áreas de jardim. Todas as salas de aula, 16 ao total, funcionam no 1ª andar, que abriga também sanitários para alunos, outro sanitário adaptado para deficientes e sala da coordenação.

No ano letivo de 2018 a escola ofertou o Ensino Fundamental II no turno vespertino, o Médio Regular nos turnos matutinos e noturno e o técnico em administração no noturno, tendo um total de 813 alunos. Dos 88 do matriculados no Médio Regular Noturno, na análise distorção idade/série constatamos os seguintes dados:

Tabela 12 – Distorção idade/série EEEFM C

EEEFM C		TOTAL DE ALUNOS MATR. ENS. MÉDIO REG. NOT. EM 10/05/2018: 88						
Turma	Idade prevista para a série	total de alunos com 15 anos	total de alunos com 16 anos	total de alunos com 17 anos	total de alunos com 18 anos	total de alunos com 19 anos	total de alunos a partir de 20 anos	Total geral de alunos na turma
1N	15 anos	0 (0%)	4 (11,76%)	11 (32,35%)	8 (23,53%)	4 (11,77%)	7 (20,59%)	34 (100%)
2N	16 anos	0 (0%)	1 (3,85%)	7 (26,92%)	9 (34,62%)	5 (19,23%)	4 (15,38%)	26 (100%)
3N	17 anos	0 (0%)	0 (0%)	5 (17,86%)	8 (28,56%)	10 (35,72%)	5 (17,86%)	28 (100%)
1N: 1ª SÉRIE/ANO		2N: 2ª SÉRIE/ANO					3N: 3ª SÉRIE/ANO	

Fonte: Tabela elaborada pelo autor com base em informações fornecidas pela Secretaria Escolar da EEEFM C.

A tabela nos permite observar que, nessa escola, não há nenhum aluno(a) dentro da faixa etária da respectiva série e o percentual de alunos com 20 anos é o maior entre as pesquisadas. Essa unidade de ensino também não oferta a modalidade EJA, o que facilita o entendimento do grande número de alunos com idade bem acima da prevista para a série.

Essa distorção tem nos alunos que ingressam na escola sua principal causa. Todavia, conforme os dados que seguem, o número de reprovações e evasão de educandos, que nos anos seguintes tendem a procurar novamente matrícula na unidade de ensino, compõe parte relevante dessa realidade.

Tabela 13 – Resultados anuais EEEFM C

		Ensino Médio Regular Noturno - EEEFM C				ANO	2015	
		total de alunos matriculados	Total de alunos concludentes	total de alunos evadidos	total de alunos reprovados	total de alunos transferidos	Total de alunos gênero masc.	Total de alunos gênero femi.
<b>Turma</b>								
2ªEMN-03		50	21	0	9	20	18	32
3ªEMN-02		29	8	11	2	8	16	13
3ªEMN-03		32	6	15	0	11	14	18
						ANO	2016	
		total de alunos matriculados	Total de alunos concludentes	total de alunos evadidos	total de alunos reprovados	total de alunos transferidos	Total de alunos gênero masc.	Total de alunos gênero femi.
<b>Turma</b>								
1ªEMN-01		44	11	12	5	16	18	26
1ªEMN-02		11	3	0	1	7	3	8
2ªEMN-01		47	20	9	2	16	17	30
3ªEMN-01		38	14	8	4	12	16	22
						ANO	2017	
		total de alunos matriculados	Total de alunos concludentes	total de alunos evadidos	total de alunos reprovados	total de alunos transferidos	Total de alunos gênero masc.	Total de alunos gênero femi.
<b>Turma</b>								
1ªEMN-01		61	19	10	7	25	31	30
2ªEMN-01		49	23	4	2	20	13	36
3ªEMN-01		46	33	1	2	10	21	25
		1 N - 1ª Série		2 N - 2ª Série		3 N - 3ª Série		

Fonte: Tabela elaborada pelo autor com base em informações fornecidas pela Secretaria Escolar da EEEFM C.

Embora esta EEEFM possua ótima infraestrutura e coordenação pedagógica atuante, foi nela que tivemos maiores dificuldades na pesquisa de campo, devido às constantes trocas de professor de História. Na primeira semana letiva (05 a 09/02/2018) não havia sido contratado ainda um profissional. Na segunda semana, um professor foi encaminhado, mas permaneceu apenas dois dias de trabalho, pois a escola estava distante de sua residência e a carga horária ofertada na escola era pequena, o que gerava uma baixa remuneração. Já em fins de fevereiro assumiu outro professor, que também desistiu do contrato em fins de abril. Ele nos alegou que estaria voltando para sua terra natal, Itabira (MG) por motivos de ordem pessoal. No início de abril as turmas passaram a ser conduzidas pelo professor que participou de nosso estudo. Em virtude disso, nessa escola nosso período de observações foi estendido até fins de junho. Destaca-se que esse docente foi desligado da escola em fins de setembro de 2018. Em contato telefônico que estabeleceu voluntariamente com o pesquisador, ele relatou que a direção da escola encerrou seu contrato nessa unidade de ensino alegando que o mesmo não se identificava com as diretrizes de trabalho da EEEFM C.

O que nós pudemos constatar em nossas observações é que estas seguidas trocas de professores causou nos alunos um certo desinteresse pela disciplina História, dado que ficou, entre eles, um sentimento de que o docente participante de nossa pesquisa nessa escola também pudesse ir embora a qualquer momento. Essa situação provocou interferências na prática do docente. Por vezes, ele teve que se impor com alguns alunos que utilizaram o problema como pretexto para não se dedicar às atividades avaliativas, porque segundo eles, não adianta fazer porque o professor vai embora sem lhes dar nota.

A justificativa da escola para esse problema é que a carga horária de trabalho é pequena, três turmas com duas horas de aula cada por semana, o que acaba gerando uma baixa remuneração. Somado ao fato de o bairro possuir oferta reduzida de horários de ônibus no turno noturno, o resultado é o desinteresse dos professores, segundo a pedagoga da EEEFM C.

#### 4.6 SOBRE OS DOCENTES PARTICIPANTES DA PESQUISA

Enfatizando o que pontuamos na apresentação desse estudo, os sujeitos protagonistas são os professores de História em suas práticas docentes. Nesse tópico apresentaremos esses sujeitos, trazendo à tona sua formação, um pouco de sua trajetória profissional, seu interesse pela profissão de professor de História e algumas de suas ideias sobre essa disciplina.

O docente 1 tem 37 anos de idade, é natural de Minas Gerais e reside em Serra há mais de 20 anos. É graduado em História desde de 2006, pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), e possui especialização *lato sensu* em Gestão Educacional, concluída em 2008, e em Tecnologia Educacional, finalizada em 2013. Já atua como professor de História há 17 anos. Destes, 16 anos com o Ensino Médio Regular Noturno. Possui vínculo efetivo na rede estadual do Espírito Santo e também na rede municipal de Serra. Trabalha na EEEFM A desde 2002, quando ainda era possível estudantes de graduação lecionarem nessa rede. A nós mostrava grande identificação com a unidade de ensino, pois se referia a ela com entusiasmo, apontando-a como uma boa escola pública, organizada, onde o clima de trabalho entre funcionários e discentes era muito bom, por isso destacava que não tinha pretensões de se inscrever em processos de remoção para mudar de local de trabalho.

Quando, foi perguntado se sua opção pela licenciatura em História tinha algum motivo em específico, ele respondeu da seguinte forma:

[...] eu fiz o bacharelado e a licenciatura. Meu interesse em História era enquanto conhecimento mesmo. Conhecer História, pesquisar e talvez um dia produzir alguma coisa de conhecimento em História. A licenciatura em relação a trabalho. Atuação né. A gente na idade, quando entra na licenciatura, eu pelo menos quando com 17 anos, a gente pensa em atuação de trabalho. Você consegue uma coisa que você gosta que é conhecer História e poder ensinar para alguém é melhor ainda. (DOCENTE 1, 2018, informação verbal).

Na fala do docente 1 podemos observar que a escolha pela licenciatura passa pelo gosto pessoal para com a disciplina História somada à possibilidade de conciliar ela a uma profissão, no caso professor.

Em nossas observações de campo, constatamos que esse sujeito presava muito em manter boas relações interpessoais com seus alunos. Na sala, buscava interagir constantemente com os mesmos, preocupando-se em chamá-los pelo nome e utilizando uma linguagem mais simples em suas aulas expositivas, instrumento que utilizava com muita frequência. Durante suas explicações orais, utilizava metáforas tais como, *quem entendeu o assunto dá um like e compartilha o canal*, referindo-se ao conteúdo que havia trabalhado. Comumente atribuía pontos extras aos educandos que participassem com perguntas ou comentários pertinentes aos temas desenvolvidos na aula.

O docente 2 tem 59 anos de idade, é natural de Minas Gerais e morador de Serra há mais de 30 anos. Possui o curso técnico de magistério e é graduado em História pela UFES, desde 2006. Coursou também a especialização *lato sensu* em Gestão Educacional, concluída em 2010, e em História Geral para o ensino Fundamental e Médio, finalizada em 2015. Atua como professor há 18 anos, sempre na rede estadual, como contratado, alternando entre o

Ensino Médio, Fundamental e EJA em diferentes turnos. No Ensino Médio Regular Noturno, somados, possui 6 anos de experiência. É o quarto ano que atua na EEEFM B, sendo o segundo consecutivo. Mesmo alternando períodos não contínuos de trabalho nessa unidade de ensino, esse docente, sempre que tem a possibilidade de escolher, trabalha nela, porque, segundo ele, gosta de trabalhar nessa escola e também o local tem maior proximidade de sua residência.

Sobre sua opção pela licenciatura em História, assim se pronunciou:

Bom eu sempre gostei muito de ler, gosto muito até hoje. Sempre fui muito curioso. E eu comecei no meu curso muito tardiamente, eu já tinha 38 anos, quando voltei a estudar, fiz o magistério. Fui tentar um vestibular que eu nem imaginava que fosse passar e eu optei por História ou Geografia por causa das provas descritivas. A minha vontade mesmo era fazer Psicologia mas aí eu optei por História e Geografia, que era uma base boa que eu tinha de leitura, e como eu gosto mais de História do que de Geografia, eu optei por fazer História já sabendo que o destino seria a sala de aula. (DOCENTE 2, 2018, informação verbal).

A fala desse sujeito destaca que a escolha da profissão de professor de História foi muito mais pelas possibilidades que foram se colocando em sua trajetória de vida, do que por uma escolha associada a uma realização pessoal. Notamos, em nossas observações de campo, que, embora sempre pontual e ético em suas atividades laborativas, esse docente não evidenciava um grande entusiasmo no seu ofício de ensinar História.

À medida que íamos conquistando sua confiança, o docente 2 nos relatou que, por já estar atuando há muitos anos na educação e estar em vias de se aposentar, tem uma postura de não se desgastar com os alunos, especialmente nessa escola. Ele justifica esses posicionamentos no fato de a maioria dos educandos não demonstrar interesse pelas aulas e a questão da violência, que é corriqueira na comunidade afetando diretamente a unidade de ensino. Dessa forma, para se preservar e evitar problemas de ameaças, como já sofrera no passado, ele destacava que conduzia suas práticas de forma a transmitir, de maneira tranquila, os conteúdos, desenvolvendo avaliações que não causassem prejuízos aos educandos, dado que a maioria deles tinha uma base de conhecimentos pouco sólida e cobrar em demasia era perda de tempo.

Por sua vez, o docente 3 tem 32 anos de idade, é natural de Vitória, mas reside na Serra há mais de 10 anos. Terminou a Licenciatura em História pela Faculdade Saberes, no ano de 2012, e a especialização *lato sensu* também em História na Educação Básica no ano de 2014. Atua como professor de História há cerca de dois anos e meio, alternando contratos nas redes municipal e estadual. Com o Ensino Médio Regular Noturno é seu primeiro ano de experiência, assim como também é seu primeiro ano de trabalho na EEEFM C.

Ao dialogarmos com ele sobre sua opção pela licenciatura em História, ele enfatizou que a escolha, em si, não teve um motivo específico e nem era sua primeira opção, mas que hoje possui grande realização nessa docência, afirmando que

Se eu disser que tem um motivo eu estaria mentindo. Eu queria fazer educação física. Só que eu conversei com os alunos e aí você percebe que, aquilo gera “pra” você, você tem curiosidade pelas coisas que acontecem no mundo. Você sabe como as coisas funcionam. Se eu fizesse educação física não estaria realizado não. A História, ela me completou. Eu como pessoa, eu quanto profissional. É o que eu gosto de fazer. Porque se eu fizesse outra coisa não seria a mesma coisa. (DOCENTE 3, 2018, informação verbal).

Esse docente ressaltou sua predileção por trabalhar com o Ensino Médio Noturno, seja regular ou EJA, pois entende que as interações entre professor e alunos são melhores, dados que eles estão cognitivamente mais preparados para debater História.

Durante nossa participação nas aulas, observamos que o docente 3, em várias ocasiões, dialogava com os educandos a respeito de que, no Ensino Médio Noturno, o aluno deveria se portar como um adulto, ciente de seus direitos e responsabilidades. Esse sujeito partia de uma percepção de que o educando teria que ter um nível mínimo de maturidade para estar estudando à noite, e, aqueles que não possuísem esse requisito, deveriam correr atrás disso com urgência. Também cobrava dos alunos um silêncio quase que monástico nas aulas. Embora essa fala específica do professor evidencie um certo grau de autoritarismo, no dia a dia constatamos ações que não confirmavam essa postura. Era comum ele receber atividades fora dos prazos estabelecidos, redistribuir alunos em grupos de trabalhos por conflitos entre eles, remarcar provas em virtude de faltas de educandos. Embora exigisse grande silêncio em suas aulas expositivas, metodologia essa que predominava em suas práticas, nunca presenciamos o mesmo encaminhar qualquer discente à coordenação da escola, mesmo havendo situações propícias a isso durante suas aulas.

Para finalizar esse tópico, abrimos espaço para um simples comentário que também é relacionado à identificação dos nossos sujeitos. Mais uma vez a realidade da forte questão migratória no município de Serra se manifesta, dado que os professores 1 e 2 são naturais de Minas Gerais e o docente 3, embora seja da região Metropolitana da Grande Vitória<sup>75</sup>, também advém de outra municipalidade.

---

<sup>75</sup> Formada pelos municípios de Vitória, Serra, Vila Velha, Cariacica, Viana, Guarapari e Fundão. É a região mais populosa do Estado do ES, concentrado segundo dados do IBGE 1.960.213 (48,8%) da população capixaba.

## 5. CONVERSANDO SOBRE AS PRESCRIÇÕES CURRICULARES OFICIAIS

Nesse capítulo buscamos analisar o currículo formal, também denominado de prescrito, que os docentes agregam juntamente com suas experiências pessoais para desenvolverem o currículo praticado, também chamado de Currículo Real. Nesse sentido, retomamos brevemente nossos referenciais teóricos em torno dessas questões.

Moreira e Silva (2001) destacam que, para tratarmos de currículo escolar em toda a dimensão que o conceito possui, devemos incorporar reflexões sobre vários fatores que se relacionam com o processo de ensino-aprendizagem. Isso envolve diversas questões, tais como as de ordem pedagógica, pertinentes à rotina das instituições de ensino, e os objetivos que as mesmas almejam atingir; a realidade sociocultural da comunidade escolar e a cultura que permeia a sociedade em que ela está inserida; as ideologias e as disputas de espaços de poder entre os diferentes grupos sociais; o mercado de trabalho e o editorial; as interações entre os diferentes sujeitos que compõem o universo escolar e as políticas públicas voltadas para a educação.

Não objetivamos trazer à tona as diferentes discussões em torno das teorias do currículo muito frutuosas no Brasil, especialmente a partir da década de 1980, e muito bem abordadas pelos autores mencionados no parágrafo anterior. Todavia, para o direcionamento de nossos trabalhos, é necessário retomar discussões em torno do que estamos aqui denominando de currículo.

Silva (2007) destaca que as discussões mais recentes em torno do currículo procuram colocá-lo em uma perspectiva mais ampla, definindo-o como a totalidade de experiências vivenciadas pelo aluno, intermediadas pelo professor, em uma escola dentro de um contexto histórico e social. Essas mesmas discussões destacam também que o currículo revela, no interior de seu texto, um contexto social, econômico, cultural e político. Logo, sua pretensa neutralidade como um “mero” e “ingênuo” veículo de transmissão desinteressado do conhecimento social deve ser redimensionada, situando este documento em uma esfera de relações de poder que lhe imprime dinâmica e parcialidade. Compartilhamos dessa percepção de currículo e aqui entenderemos as mediações do professor como suas práticas no cotidiano de trabalho.

Silva (2007) alerta ainda que, quando se fala de currículo escolar, a associação dominante que se tem do mesmo é aquela que o relaciona à seleção, ordenamento e sistematização dos saberes (conhecimentos) acumulados historicamente, ou seja, a definição de quais conteúdos os alunos devem aprender.

Sacristán (2000) apresenta uma proposta de conceituação de currículo que passa por uma análise mais ampla da relação entre a seleção de conteúdos e as questões culturais, definindo-o como um artefato cultural edificado no entrecruzamento de influências e campos de atividades diversificadas e extremamente inter-relacionados, que, no universo escolar, se apresenta de diferentes formas, conforme segue:

- O currículo prescrito – em todo sistema educativo existe algum tipo de prescrição, são os aspectos que atuam como referência na ordenação do sistema curricular servindo como ponto de partida para a elaboração de materiais, controle de sistema, etc.[...]
- O currículo moldado pelos professores – como agente ativo, o professor molda a partir de sua cultura profissional, qualquer proposta que lhe é feita, intervindo na configuração dos significados das propostas curriculares. [...]
- O currículo em ação – é na prática, guiada pelos esquemas teóricos e práticos do professor, concretizando-se nas tarefas acadêmicas, as quais, como elementos básicos, sustentam o que é a ação pedagógica, que podemos notar o significado do que são as propostas curriculares. [...]
- O currículo avaliado – através dele se reforça um significado definido na prática do que é realmente. Pressões exteriores levam a ressaltar na avaliação aspectos do currículo talvez coerente, talvez incongruentes com os propósitos de quem prescreveu o currículo, de quem o elaborou, ou com os objetivos do próprio professor. (SACRISTÁN, 2000, p.104-105)

Dos conceitos apresentados por Sacristán (2000), nos apropriaremos, nessa dissertação, das categorias de currículo prescrito, lembrando que este se constrói dentro de um cenário de idealizações a serem atingidas; de currículo moldado pelos professores e de currículo em ação, que se situam em um universo complexo, repleto de diversidades e contradições. Esses dois últimos, em nosso entendimento, se materializam dentro daquilo que Ferrazo (2004) denomina de Currículo praticado, no qual os praticantes,

[...] produzem, em meio às redes e contextos vividos, diferentes *saberespráticas* que têm na relação solidária sua expressão mais visível. Os currículos realizados pelos sujeitos praticantes estão encharcados de relações que advogam em favor de princípios de totalidade, coletividade, cooperação e solidariedade. [...] as redes compartilhadas pelos sujeitos nos cotidianos das escolas pesquisadas apontam para ações coletivas, que são realizadas de modo a se buscar saídas para os problemas enfrentados. Não há imobilismo (FERRAÇO, 2004, p. 90).

Cabe lembrar que a definição de Ferrazo (2004) engloba, como praticantes, todos os sujeitos da comunidade escolar. Embora aqui estejamos focando nosso estudo nas práticas dos professores, temos a clareza que o currículo não se processa apenas pela ação desses sujeitos, e sim por todos aqueles que se inserem no universo escolar.

Conforme mencionamos na introdução, a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino médio encontra-se em fase de elaboração e, mesmo que seja aprovada no ano de 2018, só passará a ser implementada a partir de 2019. Dessa forma, nesse estudo, estamos denominando de currículo formal as prescrições curriculares oficiais advindas dos Parâmetros

Curriculares Nacionais (PCNs), das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (1998, 2012) e, principalmente, do *Currículo Básico da Escola Estadual (CBEE) – Guia de implementação (2009)* que, segundo seus organizadores, foi elaborado em consonância com os dois documentos anteriores. Nosso principal foco de análise nessas prescrições é o diálogo que os mesmos estabelecem com as movimentações da historiografia que abordamos no item dois.

## 5.1 OS DOCUMENTOS CURRICULARES NACIONAIS – PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO MÉDIO.

Na perspectiva Neoliberal de um Ensino Médio de ampla formação, os componentes curriculares articulados de forma contextualizada e interdisciplinar, de forma a estimular nos educandos o desenvolvimento de habilidades e competências, surgem nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), implantados pelo Ministério da Educação, a partir de 1997. Os Parâmetros buscam dar orientações de objetivos a serem atingidos frente ao ensino das disciplinas nos ensinos Fundamental e Médio, não impondo uma seleção pré-determinada de conteúdos.

Para Santos (2009), no que se refere especificamente ao componente curricular História, os PCNs representaram uma formalização das propostas idealizadas para o ensino dessa disciplina nos movimentos das décadas de 1980 e 1990 e provocaram significativas influências sobre a História Ensinada, sendo as mais relevantes,

[...] ao nível do ensino fundamental:

1. a necessidade de fornecer ao aluno as bases conceituais para se entender o processo histórico e sua relação com a historiografia;
2. ocorre uma tendência pela chamada história sociocultural, descartando a antes predominante história política e factual;
3. ênfase no conceito de cultura e adoção da metodologia e das temáticas da chamada História Cultural;
4. a preocupação com uma história total ainda se faz presente, com a feição francesa de quatro tempos periodizados, embora a recomendação seja a de trabalhar a noção de história enquanto processo.

No ensino médio: [...]

1. ênfase na formação do aluno e o preparo para o exercício da cidadania.
2. aprofundamento dos conceitos trabalhados no ensino fundamental com vistas a levar o aluno a ensaiar a prática da leitura e da pesquisa histórica;
3. preocupação com uma história mais temática, centrada nos aspectos sociais e culturais. (SANTOS, 2009, p. 28)

O autor acrescenta que esses parâmetros tentaram estabelecer um padrão no jeito de ensinar pensando, principalmente, na interdisciplinaridade, concebendo, assim, a escola como

um local de produção de conhecimento para além da transposição didática. Eles buscaram, ainda, superar a concepção de História linear e evolutiva dialogando com outras abordagens, tais como a História do tempo presente e História Nacional, mais ligadas a uma perspectiva regional, trabalhando “aspectos intrinsecamente relacionados ao processo histórico, tais como memória, identidade, religiosidade e patrimônio cultural” (SANTOS, 2009, p. 34).

No que se refere aos PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio) de História, Santos (2009) entende que é possível afirmar que estes documentos representam sim um marco frente à História ensinada em nosso país, na medida em que buscaram conciliar diferentes propostas das discussões provenientes da historiografia e tentaram abarcar algumas proposições de estudiosos do Ensino de História e também de professores atuantes na educação básica.

Soares (2002) também entende os PCNEM de História como uma proposta de consolidação dos objetivos pensados para o ensino fundamental e destaca neles uma predominância de referências ligados a História Nova. Em sua análise desse documento ele entende que essas orientações buscam estabelecer as articulações entre a Micro e a Macrohistória procurando, nas particularidades dos acontecimentos históricos, as generalizações essenciais para o entendimento do processo histórico. Para isso, defende o emprego de diferentes metodologias e a relativização do documento para a produção do conhecimento, endossando, dessa forma, a proposta de Certeau (2009), na qual o ensino se constrói durante o fazer histórico. Nesse sentido, a interdisciplinaridade com as outras disciplinas deve ser uma tônica, para que o educando tenha instrumental mais amplo para perceber as diferentes temporalidades históricas e a dinâmica do processo social.

Para este pesquisador, os PCNEM de História ressaltam as diferentes temporalidades (curta, média e longa duração) da teoria Braudeliana como bases para o entendimento do tempo histórico, defendendo esta percepção como mais favorável à “formação do estudante como cidadão, aprendendo a discernir os limites e possibilidades de sua atuação, na permanência ou na transformação da realidade histórica em que vive”. (SOARES, 2002, p. 41). Além disso, para ele os PCNEM também chamam a atenção para a necessidade de se ampliar a conceituação de cultura, assim como evocava Geertz em seus estudos.

Outro ponto observado por Soares (2002) são as contribuições de Braudel e Le Goff referentes a se conceber a cultura material como instrumento de memória e, sob esse prisma, a possibilidade de uso do Patrimônio Cultural como fonte para os estudos históricos. Propõe-se o uso do patrimônio como um indicador das permanências e transformações sociais que podem ser reveladas em uma dada sociedade como “uma abordagem necessária a ser

realizada com os educandos, situando-os nos lugares da memória construídos pela sociedade e pelos poderes constituídos, que estabelecem o que deve ser preservado e lembrado e o que deve ser silenciado e esquecido". (SOARES, 2002, p. 41).

Bittencourt (2009) destaca também que podemos observar nos PCNEM uma tendência da História Social e Cultural. A proposição dos conteúdos por temas sem elencá-los detalhadamente, estimulando ações de pesquisas a serem desenvolvidas por alunos e professores, se encaixa bem com essas perspectivas. Para a autora, essas correntes são utilizadas neste documento como uma forma de superar a visão histórica do marxismo estruturalista que supervaloriza as estruturas econômicas, bem como para incluir, no Currículo Real, experiências humanas do cotidiano que estão embebidas de valores culturais, simbolismos e representações que, por sua vez, produzem interferências tanto nas ações políticas quanto nos conflitos sociais. Ela entende que, nos PECEM, incorporou-se contribuições da Nova História francesa bem como da historiografia denominada Neomarxista, especialmente das propostas de Thompson<sup>76</sup> e Ginzburg.

Ainda na linha de argumentações favoráveis aos PCNs, Scalzer (2007), analisando Helenice Ciampi (2005), entende que a autora vê, neste documento, um desenho de uma nova possibilidade de currículo, que dá significações ao conhecimento escolar pela via da contextualização crítica dos conteúdos, tomando, como ponto de partida, o presente (mas não se restringindo a ele) e maximizando a interdisciplinaridade, buscando combater um saber compartimentado. Ciampi (2005 apud SCALZER, 2007) lembra ainda que, frente à atual sociedade da informação, a proposição dos PCNs aumenta a credibilidade da capacidade docente de seleção de temas e de conceitos para o desenvolvimento de uma prática pedagógica consistente.

Todavia, em meio a este otimismo, Ciampi (2005) destaca a dificuldade de se praticar essas proposições, dada à política educacional vigente, marcada pela ausência de mudanças estruturais e fortemente presa a descontinuidades administrativas, como neutralizadora de quaisquer propostas inovadoras. Além disso, a pesquisadora afirma que a ausência da participação dos docentes na construção dessas propostas cria uma lacuna entre as demandas

---

<sup>76</sup> Edward Palmer Thompson (1924-1993), de orientação teórica marxista se tornou grande crítico do stalinismo. Após sua saída do Partido Comunista inglês em 1956, com outros dissidentes formou o núcleo principal do movimento político que ficou conhecido como Nova Esquerda e com John Saville fundou a revista *New Reasoner* (que, após se juntar a *Universities and Left Review*, passou a se chamar *New Left Review*). Essa revista se constituiu como “espaço aberto tanto do debate e divulgação de reflexões da dissidência comunista quanto de crítica ao estalinismo e à política socialdemocrata”. Thompson ergue-se contra o dogmatismo, o teorismo e o determinismo presentes, sobretudo, no marxismo althusseriano. Fonte: Adaptado de (MARTINS, 2006, p. 115-116).

dos professores e as metas prioritárias governamentais, gerando em um desinteresse desses sujeitos a esta proposta.

A essa questão dos PCNs como um documento de imposição da noosfera, Scalzer (2007), agora fundamentada em Abud (2004), acrescenta que, embora os mesmos enunciem-se como um documento aberto e de grande flexibilidade, tais qualidades não se tornam condizentes com seu conteúdo. Neles, prevalece uma estrutura hierarquizada e de cunho centralizador, com níveis diferentes de concretização, impondo-se de maneira verticalizada e burocratizada sobre a instituição escolar, especialmente sobre o professor, tornando este um realizador de atividades “pré-estabelecidas”. Desta forma, quando tratamos especificamente do componente História, os PCNs acabaram excluindo do debate seus principais sujeitos: discentes e professores. Outra vez estes foram considerados como incapazes de elaborar um saber próprio e construir a sua História. Em síntese, os PCNs defendem um discurso de construção coletiva que, na prática, foi ignorado durante sua construção.

Outra crítica de grande relevância, referente aos PCNEM de História, é feita por Soares (2002), ao alertar que não se deve perder de vista que estes documentos são carregados de pragmatismo mercadológico, contendo, em sua essência, o que ele denomina de humanismo técnico, na medida em que defendem uma formação baseada em habilidades e competências,

[...] buscando primordialmente a atender o mercado, provendo-lhe com mão-de-obra qualificada, com cidadãos críticos de seu papel histórico e com indivíduos cientes das ações pautadas pela ética e pela justiça, buscando amalgamar o conceito de humanidade e de cidadania à potencialidade produtiva da pessoa (ARIAS NETO, 1999, p.109), e não no desenvolvimento pessoal, enquanto cidadão responsável pelas transformações sociais. Ou seja, nega o princípio aristotélico do homem político, pois lhe tolhe as decisões sobre o estado, que passa a ser um ente que existe para servir os ditames da produção capitalista. (SOARES, 2002, p. 41-42)

Fundamentado em Gadamer (1983), Soares (2002) entende que os PCNEM pregam um grau de objetividade e pragmatismo na formação do indivíduo, construindo sujeitos adaptados ao capitalismo e às suas periódicas atualizações, especialmente as tecnológicas. A liberdade de o indivíduo exercer sua criticidade filosófica acaba se tornando limitada e indesejada, dado que, nessa lógica, a essência do “ser” é diretamente ligada à inserção dele na sociedade de consumo e ao empreendedorismo criador e inovador nela existentes.

Outra questão relacionada aos PCNEM (BRASIL a, 2000) e sua ligação com as novas abordagens historiográficas é a proposta de se desenvolver o ensino de História a partir de eixos temáticos, como por exemplo, O cidadão e o Estado; Tecnologias e fontes de energia; Mentalidades: o trabalho no tempo. Neves (2000) adverte que essa situação requer grande

reflexão. Para ele, tal proposta cria sim novas possibilidades, mas também um sério problema: o de elencar temáticas que não surgem da realidade em que o educando está inserido e pensadas para um tipo padronizado de aluno, pois não considera as particularidades de cada local de sua aplicação. Essa perspectiva, em seu entender, não dialoga com o desejo de Bloch, que via, na História, uma melhor forma de entendimento da realidade de quem a estuda, devendo ser denominada não de temática, mas de “programática”, pois para ele

O ensino temático, ao contrário do “programático”, parte de uma problematização da realidade social e histórica a ser estudada, tendo como referência o aluno real, em sua vivência concreta. Ao estabelecerem os temas, a priori, e ao “sugerirem” os conteúdos, com profusão de detalhes, os PCN projetam um aluno ideal, em sua vivência virtual. O estudante brasileiro, subjacente nos PCN de História, é o jovem, na faixa etária prevista para o nível de ensino considerado, de classe média, que mora nos grandes centros urbanos e tem acesso aos recursos produzidos pela moderna tecnologia industrial (NEVES, 2000, p.126.)

Uma outra problemática que apontamos em relação aos PCNEM é a ideia de um Currículo Nacional para os sistemas de ensino. Scalzer (2007), fundamentada nos estudos de Gentili; Silva (1996) chama a atenção para alguns problemas que decorrem dessa questão. Segundo ela, os defensores de um currículo unificado enxergam no mesmo instrumento que pode ajudar a combater a evasão e a repetência escolar, especialmente no Ensino Médio. Todavia, essa perspectiva ignora os debates referentes às teorias do currículo, que alertam para a enorme distância existente entre o Currículo Formal e o Currículo Real (aquele que é desenvolvido por educandos e docentes no cotidiano das escolas). Além disso, ver o currículo unificado como alternativa de solução dos problemas de evasão, representa também a negação do enfrentamento dos problemas econômicos, culturais e sociais que geram essa situação. Concordamos com o exposto por Scalzer (2007) e acrescentamos que um currículo unificado, imposto de forma horizontal, sem construção coletiva e com pouca abertura para a História local solapa a autonomia e a subjetividade do professor, prerrogativas tão importantes em suas práticas de ensino. Pensar o currículo é pensar especificidades que vão muito além da mera seleção de conteúdos.

Voltando a falar dos PCNEM de forma mais geral, os mesmos não tiveram, pelos docentes, a aceitação esperada pela noosfera (Ministério da Educação e seus idealizadores). No ano de 2002, ocorreu a publicação dos PCNs com detalhamentos para cada área de conhecimento, visando responder às críticas recebidas, bem como tentar convencer os professores da viabilidade da proposta. Já em 2004, no governo Lula, as discussões sobre eles foram retomadas e o MEC não tinha mais como negar que a proposta teve, por parte dos professores do Ensino Médio, baixíssima adesão.

Galián (2014) ressalta que, entre as diversas críticas recebidas aos PCNs, que também se estendem aos PCNEM, as mais robustas vieram de renomados estudiosos da educação, tais como Saviani, Àvila, Martinez, Cunha, Moreira, que questionavam a

[...] vinculação dos PCN às novas exigências da ordem econômica globalizada e das políticas neoliberais, que têm como palavras-chave: consenso, competitividade, equidade, produtividade, cidadania, flexibilidade, desempenho, integração e descentralização. [...]. Tais orientações focalizam a questão do conhecimento, da informação e do domínio técnico-científico com o objetivo de formação de recursos humanos flexíveis, adaptáveis às exigências do mercado. [...] alguns autores discutem o nível de detalhamento assumido, que coloca em dúvida a sua "não obrigatoriedade", uma vez que tal detalhamento lhe atribuiria um caráter mais de currículo do que de parâmetros orientadores. [...] A novidade representada pelos Temas Transversais também recebeu críticas relevantes. Os autores de tais críticas destacam a ideia de que se pode identificar uma visão de escola "imune" à ação de causas extraescolares e uma opção clara por ignorar os conflitos existentes entre diversas culturas e etnias, o que reduz a pluralidade cultural a um multiculturalismo conservador e a uma postura assimilacionista. (GÁLIAN, 2014, p. 652-653)

Uma outra situação que é colocada como grande agravante para pouca receptividade dos PCNEM é o fato de termos chaves, como contextualização, interdisciplinaridade e competências, não terem sido conceituados de forma clara nesse documento, o que tem causado muitas discussões entre os especialistas em educação.

Maldaner (2012), parafraseando Bernstein (2003), destacam que o conceito competência tem raízes epistemológicas diversificadas, até mesmo antagônicas. Como exemplos disso, ele destaca, no campo da Psicologia, a competência cognitiva (Piaget); na sociolinguística, a competência comunicativa (Dell Hymes); na Antropologia Social, a competência cultural (Lévi-Strauss); na Sociologia, a competência dos membros (Garfinkle) e competência Linguística (Chomsky). Nos PCNEM, destacam os autores, a noção de competência é utilizada com o propósito de reorganizar o currículo escolar de modo a contribuir com a formação, "[...] de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, mais solidárias, que acolham e respeitem as diferenças, pratiquem a solidariedade e superem a segmentação social" (BRASIL, 1998, p. 18). Em suma, uma definição dotada de enorme amplitude e suscetível a diferentes interpretações. Outra crítica muito assídua a estes documentos é a grande dificuldade de se estabelecer a uma clara diferenciação entre competências e habilidades. No documento de atualização dos PCNs de 2002, em virtude das críticas recebidas em torno desta questão, o MEC as colocou como categorias correlacionadas afirmando que

Pode-se, de forma geral, conceber cada competência como um feixe ou uma articulação coerente de habilidades. Tomando-as nessa perspectiva, observa-se que a relação entre umas e outras não é de hierarquia. Também não se trata de gradação, o

que implicaria considerar habilidade como uma competência menor. Trata-se mais exatamente de abrangência, o que significa ver habilidade como uma competência específica. Como metáfora, poder-se-ia comparar competências e habilidades com as mãos e os dedos: as primeiras só fazem sentido quando associadas às últimas. (BRASIL, 2002a, p. 15)

Nos PCNEM de História (2000) não há teorização sobre essas categorias e elas são assim apresentadas:

**Quadro 4 – Habilidades e competências a serem desenvolvidas em História segundo os PCEM**

<p><b>Representação e comunicação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção.</li> <li>• Produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, a partir das categorias e procedimentos próprios do discurso historiográfico.</li> </ul>
<p><b>Investigação e compreensão</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico, reconhecendo-as como construções culturais e históricas.</li> <li>• Estabelecer relações entre continuidade/permanência e ruptura/transformação nos processos históricos.</li> <li>• Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos simultaneamente como sujeito e como produto dos mesmos.</li> <li>• Atuar sobre os processos de construção da memória social, partindo da crítica dos diversos “lugares de memória” socialmente instituídos.</li> </ul>
<p><b>Contextualização sociocultural</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Situar as diversas produções da cultura – as linguagens, as artes, a filosofia, a religião, as ciências, as tecnologias e outras manifestações sociais – nos contextos históricos de sua constituição e significação.</li> <li>• Situar os momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ou de simultaneidade.</li> <li>• Comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos.</li> <li>• Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado.</li> </ul>

Fonte: PCEM História (2000, p.28). Adaptado pelo autor.

Para o desenvolvimento das habilidades e competências citadas no quadro 5, aumentou-se a responsabilidade do professor no que tange à seleção dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, todavia, com um agravante. A proposta dos PCNEM de História pede que o currículo priorize assuntos que desenvolvessem a cidadania e temas atuais, como discriminação, violência, miséria e a relação presente e passado, fugindo da mera memorização. Entretanto, as avaliações de larga escala, como o ENEM e os vestibulares remanescentes, tinham um enfoque conteudista. Essa contradição só foi corrigida anos mais tarde.

Retomando a questão da dificuldade de diferenciação entre habilidades e competências, Silva (2014) destaca que ela é repetida nas Diretrizes curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), estabelecidas por meio da Resolução CEB n.º 3, de 26 de junho de 1998. Elas foram lançadas como um documento complementar à Lei de Diretrizes (1996) e aos PCNs (1997). Representam um conjunto de definições referentes aos princípios, fundamentos e procedimentos que devem ser seguidos na organização pedagógica e na

curricular de cada unidade escolar que integram os diversos sistemas de ensino. Elas reafirmam os objetivos e finalidades estipuladas para o ensino médio pela LDBEM.

No que se refere ao ensino de História, as DCNEM (1998) não fazem menção aos conteúdos a serem trabalhados, o que impossibilita nossa análise em relação à concepção de ensino de História no presente documento. Assim como os PCNs, elas enfatizam o trabalho em torno do desenvolvimento das habilidades e competências em todos os componentes curriculares. Todavia, a expressão competência é colocada ainda de forma generalizante, sempre fazendo alusão que estas são fundamentais para a construção da autonomia e a capacidade de aprender, ao exercício da cidadania e ao exercício das atividades profissionais. Silva (2014) aponta que, no texto das DCNEM (1998), é ressaltado que o Ensino Médio deve: priorizar competências e conhecimentos de tipo geral, que possibilitem ao aluno a inserção na vida profissional e a continuação de seus estudos; dar novos significados aos conteúdos escolares, por meio de competências que utilizem menos a memória e mais o raciocínio e demais capacidades cognitivas; ministrar um ensino de linguagens que vá além da comunicação e desenvolva competências constituidoras de significados, nas diversas vivências sociais; e disponibilizar aos educandos atividades que estimulem competências que os possibilitem reinventar ou ressignificar o conhecimento didaticamente transposto para sala de aula para sua vida, desenvolvendo o protagonismo social.

A pouca especificação que se faz ao termo competência, segundo Silva (2014), é quando as DCNEM aludem que, ao longo dos três anos de formação no Ensino Médio, além da capacidade de aprender, o aluno deve desenvolver competências básicas “de abstração, desenvolvimento do pensamento sistêmico, criatividade, curiosidade, capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema; desenvolvimento do pensamento crítico e divergente; capacidade de trabalhar em equipe; [...] e saber comunicar-se” (SILVA, 2014, p. 87).

Moehleck (2012) corrobora com a discussão de dificuldades de diferenciação entre competência e habilidade nas DCNEM (1998). Porém, a pesquisadora destaca que, se há esta dificuldade conceitual, a mesma não ocorre em relação ao objetivo, que seria, segundo ela, o de “reforçar a subordinação da educação às demandas do mundo do trabalho, que passa a exigir um trabalhador polivalente responsável por sua própria empregabilidade”. (MOEHLECKE, 2012, p.48). Em torno da questão de formar amplamente para o trabalho, Moehleck (2012) esclarece que esta perspectiva nas DCNEM, é vista como algo bem além do que a mera estruturação da educação profissional. Os idealizadores deste documento, em seu entender, propuseram um currículo para o Ensino Médio, integrado de tal forma que superou,

a histórica discussão entre formação geral e formação profissional, quando destacam no artigo 12º que

Não haverá dissociação entre a formação geral e a preparação básica para o trabalho, nem esta última se confundirá com a formação profissional. [...]

§ 2º O ensino médio, atendida a formação geral, incluindo a preparação básica para o trabalho, poderá preparar para o exercício de profissões técnicas, por articulação com a educação profissional, mantida a independência entre os cursos. (BRASIL, 1998a, p. 227)

Entretanto, estudos posteriores em torno dessa proposição criticaram abertamente essa suposta superação da dualidade propedêutica/profissionalizante apresentada pelas DCNEM (1998). O entendimento do que seria trabalho nas diretrizes e as contradições entre o texto positivado e as ações governamentais foram os pontos de maior destaque, segundo Moehleck (2012).

A noção de trabalho levantada nessas diretrizes recebeu grandes questionamentos por parte dos críticos desse documento, que afirmaram existir

[...] uma oscilação nas DCNEM “entre trabalho como princípio e trabalho como contexto; trabalho como mediação e trabalho como fim; trabalho como práxis humana e trabalho como práxis produtiva” (Ramos, 2004, p. 41). Desse modo, em vez de se superar a dicotomia entre ensino propedêutico e ensino profissionalizante, o que as diretrizes fazem é reduzir a concepção geral de trabalho a uma função utilitária, onde este é assumido como princípio educativo na perspectiva do capital e não do trabalhador. (MOEHLECK, 2012, p. 49)

Quanto às contradições das ações governamentais, essas se tornaram claras quando, o MEC após ter publicado as DCNEM (1996), que confirmaram a ideia prevista na Lei 9394/96, de um Ensino Médio edificado em torno de um currículo que tivesse um núcleo comum a todos, mas que simultaneamente permitisse a integração com a educação profissional, publicou também o decreto nº 2.208/97<sup>77</sup>. Neste último documento, o Governo Federal separou novamente a educação profissional do Ensino Médio, estabelecendo caminhos distintos e independentes para ambos, reforçando a questão da dualidade nessa etapa final da educação básica.

Moehleck (2012) destaca que grupos opositores às políticas neoliberais do governo Fernando Henrique Cardoso, políticas essas que permeavam as DCNEM (1998), clamavam por novas diretrizes desde a publicação deste documento. Entretanto, somente no primeiro governo Lula, em 2003, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação deu início às discussões para a construção de novas propostas curriculares. O

<sup>77</sup> Conforme previa o art. 5.º do Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997, “a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do Ensino Médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (BRASIL, 1997, s/p.).

Seminário Nacional Ensino Médio: Construção Política, que resultou na publicação de um livro, em 2004, foi o ponto de partida desses trabalhos.

Com base nas discussões deste seminário, a Secretaria de Educação Básica (SEB), que incorporou a gestão da educação de nível médio, deu início ao processo de revisão dos PCNEM, por meio de consulta a especialistas do tema, o que resultou na publicação das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em 2006. No ano de 2009, o MEC deu início à revisão e à atualização das Diretrizes Curriculares de toda a educação básica, agregando a sua equipe renomada, especialistas no assunto. Em 2010, o resultante desse trabalho é apresentado pelo Ministério da Educação ao Conselho Nacional de Educação como proposta de base para a delimitação de novas diretrizes para a educação. Em julho deste mesmo ano, ocorreu a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, por meio do parecer CNE/CEB n.7/2010 e da resolução CNE/CEB n.4/2010. As diretrizes curriculares especificamente para o Ensino Médio (parecer CNE/CEB n. 5/2011) datam de maio de 2011. Relembramos que, nas citações diretas que fazemos das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2012, estamos utilizando a versão completa destas publicada pelo MEC em 2013.

As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio destacam que a formação do educando, nessa etapa final da educação básica, seja articulada de modo que o mesmo “tenha base unitária, no sentido de um método de pensar e compreender as determinações da vida social e produtiva; que articule trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva da emancipação humana”. (BRASIL, 2013, p. 39). Em suma, de acordo com este documento, espera-se que, no final do Ensino Médio, o aluno esteja plenamente preparado para o trabalho e para o exercício da autonomia intelectual e de sua cidadania<sup>78</sup>.

As DNCEM (2012), assim como sua antecessora, não estipulam os conteúdos que devem ser trabalhados em cada componente curricular. Quanto a isso, elas destacam que os conhecimentos a serem divulgados no Ensino Médio devem ser reunidos em quatro áreas. Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Essas áreas devem ser articuladas de forma a favorecer a comunicação entre os saberes e os conhecimentos dos

---

<sup>78</sup> A própria introdução desse documento ressalta que o Ensino Médio tem tido, na última década, grande destaque nas discussões sobre a educação brasileira. É ponto comum entre governo e especialistas que suas condições atuais (organização, estrutura e conteúdos) não atingem os propósitos formativos idealizados nas Diretrizes Nacionais Curriculares de 2013. Dessa forma, discutem-se várias mudanças para a melhoria da qualidade do Ensino Médio, que passam por financiamento, carga horária, inclusão e retirada de disciplinas entre outras. Constituem-se exemplos dessas alterações legislativas a criação do FUNDEB e a ampliação da obrigatoriedade de escolarização, resultante da Emenda Constitucional Nº 59, de novembro de 2009. Fonte: Brasil (2013, p. 145. Adaptado pelo autor).

distintos componentes curriculares, sem que os referenciais específicos de cada um sejam desconsiderados.

Observando essa organização curricular, podemos notar que as novas diretrizes não trazem grandes novidades no que se refere aos componentes. Entretanto, uma simples comparação com as DCNEM (1998) permite concluir que há inovações na linguagem, nos referenciais teóricos e, principalmente, na perda da ênfase do ensino baseado no desenvolvimento de habilidades e competências com vistas a formar, prioritariamente, sujeitos produtivos e flexíveis às constantes mudanças do mercado de trabalho.

Em relação à questão da linguagem, podemos destacar, à guisa de exemplo, que um termo muito utilizado nas DCNEM (2012) é “diversidade”. Segundo Moehlecke (2012), no contexto do documento, este conceito é pensado de formas variáveis, para dar um maior amálgama às concepções de currículo que se quer evidenciar e também à identidade que se espera para o Ensino Médio. Analisando o parecer das DCNEM (2012), a pesquisadora destaca que o desafio de se atribuir uma especificidade para a etapa final da educação básica na atualidade não reside mais na superação de dicotomias, tais como formação para o ensino superior *versus* preparação para o trabalho, mas sim pela,

[...] afirmação de uma multiplicidade de significados e trajetórias possíveis de serem construídas ao longo do ensino médio. A acomodação de tensões e divergências gerou um modelo curricular que associa uma base unitária com uma parte diversificada, em que a formação profissional é apenas mais uma entre as várias formações possíveis. (MOEHLECKE, 2012, p. 55.)

As DNCEM (2012) ocupam-se mais a tratar dos pontos considerados fundamentais na construção de um currículo. Para tal, elas se fundamentam nas discussões contemporâneas pertinentes a este assunto e destacam, em sua redação, que, no espaço escolar, ele deve ser concebido em três dimensões: a prescritiva (o currículo prescrito), advinda dos documentos oficiais; a não explícita, (o currículo oculto), que se efetiva nas trocas de valores entre os sujeitos em todas as relações que ocorrem entre os sujeitos dentro do cotidiano. A efetivação dessas duas dão origem à terceira dimensão, a real (currículo real ou vivo), que se materializa com o desenvolvimento de todas as práticas vivenciadas no ambiente escolar, sejam elas prescritas ou espontâneas. As Diretrizes enunciam, também, a necessidade da prática de um currículo mais flexível, que estimule a permanência do jovem na escola e ofereça alternativas para que ele possa ter a possibilidade de fazer escolhas durante seu percurso formativo que estejam mais relacionadas às suas necessidades e interesses. Segundo esta diretriz, o “currículo do Ensino Médio deve organizar-se de modo a assegurar a integração entre os seus

sujeitos, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, tendo o trabalho como princípio educativo, processualmente conduzido desde a Educação Infantil. (BRASIL, 2013, p. 40).

Essa questão de flexibilidade de currículo pode ser aplicada, por exemplo, entre o Ensino Médio Regular Diurno e Ensino Médio Regular Noturno. No noturno, em que há um número maior de alunos trabalhadores, os conteúdos podem ser mais adequados de acordo com a realidade deste público. Todavia, a carga horária mínima de 800 horas e 200 dias letivos deve ser respeitada. Entendemos, com isso, que no Médio Regular Noturno, os elaboradores da proposta curricular esperam que os docentes operem na lógica de adequação de conhecimentos/conteúdos e não supressão dos mesmos.

As DNCEM (2012) criticam, ainda, a concepção de currículo organizado por disciplinas, que pouco dialogam entre si, predominantes na realidade escolar brasileira, afirmando que não se deve “oferecer ao estudante um currículo enciclopédico, repleto de informações e de conhecimentos, formado por disciplinas isoladas, com fronteiras demarcadas e preservadas, sem relações entre si”. (BRASIL, 2013, p. 181). Para que isso não ocorra, elas reforçam a necessidade de uma prática escolar fundamentada na interdisciplinaridade, concebendo, esta, como transferência de métodos e saberes de uma disciplina para outra, visando a integração de diferentes áreas de conhecimento objetivando a promoção da transversalidade. Esta última, por sua vez é entendida como “[...] forma de organizar o trabalho didático-pedagógico em que temas, eixos temáticos são integrados às disciplinas, às áreas ditas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas”. (BRASIL, 2013, p. 184).

No que se refere, especificamente, ao ensino de História, podemos perceber nessas diretrizes, além das propostas que essa disciplina, assim como todas as demais, se articule em um currículo mais dinâmico e interdisciplinar, outros temas que têm grande ligação com a disciplina História, tais como a Educação em Direitos Humanos, a Educação Escolar Quilombola e a Educação Ambiental. Mas não podemos deixar de destacar, o fato que as DCN (2012) incorporam o Parecer e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, publicadas em 2004<sup>79</sup>, que devem ser trabalhadas em todos os níveis da educação básica, bem como a História Indígena (Lei nº 11.645 de 2008).

---

<sup>79</sup> Aprovados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em março de 2004 e homologados pelo Ministério da Educação (MEC) em junho do mesmo ano. A resolução foi resultante do Parecer CNE/CP 3/2004, visam a atender à Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei 9394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas.

Abreu e Mattos (2012) destacam que, se pensarmos dentro da lógica de currículo prescrito, essas temáticas têm seus primeiros passos nos PCNs, que, mesmo sem uma proposta específica, podiam ser encaixadas como pano de fundo no tema transversal *pluralidade cultural*. Entretanto, essa possibilidade teve pouco sucesso, dado que o currículo é um instrumento político e não havia interesse, por parte das elites dominantes, que elas tivessem destaque. Entretanto, as ações do movimento negro, educadores e demais movimentos sociais em busca de políticas afirmativas e de reparação às populações afrodescendentes, resultaram na criação da lei 10.639/2003, tornando esses temas obrigatórios nos currículos escolares no Brasil, o que, por sua vez, gerou sua incorporação nas Diretrizes Curriculares.

As autoras acrescentam que, tornada prescrição oficial, os profissionais de História (professores e pesquisadores) receberam novas oportunidades e desafios. Questões que já estavam sendo levantadas por historiadores e pelos movimentos sociais, tais como a permanência das desigualdades raciais na sociedade brasileira, tornaram-se, nesse contexto, motivação e incentivo para o desenvolvimento de políticas educacionais que visavam a ações de transformação das relações étnico-raciais e o desenvolvimento de pedagogias combativas às discriminações e ao racismo, que, no caminho indicado pelas diretrizes, implica na valorização da História e cultura dos afro-brasileiros, especialmente suas ações de resistência e de preservação de suas práticas culturais. Isso colocou

[...] no centro do debate conceitos de raça, identidade negra, racismo, democracia racial, cultura negra, cultura afro-brasileira, pluralidade cultural e cultura brasileira, a política educacional proposta pelas 'Diretrizes' exige o aprofundamento desses conceitos e sua contextualização no processo histórico. Para além do evidente envolvimento de educadores, as 'Diretrizes' convocam os profissionais de história para uma ampla reflexão sobre a história da cultura afro-brasileira, em suas dimensões de pesquisa e ensino. (ABREU; MATTOS, 2012, p.41)

Os conceitos mencionados na citação acima nos levam a voltar o nosso olhar novamente para a concepção de História presente nesse documento oficial. Baseados nesses conceitos e nos objetivos pretendidos com a educação das Relações Étnico-Raciais – “combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial” (BRASIL, 2012, p. 501), e no Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – “valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos” (BRASIL, 2012, p. 503), defendemos que, embora o texto dessas

diretrizes não traga aprofundamentos dessas discussões de cunho historiográfico, entendemos que fica explícito a proximidade deste documento com a História Cultural.

## 5.2 O CURRÍCULO BÁSICO DA ESCOLA ESTADUAL

O currículo oficial (prescrito) que estamos tomando como base de estudo é o que rege, atualmente, as escolas da Rede Estadual do Espírito Santo, um documento de orientação curricular, denominado *Currículo Básico da Escola Estadual (CBEE) – Guia de implementação (2009)* elaborado pela Secretaria Estadual de Educação (SEDU) com a assessoria de pesquisadores da área da educação e profissionais do magistério (segundo a própria SEDU), ou seja, um elemento advindo da noosfera. Este guia busca ser um “instrumento organizador da ação educativa, vem assegurar um mínimo de unidade na rede estadual de ensino e pressupõe ainda a articulação necessária, em cada unidade escolar, com o Projeto Político Pedagógico” (ESPÍRITO SANTO [ESTADO], 2009, p. 7).

A apresentação do documento ressalta que o mesmo foi organizado com base nos PCNs e nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM). Enfatiza que concebe a formação do educando com base no desenvolvimento de competências e habilidades<sup>80</sup>, a articulação com os temas transversais<sup>81</sup> e o aluno como sujeito do processo educativo. Ele também busca estar em consonância com os princípios estabelecidos pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) que defende os quatro parâmetros básicos para que uma formação escolar possa ser considerada de qualidade: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser*. O CBEE é um documento de 886 páginas (em sua versão eletrônica) divididos em 7 volumes, sendo: 1 Volume – Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 3 Volumes – Anos Finais do Ensino Fundamental e suas respectivas áreas do conhecimento – Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Ciências Humanas e 3 Volumes – Ensino Médio e suas respectivas áreas do conhecimento – Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Entendemos que o CBEE, ao dar ênfase a um ensino calcado nas habilidades e competências

---

<sup>80</sup> O Volume 3 do Ensino Médio, o CBEE, aponta o que seus organizadores entendem como competências; ações que expressam uma tomada de decisão através da utilização de ferramentas concretas e intelectuais, bem como da mobilização de esquemas conceituais, visando a estabelecer relações e promover interpretações. Observação comparação e argumentação são, por exemplo, ações que podem ser compreendidas como competências. habilidades, nesse sentido, são formas possíveis de alcance das competências.

<sup>81</sup> De acordo como os PCNs, a construção da cidadania pede, necessariamente, uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental. Nessa perspectiva é que foram incorporadas como Temas Transversais as questões da Ética, da Pluralidade Cultural, do Meio Ambiente, da Saúde e da Orientação Sexual.

e na ideia de transferir o protagonismo do processo de ensino/aprendizagem para o aluno, e não na interação entre os sujeitos do espaço escolar, evidencia a forte influência da ideologia neoliberal presente nesta prescrição curricular.

O CBEE é apresentado pela SEDU/ES como um documento que deve ser tomado como referência a ser seguida por gestores, pedagogos e professores no ensino da rede estadual. Ele trata de questões variadas, tais como: análise da gestão administrativa e pedagógica da escola, sugestões para diagnóstico e análise situacional da unidade de ensino, planejamento docente, formação continuada de professores, avaliação (internas e externas) e procedimentos para revisão do Projeto Político -Pedagógico.

Passada essa curta apresentação geral do CBEE, nos lancemos, agora, a um olhar mais específico ao nosso *locus*, que é o componente curricular História no Ensino Médio, que identificamos com a sigla CBEE – HEM (Currículo Base da Escola Estadual - História Ensino Médio) para diferenciar dos outros componentes contidos na área de humanas.

A disciplina História, no CBEE, compõe, juntamente com Filosofia, Geografia e Sociologia, o volume destinado à área de Ciências Humanas (Volume 3 do Ensino Médio). Na apresentação geral deste documento (p. 21 e 22), é dito pela Secretaria Estadual de Educação, que o mesmo foi construído de forma participativa em um trabalho iniciado em 2004, em debates realizados nas unidades de ensino, com base em ementas de planos de ensino enviados pela Secretaria Estadual de Educação. As sugestões encaminhadas pelas escolas foram discutidas em Seminários Regionais de Avaliação das Ementas Curriculares, que contava com representantes da SEDU e das escolas que, por sua vez, produziram um relatório final que apontou necessidades e sugestões para a reestruturação das diretrizes curriculares das escolas estaduais. Em 2005, a SEDU selecionou professores de referência de cada disciplina da própria rede, tomando como critério a formação acadêmica, a atualização permanente e o envolvimento em práticas pedagógicas inovadoras. Esse grupo, juntamente com técnicos da SEDU, pesquisadores e assessores da área de educação, por meio de seminários e encontros periódicos dedicou-se à elaboração das novas diretrizes, que foram publicadas em sua versão final no ano de 2009.

Mencionamos o processo de construção do documento para apontar uma contradição entre o que é colocado, de forma oficial, com aquilo que observamos nas escolas pesquisadas. Todos os professores participantes de nosso estudo relataram não haver formação continuada na Rede Estadual do Espírito Santo. O que ocorre, segundo eles, são um ou dois encontros no início do ano letivo, em que são tratadas questões pertinentes às unidades de ensino e comunicações de novas portarias e determinações vindas da SEDU, mas sempre de forma

rasa. O docente 1 nos relatou, em momentos de nossa observação de seus planejamentos, que se lembrava de ter participado das discussões das ementas curriculares em 2004. Mas isso foi feito em um ou dois encontros de duas ou três horas cada, segundo ele.

Em nossa pesquisa de campo, observamos que a diretriz curricular oficial foi pouco utilizada pelos docentes em suas aulas ao longo do trimestre. Percebemos que estes a consultaram somente no ato de elaboração de seus planos anuais de ensino, o que deixa claro que há pouca identificação destes com esse documento. Tal situação contribui para a defesa da ideia de que houve pouca participação dos profissionais que estão atuando na sala de aula na construção do CBEE. Retomamos estes pontos apresentados nestes dois últimos parágrafos no capítulo 5.

Voltando à análise do documento em si, a apresentação do volume 3 destaca, ainda, que a área de Ciências Humanas deve ser uma referência no que diz respeito à construção de saberes interdisciplinares que tragam como princípio o respeito à diversidade e à pluralidade de olhares sobre a realidade social e a experiência humana, em sua riqueza de linguagens e valores. Essa dimensão da área das Ciências Humanas, destacam os elaboradores do CBEE baseados teoricamente em Sacristán (1998) e Mota e Barbosa (2004), só se torna viável se concebermos o currículo como algo dinâmico, de conceituação ampla, inserido em um contexto histórico e numa totalidade social que lhe dá sentido, diretamente ligado ao cotidiano escolar que, por sua vez, é marcado por negociações, conflitos e lutas, em síntese,

[...] como um conjunto sistematizado de elementos que compõem o processo educativo e a formação humana. E, nesse sentido, o currículo, no contexto histórico em que está inserido, necessita promover entre estudantes e professores a reflexão sobre as relações humanas e sociais que fazem parte do cotidiano escolar. Colocar em prática o currículo na escola significa discutir a formação humana por meio do trabalho pedagógico; e, sobretudo, evidenciar a qualidade dessa ação. (ESPÍRITO SANTO [ESTADO] - EM VOLUME 3, 2009, p. 26).

Podemos observar no exposto que, no que se refere às bases conceituais, o documento tem a preocupação em dialogar com teorias curriculares que extrapolam a definição de Currículo como uma mera ordenação de conteúdos, vendo nele a necessidade de valorização de práticas e saberes cotidianos da própria escola, que compõem a sua essência. Todavia, ele também pontua que essa perspectiva não implica na exclusão do estabelecimento de programas com conteúdos mínimos a serem atingidos em cada série, pois entende que é nesses programas que professores e alunos têm uma base referencial para utilizar ferramentas de ensino e de pesquisa. Esta última prerrogativa é um ponto muito enfatizado neste

documento que, baseado em princípios da Nova História<sup>82</sup>, defende a pesquisa praticada cotidianamente por professores e alunos, como um caminho muito importante para um ensino dinâmico da História.

Sobre essa questão das mudanças na historiografia e das influências das mesmas sobre o ensino de História, que discutimos nos itens 2 e 3, O CBEE – HEM em análise, afirma ter sido construído de modo a contemplar diferentes concepções historiográficas para superar a visão da disciplina como propagadora de conhecimento histórico meramente factual, e para que ela seja reflexiva, considere múltiplos tempos, espaços, sujeitos e diálogos. Ele destaca a

[...] necessidade de o professor de História relacionar as metodologias da pesquisa histórica com as metodologias de seu ensino (teoria relacionada à prática e resultando em conteúdos procedimentais); no reconhecimento dos diferentes sujeitos da História, na diversidade de fontes, na necessidade de consolidação e historicização de conceitos, e na ampliação das possibilidades em torno do fato histórico; e na introdução no ensino de História de aspectos relativos a mentalidades, cotidianos, representações e práticas culturais. (ESPÍRITO SANTO [ESTADO] – EM VOLUME 3, 2009, p. 76).

Podemos observar no texto do CBEE – HEM claras referências à ideia da História problema de Bloch; e o conceito de curta, média e longa duração de Braudel quando o mesmo defende um ensino de História pautado na interação entre professor pesquisador e aluno pesquisador, que gere a “problematização do presente a partir do estabelecimento de relações entre as dinâmicas temporais: permanências e mudanças, sucessão e simultaneidade, antes/agora/depois”. (ESPÍRITO SANTO [ESTADO] – EM VOLUME 3, 2009, p. 81). Essa ligação com as novas perspectivas da historiografia também é confirmada no texto do CBEE - HEM em outros dois pontos, quando ele se refere às metodologias (páginas 80 a 83) e na própria seleção dos conteúdos básicos comuns (páginas 85 a 91).

Ao abordar questões metodológicas, os organizadores defendem que elas devem ter como objetivos principais o desenvolvimento de competências de investigação, crítica e interpretação, requisitos fundamentais no trabalho do historiador. Afirmam, ainda, que, para tal fim, é necessário pensar o ensino numa perspectiva de formulação de problemas, no qual dúvidas sejam as condutoras de pesquisas, pois elas podem gerar o contato mais próximo dos sujeitos da escola com a História, aumentando o interesse por seu estudo.

Um caminho para metodologia do professor indicado pelo CBEE – HEM é ampliar o universo de fontes históricas utilizadas, trazendo para o cotidiano da sala de aula o trabalho

---

<sup>82</sup> O texto do CBEE (p.76-77) identifica como Nova História as mudanças da historiografia iniciadas pelos Annales e consolidadas pelas propostas de pesquisas ligadas aos estudos culturais, extremamente influenciados pela interdisciplinaridade com a Antropologia que, considerando as alterações paradigmáticas das ciências, especialmente a partir da década de 1970, passou a estudar novos objetos, novos problemas e novas abordagens para a História.

com lendas, jornais, livros, cinema, obras literárias, revistas, monumentos, músicas, obras de arte, documentos oficiais, depoimentos de pessoas, fotografia, datas comemorativas, e quaisquer outras que tenham relação com a História, relacionando estas fontes com o conhecimento prévio dos educandos, com problemas do presente relacionados aos assuntos estudados.

Destacamos, aqui, uma pequena observação em relação ao exposto nos dois parágrafos anteriores. As propostas neles contidas são extremamente pertinentes e adequadas a um ensino mais dinâmico. Todavia, os organizadores do CBEE – HEM pecaram, em nosso entender, por teorizar sobre a questão, mas não trazerem nenhum exemplo prático de como realizar tais ações, nem no corpo do documento, nem mesmo como um anexo. Nas entrevistas que realizamos com os docentes nas escolas estudadas, uma das reclamações que ouvimos dos professores foi que uma das dificuldades que encontravam para seguir o currículo da SEDU, como eles chamam o CBEE – HEM, é que ele fica muito no campo da teoria e pouco trata da realidade da sala de aula.

Retomando a influência das novas abordagens históricas sobre o CBEE – HEM, passamos agora a tratar daquilo que ele denomina de *conteúdos básicos comuns*. Tentando confirmar um ensino de História que rompa com a mera descrição linear dos fatos históricos, ele propõe uma organização em torno de conceitos/temas estruturantes: Trabalho, Poder, Ciência, Cultura, Diversidades, onde

Cada ano é dividido em três temas e começa com uma *questão ou um problema a ser desenvolvida/o*. O segundo tema do ano é uma *forma de compreender representações*. O terceiro, por sua vez, diz respeito a uma *prática cultural* compreendida historicamente. (ESPÍRITO SANTO [ESTADO] – EM VOLUME 3, 2009, p. 83).

A seguir, apresentamos quadros montados a partir da seleção de parte da listagem dos conteúdos previstos para cada série (o documento utiliza o termo *ano*) do CBEE – HEM, para melhor entendermos a concatenação que ele faz entre sua proposta de ensino de História com a questão das habilidades e competências.

Quadro 5 – Conteúdo básico comum – História 1º Ano CBEE

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	TÓPICOS/CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, considerando o papel das diferentes linguagens, agentes sociais e contextos envolvidos em sua produção.</li> <li>• Construir uma identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos, simultaneamente, como sujeito e como produto dos mesmos.</li> <li>• Posicionar-se criticamente diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender e organizar os conceitos como representações da realidade organizadas pelo pensamento.</li> <li>• Reconhecer e analisar a natureza específica de cada fonte histórica.</li> <li>• Utilizar e elaborar textos interpretativos sobre o processo histórico.</li> <li>• Reconhecer a importância da interdisciplinaridade.</li> <li>• Buscar o sentido das relações e produções humanas no tempo, contextualizando-as e reconhecendo a possibilidade de várias interpretações.</li> <li>• Identificar anacronismos, evitando-os.</li> </ul>	<p>1) <u>Relações de Trabalho, Relações de Poder.</u></p> <p><b>Saberes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Liberdade, propriedade e exploração.</li> <li>• A revolução agrícola e as relações comerciais.</li> <li>• Relações de trabalho nas sociedades indígenas brasileiras e americanas.</li> <li>• Escravidão e servidão. [...]</li> </ul> <p><b>Práticas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Imprensa falada, escrita, digital: notícias de exploração do trabalho.</li> <li>• O trabalho e o trabalhador em fotografias, cinema e TV.</li> <li>• Relações de trabalho e de poder nos desenhos animados: Os Simpsons. [...]</li> </ul> <p><b>Sensibilidades:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Os excluídos da História: crianças, mulheres, prisioneiros, loucos...</li> <li>• Trabalho: dignidade, mérito ou punição.</li> <li>• Preconceitos e estereótipos.[...]</li> </ul> <p>2) <u>Ciência e Tecnologia</u></p> <p><b>Saberes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tecnologias e fontes de energia.</li> <li>• A roda, o eixo, o fogo e a eletricidade.</li> <li>• Invenções, descobertas e contextos de produção. [...]</li> </ul> <p><b>Sensibilidades:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O cientista no imaginário social.</li> <li>• É possível uma ciência para a paz?</li> <li>• O conceito eurocêntrico de ciência: a ciência de outras culturas, a ciência popular. [...]</li> </ul> <p>3) <u>Mundo das Festas</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Toda cultura tem festa.</li> <li>• Nascimento e morte como festas.</li> <li>• Festas urbanas, juventude e baladas.</li> </ul>

Fonte: ESPÍRITO SANTO [ESTADO] – EM VOLUME 3, 2009, p. 85 – 86. Adaptado pelo autor.

Quadro 6 – Conteúdo básico comum – História 2º Ano CBEE

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	TÓPICOS/CONTEÚDOS
<p>Dominar, fazer uso e produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, a partir das categorias e procedimentos próprios do discurso historiográfico.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relativizar as diversas concepções de tempo e formas de periodização do tempo cronológico, reconhecendo-as como construções culturais e históricas.</li> <li>• Situar os momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ou de simultaneidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar os conceitos históricos de forma analítica no exercício da indagação e investigação com base em fontes diversas.</li> <li>• Reconhecer que o objeto da História são as relações humanas nos diferentes <i>espaçotempos</i>.</li> <li>• Exercitar a interdisciplinaridade.</li> <li>• Construir sentidos para os fatos históricos, relacionando-os aos processos históricos.</li> <li>• Problematicar o presente nas dimensões individuais e sociais, comparando com outros contextos históricos.</li> <li>• Reconhecer e aplicar as relações entre as dinâmicas temporais: continuidades e rupturas; permanências e mudanças; sucessão e simultaneidade; passado, presente e o devir.</li> <li>• Respeitar as diversidades étnicas, religiosas, sexuais, classistas e geracionais, reconhecendo-as como construções históricas e manifestações culturais.</li> <li>• Identificar e analisar as construções da memória que possuem caráter propagandista.</li> <li>• Posicionar-se diante de injustiças, diferenciando igualdade e equidade, e reconhecendo os direitos pessoais e sociais.</li> <li>• Identificar os problemas da comunidade, participando da busca por soluções.</li> </ul>	<p>1) <u>As relações do Oriente Islâmico com o Ocidente.</u></p> <p><b>Saberes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O Oriente na Antiguidade: a ideia de estado centralizado e de civilização.</li> <li>• O Ocidente na Antiguidade: Grécia e Roma, as relações com a cultura oriental.</li> <li>• Judaísmo, Cristianismo e Islamismo.</li> <li>• O Islã invade a Europa: ciência e cultura.</li> <li>• As Índias orientais. [...]</li> </ul> <p><b>Práticas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Imprensa falada, escrita, digital: notícias do Oriente no presente.</li> <li>• O Islã visto pelo cinema e pela TV (desenhos animados).</li> <li>• O Islã nos <i>games</i>: O Príncipe da Pérsia.</li> <li>• O Corão como documento histórico.[...]</li> </ul> <p><b>Sensibilidades:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Música e dança.</li> <li>• Vocábulo e hábitos orientais no Brasil.</li> <li>• A mulher na visão islâmica e judaica.</li> <li>• Formas de escrita e práticas de leitura. [...]</li> </ul> <p>2) <u>Gênero e Sexualidade</u></p> <p><b>Saberes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O conceito de gênero.</li> <li>• O conceito de sexualidade.</li> <li>• A mulher na mitologia greco-romana. [...]</li> </ul> <p><b>Práticas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gênero e sexualidade no cinema.</li> <li>• Gênero e sexualidade: registros antigos.</li> </ul> <p><b>Sensibilidades:</b></p> <p>3) <u>Mundo da Moda</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Moda e utilidades.</li> <li>• Moda e sentido de beleza.</li> <li>• Moda, consumo e globalização.</li> <li>• Moda e religião.</li> </ul>

Fonte: ESPÍRITO SANTO [ESTADO] – EM VOLUME 3, 2009, p. 87 – 88. Adaptado pelo autor.

Quadro 7 – Conteúdo básico comum – História 3º Ano CBEE

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	TÓPICOS/CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender as diversas produções da cultura – as linguagens, as artes, a filosofia, a religião, as ciências, as tecnologias e outras manifestações sociais – nos contextos históricos de sua constituição e significação.</li> <li>• Atuar sobre os processos de construção da memória social, partindo da crítica dos diversos “lugares de memória” socialmente instituídos.</li> <li>• Fazer uso de argumentação crítica sobre os processos históricos, a partir das categorias e dos procedimentos próprios do discurso historiográfico</li> </ul>	<p>Compreender que os conceitos históricos são dinâmicos e se tornam específicos com a construção de representações.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer e utilizar diferentes linguagens.</li> <li>• Ordenar e contextualizar a produção do conhecimento.</li> <li>• Utilizar diferentes procedimentos metodológicos na construção do conhecimento histórico.</li> <li>• Reconhecer os fatos do passado como processos sociais, resultados de posicionamentos diante de diferentes possibilidades.</li> <li>• Reconhecer e analisar as relações entre as dinâmicas temporais: continuidades e rupturas; permanências e mudanças; sucessão e simultaneidade; passado, presente e o devir.</li> <li>• Compreender que a história é construída por sujeitos históricos (individuais e plurais).</li> <li>• Compreender e relacionar as diferentes formas de organização da vida social e das relações de poder, considerando a participação de homens e mulheres de diferentes etnias e gerações.</li> <li>• Relacionar as diferentes manifestações artísticas com os contextos históricos de sua produção.</li> <li>• Identificar as relações de poder nas diferentes instâncias da sociedade.</li> <li>• Compreender a cultura como conjunto de representações, considerando os cotidianos.</li> <li>• Considerar a pluralidade das memórias históricas, valorizando-as.</li> <li>• Participar dos processos de construção e preservação da memória social.</li> </ul>	<p><u>1) Nações e Nacionalismos</u>  <b>Saberes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceito de Estado e suas transformações históricas.</li> <li>• Princípios, doutrinas e ideologias.</li> <li>• Os primeiros estados centralizados e as expansões imperiais.</li> <li>• Outras formações: cidades-estado, feudalismo, [...] . os indígenas brasileiros. [...]</li> </ul> <p><b>Práticas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Imprensa falada, escrita, digital: consumo e mercado.</li> <li>• Literatura e historiografia nacionalista: comparações de discursos.</li> <li>• Fotografias: a imagem vale mais que a palavra? [...]</li> </ul> <p><b>Sensibilidades:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Juventude e identidade.</li> <li>• Quem é o povo?</li> <li>• A força da tradição. [...]</li> </ul> <p><u>2) Colonizações e Resistências</u>  <b>Saberes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O sentido da colonização no mundo moderno.</li> <li>• Resistências indígenas na América.</li> <li>• Resistências religiosas.</li> <li>• Resistências dos escravos. [...]</li> </ul> <p><b>Práticas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O cinema nos EUA como instrumento de colonização cultural.</li> <li>• O rock engajado e militante.</li> <li>• MPB e resistência à Ditadura.</li> </ul> <p><b>Sensibilidades</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Revolução cultural e movimento hippie.</li> <li>• Juventude: conservadorismo ou rupturas?</li> <li>• Consumo de drogas como estratégia de colonização ou forma de resistência? [...]</li> </ul> <p><u>3) Mundo das Artes</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O sentido de arte.</li> <li>• O artista no imaginário social.</li> <li>• Toda cultura tem arte.</li> </ul>

Fonte: ESPÍRITO SANTO [ESTADO] – EM VOLUME 3, 2009, p. 89 – 90. Adaptado pelo autor.

Analisando os quadros podemos observar a forte inclinação do CBEE – HEM à História Cultural, não somente nos conteúdos elencados, mas também pela utilização de conceitos advindos dela em sua estruturação básica, como *práticas* e *sensibilidades*. Se analisarmos esse último item (sensibilidades) em cada um dos quadros, ele poderia ser denominado também de representação, dado que aborda essa questão ao destacar pontos como o conceito eurocêntrico de ciência: a ciência de outras culturas, a ciência popular (1º Ano), a mulher na visão islâmica e judaica (2º Ano) e Juventude: conservadorismo ou rupturas? (3º Ano).

Entendemos que, embora o mesmo não seja citado no documento, os conceitos de *prática* e *representação* contidos na forma de articular os temas no CBEE – HEM, dialogam com grande proximidade com o referencial teórico que estamos tomando como base nessa dissertação, o de Chartier (1988). O sequenciamento dos temas, pensado para três séries do Ensino Médio, objetiva fornecer aos educandos instrumentos para que eles tenham a capacidade de perceber a “produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, relacionando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios e valores que regulam a convivência em sociedade”. (ESPÍRITO SANTO [ESTADO] – EM VOLUME 3, 2009, p. 84).

Em outras palavras, o documento assume a defesa de que o conhecimento histórico se torna mais inteligível a partir das representações feitas da realidade social, obtidas por meio do estudo das práticas culturais dos sujeitos em diferentes tempos e contextos sociais. Para isso, Chartier (1988), alerta para a necessidade de se conceber a noção de *representação*, pautada na articulação de três aspectos básicos da relação com o mundo social, que seriam: um trabalho de classificação e de delimitação, nas quais a realidade é construída, as práticas, que têm por objetivo fazer reconhecer uma identidade social, e as formas institucionalizadas, nas quais instâncias coletivas marcam a existência do grupo em questão.

Defendemos que houve, por parte dos organizadores do CBEE – HEM, um esforço em considerar, de forma didática, essas articulações alertadas por Chartier (1998) na maneira em que os conteúdos foram propostos. Ao considerar aspectos culturais, como por exemplo festas (1º Ano), religião (2º Ano), princípios, doutrinas e ideologias (3º Ano), dentro de uma linha que trata desses pontos em distintas culturas e em diferentes períodos, tentando estabelecer ligações desses pontos com a realidade social mais próxima dos educandos, discutindo temáticas como festas urbanas juventude e baladas (1º Ano), O Islã nos games: O Príncipe da Pérsia (2º Ano), consumo de drogas como estratégia de colonização ou forma de resistência? (3º Ano), os autores do documento se propuseram a pensar um roteiro no qual o estudo de

práticas sociais institucionalizadas em outras culturas contribuísse, seja por meio da similaridade ou da diferença, na construção da própria identidade dos alunos e para uma maior identificação destes com o meio cultural no qual estão inseridos.

Para finalizar este capítulo referente às prescrições curriculares oficiais tratamos, a partir de agora, da inserção da disciplina de História e seu ensino no Projeto Político Pedagógico/Proposta Pedagógica das escolas estudadas.

Na análise da Proposta Pedagógica da EEEFM A (2015), identificamos que a descrição dos princípios e objetivos a serem atingidos pela História repete, literalmente, aquilo que é citado pelo CBEE – HEM, em suas páginas 69 e 79, não fazendo, entretanto, a correta citação para isso. Dessa forma, para evitar a repetição do que expusemos sobre ele em parágrafos anteriores, destacaremos que ela não estabelece conteúdos a serem trabalhados, mas a necessidade de se desenvolver um ensino de História, articulado com as mais recentes discussões que envolvem a História em seus aspectos científicos e também com sua função social, que tenha como foco o desenvolvimento de competências e habilidades, que permitam ao aluno

Dominar e fazer uso de indagação, da argumentação, da busca, da elaboração de respostas possíveis, da confrontação através de diferentes tipos de linguagens e textos (artístico, científico, jornalístico, etc.).

Construir, aplicar e compreender conceitos históricos básicos relacionando-os com os de outras ciências e com a vida cotidiana.

Levantar, organizar, selecionar e divulgar dados e informações, relacionando-os e atribuindo-lhes sentido.

Elaborar explicações históricas multicausais considerando distintos pontos de vista acerca daquilo de que se indaga e respeitando os valores humanos e as diversidades étnico, sócio e culturais.

Desenvolver interesse e atitude crítica por aquilo que ocorre em sua volta visando compreender a dimensão histórica de cada fato. (ESPÍRITO SANTO A, [ESTADO], 2015, p. 23)

Por fim, o documento traz uma menção à Lei nº 11.645/2008, de que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira e dos Povos Indígenas serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar.

Essa mesma prescrição detalhada no parágrafo acima é apontada na Proposta da EEEFM – B (2012). Na realidade, essa foi a única menção específica ao Currículo de História que encontramos nesse documento, que não traz detalhamentos sobre cada área de conhecimento. Ela faz colocações gerais sobre currículo, ressaltando que o direcionamento do trabalho da escola é baseado nas orientações do Currículo Básico das Escolas Estaduais do Estado do Espírito Santo (2009), que tem como referência os conceitos de Competências e Habilidades. Toda a listagem de Conteúdos a serem desenvolvidos segue as orientações desse

documento base da SEDU, que preconiza que se respeite 70% da base comum e 30% da cultura local. Para atendimento desses 30%, a escola desenvolve projetos relacionados à saúde, à cultura local e regional, aos problemas sociais e urbanos, aos experimentos químicos, à alimentação saudável, gincanas, etc. Ressalta-se que não há detalhamentos sobre estes projetos nessa proposta.

A Proposta Pedagógica da EEEFM - B encerra sua sessão pertinente à discussão curricular destacando que os conteúdos devem ser desenvolvidos com aplicação de metodologias diferenciadas, incluindo salas de aula com atividades de leitura, escrita, apresentações; a sala de vídeo para exibição de filmes; a biblioteca como ambiente de leitura; o laboratório de informática para pesquisa; o laboratório de ciências para experimentos; a quadra de esportes Coberta.

Por sua vez, a Proposta Pedagógica da EEEFM C, que utiliza a nomenclatura Plano de Desenvolvimento Institucional (2016- 2020), não foge daquilo que observamos nas escolas anteriores, pois estrutura toda a questão curricular em consonância direta com o CBEE. O que nos chamou a atenção nesse Plano, conforme destacamos anteriormente, é que esse documento tem como característica dominante um discurso de gestão administrativa focado em metas e resultados, que sobressai sobre o pedagógico. Nele, a disciplina História é abordada apenas de maneira generalizante, dentro da área de Ciências Humanas, destacando que esse campo do conhecimento deve se manter como referência de uma construção de saberes que respeitem a pluralidade de olhares sobre a “realidade”, dado que a experiência humana é rica em seus conhecimentos, linguagens, ações e afetos.

Por isso, cada disciplina, entre elas, a História, deve ser entendida como parte desse construto coletivo de se pensar as humanidades, e teria maior coerência didática ao abrir-se para os novos desafios de um saber múltiplo, que incorporasse em seus currículos e, sobretudo, na sala de aula, essa multiplicidade de pontos de vista. Eis o grande desafio para a área de humanas.

Ele finaliza suas inferências sobre a área de ciências Humanas destacando que compreender o humano exige um pensamento complexo, transversal e dialógico que se efetiva na consideração pelo outro em sua diferença cultural, formando uma consciência da multiplicidade de modos de existência, como produto e processo culturais, e que se vincula a um compromisso com a sustentabilidade da vida em todas as suas dimensões: do sujeito, das relações sociais e do meio ambiente. Por fim, esta Proposta Pedagógica afirma que na a área de humanas é preciso pensar também as relações do local com o global e desse com aquele, entre os diferentes espaços/tempos, em especial o do Espírito Santo.

## **6 SOBRE AS PRÁTICAS DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DE NOSSA PESQUISA**

Conforme pontuamos na introdução, um dos objetivos que estabelecemos nesta pesquisa foi destacar as relações que ocorrem entre Currículo Formal, que, aqui, estamos tomando como referência o Currículo Base das Escolas Estaduais – História Ensino Médio (CBEE – HEM) e o currículo de História colocado em prática pelos docentes participantes do estudo a partir de seu trabalho, nomeado Currículo Real.

Trazendo esse propósito para o nosso referencial teórico, estamos denominando os professores participantes de nossa pesquisa de “consumidores” de “artefatos culturais”, no caso desse estudo, o Currículo Prescrito, a “estratégia”. Estes profissionais desenvolvem a “apropriação” deste documento partindo das “representações” que possuem do mesmo, utilizando, em suas “práticas” de sala de aula, “táticas” e “astúcias” para dentro do espaço escolar (que é um lugar de grande dinamismo, que recebe influência do conhecimento advindo da noosfera, mas também é produtor de conhecimento próprio), materializar o Currículo Real.

Passemos, então, a detalhar o que identificamos em nossas observações de campo nesse sentido.

### **6.1 RELAÇÕES OBSERVADAS ENTRE CURRÍCULO FORMAL E CURRÍCULO PRATICADO NO COTIDIANO DE TRABALHO DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA**

Tomando como base a premissa do modelo polemológico das apropriações culturais de Certeau (2009), cujo princípio é a ideia de que há um distanciamento entre a produção de determinado objeto cultural e dos usos efetivos que se fazem dele – dado que o consumo desse referido objeto pelo sujeito não é um ato de passiva submissão, mas sim de subversão não explícita, realizada de forma silenciosa, dentro das lacunas do poder observante, na qual esse consumidor não busca a supressão daquilo que lhe é imposto, mas apropria-se do mesmo utilizando significações pessoais – estamos aqui defendendo que o professor não busca abandonar as prescrições curriculares oficiais que lhes são impostas. Dentro da realidade que ele está inserido, faz usos de seleções, adequações e complementações destes documentos para ensinar aos educandos o conhecimento histórico que entende ser o mais adequado, influenciado por sua formação e por seus valores pessoais.

Dessa forma, uma de nossas primeiras preocupações foi identificar qual compreensão os professores observados possuíam em relação ao tema currículo. Visando a essa identificação, uma de nossas perguntas na entrevista foi: *Qual é seu entendimento em relação ao Currículo?*

Optamos por esse questionamento mais amplo para não direcionarmos a fala dos participantes para as conceituações que poderiam se encaixar melhor com aquelas que estamos utilizando nesta pesquisa e, principalmente, para que os mesmos pudessem responder de forma espontânea aquilo que realmente têm como apropriação desse conceito, tão importante para as suas práticas de trabalho docente.

Ao questionamento, assim respondeu o docente 1.

Essa é uma das ‘paradas’ mais difíceis da educação. Currículo eu entendo como diretriz no conhecimento e práticas a serem executadas, abordadas em uma aula, nas aulas de determinada matéria. O currículo é uma orientação daquilo que se entende que seja, que tem de ser trabalhado naquele momento de aula, é isso. (DOCENTE 1, 2018, informação verbal)

Na análise da fala observamos que o docente 1 destaca que discutir esse tema é algo de grande complexidade no meio educacional. Todavia, o mesmo aponta possuir como apropriação mais marcante sobre esse tema a ideia de associar currículo a um documento proveniente de um órgão governamental, relacionado à organização de conteúdos e formas dos mesmos serem trabalhados, conforme já destacou Silva (2007).

O docente 2 também evidencia ter como apropriação mais marcante essa mesma ideia de currículo, diretamente ligada à estruturação de conteúdos. Quando solicitamos na entrevista que falasse sobre *seu entendimento em relação ao Currículo*, assim se posicionou:

Você está falando de currículo em relação aos conteúdos. Eu não me restrinjo ao currículo não, eu vou bem mais além, e, às vezes, alguns temas eu até pulo, porque eu acho que isso não vai ter importância nenhuma para o aluno. (DOCENTE 2, 2018, informação verbal)

Em sua afirmativa, ele pontuou também que temas que entende não serem tão relevantes para os alunos são retirados de seu planejamento de trabalho. Analisemos essa prática destacada por este professor à luz do pensamento certoniano.

Na busca de melhor compreender as práticas culturais, Certeau (2009) cria o modelo polemológico constituído por dois polos, as táticas e as estratégias, metaforizando o modelo de Guerra, especialmente a do Vietnã, que fugiu em muito do conceito de guerra de enfrentamento de pelotões utilizando as emboscadas (táticas).

As estratégias, segundo ele, partem sempre de um lugar que as constituem como próprio, pois estão ligadas a um lugar físico, um lugar teórico, a um lugar epistemológico um lugar que enuncia. Por exemplo, a escrita entona um determinado tipo de interpretação, uma determinada visão. Os sujeitos ordinários movem-se no campo das estratégias, nas quais não são donos do lugar e só têm como aliados o tempo. As táticas, por sua vez, são as astúcias, a arte do sujeito de dar golpes no campo minado do inimigo (as estratégias). Certeau (2009) entende que o sujeito, ao perceber que o tempo panóptico<sup>83</sup> do poder, do controle da estratégia, está desapercibido, pode dar golpes, ou seja, promover as suas ações no artefato cultural (no nosso caso, o currículo formal) que lhe é imposto.

Trazendo essa lógica para dentro da escola, a colocamos no lugar da estratégia. Um lugar próprio, dotado de um conjunto de agenciamentos que permitem seu funcionamento, tais como normas, organização curricular, incumbências de cada profissional, estrutura física e práticas panópticas, nas quais o aluno é observado e avaliado e o professor reproduz o sistema imposto. Todavia, o grande dinamismo do espaço escolar, marcado pela pluralidade cultural de seus sujeitos, que, a cada dia, apresenta situações cotidianas diferenciadas, também oferece formas de burlar esse pretense controle que nela existe.

Entendemos que a situação que apresentamos, referente ao professor 2, que seleciona os conteúdos e planeja como desenvolvê-los à sua maneira, age de forma astuciosa, utilizando-se de suas táticas, trazendo para dentro do Currículo Formal valores pessoais e questões que ele julga serem mais adequadas à realidade dos educandos. Isto é um claro exemplo de fuga do controle institucional.

Essa ideia de currículo como organizador de conteúdos e mecanismo direcionador da prática do professor, citadas pelos docentes 1 e 2, também se mostram como uma apropriação bem forte por parte do docente 3. Quando solicitamos a ele que argumentasse sobre seu entendimento acerca de currículo, o mesmo pontuou que:

---

<sup>83</sup> O panóptico era na periferia, uma construção em anel; no centro, uma torre; esta possui grandes janelas que se abrem para a parte interior do anel. A construção periférica é dividida em celas, cada uma ocupando toda a largura da construção. Estas celas têm duas janelas: uma abrindo-se para o interior, correspondendo às janelas da torre, outra, dando para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de um lado a outro. Basta então colocar um vigia na torre central e em cada cela trancafiar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um estudante. Devido ao efeito de contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se na luminosidade, as pequenas silhuetas prisioneiras nas celas da periferia. Em suma, inverte-se o princípio da masmorra; a luz e o olhar de um vigia captam melhor que o escuro que, no fundo, protegia (FOUCAULT, 2007b, p. 210 apud, OLIVEIRA; CARNEIRO 2016, p. 103-104). O panóptico funciona como uma espécie de laboratório de poder. Graças a seus mecanismos de observação, ganha em eficácia e em capacidade de penetração no comportamento dos homens; um aumento de saber vem se implantar em todas as frentes do poder, descobrindo objetos que devem ser conhecidos em todas as superfícies onde este se exerça (FOUCAULT, 2005, p.169 apud, OLIVEIRA; CARNEIRO, p. 106).

A gente tem a sensação de que esse currículo, desses conteúdos, ele foi programado em uma linha sequencial. Em tal época acontece tal coisa e tal, tal, tal e assim vai como se o desenrolar da História fosse linear, na sequência e não é. Acho que a gente tem, esse é o maior problema, a distribuição do currículo em se tratando de séries acadêmicas. [...] E você já começa colocando conteúdos em cima de conteúdos, quer dizer, acaba se tornando aquela coisa maçante aonde o aluno acaba tendo a necessidade, a obrigação de passar por isso, mas sem compreensão, sem percepção. (DOCENTE 3, 2018, informação verbal)

O docente 3 mostrou-se bem mais crítico em relação ao Currículo Formal. Ele explicitou uma representação do mesmo como algo maçante, que traz uma concepção de conhecimento histórico linearizada, entendida como problemática. Todavia, essa colocação nos permite afirmar que não há, por parte dele, um conhecimento mais aprofundado sobre o Currículo Base da Escola Estadual no que se refere à sistematização dos conteúdos, dado que este documento tem a proposta de romper com esta organização linear do conhecimento histórico e sugere o trabalho dos conteúdos históricos por tema.

Na análise da compreensão dos entrevistados sobre o conceito de currículo, entendemos como algo importante o fato de os docentes terem usado conceituações próprias e não conceitos elaborados por autores específicos, o que, em nosso entender, deixa mais evidente a apropriação que eles possuem desse tema. Como aponta Chartier (1998), é por meio da produção, da apropriação e das práticas culturais, que são sempre criadas e criadoras de representações, que os indivíduos ressignificam o mundo, suas normas e a si mesmos. As representações são matrizes produtoras de condutas e práticas sociais, providas de força integradora e coesiva, bem como explicativa do real, que não se reduzem à vontade dos produtores de discursos e de normas. Através das representações, indivíduos e grupos dão significado ao mundo e constroem explicações para a realidade.

O fato de os entrevistados terem a representação dominante de currículo como sistematização de conteúdos também não deve ser tomado com estranheza, dado que os documentos que esses docentes produzem ao longo do ano letivo, no seu cotidiano de trabalho, tais como diários de classe, planos de ensino anual e planos de aula, ressaltam a questão da sistematização para o desenvolvimento dos conteúdos e contribuem para a formação dessa representação.

O que nos chamou a atenção nessas falas foi o fato de nenhum dos entrevistados ter evidenciado uma concepção macro de currículo, ou seja, a perspectiva do mesmo ser um artefato cultural, dotado de influências ideológicas e de relações de poder, constituído da totalidade de experiências vivenciadas pelo aluno, intermediadas pelo professor, em uma escola, dentro de um contexto histórico e social materializado de diferentes formas (currículo

prescrito, moldado pelos professores, em ação, avaliado), conforme define Sacristán (2000). Ademais, mesmo havendo em comum entre os docentes a representação de currículo associada à sistematização de conteúdos, causou-nos certa inquietação o fato de nenhum deles ter feito menção direta aos documentos curriculares oficiais em suas respostas.

Não atribuímos essa situação ao fato deles não possuírem embasamento teórico para esta diferenciação, haja vista que, durante o período de acompanhamento de suas aulas e em outros momentos de conversa que tivemos ao longo da pesquisa, eles nos indicaram ter conhecimento de que o currículo perpassa pela mera seleção de conteúdos. O que defendemos aqui é que os professores não se identificam com a prescrição curricular oficial, especialmente o CBEE - HEM. Durante nossas observações de campo notamos que as apropriações, ou seja, as variedades das leituras colocadas em prática por estes docentes em relação a tais documentos, nos apontam que eles possuem uma representação do Currículo Prescrito como algo muito mais ligado à burocracia do que a um instrumento que pode dinamizar seu trabalho.

O limitado conhecimento que estes profissionais declararam ter dos documentos curriculares oficiais confirma a pouca identificação que estamos mencionando. Na entrevista, quando questionados sobre o nível de conhecimento dos documentos curriculares oficiais, PCNs, DCN, CBEE, assim responderam os professores participantes desse estudo:

Não me considero um grande conhecedor desses documentos. Conheço razoavelmente. [...] o que eu conheceria melhor aí é o Currículo Estadual e do Ensino Médio. (DOCENTE 1, 2018, informação verbal).

Olha, a gente lê, mas, assim, se eu te falar que sou conhecedor de tudo, eu não sou. A gente tende a pegar aquilo que é mais importante. Quando eu preciso saber de determinado assunto eu vou lá e leio. Mas dizer que eu sei de tudo, não sei. Muitas coisas me fogem, às vezes fico sabendo entre os colegas, mas dizer que eu estou por dentro de tudo, eu não estou. (DOCENTE 2, 2018, informação verbal).

Não. Se considerar conhecedor é você dominar isso. Só uma vez que eu estava conversando com você em sala de aula, que isso é uma das minhas grandes decepções. Eu sinto vergonha, eu me sinto irresponsável por não saber. Mas, ao mesmo tempo, é como você assistir uma TV e eles começarem a falar de uma coisa que eu sei que não é verdade. Como eu vou aplicar uma coisa que eu não concordo? (DOCENTE 3, 2018, informação verbal).

As falas acima apresentadas instigaram-nos a um outro questionamento, que buscamos responder em nossas observações de campo: *Por que há pouca identificação dos professores participantes de nosso estudo com os documentos oficiais, em especial com o CBEE – HEM?* No decorrer do período de acompanhamento das práticas dos professores desse estudo, identificamos um fator de grande relevância para essa situação. Os docentes de nossa pesquisa não se sentem participantes da construção dessa proposta curricular.

Conforme discorremos no item 5.2 - O Currículo Básico da Escola Estadual, o texto de apresentação desse documento exalta que a construção de todas as propostas curriculares nele contidas, inclusive as de História, ocorreu de forma participativa, envolvendo especialistas da área de currículo, representantes da sociedade civil organizada, funcionários da SEDU e docentes da rede estadual de educação, que interagiram com a elaboração do CBEE a partir

[...] da realização de Seminários e Grupos de Estudo para a elaboração de ementas de cada disciplina. A construção dessas ementas foi realizada por grupos de educadores das redes estadual, municipal e federal, que, reunidos por disciplina e posteriormente por áreas de conhecimento, elaboraram as ementas contendo visão de área, objetivos, conteúdos e orientações didáticas. Ao longo de 2004 as ementas encaminhadas para toda a rede estadual, e utilizadas como instrumento orientador na elaboração dos Planos de Ensino, constituíram-se objetos de diálogo, estudo e debate vivenciados no interior das unidades escolares quer seja nos momentos de formação em serviço quer seja em sala de aula, de acordo com a prática pedagógica do professor. (ESPIRITO SANTO, [ESTADO], 2015, p. 21).

Todavia, os docentes participantes desse estudo apontam não terem compartilhado dessa construção coletiva. Eles relataram nem haver formação continuada na Rede Estadual do Espírito Santo. O que ocorre, segundo eles, são um ou dois encontros no início do ano letivo, quando tratam de questões pertinentes à unidade de ensino e comunicações de novas portarias e determinações vindas da SEDU, mas sempre de forma rasa.

Sobre os momentos de estudo para discutir especificamente a construção do Currículo Estadual, o professor 1, que está na rede estadual de ensino desde 2002, relatou que se lembrava de ter participado das discussões das ementas curriculares. Mas isso foi feito em um ou dois encontros de duas ou três horas cada, dentro da própria escola, conduzidos pela pedagoga, segundo ele. Na entrevista, apontou essa ausência de momentos de estudos e formações, que não foram sanadas até o início deste ano (2018), como um dos dificultadores de suas práticas, afirmando que,

[...] formação no Estado não existe nenhuma, estou trabalhando aqui no Ensino Médio e não existe nenhuma formação para professor do Estado. Em nenhum momento os professores se encontram, em nenhum momento eles discutem técnicas pedagógicas, em nenhum momento. Então é um ponto crítico. Não existe fórum claro para isso, ou, pelo menos, que eu conheça. Também não há incentivo para isso. Aí que entra a valorização também sobre estrutura de tempo e valorização dos profissionais. (DOCENTE 1, 2018, informação verbal).

O docente 2, não pontuou essa questão relacionada a momentos de estudos e formação. Dessa forma, o arguimos sobre sua participação na construção do CBEE - HEM posteriormente, nas nossas observações de seus momentos de planejamento. Ele nos relatou que não se recorda de ter participado de discussões sobre a construção do CBEE - EMH. Como justificativa para isso, destacou o fato de, no período dessas discussões, possuir uma

carga horária reduzida e normalmente trabalhar duas ou três vezes na semana nas escolas em que atuou, sendo que estes encontros provavelmente tenham acontecido em um dos dias que ele não estava na instituição. Quanto ao docente 3, este não participou efetivamente da construção do documento curricular estadual, pois iniciou seus trabalhos como professor em 2015, quando já havia seis anos de implantação do Currículo Base das Escolas Estaduais.

Verificamos, junto aos gestores das escolas estudadas se houve, por parte da Secretaria Estadual de Educação do ES, ações prévias de preparação junto ao magistério para a implantação do CBEE (que se deu a partir de 2009), visando à sensibilização, ao convencimento e ao esclarecimento de dúvidas junto aos docentes no momento da efetivação da proposta curricular. Nenhum dos três gestores se recordou de ações desse tipo.

Nos relatos dos professores em relação à participação na elaboração do CBEE – HEM, retomamos Chartier (2002), ao alertar que as significações advindas da leitura estão relacionadas às formas e às circunstâncias por meio das quais os textos foram recebidos e apropriados por seus leitores, defendendo, então, que há, entre os docentes de nosso estudo, uma representação de baixa valorização do CBEE – EMH, pois a forma pouco participativa que este documento foi apresentada a eles fez com que os mesmos o entendessem como uma normatização imposta pela noosfera, apenas como algo burocrático a ser seguido, cuja construção eles não participaram e nem foram devidamente ouvidos.

Essa falta de identificação dos docentes com o CBEE – EMH também se manifesta no pouco uso desse documento pelos professores participantes da pesquisa, em sua rotina de trabalho. O docente 1, quando por nós questionado se utilizava os documentos curriculares oficiais em seus planejamentos e práticas, pontuou que:

[...] Pouco, utilizo pouco. Utilizo pouco porque esses documentos eles têm uma, como é que vou dizer (pausa breve). Eles pressupõem o funcionamento da unidade de ensino diferente do que parece, pelo menos no que temos nos documentos. Por exemplo, pressupõem temas em quantidade. Determinados temas, que na nossa interação com os estudantes, a gente sabe que não seria o melhor para o entendimento do aluno. (DOCENTE 1, 2018, informação verbal)

O docente 1 assume abertamente a pouca utilização desses documentos por acreditar que os mesmos são inadequados para a realidade de seu aluno do noturno. Sua experiência de trabalho nesse seguimento o leva a concluir que os temas contidos no Currículo não seriam o melhor para a aprendizagem de História. Essa sua fala nos levou a outros questionamentos. A proposta do CBEE – HEM de trabalhar o conhecimento histórico por eixos temáticos seria também um fator que contribui para a falta de identificação e pouco uso deste docente da proposta curricular oficial? Como os demais participantes da pesquisa se posicionam sobre

essa questão? Em nossas observações de campo buscamos investigar esses pontos e identificamos que isso também contribuía para a reduzida utilização do CBEE – HEM pelos sujeitos participantes da nossa pesquisa, conforme abordaremos após expormos os pronunciamentos dos outros professores sobre a questão da utilização do currículo formal em suas práticas.

O docente 2 também confirma a pequena utilização do currículo prescrito em suas práticas diárias, conforme destacou na entrevista:

Acesso. [...] É, em casa eu leio, mas não fico ali em cima não, porque tem gente que não faz nada sem consultar tudo isso aí. [...] eu sigo aquilo ali, mas dentro do tema, às vezes tem coisas que não têm necessidade né, principalmente para o aluno da noite né, desculpa dizer, mas não vai influenciar em nada, não vai fazer falta, aquilo ali para ele tanto faz. (DOCENTE 2, 2018, informação verbal)

A afirmativa desse professor tem em comum com a do docente 1 o fato de ambos entenderem que o currículo prescrito não se adequa com a realidade dos alunos do turno noturno que, conforme pontuamos no item 4.3 – O ensino médio regular noturno, é marcada pela heterogeneidade dos educandos, sendo muitos deles trabalhadores, possuir elevado quantitativo de discentes com distorção idade/série e outros tantos com poucas perspectivas de continuidade dos estudos. Além disso, ele também ressalta a importância do papel do professor, como conhecedor da realidade de seus alunos, em estabelecer seleções dos conteúdos que devem ser considerados mais ou menos relevantes.

Tais entendimentos em relação ao currículo oficial também são compartilhados pelo docente 3. Quando questionamos a ele se fazia uso do currículo prescrito, assim nos respondeu:

Em partes. Eu procuro adaptar o conhecimento, com tudo que eu tenho. Sigo o currículo, os PCNs, tudo isso auxilia bastante, eu não vou negar. Ele é uma estrutura que dá um auxílio. Só que ele não é a realidade do que a gente vive em sala de aula. (DOCENTE 3, 2018, informação verbal).

Retomando a questão da proposta de trabalho por eixos temáticos, defendida pelo CBEE – HEM, que não são seguidas pelos docentes participantes desse estudo, o documento propõe que

No caso do Ensino Médio, a problematização central de cada ano parte de questões do presente que permitem reflexões sobre as diversidades e que se desdobram em dois temas em torno dos conceitos de trabalho, ciência, cultura e poder. Trata-se, portanto, da historicização de temas presentes (o pensar historicamente). Dessa forma, a História será percorrida nos três anos, ficando a critério do professor a complexificação deste ou daquele período a partir da questão norteadora. (ESPÍRITO SANTO [ESTADO] – EM VOLUME 3, 2009, p. 83).

Em nossas observações das aulas ministradas pelos docentes participantes desse estudo, constatamos as astúcias desenvolvidas por eles em relação à real utilização desse documento em suas práticas. Constatamos que os mesmos optaram por não seguir a ideia proposta na citação anterior. Os professores são cobrados pela coordenação pedagógica da escola a entregar, no início do ano letivo, um Plano de Ensino Anual (ANEXOS D a L) constando os conteúdos, as competências e as expectativas de aprendizagem esperadas para cada trimestre, o que podemos entender como uma imposição da estratégia na perspectiva certoniana.

Na elaboração desses Planos, o CBEE – EHM foi tomado como referência por esses professores, especialmente na parte pertinente das habilidades a serem desenvolvidas. Porém a seleção dos conteúdos não é feita com base na proposta temática defendida pelo Currículo Base, mas sim na sequência apresentada pelo(s) livro(s) didático(s), selecionado(s) pelo docente, que mantêm o sequenciamento linear dos conteúdos históricos e, em cada capítulo, trazem temáticas ligadas à contextualização do conteúdo, normalmente como atividades complementares. Tais atividades são utilizadas com certa regularidade pelos docentes, pois entendem que, por meio delas, estão dando um certo viés temático aos temas históricos. Por exemplo, o livro da 1ª Série do EM de Berutti e Marques (2016)<sup>84</sup>, utilizado na EEEFM 2, no capítulo 2 que trata do escravismo antigo, traz um texto complementar (página 33), sobre o trabalho análogo ao escravo no Brasil atual, buscando comparar o trabalho escravo em diferentes períodos e sociedades. Destacamos que não desenvolveremos, nesta pesquisa, análises dos livros didáticos utilizados. Trataremos deles somente naquilo que se refere a sua participação nas práticas dos docentes participantes desse estudo no item 6.2.2.

Constatamos que, no desenvolvimento de suas aulas, os docentes buscavam reorganizar as prescrições curriculares realizando mediações entre livro didático e o CBEE – EMH. Baseados em suas próprias análises, selecionavam, do currículo, conteúdos que consideravam mais relevantes para os educandos, de acordo com as características específicas das turmas, e buscavam, nos manuais didáticos, suporte para o desenvolvimento desses conteúdos.

Quando o livro didático não conseguia atender à combinação com o CBEE – EMH, eles lançavam mão de cópias de textos e atividades relacionadas aos temas trabalhados e, sempre que possível, utilizavam os instrumentos pedagógicos ofertados pela escola, tais como a sala de vídeo, o auditório e os equipamentos multimídia – recursos escassos e muito

---

<sup>84</sup> MARQUES, Adhemar; BERUTTI, Flávio. Caminhos do Homem. **Das origens da humanidade à construção do mundo moderno**. 1ª Série do Ensino Médio. 3ª Ed. Curitiba: Base Editorial, 2016.

disputados com os demais professores da escola, conforme já pontuamos anteriormente. Entretanto, mesmo com tais ações, o livro didático com sua disposição quadripartite (História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea) de conteúdos, acabava sendo o principal fio condutor do ensino desenvolvido.

No decorrer de nossas observações, em diálogos rotineiros com os professores, nos momentos em que acompanhávamos seus planejamentos de aulas ou durante os intervalos, especialmente na hora do recreio, buscamos obter, junto a eles, os motivos para essas ações. Os docentes 1 e 3 nos justificaram o fato de não seguirem a proposta de conteúdos históricos trabalhados por temas proposta pelo CBEE – HEM nos seguintes pontos. Primeiro, o fato dos livros didáticos, os poucos disponíveis na escola, não seguirem essa proposta. Segundo, que os alunos têm dificuldades de acompanhar essa proposta, pois é necessário trabalhar em diferentes tempos e contextos e, para eles, os alunos entendem que o professor fica fugindo do assunto principal. Terceiro, o fato de que um trabalho de qualidade em relação à História temática demandar um tempo de planejamento que a escola não oferece. Perguntamos a eles se problemas relacionados a sua formação acadêmica também contribuíam para essa situação. Nenhum dos dois destacou problemas advindos de sua formação como justificativa para não trabalhar o conteúdo por temas, conforme destacou o docente 2.

O docente 2 por sua vez, também apontou a organização do livro, que não segue essa proposta, como principal justificativa para a não adoção do trabalho dos conteúdos históricos por temas. Mas ele foi muito mais enfático ao dizer que não gostava dessa proposta pois na faculdade não havia aprendido História assim. Outra justificativa apontada por este docente como dificultadora para a execução da proposta temática, também compartilhada pelo docente 1, é que ela demandava muito mais tempo do já escasso período de planejamento do professor.

Observamos também, que outro fator que se relaciona para a não adesão da proposta temática sobre o ensino de História pelos professores participantes de nosso estudo, é que há entre eles um entendimento que esta proposta de trabalho interfere na questão da autonomia docente. As falas referentes ao pouco uso do CBEE–HEM apontam que, mesmo que haja orientações curriculares e outros documentos normativos a serem considerados no agir pedagógico, eles têm como apropriação comum a ideia de que o principal articulador do currículo da História ensinada na escola deve ser o professor. Se nos lançássemos a buscar, na literatura acadêmica, as conceituações de autonomia docente, poderíamos tomar como equivocado o posicionamento dos professores participantes desse estudo. Entretanto, entendemos como desnecessário problematizar se os mesmos estão equivocados ou não frente

a isso, já que Chartier (1998) aponta que a apropriação pode ser entendida como a leitura individual que os sujeitos realizam do mundo em que estão inseridos permitindo que eles ajam sobre o mesmo. Isso possibilita aos docentes interpretar e ressignificar as práticas culturais colocadas pelas representações, provocando mudanças nas mesmas. O que estamos defendendo é que, o simples fato de haver uma prescrição de conteúdos mínimos a serem trabalhados, por si só, já causa resistências, dado que isso é tomado por parte dos docentes como um cerceamento de sua autonomia em seu trabalho. Quando essa prescrição chega acompanhada de um direcionamento que objetiva romper com aquilo que é cotidianamente realizado (ensino focado na linearidade histórica e conduzido pelo livro didático), a oposição tende a ser maior ainda.

Outra astúcia que notamos nas práticas dos sujeitos para não seguirem a proposta temática do CBEE – HEM foi o que eles identificam como exigência do próprio sistema. Há, por parte da Secretaria Estadual de Educação, grande cobrança na melhoria dos resultados obtidos nas avaliações externas, ENEM e PAEBES<sup>85</sup>, especialmente essa última, o que acaba provocando interferências diretas em suas práticas de ensino e no desenvolvimento do currículo. Embora a prova do PAEBES não contemple conteúdos específicos de História, os docentes 1 e 3 nos relataram que são cobrados pela coordenação pedagógica da escola a desenvolverem, em suas aulas, rotineiramente, atividades de leitura e interpretação com conteúdos históricos, para que os educandos possam estar mais bem preparados para essa avaliação. Além disso, é comum eles cederem algumas de suas já reduzidas aulas semanais (duas por semana de uma hora cada), para a aplicação desta prova, ou mesmo para outros professores, especialmente os de Língua Portuguesa e Matemática, para o desenvolvimento de atividades relacionadas ao PAEBES. O docente 2 pontuou que na EEEFM 3 a cobrança por melhores resultados nas avaliações institucionais externas ocorre, entretanto, esse assunto é mais pontuado nos Conselhos de Classe e a pedagoga não exige que ele altere suas práticas de aula especificamente para isso.

Destacamos que os resultados do PAEBES, somados aos do ENEM e da Prova Brasil, são utilizados pela Secretaria para estabelecer o ranqueamento do nível de qualidade das escolas. A SEDU associa como escola de melhor qualidade aquela que possuir melhores

---

<sup>85</sup> ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio. PAEBES - Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo. Segundo a SEDU – ES, esta avaliação objetiva acompanhar, trimestralmente, o desempenho dos estudantes das 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio regular e das 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries do Ensino Médio Inovador, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. A análise permite identificar as habilidades mais e menos desenvolvidas pelos estudantes, nas respectivas séries.

índices nessas avaliações. Inclusive, há políticas governamentais de bônus desempenho<sup>86</sup> para isso. Nas unidades de ensino com melhores resultados o bônus pago aos funcionários é um pouco maior.

O docente 1 nos relatou que a coordenação pedagógica da escola orienta os professores a utilizarem, em suas avaliações trimestrais, questões cobradas em anos anteriores nas avaliações supramencionadas. O docente 2 destacou já ter trabalhado em escolas que havia simulados para melhor preparar os alunos para o PAEBS e para o ENEM. O docente 3 destacou que, em seu planejamento, sempre considera a preparação para essas provas e procura trabalhar as habilidades do CBEE – HEM que colaborem para isso, colocando-as, inclusive, em seu plano anual de ensino. Ele enfatizou sua preocupação com o peso que a escola atribui a essas provas, pois, em seu entender, por mais que os professores estimulem os educandos a levarem a sério essas avaliações, eles não dão muita importância às mesmas, pois acham que não muda em nada suas vidas e a escola (direção e coordenação pedagógica) não entende isso. Os escassos alunos que pretendem continuar os estudos e entrar na faculdade se dedicam um pouco mais ao ENEM.

Não entraremos no mérito dessas questões sobre o preparo dos alunos especificamente para as avaliações externas a escola. Citamos tais situações para dar mais um exemplo da influência da noosfera na materialização do currículo praticado nas unidades de ensino.

Seguindo nossa análise nas relações estabelecidas entre docentes e CBEE – HEM, esse documento, conforme já pontuamos, tem como base o ensino de História para o desenvolvimento de competências e habilidades.

Os conteúdos básicos e complementares da História ensinada (conceituais, procedimentais e atitudinais) são compreendidos como uma articulação entre as *habilidades* e *competências* (selecionadas pelo professor de acordo com o nível de ensino), entre os *tópicos/conteúdos* eleitos para o alcance dessas *habilidades* e *competências*, e entre a metodologia determinada para tal fim. Os conteúdos, assim compreendidos, passam a ser eles mesmos construções sociais e históricas. (ESPÍRITO SANTO, [ESTADO], 2015, p. 81)

Em suas páginas 80 e 81, o documento lista uma série de sugestões de metodologias para o trabalho do professor que, segundo seus organizadores, buscam dinamizar o ensino de História articulando-o com essa perspectiva. Para dar um maior direcionamento de nossas observações de campo, elencamos duas dessas orientações para verificar como os docentes

---

<sup>86</sup> Na lógica de gestão empresarial para a educação a SEDU – ES tem adotado uma política de dar gratificações financeiras aos profissionais que não faltam ao trabalho, tirem poucas licenças e cujas escolas obtiverem bons resultados nas avaliações externas (PAEBS, ENEM, Prova Brasil).

participantes de nosso estudo se colocavam frente a tais direcionamentos do currículo prescrito.

A primeira delas é a da maior utilização de atividades extraclasse, tais como visitas a centros de pesquisa, museus, arquivos, exposições, sítios e monumentos históricos, concertos, teatros e cinemas. Listamos esta proposta, pois a mesma coaduna com os pressupostos de ampliação das fontes históricas e a maior interação dos estudantes com estas fontes, defendidas pelas abordagens da Nova História; visando a formação do aluno pesquisador e valorizador do patrimônio histórico cultural, conforme apresentamos no item 3. A outra proposta que selecionamos foi a de ensinar por meio de projetos que integrem diferentes áreas de conhecimento, para promover um ensino interdisciplinar, outro princípio defendido pela Nova História, que prega a necessidade de a História dialogar com diferentes áreas de conhecimento. Justificamos a escolha dessas sugestões metodológicas, ainda, pelo fato de as mesmas interferirem diretamente nas práticas cotidianas de ensino, na medida em que alteram profundamente a rotina escolar, dado que demandam saídas do espaço da sala de aula, implicam em trabalhos em grupo e tiram o controle exclusivo do professor de História sobre o processo de proposição de construção de conhecimento histórico no espaço da escola.

Em relação à maior utilização de atividades extraclasse, os docentes 1 e 2 nos relataram que entendem estas atividades como algo de grande importância, mas admitiram fazer pouco uso das mesmas. Tivemos a comprovação dessa afirmativa na análise dos planos de ensino anual, quando nenhum dos docentes de nossa pesquisa incluiu estas atividades nesses documentos. O docente 3 afirmou que, embora tenha pouca experiência nesse tipo de atividade, concorda que elas dinamizam o ensino e pretendia colocar algo nesse sentido em prática até o fim do ano. Todavia, em seu plano de ensino (anexo Z) também não incluiu a realização das mesmas.

Como justificativa para a opção de não utilizarem, em suas práticas, atividades extraclasse, as causas mais destacadas pelos três sujeitos foram: a realidade do turno noturno, com muitos alunos trabalhadores, que já chegam cansados para as aulas e se mostram pouco receptivos a esse tipo de trabalho; as restrições financeiras das escolas, que não possuem recursos para isso e os impedimentos legais de se levantar esses recursos junto aos próprios educandos; a reduzida carga horária e o extenso currículo que os mesmos devem trabalhar ao longo do ano, que desestimulam essas práticas e, principalmente, o fato de a maioria desses espaços estarem fechados durante a noite.

Quando questionamos, individualmente, se os docentes já haviam buscando levantar, nesses espaços, se eles dispunham de ações focadas para atendimento ao público noturno e se

haveria a possibilidade de a escola custear o transporte desses alunos com recursos repassados pelo Governo do Estado diretamente à EEEFM, desde que houvesse aprovação do Conselho de Escola da respectiva unidade de ensino para tal fim, mediante apresentação de um roteiro/projeto pedagógico que justificasse essa ação extra classe, verificamos em nossos sujeitos as situações a seguir.

O docente 1 nos disse que, no ano de 2018, ainda não havia feito consulta a nenhum museu, galeria, teatro ou cinema para atividades extraclasse, dado que não tinha como meta desenvolvê-las. Acrescentou que, até uns cinco anos atrás, ainda realizava esse tipo de estratégia de aula no turno noturno, levando alunos a peças teatrais e exposições. Todavia, não desenvolve mais em virtude da burocracia necessária, grande tempo de organização que elas demandam e por situações pontuais. Ele exemplificou relatando que, certa vez, quando trabalhava o conteúdo Egito Antigo, propôs a um grupo de alunos para, juntos com ele e outros profissionais da escola, fossem ao cinema para assistir ao filme *Deuses do Egito*<sup>87</sup>. O docente se decepcionou ao notar que muitos “alunos se preocuparam mais em se ‘agarrar’ na sala de cinema do que ver propriamente o filme.” (DOCENTE 1, 2018, informação verbal). Além disso, ele teve uma dificuldade extrema de convencer os alunos a participarem dessa ação, dado que muitos deles tomaram a proposta não como uma forma diferente de aprender, mas como um passeio e uma maneira do professor não dar aula. Esses comentários, provenientes de uns dez a doze alunos, o incomodaram muito e, a partir de então, optou por dar um tempo em atividades desse tipo e focar em metodologias mais tradicionais, tais como aulas expositivas e listas de exercícios que, em seu entender, provocam aprendizagens mais sólidas. Sobre a possibilidade de custear o transporte dessas aulas extra classe com recursos da escola, destacou ter ciência disso, dado que já ocupou o cargo de conselheiro no Conselho de Escola de uma unidade de ensino na rede municipal que atuava e que, inclusive, já fez uso desse método com o apoio do diretor escolar.

O docente 2 enfatizou que levar os educandos para passear, conforme eles dizem, até fortalece o relacionamento entre professor e aluno, mas não ajuda a melhorar os resultados nas provas do ENEM e do PAEBS. Por isso, com apenas duas aulas por semana e com algumas delas caindo em dias que eram feriados, não dava para deixar de trabalhar os conteúdos, senão os discentes poderiam ficar prejudicados. Dessa forma, não vai realizar

---

<sup>87</sup> EGITO, *Deuses do*. Direção: Alex Proyas. Produção: Mystery Clock Cinema, Thunder Road e Summit Entertainment. EUA e Austrália: Paris Filmes, 2016. 127 min. 1 bobina cinematográfica.

nenhuma aula de campo esse ano, assim como tem feito nos anos anteriores (ele não precisou há quantos anos se referia). Ele acrescentou, ainda, que tinha conhecimento que era possível utilizar recursos do dinheiro da escola para custear transporte de alunos para saídas extraclasse, mas que a burocracia exigida o desestimulou.

O docente 3 relatou que vê com bons olhos a prática de sair com os alunos para fazer uma aula diferente, mas que isto exige muito trabalho de organização e não há tempo hábil para isso em seus momentos de planejamentos. Além disso, os alunos do noturno, em seu entendimento, não veem isso como aula para valer e mais como passeio, pois não há um professor explicando matéria e eles fazendo atividades, por isso, opta por não fazer. Além disso, como elas alteram muito rotina da escola, a própria coordenação pedagógica da EEEFM C não se mostrou solícita em apoiar uma exposição de arte, na qual ele não recordava o título, que aconteceu no mês de março, no museu da Vale, no município de Vila Velha – ES, que integra a região metropolitana da Grande Vitória. Segundo ele, quando pediu à pedagoga que mediasse, junto à direção da escola, o transporte dos alunos para a visitação a esta exposição, recebeu, como devolutiva, que ele deveria apresentar um plano de aula dessa atividade descrevendo conteúdos, objetivos, metodologias, estratégias de avaliação e diálogos interdisciplinares com outras áreas de conhecimento. Ele afirmou que julgou tão burocrático o trâmite, que preferiu desistir da ideia.

Observamos nessas falas dois pontos em comum para a não realização de tais atividades. O primeiro seria a burocracia exigida, atuando como desestimuladora dessas práticas. O segundo seria a representação de que estes docentes têm de que os alunos não enxergam essas atividades como aula de História dada de uma forma diferente, mas como algo lúdico. Passemos a tratar dessas duas questões.

Em relação à burocracia, a escola estadual, assim como qualquer outro órgão da administração pública, demanda registros das atividades planejadas e desenvolvidas. É fato que a rotina pesada de planejamento e desenvolvimento de aulas, preparação de exercícios e atividades, elaboração e correção de avaliações, reuniões pedagógicas, atendimento a pais e a alunos, além do preenchimento dos diários de classe, demandam dos professores muito trabalho e tempo. Qualquer outra documentação exigida dentro desse contexto tende a causar aumento da já sobrecarregada jornada laborativa desses profissionais. Todavia, em nosso período de observações nas escolas, acompanhamos também momentos de planejamento dos docentes e percebemos que haveria sim, dentro do trimestre, a possibilidade destes profissionais elaborarem a documentação exigida para as atividades extraclasse, caso desejassem, dado que todos possuíam competência suficiente para a estruturação desses

roteiros pedagógicos. Destacamos também que não estamos fazendo qualquer insinuação de falta de dedicação ao trabalho por parte desses docentes, dado que, durante o período que acompanhamos os mesmos, notamos muito profissionalismo e dedicação ao ofício. Em uma única vez tivemos que cancelar um momento de observação com esses professores, quando o docente 2 precisou se ausentar por motivo de licença médica.

Lembramos que o CBEE – HEM tem uma posição de direcionamento tanto de quais conteúdos devem ser desenvolvidos quanto das formas de trabalho, e não de mera orientação e sugestão de condução para o agir pedagógico do professor, assim como são os PCNs. Ao optar pela não realização das atividades extraclasse, os professores desenvolvem uma tática de resistência a essa prescrição curricular oficial, que interfere na autonomia do trabalho docente, tão valorizada pelos sujeitos participantes de nosso estudo. Para isso, os docentes de nosso estudo utilizam-se dos problemas gerados pelo próprio sistema, assim como já destacava Certeau (2009) quando afirma que o consumidor caça brechas na conjuntura da vigilância do poder proprietário, desenvolvendo astuciosamente pequenas ações, ou seja, suas táticas. As imposições burocráticas para as mesmas, que demandam um tempo de planejamento que o docente apregoa não possuir, somadas às dificuldades de ordem financeira e o fato de, no horário noturno, a maioria desses espaços para essas atividades extraclasse estarem fechados, fornecem as justificativas para a não realização das mesmas.

O que consolida nas escolas estudadas, esse posicionamento do professor escolher fazer ou não atividades extraclasse, ou quando optar por fazer, que seja ele a determinar qual o melhor momento para isso, além da defesa de sua autonomia docente em relação as suas práticas, passa também pela questão da exigência institucional. Em nossas observações de campo pudemos presenciar reuniões pedagógicas nas três escolas e o Conselho de Classe da EEEFM C e B (o da EEEFM A foi no mesmo dia da EEEFM B) que, conciliadas aos diálogos que tivemos com os pedagogos, mostraram que não acontecia exigência, nem por parte da coordenação pedagógica, nem mesmo da direção escolar sobre a equipe docente, para que houvesse empenho no desenvolvimento dessas atividades. Nas EEEFM A e C, presenciamos conversas de planejamento entre os docentes 1 e 3 com suas respectivas pedagogas, cujo tema central foi o elevado número de alunos com nota abaixo da média em avaliações trimestrais e trabalhos. O tema currículo e as estratégias de trabalho dos professores, que tem relação com esses resultados, não foi levantado em nenhuma dessas reuniões. O fato de os planos anuais de ensino dos docentes participantes do estudo não contemplarem as atividades extraclasse, que destacamos anteriormente, confirma também essa pouca exigência institucional, dado que estes planos nos foram fornecidos pelas pedagogas somente após revisão das mesmas.

Quanto à apropriação desenvolvida por alguns alunos de que atividades extraclasse são mais ligadas à ludicidade do que a uma aula diferenciada de História, lembramos que não buscamos, em nossa pesquisa, identificar as representações que os discentes tinham frente ao ensino de História do qual estavam participando. Isso demandaria uma investigação bem mais profunda, que superaria os momentos pontuais de conversa que tivemos com alguns alunos durante a realização de atividades nas salas ou durante o recreio. Todavia, como foi muito destacado pelos participantes deste estudo, os educandos (as) não se interessavam por atividades diferenciadas e não se comprometiam no desenvolvimento destas, mesmo considerando isso uma generalização, dado que essa afirmativa se baseia em uma parte desses discentes e excluiu a outra que se interessa por elas, canalizamos nosso olhar nas observações das aulas, em verificar se o ensino de História desenvolvido pelos docentes na construção do currículo praticado tem influência nessa questão.

Concluimos, com base nas ações docentes que presenciamos, que essa percepção dos alunos realmente existe e é majorada pelos professores participantes como uma estratégia para a justificativa do não desenvolvimento dessas atividades extraclasse, pois, para eles, é menos desgastante manter a rotina de suas aulas dentro do espaço escolar, especialmente o da sala de aula, ou seja, estamos diante daquilo que popularmente rotula-se de permanecer na zona de conforto. Dessa forma, as práticas docentes desenvolvidas contribuem para a construção da referida visão por parte dos alunos, dado que os professores de nosso estudo concentram suas ações em metodologias tradicionais, tais como explicações orais, resumos passados no quadro e listas de exercícios nas quais o professor se posiciona como fio condutor da transmissão de conteúdos e o aluno como receptor desse conhecimento histórico, irradiado a partir desse docente. Dessa forma, devemos tomar como aceitável o fato de o educando ver como dotado de menor seriedade atividades que fujam da rotina que ele está condicionado. No item 6.2 analisamos práticas cotidianas dos profissionais estudados e apresentamos mais argumentos que justificam nossas conclusões.

Observamos, no parágrafo anterior, aquilo que Certeau (2009) já advertia; que mesmo que os consumidores (no nosso caso, os docentes) modifiquem os artefatos culturais que recebem da estratégia, eles estão profundamente ligados ao cotidiano que estão inseridos, “aquilo [...] que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente. [...] O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior”. (CERTEAU, 1996, p. 31 apud DURAN, 2007, p.118).

Tratando agora da questão dos projetos interdisciplinares, na fase das entrevistas, indagamos aos professores participantes da pesquisa o seguinte: *Você desenvolve projetos ao*

*longo do ano letivo? Você acha importante o desenvolvimento de projetos para a sua prática de ensino? Como devolutiva desses questionamentos recebemos as seguintes declarações:*

Não. Temos alguns projetos institucionais, assim, como consciência negra, ou, é, na área de humanas o que mais é feito é em torno da consciência negra em que todas as turmas se engajam mesmo. Mas, de modo geral, a gente não usa projeto para cotidiano de ensino aprendizagem não. Mesmo porque o projeto precisa de um engajamento muito grande dos alunos assim né, em geral todo projeto precisa de um engajamento dos alunos né, e nem sempre é fácil conseguir esse engajamento. Então quando você vai fazer esse projeto é bem possível que deva encontrar dificuldades para manter dentro da estrutura, e quando você vai ter a aula específica da semana você vai ter os alunos todos numa mesma aula sentados engajados em determinado projeto. (DOCENTE 1, 2018, informação verbal).

Olha, eu ano passado desenvolvi, mas com outros professores entendeu, mas eu gostaria muito de desenvolver um projeto de História até para apresentação aqui e tudo mais, no pátio né, mas eu não consigo, porque ainda não consegui algo que chame atenção deles de verdade. Realmente ano passado eu tentei umas duas vezes e desisti, eu achei até que a culpa fosse minha mesmo. Mas eu não consegui levar o projeto para frente, aí o professor de Matemática fez um projeto e eu ‘peguei uma carona’ e fiz um projeto com outros professores. Mas eu gostaria de fazer um projeto em História, mas na verdade eu desanimo. Porque eles não têm ânimo pra isso, entendeu? Eles começam, aí desanimam e eu desanimo também. (DOCENTE 2, 2018, informação verbal).

Notamos na transcrição que realizamos das falas que gravamos na entrevista, que a escolha dos docentes participantes do estudo em não desenvolver projetos tem como justificativas, as dificuldades próximas as que apontamos na questão das atividades extraclasse, mas com uma ênfase para o desinteresse dos alunos e aos problemas ligados a burocracia. Destacamos, também, que a questão da baixa cobrança institucional também se repete para colaborar que este direcionamento previsto no currículo formal, não seja tomado como corriqueiro no cotidiano escolar por esses docentes em suas práticas.

Em relação ao docente 3, notamos posicionamentos similares aos dos professores 1 e 3, conforme o mesmo evidencia em sua fala quando, questionado sobre a inserção de projetos em suas aulas.

Não. Como eu sou contratado, não é desculpa. Eu acho que os principais motivos são as barreiras escolares, dentro do corpo docente da escola e a família também. Infelizmente, vem aquela questão da estrutura. Se você for pesquisar sobre (breve intervalo na fala), se você for falar sobre cultura afro, igual eu estou trabalhando na outra escola, onde estou fazendo seminário, se você fala de religião você está comprando briga. Você fala de religião, igual religião afro, e nem defendendo, você está contando fatos históricos, colocando como foi, o que que é. As pessoas não entendem essa questão. Aí você quer desenvolver um projeto, vamos fazer um sarau e o pessoal vai dançar um determinado tipo de dança africana. Porque que só a capoeira é respeitada de cultura africana. Aí vem o pai, dependendo do grau do aluno na escola, se é fundamental ou médio. Isso dá uma diferença, principalmente o fundamental. Tem escola também que não ajuda, é muito burocrática. (DOCENTE 3, 2018, informação verbal).

Buscando aprofundar o entendimento da não opção dos professores participantes do nosso estudo pela utilização de projetos, em nossas observações de campo, lançamo-nos a

verificar com eles se a falta de experiência em trabalhos interdisciplinares contribuía para esse não desenvolvimento. Essa causa foi apontada como dificultadora apenas pelo docente 2. O docente 1 argumentou que, embora julgasse mais difícil desenvolver trabalhos interdisciplinares com disciplinas como física e química, em anos anteriores, ele já havia desenvolvido em uma feira cultural em outra escola, um trabalho sobre alquimia com essas áreas de conhecimento. Na EEEFM A ele atuou em projetos ligados à consciência negra com Língua Portuguesa e Artes. Reforçou que desistiu de trabalhar com projetos no turno da noite pois os alunos não se comprometem e faltam muito, dessa forma, o trabalho não anda e o projeto não sai. Quando questionamos se trabalhar por meio de projetos não seria uma forma de estimular os alunos a aumentar o interesse nas aulas, por meio de atividades diferentes, ele foi enfático em afirmar que as experiências que desenvolveu provaram-lhe o contrário disso, pelo menos nessa escola. Além disso, ele entende que, nos projetos, nem sempre os alunos absorvem os conteúdos como se espera.

O docente 2 nos confidenciou que tem sim dificuldades em trabalhar com muita coisa ao mesmo tempo e por isso não utiliza muito projetos. Ele mesmo não elabora projetos e propõe a escola, mas se houver como aplicar conteúdos históricos nos projetos que outros colegas desenvolvem e o convidam a participar, ele está disposto a interagir com estes. Segundo ele, em História já existe muito conteúdo para dar conta. Tratar dos aspectos econômicos, culturais e políticos de cada povo estudado já é desafiante e por isso ele prefere se envolver em projetos que ajudem a disciplina História e não o inverso. Questionado se atuar por projetos não seria uma forma mais dinâmica de trabalho com conteúdos históricos e uma possibilidade de estímulo aos alunos, ele afirmou que muitos discentes não tem a maturidade de perceber isso e acabam vendo o projeto como “oba oba”.

O docente 3 pontuou que não tem dificuldades em trabalhar interdisciplinarmente e prefere trabalhar com as áreas afins com a História, tais como Geografia, Sociologia e Filosofia. Reforçou que ele mesmo já propusera projetos em torno de cultura africana em outra escola que trabalhou, em 2015. Ele confirmou que vê o projeto como uma forma diferente de aprender, mas havia desanimado dessa estratégia por problemas que havia tido em uma outra comunidade muito influenciada por evangélicos, quando tratou da questão das religiões de matriz africana e recebeu críticas por isso. Acrescentou que, quando trabalha projetos, o conteúdo fica muito atrasado, e também não percebe muito apoio do pedagógico da EEEFM C para essas ações.

Após apresentarmos as colocações dos docentes participantes de nosso estudo relativas a seu posicionamento à questão dos projetos e atividades extraclasse, acrescidas de nossas observações de campo, entendemos que delas podemos fazer duas análises.

A primeira, é que as justificativas destacadas pelos docentes representam, em nosso entendimento, astúcias calculadas desses professores para praticarem o artefato cultural que lhes é colocado (currículo prescrito), não negando-o completamente, mas se apropriando dele de acordo com seu entendimento pessoal, dentro das brechas do próprio sistema, pois, como já destacava Certeau (2009), a estratégia é edificada a partir de um “lugar próprio” que permite uma diversidade de maneiras de controle de verdades, conhecimentos e saberes, possibilitando conferir ao “outro” uma situação de estranheza, dependência, falta de autonomia. Nesse sentido, a estratégia, portanto, é articulada sobre (e por meio das) relações de poder. Por sua vez, a tática não seria uma ação calculada definida em virtude da ausência de um “lugar próprio”, e é justamente a falta dessa prerrogativa que possibilita transformar sua grande fraqueza em sua potencial condição de força. As táticas que, inseridas sutilmente na heterogeneidade social, desviam-se, insinuem-se e opõem-se. Como resultante disso, conduzida pela ausência de poder, a tática se torna a arte do fraco, operando de forma quase imperceptível, caça brechas na conjuntura da vigilância do poder proprietário, atuando astuciosamente através de pequenas ações, ou seja, suas práticas.

A segunda análise é que, de tais práticas, podemos extrair dois pontos estruturantes do currículo que eles desenvolvem em suas aulas. Primeiro: suas vivências/experiências individuais, especialmente sua atuação no dia a dia escolar, são determinantes para estabelecer o que compreendem como o melhor a ser trabalhado na seleção de conteúdos e metodologias. Segundo: os sujeitos entendem que o currículo é mais eficaz na construção do conhecimento histórico para a realidade do Ensino Médio Regular Noturno quando aplicado em uma perspectiva mais tradicional, na qual o professor se torna o centro do processo de transmissão de saberes por meio de atividades rotineiras, como aula expositivas e aplicação de exercícios, realizadas, predominantemente, no espaço da sala de aula, por possibilitarem um maior controle do que está sendo desenvolvido.

Esses pontos se colocam acima, inclusive, dos direcionamentos estabelecidos pelo CBEE – HEM, dado que, mesmo que este determine a utilização rotineira de aulas extra classe e desenvolvimento de projetos, isso acaba não ocorrendo, porque o professor desenvolve sua prática dentro de sua avaliação individual, em torno do que defende ser o melhor para seus alunos aprenderem em História, fundamentado na percepção que tem dessa disciplina e nas experiências acumuladas a partir de suas vivências. Somando a isso, o fato de

o sistema de ensino não desenvolver uma exigência rígida para que o currículo prescrito seja aplicado em sua essência, notamos, então, no currículo praticado, uma predominância do “currículo moldado pelos professores, onde este como agente ativo, molda a partir de sua cultura profissional, qualquer proposta que lhe é feita, intervindo na configuração dos significados das propostas curriculares” (SACRISTÁN, 2000, p.105).

## 6.2 O CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR PROPOSTO A PARTIR DAS PRÁTICAS DOS DOCENTES PARTICIPANTES DO ESTUDO

Conforme enunciamos na apresentação, quando tratamos dos caminhos metodológicos, embora tivéssemos, desde o início desse estudo, um problema condutor da pesquisa, qual seja, melhor entender, na amostragem, *quais práticas de ensino de História os docentes realizam no Ensino Médio Noturno da Rede Estadual do Espírito Santo, no município de Serra*, não procuramos formular hipóteses para constatá-las no universo pesquisado. Nos permitimos, no decorrer do processo de pesquisa, estabelecer novas diretrizes para este estudo, assim como possibilita a metodologia da pesquisa participante.

Na medida em que interagimos com o objeto pesquisado entendemos que, para identificar nas práticas dos docentes observados como se configurariam os processos de produção de conhecimento histórico, dada às muitas possibilidades de leitura, era necessário estabelecer eixos específicos. Dentro da realidade observada e das discussões que apresentamos nos Itens 2 e 3, delimitamos os seguintes pontos de análise: I) a percepção que os docentes participantes do estudo possuem frente às relações existentes entre a História Acadêmica e a História Ensinaada; II) as apropriações que eles têm dos objetivos do ensino de História para o Ensino Médio Regular Noturno; III) a presença/ausência do diálogo entre as diferentes escolas historiográficas e a História ensinada nas práticas dos sujeitos participantes do estudo e IV) a influência do livro didático nas práticas desses profissionais.

Dado à grande correlação existente entre esses pontos, o que tornava complicado tratar, de forma individual, cada um deles, optamos por agrupá-los em dois blocos, conforme apresentamos nos itens 6.2.1 e 6.2.2.

### 6.2.1 As apropriações dos docentes participantes do estudo das relações existentes entre a História Acadêmica e a História Ensinada.

No item 2 realizamos uma abordagem dos distintos movimentos da historiografia que contribuíram para que o campo de conhecimento História possuísse as diferentes vertentes que possui atualmente. As propostas de construção de saber histórico, construído com base nessas movimentações advindas do meio científico, são o que estamos denominando de História Acadêmica.

No item 3 nos dedicamos a fazer alguns apontamentos de como as diferentes maneiras de produzir análises históricas, provenientes dos movimentos historiográficos, influenciaram a História trabalhada por professores e alunos no âmbito da escola básica, o que denominamos de História Ensinada.

Nesse subitem, buscamos analisar como os professores participantes de nosso estudo relacionavam essas duas dimensões do saber histórico e as introduziam em suas práticas. Nossa primeira movimentação para essa análise se deu nas entrevistas, quando, mantendo o propósito de realizar questionamentos mais abertos para permitir que nossos entrevistados colocassem, com mais tranquilidade, as apropriações que possuem frente às indagações que apresentávamos a eles, perguntamos o seguinte: *Fale um pouco de como você concebe a História Acadêmica e História Ensinada?*

Observamos que, de imediato, participantes do estudo tiveram certa dificuldade de tratar do assunto. A princípio, havíamos pensado que a pergunta teria sido aberta demais, o que teria provocado empecilhos. Todavia, à medida que dialogávamos sobre o tema fazendo esclarecimentos a eles do que pretendíamos apurar sobre ele, acabamos constatando uma outra situação; de que, entre nossos sujeitos, tratar dessa temática implicaria, necessariamente, em incluir uma outra questão: a de a escola ser um espaço de transposição didática ou de produção de conhecimento próprio.

Conforme destacamos no item 3.1 - Disciplina Escolar: discussões conceituais, segundo Bittencourt (2009), a ideia de transposição didática tem o pressuposto de que há uma hierarquia de conhecimentos e, nela, o saber escolar está em posição subalterna ao acadêmico, já que este último é o que dá legitimidade ao primeiro. Essa perspectiva concebe que os saberes escolares, provenientes das séries iniciais do Ensino Fundamental, ocupam um patamar ainda mais inferior nessa hierarquia, pois os docentes que atuam nesse segmento não possuem uma formação específica em uma determinada área de conhecimento. Em relação aos conteúdos e aos métodos de ensino e aprendizagem, os defensores da transposição

didática afirmam existir uma distinção muito clara entre ambos: os conteúdos têm origem exclusiva da produção científica, já os métodos representam apenas técnicas pedagógicas que têm, por finalidade, transformarem-se em didática para o desenvolvimento dos conteúdos. Nessa lógica da escola como reprodutora de conhecimento produzido externamente, o professor figura como um mediador dessa reprodução, e a eficácia de seu trabalho se concentra em sua habilidade de adaptar o conhecimento científico ao ambiente escolar.

Já a concepção da escola como espaço produtora de conhecimento próprio, ressalta Bittencourt (2009), nega a ideia de que as disciplinas escolares devem ser pensadas como meras adaptações do conhecimento produzido externamente, ressalta Bittencourt (2009). Elas devem ser concebidas como parte de um todo: a cultura escolar. Portanto, os conteúdos escolares não podem ser vistos de forma isolada, e sua seleção está condicionada às finalidades determinadas que se almeja alcançar dentro da função social estabelecida pela escola e pela sua complexa rede de valores. A autora compartilha da visão do historiador Viñao Frago, que entende que as disciplinas escolares devem ser pensadas como um organismo vivo, a cultura escolar, e que precisam ser investigadas como tal.

Trazendo essas discussões para o universo de pesquisa, pedimos licença a nosso leitor para, de uma forma um pouca mais delongada, apresentar os diálogos que tivemos com os professores participantes do estudo em relação a isso, responsáveis por fundamentar nossa constatação. Iniciamos pelo docente 1.

Entrevistador: Fale um pouco de como você concebe a História Acadêmica e História Ensinada.

Docente 1: É. A História Acadêmica, ela tem muito espaço para gente, para interpretações. A História Ensinada em sala, há espaço também mas você tem que dar um, um, um... Como é que eu vou dizer? Na minha concepção né, lógico, você tem que dar uma ideia geral de um entendimento.

Entrevistador: Você acha então importante didatizar a História?

Docente 1: Isso. Didatizar a História, mesmo porque é quando esses jovens ou quando a pessoa vai conhecer a História, ele precisa de um fio da meada para ele iniciar de forma independente ou pesquisar História. Ele precisa de uma base. Vou te dar um exemplo, a divisão da História em períodos. É uma coisa, assim, que academicamente é muito questionado, academicamente a gente aprende que é uma divisão quase arbitrária. Uma divisão questionável que existe várias divisões possíveis, vários tempos diferentes, vários tempos históricos acontecendo ao mesmo tempo, o povo, a cultura do lugar, mas, didaticamente, você tem que dar uma referência da História, da historiografia que esteja mais consolidada. No caso do exemplo, a divisão histórica tradicional da Pré-História, Idade Antiga e tal. A partir daí a gente e até faz alguns questionamentos. Meus alunos sabem que isso é uma divisão. [...] Sabe, dadas às condições de como é formado o Ensino Médio hoje como estruturado, esse é o entendimento que a maioria dos professores fazem, e que eu faço.

Entrevistador: Para você a História Ensinada seria um campo autônomo de conhecimento ou seria uma transposição didática produzida no meio acadêmico? Como você vê essa questão?

Docente 1: Então. Ela nem é um campo autônomo com certeza não. A gente precisaria de uma outra estrutura de ensino para que se fosse feito, e uma outra estrutura de sistema também ao avaliar esses alunos, desenvolver um conhecimento autônomo. Mas também não é o contrário ou pura transferência. Porque quando a gente expõe uma determinada História ou determinada visão da História, determinado conteúdo histórico, o próprio professor tem restrições, críticas, ressalvas sobre aquilo que está sendo passado. Ele é um indivíduo e não é totalmente imparcial e nem os alunos. Até mesmo, tacitamente eles questionam às vezes, não verbalizaram o questionamento, mais eles duvidam de certas coisas. [...]

Entrevistador: Então seria nem uma coisa nem outra, seria um pouco dos dois. Você poderia então afirmar que ela recebe influência direta do conhecimento acadêmico mais também produz seu próprio saber.

Docente 1: Sim. Produz, ela talvez num nível muito menor que o ideal de produção autônomo. Talvez a transmissão vença essa queda de braço, mas não é apenas transmissão, mesmo porque se eles iriam assimilar um pouco melhor, essa seria a dificuldade. (DOCENTE 1, 2018, informação verbal)

Com base no diálogo acima apresentado, podemos inferir que esse docente tem a concepção de que a História advinda da academia está mais relacionada ao professor que ao educando. Para ele, dado a sua grande complexidade e às diferentes tendências, o contato direto da História Acadêmica com o aluno produziria poucas aprendizagens. Ela seria o ponto de partida do trabalho docente, que tem o papel de didatizá-la, promovendo, em torno dela, seleções e adaptações para torná-la acessível ao aluno. Destaca-se que o mesmo tem a convicção que nesse trabalho não há neutralidade por parte do professor, que utiliza de suas convicções e experiências para tal.

O que nos chamou a atenção é apropriação que o docente 1 demonstra ter em torno dessa discussão da transposição didática ou da escola ser um espaço produtor de conhecimento autônomo. Uma releitura mais atenciosa da transcrição de sua fala, nos permite afirmar que ele não toma essa discussão como uma grande preocupação em sua rotina de trabalho. Mesmo que esse professor tenha pontuado que isto é uma questão muito complexa e existe uma certa predominância da noção de transposição na História ensinada, ele demonstra possuir uma conceituação própria em torno desse debate, quando afirma que, para ele, o que deve predominar é a ideia de didatizar o conhecimento histórico.

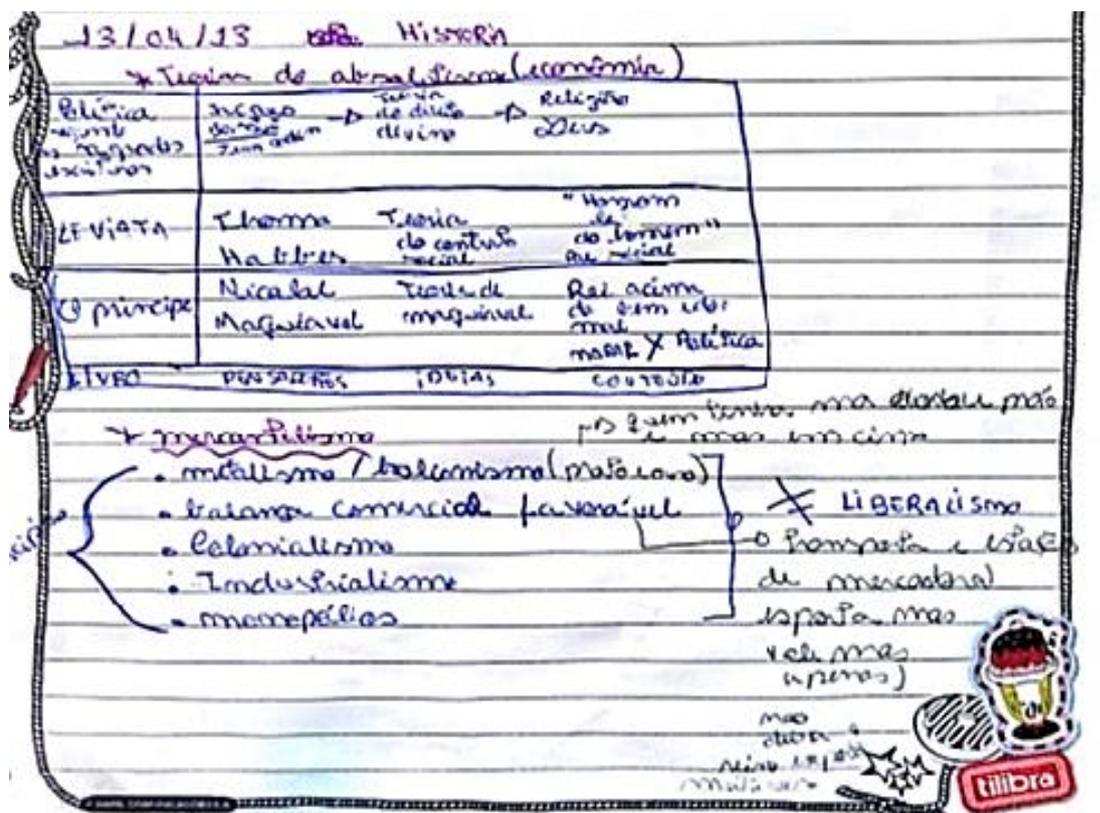
É fato que a forma que ele se refere à didatização na entrevista se encaixa nas conceituações de Chevallard (1991 apud MONTEIRO 2003, p. 15), ao afirmar que “quando o professor intervém para escrever a variante local do texto do saber que ele chama seu curso, a transposição didática já começou há muito tempo”. Todavia, o docente 1, ao ministrar suas aulas, entende estar desenvolvendo algo diferente, que fica no entre meio da produção própria de conhecimento e a transposição didática. Retomando Certeau (2009), podemos dizer que esse professor estaria realizando a bricolagem, à medida que se apropria de teorias consagradas, dá a elas significados próprios e produz algo novo, de acordo com seu

entendimento. Nas observações das aulas por eles ministradas, encontramos, em suas práticas, exemplos que confirmam sua compreensão da didatização.

Ao longo do nosso acompanhamento do trabalho do docente 1, identificamos que o que predominava em sua metodologia era a aula expositiva dialogada. Por meio de pontuação extra, ele estimulava os educandos a interagirem com sua explicação. Ao trabalhar determinado tema, o aluno que participasse com questionamentos ou comentários pertinentes ao assunto recebia uma pontuação pequena, entre 0,5 e 1,0 ponto, atribuída pelo docente de acordo com a avaliação da qualidade feita dessa participação discente.

Além disso, o docente 1, em suas explicações dos conteúdos aos alunos, fazia uso rotineiro da construção daquilo que ele denominava de esquemas resumo. Após a consulta de seu planejamento e da leitura do livro didático, o mesmo produzia tabelas, sínteses, organogramas e sequências de tópicos sobre os assuntos trabalhados para conduzir suas explicações e tornar o conteúdo mais acessível aos educandos, conforme ele mesmo destacava. Segue abaixo, um exemplo desses esquemas, retirado do caderno de um educando da segunda série, sobre o tema Absolutismo e Mercantilismo, que destacamos na página em sequência.

Figura 3 – Esquema resumo Absolutismo/Mercantilismo elaborado pelo docente 1



Fonte: Foto caderno de aluno X, 2ª Série da EEEFM A.<sup>88</sup>

<sup>88</sup> Transcrição da Figura 3 - Esquema resumo Absolutismo/Mercantilismo elaborado pelo docente 1

13/04/18 História

**\*Teoria do Absolutismo (economia)**

Política ligando com as Sagradas Escrituras	Jacques Bossuet Jean Bodin	→ Teoria do Direito Divino	→ Religião Deus
Leviatã	Thomas Hobbes	Teoria do Contrato Social	“Homem lobo do homem” Paz
O Príncipe	Nicolau Maquiavel	Teoria de Maquiavel	Rei acima do bem e do mal Moral x Política
Livro	Pensadores	Ideias	Conteúdo

**Mercantilismo**

- Metalismo / Bulionismo (Protecionismo)
  - Balança Comercial Favorável
  - Colonialismo
  - Industrialismo
  - Monopólios
- X Liberalismo
- transporte e extração de mercadorias exportar mais vale mas apenas.
- na dúvida o reino exporta muito mais (anotação do aluno)

Ao construir esse tipo de atividade, observávamos que o docente 1 não se sentia como um mero reprodutor do currículo formal, conforme destacamos no item 6.1. Para o desenvolvimento de suas aulas, ele se apropriava da orientação curricular somente daquilo que lhe interessava, o que, na maioria das vezes, era a sequência dos conteúdos a serem trabalhados, e os desenvolvia da maneira que entendia ser a melhor para seu aluno. Esse docente nos demonstrava satisfação em agir dessa forma, pois, em seu entendimento, estava realizando, com excelência, aquilo que ele tinha como representação de ser o papel do professor de História, o de ser um mediador, uma espécie de tradutor do conhecimento histórico advindo da academia para o espaço escolar, de forma a consolidar uma boa base desses saberes no aluno. Essa concepção mostra grande coerência com aquilo que o professor toma como objetivo do ensino de História, que seria fornecer conhecimentos sobre as sociedades humanas que contribuam na formação de cidadãos capazes de ter um senso crítico e opinião própria frente a questões sociais, conforme relatou em entrevista.

Eu acho que o principal objetivo de ensinar História é propiciar o indivíduo que vai ser tornar um adulto, um cidadão. Uma referência do que uma linguagem já viveu. Do que uma sociedade já fez. De como a sociedade chegou onde está “né”, em matéria de conquistas problemas. Dar um diferencial para o indivíduo, de modo que o indivíduo possa se posicionar diante de problemas da vida, das questões sociais, independente se ele vai ter um papel político ou um papel formal, não importa. Mas na hora que ele tiver que dar opinião ou se posicionar de alguma coisa no mundo ele saiba o que já aconteceu antes com a humanidade. (DOCENTE 1, 2018, informação verbal).

Solicitamos ao docente 1, em conversas em nosso acompanhamento de seus momentos de planejamento, que nos esclarecesse melhor a sua compreensão sobre esse objetivo, de formar um cidadão com senso crítico e o papel da História nesse processo. Ele pontuou que compreendia senso crítico como a capacidade de processar informações e formular opiniões frente a situações e fatos históricos. O papel da História seria o de fornecer conceitos e conhecimentos mínimos para o desenvolvimento dessa capacidade. Como exemplo, citou a questão da luta dos palestinos por um estado próprio, em que os meios de comunicação, marcados por grande influência econômica judaica, colocam, na maioria das vezes, esse povo como terrorista e os judeus como vítimas. O docente destacou que a ciência História deve esclarecer, de forma mais neutra, se é que isso é possível, todas as minúcias e interesses políticos e econômicos que envolvem essa questão, que é muito mais complexa, que vai além da simples reivindicação religiosa da promessa da Terra Prometida a um povo. Por trás disso há todo um processo histórico que levou à saída dos judeus desse território, a ocupação por parte dos Palestinos e a posterior criação do Estado de Israel, em 1948, sendo que não se pode simplesmente estabelecer essa dialogia entre os “caras bons” (israelenses) que se defendem, e

os “caras maus” (palestinos) que atacam, como normalmente ocorre. É papel do professor evidenciar, de forma mais simples, dentro da linguagem do aluno, toda essa complexidade, enfatizava ele.

Passando agora para as apropriações que o docente 2 têm sobre a questão da História Acadêmica e da História Ensinada em suas práticas, iniciemos com o diálogo que tivemos:

Entrevistador: Como você diferencia a História Acadêmica e a História Ensinada aqui dentro da sala de aula?

Docente 2: Olha, eu aproveitei muito do que aprendi, eu fiz na UFES, então eu aprendi muito. E então eu acho que o que eu sei hoje eu aprendi foi lá mesmo. Na sala de aula, a única coisa que é diferente é quando eles vão te ensinar, quando você vai fazer o estágio. Aí você vê que não é a realidade, você vai ministrar uma aula para o professor de estágio que não é a realidade do dia a dia nunca. Pode até ser a realidade de um dia ou outro, mas não é a realidade constante.

Entrevistador: Você acha que o conhecimento acadêmico tem que passar por filtros para chegar na sala de aula?

Docente 2: Não, o meu conhecimento acadêmico, tudo que eu aprendi eu passo aqui.

Entrevistador: Você acha que, por exemplo, quando você pega um historiador mais conhecido, Marc Bloch, você vê a necessidade de fazer um filtro do conhecimento que ele produziu lá e o conhecimento que você vai transmitir para os seus alunos?

Docente 2: Não, não, eu acho que o modo de passar é um pouco diferente, mas não acho necessidade não. (DOCENTE 2, 2018, informação verbal).

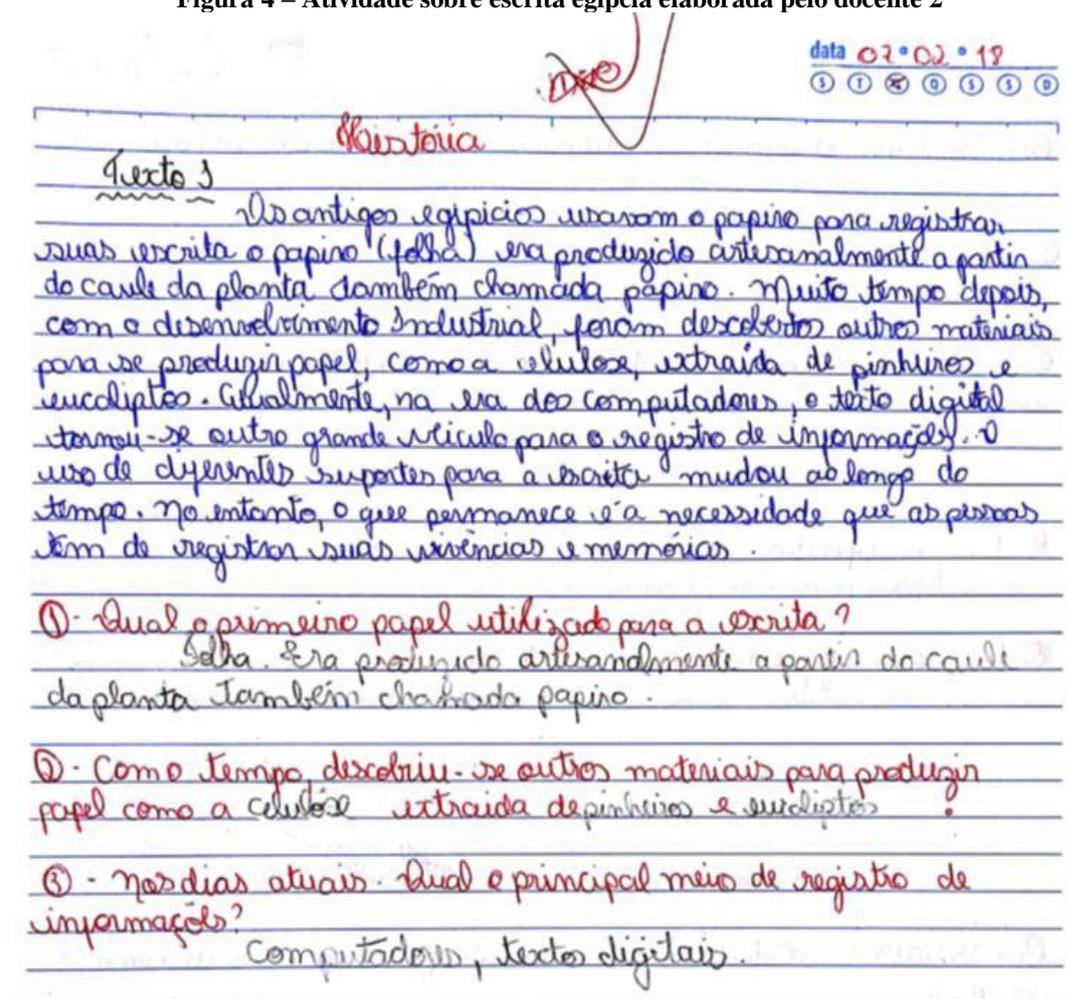
Na análise da fala do docente 2, tivemos dificuldades em apontar, com mais clareza, seu entendimento frente ao que foi questionado. Por um lado, ele deixa a entender que há, em sua apropriação, uma certa hegemonia da ideia da História Acadêmica como algo mais ligado a sua formação, ou seja, aquilo que ele aprendeu na universidade, e como ele utiliza isso em suas aulas, especialmente nos aspectos ligados a sua didática. Por outro, ele também não vê grande peso do saber acadêmico sobre o escolar. No fim do diálogo, quando mencionamos Bloch (2001), para exemplificar a questão de adaptar o conhecimento advindo da noosfera para o ambiente escolar, o mesmo não a associou a ideia de saber histórico produzido no meio acadêmico como influenciador do processo de ensino de História desenvolvido nas escolas. Todavia, quando questionado se julgava importante adaptar o conhecimento advindo da historiografia para ser trabalhado no espaço escolar, ele entende que o conhecimento em si não deve ser adaptado, mas sim a forma de se trabalhar o mesmo.

Lembramos que este professor ressaltou que não se interessava muito por discussões de ordem teórica, de modo geral. Isso fica bem evidente nas respostas curtas que nos forneceu nas entrevistas quando os questionamentos eram nesse campo. Em outros momentos de diálogo, quando buscávamos entender melhor suas apropriações em questões como teorias do processo de ensino-aprendizagem ou da historiografia, e como tais postulados influenciavam suas práticas, de forma cortês, ele encerrava o assunto, com a seguinte alegação: “estou muito

velho para ficar discutindo tais coisas e também acho essas questões pouquíssimo aplicáveis à realidade de meu trabalho”. (DOCENTE 2, 2018, informação verbal).

Esses posicionamentos aparentemente contraditórios, extraídos de suas falas, nos levaram a redobrar a atenção em nossas observações de campo, buscando entender com mais clareza como o professor relacionava o conhecimento histórico advindo da academia ao seu fazer pedagógico junto aos educandos. Diferentemente do professor 1, o docente 2 não tinha a aula expositiva dialogada como principal estratégia de trabalho. Em quase todas as suas aulas ele costumava passar no quadro textos-resumos seguidos de questionários para os alunos copiarem no caderno e, em seguida, responderem o que lhes era perguntado. Esses textos eram produzidos pelo próprio docente, baseados em compilações de diferentes livros didáticos e outros materiais extraídos da internet. Ressalta-se que o professor já os trazia prontos de casa, dado que EEEFM B não havia na sala de professores computadores com acesso à Internet disponível. Na sala da pedagoga havia um único computador utilizado coletivamente por ela e pelos docentes, o que gerava acirrada disputa por esse recurso, por isso o professor participante de nosso estudo optava por adiantar seus trabalhos de planejamento em casa. Na página seguinte, apresentamos um exemplo desses textos.

Figura 4 – Atividade sobre escrita egípcia elaborada pelo docente 2<sup>89</sup>



Fonte: Foto caderno de aluno Y, 1ª Série da EEEFM B.

A imagem anterior nos permite constatar que a atividade proposta pelo professor 2, embora possa ser considerada com um nível de elaboração simples para a primeira série do

<sup>89</sup> Transcrição da Figura 4 – Atividade sobre escrita egípcia elaborada pelo docente 2

### História

07/02/18

#### Texto 1

Os antigos egípcios usavam o papiro para registrar sua escrita o papiro (folha) era produzido artesanalmente a partir do caule da planta também chamada papiro. Muito tempo depois com o desenvolvimento industrial, foram descobertos outros materiais para se produzir papel, como a celulose, extraída de pinheiros e eucaliptos. Atualmente na era dos computadores, o texto digital tornou-se outro grande veículo para o registro de informações. O uso de diferentes suportes para a escrita mudou ao longo do tempo. No entanto o que permanece é a necessidade que as pessoas têm de registrar suas vivências e memórias.

1 – Qual o primeiro papel utilizado para a escrita?

Folha. Era produzida artesanalmente a partir do caule da planta também chamada de papiro.

2 – Com o tempo descobriu-se outros materiais para produzir papel como a celulose extraída de pinheiros e eucaliptos.

3 – Nos dias atuais, qual o principal meio de registro de informações?

Computadores, textos digitais<sup>89</sup>

Ensino Médio, está de acordo com aquilo que ele enxerga ser o principal uso da História Acadêmica, transposta para o cotidiano da escola: o de estimular o aluno a fazer relações do passado com o presente, conforme apresentamos no diálogo que tivemos com ele na entrevista.

Entrevistador: No seu entendimento qual seria o principal objetivo do Ensino de História no Ensino Médio?

Docente 2: Olha eu gosto muito de fazer comparações com o passado e presente. Sempre gostei disso. Porque eu acho, assim, que você lança a História Antiga ou Medieval solta, eu acho solta assim, não sei, eles ficam muito sem interesse, então eu coloco a História como o lado de hoje, tipo uma comparação como era lá, e agora é, principalmente no turno noturno né. Entrevistador: Seria a questão de poder fazer análises né?

Docente 2: Isso. Porque eu acho que se eu falar da História Medieval simplesmente, vai entrar em um ouvido e sair em outro. (DOCENTE 2, 2018, informação verbal)

Retomando a questão da representação que o docente 2 tem em relação à escola como espaço de transposição didática ou de produção conhecimento próprio (ênfata que transpõe o conhecimento acadêmico adaptando apenas às formas de trabalho) comparando à fala sobre os objetivos que vê para o ensino de História (o aluno deve produzir suas comparações com base nos fatos históricos), notamos que, embora o professor não se dedique a refletir teoricamente essa questão, suas práticas nos levam a entender que as duas proposições acontecessem simultaneamente e, além disso, que elas não são contraditórias, conforme já enunciava Cerri (2009) ao defender o necessário diálogo entre essas duas visões pois para ele,

Não cabe a ideia de que a História – ciência produz e a História ensinada reproduz, divulga ou didatiza para o mundo dos não iniciados. Em seu nascedouro, o conhecimento histórico científico encontra-se encharcado das razões da vida prática, visto que os sujeitos desse conhecimento são seres humanos envolvidos com o cotidiano. [...] O ensino escolar de História, portanto, não é dar algo a quem não tem, não é dar saber ao ignorante, mas é gerenciar o fenômeno pelo qual saberes históricos são colocados em relação, ampliados, escolhidos, modificados. (CERRI, 2009, p. 154)

Com base em nossas observações de campo, destacamos que essa representação de aglutinação dessas concepções por parte do docente 2 não vem da literatura acadêmica, dado que o professor nos confidenciou não conhecer com profundidade teóricos que discutem essas questões de transposição, didatização, cultura escolar, inclusive esse que citamos logo acima. Ele nos declarou que recordava-se de ter lido sobre esses temas na graduação, mas não buscou, posteriormente a esse período, aprofundamentos sobre eles. O cotidiano de trabalho desse docente, que direciona seu agir de acordo com sua avaliação daquilo que entende como o que é melhor a ser trabalhado em relação ao conhecimento histórico na realidade que está inserido, o fez assumir tal postura de mesclar essas concepções. Nesse ato podemos observar

aquilo que Certeau (1985) coloca como a capacidade de inventividade dos sujeitos na criação de suas práticas, na qual podemos notar três fundamentos básicos:

[...] o estético, determinado pelo estilo de fazer dos sujeitos sociais; o ético, em que recusa a identificação com o lugar estabelecido e abre espaços para criações nas ações; o polêmico, caracterizado pelas intervenções nas relações de forças. [...]. Lembrando que estas não são consideradas apenas como uma negação do poder ou contra produções disciplinares. Pelo contrário, este autor destaca a capacidade criativa, afirmativa e fundante das resistências. (CERTEAU, 1985, s.p apud, VASCONCELOS; SOUTO, 2014, p. 2).

Passando agora a tratar do docente 3, ele se posicionou da seguinte forma:

Entrevistador: Fale um pouco de como você concebe a História Acadêmica e a História Ensinada?

Docente 3: Como eu consigo enxergar as duas?

Entrevistador: Sim. Quais seriam as diferenças? Como elas dialogam?

Docente 3: A História Acadêmica, ela bem complexa. Eu diria que se você colocar a História Acadêmica para os alunos eles não conseguem, eles não têm preparo. Se a gente passar a História Acadêmica do jeito que ela é, que tem relação com aquela questão historiográfica, se você passar exatamente, é, você pode estar sendo tendencioso. Se você pegar um determinado autor da História e deixar seu sentimento agir sobre aquilo, você não está influenciando os alunos. Não que a gente não, a palavra influência não é uma palavra a ser utilizada, mas você deixa o seu eu, o seu gosto falar sobre o aluno. Eles que têm que interpretar. Você passa, você busca ser o máximo imparcial, o que é meio impossível, você passa para eles como foi. Você joga pra eles o conteúdo histórico e vem a resposta. Através da resposta deles você propõe outro tipo de diálogo ou o seu diálogo em si. Mas primeiro eu coloco o tema, o conteúdo, o contexto e espero vir deles a resposta. Porque o entendimento tem que ser deles e não meu. Eu estou aqui, entre aspas, para mediar. O conteúdo de História em si precisa de uma tradução.

Entrevistador: Você entende que é fundamental o professor fazer uma adaptação da História que vem da academia em seu ensinar?

Docente 3: Exatamente. (DOCENTE 3, 2018, informação verbal)

Na fala do docente 3, observamos uma apropriação semelhante à apresentada pelo docente 2 em torno dessas questões. Ele afirma ser um mediador/tradutor do conhecimento histórico acadêmico para o espaço escolar. Ao entender que este último é dotado de grande complexidade, e que seu papel como professor é de realizar traduções deste conhecimento para um nível em que o aluno esteja preparado para assimilar, ele se aproxima da ideia de desenvolver um ensino fundamentado na transposição didática. Porém, entende também que produz novos conhecimentos a partir das interações que gera com este saber histórico em seu trabalho com os alunos.

Identificamos essas posturas em suas metodologias de trabalho. Era uma estratégia comum em suas aulas, passar no quadro um texto-resumo sobre o assunto a ser trabalhado para os alunos copiarem em seus cadernos. Tal texto era sintetizado pelo docente a partir de pesquisas desenvolvidas na internet e em livros didáticos variados. O professor nos dizia que buscava, além de resumir os pontos mais importantes do tema em estudo, utilizar uma

linguagem mais simples e direta para facilitar a compreensão dos educandos, conforme imagem abaixo:

Figura 5 – Texto resumo sobre Primeira Guerra Mundial elaborado pelo docente 3

♥ A primeira guerra mundial (1914-1918)

Vários problemas atingiam as principais nações europeias no início do séc. XX. O século anterior havia deixado heranças difíceis de superar.

Alguns países estavam extremamente descontentes com a partilha da Ásia e da África, ocorrida no final do séc. XIX. Alemanha e Itália, por exemplo, haviam ficado de fora no processo imperialista. Enquanto isso, França e Inglaterra podiam explorar diversas colônias, ricas em matérias-primas e com grande mercado consumidor. A insatisfação da Itália e da Alemanha, neste contexto, pode ser considerada uma das causas da grande guerra.

Vale lembrar também que no início do séc. XX havia uma forte concorrência comercial entre os países europeus, principalmente na disputa pelos mercados consumidores. Esta concorrência gerou vários conflitos de interesses entre as nações. Ao mesmo tempo, os países estavam envolvidos numa rápida corrida armamentista, já como uma maneira de se protegerem, ou atacarem, no futuro próximo. Esta corrida bélica gerava um clima de apreensão e medo entre os países onde um tentava se armar mais do que o outro.

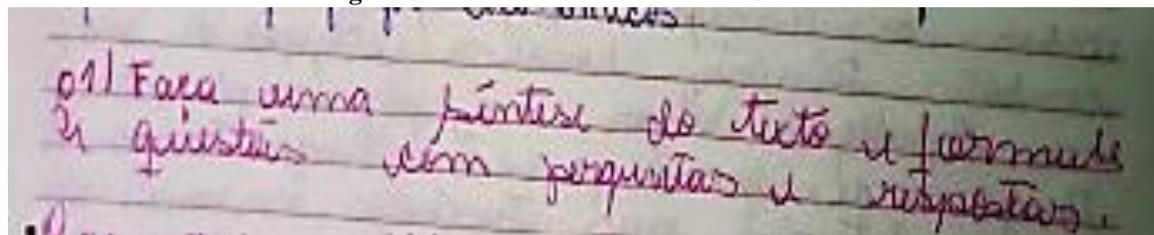
Existia também, entre duas nações poderosas da época, uma rivalidade muito grande. A França havia perdido, no final

Fonte: Foto caderno de aluno Z, 3ª Série da EEEFM C.

Após transcrever no quadro branco o texto-resumo, o professor dava prosseguimento ao conteúdo por meio de aula expositiva, metodologia que predominava em suas práticas, por meio da qual, habitualmente, fazia referências a situações do presente. No assunto que estamos utilizando como exemplo, ele destacou como é a divisão política da Europa atualmente e como era antes da primeira Grande Guerra, utilizando-se de mapas históricos para esta comparação. Era comum também o docente fazer questionamentos aos alunos durante sua fala, para identificar o conhecimento prévio que eles possuíam. Ele direcionava seus questionamentos à turma de forma geral, não escolhendo um educando, especificamente, para responder. Esse docente não atribuía pontuação a essa participação e, mesmo assim, sempre havia um pequeno número de alunos que interagiam com ele. No tema que pontuamos nesse parágrafo, ele fazia questionamentos do tipo: Quem lembra o que é Imperialismo? O que vocês sabem sobre trincheiras?

O que notamos de diferente nas práticas desse docente em relação aos outros é que, mesmo assumindo o protagonismo do processo de construção do conhecimento histórico em suas aulas, após realizar aquilo que ele entendia como tradução da História Acadêmica, por meio de seus resumos, ele desenvolvia pequenas atividades – marcadas, ainda, por uma concepção mais tradicional –, mas que estimulavam os alunos a interagir com essa tradução de modo que tivessem um papel um pouco mais ativo na construção da História Ensinada. Por exemplo, após o término do texto apresentado, não trazido na íntegra por conter três páginas, ele solicitava aos educandos tarefas conforme o exemplo:

**Figura 6 – Atividade sobre Primeira Guerra Mundial**<sup>90</sup>



Fonte: Foto caderno de aluno Z, 3ª Série da EEEFM C.

Ele destacou que seguia essas condutas porque não gostava de ficar restrito ao livro didático e, também, porque entendia ser o caminho mais adequado para que o público atendido pelo Ensino Médio Regular Noturno atingisse o que ele compreendia ser o objetivo do ensino de História, o de formar pessoas com um olhar crítico, capazes de trabalhar

<sup>90</sup> **Transcrição da Figura 6 – Atividade sobre Primeira Guerra Mundial**

01) Faça uma síntese do texto e formule 4 questões com perguntas e respostas.

historicamente as informações que recebem, conforme ele mesmo pontuou na entrevista, destacando que:

[...] Eu considero bastante a formação com um ser humano ‘já adulto’, eu diria, como forma de raciocínio. De ver como as coisas estão acontecendo. Principalmente nos dias de hoje que a informação está bem presente pra eles. A nossa tarefa como professor, na minha opinião, é dar uma nova visão sobre as coisas e não somente como é colocado. Saber criticar quando ler uma notícia de um jornal, da tv. Não é somente porque a notícia é de um país x ou y que a gente vai considerar aquilo como verdade. Eles têm que aprender a criticar. Porque as outras matérias, disciplinas, na minha opinião, ensinam, mas não da maneira que História faz. História, insere um contexto, um antes, um durante o que pode ser depois. É isso, na minha opinião. Eles aprendem a enxergar o que está acontecendo. (DOCENTE 3, 2018, informação verbal)

Notamos que, assim como o docente 1, o professor 3 tem como principal apropriação do objetivo do ensino de História para o seguimento de ensino pesquisado a ideia de formar cidadãos críticos. A própria noção do que seria essa criticidade se aproxima muito entre esses profissionais. Da mesma forma que procuramos entender melhor essa visão de cidadão crítico que o docente 1 havia destacado, também solicitamos ao docente 3, nas observações de seus momentos de planejamentos, que ele detalhasse com mais profundidade qual seria sua conceituação em relação a isso.

Assim, o docente 3 relatou que, segundo seu entendimento, o conhecimento histórico ajuda a formar um cidadão crítico quando estimula nesse indivíduo a capacidade de não aceitar tudo que lhe é colocado como verdade única. Mas não a crítica pela crítica sem argumentação baseada em fatos, enfatizou. Para melhor sintetizar sua afirmativa, nos exemplificou o caso da Guerra do Iraque em 2003, dizendo que o professor de História tem o dever de mostrar para o aluno que a invasão norte americana ao Iraque não se deu somente porque o governo de Saddam Hussein possuía armas de destruição em massa que ameaçavam os Estados Unidos, mas, principalmente porque é uma região que possui grandes reservas de petróleo e desperta o interesse econômico de países imperialistas.

Caminhando para o encerramento desse item, após a análise individual das falas dos professores participantes do estudo e de nossas observações de campo, o que notamos em comum no pensamento desses docentes é a ideia de o professor ser o fio condutor do processo de ensino-aprendizagem do conhecimento histórico escolar, o que entendemos ser até uma supervalorização desse papel.

Os participantes dessa pesquisa, de modo geral, não têm, como preocupação primordial, avaliar a influência de fatores, advindos da noosfera, em seu cotidiano de trabalho, como por exemplo, as mudanças ocorridas no livro didático influenciadas pela movimentação

da História Acadêmica, de leis como a 10.639/2003 do Novo Currículo Estadual que propõe um ensino de História baseado na perspectiva temática ou de discussões de ordem teórica como as que apresentamos nesse item. Para evitar quaisquer outras interpretações que essa afirmativa possa suscitar, enfatizamos que observamos que os professores não se mostram indiferentes às mudanças que ocorrem no cenário educacional e no campo da produção acadêmica no campo da História. Eles demonstram tanta segurança em seu papel no decorrer de suas aulas, no controle do processo de ensino dentro de suas metodologias e convicções pessoais, na sua capacidade de adaptar situações externa, que discussões teóricas, tais como a de a escola ser um espaço de transposição didática ou produtora de conhecimento próprio, se tornam preocupação secundária em suas práticas. Isso, pois, à sua maneira, quando estas questões são colocadas a eles, os mesmos tornam todas elas parte de seu cotidiano de trabalho por meio de suas astúcias e táticas individuais. Nunca as recusando por completo, mas se apropriando daquilo que lhes interessa, realizando as suas bricolagens.

#### 6.2.2 As influências das diferentes correntes historiográficas e do livro didático nas práticas dos docentes participantes de nosso estudo.

Nesse subitem buscamos apresentar nossas verificações sobre a presença/ausência do diálogo entre as diferentes escolas historiográficas e a História ensinada, bem como os usos feitos do livro didático de História propostos aos alunos nas práticas dos professores participantes da pesquisa.

Ressaltamos, mais uma vez, que, quando nos lançamos nas observações de campo, não tínhamos hipóteses formuladas sobre como se processava, entre os participantes de nosso estudo, as questões que elencamos nesse subitem. Entretanto, conforme avançávamos na pesquisa, constatamos que as variações das abordagens históricas que os professores desenvolviam em suas aulas eram influenciadas, principalmente, pelas orientações que o livro didático trazia dos diferentes conteúdos trabalhados. Por isso, optamos por tratar simultaneamente desses temas.

A busca pelo entendimento da concepção historiográfica, ou concepções, caso fosse mais de uma, que os docentes participantes do estudo tinham maior afinidade foi um ponto que buscamos compreender melhor desde o início desta pesquisa. Dessa forma, na fase das entrevistas, assim questionamos o docente 1:

Entrevistador: Você se identifica com alguma corrente historiográfica em especial?  
Se sim, você busca trazê-la para suas práticas cotidianas?

Docente 1: Estou numa fase de transição sobre isso. É a concepção materialista de História né, é para mim a mais completa, então, se você tem que explicar a História para o indivíduo, a explicação histórica materialista, é ela a mais interessante que eu gosto mais de explicação dos eventos históricos. [...]

Entrevistador: Você busca trazer essa corrente histórica nas suas práticas cotidianas de ensino?

Docente 1: “Aí que tá”. É ela a minha referência, mas ela não é uma concepção histórica que vá, como é que vou dizer, que vai moldar uma prática particular minha de ensinar, pelo menos acho que não. Porque é, o materialismo histórico né, ou qualquer uma dessas correntes, são referências. [...]

Entrevistador: Você utiliza essa abordagem historiográfica na sua prática no seu dia a dia na sala de aula?

Docente 1: Utilizo sim, muitas referências que eu faço eu pressuponho que a concepção materialista em História, ela seja a mais correta.

Entrevistador: Entendi.

Docente 1: Mas assim, a gente usa outras abordagens também. Alguma coisa mais cultural, culturalismo, essas coisas, mas o materialismo é o principal. (DOCENTE 1, 2018, informação verbal)

De acordo com nosso entrevistado, ele possui uma maior identificação com as vertentes materialistas da historiografia, por compartilhar com a ideia de que o ser humano é, antes de tudo, matéria, e sua existência depende de condições materiais essenciais à sua existência. Nesse sentido, conforme destaca Cohen (2010), a forma como as sociedades se organizam para produzir sua existência tem fundamental importância no pensamento marxiano, o qual conclui que as subjetividades e as instituições construídas em dado contexto histórico correspondem, necessariamente, às relações sociais de produção. Ao mesmo tempo, ele também destaca que, sua prática, não segue uma linha única, pois, como muito da organização de seu trabalho advém do sequenciamento e das atividades propostas pelo livro didático, ele também afirma mesclar diferentes correntes historiográficas em suas práticas.

Essa visão mais heterogênea de diferentes abordagens na produção do conhecimento histórico, por parte do docente 1, já havia sido indicada por ele mesmo no subitem anterior, quando, ao tratar dos objetivos do ensino de História, exemplificou o caso dos conflitos entre palestinos e israelenses após a criação de Israel, destacando que a ciência História deve esclarecer, de forma mais neutra, todas as minúcias e interesses políticos e econômicos que envolvem essa questão, que é muito mais complexa, que vai além da simples reivindicação religiosa da promessa da Terra Prometida a um povo. Por trás disso, esse docente entende que há todo um processo histórico que levou à saída dos judeus desse território, como a ocupação por parte dos Palestinos e a posterior criação do Estado de Israel, em 1948, por isso, para ele, não podemos, simplesmente, estabelecer essa dialogia entre os caras bons (judeus) que se defendem, e os caras maus (palestinos) que atacam, como normalmente ocorre nas notícias publicadas na imprensa.

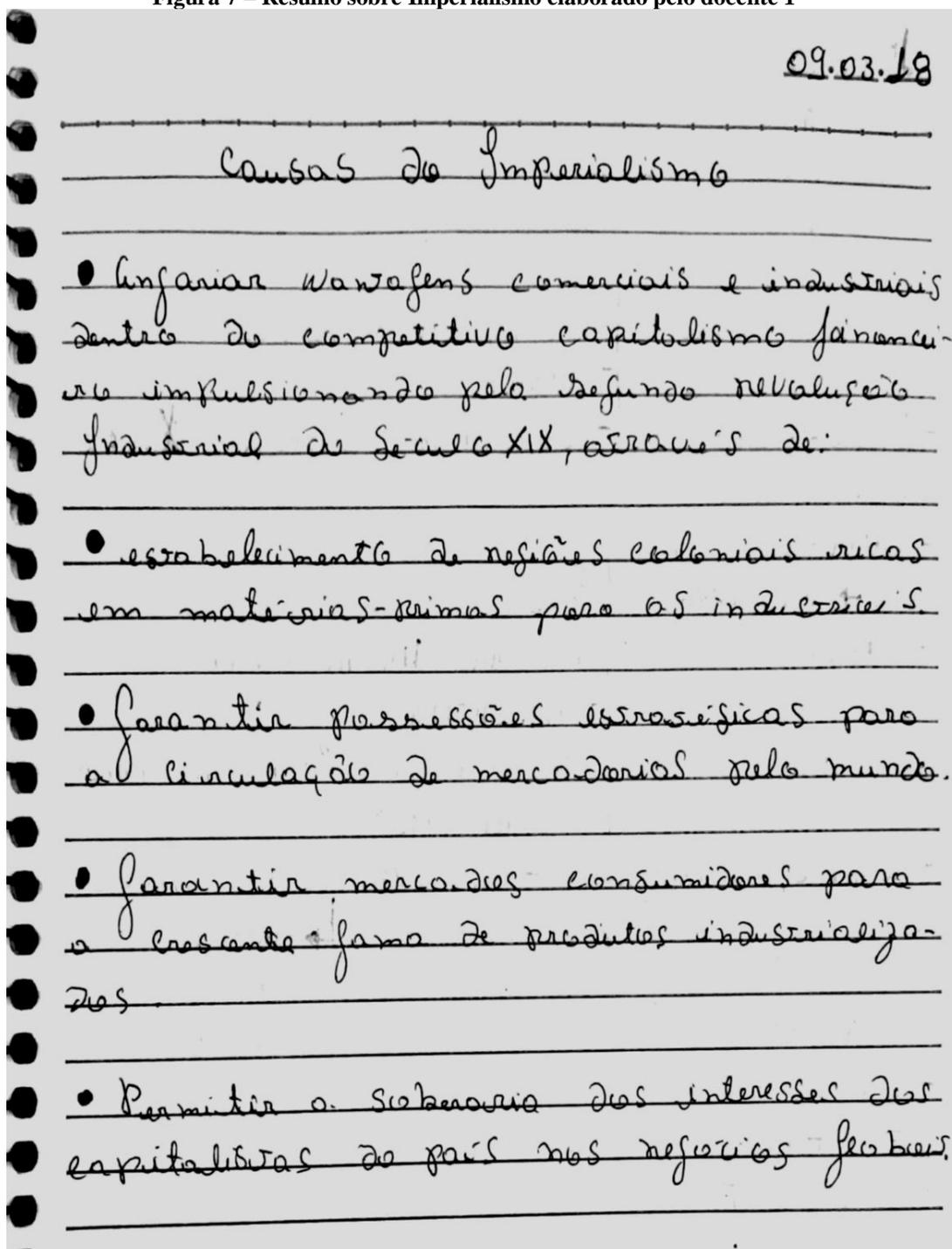
Entendemos que com as afirmativas destacadas no parágrafo anterior, esse professor aponta ter, ainda, como apropriação, a ideia da História como um conhecimento ligado ao campo científico, o que distancia sua visão das concepções defendidas por White (1973) de Meta-História, as quais defende que o discurso histórico ou a narrativa histórica são semelhantes ao fazer artístico das obras literárias. Dessa forma, a história como forma de operação racional não se desvincularia da criação de ficção, uma vez que “toda explicação histórica é retórica e poética por natureza” (WHITE, 2008, p. 11).

Todavia, ele também não acredita na pretensa neutralidade e na proposição de verdade inquestionável da História enquanto ciência, assim como arrogavam os metódicos ao afirmar que o conhecimento histórico deve ter como princípios básicos o “[...] amor à verdade. Na medida em que reconhecemos nosso objetivo mais elevado no evento, no estado momentâneo de alguma coisa ou no indivíduo que queremos conhecer, [...] imparcialidade como uma exigência da pesquisa do historiador”. (CALDAS; MARTINS, 2013, p.12).

Nossas observações nos permitem afirmar que esse docente tem conhecimento dessas diferentes concepções historiográficas, dado que, em suas aulas expositivas, mencionava autores pertinentes a essas discussões a seus alunos. Em uma determinada aula na primeira série, quando um educando o questionou sobre de onde os historiadores tiram as informações que estão nos livros de História, o professor explicou sobre o trabalho do historiador e o trato deste profissional com as fontes históricas, citando o historiador Marc Bloch e suas propostas para novos temas a serem estudados em História, bem como a ideia de ampliação daquilo que poderia ser considerado fonte histórica.

Entretanto, ele confirmou, ao longo do período de pesquisa que, sempre que possível, enfatiza a questão da estrutura econômica dentro dos conteúdos trabalhados. Não somente a questão da luta de classes, esclarece, mas como as relações de produção acabavam impactando a cultura de forma geral e as ideias de um determinado povo. Nos esquemas-resumo utilizados por ele, o enfoque no aspecto econômico se faz bem presente, conforme observamos na exemplo em sequência:

Figura 7 – Resumo sobre Imperialismo elaborado pelo docente 1<sup>91</sup>



Fonte: Foto caderno de aluno X, 3ª Série da EEEFM A.

<sup>91</sup> Transcrição da Figura 7 - Resumo sobre Imperialismo elaborado pelo docente 1

Causas do Imperialismo

09.03.18

. Angariar vantagens comerciais e industriais dentro do competitivo capitalismo financeiro impulsionado pela Segunda Revolução Industrial do século XIX através de:

. Estabelecimento de regiões coloniais ricas em matérias-primas para os industriais.

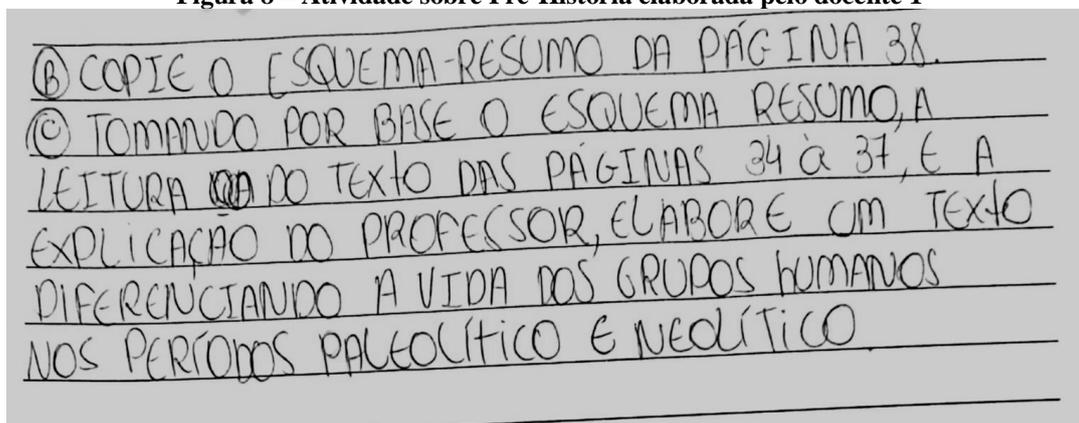
. Garantir possessões estratégicas para a circulação de mercadorias pelo mundo.

. Garantir mercados consumidores para a crescente gama de produtos industrializados.

. Permitir a soberania dos interesses dos capitalistas do país nos negócios gerais.

Retomamos a proposta dos esquemas-resumo, muito utilizados por este professor, para destacar outra questão que identificamos nas observações de suas aulas, que incide também sobre a questão das concepções historiográficas em suas práticas. Não pudemos deixar de ressaltar, que ocorria uma grande centralidade no desenvolvimento do currículo praticado por esse docente, no papel do professor como protagonista do processo de ensino e transmissão de conhecimentos. Com pouca frequência, ele solicitava que os educandos completassem esquemas resumos por ele iniciados e, com menor intensidade ainda, os orientava a elaborar, do início ao fim esse tipo de atividade. Quando isso ocorria, normalmente era por meio de questionários e consultas ao livro didático. A atividade abaixo, retirada de um caderno de um educando da primeira série comprova isso.

**Figura 8 – Atividade sobre Pré-História elaborada pelo docente 1**



Fonte: Foto caderno de aluno B, 1ª Série da EEEFM A.

Fialho, Machado e Sales (2016) destacam que essa postura dialoga pouco com as concepções da Nova História, que propõe uma diversificação do trabalho do professor, propondo maior uso de fontes históricas no dia a dia da sala de aula, considerando, como documento histórico, filmes, músicas, vestuário, fotografias, pinturas, mobiliário, objetos. Nessa perspectiva, espera-se que o aluno, com a devida mediação do professor, deixe de receber o conhecimento pronto proveniente da análise dessas fontes históricas e passe a interagir com elas, para que ele também se veja como produtor de conhecimento histórico.

Ao longo do trimestre observado, o docente 1 optou por utilizar poucos trabalhos com fontes históricas do tipo acima citado. Somente para dinamizar o conteúdo Pré-história ele exibiu aos alunos da primeira série o filme a Guerra do Fogo<sup>92</sup>. Ao longo da exibição ele fazia pausas no filme para fazer comentários em cenas que considerava mais relevantes, como por

<sup>92</sup> FOGO, Guerra do. Direção: Jean-Jacques Annaud. Produção: Véra Belmont, Jacques Dorfmann, Denis Héroux, John Kemeny. EUA: ETwentieth Century Fox Film Corp, 1981, 100 min. 1 DVD.

exemplo, as técnicas para a produção do fogo pelos primeiros grupos humanos e a prática da agricultura. Como atividade avaliativa, o professor solicitou aos educandos um relatório individual que, na realidade, consistia em um resumo da obra cinematográfica. Utilizamos o verbo optar no início desse parágrafo para destacar que não falta a este profissional embasamento teórico e metodológico para o trabalho de análises de fontes com os alunos, portanto, ele procede por meio de escolhas.

O professor 1 se preocupou em nos justificar que não faz uso corriqueiro dessa metodologia porque, em seu entender, os anos de experiência com o noturno o levaram a concluir que os educandos levam mais a sério atividades consideradas mais tradicionais. Além disso, com apenas duas aulas por semana, fica difícil trabalhos desse tipo, pois eles requerem um tempo maior para serem desenvolvidos com qualidade. Dessa forma, passar muito tempo em um determinado assunto implicaria em deixar para trás outros, já que o currículo a ser trabalhado é bem extenso, acrescentou. Nesse posicionamento, podemos destacar outra situação que reforça aquilo que pontuamos no item 6.1: que esse docente tem como apropriação mais marcante de currículo a ideia de organização de conteúdos.

Dentro dessa nossa busca de melhor entender a presença/ausência das diferentes correntes historiográficas nas práticas do docente 1 na sua construção da História ensinada, concluímos que ele não tem esse ponto como preocupação primordial de suas práticas, dado que não enxerga que deva haver uma corrente que deva se sobressair, mesmo tendo uma predileção pelo materialismo histórico. Nesse quesito, o que conduz seu agir de professor de História é o recurso pedagógico mais acessível ao seu trabalho, que é o livro didático.

Destaca-se que a coleção didática utilizada na EEEFM A pelo docente 1, # *Contato História* (PELEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2016)<sup>93</sup>, ressalta, no caderno de orientações didáticas e metodológicas destinadas ao professor, que os autores na elaboração desta obra, almejando atingir aos objetivos estabelecidos nas propostas curriculares oficiais (PCNs e DCN) tomaram como base teórica historiográfica

[...] pressupostos teóricos da Nova História Cultural e também da Nova História, principalmente no que se refere à ideia de conhecimento histórico em permanente construção, aberto à multiplicidade de fontes e análises e favorável ao diálogo com outras disciplinas. As abordagens sugeridas por estas correntes historiográficas propiciam à inclusão de temas e perspectivas antes pouco valorizadas, como a História do Cotidiano, a História feita a partir do ponto de vista das minorias e a valorização das manifestações culturais, sem com isso desprezar as expressões culturais vindas das elites letradas. Além disso, abrem espaço para que se destaquem

---

<sup>93</sup> Na EEEFM 1, a coleção didática selecionada para o triênio 2018-2020 é PELEGRINI, M.; DIAS, A.M.; GRINBERG, K. **Coleção # Contato História. Ensino Médio**. São Paulo: Quinteto Editorial, 2016.

os sujeitos históricos que geralmente estão ausentes do discurso oficial. (PELEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2016, p. 299).

Na EEEFM 1 não havia livros disponíveis o suficiente para entregar a cada aluno. O mais comum era o professor concentrar os exemplares disponíveis para cada série na coordenação da escola e, quando utilizava-os, levava-os para sala de aula. Ele nos relatou que até preferia assim, pois não adiantava entregar os livros aos educandos porque, em geral, eles não se lembravam de trazê-los para a escola, visto que muitos alunos vinham direto do trabalho, o que era um dificultador. Além disso, permanecendo na unidade de ensino, o docente acredita que a conservação dos livros era maior.

O manual didático servia para o docente 1 como o roteiro do sequenciamento dos conteúdos a serem trabalhados ao longo do ano. Era com base nele que era feito o planejamento das aulas da semana. O professor realizava a leitura da unidade pertinente a cada série que iria trabalhar e, a partir dela, estabelecia a seleção dos assuntos a serem desenvolvidos dentro de cada tema, adicionando à sua abordagem, outras estratégias complementares. Por exemplo, ao trabalhar a temática Renascimento Cultural na primeira série, o docente 1 elaborou uma apresentação de slides visando enfatizar as diferenças entre a arte medieval e a renascentista e os conceitos de Humanismo, Antropocentrismo, Hedonismo, Realismo e a perda da hegemonia cultural que a Igreja Católica sofreu após esse movimento. Do livro didático ele utilizou, para este tema, apenas a parte referente aos exercícios. De fato, do livro didático, o docente fazia maior uso da parte das atividades, especialmente aquelas que traziam textos e reflexões sobre esse mesmo texto, conforme o imagem a seguir:

**Figura 9 – Atividade do livro didático # História Contato 1ª Serie do EM**

9. O texto a seguir foi escrito pelo renascentista francês François Rabelais, que viveu entre os anos 1494 e 1553. Chamado *Gargântua e Pantagruel*, esse texto apresenta críticas à hierarquia da Igreja. Leia-o.

[A ilha era habitada por pássaros] grandes, belos e polidos, em tudo semelhantes aos homens da minha pátria, bebendo e comendo como homens, digerindo como homens, dormindo como homens... Vê-los era uma bela coisa. Os machos chamavam-se clerigaús, monagaús, padregaus, abadegaús, bispogaús, cardealgaús e papagau — este era o único da sua espécie... Perguntamos porque havia só um papagau. Responderam-nos que... dos clerigaús nascem os padregaus... dos padregaus nascem os bispogaús, destes os belos cardealgaús, e os cardealgaús, se antes não os leva a morte, acabam em papagau, de que ordinariamente não há mais que um, como no mundo existe apenas um Sol... Mas donde nascem os clerigaús?... — Vêm dum outro mundo, em parte de uma região maravilhosamente grande, que se chama Dias-sem-pão, em parte doutra região Gente-demasiada... A coisa passa-se assim: quando, nalguma família desta última região, há excesso de filhos, corre-se o risco de a herança desaparecer, se for dividida por todos; por isso, os pais vêm descarregar nesta ilha Corcundal os filhos a mais... [...]. Maior número ainda vem de Dias-sem-pão, pois os habitantes dessa região encontram-se em perigo de morrer de fome, por não ter com que se alimentar e não saber nem querer fazer nada, nem trabalhar em arte ou ofício honesto, nem sequer servir a outrem... então voam para aqui, tomam aqui este modo de vida, e subitamente engordam e ficam em perfeita segurança e liberdade.

RABELAIS, François. *Gargântua e Pantagruel*. In: MARQUES, Adhemar Martins e outros. *História moderna através de textos*. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 94-5. (Textos e documentos).

- a) Como se chamavam os pássaros que viviam na ilha Corcundal? Explique a relação entre os nomes desses pássaros e a hierarquia clerical.
- b) Encontre no texto e reescreva no caderno uma frase em que o autor critica o modo de vida dos nobres europeus que se tornavam clérigos.

Fonte: Pelegrini; Dias; Grinberg (2016. p. 242).

O docente 1 declarou que entendia também desenvolver pressupostos da Nova História, tais como o estímulo à pesquisa, quando aplicava atividades de cunho mais lúdico com os educandos, como o exemplo que segue.

Figura 10 – Atividade sobre Mesopotâmia elaborada pelo docente 1<sup>94</sup>

Enigma na Mesopotamia

A	T	O	R	R	C	E	C	D	O	E	S	B	A	B	E	S	L	E	R	N	A
U	M	Z	I	G	U	O	R	R	A	I	T	A	E	Y	O	S	Z	V	X	A	S
N	U	Q	H	Y	L	A	D	W	E	W	D	U	T	I	Z	H	A	L	E	B	T
U	Y	J	H	C	L	V	L	I	L	S	H	E	R	I	Z	C	E	C	N	U	R
F	C	L	K	T	N	O	E	H	G	L	C	E	M	G	R	O	F	G	S	C	H
J	D	L	G	J	R	F	T	Q	W	O	M	E	C	E	T	O	H	Z	C	O	L
A	I	N	O	L	I	B	A	B	E	U	D	C	N	R	T	Z	M	Z	E	D	L
C	M	D	A	I	D	O	T	S	S	T	I	E	E	T	Y	N	B	A	U	O	A
Q	A	V	Z	P	T	B	X	C	S	A	A	S	H	U	E	S	E	A	Q	N	W
L	F	L	F	K	Y	O	A	Z	I	E	R	I	A	E	F	F	I	A	O	M	
W	R	I	D	I	Z	M	O	M	Z	D	R	F	U	Q	M	Y	E	K	R	S	I
F	S	A	C	E	O	Y	A	P	V	G	L	I	S	G	P	U	U	R	I	O	T
Z	K	G	W	K	U	T	T	F	C	S	G	A	O	H	I	N	R	V	T	R	L
T	S	M	S	T	O	S	C	O	B	F	G	Q	F	S	V	Z	U	A	S	I	P
T	I	L	Q	P	E	E	J	U	A	O	N	J	H	A	P	X	K	U	B	T	L
E	K	G	O	W	X	T	P	O	C	F	Y	F	R	K	V	Z	B	I	C	I	M
B	W	S	R	A	M	A	A	K	K	K	D	O	P	E	I	Z	R	C	C	M	H
G	E	R	L	E	G	R	B	S	O	S	T	R	N	L	U	A	J	N	V	H	T
M	B	I	P	P	I	F	J	J	A	A	N	F	M	Y	K	F	B	R	U	H	H
X	T	Z	X	L	K	U	I	Y	B	J	F	J	E	E	O	K	A	Z	H	R	W
U	F	F	R	M	D	E	W	X	M	I	Z	P	L	J	G	T	I	Z	X	U	Q
E	A	K	Y	X	G	U	Q	N	R	V	X	Y	Y	Q	B	U	P	N	D	S	V

Aluno: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Prof.: Felipr Brum

- A- Povo mesopotâmico cujo rei, Hammurabi, instituiu primeiro código de Leis.  
AMORITAS
- B- Povo belicoso que, com carros de combate e cavalaria, invadiu e conquistou a região da Mesopotâmia  
ASSÍRIOS
- C- Famosa cidade da Mesopotâmia, rica e poderosa, foi um império e foi conquistada  
BABILÔNIA
- D- O rei desse povo ficou famoso pelas construções grandiosas  
HAMURABI
- E- Primeiro conjunto de leis escritas e organizadas  
CÓDIGO DE HAMURABI
- F- Região compreendendo as zonas férteis onde surgiram as primeiras civilizações  
CRESCENTE FÉRTIL
- G- Característica geográfica da região onde surgiram as primeiras civilizações  
DESÉRTICO
- H- Rio que corta a região da Mesopotâmia  
TIGRE
- I- País atual que ocupa a região da Mesopotâmia  
IRAQUE
- J- Significa "Terra entre Rios"  
MESOPOTÂMIA
- K- Rei Babilônico responsável pela criação dos Jardins Suspensos e Torre de Babel  
NABUCODONOSOR
- L- Como é chamada atualmente a região onde ficava a antiga Mesopotâmia  
ORIENTE MÉDIO
- M- Povo mesopotâmico que foi responsável pelo desenvolvimento da escrita  
SUMÉRIOS
- N- Rio que corta a região da Mesopotâmia  
MESOPOTÂMIA
- O- Primeira cidade mesopotâmica  
URUGUE
- P- Templo construído na Mesopotâmia, para adoração dos deuses e observações astronômicas  
ZIGURATE

**MENSAGEM SECRETA:**

Fonte: Foto caderno de aluno X, 1ª Série da EEEFM A. Atividade sobre Mesopotâmia elaborado pelo Docente 1 com base no livro Didático da coleção # Contato História – 1ª Série EM.

<sup>94</sup> Transcrição das respostas dadas pelo aluno na atividade da Figura 10 – Atividade sobre Mesopotâmia elaborada pelo docente 1

A – Amoritas, B – Assírios, C – Babilônia, D – Hamurabi, E – Código de Hamurabi, F – Crescente Fértil, G – Desértico, H – Tigre, I – Iraque, J – Mesopotâmia, K – Nabucodonosor, L – Oriente Médio, M – Sumérios, O – Urugue, P – Zigurate.

Para a resolução desse tipo de atividade os alunos utilizavam principalmente o livro didático. Todavia, o professor permitia também, aos educandos que tivessem disponibilidade de internet móvel em seus celulares, fazerem uso do recurso em sala de aula – dado que, no laboratório de informática da escola não havia, no turno noturno, um responsável para o funcionamento desse espaço. Havia a possibilidade de o professor levar os alunos para o referido Laboratório apenas se assumisse a responsabilidade por sua utilização. Todavia, durante todo nosso período de acompanhamento das aulas, o docente 1 escolheu não assumir esse compromisso.

Quando questionamos ao docente 1 o porquê de escolher priorizar esse tipo de atividade do livro didático, ele destacou que as consideravam fundamentais para estimular a questão da leitura e da interpretação de texto. Além disso, destacou que, nessa coleção didática, esse tipo de atividade normalmente traz uma abordagem mais culturalista, dado que tende a focar mais os aspectos econômicos e políticos em suas explicações.

Não temos como apontar se a segunda justificativa foi dada por ele em virtude dos questionamentos que havíamos feito anteriormente sobre a questão das correntes historiográficas em suas práticas. Todavia, sua colocação reforça nossa conclusão de que, para ele, essa discussão sobre as diferentes abordagens historiográficas em suas práticas estão diretamente ligadas àquilo que o livro didático traz sobre esse assunto.

A conclusão por nós apresentada no parágrafo anterior, também pode ser aplicada ao docente 2, do qual começamos a tratar a partir de agora. Começamos a busca pela presença/ausência das discussões pertinentes ao campo historiográfico em suas práticas no ensino de História com o seguinte diálogo.

Entrevistador: Você se identifica com alguma corrente historiográfica em especial? Se sim, você busca trazê-la para suas práticas cotidianas?

Docente 2: Não, não.

Entrevistador: Não tem essa afinidade?

Docente 2: Não. Não tenho linha específica não. Às vezes em um assunto, você tende a ir por uma linha, em outro assunto por outra linha.

Entrevistador: Entendi. E nas suas práticas cotidianas, é mais de acordo com o conteúdo que você está trabalhando?

Docente 2: É mais de acordo com o conteúdo, com a sala. Às vezes uma sala é um pouco diferente da outra sala, é um modo de abordagem diferente. (DOCENTE 2, 2108, informação verbal)

Conforme apresentado nas falas acima, na pergunta específica sobre o assunto, o docente não manifestou, de início, predileção ou recusa a nenhuma corrente historiográfica. Lembremos, que este docente não se sentia confortável em dialogar com o pesquisador questões de ordem teórica, pois nos declarava abertamente não gostar desses assuntos. A

ausência de uma afirmativa mais detalhada levou-nos a analisar novamente a integralidade da entrevista concedida por ele para verificarmos se essa questão se apresentava em outros trechos. Como o mesmo enfatizou que era o conteúdo trabalhado que o direcionava, nos remetemos a este diálogo:

Entrevistador: [...] Quais pontos/conteúdos considera fundamentais a serem ensinados em História? (Exemplos: Cidadania, Identidades, História Política, História Local?)

Docente 2: É, por exemplo, quando eu vou nos povos antigos, eu pego principalmente a democracia da Grécia. Vou comparar com as de hoje, já incluo cidadania e já dei minha aula. Então eu vou pegando assim, ligando um com o outro, a política principalmente né, porque o aluno tem que ter pelo menos um entendimento do que está se passando, senão, não vai entender nada. Eu vou pegando assim, as coisas mais importantes, economia, como se desenvolveu o sistema econômico de produção né, pra chegar até aqui onde estamos, as coisas, assim, que considero mais importante. Eu não saio do currículo, do tema, mas eu não fico detalhando coisa que eu acho que o aluno não vai entender aquilo, eu estou dizendo o aluno a noite, né. (DOCENTE 2, 2108, informação verbal)

Das afirmativas do professor 2 observa-se que ele ressalta que, quando trabalha um determinado conteúdo, busca destacar uma visão totalizante que parta dos aspectos políticos e econômicos do próprio conteúdo. Isso nos deixou ainda mais intrigados, dado que poderia nos conduzir a uma suposição que esse docente poderia ter predileções teóricas historiográficas próximas aos referenciais advindos da 2ª geração dos *Annals*, nas quais Braudel pôs em prática a perspectiva de análise globalizante e interdisciplinar, especialmente em interface com a Geografia, pois o mesmo “desejava ver as coisas em sua inteireza, integrar o econômico, o social e o cultural na história total” (BURKE, 2010, p.56); ou também do marxismo, especialmente em sua vertente mais ligada à escola inglesa denominada *New Left*, que buscou revitalizar a teoria marxiana após a queda do Socialismo Real, cujos pesquisadores “buscam abordar o universo mental em sua interação com a estrutura de classe, a autoridade, os múltiplos interesses de governantes e governados e sua interação com o campo das ideias.” (BARBOSA, s.d, p.80).

Munidos dessas dúvidas, laçamo-nos a acompanhar como se dava, efetivamente, esse diálogo das correntes historiográficas nas práticas do professor 2, no acompanhamento, ainda mais atento, de suas aulas. Com o decorrer da pesquisa, constatamos que as indagações que levantamos no parágrafo anterior pertenciam somente ao pesquisador, pois aquela situação observada em relação ao docente 1 – de ter o livro didático como balizador das abordagens historiográficas em suas práticas –, eram ainda mais marcantes no trabalho do professor 2, mas como uma situação muito particular, ocorrida na EEEMEF B, no que se refere à coleção didática de História que seria utilizada por professor e alunos no ano letivo de 2018.

Segundo a pedagoga da escola, até o final do ano de 2017 não havia previsão para abertura de novas turmas de Ensino Médio Regular Noturno nessa unidade de ensino. Esperava-se que, ao se encerrarem as turmas de 2ª e 3ª série iniciadas em 2017, não haveria mais oferta dessa modalidade à noite nessa escola, que passaria a priorizar a EJA. Todavia, devido às reprovações observadas no próprio turno e no Médio Regular Diurno, em que acaba ocorrendo, como práxis, um estímulo para o remanejamento desses alunos acima das idades/série para o noturno, somadas à demanda da comunidade por vagas de Ensino Médio à noite, a gestão da escola decidiu, em fins de dezembro, pela abertura de turmas no Médio Regular no turno Noturno. Em virtude dessas situações, não houve, em 2017, pedidos de livro didáticos para essas referidas classes. Somente em fevereiro de 2018 que foi formalizada, pela unidade de ensino, o pedido de livros didáticos na reserva técnica da Secretaria Estadual de Educação e do PNLD para estas turmas. De fato, nem houve escolha, por parte do professor de História do noturno, e a coleção adotada acabou sendo a mesma utilizada no Ensino Médio Diurno, *Caminhos do Homem. Das origens da humanidade à construção do mundo moderno Ensino Médio*, de Marques; Berutti (2016). Porém, até a primeira quinzena de junho de 2018 a escola não tinha recebido um só exemplar dessa coleção para os educandos, para nenhuma das séries. Não havia, nem mesmo, um número mínimo desses livros que o docente pudesse levar para as salas de aula e trabalhar com grupos de alunos.

Para equalizar essa situação, a tática desenvolvida pelo docente 2 foi utilizar, minimamente, o livro didático que se aguardava a chegada na escola, dado que ele só dispunha do exemplar do professor dessa obra; recorrer a livros diversos e materiais retirados da internet sempre que sentia necessidade; mas, principalmente, utilizar a coleção Boulos (2012) - *História Sociedade & Cidadania*<sup>95</sup>, do Ensino Fundamental II, já que na escola havia muitos exemplares dessa obra, para todos os anos, do 6º ao 9º ano. A expectativa é que essa fosse uma ação provisória até que o livro didático escolhido chegasse à escola. Todavia, o que presenciamos durante todo nosso período de acompanhamento das práticas desse docente foi o uso frequente da coleção de Boulos (2012), seja trazendo o livro para a sala e utilizando-o diretamente com os alunos, seja consultando-o para elaborar textos resumos e atividades para passar no quadro para que os alunos copiassem.

Ressaltamos que essa última prática que mencionamos, de passar textos e atividades no quadro, era praticamente a única metodologia utilizada por este docente em seu trabalho. Enfatizamos que não era a metodologia dominante; era basicamente a única. Em nosso

---

<sup>95</sup> BOULOS, Alfredo Boulos Junior. **História & Cidadania**. Ensino Fundamental II Edição reformulada. 2ª ed. São Paulo: FTD, 2012.

período de acompanhamento de suas atividades na escola, quase quatro meses, notamos apenas duas variações nessa forma de trabalhar, quando, por duas vezes, optou por aulas expositivas, recorrendo a imagens do livro didático que tinha à disposição; e uma única vez que promoveu um estudo dirigido, passando uma lista de exercícios no quadro que seriam respondidos com base nessa mesma coleção, mas levou os educandos para a biblioteca da escola visando que eles se concentrassem mais na realização da atividade. Essa rotina de trabalho fez com que o professor 2, dos docentes que acompanhamos, fosse aquele que tivéssemos maiores dificuldades em nossas análises, dado que os elementos observados eram praticados repetitivamente.

Dessa forma, para alcançar o objetivo de compreender os diálogos das diferentes vertentes da historiografia na História ensinada pelo docente 2 lançamo-nos, então, a analisar as atividades presentes nos cadernos dos alunos, advindas, em sua maioria, do livro didático de Boulos (2012).

No que tange às correntes historiográficas, essa obra didática destaca no manual do professor que tem seus pilares em

[...] alguns referenciais teóricos da História Nova, daí a entendermos a História como um conhecimento em permanente construção. [...] Ao longo da obra, utilizamos também a História social inglesa, recorrendo mais de uma vez aos trabalhos de Christopher Hill, E. P. Thompson e Hobsbawm, para compreender episódios decisivos na formação do mundo atual, como a Revolução Inglesa, Revolução Industrial, a Revolução Francesa, o Imperialismo, o movimento operário, entre outros [...] Por fim, é preciso dizer que demos maior ênfase ao conhecimento da história política e do passado público por considerarmos que neste nível de ensino isso é decisivo para o desenvolvimento de uma consciência crítica por parte do aluno. (BOULOUS, 2012. 8º ANO. MANUAL DO PROFESSOR, p. 9-10)

Entendemos que o professor 2, mesmo não se atendo especificamente a essa discussão teórica historiográfica, ao se apropriar daquilo que julgava mais interessante para trabalhar com seus alunos dentro do livro didático que tinha disponível, mesmo que de forma não proposital, transpunha para as suas práticas alguns elementos mínimos das concepções historiográficas desse manual. Notamos que o mesmo tinha uma predileção por um enfoque mais culturalista na elaboração de seus resumos e atividades. Todavia, acabava adotando uma perspectiva mais tradicional no seu agir pedagógico, muito mais transmitindo um conhecimento histórico já pronto aos educandos, bem dentro daquilo que se defende a corrente historicista, do que os estimulando a participar da construção desse saber, assim como propõem os defensores da História Nova.

A seguir, apresentamos algumas atividades retiradas dos cadernos dos alunos desse docente, que fundamentam nossas afirmativas.

Figura 11 – Texto sobre racismo e Olimpíadas elaborado pelo docente 2 <sup>96</sup>

25/04

As olimpíadas de 1936:  
esporte e racismo

Em 1936, os jogos olímpicos foram organiza-  
dos em Berlim. Disposto a impressionar o resto  
do mundo e a comprovar a supremacia  
alemã, Hitler mandou construir um estádio  
para 100 mil pessoas e encomendou a uma  
cinasta alemão, a direção do filme final  
da competição, que deveria ser um louvor  
aos ideais nazistas no entanto, nem tudo  
saiu do jeito que Hitler desejava. Inicialmente  
foi obrigado a aceitar na equipe da Alema-  
nha duas atletas alemãs de origem judia  
(elas não eram, na visão de Hitler, "alemãs  
puras"), atleta de salto alto em altura e  
esgrimista. O comitê Olímpico Internacional  
pressionou as autoridades nazistas com uma  
ameaça, se elas fossem proibidas participar,  
a Alemanha não sediaria os jogos.

E mais quem mais brilhou naqueles jogos não  
foi nenhum "ariano puro", de cabelos loiros  
e olhos azuis, mas sim os atletas negros esta-  
dunidenses que ganharam todas as provas  
de atletismo, exceto em altura e salto em  
distância. Entre elas estava um negro, neto de escravos, o corredor Jesse

Fonte: Foto caderno de aluno Y, 3ª Série da EEEFM B. Resumo laborado pelo Docente 2 a partir de material da internet não citado pelo mesmo

<sup>96</sup> Transcrição da Figura 11 – Texto sobre racismo e Olimpíadas elaborado pelo docente 2

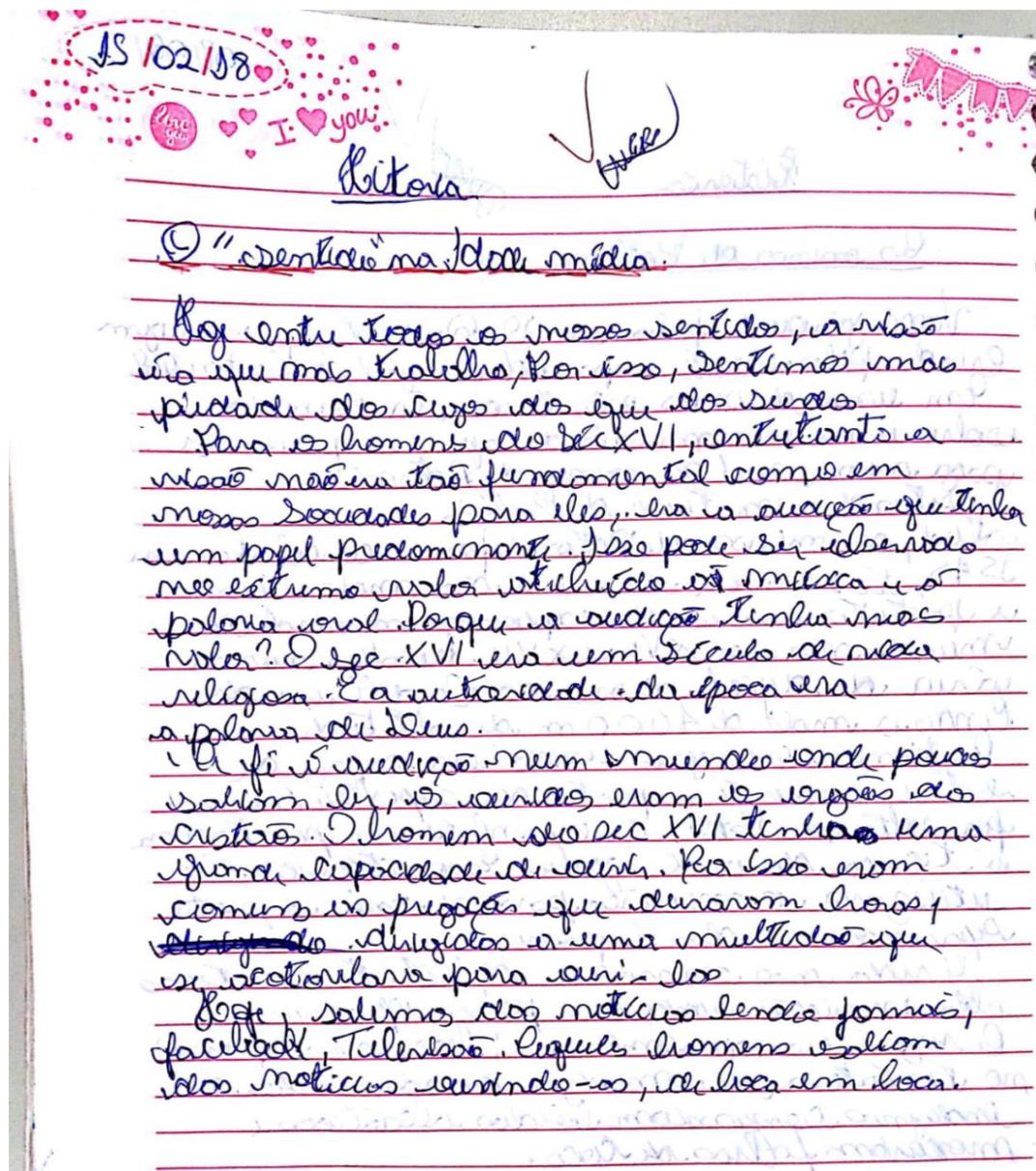
25/04

As olimpíadas de 1936:  
esporte e racismo

Em 1936, os jogos olímpicos foram organizados em Berlim. Disposto a impressionar o resto do mundo e a comprovar a supremacia alemã, Hitler mandou construir um estádio para 100 mil pessoas e encomendou a um cineasta alemão, a direção do filme final de competição, que deveria ser um louvor aos ideais nazistas, no entanto, nem tudo saiu do jeito que Hitler desejava. Inicialmente foi obrigado a aceitar que na equipe da Alemanha duas atletas alemãs de origem judia (elas não eram na visão de Hitler, "alemãs puras"), atletas de salto alto em altura e esgrimista. O comitê Olímpico internacional pressionou as autoridades nazistas com uma ameaça, se elas fossem proibidas de participar, a Alemanha não sediaria os jogos.

E mais quem brilhou naqueles jogos não foi nenhum "ariano puro", de cabelos loiros e olhos azuis, mas sim os atletas negros estadunidenses que ganharam todas as provas de atletismo, exceto em altura e salto em distância. Entre elas estava um negro, neto de escravos, o corredor Jesse.

Figura 12 – Texto sobre o sentido na Idade Média elaborado pelo docente 2 <sup>97</sup>



Fonte: Foto caderno de aluno A, 2ª Série da EEFEM B. Texto elaborado pelo Docente 2 a partir do livro didático de BOULOS, A. História & Cidadania. 7º Ano. Edição reformulada. 2ª ed. São Paulo: FTD, 2012

<sup>97</sup> Transcrição da Figura 12 - Texto sobre o sentido na Idade Média elaborado pelo docente 2

15/02/18

História

O "sentido" na Idade Média

Hoje entre todos os nossos sentidos, a visão é a que mais trabalha. Por isso, sentimos mais piedade dos cegos do que dos surdos. Para os homens do século XVI, entretanto, a visão não era tão fundamental como em nossa sociedade para eles, era a audição que tinha um papel predominante. Isso pode ser observado no extremo valor atribuído a música e a palavra oral. Porque a audição tinha mais valor? O século XVI era um século de vida religiosa e autoridade da época era a palavra de Deus.

A fé e audição num mundo onde poucos sabem ler, os ouvidos eram os órgãos dos cristãos. O homem do século XVI tinha uma grande capacidade de ouvir. Por isso eram comuns as pregações que duravam horas, dirigidas a uma multidão que se acotovelava para ouvi-las.

Hoje, sabemos das notícias lendo jornais, facebook, Televisão. Aqueles homens sabiam das notícias ouvindo-as, de boca em boca.

Passando agora às nossas considerações sobre o docente 3, na entrevista, ele se posicionou da seguinte forma em relação ao que tratamos nesse subitem:

Entrevistador: Você se identifica com alguma corrente historiográfica em especial? Se sim você busca trazê-la para suas práticas cotidianas?

Docente 3: Eu acho, antes de ser professor, eu sempre tive um pensamento, é, eu não vou ser acadêmico na minha fala não, tá. Eu nunca fui apegado a algo. Eu sei que o conhecimento de História é um conhecimento científico. Só que eu nunca fui apegado a nem uma e nem outra coisa. É, eu faço uma comparação bem rasa com a questão da política. Isso não quer dizer que eu não tenho minhas preferências. Mas com relação à História eu tento englobar tudo, encorpar tudo. Porque às vezes um cidadão, você está conversando com um cidadão da área de História, e ele diz: você é marxista. A nossa própria formação, os nossos professores da faculdade, a gente absorve a corrente deles. Agora, se eu nomear, eu estaria mentido.

Entrevistador: Então você não teria uma corrente de preferência não?

Docente 3: Não teria uma corrente de preferência não. Eu acho que eu procuro adaptar o que é mais conveniente para o nosso cotidiano com nossos alunos. Sem ser tendencioso, eu procuro ser imparcial. (DOCENTE 3, 2018, informação verbal).

A fala do docente 3 se mostrou desafiadora em sua análise. Ele declara não ter preferência por uma corrente historiográfica em específico para o desenvolvimento de suas aulas e ressalta dialogar com as várias perspectivas. Entretanto, também deixa alguns indicativos de que, pessoalmente, tem uma certa simpatia pelo marxismo, quando exemplifica que, ao interagir com uma pessoa da área de História acaba sendo rotulado de marxista, sem especificar a qual vertente desse pensamento está se referindo. O que é mais claro em sua assertiva é a percepção da História enquanto um saber científico, o que nos possibilita afirmar que ele não compartilha dos pressupostos da Meta História, de ser o saber histórico algo mais próximo da literatura que da ciência.

Essas nossas inferências realizadas a partir do que fora indicado pelo professor 3 na entrevista nos serviram como balizadoras nas observações de suas aulas, no que se refere à presença/ausência do diálogo com as correntes historiográficas na sua prática docente. Confidenciamos também que um ponto específico retirado de sua fala acabou por assumir um papel bem relevante em nosso trabalho de campo. O professor afirmou que ao trabalhar os conteúdos históricos, buscava ser imparcial, no que tange à abordagem historiográfica. Essa afirmativa suscitou-nos um grande questionamento: Essa imparcialidade de não ser defensor de uma corrente historiográfica em específico é possível? Como isso se efetivava em seu trabalho?

Em uma análise mais restrita dessa questão, ao retomarmos o diálogo inteiro, observamos que o docente se contradiz ao ressaltar que age com imparcialidade nesse quesito, quando afirma que procura adaptar o que é mais conveniente para o aluno. Fazer adaptações implica em realizar predileções, exclusões e acréscimos. Isso, por si só, já tornaria

impraticável a neutralidade. Além disso, como já destacavam Moreira e Silva (2001) sobre a visão crítica de currículo, não há imparcialidade nesse artefato cultural, dado que a seleção do que vai ou não ser ensinado em uma escola já representa algum tipo de disputa de poder.

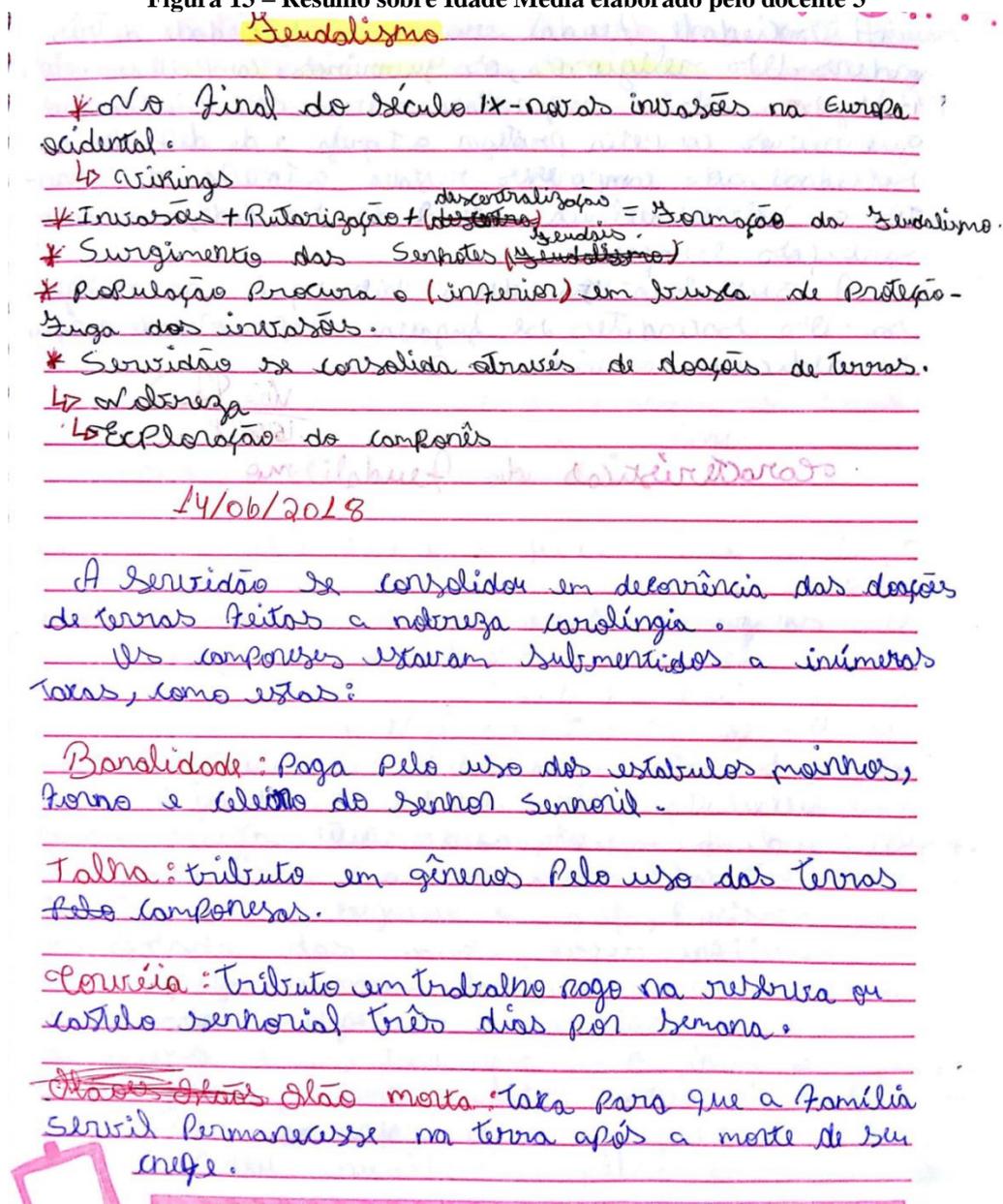
Não procuramos uma nova entrevista com o professor 3 para que ele melhor esclarece esse ponto, pois, a nosso estudo interessava identificar como isso se materializaria no conhecimento histórico que ele propunha para os alunos no dia a dia da sala de aula. Nossas observações de campo nos levaram a concluir que o que ele denominava de neutralidade nas escolhas de uma abordagem historiográfica representava, na prática, não desenvolver uma reflexão mais detalhada do peso dessas questões no conhecimento histórico que ele está construindo juntamente com os educandos. Dessa forma, este docente não abandona nenhuma perspectiva de abordagem histórica, inclusive a positivista, corrente muito criticada nos documentos curriculares oficiais por colocar o aluno em um papel de pouca interação como o conhecimento histórico. Comumente ele mesclava essas orientações em suas abordagens no trato com os fatos históricos.

Conforme destacamos anteriormente, esse docente tomava como base a sequência dos conteúdos estipulada pelo livro didático, cuja coleção utilizada na EEEFM 3 era *História Ensino Médio*, de Vainfas et al. (2016)<sup>98</sup>. Com base nessa orientação, ele elaborava resumos por meio de texto ou de tópicos que eram passados aos alunos no quadro. Nesses, o professor 3 mostrava uma certa predileção em uma perspectiva mais descritiva, factual, na qual os conteúdos a serem transmitidos deveriam ser bem detalhados, como ele mesmo enfatizava a nós. Passemos a exemplos do que estamos nos referindo.

---

<sup>98</sup> VAINFAS, Ronaldo; CASTRO, Sheila de; FERREIRA, Jorge; SANTOS, Georgian. **História: Ensino Médio**. São Paulo: Saraiva, 2016.

Figura 13 – Resumo sobre Idade Média elaborado pelo docente 3<sup>99</sup>



Fonte: Foto caderno de aluno Y, 1ª Série da EEEFM B. Resumo sobre Idade Média elaborado pelo Docente 3, com base em material da internet não citado pelo autor.

<sup>99</sup> Transcrição da Figura 13 - Resumo sobre Idade Média elaborado pelo docente 3.

**Feudalismo**

- \* No final do século IX – novas invasões na Europa Ocidental → vikings
- \* Invasões + Ruralização + ~~descentralização~~ descentralização = Formação do Feudalismo.
- \* Surgimento dos Senhores feudais.
- \* População procura o (interior) em busca de proteção – fuga das invasões.
- \* Servidão se consolida através de doações de terras.

→ Nobreza

→ Exploração do camponês

14/06/18

A servidão se consolidou em decorrência das doações de terras feitas a nobreza carolíngia.

Os camponeses estavam submetidos a inúmeras taxas, como estas:

Banalidade: paga pelo uso dos estabulos moinhos, forno e celeiro do senhor senhoril.

Talha: tributo em gêneros pelo uso das terras camponesas.

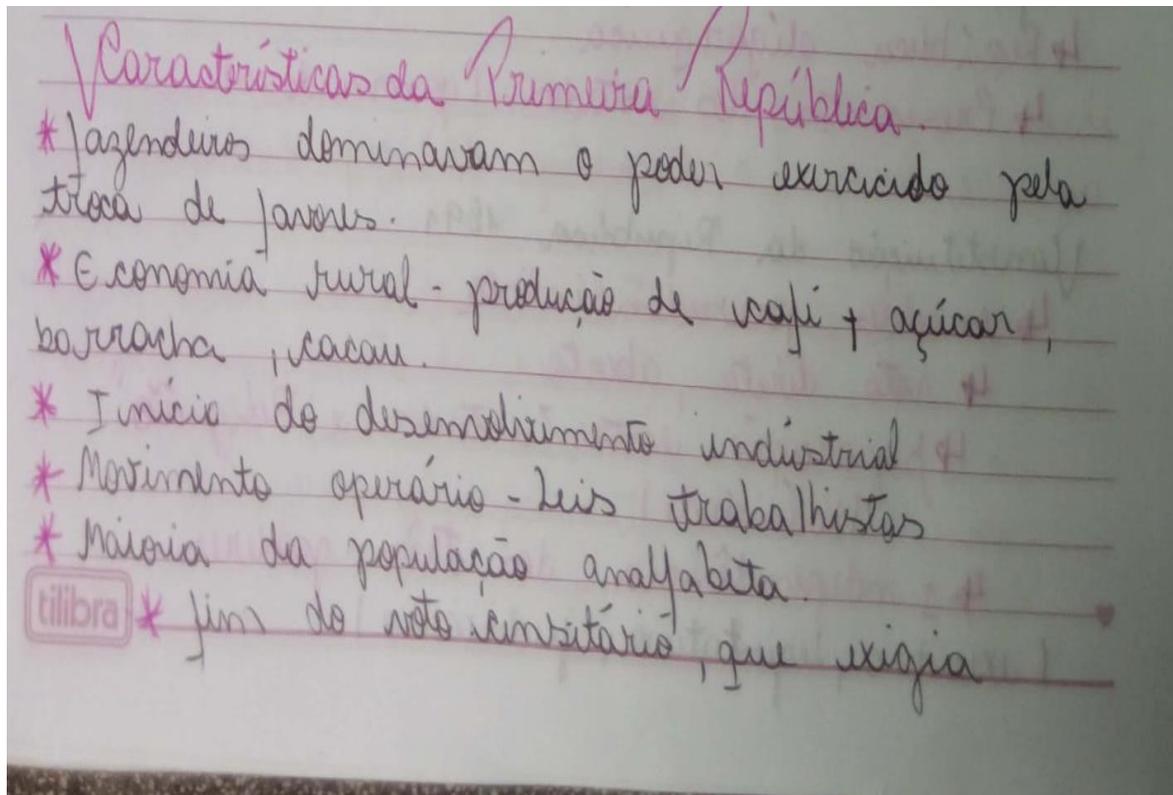
Corvêia: tributo em trabalho pago na reserva ou castelo senhorial três dias por semana.

Mão-Morta: taxa para que a família servil permanecesse na terra após a morte de seu chefe.

Na imagem acima podemos notar que, na construção de seu esquema-resumo, o docente 3 segue uma contextualização mais linear do contexto da Idade Média, o que podemos associar a uma característica mais marcante da corrente positivista. Entretanto, no mesmo resumo, ele traz muitos aspectos desse período histórico enfatizando a questão econômica, principalmente o papel de exploração ao qual o camponês estava submetido, o que representa uma forte marca do marxismo denominado ortodoxo.

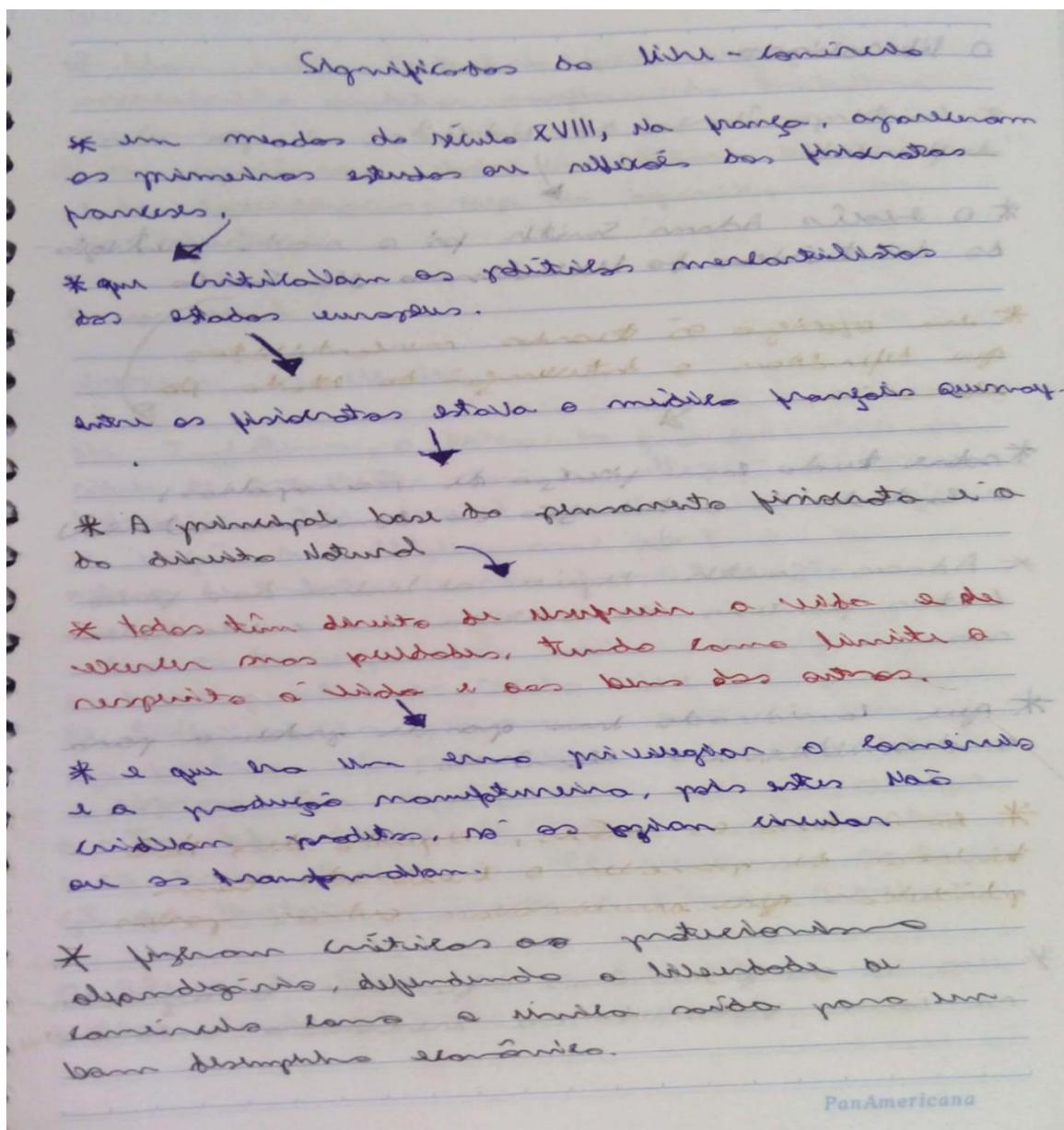
De fato, a ênfase à economia era um ponto marcante das seleções dos conteúdos estabelecidas por esse professor, conforme observamos em suas aulas. Por exemplo, ao trabalhar o Iluminismo na turma da segunda série, tratou, em sua aula expositiva, do contexto em que surge esse movimento, das ideias centrais dos filósofos precursores da ilustração, das transformações que provocadas na política e na sociedade contemporânea. Todavia, nos habituais resumos que utilizava focou a abordagem no campo econômico. Na turma da terceira série, ao tratar da Primeira República no Brasil (1889-1930), não se furtou de abordar as questões políticas pertinentes ao tema. Porém, mais uma vez, o aspecto econômico também deu a tônica de sua aula. As imagens abaixo corroboram com nossa fala

**Figura 14 – Resumo sobre Primeira República elaborado pelo docente 3**



Fonte: Foto caderno de aluno C, 3ª Série da EEEFM C. Tópicos resumo sobre Primeira República elaborado pelo Docente 3, com base no livro VAINFAS, Ronaldo; CASTRO, Sheila de; FERREIRA, Jorge; SANTOS, Georgian. História: Ensino Médio. 3ª Serie. São Paulo: Saraiva, 2016.

Figura 15 – Tópicos resumo sobre Iluminismo e Liberalismo elaborados pelo docente 3 <sup>100</sup>



Fonte: Foto caderno de aluno B, 2ª Série da EEEFM C. Tópicos resumo sobre Iluminismo/Liberalismo elaborado pelo Docente 3, com base em material da Internet não citado pelo autor.

<sup>100</sup> Transcrição da figura 13 - Tópicos resumo sobre Iluminismo e Liberalismo elaborados pelo docente 3

#### Significados do livre-comércio

- \* em meados do século XVII, na França, apareceram os primeiros estudos ou reflexões dos fisiocratas franceses.
- \* que criticavam as políticas mercantilistas dos estados europeus.
- \* Entre os fisiocratas estava o médico francês Quesnay.
- \* A principal base do pensamento fisiocrata é a do direito natural.
- \* todos têm direito de usufruir a vida e de exercer mais facilidade. Tudo com limite o respeito à vida e aos bens dos outros.
- \* e que era um erro privilegiar o comércio e a produção manufatureira, pois estes não criavam produtos, só os faziam circular ou os transformavam.
- \* fizeram críticas ao protecionismo alfandegário, defendendo a liberdade de comércio como única saída para um bom desempenho econômico.

No seu entendimento de neutralidade em relação à abordagem histórica, o professor 3 também trazia, com menor frequência, temas com abordagens mais voltadas ao aspecto social e cultural, mais próximas às propostas do movimento dos Annales e da História Cultural. Quando optava por estas, similarmente ao que fazia o docente 1, recorria às atividades que o livro didático trazia nesse sentido.

No que se refere ao uso do livro didático por parte do docente 3, curiosamente era na EEEMEF C, que havia livros para a maioria dos alunos, que o docente menos utilizava-os. Geralmente, quando optava pelo trabalho com o manual didático juntamente com os discentes, ele fazia uso após ter concluído a explicação de algum conteúdo. O professor buscava atividades menos tradicionais do livro, assim como ele as definia.

Dessa coleção didática, uma seção era particularmente muito bem quista pelo docente 3, intitulada “Imagens contam a História”, conforme exemplo abaixo.

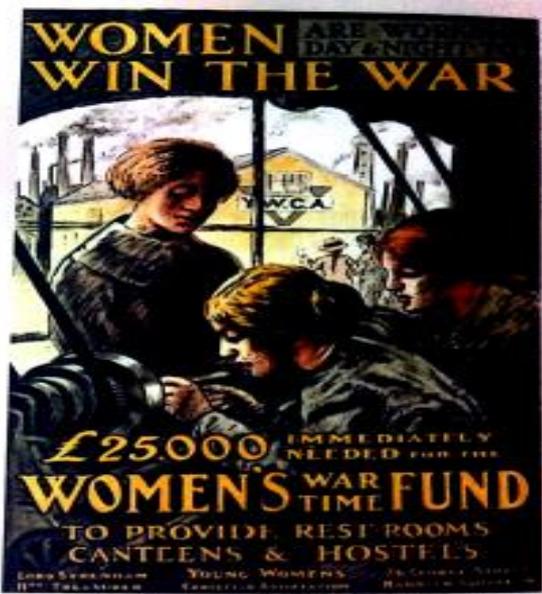
**Figura 16 – Mulheres no mercado de trabalho durante a Primeira Guerra Mundial**

**IMAGENS CONTAM A HISTÓRIA**

**Mulheres no trabalho**

AYWCA (Young Women Christian Association) foi fundada na Inglaterra em 1885 com o objetivo de lutar pelos direitos das mulheres. Este cartaz da YWCA, produzido entre 1915 e 1917, traz os seguintes dizeres: “Mulheres estão trabalhando dia e noite para ganhar a guerra”. Também pede ajuda financeira para a construção de salas de repouso, cantinas, albergues.

Durante a guerra, as mulheres entraram no mercado de trabalho substituindo os homens que estavam nos campos de batalha. Restritas até então a serviços domésticos, elas passaram a trabalhar em escritórios, fábricas, serviços públicos.



• Em sua avaliação, como a entrada das mulheres no mercado de trabalho contribuiu com a luta pela igualdade de direitos?

Fonte: VAINFAS, Ronaldo; CASTRO, Sheila de; FERREIRA, Jorge; SANTOS, Georgian. História: Ensino Médio. 3ª Série. São Paulo: Saraiva, 2016. p. 48.

Das seis vezes que presenciamos o uso do livro didático com os alunos em diferentes salas pelo docente 3, três delas foram para a realização desse tipo de atividade (uma vez em cada série). As demais foram para consultar respostas aos estudos dirigidos e aos questionários passados no quadro. A nós ele justificou essa predileção por entender que a

imagem é uma fonte histórica que jamais pode ser esquecida no trabalho do professor de História. Além disso, ele dizia gostar muito das questões propostas em relação a cada gravura, por estimular a produção textual dos educandos. Ressalta-se que ele recolhia os textos produzidos com base nessas imagens e atribuía nota aos mesmos, o que acabava fazendo que mais alunos se dedicassem a esse trabalho.

Ao analisarmos, com mais cuidado, a concepção de História defendida pelo referido livro didático, encontramos nele afirmativas que vão ao encontro da suposta postura de neutralidade apregoada pelo docente 3, que mistura diferentes tendências historiográficas. De acordo como os autores,

[...] a proposta que elaboramos para esta coleção é auxiliar o professor a pôr em prática a vivência do ensino de uma História plural, livre de ortodoxias, atenta às diversidades regionais e sociais do país. [...] Por isso, procuramos, nesta coleção, multiplicar as sugestões de textos, documentos, mapas e imagens e incluir propostas de utilização de variados recursos didáticos passíveis de serem acionados em várias regiões do país. As inovações na abordagem não devem implicar, porém, o abandono de certas tradições do componente curricular. E, de certo, a coleção foi elaborada na observância dos documentos oficiais. (VAINFAZ, et al, 2016, 3ª SÈRIE EM. MANUAL DO PROFESSOR, p. 292)

Não temos como precisar se o docente se apropriou desses posicionamentos do livro didático na construção de sua representação daquilo que denominava neutralidade, dado que a entrevista foi realizada no início das observações de campo, antes mesmo de termos acesso aos manuais do professor dessa coleção. O que podemos afirmar é que, a nós, ele demonstrou bom conhecimento teórico dessas diferentes possibilidades de construção de conhecimento histórico e que nosso questionamento iniciado na entrevista sobre a relação das correntes historiográficas nas práticas desse professor o fez tomar essa questão como uma preocupação em seu cotidiano. Em outros momentos de conversa que tivemos ao longo do período de acompanhamento de seu trabalho ele mencionou esse assunto por mais duas vezes, voluntariamente. Uma foi quando, ao trabalhar a Colonização da América, nos relatou que iria utilizar, em sua aula expositiva, uma abordagem mais próxima ao marxismo, priorizando a elaboração das transformações econômicas e políticas que geraram esse processo além dos principais conceitos relativos a ele, tais como plantation, colônia de povoamento, de exploração e bases da organização social formada a partir desse processo. A outra dizia respeito ao conteúdo Grécia Antiga, pontuando que enfatizaria a questão dos diferentes períodos dessa sociedade em uma perspectiva mais historicista em sua explicação.

A caráter de encerramento desse subitem, destacamos que buscamos apontar, de maneira mais próxima possível, como se davam as representações das variações de abordagens historiográficas na História Ensinada entre os docentes da pesquisa. Dessa forma,

entendemos que a exemplificação das minúcias do trabalho desenvolvido por eles na sala de aula era o melhor caminho para este propósito.

Ressaltamos também que, entre os docentes participantes da pesquisa, a realidade enfrentada no Ensino Médio Regular Noturno, tais como alunos defasados na relação idade/série, muitos já trabalhadores, elevado número de faltas e baixo interesse pela escola, escassez de recursos didáticos e tecnológicos para tornar mais atrativo o ensino de História, fazem com que os professores concentrem seus estudos, esforços e estratégias na tentativa de transmitir um nível básico de conhecimento histórico aos educandos. Dessa forma, discussões como as que realizamos nesse subitem tomam um nível de abstração teórica pouco usual em seus contextos, fazendo com que os profissionais não intensifiquem suas pesquisas referentes às relações das diferentes vertentes historiográficas em suas práticas. Assim, o livro didático se torna o primeiro instrumento de atualização desses professores em relação a essa questão.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo tratamos de uma complexa área de pesquisa que é o ensino de História, tendo como objetivo principal entender, com mais detalhamentos, o tipo de ensino de História que tem sido proposto nas escolas pesquisadas a partir da análise das práticas dos docentes que participaram da investigação na amostragem das escolas estudadas.

Conforme apontamos no item 3, em seu surgimento como disciplina escolar, em fins do século XVIII e início do XIX, nos países europeus, o ensino de História teve uma profunda ligação com a proposta metódica positivista de conhecimento histórico, calcada na biografia dos grandes heróis e na exaltação da pátria. Seu maior objetivo era a construção e o fortalecimento de um sentimento de nacionalidade e a formação de indivíduos imbuídos de civismo, obedientes ao poder constituído. A percepção de fonte histórica era bem restrita aos documentos advindos dos órgãos oficiais e o enfoque político nos temas ensinados era hegemônico. A metodologia de ensino dominante era a do professor como inquestionável transmissor do conhecimento e o aluno como receptor mnemônico desses saberes. Essas referências foram incorporadas nos primeiros programas das disciplinas de História ministradas no Brasil, na primeira escola nacional de ensino secundário, o colégio Pedro II.

Com o surgimento do movimento dos Annales e com as influências do marxismo em suas diferentes vertentes, surge a denominada Nova História, conforme apontamos no item 2. O econômico e o social se tornaram objetos de estudos históricos. A pesquisa histórica passa a tratar de assuntos que antes eram ignorados, tais como a escravidão, as manifestações culturais dos grupos não dominantes em diferentes sociedades, temas ligados à religião, ao gênero, à arte. Mulheres, indígenas e negros passam a ter seu papel também lembrado nos estudos históricos pelos pesquisadores. Há a ampliação do que é tido como fonte histórica, reconhecendo, inclusive, relatos orais de pessoas ditas comuns como um documento histórico. Conciliado a isso, temos o fortalecimento de novas teorias para o processo de ensino-aprendizagem, especialmente as defendidas por Piaget e Vygotsky. Estes estudiosos chamam a atenção para os diferentes tempos cognitivos que cada educando tem, e de que as aprendizagens mais significativas são aquelas em que o aluno interage com o conhecimento com o qual lhe é apresentado.

Com as mudanças que mencionamos no parágrafo anterior, o ensino de História focado na mera transmissão dos fatos passa a ser muito questionado por pesquisadores da educação e pelos próprios professores da disciplina em nosso país. Com o processo de reabertura política no Brasil criou-se, entre educadores, uma grande expectativa de que na escola básica, especialmente na rede pública, o ensino ofertado preparasse não somente para o

mercado de trabalho, mas para a vida e para o exercício da cidadania, assim como estipula a atual LDB. Nesse contexto de mudanças, criou-se grandes expectativas em relação ao ensino de História, para que ele se tornasse grande contribuinte na formação crítica e reflexiva dos discentes, sendo um elemento chave nesse complexo e contínuo processo formativo almejado.

Nesse sentido, desde fins da década de 1980, houve movimentações advindas do meio acadêmico, dos professores, de órgãos governamentais que geraram mudanças nas propostas curriculares oficiais e nos materiais didáticos, visando tornar o ensino de História mais dinâmico e dotado de criticidade. Esse contexto de transformações em torno do ensino de História constituiu o ponto de partida de nossas observações de campo nessa pesquisa, pois a nós instigava compreender melhor como essas mudanças se materializavam no dia a dia de aula.

Quando passamos a acompanhar a rotina de trabalho dos professores participantes desse estudo, não tínhamos estabelecidos uma hipótese que buscássemos comprovar em nossas observações. Numa perspectiva metodológica de pesquisa participante, procuramos interagir com os professores em sua rotina de trabalho, nunca estabelecendo julgamentos ou rótulos a esses profissionais, nem mesmo intervindo em suas práticas. A nós interessava participar do cotidiano das escolas estudadas para evidenciar a História nelas ensinada, ou seja, como se materializava o que Silva (2001) denomina de currículo real, aquele marcado pela contextualização dos conteúdos que o professor propõe para as interações a serem realizadas entre ele e os alunos, dentro dessa complexa estrutura denominada escola, dotada de uma cultura própria e de um dinamismo ímpar.

Visando um encaminhamento mais mensurável de nosso estudo passamos, então, a observar com mais ênfase como os professores participantes, em suas práticas, desenvolviam seu agir pedagógico diário a partir das influências dos saberes que traziam de sua formação acadêmica, da sua concepção da História enquanto ciência, de suas experiências pessoais, advindas de sua trajetória profissional, dos objetivos que almejavam alcançar para o ensino de História na realidade que estão inseridos, que, no caso aqui estudado, trata-se do Ensino Médio Regular Noturno dotado de suas particularidades e, por fim, das apropriações que tais docentes fazem das prescrições curriculares oficiais a qual são submetidos.

No que se refere às relações que os participantes da pesquisa estabelecem entre a História Acadêmica (que aqui identificamos como o conhecimento histórico produzido a partir das diferentes correntes historiográficas, especialmente no meio universitário, abordado no item 2) e a História Escolar (aquela proposta nos currículos oficiais construídos a partir das influências da noosfera, que tratamos no item 3), para, do entrelaçamento entre estas duas,

desenvolver a História ensinada nas escolas pesquisadas, chegamos às seguintes constatações, apresentadas a seguir.

Os docentes demonstraram ter conhecimento das discussões de cunho historiográfico, advindos, principalmente, de seu período de graduação. Todavia, eles tomam a história advinda da academia como algo muito complexo a ser trabalhado diretamente com os educandos. Por isso, não têm como preocupação primordial, em seus planejamentos nas escolas, buscar aprofundamentos nessas discussões, por entender serem elas pouco usuais em suas práticas diárias. Observamos que o que eles têm buscado de atualização em relação aos debates historiográficos tem sido via livro didático, principalmente nas orientações presentes no caderno do professor desses manuais, não se voltando a uma literatura mais específica e aprofundada para isso.

Os professores participantes do estudo demonstraram ter como apropriação em comum a ideia de que o papel do professor de História era traduzir esse conhecimento acadêmico para a linguagem dos alunos. Em suas práticas, observamos que aquilo que eles denominavam de tradução era um processo no qual predominava a transposição didática. Partindo dos conteúdos direcionados, principalmente pelo livro didático, eles selecionavam, dentro de cada tema, os pontos que julgavam mais relevantes a serem desenvolvidos em suas aulas. Os critérios que conduziam essa seleção eram a experiência profissional e o julgamento pessoal daquilo que entendiam ser o mais adequado a ser trabalhado com os alunos do Ensino Médio Noturno, os quais os docentes entendiam ter um grau de interesse bem reduzido, dado que são, em sua maioria, trabalhadores ou alunos defasados na relação idade/série, justificando-nos, assim, a importância dessa prática. Escolhido o tema/conteúdo, os docentes dedicavam-se a resumi-lo e simplificá-lo ao máximo, propondo aos educandos um conhecimento histórico praticamente já pronto, com o qual os alunos pouco se colocavam como sujeitos construtores desse saber.

As metodologias mais utilizadas pelos professores participantes do estudo para esse processo de tradução, como eles mesmos o definiam, possuíam um viés mais tradicional, tais como aula expositiva dialogada, transmissão de textos e esquemas resumo produzidos pelos professores e repassados aos alunos via anotação no quadro, para serem transcritos nos cadernos, ou por meio de fotocópias e listas de exercícios que enfatizavam o aspecto da memorização dos conteúdos.

Essa representação de ser o professor o tradutor do conhecimento acadêmico para o espaço escolar, compartilhada pelos profissionais de ensino envolvidos na pesquisa, nos levou a uma outra constatação: não era uma preocupação de primeira ordem dos docentes

participantes dessa pesquisa, enfatizarem uma determinada corrente historiográfica em suas práticas de ensino de História. Desde a fase das entrevistas apenas o docente 1 declarou ter preferências pelo materialismo histórico, todavia, assumia não tomá-la como única, alternando as diferentes proposições historiográficas de acordo com o assunto desenvolvido. Esse procedimento de alternância de correntes em virtude dos conteúdos era também praticado pelos outros dois professores que assumiram não ter predileções por nenhuma proposta historiográfica desde o início da pesquisa. Nossas observações nos levaram a concluir que, de fato, a corrente historiográfica que fica mais evidente nas práticas dos docentes das escolas estudadas é aquela determinada pelo livro didático que esses professores estão utilizando como referência. Em nosso caso específico, as coleções didáticas usadas nas instituições de ensino analisadas arrogam dialogar com os pressupostos da Nova História.

Com efeito, o livro didático é um instrumento de grande importância para as práticas dos professores participantes de nosso estudo. Todavia, é importante ressaltar que eles não se colocavam como meros consumidores desse instrumento, como já advertia Certeau (2009), pois davam a eles suas significações próprias. Cabe aqui a metáfora de que o manual didático representava para esses sujeitos uma bússola, por meio da qual os mesmos buscavam o sequenciamento dos conteúdos a serem trabalhados ao longo do ano, bem como suporte de atividades a serem desenvolvidas com os educandos. Todavia, uma vez selecionados, a partir do livro didático, os pontos que iriam desenvolver em suas aulas, era o conhecimento histórico internalizado individualmente que cada um possuía, conciliado aos objetivos que almejavam atingir com o ensino de História, que compunha o conjunto de suas práticas.

Os docentes 1 e 3 declaravam ser a formação da criticidade o objetivo principal a ser atingido ao se ensinar História para os alunos do Ensino Médio Regular Noturno, dado que muitos desses alunos já são eleitores, estão inseridos no mercado de trabalho ou estão à caminho disso. Os mesmos demonstraram possuírem a representação de criticidade como a habilidade do indivíduo de se posicionar frente a um fato ou situação e ter a clareza de que, neles, sempre existem interesses envolvidos, aspectos positivos e negativos a serem analisados. Nesse sentido, transpunham para suas práticas aspectos que concatenavam com essa lógica, destacando aspectos políticos e econômicos nos conteúdos trabalhados. Por exemplo, ao trabalhar a Grécia Antiga, eles enfatizavam aspectos referentes à organização social, ao funcionamento da democracia, ao modelo econômico escravista vigente. Não se furtavam em tratar, também, de aspectos culturais, todavia em um menor grau de prioridade.

O docente 2, por sua vez, defendia ser o objetivo central do ensino de História a formação de habilidades que permitam ao aluno se situar no mundo em que vive,

especialmente fazendo relações de permanências e transformações do passado com o presente, principalmente no que se refere à cultura. Sua justificativa para isso se fundamenta nas características do segmento de ensino aqui em foco, repleto de alunos desinteressados pela aprendizagem de História – particularmente na comunidade em que estava inserido, onde os indicadores sócios econômicos destacam a maior parte da população com baixo poder aquisitivo, conforme apontamos no capítulo 3, e os problemas sociais, tais como a violência contra a mulher, eram tidos como parte da rotina dessa comunidade. Em razão disso, para estimular o interesse dos educandos, focava mais em aspectos sociais e culturais em suas aulas. Tomando como exemplo novamente o conteúdo Grécia Antiga, ele ressaltava pontos referentes ao papel da mulher nessa sociedade e fazia paralelos da força que a religião exercia com a que exerce nos dias atuais, em nosso contexto social, ou seja, procurava ações para contextualizar o conteúdo de acordo com seu entendimento da realidade em que estava inserido.

Nos dois parágrafos anteriores mencionamos a questão das competências e habilidades para iniciar a explicitação de uma outra constatação que chegamos em nossos estudos, que se refere à apropriação que os participantes da pesquisa faziam da prescrição curricular oficial, o Currículo Base da Escola Estadual (CBEE) do ES. Conforme destacamos no capítulo 4, este documento traz como proposta um ensino de História baseado em eixos temáticos para o desenvolvimento de habilidades e competências no processo formativo do Ensino Médio Regular.

Tal currículo é colocado, pela Secretaria Estadual de Educação do ES, como um documento a ser aplicado pelo professor em suas aulas. Entretanto, o que observamos é que os participantes do estudo não utilizam-no como princípio condutor de suas práticas, conforme apontamos no item 6. Concluímos que esse documento serve mais à exigência burocrática, quando, no preenchimento de seus planos anuais de ensino, os docentes citam o CBEE – especialmente as competências e as habilidades que almejam atingir –, do que realmente incorporam-no em suas práticas, que são muito mais influenciadas pelo Livro Didático, conforme destacamos acima.

Como justificativas apontadas para não seguirem o Currículo Base da Escola Estadual como principal referencial condutor de suas práticas, os docentes participantes de nosso estudo apontaram as seguintes situações: I) não se identificam como construtores desse documento dado que não se sentem participantes de sua elaboração e o tomam como uma imposição da noosfera; II) entendem que a proposta de trabalhar por temas não estão em sintonia com os recursos didáticos que possuem à sua disposição, demanda um tempo de

organização que não possuem em seu trabalho, além de se diferenciar muito da formação acadêmica que tiveram, que foca o estudo linear da História, III) entendem que essa proposta de currículo não se adequa com a realidade do Ensino Médio Regular Noturno, defendendo que as propostas mais tradicionais de trabalhar História produzem melhores resultados em virtude do público atendido; marcado por significativo número de alunos que possui formação deficitária advinda do Ensino Fundamental e de situações sociais e pessoais, e elevado número de faltas, que dificulta o desenvolvimento de projetos interdisciplinares. Acrescentamos a essas justificativas o fato das escolas não realizarem uma cobrança institucional rigorosa para que os professores seguissem literalmente esse Currículo Oficial, ou seja, deixa brechas para que os consumidores do artefato cultural desenvolvam as suas ressignificações sobre ele por meio de suas estratégias.

Dessa forma, concluímos que o Currículo Real da disciplina de História que encontramos no universo pesquisado, é marcado pela predominância daquilo que Sacristán (2000) denomina de “currículo moldado pelos professores, onde este como agente ativo, molda a partir de sua cultura profissional, qualquer proposta que lhe é feita, intervindo na configuração dos significados das propostas curriculares” (SACRISTÁN, 2000, p. 105).

Nossas observações nos permitem afirmar que os professores participantes dessa pesquisa buscam desenvolver um currículo de História pragmático. Dentro do contexto em que estão inseridos, com escassos recursos didáticos disponíveis, lidando com turmas lotadas de alunos com características distintas, inúmeras atividades a fazer – tais como planejamento de aulas, elaboração de atividade, avaliações e diários de classe. –, conciliado a sua compreensão das características específicas do aluno do Ensino Médio Regular Noturno, possuidor de muitos discentes desinteressados e faltosos, – optam por desenvolver um ensino de História que, em seu entendimento, é mais funcional, que permite ao educando vivenciar um conhecimento histórico de nível elementar.

Os docentes participantes de nosso estudo têm o entendimento de estarem desenvolvendo o aspecto reflexivo da História, mesmo baseando-se no ensino ordenado e linear dos conteúdos históricos (História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea). Por meio de suas metodologias mais usuais, aulas expositivas, textos-resumo e atividades, eles buscam estimular a participação dos educandos, propondo-lhes reflexões que relacionam presente e passado. Todavia, eles pouco refletem se este caminho adotado está produzindo o resultado esperado e, tampouco, questionam o papel centralizador do professor nesse processo, que tem privilegiado a transmissão de um conhecimento histórico praticamente acabado, que favorece o aspecto da memorização. Esse pragmatismo também tem contribuído

para que esses profissionais não coloquem, em suas práticas, como preocupação de primeira ordem, o desenvolvimento de reflexões de ordem teórica, tais como: Qual tipo de currículo estão desenvolvendo? Estão realizando um processo de transposição didática ou transformando a escola em um espaço próprio de produção de conhecimento? Tampouco se ocupam também de analisar com mais profundidade as influências de fatores advindos da noosfera, em seu cotidiano de trabalho, como por exemplo, as mudanças ocorridas no livro didático influenciadas pela movimentação da História Acadêmica e de determinações como a do Novo Currículo Estadual, que propõe um ensino de História baseado na perspectiva temática e não na consagrada proposta linear de se estudar os fatos históricos.

Para evitar quaisquer outras interpretações que as afirmativas que estamos aqui apontando possam gerar, enfatizamos que observamos que os professores participantes de nosso estudo não se mostram indiferentes às mudanças que ocorrem no cenário educacional e no campo da produção acadêmica da História. Eles demonstram, no decorrer de suas aulas, tanta segurança em seu papel, no controle do processo de ensino de História que se propõem a executar – a partir de suas metodologias e convicções pessoais – e em sua capacidade de adaptar situações externas que, quando imposições curriculares e debates teóricos são colocados a eles, tornam estas questões como preocupações secundárias, pois, tornam parte de seu cotidiano de trabalho utilizando de suas astúcias e táticas individuais. Nunca recusando-as por completo, mas se apropriando daquilo que lhes interessa e realizando as suas bricolagens.

## 8 REFERÊNCIAS

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das "Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana": uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, p. 5-20, janeiro-junho de 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-21862008000100001](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21862008000100001)>. Acesso em 26 jun. 2018.

ARON, Raymond. **O Marxismo de Marx**. 3ª. ed. Tradução: Jorge Bastos. São Paulo: Arx, 2005.

AVELAR, Alexandre; LOPES, Marcos. Lucien Febvre (1878-1956). In: **A constituição da História como ciência: de Ranke a Braudel**. BENTIVOGLIO, Julio & Marcos, Antônio Lopes, (organizadores). – Petrópolis, RJ : Vozes, 2013.

AZEVEDO, C. B.; STAMATTO, M. I. S. Teoria historiográfica e prática pedagógica: as correntes do pensamento que influenciaram o ensino de História do Brasil. **Antíteses**, Londrina, v.3, n. 6, p. 703-728, jul/dez 2010. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/4571>>. Acesso em 22 nov. 2017.

AZEVEDO, Patrícia Bastos de. **História Ensinada, Historiografia, Currículo e Produção de sentido em práticas letradas**. Trabalho apresentado no XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, Campinas, 2012. Disponível em <[http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos\\_template/upload\\_arquivos/acervo/docs/2192d.pdf](http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2192d.pdf)>. Acesso em 04 jan. 2018.

BARBERI, Alessandro. **Clio verwunde(r)t: Hayden White, Carlo Ginzburg und das Sprachproblem in der Geschichte**. Viena: Turia + Kant, 2000.

BARBOSA Walmir. **Marxismo: história, política e método**. "s.d". Disponível em: <[https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/934138/mod\\_resource/content/1/elementos%20b%C3%A1sicos1.pdf](https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/934138/mod_resource/content/1/elementos%20b%C3%A1sicos1.pdf)>. Acesso em 23 de ago. 2017.

BARBOSA, Renata Cristiane Lima. **Novos caminhos de ensino: a atuação do professor de História no Ensino Médio Noturno**. 2016. 104 f. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós Graduação em História (Profissional) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2016.

BARROS, José D'Assunção. História Cultural: um panorama teórico e histórico gráfico. Dossiê: a justiça no Antigo Regime. In: **Textos de História**, vol. 11, na 1/2, 2003. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/textos/article/viewFile/5925/4901>>. Acesso em 2º jun. 2017.

\_\_\_\_\_. História, imaginário e mentalidade. **Revista Conexão** – Comunicação e Cultura, UCS, Caxias do Sul, v. 6, n. 11, jan./jun. 2007. Pag. 11-39. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conexao/article/viewFile/191/182>>. Acesso em 24 de jun. 2017.

\_\_\_\_\_. A Escola dos Annales e a crítica ao Historicismo e ao Positivismo. **Territórios & Fronteiras**, Campo Grande, v. 3, n°1, p.75-10, mai/out 2010a. Disponível em: <<http://www.pppghis.com/territorios&fronteiras/index.php/v03n02/article/view/56>>. Acesso em 14 jun. 2017

\_\_\_\_\_. História e Literatura: novas relações para os novos tempos. **Contemporâneos: Revista de Artes e Humanidades**, Santo André, n. 6, p. 01-27, 2010b. Disponível em: <[http://www.revistacontemporaneos.com.br/n6/dossie2\\_historia.pdf](http://www.revistacontemporaneos.com.br/n6/dossie2_historia.pdf)>. Acesso em 04 jul. 2017

\_\_\_\_\_. **O Projeto de Pesquisa em História**. Petrópolis: Editora Vozes, 2011, 7.<sup>a</sup> edição

\_\_\_\_\_. Fernand Braudel e a geração dos Annales. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, Dourados, Vol. 6 n. 11 – UFGD - jan/jun 2012. p. 1-18. Disponível em:<<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/viewFile/1883/1051>>. Acesso em 20 de jun. de 2017.

\_\_\_\_\_. Ranke: considerações sobre sua obra e modelo historiográfico. In: **Diálogos - Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História**, Rio de Janeiro, V. 17, n.3, p. 977-1005, set-dez./2013. Disponível em:<<http://www.redalyc.org/html/3055/305529845009/>>. Acesso em 16 de jun. 2017.

BARROSO, Véra Lucia Maciel. [et al.]. Org. **Ensino de história: desafios contemporâneos**. Porto Alegre: EST: EXCLAMAÇÃO: ANPUH/RS, 2010.

BEBER, Laís Basso Costa, MALDANER, Otavio Aloisio. **Competências e habilidades na reorganização curricular do ensino médio: significados para o ensino de ciências**. Trabalho apresentado no IX Seminário de Pesquisa em Educação da AMPEDH Sul, Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2340/947>>. Acesso em 06 jun. 2018.

BECKER, Fernando. **O que é construtivismo**. Ideias. São Paulo: FDE, n.20, p.87-93, 1993.

BECKER, Jean-jacques. O marxismo e o comunismo na História recente. In: CHEAUEAU, Agnês. (org.) **Questões para a História do tempo presente**. Tradução Ilka Sterne Cohen. Bauru, São Paulo: EDUSC, 1999.

BEZERRA, Ricardo José Lima. **O ensino de história em escolas públicas do interior de Pernambuco: currículo, saberes e práticas**. 2014. 141 f. Tese. (Doutorado em Educação e Currículo) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Pátria, civilização e trabalho**. São Paulo: Editora Loyola, 1990.

\_\_\_\_\_. **Ensino de História: Fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2009

\_\_\_\_\_. Identidade nacional e ensino de História no Brasil. In: KARNAL, Leandro (org). **História na sala de aula**. 6<sup>a</sup> ed. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

BLOCH, Marc Léopold Benjamin. **Apologia da História, ou O Ofício de Historiador**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 2001 [1949].

BOMENY, Helena. **Reformas Educacionais**. S.d. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/REFORMAS%20EDUCACIONAIS%20.pdf>>. Acesso em 24 jun. 2018.

BORGES, Ernesto Charpinel. **Clio e Titãs: As Representações sobre o Ensino de História no contexto da Educação Profissional do IFES**. 2016. 200 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica). Programa de Pós Graduação em Ensino na Educação Básica – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo, São Mateus, 2016.

BOURNE, D. Comunidade de Memória e rigor crítico. In: BOUTIER, J.; JULIA, D. (Org.). **Passados Recompuestos: campos e canteiros da história**. Rio de Janeiro: UFRJ; FGV, 1998.

BOULOS, Alfredo Boulos Junior. **História & Cidadania**. Ensino Fundamental II. 2ª ed. São Pulo: FTD, 2012.

BRUCE Fabiana; DIDIER, Maria Thereza; FALCÃO, Lúcia. O ensino da História na perspectiva da Nova História Cultural. In: ANPUH – XXIV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 2007, São Leopoldo. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S24.1280.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

BRASIL. LDB. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: 19 Jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTC, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em 24 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução CEB Nº 3/98, de 26/06/1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf)>. Acesso em 04 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Conselho Nacional De Educação**. Parecer n. 15, de 1 de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne/parecer.shtm> . Acesso em: 26 jun. de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação.

\_\_\_\_\_. a. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: Bases legais**, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em 04 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. b. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Parte IV - Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC/Semtec, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>>. Acesso em 10 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCNs+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 2002. 144 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>>. Acesso em 10 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em 19 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <BRASIL. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto n.º 6.094/200728. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)>. Acesso em: 24 jun.2007.

\_\_\_\_\_. **Manual de orientações FUNDEB**. Brasília, 2008 Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde-sistemas/sistema-siope-apresentacao/siope-legislacao/manuais?download=2585:manual-de-orientacao-do-fundeb>>Acesso em: 20 jun. 18.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação **Portaria nº 971**: Ensino médio inovador. Brasília, MEC/SEB. 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/Portaria%20971.pdf>>. Acesso em 09 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. IBGE. Censo Demográfico, 2010. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/censo-demografico/demografico-2010/inicial>>. Acesso em 11 mai 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, **Diário Oficial da União**, 12 dez. 2012. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em 15 out. 2018.

\_\_\_\_\_. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 542p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em 10 mai. 2018.

BRUNO, Fernanda. Rastros digitais sob a perspectiva da teoria ator-rede. **Revista Famecos**: mídia, cultura e tecnologia, Porto Alegre, v. 19, n. 3, p. 681-704, 2012. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/12893>>. Acesso em 14 jun. 2017.

BURKE, Peter (org.). **A escrita da História**: novas perspectivas. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Unesp, 1992.

\_\_\_\_\_. **O que é História Cultural?** Trad. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2008.

\_\_\_\_\_. **A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da Historiografia.** São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 2010.

CAIMI, Flávia Eloísa. **Conversas e controvérsias: o ensino de História no Brasil (1990-1998).** Passo Fundo: UPF, 2001.

CALDAS, Pedro; MARTINS, Estevão. Leopold von Ranke (1795-1886). In: **A constituição da História como ciência: de Ranke a Braudel.** BENTIVOGLIO, Julio. & MARCOS, Antônio Lopes, (organizadores). – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CAPEL, Heloisa Selma Fernandes. DIAS Ana Raquel Costa. Estudos Culturais e História da Educação: trajetórias e confluências. **Revista Aedos**, Porto Alegre, v. 8, n. 18, p. 7-25, Ago. 2016. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/aedos/article/view/64315>>. Acesso em 12 set. 2017.

CARDOSO, Ciro Flamarion Santana; VAINFAS, Ronaldo (ed.). **Domínios da História.** Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CÁTEDRA, Sérgio Rodrigues de Souza. **Migração e políticas públicas no município de Serra – ES. Um estudo de caso. (201?).** Disponível em: < [periodicos.ufes.br/lemm/article/download/12589/8740](http://periodicos.ufes.br/lemm/article/download/12589/8740)>. Acesso em 15 de jun. 2018.

CERRI, Luis Fernando. Ensino de História e concepções historiográficas. **Revista Espaço Plural** – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Ano X, Nº 20, 1º Semestre 2009. Disponível em: < <http://e-revista.unioeste.br/index.php/espacoplural/article/viewFile/2467/1865>>. Acesso em 19 nov. 2017.

CERTEAU, Michel. **A Invenção do cotidiano: 1. As artes de fazer.** 16ª. ed. Petrópolis Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. **A escrita da História.** Trad. Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011 [1975].

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia\\_artigos/pesquisa\\_social.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/pesquisa_social.pdf)> Acesso em: 09 abr. 2017.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural, entre práticas e representações.** 2ª Ed. Lisboa: DIFEL, 1988.

\_\_\_\_\_. **Práticas de leitura.** São Paulo: Ed. Liberdade, 1996.

\_\_\_\_\_. **A Beira da Falésia: a história entre incertezas e inquietudes.** Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002. p.1-101.

\_\_\_\_\_. **A história ou a leitura do tempo.** Trad. Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHERVEL, André. **L'histoire des disciplines scolaires**. Paris: Histoire de L'education, n. 38, 1988, p. 59-119.

CHESNEAUS. **Devemos fazer tabula rasa do passado?** São Paulo: Ática, 1995.

CIAMPI, Helenice. **A história pensada e ensinada: da geração das certezas à geração das incertezas**. São Paulo: EDUC, 2005.

COHEN, Gerald A. Forças produtivas e relações de produção. **Crítica Marxista**, Campinas, n. 31, p. 63-82, 2010. Disponível em: <[https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos\\_biblioteca/dossie46Dossie2.pdf](https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/dossie46Dossie2.pdf)>. Acesso em 12 abr. 2017

COSTA, Aryana Lima; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de . O ensino de História como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. **Saeculum** – Revista de História, João Pessoa, PB. nº 16, pp. 147-160, 2007. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/srh/article/view/11378>> Acesso em mai. 2018.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. In: **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5520/4015>>. Acesso em 24 de mai. 2018.

DEMO, Pedro. **Pesquisa participante. Mito e realidade**. (Versão Preliminar). Brasília: UNB/INEP, 1982.

\_\_\_\_\_. Elementos metodológicos da pesquisa participante. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

DOSSE, François. **A História em Migalhas**. Dos Annales a Nova História. São Paulo: Editora Ensaio, 1992.

\_\_\_\_\_. **A História à prova do tempo**. São Paulo: Unesp, 2001.

DURAN, Marília Claret Geraes. **Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau**. In: **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 115-128, set./dez. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4177/4096>>. Acesso em 12 de jul. 2018.

EAGLETON, Terry. **Depois da teoria: um olhar sobre os estudos culturais e o pós-modernismo**. Trad. Maria Lucia Oliveira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

EGITO, Deuses do. Direção: Alex Proyas. Produção: Mystery Clock Cinema, Thunder Road e Summit Entertainment. EUA e Austrália: Paris Filmes, 2016. 127 min. 1 bobina cinematográfica.

ESPIG, M. Ideologia, mentalidades e imaginário: cruzamentos e aproximações teóricas. **Revista Anos 90**, Porto Alegre, n. 10, p. 151-167, 1998. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/6220>>. Acesso em 13 jun. 2017

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria da Educação. **Lei Complementar nº 46**. Diário Oficial do Espírito Santo. Vitória, 1994.

\_\_\_\_\_. **Plano estadual de educação Vitória**: SEDU, 1995

\_\_\_\_\_. **Política Educacional do Espírito Santo**: a educação é um direito. Vitória: SEEB/SEDU, 2004.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Espírito Santo 2025**. Vitória: Secretaria de Estado de Economia e Planejamento, 2006.

\_\_\_\_\_. **Nova Escola**: Plano Estratégico. Vitória, 2008.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. **Currículo Básico Escola Estadual**. Vitória: SEDU, 2009.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. **Proposta pedagógica EEEFM B**. Serra, 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. **Proposta pedagógica EEEFM A**. Serra, 2015.

\_\_\_\_\_. **LEI Nº 10.382**. Diário Oficial do Espírito Santo. Vitória, 2015.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Institucional EEEFM C**. Serra, 2016.

FAUSTINO, Rosângela Célia; GASPARIN, João Luiz. A influência do positivismo e do historicismo na educação e no ensino de história. **Acta Scientiarum**, Maringá, 23(1):157-166, 2001. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/2765/1896>>. Acesso em 14 nov. 2017.

FEBVRE, Lucien Paul Victor. **Combates pela história**. Lisboa: Presença, 1989.

FENELON, Déa Ribeiro. **A questão de estudos Sociais**. In: ZAMBONI, Ernesta. (org.) CEDES. São Paulo: Cortez, 1984.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Os sujeitos praticantes dos cotidianos das escolas e a invenção dos currículos. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; PACHECO, José Augusto; GARCIA, Regina Leite (Org.). **Currículo**: pensar, sentir e diferir. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 77-94.

FIALHO, Lia Machado; MACHADO, Charliton José dos Santos; SALES, José Albio Moreira de. As teorias da História e a História ensinada no ensino fundamental. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 1043-1065, set./dez. 2016. Disponível em: <<http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/viewFile/5465/3022>>. Acesso em: 26 nov. 2017.

FOGO, Guerra do. Direção: Jean-Jacques Annaud. Produção: Véra Belmont, Jacques Dorfmann, Denis Héroux, John Kemeny. EUA: Twentieth Century Fox Film Corp, 1981, 100 min. 1 DVD.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. 3ª ed. Campinas: Papirus, 1995.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História & Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FRANÇA, Aldaíres Souto. **Propostas curriculares para o ensino de Estudos Sociais**: circulação e apropriações de representações de ensino de História e de aperfeiçoamento de professores (Espírito Santo 1956 a 1976). 2013. 304 f. Tese. (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

FURET, François. **A oficina da história**. Lisboa: Editora Gradativa, s.d.

GIANNOTT, José Arthur. **Conte**. Coleção os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GINZBURG, Carlo. **Relações de força**: História, retórica, prova. Trad. Jônatas Batista Neto. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

\_\_\_\_\_. **O queijo e os vermes**: O cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição. Tradução. Maria Betânia Amoroso. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. **O fio e os rastros**: verdadeiro, falso, fictício. Trad. Eduardo Brandão e Rose Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

\_\_\_\_\_. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. Trad. Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

GOMES, Candido A. C. Enfoques teóricos em sociologia da educação. **Fórum Educação**, Rio de Janeiro, 8 (2): 23-46, abr-jun. 1984. Disponível em: < <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/viewFile/60726/58960> >. Acesso em 04 mai. 2018.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade**: presentismo e experiências do tempo. Trad. Andréa Souza de Menezes *et al.* Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

HOBSBAWM, Eric. **Sobre história**. Trad. Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HORN, Geraldo Balduino; GERMINARI, Geysa Dongley. **O ensino de História e seu currículo**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

IGGERS, Georg G. **Historiography in the Twentieth Century: from scientific objectivity to the Postmodern challenge**. Middletown: Wesleyan University, 1997.

IX Encontro Nacional Perspectivas do ensino de História: IV Encontro Internacional do Ensino de História, 2015, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos...** Belo Horizonte: UFMG, 2015. Disponível em: < <https://www.ufrgs.br/lhiste/wp-content/uploads/2017/11/AnaisIXPerspectivas.pdf>>. Acesso em 12 jan. 2017.

IX Encontro Nacional Perspectivas do ensino de História: IV Encontro Internacional do Ensino de História: questões socialmente vivas e o ensino de História. 2015. Anais. Organização: Cláudia Sapag Ricci. Lana Mara Castro Siman. Belo Horizonte. Centro Pedagógico – Universidade Federal de Minas Gerais. 2015. 1.100 p

I CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFPE, 4., 1996, Recife. **Anais eletrônicos...** Recife: UFPe, 1996. Disponível em: <<http://www.propesq.ufpe.br/anais/anais.htm>>. Acesso em: 21 jan. 2018.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Trad. Wilma Patrícia Mass e Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto/PUC-Rio, 2006.

KUENZER, Acácia Zeneida. A Formação de Professores para o Ensino Médio: Velhos Problemas, Novos Desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul.-set. 2011. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a04v32n116.pdf>>. Acesso em 20 out. 2017.

LACERDA, Gustavo Biscaia de. Augusto Comte e o “Positivismo” redescobertos. **Revista de Sociologia Política**, Curitiba, v. 17, n. 34, p. 319-343, out. 2009. Disponível in: < <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v17n34/a21v17n34.pdf>>. Acesso em 14 de abr.2017.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Trad. Bernardo Leitão *et al.* Campinas: Unicamp, 1990.

LEMOES, Amarildo Mendes. Carlo Ginzburg: o conhecimento histórico frente ao discurso Pós-Moderno. 2015. **Revista Sinais**, Vitória, vol.2, n.1, junho, 2015. Disponível em: < <http://periodicos.ufes.br/sinais/article/viewFile/10365/7317>>. Acesso em 25 set. 2018.

LEVI, Giovanni. Sobre a micro-história. In: BURKE, Peter (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1992. p. 133-161.

LUCCI, Marcos Antonio. A Proposta de Vygotsky: a psicologia sócio-histórica. **Revista de currículo y formación Del profesorado**. Ano 10, v.2, 2006. Disponível em: < <https://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2port.pdf>>. Acesso em 10 jan. 2019.

LUIZ, Miriã Lúcia. **Dentro e fora da ordem: diretrizes curriculares para o ensino de História no Espírito Santo em tempos autoritários (1964-1985)**. 2014. 205 f. Tese. (Doutorado em

Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

\_\_\_\_\_. **Que História é essa? Percursos da História ensinada a crianças em escolas do ensino fundamental.** 244 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; NETO, Alexandre Shigunov. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 465-476, set./dez. 2006. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022006000300003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300003)>. Acesso em: 08 jan. 2018.

MAGNÚSSON, Sigurður Gylfi. The singularization of history: social history and microhistory within the postmodern state of knowledge. In: **BURNS, Robert M. (ed.) *Historiography: critical concepts in Historical Studies***. London: Routledge, 2006. v. 4. p. 222-260.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e análise do discurso**. Trad. Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2015.

MALTA, Shirley Cristina Lacerda. Uma abordagem sobre currículo e teorias afins visando à compreensão e mudança. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v.6, n.2, p.340-354, Mai/ago. de 2013. Disponível em: <[periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/download/3732/9757](http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/download/3732/9757)>. Acesso em 02 de julho de 2017.

MANOEL, Ivan A. O ensino de história no Brasil: do colégio Pedro II aos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista Conteúdos e Didática da História** – UNESP, São Paulo, 2012. Disponível em <[https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/46194?locale=pt\\_BR](https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/46194?locale=pt_BR)>. Acesso em 09 jan. 2018.

MARQUES, Adhemar; BERUTTI, Flávio. Caminhos do Homem. **Das origens da humanidade á construção do mundo moderno**. 1ª Série do Ensino Médio. 3ª Ed. Curitiba: Base Editorial, 2016.

MARQUEZ, Rodrigo Oliveira. **Teoria da História: Hayden White e seus críticos**. 2008. 179 f. Dissertação (Mestrado em História). Brasília – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

MARTINS, André Silva “**Todos pela Educação**”: o projeto educacional de empresários para o Brasil século XXI. Trabalho apresentado na 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu/MG, 2008. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/trabalho09.htm>>. Acesso em 08 de jul. 2018.

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

MARTINS, Suely Aparecida. **As contribuições teórico-metodológicas de E. P. Thompson: experiência e cultura**. 2006. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC, São Carlos, Vol. 2 nº 2 (4), agosto-dezembro de 2006, p. 113-126. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/13539>>. Acesso em 25 set. 2018.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia Política**. Traduções de Edgar Malagodi. São Paulo: Abril Cultural, [1982 (1859)].

MIRANDA, Sônia Regina. **Cultura Escolar, saberes docentes e História Ensinada**. São Paulo: Editora UNESPE, 2007.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 17 n. 49, p. 39-58 jan.-abr. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a02v17n49.pdf>>. Acesso em 25 de jun.2018.

MONTEIRO Ana Maria f:C. A História ensinada: algumas configurações do saber escolar. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 9, p. 37-62, out. 2003. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12075>>. Acesso em 22 dez. 2017.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 5ª. ed. São Paulo: Cortez,2001.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, Volume 13, nº 25/26, Set 1992/Ago.1993. Disponível em <[http://sipeadturmae4.pbworks.com/w/file/attach/115496701/semana2\\_nadai.pdf](http://sipeadturmae4.pbworks.com/w/file/attach/115496701/semana2_nadai.pdf)>. Acesso em: 08 jan. 2018.

NELICKAPPILLY, Sreekumar. **Aspects of Western Philosophy**. Chennai: Indian Institute of Technology Madras, Department of Humanities and Social Sciences, 2010.

NEVES, Joana. Entre o criticado e o legitimado: ANPUH, AGB e os Parâmetros Curriculares Nacionais. In: **Contra o Consenso: LDB, DCN, PCN e reformas no ensino**. João Pessoa: Sal da Terra, 2000. p. 73-81.

Ó, Alarcon Agra do. Ensaio um diálogo: História acadêmica e História ensinada. *Saeculun*, João Pessoa, Nº 8/9, p. 157-178, Jan/ Dez 2002/2003. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/srh/article/view/11283>>. Acesso em 18 dez. 2017.

OLIVEIRA, Ueber José de; LIRIO, Marcos Marcelo . O PROJETO ESCOLA VIVA: a política de educação neoliberal de Paulo Hartung, no Espírito Santo (2003-2016). **CLIO: Revista de Pesquisa Histórica**, Recife, n. 35, p. 273-295, Jan-Jun, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaclio/article/view/25043/20283>>. Acesso em 30 jun.2018.

OLIVEIRA, Eduardo Chagas; CARNEIRO, Ivana Libertadoira Borges. Sobre o caráter persuasivo da estrutura panóptica: Bentham, Foucault e as novas tecnologias. **Revista Ideação** Nº 33, Jan./Jun. 2016. Disponível em: <<http://periodicos.uefs.br/index.php/revistaideacao/article/view/1284>>. Acesso em 30 jan. 2019.

OLIVEIRA, M. M. D. de & CAINELLI, M. (org.). **Ensino de História: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços**. Natal: EDUFRN, 2008.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

PELEGRINI, M.; DIAS, A.M.; GRINBERG, K. **Coleção # Contato História. Ensino Médio**. São Paulo: Quinteto Editorial, 2016.

PESAVENTO, Sandra Jathay. **História & História Cultural**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

PINTO, Neuza Bertoni. História das disciplinas escolares: reflexão sobre aspectos teórico-metodológicos de uma prática historiográfica. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 125-142, jan./abr. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2293>>. Acesso em 29 nov. 2017.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a História**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

RANGEL, Marcelo de Mello; ARAÚJO, Valdeci Lopes de. Apresentação – Teoria e história da historiografia: do giro linguístico ao giro ético-político. **História da Historiografia**, Ouro Preto, n. 17, p. 318-332, 2015. Disponível em: <<https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/917>>. Acesso em 10 abr. 2018.

REIS, José Carlos. **A História entre a filosofia e a ciência**. São Paulo: Editora Autêntica, 1996.

\_\_\_\_\_. **A História entre a filosofia e a ciência**. São Paulo: Editora Autêntica, 2004.

REVEL, Jacques. Micro-história, macro-história: o que as variações de escala ajudam a pensar em um mundo globalizado. Trad. Anne-Marie Milon de Oliveira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 434-590, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/03.pdf>>. Acesso em 04 de abr. 2018.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Trad. Constança Marcondes Cesar. Campinas: Papirus, 1994.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**. 7ª. ed. Petrópolis: Vozes. 1985.

ROSA, Alberto, Recordar, descrever e explicar o passado. O que, como e para o futuro de quem. In: CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto, GONZÁLEZ, Mará Fernanda. **Ensino de História e memória coletiva**. Trad. Valério Campos. Porto Alegre: Arned, 2007.

RODRIGUES, Leonardo de Melo. **A construção do acontecimento “pós-estruturalismo”**. [2007?]. Disponível em: <[https://pos.historia.ufg.br/up/113/o/29\\_LeonardoRodrigues\\_AConstrucaoDoAcontecimento.pdf](https://pos.historia.ufg.br/up/113/o/29_LeonardoRodrigues_AConstrucaoDoAcontecimento.pdf)>. Acesso em 21 mai. 2018.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre. ArtMed, 2000.

SALIM, Maria Alayde Alcantara. Reflexões sobre o ensino de História na tensão entre o global e local. In: SIMÕES, Regina Helena Silva; FRANCO, Sebastião Pimentel, SALIM, Maria Alayde Alcantara (organizadores). **Ensino de História, seus sujeitos e suas práticas**. 2ª ed. Vitória: GM Editora, 2009.

SANTOS, Claudefranklin Monteiro dos. **Metodologia do ensino de História**. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2009.

SANTOS, Fabrício Barroso dos. **O livro didático no ensino de História: Entre práticas historiográficas e narrativas docentes**. 2016, 138 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, Universidade Federal do Tocantins, Tocantins, 2016.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: LDB trajetória limites e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SCALZER, Jaqueline. **Ensino de história e parâmetros curriculares nacionais: do proposto ao efetivado: apropriações e táticas dos professores na elaboração da História ensinada**. 2007. 234 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

SCHEIMER, Maria Delfina Teixeira. **Ensino de História e a Prática Educativa: Projetos Interdisciplinares**. Trabalho apresentado no V Congresso Internacional de Filosofia, Caxias do Sul, 2010. Disponível em: <[https://www.ucs.br/ucs/eventos/cinfe/artigos/arquivos/eixo\\_tematico10/ENSINO%20DE%20HISTORIA%20E%20A%20PRATICA%20EDUCATIVA.pdf](https://www.ucs.br/ucs/eventos/cinfe/artigos/arquivos/eixo_tematico10/ENSINO%20DE%20HISTORIA%20E%20A%20PRATICA%20EDUCATIVA.pdf)>. Acesso em out. 2016.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História da Educação – RHE**, Porto Alegre, v. 16, nº. 37 Maio/ago. 2012 p. 73-91. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/24245>>. Acesso: 11 jan. 2017.

SCHMIDT, M. A; CAINELLI, M.; **Ensinar História**. Pensamento e ação na sala de aula. 2ª ed. São Paulo: Scipione, 2004.

SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval. **Pesquisa Participante: alteridade e comunidades interpretativas**. Psicologia USP, São Paulo, nº 17(2), p. 11-41, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pusp/v17n2/v17n2a02.pdf>>. Acesso em 10 mai. 2018.

SILVA, Pedro Paulino da. **A resistência ao currículo de História para o ensino médio prescrito pela Secretaria de Estado da Educação do Estado do Espírito Santo**. 2014. 175 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

SILVA, Janderson Pereira da. **Transposição didática ou ressignificação pedagógica / o ensino de sociologia no ensino médio**. 2017. Disponível em: <[http://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/2630/silva\\_janderson\\_pereira\\_da.pdf?sequence=3](http://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/2630/silva_janderson_pereira_da.pdf?sequence=3)>. Acesso em 12 dez. 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, Marco Antônio Neves. o ensino de história presente nos parâmetros curriculares do ensino médio (PCNEM): a construção do sujeito adequado. **História & Ensino**, Londrina, v. 8, p. 29-44, out. 2002. Disponível em: < [www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/download/12227/10721](http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/download/12227/10721)>. Acesso em 28 mai. 2018.

SOUZA, Lafranckia Saraiva Paz de. **O ensino médio regular noturno em Manaus: indicadores do rendimento escolar**. 2016. 136 f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

SUTERMEISTER, Paul. A meta-história de Hayden White: uma crítica construtiva à “ciência” histórica. **Espaço Acadêmico**, Brasília, n. 97, p. 43-48, 2009. Disponível em: < <http://eduem.uem.br/ojs/index.php/EspaçoAcademico/article/viewFile/7102/4141>> Acesso em jun. 2017

THIOLLENT, Michel. Notas sobre pesquisa-ação. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

THOMPSON, Willie. **Postmodernism and History**. New York: Palgrave Macmillan, 2004.

TOGNI, Ana Cecília; CARVALHO, Marie Jane Soares. A escola noturna de ensino médio no Brasil. **Revista Iberoamericana de Educación**, nº 44, p. 61-76, 2007. Disponível em: < <https://rieoei.org/historico/documentos/rie44.htm>>. Acesso em 02 jul. 2018.

VAINFAS, Ronaldo; CASTRO, Sheila de; FERREIRA, Jorge; SANTOS, Georgian. **História: Ensino Médio**. São Paulo: Saraiva, 2016.

VAINFAS, Ronaldo. História das Mentalidades e História Cultural. In: Ronaldo CARDOSO, Ciro Flamarion. VAINFAS Ronaldo (orgs.). **Domínios da História**: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.p.189-241.

VALÉRIO, Telma Faltz. **O ensino de 2º Grau e a Lei de 5.692/71; considerações sobre o processo de implementação da Reforma no Estado do Paraná**. 2006. Disponível em; < <http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/511TelmaFaltzATUAL.pdf>>. Acesso em 25 mai. 2018.

VASCONCELOS, Larissa Meira de; SOUTO, Emilayne. Notas para um debate entre Michel Foucault e Michel de Certeau. In: **1º Encontro Internacional de Estudos Foucaultianos: governamentalidade e segurança**. Departamento de Ciências Sociais, Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, mai. de 2014. Disponível em: < <http://www.cchla.ufpb.br/ocs-2.3.6/index.php/estudosfoucaultianos/estudosfoucaultianos/paper/view/17/16>>. Acesso em 12 jul. 2018.

VEYNE, Paul-Marie. **Como se escreve a história**: Foucault revoluciona a história. Trad. Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. Brasília: EdUnB, 1992.

XI ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA, 2017 UFRG, Rio de Janeiro. **Caderno de resumos...** Rio de Janeiro, UFRJ, 2017. Disponível em: <[https://xienpeh.ufrj.br/wp-content/uploads/caderno\\_de\\_resumos\\_22\\_set\\_final.pdf](https://xienpeh.ufrj.br/wp-content/uploads/caderno_de_resumos_22_set_final.pdf)> Acesso em 20 jan. 2017.

WHITE, Hayden. **Meta-história:** a imaginação histórica do século XIX. Trad. José Laurênio de Melo. São Paulo: Edusp, 2008 [1973].

\_\_\_\_\_. **Trópicos do discurso:** ensaios sobre a crítica da cultura. Trad. Alípio Correia de Franca Neto. São Paulo: Edusp, 2001.

WOOD, Ellen Meiksins. O que é a agenda “pós-moderna”? In: WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, John Bellamy (org.). **Em defesa da história:** marxismo e pós-modernismo. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. p. 7-22.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Levantamento das pesquisas sobre Ensino de História No PPGE e no PPGHIS

*Levantamento no Programa De Pós-Graduação Em Educação (PPGE) – nível Mestrado e Doutorado*

AUTOR E DATA	TÍTULO
VAGO-SOARES, Maria Angélica, (2017)	<i>Imagens e memórias: narrativas vivas em (com)textos educativos. (TESE)</i>
LUIZ, Miriã Lúcia (2015)	<i>Dentro e fora da ordem: diretrizes curriculares para o ensino de História no Espírito Santo em tempos autoritários (1964-1985). (TESE)</i>
SILVA, Pedro Paulino da (2014)	<i>A resistência ao currículo de História para o ensino médio prescrito pela Secretaria de Estado da Educação do Estado do Espírito Santo. (Dissertação)</i>
FRANÇA, Aldaires Souto, (2013)	<i>Propostas curriculares para o ensino de Estudos Sociais: circulação e apropriações de representações de ensino de História e de aperfeiçoamento de professores (Espírito Santo 1956 a 1976)-(TESE).</i>

Fonte: <<http://www.educacao.ufes.br/>>. Acesso em 26 fev. 2018. Dados adaptados pelo autor.

*Levantamento no Programa e Pós-Graduação Em História (PPGHIS) – nível Mestrado e Doutorado*

AUTOR E DATA	TÍTULO
	<i>NÃO FORAM ENCONTRADOS ESTUDOS SOBRE O TEMA ENSINO DE HISTÓRIA ENTRE OS ANOS DE 2013 a 2017.</i>

Fonte: <<http://www.historia.ufes.br/>>. Acesso em 28 fev. 2018. Dados adaptados pelo autor.

**APÊNDICE B – Levantamento das pesquisas sobre Ensino de História no PPGEEB e na PPGE da Faculdade Vale do Cricaré**

*Levantamento no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) – nível Mestrado*

<b>AUTOR E DATA</b>	<b>TÍTULO</b>
AUGUSTO, Verônica dos Santos Santiago, (2017)	<i>Memórias de Sooretama: História, Ensino e escola. (DISSERTAÇÃO)</i>
BORGES, Ernesto Charpinel, (2016)	<i>Clio e Titãs: As Representações sobre o Ensino de História no contexto da Educação Profissional do IFES. (DISSERTAÇÃO)</i>

Fonte: < <http://www.ensinonaeducacaobasica.ufes.br>>. Acesso em 7 fev. 2018. Dados adaptados pelo autor.

*Levantamento nos Programas de Pós-Graduação Nível Mestrado da Faculdade Vale Do Cricaré*

<b>AUTOR E DATA</b>	<b>TÍTULO</b>
PESSIN, Erivelton. (2017)	<i>Cultura Afro-Brasileira no cotidiano de uma Escola Pomerana: Vila Pavão-ES. (DISSERTAÇÃO)</i>
SILVEIRA, Marília Alves Chaves, (2017)	<i>O reconhecimento do patrimônio cultural imaterial nas aulas de História nos anos finais do ensino fundamental no município de São Mateus-ES. (DISSERTAÇÃO)</i>

Fonte: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao>>. Acesso em 27 fev. 2018. Dados adaptados pelo autor.

**APÊNDICE C – Levantamento dos trabalhos apresentados no XI Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História (ENPEH)**

<b>GRUPO</b>	<b>TEMA</b>	<b>Nº de trabalhos</b>
GPD 1	Desafios teórico-metodológicos da pesquisa em ensino de história	22
GPD 2	Didática e currículo na pesquisa em ensino de história	36
GPD 3	Demandas sociais e a pesquisa em ensino de história	27
GPD 4	Políticas públicas e a pesquisa em ensino de história	18

Fonte: XI ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA, XI, 2017, Caderno de resumos. Quadro elaborado pelo autor.

**Nota:** O Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História (ENPEH) é um evento esse que envolve pesquisadores do país inteiro e conta com apoio da ANPUH (Associação Nacional de História). Este evento tornou-se mais consolidado a partir de 2006 com a criação da Associação Brasileira do Ensino de História (ABEH). Desde sua primeira edição, em 1993, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), até sua décima primeira, em 2017, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, ele se fortalece como um espaço de discussões frente às dificuldades, tendências e interações possíveis relativas aos desafios do ensino de História em nosso país.

**APÊNDICE D – Levantamento dos trabalhos apresentados no IX Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História**

<b>GRUPO</b>	<b>TEMA</b>	<b>Nº de trabalhos</b>
GD 1	As atuais políticas públicas de formação docente e a construção de novos saberes e práticas no ensino de História .	23
GD 2	Cartografia (s) da(s) memória(s) sensíveis na/da cidade(s)	20
GD 3	Diálogo entre diferentes saberes e práticas no jogo da vida e do ensino de História	41
G D 4	Diversidade Étnico-racial e ensino de História: História e cultura afro-brasileira e africana na sala de aula.	29
GD 5	Ensino de História, Cinema e Literatura.	26
GD 6	Ensino de História e educação de jovens e adultos: o currículo crítico e emancipatório como possibilidade de atuação docente .	8
GD 7	Ensino de História e Linguagem: experiências na História ensinada.	37
GD 8	Leitura de textos históricos escolares.	12
GD 9	Os docentes frente a cultura escolar: suas práticas e seus materiais.	31
GD 10	Comunidades tradicionais: Desafios para a educação.	18
GD 11	História indígena no ensino regular.	14
GD 12	A abordagem dos “passados dolorosos nos livros didáticos de História”	9
GD 13	Os museus e a formação da consciência História.	17

Fonte: IX Encontro Nacional Perspectivas do ensino de História: IV Encontro Internacional do Ensino de História: questões socialmente vivas e o ensino de História. 2015. Anais.

Nota: Quadro elaborado pelo autor.

**Nota:** O Encontro Nacional Perspectivas de Ensino de História é um fórum de discussões que surgiu da associação de pesquisadores e professores da educação básica de diversas regiões do país como uma forma de confluir os olhares destes profissionais sobre questões pertinentes ao ensino de História, em várias dimensões, tais como políticas públicas, formação de docentes, livro didático e quaisquer outras relacionadas a esse campo. Desde sua primeira edição, realizada em 1988 na Universidade de São Paulo (USP), até 9ª, realizada na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em 2015, este evento tem sido uma outra grande referência tanto no que tange à pesquisa quanto na proposição de novas práticas para o Ensino de História.

**APÊNDICE E – Roteiro para entrevistas aos professores**

1 – Para o início de nossa entrevista peço gentilmente que diga seu nome completo e tempo que atua como professor (a) de História?

2 – Há quanto tempo atua como professor do Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino? Para você qual é a principal diferença entre atuar com o mesmo seguimento de ensino nos turnos diurnos e no noturno?

3 – A sua opção pela licenciatura em História tem algum motivo em específico?

4 – No seu entendimento qual seria o principal objetivo do Ensino de História no Ensino Médio?

5 – Você se identifica com alguma corrente historiográfica em especial? Se sim você busca trazê-la para suas práticas cotidianas?

6 – Fale um pouco de como você concebe a História Acadêmica e a História Ensinada?

7 – Quais seriam as maiores dificuldades encontradas por você em suas práticas cotidianas no ensino de História?

8 – Qual é seu entendimento em relação ao Currículo?

9 – Quais pontos/conteúdos considera fundamentais a serem ensinados em História? (Exemplos: Cidadania, Identidades, História Política, História Local?)

10 – Que conteúdos você entende como secundários? (Exemplo: Datas comemorativas, Temas transversais, História das religiões?)

11 – Cotidianamente quais recursos didáticos utiliza com mais frequência?

12 – Fale um pouco mais sobre o livro didático em suas práticas de ensino?

13 – Você desenvolve projetos ao longo do ano letivo? Você acha importante o desenvolvimento de projetos para a sua prática de ensino?

14 – Os pedagogos e demais membros da equipe técnica da escola (Diretor, Secretário Escolar, Coordenadores) possuem influência direta em suas práticas?

15 – Você se considera um conhecedor dos documentos oficiais PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), Base Nacional Comum Curricular, CBEE (Currículo Base da Escola Estadual), Currículo Ensino Médio Regular, Orientações Curriculares 2017)?

16 – Você utiliza esses documentos em seus planejamentos e práticas?

17 – A SEDU – ES enfatiza em seu site que tem buscado inovar na educação utilizando meios eletrônicos para dinamizar o processo de ensino aprendizagem com ferramentas como SEDU digital, Currículo interativo, Sala de aula Virtual.

No dia a dia da escola tem chegado o suporte para utilização das mesmas, formações, laboratórios de informática, Internet de qualidade?

Você conhece e utiliza essas ferramentas?

## APÊNDICE F – Termo de consentimento de participação em pesquisa

Prezados(as) Professores(as) da rede estadual de ensino do Estado do Espírito Santo.

Formado em História, pela Universidade de Federal do Espírito Santo e em Pedagogia pela Faculdade Multivix – Serra, ES, atuo como professor de História do Ensino Fundamental II na rede Municipal de Serra, ES. Atualmente, estou realizando o curso de Pós-Graduação em nível de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, da Universidade Federal do Espírito Santo, Campus de São Mateus, na linha de pesquisa Ensino, Sociedade e Cultura: Ciências Humanas e Sociais sob orientação do Profº Drº Úeber José de Oliveira. Tenho como objeto de estudo investigar as práticas de professores de História no Ensino Médio Regular Noturno.

Dessa forma, para realizar minha pesquisa, preciso proceder à coleta de dados, que inclui entrevistas, aplicação de questionário, registros em diário de campo, gravações em áudio, registros em fotografia, além de transcrições por escrito das falas dos professores e em atividades na sala de aula.

Nesse sentido, solicito sua autorização para observar as aulas por você ministradas, bem como para utilizar as imagens por mim captadas e as gravações realizadas em sala de aula. Esclareço que os dados coletados serão utilizados estritamente para análise e que os nomes dos sujeitos não serão divulgados. Esses dados coletados serão apresentados na dissertação e poderão ser utilizados para publicação.

Mestrando: Ailton Marcos dos Reis

Tel.: 99734-9929

Orientador: Profº Drº Úeber José de Oliveira

Tel.: 99975-8126

Eu, \_\_\_\_\_, CI \_\_\_\_\_  
professor(a) da rede Estadual de Ensino do Estado do Espírito declaro estar de acordo em participar da pesquisa acima descrita.

Serra ..... de.....de 2018.

---

Assinatura

## **APÊNDICE G - Solicitação para desenvolvimento de pesquisa**

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresento à Secretaria Estadual de Educação do Estado do ES – Regional de Serra, aos funcionários técnico-pedagógicos e professores o projeto de pesquisa “**O Ensino de História em escolas do Ensino Médio Regular Noturno – uma análise de práticas docentes na apropriação do currículo formal**”, de autoria do mestrando Ailton Marcos dos Reis, como requisito para a realização do curso de Mestrado em Ensino na Educação Básica, do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, da Universidade Federal do Espírito Santo, Campus de São Mateus, na linha de pesquisa Ensino, Sociedade e Cultura: Ciências Humanas e Sociais, sob orientação do Profº Drº Úeber José de Oliveira.

O objetivo da pesquisa é investigar como os (as) professores(as) da rede estadual de ensino no município de Serra ensinam História nas séries do ensino Médio Regular no turno Noturno.

Aplicarei questionários para traçar o perfil dos professores que atuam em todas as séries do Ensino Médios. Realizarei entrevistas e observarei, de modo mais direto, a prática dos professores nas escolas participantes da pesquisa, analisarei projetos políticos pedagógicos conforme a necessidade do estudo. Utilizarei também filmes e fotos para registrar momentos da pesquisa, que só serão divulgadas com a devida autorização dos envolvidos.

Ressalto que os dados obtidos durante a pesquisa terão tratamento ético, com garantia de proteção dos nomes dos sujeitos. A pesquisa será apresentada no texto da dissertação e poderá ser utilizada para publicação. Por isso, solicito sua autorização por meio da assinatura deste Termo de Consentimento.

Serra,..... de.....de 2018.

Secretária Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo – Superintendência de Carapina

Orientando: Ailton Marcos dos Reis

Tel.: 99734-99229

Orientador: Profº Drº Úeber José de Oliveira.

Tel.: 99975-8126

## APÊNDICE H - Questionário para traçar o perfil dos professores da Rede Estadual de ensino de Serra – ES

Universidade Federal do Espírito Santo - UFES  
 Centro Universitário Norte do Espírito Santo - CEUNES  
 Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica – PPGEEB  
 Mestrado em Ensino na Educação Básica  
 Orientador: Prof<sup>o</sup> Dr. Ueber José de Oliveira  
 Orientando: Ailton Marcos dos Reis

Prezados(as) professor(as),  
 Este questionário objetiva coletar algumas informações sobre sua formação e atuação profissional nas séries iniciais do Ensino Fundamental na Rede Estadual de Ensino de Serra. Conforme as regras da ética que regem a pesquisa acadêmica, todas as informações aqui coletadas serão utilizadas exclusivamente para os fins a que se destina esta pesquisa. **Será preservado o anonimato dos sujeitos e quando houver a necessidade de identificação o pesquisador responsável fará as devidas solicitações legais para tal fim.**

**Sua colaboração é muito importante.**

Ailton Marcos dos Reis

### 1) Dados pessoais:

a) Nome completo: \_\_\_\_\_

b) Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino      Vínculo de Trabalho: Contratado ( )    Efetivo ( )

c) Idade: \_\_\_\_\_

d) Naturalidade (Estado): \_\_\_\_\_

e) Endereço: \_\_\_\_\_

### 2) Formação acadêmica:

A) Graduação:

a) Curso: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_

b) Curso: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_

B) Pós-graduação:

a) Curso de Especialização Latu Sensu:

\_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_

b) Curso de Mestrado:

\_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_

c) Curso de Doutorado:

\_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_

**Possui outros cursos na área de educação e ensino?**

\_\_\_\_\_ Carga horária \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Carga horária \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_

**3) Experiência Profissional**

Tempo que atua na Educação \_\_\_\_\_

Tempo que atua com o Ensino Médio \_\_\_\_\_

Definindo formação continuada como estudos contínuos, você busca formações continuadas em sua área de ensino?

Não

Esporadicamente – Com qual frequência? \_\_\_\_\_

Sim – Com qual frequência? \_\_\_\_\_

Quais meios utiliza para obter essa formação?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**4) Entre os recursos didático-pedagógicos que você considera fundamentais para o bom ensino e aprendizado da História, estão: (enumere por ordem de importância 1,2,3.... Se julgar que um mesmo item possuem mesma importância repita o número Ex. 1,1,2,3,4,4).**

livro didático

pesquisa orientada

filmes

debates em sala de aula

livros de literatura

leitura coletiva em sala de aula

quadro-negro ou branco

análise de fontes históricas

jogos

Internet e outros meios eletrônicos

aula expositiva

Outros

viagens e aulas de campo

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

f) Entre os três primeiros que você marcou na ordem de importância, por que você os utiliza com maior frequência no seu cotidiano de trabalho?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## ANEXOS

## ANEXO A – Plano de Ensino Docente 1 (1º Ano/Série)

ANEXO III - PLANO DE ENSINO ANUAL 2018				
IDENTIFICAÇÃO DO PLANO				
Escola	EEEFM A			
Série	1º ANO - EM			
Área de Conhecimento	CIÊNCIAS HUMANAS			
Componente Curricular	HISTÓRIA			
Professor	DOCENTE 1			
Carga Horária Trimestral / Anual	1º Trimestre 26	2º Trimestre 27	3º Trimestre 27	Total 80
CONTEÚDO BÁSICO COMUM				
	CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	
<b>1º Trimestre</b>	I. Introdução à História II. Origem do Ser Humano. III. Pré-História IV. As primeiras civilizações da Antiguidade V. Egito: uma dádiva do Nilo VI. Povos da Mesopotâmia: sumérios, acádios e assírios VII. Persas e hebreus VIII. Impérios marítimos: Creta e Fenícia-Subtema: Escravidão Antiga e servidão	Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, considerando o papel das diferentes linguagens, agentes sociais e contextos envolvidos em sua produção.	-Produção de Resumo; -Pesquisa em História; Compreender e organizar os conceitos como representações da realidade organizadas pelo pensamento. -Utilizar e elaborar textos interpretativos sobre o processo histórico. -Buscar o sentido das relações e produções humanas no tempo.	
<b>2º Trimestre</b>	III - Antiguidade Clássica: Grécia 7. O mundo grego 8. O esplendor das pólis: Esparta e Atenas 9. A Grécia clássica 10. A conquista macedônica e a cultura helenística 11. O legado cultural da Grécia IV-Antiguidade Clássica: Roma 12. O nascimento de um Império 13.O período republicano 14. A conquista do Mediterrâneo 15. A repercussão das conquistas 16. A crise política e as guerras civis 17. As guerras civis às vésperas do Império 18. O Alto Império Romano 19. A crise do Império 20. O cristianismo 21. Roma: família, Direito, religião e arte	-Construir uma identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos simultaneamente como sujeito e como produto dos mesmos. -Posicionar-se criticamente diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado	-Buscar o sentido das relações e produções humanas no tempo, contextualizando-as e reconhecendo a possibilidade de várias interpretações. -Identificar anacronismos, evitando-os. -Relacionar o trabalho com as formas de poder	

<b>3º Trimestre</b>	–Feudalismo V - O mundo antigo em transição: a Alta Idade Média 22. Uma Europa fragmentada: os reinos germânicos 23. O reino dos francos 24. A Igreja e o Sacro Império 25. O sistema feudal. 26. O Império Bizantino 27. O Islão: surgimento e expansão. VI-A Europa em formação: a Baixa Idade Média 28.As Cruzadas e a expansão das sociedades cristãs 29.O ressurgimento da vida urbana. 30.O desenvolvimento do comércio 31.A transformação do feudalismo. 32.A formação da monarquia nacional na França 33.A formação das monarquias nacional na Europa ocidental 34.As transformações religiosas e culturais da Baixa Idade Média	-Crítico, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, considerando o papel das diferentes linguagens, agentes sociais e contextos envolvidos em sua produção. -Construir uma identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos simultaneamente como sujeito e como produto dos mesmos. -Posicionar-se criticamente diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado.	-Produção de Resumo; -Pesquisa em História; -Compreender e organizar os Conceitos como representações da realidade organizadas pelo pensamento. -Utilizar e elaborar textos interpretativos sobre o processo histórico. -Buscar o sentido das relações e produções humanas no tempo, contextualizando-as e reconhecendo a possibilidade de várias interpretações. -Identificar anacronismos, evitando-os. -Relacionar o trabalho com as formas de poder
<b>METODOLOGIA / ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS / FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura e Interpretação de Textos.</li> <li>• Atividades com vídeo</li> <li>• Aula Expositiva</li> <li>• Seminário e Estudo Dirigido</li> </ul>			
<b>ATIVIDADES NO CAMPO DA DIVERSIDADE, INTERDISCIPLINARIDADE E CONTEXTUALIZAÇÃO NA ÁREA.</b>			
<b>Atividades</b>	<b>Pontos de contato (conteúdos ou temas)</b>	<b>Disciplinas de contato</b>	
<b>AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM</b>			
-Produção, Interpretação de Texto -Relatório de Vídeo/Documentário -Prova Escrita & Oral -Debates & Mesas Redondas -Atividades no Caderno -Simulados			
<b>ESTRATÉGIAS DE RECUPERAÇÃO PARALELA</b>			
- Revisão de conteúdos referente aos conteúdos do trimestre e aplicação de prova. - Nova oportunidade para refazer trabalhos, pesquisas, relatórios e atividades para casa ou de sala de aula, para os alunos que não apresentaram em data solicitada ou para aqueles que tiveram desempenho abaixo do esperado.			
<b>BIBLIOGRAFIA – FONTES DE PESQUISA</b>			
CLAUDIO, VICENTINO. História Geral e do Brasil & Cidadania – Vol. 1º Ano. Ed. Scipione. São Paulo, 2010. GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, Currículo Básico Comum – Ciências Humanas. SEDU, 2017.			

**Observação:** o referido Plano de Ensino foi reproduzido em sua literalidade, exatamente conforme nos foi passado pela pedagoga da Escola, preservando sua devida formatação e revisão ortográfica.

## ANEXO B – Plano de Ensino Docente 1 (2º Ano/Série)

PLANO DE ENSINO ANUAL 2018				
IDENTIFICAÇÃO DO PLANO				
Escola	EEEFM A			
Série	2º ANO - EM			
Área de Conhecimento	CIÊNCIAS HUMANAS			
Componente Curricular	HISTÓRIA			
Professor	DOCENTE 1			
Carga Horária Trimestral / Anual	1º Trimestre 26	2º Trimestre 27	3º Trimestre 27	Total 80
CONTEÚDO BÁSICO COMUM				
	CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	
1º Trimestre	<p>Modernidade nos escombros do Antigo Regime</p> <p>A Mentalidade Católica</p> <p>Sociedade Estamental e Servidão</p> <p>Ascensão da Burguesia</p> <p>Antigo Regime e a Baixa Idade Média</p> <p>Absolutismo</p> <p>Nobre ou Burguês?</p> <p>Mentalidades Burguesa</p> <p>Renascimento e Humanismo</p> <p>Protestantismo</p> <p>Iluminismo</p>	<p>Interpretar fontes históricas;</p> <p>Opinar e debater;</p> <p>Dominar, fazer uso e produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, a partir das categorias e procedimentos próprios do discurso historiográfico.</p>	<p>Construção de Quadro Comparativo;</p> <p>Análise do Discurso;</p> <p>Utilizar os conceitos históricos de forma analítica no exercício da indagação e investigação com base em fontes diversas.</p> <p>Reconhecer que o objeto da História são as relações humanas nos diferentes <i>espaçotempos</i></p>	
2º Trimestre	<p>Modernidade: Velho x Novo Mundo</p> <p>Descobertas e Conflitos Étnicos</p> <p>Mundo Ameríndio Meso e Sul Americano</p> <p>Civilizações Ameríndias</p> <p>Povos do ES</p> <p>Colonização</p> <p>Abordagem Espanhola</p> <p>Colonização Portuguesa</p> <p>Escravidão Africana</p> <p>Colonização Capixaba</p> <p>Revoluções: A Burguesia vai à Luta</p> <p>Revolução Inglesa</p> <p>Revolução Francesa:</p> <p>Nobres x Burguesia x Povo</p>	<p>Relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico, reconhecendo-as como construções culturais e históricas.</p> <p>Situar os momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ou de simultaneidade</p>	<p>Exercitar a interdisciplinaridade.</p> <p>Construir sentidos para os fatos históricos relacionando-os aos processos históricos.</p> <p>Problematizar o presente nas dimensões individuais e sociais comparando com outros contextos históricos.</p> <p>Reconhecer e aplicar as relações entre as dinâmicas temporais: continuidades e rupturas; permanências e mudanças;</p>	
3º	<p>Consolidação da Burguesia</p> <p>Expansão Napoleônica</p>	<p>Identificar e analisar as construções da memória que possuem caráter</p>	<p>sucessão e simultaneidade; passado, presente e o devir.</p>	

<b>Trimestre</b>	Revolução Industrial e a Classe Proletária Cercamentos e Alienação Classe Operária: Vida e Morte Movimentos Sociais Proletários Ludismo Cartismo Trade Unions e Sindicatos A Ruptura da Burguesia Americana Independência EUA Independências Latino-Americanas Consolidação da Burguesia Movimentos Liberais, Nacionalistas e Unificações	propagandista; Posicionar-se diante de injustiças diferenciando igualdade e equidade, reconhecendo os direitos pessoais e sociais. Identificar os problemas da comunidade participando da busca por soluções.	Respeitar as diversidades étnicas, religiosas, sexuais, classistas, geracionais reconhecendo-as como construções históricas e manifestações culturais. Identificar e analisar as construções da memória que possuem caráter propagandista; Posicionar-se diante de injustiças diferenciando igualdade e equidade, reconhecendo os direitos pessoais e sociais. Identificar os problemas da comunidade participando da busca por soluções.
<b>METODOLOGIA / ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS / FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura e Interpretação de Textos.</li> <li>• Atividades com vídeo</li> <li>• Aula Expositiva</li> <li>• Seminário e Estudo Dirigido</li> </ul>			
<b>ATIVIDADES NO CAMPO DA DIVERSIDADE, INTERDISCIPLINARIDADE E CONTEXTUALIZAÇÃO NA ÁREA.</b>			
<b>Atividades</b>	<b>Pontos de contato (conteúdos ou temas)</b>	<b>Disciplinas de contato</b>	
<b>AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM</b>			
-Produção, Interpretação de Texto -Relatório de Vídeo)/Documentário -Prova Escrita & Oral -Debates & Mesas Redondas -Atividades no Caderno -Simulados			
<b>ESTRATÉGIAS DE RECUPERAÇÃO PARALELA</b>			
- Revisão de conteúdos referente aos conteúdos do trimestre e aplicação de prova. - Nova oportunidade para refazer trabalhos, pesquisas, relatórios e atividades para casa ou de sala de aula, para os alunos que não apresentaram em data solicitada ou para aqueles que tiveram desempenho abaixo do esperado.			
<b>BIBLIOGRAFIA – FONTES DE PESQUISA</b>			
CLAUDIO, VICENTINO. História Geral e do Brasil & Cidadania – Vol. 2º Ano. Ed. Scipione. São Paulo, 2010. GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, Currículo Básico Comum – Ciências Humanas. SEDU, 2010.			

**Observação:** o referido Plano de Ensino foi reproduzido em sua literalidade, exatamente conforme nos foi passado pela pedagoga da Escola, preservando sua devida formatação e revisão ortográfica.

## ANEXO C – Plano de Ensino Docente 1 (3º Ano/Série)

<b>PLANO DE ENSINO ANUAL 2018</b>				
<b>IDENTIFICAÇÃO DO PLANO</b>				
<b>Escola</b>	<b>EEEFM A</b>			
<b>Série</b>	<b>3º ANO - EM</b>			
<b>Área de Conhecimento</b>	<b>CIÊNCIAS HUMANAS</b>			
<b>Componente Curricular</b>	<b>HISTÓRIA</b>			
<b>Professor</b>	<b>DOCENTE 1</b>			
<b>Carga Horária Trimestral / Anual</b>	<b>1º Trimestre</b> <b>26</b>	<b>2º Trimestre</b> <b>27</b>	<b>3º Trimestre</b> <b>27</b>	<b>Total</b> <b>80</b>
<b>CONTEÚDO BÁSICO COMUM</b>				
	<b>CONTEÚDOS</b>	<b>COMPETÊNCIAS</b>	<b>EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM</b>	
<b>1º Trimestre</b>	Estado e Relações de Poder  Transformação histórica do conceito de Estado - Estado Medieval: Feudalismo - Formação dos Estados nacionais e suas inovações - Ideologias Absolutistas: Hobbes, Bossuet, Maquiavel	-Conhecer as noções e procedimentos da pesquisa histórica; -Desenvolver a relação conteúdo áudio visual e conteúdo estudado em sala; -Ser capaz de responder corretamente as questões colocadas por escrito;	-Produção de Relatório Filmografia; -Produção de Esquema-Resumo; -Compreender que os conceitos históricos são dinâmicos e se tornam específicos com a construção de representações. -Reconhecer e utilizar diferentes linguagens. -Ordenar e contextualizar a produção do conhecimento.	
<b>2º Trimestre</b>	- Contra-Pensamento Iluminista - Rev. Francesa - Rev. Americana -Nacionalismo e patriotismo -Independências América Latina -Formação do Estado Brasileiro - República Oligárquica no Brasil 1889-1930	-Opinar sobre as questões macro-políticas; -Compreender as diversas produções da cultura – as linguagens, as artes, a filosofia, a religião, as ciências, as tecnologias e outras manifestações sociais – nos contextos históricos de sua constituição e significação.	-Utilizar diferentes procedimentos metodológicos na construção do conhecimento histórico. -Reconhecer os fatos do passado como processos sociais resultados de posicionamentos diante de diferentes possibilidades. -Reconhecer, e analisar as relações entre as dinâmicas temporais: continuidades e rupturas; permanências e mudanças; sucessão e simultaneidade; passado, presente e o devir.	
<b>3º Trimestre</b>	Relações de Poder e Violência - Estados Totalitários  Brasil: Estado Oligárquico e a Ditadura Militar e Além (Nova República 1930-2016)	-Atuar sobre os processos de construção da memória social, partindo da crítica dos diversos “lugares de memória” socialmente instituídos. -Fazer uso de argumentação crítica sobre os processos históricos, a partir das categorias e procedimentos próprios do discurso historiográfico.	-Compreender que a história é construída por sujeitos históricos (individuais e plurais). -Compreender e relacionar as diferentes formas de organização da vida social e das relações de poder considerando a participação de homens e mulheres.	
<b>METODOLOGIA / ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS / FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS</b>				

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura e Interpretação de Textos.</li> <li>• Atividades com vídeo</li> <li>• Aula Expositiva</li> <li>• Seminário e Estudo Dirigido</li> </ul>		
<b>ATIVIDADES NO CAMPO DA DIVERSIDADE, INTERDISCIPLINARIDADE E CONTEXTUALIZAÇÃO NA ÁREA.</b>		
<b>Atividades</b>	<b>Pontos de contato (conteúdos ou temas)</b>	<b>Disciplinas de contato</b>
<b>AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM</b>		
-Produção, Interpretação de Texto -Relatório de Vídeo)/Documentário -Prova Escrita & Oral -Debates & Mesas Redondas -Atividades no Caderno -Simulados		
<b>ESTRATÉGIAS DE RECUPERAÇÃO PARALELA</b>		
- Revisão de conteúdos referente aos conteúdos do trimestre e aplicação de prova. - Nova oportunidade para refazer trabalhos, pesquisas, relatórios e atividades para casa ou de sala de aula, para os alunos que não apresentaram em data solicitada ou para aqueles que tiveram desempenho abaixo do esperado.		
<b>BIBLIOGRAFIA – FONTES DE PESQUISA</b>		
CLAUDIO, VICENTINO. História Geral e do Brasil& Cidadania – Vol. 3º Ano. Ed. Scipione. São Paulo, 2010. GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, Currículo Básico Comum – Ciências Humanas. SEDU, 2017.		

**Observação:** o referido Plano de Ensino foi reproduzido em sua literalidade, exatamente conforme nos foi passado pela pedagoga da Escola, preservando sua devida formatação e revisão ortográfica.

## ANEXO D – Plano de Ensino Docente 2 (1º Ano/Série)

PLANO DE ENSINO ANUAL 2018				
IDENTIFICAÇÃO DO PLANO				
Escola	EEEFM B			
Série	1ºANO			
Área de Conhecimento	CIÊNCIAS HUMANAS			
Componente Curricular	HISTÓRIA			
Professor	DOCENTE 2			
Carga Horária Trimestral / Anual	1º Trimestre 25	2º Trimestre 25	3º Trimestre 30	Total 80
CONTEÚDO BÁSICO COMUM				
	CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	
1º Trimestre	<p><b>História e Temporalidades:</b> Noções de tempo e suas dimensões. História (processo vivido, ficção e ciência). História e memória. Fontes históricas. História e interdisciplinaridade.</p> <p><b>Memória e Representações:</b> Cultura material e imaterial; patrimônio e diversidade cultural no Brasil e no Espírito Santo (bens móveis, bens imóveis, patrimônio imaterial e patrimônio natural).</p> <p><b>Relações de Trabalho, Relações de Poder e</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, considerando o papel das diferentes linguagens, agentes sociais e contextos envolvidos em sua produção;</li> <li>Construir uma identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos, simultaneamente, como sujeito e como produto dos mesmos;</li> <li>Posicionar-se criticamente diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado.</li> <li>Discernir os limites e</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer a História como produto histórico, social e cultural e suas implicações na produção historiográfica.</li> <li>Reconhecer o ofício do historiador como produtor do conhecimento histórico.</li> <li>Identificar diferentes abordagens existentes em fontes históricas diversas.</li> <li>Ler e escrever textos históricos, utilizando corretamente os conceitos da disciplina.</li> <li>Compreender a produção do conhecimento histórico e sua relação com diferentes fontes e discursos.</li> <li>Compreender a noção de tempo e suas dimensões.</li> <li>Identificar diferentes ritmos e durações temporais em momentos históricos distintos.</li> <li>Reconhecer as diferentes sequências de marcação do tempo instituídas socialmente.</li> <li>Compreender o conhecimento histórico como registro e memória individual e coletiva.</li> <li>Associar operações da memória a objetos da cultura material e imaterial.</li> <li>Reconhecer a</li> </ul>	

	<p><b>Estruturas Produtivas:</b></p> <p>Conceitos: Liberdade, propriedade e exploração. A revolução agrícola e as relações comerciais. Relações de trabalho nas primeiras sociedades humanas, inclusive as sociedades indígenas americanas e brasileiras, destacando o Espírito Santo. Escravismo antigo. Servidão.</p> <p><b>Ciência e Tecnologia:</b></p> <p>Escrita e comunicações. Invenção e usos da escrita na Antiguidade. A criação dos alfabetos. Tecnologias e fontes de energia. A roda, o eixo, o fogo e a eletricidade. Invenções, descobertas e contextos de produção.</p>	<p>possibilidades de atuação na permanência ou transformação.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender o papel do indivíduo como sujeito e produto histórico.</li> <li>• Reconhecer fontes documentais de natureza diversa.</li> <li>• Localizar os momentos históricos em seu processo de sucessão e em sua simultaneidade, e como duração.</li> <li>• Identificar os diferentes ritmos de duração temporal, ou as várias temporalidades (acontecimentos breves, conjunturais e estruturais).</li> <li>• Estabelecer as relações entre permanências e transformações no processo histórico.</li> <li>• Extrair informações das diversas fontes documentais e interpretá-las.</li> <li>• Comparar problemáticas atuais e de outros tempos.</li> <li>• Redimensionar o presente em processos contínuos, e nas relações que mantém com o passado.</li> <li>• Identificar momentos de ruptura ou de irreversibilidade no processo histórico.</li> </ul> <p>Ter consciência de que a preservação da memória histórica é um direito do cidadão.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar o papel e a importância da memória histórica para a vida da</li> </ul>	<p>importância do trabalho humano e suas formas de organização em diferentes contextos históricos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relacionar os diferentes processos de produção às formas de organização do trabalho ao longo da História.</li> </ul>
--	--	---	--

		população e de suas raízes culturais.	
<b>2º Trimestre</b>	<p><b>História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena:</b></p> <p>O patrimônio cultural afro-brasileiro e indígena. Relações de trabalho nas sociedades indígenas brasileiras (inclusive no Espírito Santo) e americanas.</p> <p>Reinos e impérios africanos e suas diversidades: organizações políticas e econômicas, religiosidades, ancestralidade, tradições, cultura e arte.</p> <p>As sociedades africanas (Egito, Núbia, Axum) que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade.</p> <p><b>Ciência e Tecnologia:</b></p> <p>Os novos conhecimentos do Humanismo e Renascimento.</p> <p>As conquistas territoriais.</p> <p>As conquistas marítimas.</p> <p>As contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais.</p> <p>As universidades africanas que floresceram no século XVI.</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar as diferentes abordagens existentes em fontes históricas referentes à cultura indígena e afro-brasileira;</li> <li>• Analisar as representações artísticas e culturais das sociedades indígena e afro-brasileira ao longo da história;</li> <li>• Reconhecer as representações e manifestações sociais e culturais sob o princípio da diversidade;</li> <li>• Reconhecer a construção dos sujeitos, identidades, alteridades e diversidade em suas dimensões;</li> <li>• Reconhecer as diversas instituições sociais produzidas e legitimadas pelas relações de força e poder;</li> <li>• Reconhecer a importância do trabalho humano e suas formas de organização nas sociedades indígena e americana;</li> <li>• Relacionar os processos de produção às formas de organização do trabalho na história africana, afro-brasileira e indígena;</li> <li>• Analisar o impacto dos avanços científicos e tecnológicos na sociedade moderna.</li> </ul>

<p><b>3º Trimestre</b></p>	<p><b>As relações do Oriente Islâmico com o Ocidente:</b></p> <p>*O Oriente na Antiguidade: a ideia de estado centralizado e de civilização.</p> <p>*O Ocidente na Antiguidade: Grécia e Roma, as relações com a cultura oriental.</p> <p>Judaísmo, Cristianismo e Islamismo.</p> <p>*O Islã invade a Europa: ciência e cultura.</p> <p><b>Nações e Nacionalismo:</b></p> <p>*Conceito de Estado e suas transformações históricas.</p> <p>*Os primeiros estados centralizados e as expansões imperiais.</p> <p>*Outras formações: organizações políticas africanas, organizações dos indígenas brasileiros, cidades estado, feudalismo.</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer a construção dos sujeitos, identidades, alteridades e diversidade em suas dimensões nas sociedades antigas;</li> <li>• Identificar relações entre o Cristianismo, o povo hebreu e o Judaísmo.</li> <li>• Identificar as formas e relações de poder instituídas pelo Estado;</li> <li>• Identificar as relações sociais estabelecidas a partir da centralização do Estado;</li> <li>• Caracterizar as diferentes formas, regimes e sistemas de governo;</li> <li>• Identificar as relações entre Estado e sociedade a partir das dinâmicas instituídas;</li> <li>• Reconhecer as diversas instituições sociais produzidas e legitimadas pelas relações de força e poder nas sociedades antiga, medieval e moderna;</li> <li>• Analisar o impacto do conhecimento científico oriental na organização da sociedade europeia.</li> </ul>
----------------------------	---	--	--

	*A formação dos Estados Nacionais: o estado moderno europeu.		
<b>METODOLOGIA / ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS / FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>* Quadro;</li> <li>* Filmes;</li> <li>* Internet;</li> <li>* Livros;</li> <li>* Revistas;</li> <li>* Data Show;</li> <li>* Recortes de jornais.</li> </ul>			
<b>ATIVIDADES NO CAMPO DA DIVERSIDADE, INTERDISCIPLINARIDADE E CONTEXTUALIZAÇÃO NA ÁREA.</b>			
<b>Atividades</b>	<b>Pontos de contato (conteúdos ou temas)</b>	<b>Disciplinas de contato</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>*Semana da Mulher;</li> <li>*Projeto “Copa do Mundo”;</li> <li>*Eleições;</li> <li>* Cultura Africana.</li> </ul>	Lei Maria da Penha; Histórico dos países participantes; A política no dia a dia da população; Movimentos culturais.	Física, Química, Educação Física, História, Geografia , Português , Filosofia , Matemática e Sociologia.	
<b>AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>* Prova;</li> <li>* Trabalho de pesquisa;</li> <li>* Participação do aluno;</li> <li>* Produção de vídeo.</li> </ul>			
<b>ESTRATÉGIAS DE RECUPERAÇÃO PARALELA</b>			
Trabalho ou Prova			
<b>BIBLIOGRAFIA – FONTES DE PESQUISA</b>			
livro didático: história Sociedade & Cidadania Revistas: História Viva; Aventuras na História e Revista de História da Biblioteca Nacional Sites: <a href="http://www.sohistoria.com.br/">http://www.sohistoria.com.br/</a> <a href="http://www.brasile scola.com/historia/">http://www.brasile scola.com/historia/</a> <a href="http://www2.uol.com.br/historiaviva/">http://www2.uol.com.br/historiaviva/</a> <a href="http://www.revistadehistoria.com.br/">http://www.revistadehistoria.com.br/</a>			

**Observação:** o referido Plano de Ensino foi reproduzido em sua literalidade, exatamente conforme nos foi passado pela pedagoga da Escola, preservando sua devida formatação e revisão ortográfica.

## ANEXO E – Plano de Ensino Docente 2 (2º Ano/Série)

PLANO DE ENSINO ANUAL 2018				
IDENTIFICAÇÃO DO PLANO				
Escola	EEEFM B			
Série	2º ANO			
Área de Conhecimento	CIÊNCIAS HUMANAS			
Componente Curricular	HISTÓRIA			
Professor	DOCENTE 2			
Carga Horária Trimestral / Anual	1º trimestre	2º trimestre	3º trimestre	Total
	25	25	30	80
CONTEÚDO BÁSICO COMUM				
	CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	
1º trimestre	<p><b>Oriente e Ocidente no Mundo Medieval</b></p> <p>Nascimento e expansão do Islamismo. Islamismo hoje. Cultura islâmica. Europa Medieval. Feudalismo (relações de trabalho, sociais e de poder). Servidão. Fortalecimento da Igreja Católica (Cristianismo). Conhecimento e arte medieval. O imaginário atual sobre a Idade Média.</p> <p><b>O mundo fica redondo</b></p> <p>A formação dos Estados Nacionais: o estado moderno europeu. O conhecimento (Humanismo, Renascimento), as expansões e o imaginário do mar. A Europa e as navegações;</p> <p><b>Encontro de mundos</b></p> <p>Natureza e povos da Europa na visão dos nativos. Natureza e</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar a importância dos procedimentos históricos e geográficos na construção do conhecimento histórico escolar;</li> <li>• Compreender que a História é construída pelos sujeitos históricos, ressaltando-se: <ul style="list-style-type: none"> <li>– o lugar do indivíduo;</li> <li>– as identidades pessoais e sociais;</li> <li>– que a história se constrói no embate dos agentes sociais, individuais e coletivos;</li> <li>– que as instituições são criações das ações sociais, no decorrer dos tempos, e não adquirem vontade nem ações próprias;</li> <li>– a importância apenas relativa de personalidades históricas que ocuparam lugar mais destacado nos processos históricos.</li> </ul> </li> <li>• Compreender o trabalho como elemento primordial nas transformações históricas.</li> <li>• Entender como o trabalho</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar relações entre o islamismo e o Cristianismo;</li> <li>• Reconhecer as origens do Islamismo;</li> <li>• Analisar o processo de formação do mundo medieval na Europa;</li> <li>• Conceituar feudalismo;</li> <li>• Analisar o processo de fragmentação do poder político e a primazia cultural e política da Igreja Católica;</li> <li>• Reconhecer os mecanismos de organização social e de cidadania na Idade Média;</li> <li>• Identificar diferentes abordagens existentes em fontes históricas diversas sobre a Idade das "Trevas"</li> <li>• Compreender o significado do Renascimento e do Humanismo;</li> <li>• Analisar a relação entre a formação dos Estados Nacionais europeus, o mercantilismo e a expansão;</li> <li>• Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações americanas;</li> <li>• Compreender os conflitos políticos, sociais e culturais decorrentes da relação entre colonizadores e os povos da América.</li> </ul>	

	<p>povos da América na visão dos europeus. Astecas, Maias e Incas: diversidade cultural. Povos indígenas no Brasil e do Espírito Santo: terra, identidade e diversidade cultural.</p>	<p>está presente em todas as atividades humanas: social, econômica, política e cultural.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber as diferentes formas de produção e organização da vida social;</li> </ul>	
<p><b>2º e 3º trimestre</b></p>	<p><b>Colonização portuguesa na América</b></p> <p>As primeiras administrações portuguesas no Espírito Santo e suas relações com outras experiências no Brasil Colonial e na América.</p> <p>As ordens religiosas e a educação.</p> <p>Missões jesuíticas e indígenas. Impactos da colonização portuguesa para os povos indígenas brasileiros.</p> <p>Escravidão indígena e suas formas de resistência A produção açucareira e outras atividades econômicas.</p> <p><b>Colonização, conflitos, resistências e reforma.</b> Impactos do tráfico no continente africano e no Brasil (demográfico, social, político e cultural).</p> <p>A escravidão negra de origem africana no Brasil e suas formas de resistência. Reforma Protestante.</p> <p>Conflitos e revoltas do período colonial no Brasil: século XVII.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber a complexidade das relações de poder entre os sujeitos históricos;</li> <li>• Captar as relações de poder nas diversas instâncias da sociedade, como as organizações do trabalho as instituições da sociedade organizada;       <ul style="list-style-type: none"> <li>– sociais, políticas, étnicas e religiosas.</li> </ul> </li> <li>• Perceber como o jogo das relações de dominação, subordinação e resistência fazem parte das construções políticas, sociais e econômicas.</li> <li>• Compreender a cultura como um conjunto de representações sociais que emerge no cotidiano da vida social e se solidifica nas diversas organizações e instituições da sociedade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações americanas.;</li> <li>• Compreender os conflitos políticos, sociais e culturais decorrentes da relação entre colonizadores e os povos da América;</li> <li>• Reconhecer as representações e manifestações sociais dos povos indígenas americanos;</li> <li>• Analisar manifestações culturais de origem indígena no Brasil e no Espírito Santo;</li> <li>• Analisar diferentes tipos de fontes referentes aos grupos étnicos que contribuíram para a formação da população do Espírito Santo;</li> <li>• Reconhecer características do processo de organização do domínio colonial na América portuguesa;</li> <li>• Analisar a importância da ação missionária na América portuguesa a partir da catequese;</li> <li>• Conceituar colonização;</li> <li>• Relacionar o processo de produção colonial à formas de organização do trabalho escravo no Brasil;</li> <li>• Caracterizar as diferentes fases da colonização no Brasil;</li> <li>• Identificar o processo de expansão das fronteiras do território colonial a partir da dinâmica econômica;</li> </ul>

	O que acontecia no Espírito Santo. Invasões estrangeiras e novas ideias: holandeses no Brasil e movimentos de resistência.		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar o processo de escravidão.</li> </ul>
<b>METODOLOGIA / ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS / FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>* Quadro;</li> <li>* Filmes ( relacionados ao conteúdo ministrado em sala );</li> <li>* Internet;</li> <li>* Livros;</li> <li>* Revistas;</li> <li>* Data Show;'</li> <li>* Recortes de jornais;</li> <li>*Jogo de palavras.</li> </ul>			
<b>ATIVIDADES NO CAMPO DA DIVERSIDADE, INTERDISCIPLINARIDADE E CONTEXTUALIZAÇÃO NA ÁREA.</b>			
<b>Atividades</b>	<b>Pontos de contato (conteúdos ou temas)</b>	<b>Disciplinas de contato</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>*Semana da Mulher;</li> <li>*Projeto “Copa do Mundo”;</li> <li>*Eleições;</li> <li>* Cultura Africana.</li> </ul>	Lei Maria da Penha; Histórico dos países participantes; A política no dia a dia da população; Movimentos culturais.	Física, Química, Educação Física, História, Geografia , Português , Filosofia , Matemática e Sociologia.	
<b>AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>* Prova;</li> <li>* Trabalho de pesquisa;</li> <li>* Participação do aluno;</li> <li>* Trabalho em grupo;</li> <li>* Estudo Dirigido.</li> <li>*Pesquisas.</li> </ul>			
<b>ESTRATÉGIAS DE RECUPERAÇÃO PARALELA</b>			
Trabalho ou Prova			
<b>BIBLIOGRAFIA – FONTES DE PESQUISA</b>			
livro didático: Coletânea da EJA Revistas: História Viva; Aventuras na História e Revista de História da Biblioteca Nacional Sites: <a href="http://www.sohistoria.com.br/">http://www.sohistoria.com.br/</a> <a href="http://www.brasilecola.com/historia/">http://www.brasilecola.com/historia/</a> <a href="http://www2.uol.com.br/historiaviva/">http://www2.uol.com.br/historiaviva/</a>			

**Observação:** o referido Plano de Ensino foi reproduzido em sua literalidade, exatamente conforme nos foi passado pela pedagoga da Escola, preservando sua devida formatação e revisão ortográfica.

## ANEXO F – Plano de Ensino Docente 2 (3º Ano/Série)

PLANO DE ENSINO ANUAL 2018				
IDENTIFICAÇÃO DO PLANO				
Escola	EEEFM B			
Série	3º ANO			
Área de Conhecimento	CIÊNCIAS HUMANAS			
Componente Curricular	HISTÓRIA			
Professor	DOCENTE 2			
Carga Horária Trimestral / Anual	1º Trimestre 25	2º Trimestre 25	3º Trimestre 30	Total 80
CONTEÚDO BÁSICO COMUM				
	CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	
1º Trimestre	<p><b>História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena:</b></p> <p>A resistência negra na África do Sul. Estados e disputas étnicas (independência das colônias africanas e o apartheid).</p> <p>A participação dos africanos em episódios da história brasileira e mundial, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento (ciência, tecnologia, artes plásticas, literatura, música, dança, lutas sociais e política).</p> <p><b>Colonização, conflitos e resistência:</b></p> <p>O sentido de colonização no mundo contemporâneo.</p> <p>A Revolução russa: o fim do império russo e a experiência socialista. Geopolítica e conflitos entre os séculos XIX e XX: imperialismo, Gulags,</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Perceber que as temporalidades históricas e as periodizações propostas são criações sociais.</li> <li>Estar (atento às referências temporais sequência, simultaneidade, periodização), que permitem ao aluno se situar historicamente e ante as realidades presentes e passadas.</li> <li>Estabelecer relações entre as dinâmicas temporais: continuidade–ruptura, permanências–mudanças, sucessão–simultaneidade, antes, agora e depois.</li> <li>Perceber que os ritmos e as durações do tempo são resultantes de fenômenos sociais e de construções</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar e contextualizar a produção do conhecimento afro-brasileiro em diferentes linguagens contemporâneas;</li> <li>Conceituar Imperialismo;</li> <li>Identificar permanências e rupturas entre o modelo colonial da Idade Moderna e o modelo imperialista;</li> <li>Identificar as principais características dos conflitos étnicos nos países africanos;</li> <li>Analisar a Revolução Russa de 1917, o processo de construção do comunismo na União Soviética e sua repercussão no Brasil;</li> <li>Analisar discursos e práticas políticas oriundas dos modelos socialistas e comunistas da primeira metade do século XX;</li> <li>Identificar os fatores sociais, políticos e econômicos que subsidiaram o advento da Era Vargas no Brasil;</li> <li>Analisar os</li> </ul>	

	<p>ghetos e campos de concentração.</p> <p>A Revolução Chinesa: operários e camponeses. A Revolução Cubana. República no Brasil. Estado Novo, Era Vargas e o nacional-desenvolvimentismo (JK).</p>	<p>culturais;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evitar anacronismos ao não atribuir valores da sociedade presente a situações históricas diferentes.</li> <li>• Compreender que a História é construída pelos sujeitos históricos, ressaltando-se: <ul style="list-style-type: none"> <li>– o lugar do indivíduo;</li> <li>– as identidades pessoais e sociais;</li> <li>– que a história se constrói no embate dos agentes sociais, individuais e coletivos;</li> <li>– que as instituições são criações das ações sociais, no decorrer dos tempos, e não adquirem vontade nem ações próprias;</li> <li>– a importância apenas relativa de personalidades históricas que ocuparam lugar mais destacado nos processos históricos.</li> </ul> </li> <li>• Compreender o trabalho como elemento primordial nas transformações históricas.</li> <li>• Entender como o trabalho está presente em todas as atividades humanas: social, econômica, política e cultural.</li> <li>• Perceber as diferentes formas de produção e organização da vida social; <ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber a complexidade das</li> </ul> </li> </ul>	<p>avanços e recuos da cidadania durante a Era Vargas;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar as fases da Era Vargas (1930 a 1945).</li> <li>• Reconhecer as diferentes manifestações sociais e culturais (cultura popular e de massas) da Era Vargas para a difusão de um novo ideário nacionalista;</li> <li>• Caracterizar o período nacional desenvolvimentista brasileiro Vargas e os anos JK;</li> </ul>
--	--	---	---

		<p>relações de poder entre os sujeitos históricos.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Captar as relações de poder nas diversas instâncias da sociedade, como as organizações do trabalho as instituições da sociedade organizada; – sociais, políticas, étnicas e religiosas.</li><li>• Perceber como o jogo das relações de dominação, subordinação e resistência fazem parte das construções políticas, sociais e econômicas.</li><li>• Compreender a cultura como um conjunto de representações sociais que emerge no cotidiano da vida social e se solidifica nas diversas organizações e instituições da sociedade.</li><li>• Perceber que as formações sociais são resultado de várias culturas.</li><li>• Situar as diversas produções da cultura – as linguagens, as artes, a filosofia, a religião, as ciências, as tecnologias e outras manifestações sociais – nos contextos históricos de sua constituição e significação.</li><li>• Perceber e respeitar as diversidades étnicas, sexuais, religiosas, de gerações e de classes como manifestações culturais por vezes conflitantes.</li></ul>	
--	--	--	--

<p><b>2º Trimestre</b></p>	<p><b>Nações e Nacionalismo:</b> Ideologias: nazismo, fascismo, integralismo (inclusive no Espírito Santo), franquismo, salazarismo, stalinismo, sionismo, populismos.</p> <p><b>Colonização, conflitos e resistência:</b> As guerras mundiais. Guerra Fria. Ditaduras políticas na América Latina. Militarismo no Brasil. Conflitos político- culturais pós-guerras Fria, Reorganização política internacional e os organismos multilaterais nos séculos XX e XXI. A luta pela conquista de direitos pelos cidadãos: direitos civis, humanos, políticos e sociais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar os impactos da I Guerra Mundial nas Américas, nas críticas ao modelo liberal e nas polarizações ideológicas;</li> <li>• Relacionar a Crise de 1929 com o fortalecimento das ideologias nacionalistas no mundo;</li> <li>• Analisar os fatores econômicos e geopolíticos que influenciaram as duas grandes guerras mundiais;</li> <li>• Analisar a participação do Brasil na I e II Guerra Mundiais;</li> <li>• Caracterizar os regimes nacionalistas da primeira metade do século XX;</li> <li>• Reconhecer os diferentes recursos e linguagens (filmes, charges, poemas, músicas) que retratem os movimentos nacionalistas na Europa;</li> <li>• Identificar o impacto da Guerra Fria no desenvolvimento tecnológico, político e econômico mundial na segunda metade do século XX;</li> <li>• Relacionar o advento do governo militar brasileiro com o contexto geopolítico da Guerra Fria;</li> <li>• Relacionar o Estado do Espírito Santo no contexto político e produtivo brasileiro da segunda metade do século XX;</li> <li>• Refletir sobre os processos de construção e usos da memória em relação aos “anos de chumbo”.</li> <li>• Analisar as representações artísticas e culturais pós-64, na perspectiva de resistência dos artistas e</li> </ul>
----------------------------	---	---

			<p>intelectuais brasileiros:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• MPB, os festivais da canção e o cinema novo (ênfase no Espírito Santo);</li> <li>• Caracterizar o desenvolvimento econômico brasileiro durante o governo militar brasileiro;</li> <li>• Identificar as reconfigurações geográficas e políticas mundiais após o fim da Guerra Fria;</li> <li>• Relacionar o fim da Guerra Fria com os fenômenos de globalização cultural, social e econômica;</li> <li>• Analisar o contexto de formulação da Constituição de 1988 a partir das lutas e das demandas sociais brasileiras;</li> <li>• Analisar a política brasileira no contexto da geopolítica internacional pós-guerra fria;</li> </ul>
<b>3º Trimestre</b>	<p><b>As relações do Oriente Islâmico com o Ocidente:</b></p> <p>O pós-Guerra e o redesenho dos países na África e na Ásia. Gandhi e o ideal pacifista.</p> <p>O petróleo e o poder econômico dos países orientais.</p> <p>Conflitos nacionalistas: Estado de Israel x Estado Palestino. Iraque, Kwait, Afeganistão.</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relacionar o surgimento do nacionalismo árabe, a constituição do Estado de Israel e as guerras do Oriente Médio ao contexto geopolítico da segunda metade do século XX;</li> <li>• Analisar os principais eixos de polarização política que emergiram no cenário mundial após o fim da Guerra Fria;</li> <li>• Identificar os novos conflitos étnicos e religiosos mundiais do século XXI.</li> </ul>
<b>METODOLOGIA / ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS / FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS</b>			
<p>* Quadro;</p> <p>* Filmes ( relacionados ao conteúdo ministrado em sala );</p> <p>* Internet;</p> <p>* Livros;</p>			

<ul style="list-style-type: none"> <li>* Revistas;</li> <li>* Data Show;</li> <li>* Recortes de jornais;</li> <li>* Jogo de palavras.</li> </ul>		
<b>ATIVIDADES NO CAMPO DA DIVERSIDADE, INTERDISCIPLINARIDADE E CONTEXTUALIZAÇÃO NA ÁREA.</b>		
Atividades	Pontos de contato (conteúdos ou temas)	Disciplinas de contato
<ul style="list-style-type: none"> <li>*Semana da Mulher;</li> <li>*Eleições;</li> <li>* Cultura Africana.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lei Maria da Penha;</li> <li>Histórico dos países participantes;</li> <li>A política no dia a dia da população;</li> <li>Movimentos culturais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Física, Química, Educação Física, História, Geografia , Português , Filosofia , Matemática e Sociologia.</li> </ul>
<b>AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>* Prova;</li> <li>* Trabalho de pesquisa;</li> <li>* Participação do aluno;</li> <li>* Trabalho em grupo;</li> <li>* Estudo Dirigido.</li> </ul>		
<b>ESTRATÉGIAS DE RECUPERAÇÃO PARALELA</b>		
Trabalho ou Prova		
<b>BIBLIOGRAFIA – FONTES DE PESQUISA</b>		
<p>livro didático: história Sociedade &amp; Cidadania  Revistas: História Viva; Aventuras na História e Revista de História da Biblioteca Nacional  Sites:  <a href="http://www.sohistoria.com.br/">http://www.sohistoria.com.br/</a>  <a href="http://www.brasilecola.com/historia/">http://www.brasilecola.com/historia/</a>  <a href="http://www2.uol.com.br/historiaviva/">http://www2.uol.com.br/historiaviva/</a></p>		

**Observação:** o referido Plano de Ensino foi reproduzido em sua literalidade, exatamente conforme nos foi passado pela pedagoga da Escola, preservando sua devida formatação e revisão ortográfica.

## ANEXO G – Plano de Ensino Docente 3 (1º Ano/Série)

IDENTIFICAÇÃO DO PLANO		
<b>Escola: EEEFM C</b>		
<b>Série: 1º</b>	<b>Turma: MN1</b>	<b>Turno:</b> ( ) Manhã ( ) Tarde ( x ) Noite
<b>Trimestre:</b> ( ) 1º ( x ) 2º ( ) 3º		
<b>Área de Conhecimento</b> ( ) Linguagens ( ) Matemática ( ) Ciências da Natureza ( x ) Ciências Humanas		
<b>Disciplina: História</b>		
<b>Professor: DOCENTE 3</b>		
<b>Carga Horária Trimestral: : 27 HRS AULAS TRIMESTRAL</b>		
DIAGNÓSTICO		

**Diagnóstico:** No diagnóstico o professor deve indicar de forma objetiva:

- ✓ As suas expectativas para a turma;
- ✓ Os resultados da sua disciplina na(s) turma(s) analisada(s): (desempenho, pontualidade, participação e frequência)
- ✓ A sua interação com a(s) turma(s) analisada(s);
- ✓ A interação com a(s) turma(s) analisada(s) com os conteúdos da disciplina;
- ✓ A Agenda Trimestral;
- ✓ A articulação com os Planos de Ensino dos Professores de sua área de conhecimento;
- ✓ A análise comportamental da(s) turma(s) analisada(s);

O mapeamento de alunos com necessidades de atendimentos específicos (comportamento, aprendizagem, acompanhamento médico, interação, dentre outros).

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO				
Conteúdo(s)	Descritor(es) Relacionado(s)	Descritor(es) Pré-requisito(s)	Metodologia	Período previsto
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O Ocidente e a expansão muçulmana.</li> <li>• O calapso do império romano do Ocidente.</li> </ul>	Identificar o processo de queda do império Romano.  Analisar as invasões bárbaras e formação do Império	<b>3. A EUROPA FEUDAL</b>  3.1 A Igreja e a hegemonia política, econômica e	Debates em Sala  Atividades  Provas	14/05/2018  à  28/08/2018

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os Povos Germânicos e o império Carolíngio.</li> <li>• Formação da Idade Média.</li> <li>• Fortalecimento do cristianismo.</li> <li>• Os feudos e a relação de trabalho Suserania/Vassalagem</li> <li>• O islamismo e sua expansão.</li> <li>• A divisão do Ocidente.</li> <li>• As Cruzadas.</li> <li>• A expansão dos comércios e crescimento das cidades medievais. Feiras, Mercados.</li> <li>• O renascimento urbano.</li> <li>• A crise do feudalismo.</li> </ul>	<p>Carolíngio.</p> <p>Debater sobre a administração do Império Carolíngio e sua Influência na formação da Idade Média.</p> <p>Debater poder da Igreja e seu Fortalecimento no período Medieval.</p> <p>A Igreja e a hegemonia política, econômica e cultural.</p> <p>Relacionar o poder econômico da Igreja na Europa Feudal com a hegemonia política e cultural por ela exercida.</p> <p>A dinamização da sociedade urbana.</p> <p>Inferir que o crescimento urbano na Europa contribuiu decisivamente para o surgimento da burguesia como opositora ao poder exercido pela nobreza feudal.</p> <p>Analisar o Movimento: As Cruzadas.</p>	<p>cultural.</p> <p>D7 - Relacionar o poder econômico da Igreja na Europa Feudal com a hegemonia política e cultural por ela exercida.</p> <p>3.2 A dinamização da sociedade urbana</p> <p>D8- Inferir que o crescimento urbano na Europa contribuiu decisivamente para o surgimento da burguesia como opositora ao poder exercido pela nobreza feudal.</p>	<p>Seminários</p> <p>Simulado</p> <p>Dinâmicas em sala;</p> <p>Exercícios e correções;</p> <p>Pesquisa sobre temas relacionados ao conteúdo (livro didático) como estudo dirigido;</p> <p>Fontes históricas (imagens para análise e debate);</p> <p>Documentários;</p>	<p>8</p>
--	--	---	--	----------

	Identificar o processo do crescimento comercial na Europa medieval.  Identificar os fatores que levaram ao enfraquecimento do Feudalismo na Europa Medieval.			
<b>INTERDISCIPLINARIDADE E CONTEXTUALIZAÇÃO NA ÁREA</b>				
<b>Atividade(s)</b>	<b>Pontos de contato</b> (conteúdos ou temas)	<b>Disciplinas de Contato</b>	<b>Período previsto</b>	
<b>Projeto(s)</b> (Descrição básica do projeto)		<b>Áreas de contato</b> (área de conhecimento e disciplinas)		
<b>MATERIAIS DE APOIO PEDAGÓGICO</b>				
<b>Especificação do material</b>			<b>Quantidade</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>● TV/Slides;</li> <li>● Mapas para visualização do espaço histórico-geográfico;</li> <li>● Pesquisa no laboratório de informática;</li> </ul>				
<b>PROPOSTAS DE AVALIAÇÃO</b>				
<b>Pontuação do trimestre: 30</b>				
<b>Estratégias/Atividades</b>	<b>Carga horária</b>	<b>Período previsto</b>	<b>Pontuação</b>	
<b>Provas</b>	<b>1hr/aula</b>		<b>10</b>	
<b>Seminários</b>	<b>2hrs/aulas</b>		<b>5</b>	
<b>Atividades avaliativas</b>	<b>3hrs/aulas</b>		<b>5</b>	

<b>Simulado</b>	<b>2hrs/aulas</b>		<b>10</b>
<b>ESTRATÉGIAS DE RECUPERAÇÃO PARALELA E/OU TRIMESTRAL</b>			
<b>Estratégias/Atividades</b>	<b>Carga horária</b>	<b>Período previsto</b>	<b>Pontuação</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Pesquisa sobre temas relacionados ao conteúdo (livro didático ou outras fontes);</li> <li>● Correção das avaliações em sala e revisão do conteúdo.</li> </ul>	<b>2hrs/aulas</b>		
<b>BIBLIOGRAFIA/FONTES DE PESQUISA</b>			
<b>Referências de pesquisa para o professor</b>		<b>Situação</b>	
		<input checked="" type="checkbox"/> Disponível na biblioteca da escola <input type="checkbox"/> Link disponível na internet:	
<b>Referências de pesquisa indicadas para o aluno</b>		<b>Situação</b>	
		<input type="checkbox"/> Indicada ao aluno <input type="checkbox"/> Disponível na biblioteca da escola <input type="checkbox"/> Link disponível na internet:	

**Observação:** o referido Plano de Ensino foi reproduzido em sua literalidade, exatamente conforme nos foi passado pela pedagoga da Escola, preservando sua devida formatação e revisão ortográfica.

## ANEXO H – Plano de Ensino Docente 3 (2º Ano/Série)

IDENTIFICAÇÃO DO PLANO		
Escola: EEEFM C		
Série: 2º	Turma: MN1	Turno: ( ) Manhã ( ) Tarde ( x ) Noite
Trimestre: ( ) 1º ( x ) 2º ( ) 3º		
Área de Conhecimento ( ) Linguagens ( ) Matemática ( ) Ciências da Natureza ( x ) Ciências Humanas		
Disciplina: História		
Professor: DOCENTE 3		
Carga Horária Trimestral: : 27 HRS AULAS TRIMESTRAL		
DIAGNÓSTICO		

**Diagnóstico:** No diagnóstico o professor deve indicar de forma objetiva:

- ✓ As suas expectativas para a turma;
- ✓ Os resultados da sua disciplina na(s) turma(s) analisada(s): (desempenho, pontualidade, participação e frequência)
- ✓ A sua interação com a(s) turma(s) analisada(s);
- ✓ A interação com a(s) turma(s) analisada(s) com os conteúdos da disciplina;
- ✓ A Agenda Trimestral;
- ✓ A articulação com os Planos de Ensino dos Professores de sua área de conhecimento;
- ✓ A análise comportamental da(s) turma(s) analisada(s);

O mapeamento de alunos com necessidades de atendimentos específicos (comportamento, aprendizagem, acompanhamento médico, interação, dentre outros).

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO				
Conteúdo(s)	Descritor (es) Relacionado(s)	Descritor (es) Pré-requisito(s)	Metodologia	Período previsto
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O capitalismo Industrial.</li> <li>• O conceito de revolução Industrial.</li> <li>• O pioneirismo</li> </ul>	Analisar e identificar os fatores contribuintes que antecederam a revolução	5. MOVIMENTOS REVOLUCIONÁRIOS EUROPEUS E QUESTÕES RELACIONADAS AO USO E POSSE DA	Debates em Sala Atividades Provas Seminários	14/05/2018 à 28/08/2018

<p>Britânico.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mudanças nas técnicas de produção agrícola.</li> <li>• Mudanças nos cercamentos das terras.</li> <li>• Indução de novas</li> <li>• Tecnologias: máquina a vapor.</li> <li>• Nova divisão do trabalho, proletariado fabril.</li> <li>• Expansão do comércio.</li> <li>• A locomotivas, redes fluviais, novas rotas para escoamentos das mercadorias.</li> <li>• Conceito de capitalismo.</li> <li>• O proletariado britânico.</li> <li>• Operariado: conceito e cotidiano.</li> <li>• Ludistas e Cartistas</li> <li>• Projetos de socialismo.</li> </ul>	<p>industrial.</p> <p>Caracterizar o período do qual as transformações ocorridas no campo e nas técnicas agrícolas, foram fundamentais para o início do processo de revolução industrial.</p> <p>Analisar o pioneirismo inglês na revolução industrial.</p> <p>Caracterizar o surgimentos de novas máquinas e meios de transportes para escoamentos das mercadorias.</p> <p>Caracterizar a nova divisão do trabalho com o advento da revolução industrial.</p> <p>Identificar o conceito de capitalismo, essa nova forma de sistema</p>	<p>TERRA</p> <p>5.1 Os cercamentos dos campos na Inglaterra nos séculos XVI e XVII</p> <p>D13 - Relacionar o movimento de cercamentos de terras ocorrido na Inglaterra dos séculos XVI e XVII com a expansão do capitalismo no campo (gênese do processo de industrialização).</p> <p><b>6. DINÂMICA E FUNCIONAMENTO DAS SOCIEDADES INDUSTRIAIS CONTEMPORÂNEAS</b></p> <p>6.1 Revolução Industrial e a classe operária</p> <p>D16- Caracterizar a divisão social do trabalho como um traço básico do capitalismo industrial.</p> <p>6.2 Capitalismo e Imperialismo</p> <p>D17- Relacionar a necessidade de conquista de novas fontes de matéria-prima e de mercados consumidores com a expansão imperialista</p>	<p>Simulado</p> <p>Dinâmicas em sala;</p> <p>Exercícios e correções;</p> <p>Pesquisa sobre temas relacionados ao conteúdo (livro didático) como estudo dirigido;</p> <p>Fontes históricas (imagens para análise e debate);</p> <p>Documentários;</p>	
--	---	--	--	--

<ul style="list-style-type: none"> <li>Primavera dos povos e nacionalismo.</li> </ul>	<p>econômico.</p> <p>Analisar o surgimento da classe operaria.</p> <p>Identificar os efeitos da produção em massa na vida do trabalhador proletariado.</p> <p>Analisar os movimentos (Ludismo e Cartismo) no processo revolucionário.</p> <p>Identificar o surgimento de novas nações.</p>	<p>realizada pelas nações industrializadas da Europa, os EUA e o Japão no século XIX.</p>		
INTERDISCIPLINARIDADE E CONTEXTUALIZAÇÃO NA ÁREA				
Atividade(s)	Pontos de contato (conteúdos ou temas)	Disciplinas de Contato	Período previsto	
Projeto(s) (Descrição básica do projeto)		Áreas de contato (área de conhecimento e disciplinas)		
MATERIAIS DE APOIO PEDAGÓGICO				
Especificação do material			Quantidade	
<ul style="list-style-type: none"> <li>TV/Slides;</li> <li>Mapas para visualização do espaço histórico-geográfico;</li> <li>Pesquisa no laboratório de informática;</li> </ul>				
PROPOSTAS DE AVALIAÇÃO				

<b>Pontuação do trimestre: 30</b>			
<b>Estratégias/Atividades</b>	<b>Carga horária</b>	<b>Período previsto</b>	<b>Pontuação</b>
<b>Provas</b>	<b>1hr/aula</b>		<b>10</b>
<b>Seminários</b>	<b>2hrs/aulas</b>		<b>5</b>
<b>Atividades avaliativas</b>	<b>3hrs/aulas</b>		<b>5</b>
<b>Simulado</b>	<b>2hrs/aulas</b>		<b>10</b>
<b>ESTRATÉGIAS DE RECUPERAÇÃO PARALELA E/OU TRIMESTRAL</b>			
<b>Estratégias/Atividades</b>	<b>Carga horária</b>	<b>Período previsto</b>	<b>Pontuação</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Pesquisa sobre temas relacionados ao conteúdo (livro didático ou outras fontes);</li> <li>● Correção das avaliações em sala e revisão do conteúdo.</li> </ul>	<b>2hrs/aulas</b>		
<b>BIBLIOGRAFIA/FONTES DE PESQUISA</b>			
<b>Referências de pesquisa para o professor</b>		<b>Situação</b>	
		<input checked="" type="checkbox"/> Disponível na biblioteca da escola <input type="checkbox"/> Link disponível na internet:	
<b>Referências de pesquisa indicadas para o aluno</b>		<b>Situação</b>	
		<input type="checkbox"/> Indicada ao aluno <input type="checkbox"/> Disponível na biblioteca da escola <input type="checkbox"/> Link disponível na internet:	

**Observação:** o referido Plano de Ensino foi reproduzido em sua literalidade, exatamente conforme nos foi passado pela pedagoga da Escola, preservando sua devida formatação e revisão ortográfica.

## ANEXO I – Plano de Ensino Docente 3 (3º Ano/Série)

IDENTIFICAÇÃO DO PLANO		
Escola: : EEEFM C		
Série: 3	Turma: MN1	Turno:( ) Manhã ( ) Tarde ( ) Noite
Trimestre: ( ) 1º ( X ) 2º ( ) 3º		
Área de Conhecimento( ) Linguagens ( ) Matemática ( ) Ciências da Natureza ( x ) Ciências Humanas		
Disciplina: História		
Professor: DOCENTE 3		
Carga Horária Trimestral: 27 HRS AULAS TRIMESTRAL		
DIAGNÓSTICO		

**Diagnóstico:** No diagnóstico o professor deve indicar de forma objetiva:

- ✓ As suas expectativas para a turma;
- ✓ Os resultados da sua disciplina na(s) turma(s) analisada(s): (desempenho, pontualidade, participação e frequência)
- ✓ A sua interação com a(s) turma(s) analisada(s);
- ✓ A interação com a(s) turma(s) analisada(s) com os conteúdos da disciplina;
- ✓ A Agenda Trimestral;
- ✓ A articulação com os Planos de Ensino dos Professores de sua área de conhecimento;
- ✓ A análise comportamental da(s) turma(s) analisada(s);

O mapeamento de alunos com necessidades de atendimentos específicos (comportamento, aprendizagem, acompanhamento médico, interação, dentre outros).

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO				
Conteúdo(s)	Descritor(es) Relacionado(s)	Descritor(es) Pré-requisito(s)	Metodologia	Período previsto
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fim do período Monárquico no Brasil.</li> <li>• Aspectos econômicos e sociais da Primeira</li> </ul>	Debater aos fatores que causaram a queda da monarquia no Brasil.  Identificar e	<b>7. URBANIZAÇÃO E TRABALHO NO SÉCULO XX</b>  7.1 Os movimentos operários brasileiros no início do século		14/05/2018  à  28/08/2018

<p>República</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• República do café com leite</li> <li>• O coronelismo</li> <li>• A revolta da espada</li> <li>• Os militares no poder</li> <li>• O modelo político</li> <li>• A nova constituição do Brasileira</li> <li>• A República dos coronéis</li> <li>• A República do café com leite</li> <li>• As riquezas do Brasil</li> <li>• Os trabalhadores vão a luta</li> <li>• Movimento tenentista</li> <li>• Os críticos da republica</li> <li>• A Revolução de 30</li> <li>• A crise de 29 de Nova Yorque afeta o Brasil</li> <li>• Brasil em crise</li> <li>• O Brasil na Era Vargas</li> <li>• Vargas assume o poder</li> <li>• O governo Provisório</li> <li>• Criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio</li> <li>• O Governo Constitucional</li> <li>• A Aliança</li> </ul>	<p>caracterizar política do café com leite.</p> <p>Debater sobre a política coronelista e sua função no controle do voto dos eleitores</p> <p>Analisar as revoltas ocorridas durante a Primeira República.</p> <p>Identificar as tentativas de organização do movimentos operários no Brasil durante a Republica Velha.</p> <p>Identificar os fatores que levaram ao golpe de 30.</p> <p>Analisar e identificar o inicio da Era Vargas</p> <p>Caracterizar o Estado Novo</p>	<p>XX</p> <p>D20 - Avaliar a proposta de redução da jornada de trabalho como sendo uma das principais reivindicações do movimento operário brasileiro na greve geral de 1917. (G)</p> <p>D21 - Diferenciar os movimentos anarquista (ênfase nos sindicatos) e comunista (valorização do partido político) na década de vinte no Brasil quanto à proposta de cada um acerca da organização do operariado. (O)</p> <p>7.2 Trabalhismo e populismo na era Vargas</p> <p>D22 - Associar a criação do imposto sindical ao controle dos sindicatos pelo Estado na era Vargas no Brasil. (O)</p>		
--	--	---	--	--

Nacional Libertadora				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O Estado Novo</li> <li>• Projeto Nacional</li> <li>• A Industrialização do Brasil</li> </ul>				
INTERDISCIPLINARIDADE E CONTEXTUALIZAÇÃO NA ÁREA				
Atividade(s)	Pontos de contato (conteúdos ou temas)	Disciplinas de Contato	Período previsto	
Projeto(s) (Descrição básica do projeto)		Áreas de contato (área de conhecimento e disciplinas)		
MATERIAIS DE APOIO PEDAGÓGICO				
Especificação do material			Quantidade	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• TV/Slides;</li> <li>• Mapas para visualização do espaço histórico-geográfico;</li> <li>• Pesquisa no laboratório de informática;</li> </ul>				
PROPOSTAS DE AVALIAÇÃO				
Pontuação do trimestre:				
Estratégias/Atividades	Carga horária	Período previsto	Pontuação	
Provas	1hr/aula		10	
Seminários	2hrs/aulas		5	
Atividades avaliativas	3hrs/aulas		5	
Simulado	2hrs/aulas		10	
ESTRATÉGIAS DE RECUPERAÇÃO PARALELA E/OU TRIMESTRAL				

<b>Estratégias/Atividades</b>	<b>Carga horária</b>	<b>Período previsto</b>	<b>Pontuação</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pesquisa sobre temas relacionados ao conteúdo (livro didático ou outras fontes);</li> <li>• Correção das avaliações em sala e revisão do conteúdo.</li> </ul>	<b>2hrs/aulas</b>		
<b>BIBLIOGRAFIA/FONTES DE PESQUISA</b>			
<b>Referências de pesquisa para o professor</b>		<b>Situação</b>	
		<input type="checkbox"/> Disponível na biblioteca da escola <input type="checkbox"/> Link disponível na internet:	
<b>Referências de pesquisa indicadas para o aluno</b>		<b>Situação</b>	
		<input type="checkbox"/> Indicada ao aluno <input type="checkbox"/> Disponível na biblioteca da escola <input type="checkbox"/> Link disponível na internet:	

**Observação:** o referido Plano de Ensino foi reproduzido em sua literalidade, exatamente conforme nos foi passado pela pedagoga da Escola, preservando sua devida formatação e revisão ortográfica.