

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Murilo César Caetano Britto

**A TRAJETÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA E SUAS
CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA**

Taubaté

2021

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Murilo César Caetano Britto

**A TRAJETÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA E SUAS
CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA**

Monografia apresentada para Conclusão do Curso de História do Departamento de Ciências Sociais e Letras da Universidade de Taubaté.

Orientadora: Profa. Dra. Rachel Duarte Abdala.

Taubaté

2021

**Grupo Especial de Tratamento da Informação – GETI
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi
Universidade de Taubaté - UNITAU**

B862t Britto, Murilo César Caetano

A trajetória do ensino de História e suas contribuições para a construção da cidadania / Murilo César Caetano Britto. -- 2021. 51 f.

Monografia (graduação) - Universidade de Taubaté, Departamento de Ciências Sociais e Letras, 2021.

Orientação: Profa. Dra. Rachel Duarte Abdala, Departamento de Ciências Sociais e Letras.

1. História – Estudo e ensino. 2. História – Metodologia.
3. Trajetória. I. Universidade de Taubaté. Departamento de Ciências Sociais e Letras. Curso de História. II. Título.

CDD – 907

MURILO CÉSAR CAETANO BRITTO

**A TRAJETÓRIA DO ENSINO DE
HISTÓRIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES
PARA A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA.**

Monografia apresentada para Conclusão do Curso de
História do Departamento de Ciências Sociais e Letras da
Universidade de Taubaté, Área de Concentração:

Data: ____/____/____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Orientador:

Universidade de Taubaté

Prof.

Prof.

Dedico esse trabalho à minha mãe Claudia, e ao meu pai César, que sempre foram uma grande inspiração para lutar com todas as forças por aquilo que acredito.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela minha vida, e por me ajudar a ultrapassar todas as barreiras ao longo do caminho.

A minha orientadora Rachel, que me auxiliou e me ajudou a concluir essa etapa.

Aos meus pais, que me incentivaram no decorrer da realização do curso e deste trabalho, me dando amparo.

A minha namorada, que me apoiou durante todo esse processo, e me deu forças para continuar e não desistir.

Ao meu irmão, por me dar suporte sempre que precisei.

Aos meus amigos, pela amizade incondicional, e por todo apoio demonstrado ao longo de todo o período.

RESUMO

O ensino de História esteve durante muito tempo preso a um modelo no qual se priorizavam os acontecimentos políticos a partir da memorização de nomes, datas, locais. Atualmente o ensino da História mudou muito em relação à maneira como era ensinada e aprendida há algumas décadas, seu maior objetivo é propiciar ao aluno uma melhor compreensão da sociedade. Cada vez mais os professores são chamados a rever as maneiras de como a História deve ser ensinada. Desta forma devemos pensar em como nós aprendemos História, e como nós vamos ensiná-la. Este trabalho tem por objetivo mostrar os diversos métodos de interpretação da História enquanto disciplina escolar e suas ligações com a educação construtivista assentada nos PCNs, incluído estudos de novas abordagens, tendo em vista a formação do professor de História, as contribuições da disciplina de História para construção da cidadania, e por fim um fato marcante e preocupante que há de acontecer: a disciplina de História como ensino não obrigatório, mostrando as mudanças na concepção da História que alicerça a atual teoria do ensino utilizando novas metodologias para compreender a complexidade do mundo contemporâneo, onde foi possível compreender a importância do seu ensino e quais consequências virão à tona de uma sociedade sem ela. Com vistas a atingir os objetivos propostos para este trabalho de pesquisa, realizamos uma investigação ancorada nos pressupostos e características da pesquisa de revisão bibliográfica, cujos efeitos desse processo foram analisados possibilitando buscar material no sentido de descrever as novas concepções de metodologia para o ensino de História.

Palavras-chave: Trajetória; Metodologia; Ensino de História

ABSTRACT

The teaching of history has long been attached to a model in which prioritized the political events from the memorization of names, dates, places. Currently the teaching of history has changed a lot compared to how it was taught and learned decades ago, its main objective is to provide students with a better understanding of society. Increasingly, teachers are called upon to review the ways of how history should be taught. In this way we should think about how we learn history, and how do we teach it. This work aims to show the various methods of interpretation of history as a school subject and its links with education constructivist seated in PCN, including studies of new approaches, with a view to teacher education history, the contributions of the discipline of History to the construction of citizenship, and finally a striking and worrying fact that will happen: the discipline of History as non-mandatory teaching, showing the changes in the conception of History that underpins the current theory of teaching using new methodologies to understand the complexity of the contemporary world, where it was possible to understand the importance of its teaching and what consequences will come to light with a society without history. To show the changes in the conception of history that underpins the current educational theory using new methodologies to understand the complexity of the contemporary world. In order to achieve the proposed goals for this research, we conducted an investigation anchored on the assumptions and characteristics of research literature review, the effects of this process were analyzed allowing seek material in order to describe the new methodology concepts for the teaching of history.

Keywords: Trajectory; Methodology; History teaching

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO | 10 |
| CAPÍTULO I- A TRAJETÓRIA DA DISCIPLINA: DA VISÃO POSITIVISTA À HISTÓRIA NOVA | 12 |
| 1.1 CARACTERÍSTICAS DO ENSINO DA HISTÓRIA, SEGUNDO OS PCNS, O CONSTRUTIVISMO E A HISTÓRIA NOVA | 14 |
| 1.2 AS AVALIAÇÕES QUALITATIVAS | 18 |
| CAPÍTULO II- HISTÓRIA NOVA: OUTRA FORMA DE VER E FAZER HISTÓRIA | 20 |
| 2.1 OUTRA FORMA DE VER E FAZER HISTÓRIA | 21 |
| 2.2 HISTÓRIA: OS DIFERENTES RITMOS E DURAÇÃO NO TEMPO..... | 22 |
| 2.3 HISTÓRIA DAS MENTALIDADES | 23 |
| 2.4 HISTÓRIA IMEDIATA..... | 27 |
| 2.5 A HISTÓRIA COMO PROCESSO INTERMINÁVEL | 29 |
| CAPÍTULO III- A METODOLOGIA NOS TEMPOS DIVERGENTES | 31 |
| 3.1 SEMELHANÇAS, MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS NA HISTÓRIA E NA EDUCAÇÃO | 32 |
| 3.2 A HISTÓRIA: DO LOCAL AO GLOBAL | 33 |
| 3.3 A HISTÓRIA COMO EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA | 34 |
| 3.4 A CONSTRUÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA | 35 |
| CAPÍTULO IV- A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA HISTÓRIA NOS DIAS ATUAIS | 39 |
| 4.1 A HISTÓRIA COMO ENSINO NÃO OBRIGATÓRIO..... | 41 |
| 4.2 PANDEMIA: SEU IMPACTO NA EDUCAÇÃO E SUA APRENDIZAGEM HISTÓRICA..... | 43 |
| CONCLUSÃO..... | 47 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 49 |

INTRODUÇÃO

Quando nos indagamos sobre o que é história, pensamos numa sucessão de acontecimentos denominados fatos históricos, estruturados por uma série de datas sequenciais. Entretanto, não conseguimos guardar tudo em nossa memória, diferente do computador, que pode armazenar bilhões de dados, mas que não possuem a nossa capacidade de selecionar o que tem importância. Portanto, a lembrança e o esquecimento estão ligados à seleção de fatos que julgamos importantes em nossas vidas.

Ao estudarmos História podemos reviver épocas passadas ou nos deslocar até mesmo para um passado distante, num tempo em que havíamos nascido ainda. A História pode nos levar a partilhar as emoções de uma batalha, a alegria de uma descoberta, a indignação diante de abusos de poder, enfim, é inúmera as possibilidades. Enfim a História, quando bem estudada e bem compreendida, é algo realmente fascinante.

Atualmente, o ensino da História mudou muito em relação à maneira como era ensinada e aprendida há algumas décadas, seu maior objetivo é propiciar ao aluno uma melhor compreensão da sociedade, o que é muito importante, uma vez que somos todos seres sociais e de cultura. Desta forma devemos pensar em como nós aprendemos História, e como nós vamos ensiná-la.

Este trabalho tem por objetivo mostrar os diversos métodos de interpretação da História enquanto disciplina escolar e suas ligações com a educação construtivista assentada nos PCNs, incluído estudos de novas abordagens, tendo em vista a formação do professor de História, e apresentar a importância de estudar História atualmente.

Para isso, será apresentado os conceitos da História, que estão sendo usados seguindo cada momento específico da aprendizagem, onde contribui para a formação da sua visão crítica a partir do estabelecimento de novos conceitos adequados à problemática atual, priorizando a importância de seu aprendizado.

No primeiro capítulo será abordado sobre a trajetória da disciplina, na visão positivista à História nova, exemplificando as características do ensino da História segundo os PCN's, e as avaliações qualitativas.

Posteriormente, no segundo capítulo, será abordado História nova, outra forma de ver e fazer História, citando os diferentes ritmos e duração no tempo.

Já no terceiro capítulo, o assunto tratado é a metodologia nos tempos divergentes, demonstrando as semelhanças, mudanças e permanências na História e na educação.

Por último, no quarto capítulo, será abordado a importância do ensino da História nos dias atuais, citando as consequências de a disciplina não ser mais obrigatória no ensino médio, e as mudanças na educação durante a pandemia.

Com vistas a atingir os objetivos propostos para este trabalho de pesquisa, foi realizada uma investigação ancorada nos pressupostos, características da pesquisa de revisão bibliográfica e análise documental de documentos oficiais, cujos efeitos desse processo foram analisados, possibilitando buscar material no sentido de descrever as novas concepções para o ensino de História.

CAPÍTULO I- A TRAJETÓRIA DA DISCIPLINA: DA VISÃO POSITIVISTA À HISTÓRIA NOVA

Foi no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, em 1837, que a História se tornou disciplina obrigatória na escola. No Brasil, privilegiava-se o ensino Universal que seguia o esquema quadripartite francês (Antiga, Média, Moderna, Contemporânea). A História do Brasil ficava em segundo plano. Mesmo assim, paradoxalmente, o intuito do ensino de história foi despertar o sentimento de nacionalidade no povo, segundo o modelo europeu (LE GOFF,1986).

Em termos de programas, predominavam os estudos clássicos e humanísticos. Os conteúdos culminavam com o estudo dos grandes personagens da Proclamação da Independência brasileira.

Na educação brasileira, o final do século XIX foi marcado por embates envolvendo reformulações curriculares. Enquanto alguns projetos continuaram a defender o ensino humanístico como formação do espírito do educando, outros defendiam um ensino mais científico, prático e técnico para atender ao mercado de trabalho que se transformava no país. A historiografia alimentava as críticas à monarquia dando ênfase ao espírito republicano inspirado nos ideais positivistas. Como consequência, o ensino da história passou a ter uma dupla função: civilizar e transmitir valores patrióticos (LE GOFF,1986).

A partir da lei 5.692/71, ao lado da Educação Moral e Cívica e da Organização Social e Política Brasileira (OSPB), os conteúdos de história foram despolitizados e reformulados com discursos ufanistas provenientes do novo governo militar. Nas décadas de 1980 e 1990 muitas críticas foram feitas ao modelo eurocêntrico de conceber a história com os estudos regionais. Questionou-se o uso apenas do tempo cronológico assentado numa visão de progresso nos moldes europeus. Pesquisas recentes incluíram estudos de novos temas como: a história das mulheres, da morte, da cultura material, das mentalidades etc. (LE GOFF,1986).

A História hoje surge renovada devido às contribuições de duas correntes pedagógicas: o construtivismo e a metodologia da História Nova. A primeira a qual compreende que o conhecimento é resultado de um processo de construção e reconstrução de conceitos.

Quando a criança se defronta com um desafio de um conhecimento novo, volta a inquirir suas estruturas mentais antigas, procurando uma ligação com os novos conceitos. Quando a aprendizagem é significativa, isto é, quando o educando vê ligações com a sua vivência,

reformula “pré-conceitos” e passa a construir uma estrutura nova de conhecimento. (LE GOFF,1986).

A educação construtivista que leva em conta o erro da criança, — pois é a partir desse erro que o professor compreende o estágio de aprendizagem em que ela se encontra é um poderoso alicerce para o êxito da aprendizagem.

As orientações construtivistas reiteram que a aprendizagem precisa ser significativa, pois são as interações sociais e materiais que estimulam a busca do conhecimento. Para o construtivismo o conteúdo de ensino é apenas uma ponte que leva ao desenvolvimento das estruturas do pensamento, o que explica o combate à cópia e à “decoreba” que o conteudismo reforçava. Para a concepção de construção de conhecimento, o mais importante são os objetivos que o professor quer alcançar junto aos alunos.

Esses objetivos são o desenvolvimento de habilidades de pensar e agir. Segundo Piaget, até os cinco anos a inteligência da criança está na fase da ação. Nos seis ou sete anos a ação é mais elaborada, a criança se senta com seus brinquedos e começa a colocá-los em ordem, isto é, a classifica-os segundo uma ordem. Por isso, diz-se que a criança está na fase do concreto, pois é por meio das interações que faz com o mundo concreto que desenvolve seu pensamento. (LE GOFF,1986).

Depois dos onze anos a criança entra no reino das hipóteses, já pensa em termos abstratos. Analisar, classificar, comparar, relacionar, imaginar, localizar no tempo e espaço, resumir e solucionar problemas são algumas das operações abstratas que vão muito mais longe do que a simples memorização.

Essa concepção de educação preocupa-se justamente com as operações mentais que a criança fará por meio da ponte que é o conteúdo da disciplina, ou seja, comparando, estabelecendo relações de diferença e de semelhança, imaginando-se na situação do outro, procurando soluções para os problemas, argumentando e agindo enquanto cidadão.

A formação do que é ser cidadão envolve os conceitos de direito e ética em relação as suas ações diante do mundo que o cerca, o que explica o estudo do cotidiano, da pluralidade cultural, da interdisciplinaridade etc. (LE GOFF,1986).

1.1 CARACTERÍSTICAS DO ENSINO DA HISTÓRIA, SEGUNDO OS PCNS, O CONSTRUTIVISMO E A HISTÓRIA NOVA

Os PCNs (1998) de Ensino Fundamental propõem a organização dos conteúdos disciplinares em eixos temáticos, isto é, questões amplas que abarcam vários conteúdos ou assuntos. Por exemplo, na 6ª série propõe-se o eixo “cultura e sociedade”. Além disso, os PCNs propõem o trabalho com temas transversais, isto é, temáticas gerais que “atravessam” todas as disciplinas, tais como ética, meio ambiente, pluralidade cultural, saúde, orientação sexual e orientação para o trabalho. As novas pesquisas em história já contemplam essa linha filosófica e metodológica.

Estudos como a história das guerras, das mortes, das doenças e dos recursos disponíveis do momento histórico, a sexualidade e as tradições sociais, são apenas alguns de uma grande série de novas abordagens historiográficas, cuja tendência dentro dos estudos históricos o professor deve acompanhar na sala de aula. Um dos temas transversais mais relevantes é a ética, pois diz respeito à forma de pensar e agir de todos os seres humanos em relação aos outros e ao meio ambiente.

Brasil (1998) entenda-se aqui o conceito de meio ambiente englobando desde a sala de aula, a moradia, o trabalho, o bairro, a cidade, o país até o planeta terra. Por isso, a ética está presente em todos os conteúdos, em todas as disciplinas.

A abordagem por temas transversais está intimamente ligada aos objetivos para a formação da cidadania, então, é de suma importância o entendimento de que vivemos em uma sociedade plural e que cada cultura deve ser respeitada dentro de conceitos éticos. O estudo dos conteúdos, perpassados pela ética, faz-nos rever os conceitos de pátria e nacionalismo, de guerra e paz, de desenvolvimento material e desenvolvimento ético e filosófico em relação aos outros seres humanos do planeta. Dentro da ética podemos perceber a variedade de etnias, de grupos e de subgrupos culturais, cada qual com diferentes valores. Portanto, a escola é uma pequena amostra de tudo que a sociedade contém. (BRASIL, 1997).

O grande desafio da escola é o de não reproduzir preconceitos vindos do senso-comum ou dos meios de comunicação, pois a escola não pode ter o papel de reprodutora, mas de educadora. Nesse sentido a escola precisa ser local de diálogo, de rever conceitos desgastados, de reformular conceitos, de aprender a viver e conviver, conhecendo e valorizando a própria cultura e a cultura dos outros.

Com o advento das novas teorias pedagógicas, o método de aula expositiva passou a abordar novas perspectivas: transferir o centro do processo de ensino para o aluno e transformar a aula autoritária em aula dialógica. No método tradicional e autoritário, os conteúdos são transmitidos como conhecimentos acabados, transformando os alunos em meros receptores, passivos e desmotivados para a reflexão e diálogo em relação à aula.

Já na aula expositiva dialógica, o professor toma como ponto de partida a experiência dos alunos em relação ao assunto estudado. Os conhecimentos apresentados pelo professor são questionados e redescobertos pelos alunos a partir do confronto com a realidade conhecida.

A aula expositiva torna-se democrática quando cria condições para a reflexão do aluno. Um dos instrumentos para alcançar esse objetivo é a técnica da problematização. Problematizar significa questionar determinadas situações, fatos e ideias a partir de alternativas que levem à compreensão do problema em si, de suas implicações e de caminhos para a sua solução. (BRASIL,1998).

Outra aliada ao processo de aula expositiva dialógica é a pergunta. A interação entre os alunos e o professor por meio de perguntas espontâneas, críticas e que provocam reflexões de ambos os agentes, é fundamental. As perguntas nunca devem ser desconsideradas, mesmo sendo consideradas ingênuas ou despropositadas. O papel do professor nesse caso é ajudar o aluno a refazer a pergunta, educando-o. Isso se torna eficaz especialmente nas aulas de história, pois as perguntas e a interação entre os alunos e o professor ajudam a compreender o processo de tempo histórico, possibilitando o ir e voltar no tempo.

Outra técnica de ensino que se torna essencial para a aprendizagem da história é o estudo dos documentos. Possibilita que o aluno tenha uma visão científica sobre a questão estudada, deixando de lado o senso comum. O professor deve estabelecer contato com os diversos espaços, nos quais os documentos históricos podem ser analisados: arquivos públicos e privados, hemerotecas, bibliotecas, museus etc.

A análise dos documentos deve ser desenvolvida por meio de um fichamento prévio, no qual se destaca a estrutura técnica do documento: nome do documento, ano de expedição, nome do arquivo onde foi encontrado, página e um resumo do conteúdo do assunto abordado no documento. Após essa primeira análise, o professor deve estimular os alunos a exercerem o papel de pesquisadores, analisando e confrontando os diversos documentos relacionados ao tema em estudo, à época e ao contexto em que o documento foi escrito e ao tipo de linguagem

empregada. Deve-se também buscar discernir as diferentes visões políticas, sociais, econômicas e religiosas que o documento contém e despertar no aluno o senso crítico. (BRASIL,1998)

O estudo do meio é um excelente instrumento de ensino utilizado pelo professor para tornar as aulas mais significativas. Na sala de aula você pode analisar um tema sob o ponto de vista abstrato, utilizando a imaginação da criança.

No estudo do meio, o que você aprendeu de forma teórica passa a ser apreendido de maneira concreta. Antes de iniciar o estudo do meio é necessário que o aluno, juntamente com o professor, elabore um roteiro de visita a um ponto histórico da cidade. Os alunos devem participar da formulação do roteiro, designando as funções que cada um desempenhará durante o trabalho ou decidindo a ordem das tarefas. Assim, o empenho dos alunos será maior, assim como o entusiasmo para a conclusão das tarefas. Antes de iniciar a pesquisa de campo, é necessário que o professor separe as diversas etapas da atividade. A primeira etapa prepara os alunos antes da visita propriamente dita. Primeiramente, localizará geograficamente e introduzirá as primeiras informações sobre o sítio a ser visitado. É ainda na sala de aula que a estrutura do roteiro será elaborada, como o tempo que será gasto em cada etapa, as funções que os alunos desempenharão: coleta de material, entrevistas, organização de texto e registros da pesquisa, fotos, vídeos etc.

É importante que o professor siga uma postura científica no estudo do meio, pois, do contrário, o estudo se tornará um simples passeio recreativo que pouco contribuirá para a aprendizagem dos alunos. (BRASIL,1998)

Outra forma de atividade que desperta a compreensão do aluno com relação ao tempo e ao espaço na história é o trabalho com a arte. A análise da arquitetura possibilita uma viagem aos diversos estilos e períodos históricos.

A arte barroca representava uma busca do fortalecimento da igreja católica, abalada pelas reformas protestantes na Europa.

O professor, juntamente com os alunos durante o estudo do meio, poderá analisar os vários estilos de arte presentes nas igrejas, nas construções da elite e das camadas populares. Outro recurso muito importante é a análise das obras de arte através de reproduções de pinturas e esculturas na sala de aula antes da visita ao local propriamente dito. Com isto, o aluno se prepara para um conhecimento visual mais apurado, pois, desse modo, possuindo informações

prévias, poderá realizar análises comparativas entre os vários períodos refletidos nas construções.

Segundo Demo (1996), a proposta de educar pela pesquisa tem alguns pressupostos bem definidos, tais como: a necessidade de fazer da pesquisa atitude cotidiana do professor e do aluno; o entendimento de que a educação é um processo de construção e reconstrução de conhecimento; esse processo não se estabelece sem a postura de pesquisador que objetiva a formação para a autonomia intelectual.

(...) é equívoco fantástico imaginar que o contato pedagógico se estabeleça em ambiente de repasse e cópia ou nas relações aviltadas de um sujeito copiado (professor, no fundo também objeto, se apenas ensina a copiar) onde o aluno é condenado a escutar aulas, tomar notas, decorar e fazer prova. (DEMO, 1996, p.7)

A pesquisa se alimenta do questionamento, da dúvida, das hipóteses, da trajetória do aprender a aprender e do aprender a fazer, que, em outras palavras, resume-se na confluência entre teoria e prática, somando-se aos valores éticos próprios do caráter educativo. Educar pela pesquisa é exercitar as habilidades e competências que não se traduzem apenas em executar com êxito um determinado estudo, mas fazer e refazer os conceitos apreendidos para estar sempre atualizado em relação aos novos tempos.

Em História, a metodologia da diversidade de tempos permite a utilização de inúmeros recursos didáticos e técnicos que contribuem para a aprendizagem significativa. Dentre esses recursos está a informática que reforça a ideia de pesquisa e busca intelectual autônoma. Se considerarmos o uso do computador como um instrumento de grandes recursos, vemos que ele pode ser considerado a evolução de inúmeras técnicas presentes na educação (BRASIL,1998)

Alguns cuidados precisam ser estabelecidos, pois a utilização desse amplo instrumento como suporte de ensino depende do conceito que alunos e professores tenham em relação à educação. Ainda hoje, há profissionais da educação que, apesar do uso de novos recursos tecnológicos em suas aulas, permanecem na forma tradicional e conteudista.

Da parte dos alunos, a situação não é diferente, pois muitas pesquisas escolares se traduzem na apressada cópia de textos da Internet sem muita análise ou reflexão crítica. Isto não quer dizer que devemos desqualificar a tecnologia como instrumento de trabalho, mas que devemos adequá-la aos objetivos de ensino e de pesquisa como ferramenta sofisticada para o êxito da aprendizagem significativa que, assim, ganha novos horizontes com as amplas possibilidades da informática.

Hoje em dia, o conhecimento não se traduz, como no passado, na acumulação de informações ou de dados memorizados mecanicamente. O computador é excelente banco de dados, pois possui maior capacidade de armazenar todo tipo de informação e em quantidade muito superior à da memória humana. Por isso devemos saber relacionar informações, selecionando o que nos interessa, analisando criteriosamente, criando soluções para velhos problemas, ajustando as informações e a linguagem virtual aos objetivos educacionais que nos propomos.

1.2 AS AVALIAÇÕES QUALITATIVAS

Avaliação conceitual se refere aos conteúdos e tem o objetivo de identificar se o aluno compreendeu os conceitos da disciplina. A avaliação procedimental aborda os procedimentos que o aluno coloca em prática nos seus estudos. A avaliação atitudinal compreende a postura do aluno frente aos estudos e à sociedade em geral (BRASIL,1998)

Brasil (1998) antes de falar em avaliação é preciso ter em mente que a prova não pode ser projetada como um momento especial, desligado do processo ensino aprendizagem. O “provão” que ainda se mantém nas escolas tradicionais, apresenta-se como “hora de medir a quantidade de conhecimento”. A nota tirada nesse momento desconsidera todo o processo anterior. Deve-se pensar o contrário, pois não existe avaliação sem planejamento, não basta pensar os meios, as técnicas e sofisticação dos recursos tecnológicos, ou seja, eles são necessários, mas como meios. Torna-se premente aprender a refletir sobre os fins e os valores que devem orientar a educação.

Nesse sentido, a avaliação é programada tendo em vista os fins a alcançar. Necessitamos de qualidade no trabalho pedagógico que nos auxilie a garantir a aprendizagem dos alunos. Planejar os temas, conteúdos, metodologia e técnicas objetivando determinados fins e avaliando se eles foram atingidos. Isto significa que a avaliação tem dupla função: diagnóstico para indicar as dificuldades do aluno, a fim de que elas possam ser superadas e para que o professor faça uma crítica sobre sua ação pedagógica conservando, ou não, os caminhos do processo de construção do conhecimento.

Ou seja, no planejamento do trabalho, num primeiro momento, o professor projeta o ensino adequado aos objetivos a atingir; num segundo momento o coloca em ação; e, num

terceiro momento, avalia se os fins foram alcançados projetando ações futuras. É indissolúvel o elo planejamento-ação-avaliação-replanejamento. (BRASIL,1998)

CAPÍTULO II- HISTÓRIA NOVA: OUTRA FORMA DE VER E FAZER HISTÓRIA

Apesar do estudo de causas nos dias de hoje estar fora de moda, a História em si é um estudo de causas, pois o historiador sempre questionará as razões ou forças que contribuíram para o fato. Montesquieu, no século XVIII, em sua obra *Considerações sobre as causas da grandeza dos romanos e da sua ascensão e queda* entendeu que há causas gerais, morais ou físicas para os fatos. Mais tarde, no *Espírito das leis*, desenvolveu e generalizou esta ideia: considerava que o destino cego não era produtor de todos os resultados que vemos no mundo e que o comportamento dos homens seguia certas leis e princípios (ARIÉS,1993).

A partir daí os historiadores estiveram muito ocupados procurando as causas dos acontecimentos históricos e das leis que a regeram. Muitos procuraram as causas em termos mecânicos, econômicos e psicológicos. Ordenaram os acontecimentos do passado numa sequência de causa e efeito. Alguns pesquisadores não falam de causas na História, mas de explicações ou de interpretações ou, ainda, de lógica interna dos acontecimentos.

A nova geração de historiadores da escola dos Annales pode retrucar alegando que esses acontecimentos se referem ao acontecimento breve, mas as causas também são procuradas no tempo histórico que perdura através dos tempos, pois as mentalidades de determinada época são apontadas muitas vezes como causa dos fenômenos de determinado período.

O historiador, ao expandir e aprofundar sua pesquisa, acumula cada vez mais respostas. Ele começa a colocar as causas em uma hierarquia de importância. Para isso ele precisa avaliar o que é realmente relevante para explicar determinado acontecimento. O pesquisador das causas muitas vezes é considerado um determinista, uma vez que, ao criar modelos de interpretação baseado em hipóteses e leis haverá um certo determinismo que representará um processo inevitável no desenrolar dos acontecimentos. Os historiadores da nova geração criticam o fato de não ser levado em consideração o livre arbítrio dos homens.

O determinismo não é um problema da História, mas de todo o comportamento humano. O ser humano cujas ações não têm causa e, portanto, são indeterminadas age por intuição e por acaso. Ações cegas não são próprias da 20 mentalidade humana. O homem que age conscientemente na História, usa o seu livre arbítrio em suas ações e seu pensamento para atingir determinados objetivos, portanto o ser humano é determinista (ARIÉS,1993).

Os historiadores sempre perguntarão a causa dos acontecimentos e as consequências que vem depois destes. Isto quer dizer que se trabalham com duas noções de tempo relacionadas reciprocamente: a do passado e do presente.

2.1 OUTRA FORMA DE VER E FAZER HISTÓRIA

As transformações da prática dos historiadores, durante o último século, tornaram-se possíveis por uma mudança no olhar dos historiadores em relação aos eventos históricos e suas fontes. O historiador antigo retirava um acontecimento inédito das ações rotineiras de um povo ou de uma localidade e em seguida procurava as causas pertinentes ao acontecimento (ARIÉS,1993).

O olhar do historiador estava voltado para os acontecimentos extraordinários, que se destacavam das ações cotidianas e se perdiam na monotonia de fatos repetitivos. Esse era o tipo de atitude que determinava a linha de pesquisa do historiador antigo. Essa atitude assemelhava-se a dos colecionadores, só acumulavam coisas raras e curiosas, deixando de lado tudo que era banal, cotidiano e usual. Dessa maneira a História não possuía muitos vínculos com as ciências sociais como a sociologia, economia, geografia.

Apesar disso, a História reivindicava para si o status de ciência. Para alguns historiadores a História factual deveria ter um caráter mais científico, para outros a História deveria se relacionar com as ciências sociais, como auxiliares da pesquisa histórica. Essa batalha durou muito tempo, mas só tomou vulto a partir do trabalho de dois grandes historiadores, Marc Bloch e Lucien Febvre, que empreenderam uma ruptura com a tradição, não só na maneira de ver a História, mas também de fazê-la.

É a partir desses estudos que os fenômenos da História começam a ser vistos com outros olhares, com outra concepção de tempo, as pesquisas prendem-se a partir daí na longa e a curta duração e não mais, exclusivamente, no acontecimento breve. Em outras palavras, os pesquisadores passaram a ter mais consciência a respeito dos tempos históricos. Assim, a visão do historiador vai se deslocando do excepcional para o regular, do extraordinário para o cotidiano (ARIÉS,1993).

Não se tratava apenas de uma mudança de olhar, mas de construir pressupostos teóricos e metodológicos de pesquisa e chegar à convicção de que temos o direito de nos interessarmos

não apenas pelo que se move, isto é, pelo acontecimento extraordinário, mas também pelo que permanece constante durante épocas muito remotas.

Como exemplo, podemos citar o Brasil colonial dentro das transformações estruturais do capitalismo europeu. Por outro lado, a conjuntura econômica e social do Brasil nesse período estava ligada à escravidão, que mais tarde vai entrar em conflito com os interesses do capitalismo inglês. O que demonstra que a conjuntura local se ajusta ao ritmo do progresso estrutural do capitalismo internacional.

Dessa maneira, o trabalho de compreensão dos eventos precisa procurar relações. Cabe ao professor analisar e relacionar as múltiplas determinações que compõem e direcionam os acontecimentos, fugindo das soluções simplistas e lineares de ver e fazer a história (ARIÉS,1993).

2.2 HISTÓRIA E OS DIFERENTES RITMOS E DURAÇÃO NO TEMPO

A contribuição mais efetiva da aprendizagem da história é propiciar ao jovem situar-se na sociedade contemporânea para melhor compreendê-la. Diante disso está a possibilidade de compreensão do tempo enquanto conjunto de experiências humanas. Os tempos históricos, compreendidos nessa complexidade, utilizam a cronologia para situar os momentos históricos em seu processo de sucessão e simultaneidade. Procurando ampliar a noção de tempo do meramente linear para o tempo simultâneo, identificando também os diferentes níveis e ritmos de duração temporal (ARIÉS,1993).

Como exemplo, podemos identificar as principais datas da história do Brasil, tais como a chegada dos portugueses, a independência, a abolição da escravidão e a Proclamação da República. Tais datas remetem a acontecimentos breves, datados e localizados no espaço e que se explicam pelas conjunturas políticas e sociais em resposta às articulações do poder monárquico e das oposições ao regime, principalmente ao republicano. Entretanto, essas datas para serem compreendidas em sua amplitude precisam estar ligadas a um tempo mais longo, ou seja, ao tempo estrutural próprio do sistema capitalista, no qual se desenvolveu o sistema colonial.

Por fim, a história está intimamente relacionada com a manutenção da memória cultural dos povos, principalmente em tempos atuais onde o consumismo e a valorização excessiva das novidades podem levar as gerações atuais a esquecer e anular a importância das relações que o

presente mantém com o passado. A importância do saber histórico reside no resgate desta memória, como constitutivas de identidades individuais e coletivas. O ensino da história, organizado com diferentes formas de apreender o tempo, especialmente o tempo conjuntural e estrutural favorece a distinção e reavaliação dos valores do mundo de hoje e a relação com as gerações passadas e futuras (ARIÉS,1993).

O conceito de duração torna-se nesse nível de ensino, a forma mais substantiva de apreensão do tempo histórico, ao fazer com que os alunos estabeleçam relações entre continuidade e descontinuidades. A noção de duração possibilita compreender o sentido das revoluções como momento de mudanças irreversíveis da história e como forma de relações dialéticas entre o presente, o passado e o futuro.

Ao se repensar o tempo histórico tendo como referência as relações do homem com a natureza, pode-se ampliar a compreensão das diversas temporalidades vividas nas sociedades passadas e presentes, nos seus principais momentos históricos. O primeiro desse longo processo foi a Revolução Agrícola, com a criação de formas de plantio responsáveis pela transformação da relação existente entre os homens e a natureza.

O segundo momento situado entre o século XVIII e XIX foi a Revolução Industrial que impôs um novo ritmo ao processo cotidiano dos homens em sua relação com o meio ambiente, estabelecendo novas formas de organização da vida e do trabalho.

Os ritmos de duração estão inseridos em várias temporalidades. A curta duração, a dos acontecimentos breves, com datas e lugares determinados; a média duração, no decorrer da qual se dão as conjunturas com tendências políticas e ou econômicas que, por sua vez, se situam num processo de longa duração estrutural, no qual as mudanças são imperceptíveis, vigorando a sensação de lentidão do tempo (ARIÉS,1993).

2.3 HISTÓRIA DAS MENTALIDADES

Segundo Ariés (1993) não se deve confundir a história das mentalidades com a história das ideias. Não foram as ideias dos grandes personagens que influenciaram e conduziram as camadas populares, enfim os homens comuns, mas a repercussão muitas vezes empobrecida de suas doutrinas. Essa história deseja saber o que foi captado mentalmente pelo povo em geral a respeito das ideias da elite, como foi adaptada para a vida comum a ideia da cultura dominante. As mentalidades também investigam os valores de determinado grupo social, como se mantém,

quais suas relações com outros tipos de mentalidade e como podemos percebê-la através dos costumes e das relações de trabalho.

Para que nascessem as economias modernas, a nossa, e suas condições – a preocupação com a poupança, à vontade de adiar para o futuro um gozo agora moderado, o investimento das rendas, a acumulação capitalista e, enfim, a divisão do trabalho -, foi preciso que, antes da tecnologia e das forças de produção, mudasse primeiro a atitude mental diante da riqueza e do gozo. (ARIÉS, 1993, p.23)

Ariés (1993) tomemos um exemplo utilizado anteriormente, a organização do trabalho no engenho durante o período colonial. Os engenhos de cana-de-açúcar no Brasil apresentavam características do processo de produção industrial, com a fase da plantação, moagem, industrialização e comercialização da cana-de-açúcar. Esse processo está inserido no tempo estrutural das transformações do capitalismo mundial. Por outro lado, temos as imposições de ordem local, como a dificuldade da obtenção de mão-de-obra e da necessidade de extração máxima da força de trabalho escravo.

Esse modo de produção está inserido no tempo conjuntural, pois se relaciona com as determinações geográficas, econômicas e políticas do país. Como percebemos, existe uma simultaneidade de tempos, onde as condições locais muito lentas estão entrelaçadas com as transformações do contexto global. Num segundo exemplo, essa mesma contradição entre o local e o global foi sentida a partir do choque cultural que ocorreu entre a mentalidade burguesa e europeia e o modo de pensar e viver dos povos nativos.

A mentalidade europeia estava direcionada para a rapidez da exploração territorial, para o lucro e o poder, enquanto as tribos indígenas organizavam suas relações sociais de maneira lenta, estruturada na tradição cultural da comunidade. Daí a imposição da religião católica como forma de acultramento e a destruição da identidade e dos valores dos povos nativos (ARIÉS,1993).

A história das mentalidades compreende uma análise de tempos estruturais “longos” e subentende que, de todos os aspectos sociais, econômicos e políticos presentes em determinada sociedade, é a mentalidade o aspecto com menor mobilidade temporal, pois mesmo quando um modo de produção ou regime político entra em colapso, a mentalidade ainda persiste durante um certo tempo. Por exemplo, podemos analisar a mentalidade escravocrata dos fazendeiros que persistiu, mesmo no período de imigração e do início do trabalho assalariado.

O processo de conversão dos nativos pela Igreja Católica teve como objetivo primordial uma mudança cultural, isto é, forçar e preparar o nativo para um novo ritmo de trabalho mais intenso e determinado. Nas missões jesuíticas todo o processo de trabalho estava organizado em diferentes horários e o sino era o principal regulador do tempo, impondo uma nova lógica de vida, com tempo dividido para o serviço, para o aprendizado, para a missa, para a alimentação etc. Essa divisão do tempo indicava uma nova mentalidade para o trabalho (ARIÉS,1993).

A divisão do tempo na sociedade indígena, antes da aculturação, baseava-se nos ciclos da natureza, ou seja, o dia e a noite, o verão e o inverno. Na Inglaterra o relógio já era utilizado no século XVII para organizar o trabalho industrial. No Brasil colonial durante o século XVI o principal marcador do tempo ainda era o nascer e o pôr do sol, foi iniciativa dos padres jesuítas em suas missões de catequese a introdução da organização do tempo nas aldeias, usando como instrumento regulador das atividades com os nativos, o sino.

Podemos definir a cultura material como o conjunto de objetos produzidos por uma sociedade. Esses objetos nos dão pistas a respeito do nível de progresso técnico, das concepções artísticas, religiosas e das organizações sociais e econômicas de um povo. A cultura material supõe que ela é o resultado de toda forma de pensamento, de iniciativas da vida cotidiana e principalmente do tipo e do nível técnico de trabalho que os seres humanos executam para superar as dificuldades do meio ambiente.

Enfim, a cultura material é o resultado de todas as ações humanas na construção de objetos que facilitem o trabalho e as condições de vida, que vão desde o machado de pedra dos homens primitivos até os computadores do homem contemporâneo (ARIÉS,1993).

É possível abordar a cultura material como faziam os historiadores antigos, isto é, procurar apenas os objetos exóticos que representavam um avanço tecnológico no período estudado. Entretanto, podemos abordar a materialidade no aspecto do cotidiano das pessoas comuns, como, por exemplo, o tipo de alimentação, de moradia, de vestuário, dos instrumentos que faziam parte dos costumes de um determinado povo.

A cultura material hoje em dia está intimamente ligada à economia. É possível traçar, através dos hábitos alimentares, do vestuário, aumento ou queda de produção, períodos de fome e escassez de suprimentos, importação de gêneros alimentícios e produção de matérias-primas (ARIÉS,1993).

Graças à cultura material foi possível diferenciar as moradias de camponeses e senhores feudais na Idade Média, as condições de higiene das cidades medievais e as doenças relacionadas a ela. É possível ainda diferenciar a cultura material nos dias de hoje, analisando as sociedades tribais e as populações das grandes metrópoles, assim como relacionar a situação de vida dos bairros operários ingleses aos bairros populares de hoje em dia, buscando diferenças e semelhanças.

As pesquisas sobre a cultura material tiveram maior incentivo no leste europeu, principalmente na Polônia com a criação do Instituto de História da Cultura Material.

Ariés (1993) o historiador e o professor de História não podem dissociar a cultura material da sociedade, dos costumes e da mentalidade dos povos. Fica entendido de antemão que é nas relações sociais que se deve buscar a significação dos objetos confeccionados e deixados pelos povos e que a sociedade e a economia explicam os traços da cultura material.

Essa também trabalha com a evolução das técnicas, por exemplo, as sociedades feudais possuíam certas tecnologias quando se tratava de armamentos para guerra. As armas de fogo e o cavalo garantem a aristocracia militar uma superioridade decisiva de maior rapidez e eficiência no ataque. Estes importantes Avanços técnicos foram determinantes na conquista e exploração das novas terras, pois os nativos desconheciam o cavalo e as armas de fogo.

A evolução das técnicas vista sob a ótica da cultura material revela as mudanças dos modos de trabalho durante os tempos, ou seja, a confecção da primeira lança com ponta de pedra do homem primitivo até a invenção da primeira máquina.

Os historiadores, hoje, utilizam diversas fontes históricas como os inventários de bens, doações, registro de posses, para estudar a cultura material com seus utensílios de cozinha, vestuário, objetos de adorno, instrumentos de trabalho e armas, pois estes revelam muito da cultura de determinado povo. Representam ainda, importante recurso pedagógico para os professores de história, de análise dos objetos e observação prática.

Uma atividade interessante a realizar com seus alunos pode ser a observação dos modos de vestir existentes atualmente e que variam de acordo com as sociedades e/ou classes sociais, grupos identitários etc.

2.4 HISTÓRIA IMEDIATA

De acordo com Lacouture (1998), é muito difícil conceituar a história imediata dentro de limites precisos e dotados de rigor científico, pois o campo de pesquisa é novo e se relaciona de alguma forma com o jornalismo, pois o testemunho e o contato de seus autores com o acontecimento constroem e vivificam o fato. Podemos citar como exemplo o desenrolar dos acontecimentos no Oriente Médio, como a guerra do Iraque.

Muitos jornalistas desempenharam papéis de historiadores porque viveram intensamente o conflito, narrando e registrando os acontecimentos. É claro que nem sempre de forma rigorosa, como faz o historiador, mas estes registros acabam que fornece excelente material de pesquisa para análises futuras dos estudiosos. A mídia tem muita importância dentro desta narrativa, pois sabemos mais sobre a bomba de Hiroshima através das imagens da televisão do que pelos relatos escritos.

A história imediata trabalha com uma espécie de reportagem do acontecimento “ao vivo”. Onde seus autores também são atores da trama. Um destes autores foi Leon Trotsky, no qual descreveu os combates da revolução Russa de 1917 (LE GOFF,1990).

Esta história palpitante não está livre de problemas, pois é praticada por homens imersos nos acontecimentos, cuja proximidade temporal com os fatos, pode colocá-los sob suspeição. Mas os historiadores e os educadores competentes saberão relacionar e identificar posições ideológicas dentro da narrativa, pois o historiador não se separa do contexto que descreve, mesmo que ele adote certa postura de rigor científico.

Não basta saber o que foi escrito, mas quem escreveu, em que condições e por quê. Quais os interesses que se escondiam por trás dos bastidores. As diversas interpretações dos fatos muitas vezes se chocam, mostrando as posições divergentes dos envolvidos nos conflitos. Voltando ao exemplo atual do Oriente médio: temos uma versão dos acontecimentos veiculadas pelas redes de TV norte-americanas e outra veiculada pela rede de televisão Al Jazeera. (LE GOFF,1990).

Sabemos que os historiadores e os professores, ao analisarem determinada narrativa, devem levar em consideração o seu autor, ou seja, suas ideias, cultura e visão de mundo além do contexto histórico, social e econômico da região em que vive, o que implica em posições, conceitos e opiniões singulares sobre os acontecimentos históricos, que não podem ser desprezados pelos estudiosos do assunto.

A historiografia antiga estava firmemente alicerçada na crença do progresso, da fé, da razão, do poder monárquico ou do poder burguês. Por isso ela sempre foi escrita de “cima” descrevendo os feitos das elites que compunham o poder, ou como diz Jean-Claude Schmitt uma história escrita a partir do centro de poder. Todavia, o interesse dos historiadores pelas margens da sociedade subverteu a ordem das pesquisas.

Já no século XIX e início do século XX, alguns historiadores debruçaram-se em estudos sobre os vagabundos e criminosos do passado, arrancados do campo e atirados nas cidades industriais inglesas, constituindo uma população de explorados que compunha a cena urbana de criminalidade, de violência e de fome (LE GOFF,1990).

A despeito do grande avanço das técnicas e das ciências, a violência e o alto índice de criminalidade são produtos diretos da vida nas cidades grandes, o que não é muito diferente dos excluídos e estigmatizados de um passado muito recente, que vem desde os guetos norte-americanos, às favelas brasileiras até os atuais imigrantes residentes na Europa ou nos EUA, cobertos de toda espécie de preconceito. (LE GOFF,1990).

Existe dificuldade em conceituar a marginalidade, contudo a priori várias noções podem ser distinguidas: o centro caracteriza-se pela supremacia econômica e política e acima de tudo, pelo desenvolvimento tecnológico que impõe aos povos segregados, no seu interior e além de suas fronteiras.

No passado a centralidade do poder e a dominação econômica e cultural estiveram presentes no Império Romano em relação aos bárbaros: dos Cristãos em relação aos pagãos, dos muçulmanos em relação aos infieis, dos civilizados em relação aos nativos, enfim a história sempre esteve ligada a exemplos de exclusão e marginalidade, imposta a partir dos centros de decisão em relação às populações situadas em suas margens.

Durante a Idade Média, no leque das iniciais atividades urbanas, certas atividades foram consideradas desonestas, ainda que essenciais à nova economia burguesa, pois representavam a nova ordem de poder nascente e, portanto, perigosa para as elites tradicionais, representadas pela igreja católica e pelos senhores donos de terras. (LE GOFF,1990).

São as profissões de açougueiro, carrasco, esquartejador de animais, pois católica constituía em manipulação de coisas impuras, é significativo que a casa do carrasco seja edificada fora dos contornos da cidade para não contaminar seus habitantes. O mesmo desprezo

recai sobre limpadores de fossas, tintureiros, comerciantes. Os primeiros, por lidar com impurezas, os últimos porque manipulam a corrupção do dinheiro.

Outros comércios desenvolvem-se nas cidades: o da prostituta que vende o seu corpo, o advogado que vende sua palavra e os professores que vendem sua ciência, pois segundo a igreja, o corpo, o tempo, a palavra e a ciência pertencem a Deus e não podem ser vendidos.

Na esteira dos preconceitos contra o comércio burguês, nobres em aliança com a igreja, agruparam os judeus em bairros separados do resto da população. Nesses bairros eles se especializam em emprestar dinheiro a juros principalmente aos nobres. Os judeus eram tolerados, pois concediam empréstimos a uma nobreza sem dinheiro, os nobres, por sua vez, cobravam dos judeus pela proteção; quando havia desentendimentos entre eles, os judeus eram expulsos e obrigados a procurarem outro local. Com o passar do tempo, as atividades inerentes à vida urbana vão se integrando aos valores da sociedade em transformação estabelecendo códigos de conduta aceitos por todos até que novos marginais sejam eleitos (LE GOFF, 1990).

2.5 A HISTÓRIA COMO PROCESSO INTERMINÁVEL

No final do século XX, os historiadores das mais diversas tendências ficaram perplexos com uma declaração do norte-americano Francis Fukuyama sobre o fim da história. Situando a declaração num contexto histórico mais amplo, a emergência do tema tem sido associada a um conjunto de transformações ocorridas no final do último século. Em primeiro lugar corresponde à surpreendente e rápida implosão dos regimes socialistas do leste europeu e especialmente da ex-União Soviética. Apesar da imperfeição do sistema, o socialismo representava um ponto de equilíbrio com as investidas do capitalismo. Era uma antecipação mesmo que imperfeita do futuro.

A redescoberta dos ideais que animaram os vencidos e o reencontro com eles pode agenciar um processo de generalização do que hoje está in nuce. Isso passa por um rigoroso ajuste de contas com o passado, especialmente com o nosso passado, que permita superar os impasses que, se não levaram ao “fim da história” pelo menos facultaram que esta tese pudesse ter ressurgido com certa credibilidade. Este encontro permite estabelecer uma ponte entre passado e futuro, compreender a história como um processo sem fim. (GARCIA, 1992, p. 38)

O clima reinante após a queda do muro de Berlim era de um entusiasmo que considerava o sistema capitalista vitorioso. Em terceiro lugar, as repercussões sobre o fim da História se deram com a constatação do fim da Guerra fria e do sistema bipolar de poder entre a URSS e os EUA. Com o fim da Guerra fria e as mudanças na União Soviética e leste europeu,

os EUA consolidam sua hegemonia única em termos de aparato militar com a intervenção no oriente médio e principalmente com a Guerra do Golfo onde foi demonstrada incontestavelmente a superioridade tecnológica e militar norte-americana (LE GOFF,1986).

Todos esses acontecimentos oferecem o pano de fundo para uma grande arrancada cultural e ideológica do capitalismo, onde renasce o discurso liberal (neoliberalismo). Uma análise menos apressada nos conduziria a algumas conclusões. A derrocada do “socialismo real” não estaria na vitória do capitalismo como melhor sistema para a humanidade, mas nos problemas e nas contradições não solucionadas do sistema socialista existente (LE GOFF,1986).

Não foi o capitalismo que venceu e sim o projeto de socialismo que se desintegrou diante dos olhos perplexos do mundo. Esta crise do “socialismo real” se deu pela incapacidade dos regimes de economia planificada em resolver os seus maiores problemas:

1. De construir um sistema político alternativo que fosse construído a partir de uma democracia operária.
2. Diminuir os gastos com a indústria militar e os setores a ela ligados.
3. Aumentar os investimentos em tecnologia para manter as taxas de crescimento econômico.
4. Atender as demandas de consumo de bens em serviços em termos de quantidade e qualidade.
5. Resolver os problemas crônicos da agricultura
6. Eliminar definitivamente a pobreza e instaurar de modo consistente a igualdade social.
7. Forjar na sociedade uma cultura de solidariedade e de respeito ao espaço público.

Estes fatos explicam a velocidade do colapso destes regimes, e do enfraquecimento dos movimentos sociais a partir de então. A História teria chegado ao seu fim se a fome, a desigualdade e a miséria, houvessem desaparecido da face da terra, no entanto eles se intensificam movendo novos sonhos, novos estudos e objetivos na construção de um mundo menos injusto (LE GOFF,1986).

CAPÍTULO III- A METODOLOGIA DOS TEMPOS DIVERGENTES

Antigamente, pensava-se que os fatos eram puros, isto é, que aconteceram exatamente do modo como foram descritos nos livros. Não se cogitava o fato de que a interpretação do historiador era a parte mais importante da história. Hoje sabemos que, através dela, podemos perceber a mentalidade e o tipo de sociedade a que o historiador pertencia, o porquê da escolha dos fatos e do tipo de abordagem. A forma como são tratados os fatos históricos dependem da visão de quem os aborda. Há aqueles que ainda viam bondade na princesa Isabel, ao libertar os escravos, outros se preocuparam com os interesses ingleses por trás do fim da escravidão já que esta consistia num poderoso obstáculo aos interesses capitalistas da Inglaterra. A escravidão não combinava com a sociedade industrial. Escravo não tem salário, logo não pode comprar produtos, especialmente os produtos ingleses naquele momento (CARR,1978).

Você pode perceber que podemos ir e voltar no tempo, independente de uma cronologia evolutiva e serial. Os fatos históricos estão ligados por temas. Essa é uma nova maneira de interpretar os eventos históricos. A história consiste num corpo de fatos verificados, mas que foram interpretados por alguém de acordo com certa visão do mundo. Os fatos estão disponíveis para os historiadores nos documentos, nas inscrições, nos jornais, nas narrativas e assim por diante, como peixes na tábua do peixeiro. O historiador deveria reunir todos os fatos do seu interesse, levá-los para casa, cozinhá-los, e então servi-los ao seu gosto (CARR, 1978, p. 26).

Na verdade, os fatos não falam por si. Os fatos falam apenas quando o historiador os aborda. Na sala de aula ele acontece, é o professor que decide quais os fatos que devem vir à cena, em que ordem e contexto.

A visão que se tinha antigamente era de que os heróis como César, Napoleão, Dom Pedro, princesa Isabel e outros é que faziam à história, enquanto as classes populares só assistiam ao desenrolar dos acontecimentos. É possível ainda encontrar livros ou filmes antigos em que os nativos são retratados como povos incultos e, portanto, inferiores. Isso acontece ainda hoje, como se pode ver em filmes ou textos jornalísticos norte-americanos que retratam os povos do Oriente Médio (CARR,1978).

3.1 SEMELHANÇAS, MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS NA HISTÓRIA E NA EDUCAÇÃO

É perceptível até aqui que existe na história um tempo longo, o tempo das realidades que duram séculos, e o tempo de outros eventos que passam mais rapidamente impondo pequenas transformações na sociedade. Usamos o tempo de longa duração para estudar as sociedades antigas como o Império Romano ou a sociedade europeia medieval. Usamos o tempo de curta duração para estudar as sociedades modernas, nas quais se ressalta o contexto dos acontecimentos e os episódios. O conceito de revolução, muito utilizado na análise da história moderna e contemporânea, remete à ideia de transformação rápida, o que afeta toda a vida das pessoas (NOVAIS,1992).

Para Novais (1992) as aulas de história, há 50 anos atrás, eram marcadas pela visão positivista, isto é, o professor só narrava os grandes feitos dos heróis e a aprendizagem impositiva ficava apenas na memorização de nomes e datas sem sentido e sem relação com a vida cotidiana. O professor falava, e não havia os questionamentos dos alunos. O professor era o sujeito da história; o aluno era o sujeito passivo. Mas, apesar das transformações pretendidas com as novas leis e Parâmetros Curriculares para a educação democrática e cidadã, em muitas escolas o ensino baseado na memorização de conteúdos continua existindo, apesar de tudo. Mas por que isso acontece? A escola faz parte de uma estrutura que pertence à longa duração, depende exclusivamente da mentalidade de ensino presente na organização e na filosofia escolar.

Sabemos que, de todas as coisas que se transformam na sociedade, a mentalidade é a última que muda, pois está ligada à longa duração no tempo e é hoje um campo de pesquisa muito promissor, alargando ainda mais o horizonte da historiografia. Por isso, o professor de História precisa estar ciente da mudança de perspectiva histórica, bem como dos instrumentos tecnológicos disponíveis, e procurar se embasar teórica e metodologicamente para depois aplicar esses conceitos na sala de aula a fim de tornar as aulas mais profundas e desafiadoras.

Os paradigmas educacionais mudaram muito até aqui. Por outro lado, apesar dos recursos sofisticados da tecnologia, muitas das aulas de história continuam decorativas em decorrência de uma mentalidade positivista que ainda norteia a escola como instituição (NOVAIS,1992).

No momento atual, o mundo do trabalho exige pessoas que tomem decisões e que sejam autônomas para dar conta dos desafios de uma aldeia global em constante transformação. A escola, nos moldes em que ainda se encontra com cadeiras enfileiradas, sinal para entrar e sair, silêncio e controle para decorar conteúdos estanques, ainda é uma realidade em nossa sociedade. Entretanto, o ensino virtual nos abre perspectivas desafiadoras na construção de alunos-sujeitos, autônomos e preparados para o novo paradigma educacional, que é aprender a aprender por toda uma vida.

3.2 A HISTÓRIA: DO LOCAL AO GLOBAL

A metodologia da escola antiga estava assentada em um ensino abstrato e distante das crianças, o que explica as dificuldades que elas tinham em fazer ligações com sua própria vida. Muitas vezes se questionava o porquê de estudar história. O professor ficava no passado distante sem fazer ligações com o presente e o futuro. Ensinar história requer que o educador saiba ir e voltar no tempo para esclarecer os conceitos. Isto também se refere ao saber trabalhar o local e o global, deslocando-se de um a outro (FREIRE, 1997).

Tem sido prática recorrente entre os professores datar os eventos como se isso bastasse para que a criança realize a localização temporal e apreenda seu significado. O professor isola um acontecimento num dado tempo explicando as causas e as consequências do determinado fato, tendo como referência o antes, o agora e o depois.

O problema é que o professor, ao isolar um fato, com o objetivo de facilitar a compreensão das partes, não faz o caminho de volta, ou seja, integrando a parte isolada ao todo novamente (FREIRE, 1997).

Para trabalhar com várias noções de tempo, entretanto, é preciso situar historicamente os acontecimentos, integrando o particular e o geral, as partes e o todo, cuja dinâmica é a multiplicidade de operações.

O professor deve saber ligar acontecimentos aparentemente desconectados a contextos mais amplos, estabelecendo elos entre a realidade cotidiana dos alunos e a história escrita e ensinada. Tal capacidade é semelhante àquela do artesão que une fio por fio numa grande teia, seguindo um projeto temático que tem em mente. O resultado do trabalho educativo é artesanal, pois traduz a complexidade cultural presente no gênero humano, trabalho esse que é criação do pensamento e da habilidade humana, única, singular e diferente de todas (FREIRE, 1997).

Freire (1997) se o professor faz inúmeras operações mentais para preparar e expor suas aulas é de se esperar que também solicite do aluno operações reflexivas. A apreensão do conhecimento concebido não como educação bancária, que é o depósito de conhecimento na cabeça do educando passivo, mas como processo de construção entre sujeitos que pensam, passa por inúmeras etapas que vão desde a simples leitura, observação, comparação, classificação, coleta de dados, síntese, hipóteses, crítica, análise, criatividade, imaginação e outras.

3.3 A HISTÓRIA COMO EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

A existência da história escolar deveu-se por muito tempo ao seu papel formador da identidade nacional, não como identidade singular dotada de cultura diferenciada e original, mas, antes de tudo, pertencente e reprodutora da cultura ocidental e cristã (BITTENCOURT,1997).

Paradoxalmente, para a maioria das propostas curriculares, o ensino da história visa contribuir para a formação do cidadão crítico esperando que, através dessa formação, adquira postura reflexiva e consciente em relação à sociedade em que vive.

A apresentação de textos oficiais reitera com insistência que o ensino da história, ao estudar as sociedades passadas e presentes, tem como objetivo fazer com que o aluno se perceba como agente social capaz de transformar a realidade, contribuindo para a construção de uma sociedade democrática.

Segundo Bittencourt (1997), a relação entre história escolar e cidadania nos remete às finalidades políticas da disciplina. A relevância de uma formação política que a história tende a desempenhar no processo de escolarização tem sido inerente a sua própria existência e permanência nos currículos.

O estudo de outros tempos e lugares pode possibilitar a constituição da identidade coletiva na qual o cidadão está inserido à medida que introduz o conhecimento sobre a dimensão do outro. Identidade e diferença complementam a dimensão do que é ser cidadão e suas reais possibilidades de ação política de autonomia intelectual no mundo atual.

O professor, enquanto profissional competente que conhece seu campo de saber, não se separa do político. As competências teóricas e técnicas precisam estar calcadas na ética. Por

isso, o professor, educador de cidadãos. Freire (1997), preocupa-se com o que ensinar, por que ensinar e para quem ensinar. Percebe que um estudo que leve a uma visão mecânica ou passiva da história dificilmente contribuirá para o desenvolvimento do senso crítico do educando, pois dá a sensação de inércia diante da história.

Entende que um ensino, baseado na linearidade dos acontecimentos e preso a períodos fixos, acentua a visão preconceituosa de que existem povos superiores a nós e que precisamos imitar.

A aula de história não pode ser outra, senão aquela que interpreta e interroga o mundo. Compara, analisa e critica. Combate a cópia sistemática e incentiva à criatividade. Possibilita a formação de opiniões dialogadas e refletidas com os colegas e com o professor. Enfim, a história pode cumprir o seu papel na formação da cidadania. Contudo, os fatos não falam por si mesmos. É o professor, com sua habilidade e experiência, quem lhes dá significação (BITTENCOURT, 1997).

3.4 A CONSTRUÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA

A aula enquanto ação efetiva do educador precisa relacionar teoria e prática, empregando a metodologia dialética, por que se entende que a História é um processo em construção e feita por diferentes sujeitos, dotados de vontades ora convergentes e ora conflitantes, situados em vários espaços e tempos. Toda teoria não faz sentido sem uma prática efetiva, esta é uma premissa da filosofia dialética. Nesse sentido a aula enquanto ação efetiva do educador precisa relacionar teoria e prática, empregando a metodologia dialética, por que se entende que a História é um processo em construção e feita por diferentes sujeitos, dotados de vontades ora convergentes e ora conflitantes, situados em vários espaços e tempos.

Esse processo só pode ser entendido de modo dialético, pois o conhecimento atual contém os conhecimentos anteriores, mas só é apreendido nos seus significados se o processo intelectual utilizado for de incorporação por superação. É uma concepção dialética da história, concepção esta que se opõe a do tempo cronológico. (WACHOWICZ, 2001)

Nesse sentido concorrem várias concepções de educação e de mundo, pais, alunos, professores e diretores. A escola dentro desta perspectiva não está imune à realidade que a

envolve, nem às influências que recebe. O professor ciente desta realidade concreta que é dialética, que não se apresenta de forma estática, mas em constante processo de mudança, ajusta seus conceitos e passa a efetivá-los no dia-a-dia .(WACHOWICZ, 2001)

O presente é apenas ponto de partida da aula, por que o passado está de algum modo vivo no presente. Com essa metodologia, o professor vai e volta no tempo, ligando acontecimentos, procurando semelhanças, distinguindo diferenças e semelhanças e reconhecendo rupturas, tendo como eixo um conceito ou tema específico. Os conteúdos organizados em eixos temáticos possibilitam ultrapassar a rigidez dos períodos, nesse sentido o professor pode partir em sua narrativa de qualquer ponto da História sem se preocupar em seqüenciar assuntos compartimentados.

Contribuir para as várias noções de tempo em sala de aula é fazer os alunos entenderem que o tempo não é único para todas as culturas e que é possível identificar o ritmo à duração e a velocidade com que as mudanças ocorrem a cada momento. Uma aldeia indígena isolada certamente terá uma noção de tempo muito diferente de uma sociedade industrial e capitalista, entretanto, esta mesma aldeia indígena com seu tempo diferente coexiste com sociedades altamente tecnológicas o que nos faz pensar na simultaneidade de tempos presentes em nossa época (WACHOWICZ, 2001)

A noção de tempo é um dado cultural com características próprias. Pode ser caracterizada dentro de um tempo muito longo, como exemplo podemos citar a cultura tribal que guiada pela tradição dos costumes, pouco se transforma. Diferentemente da nossa cultura contemporânea que possui uma noção de tempo muito rápida e fragmentada devido ao ritmo das mudanças e inovações tecnológicas sucessivas. A finalidade dessa aula foi mostrar para os futuros professores que é possível transformar a teoria em prática a partir de uma metodologia adequada e também da reconsideração do seu papel enquanto pesquisador-educador e intelectual transformador.

(...) intelectual e alguém que conhece seu campo e tem uma larga visão sobre outros aspectos do mundo, alguém que usa sua experiência para desenvolver teorias e questões e que volta a interrogar a teoria com base em maior experiência. Intelectual é também alguém que tem coragem para questionar a autoridade e que se recusa a agir contra sua própria vivência e julgamento (...) (GRAMSCI, 1976, p. 47).

Isso impõe a historiadores e professores a compreensão da problemática do nosso tempo e da articulação com outros tempos no ensino da História, pois a tarefa de conscientização na formação da cidadania, no campo de lutas das causas populares continua atual e permanente.

Tendo em vista que a competência é uma trajetória de construção de conhecimento reflexivo entre teoria e prática, é condição fundamental que o professor tenha projeto pedagógico próprio.

As exigências profissionais do momento indicam a superação da concepção de professor como mero transmissor de conteúdos elaborados por outros. Hoje, ao contrário, o professor passa ser um orientador de estudos, um organizador de pesquisa.

Para a concretização desse novo papel, o professor precisa desenvolver conhecimentos mais amplos na área de conteúdos, metodologias e técnicas de ensino. É necessário estar informado a respeito dos paradigmas que norteiam a educação atualmente (GRAMSCI, 1976).

Num primeiro momento, para se ter projeto próprio, é essencial que cada professor procure pesquisar sobre um tema que mais lhe agrada com o objetivo de aprofundar o conhecimento sobre ele, procurando embasamento teórico em variadas leituras, questionando e inovando seu trabalho. Em algum momento da vida, o professor começa a aplicar o que aprendeu nas teorias no exercício cotidiano das aulas, refletindo e produzindo textos sobre suas experiências sempre fundamentadas em postura científica.

Em outras palavras, a construção da competência de educador se equaciona com as leituras, teorias, paradigmas e propostas analisadas de forma crítica e profunda. Sem isto não há como elaborar interpretações pessoais e criativas (GRAMSCI, 1976).

O professor adquire o papel de mediador quando se torna responsável por organizar as atividades numa sala de aula onde os alunos são diferentes e reconhecidos como tal. Essas diferenças podem ser de natureza cultural ou cognitiva. O professor mediador deve identificar essas diferenças e buscar meios para que o aprendizado seja benéfico para todos.

As atividades propostas devem ser diversificadas e contextualizadas, considerando o desenvolvimento pessoal e a realidade do aluno, incentivando-o à reflexão. A escola, portanto, deverá respeitar e valorizar seu conhecimento inicial (experiência de vida), ao mesmo tempo em que proporciona a ampliação desse conhecimento através da problematização e do confronto com o conhecimento científico.

Muitos pesquisadores já trataram do fracasso escolar apontando inúmeras causas para o problema. Contudo, a competência do professor é um dos dados mais importantes no êxito da aprendizagem dos alunos.

Segundo Demo (1993) “a prática também reconstrói conhecimento, desde que se volte à teoria”, partimos sempre de uma teoria que nos leva a experimentações práticas do que foi apreendido. Entretanto, o processo não termina aí. Se quisermos avançar, temos de teorizar

nossas experiências. Esse é o caráter científico da educação de um profissional que busca autonomia intelectual.

Diferentemente do professor que repassa cópias, o professor competente estuda determinado problema para superá-lo no dia-a-dia.

Trabalhar com projetos permite essa gama de experiências para alunos e professor, pois ambos estão construindo conhecimento em diferentes níveis. A finalidade da busca pela competência, antes de ter um fim em si mesma, deve se dirigir para a inovação ética. Desse modo, o professor, enquanto profissional, pode contribuir para a qualidade da educação e o êxito profissional de seus alunos (DEMO,1993).

CAPÍTULO IV- A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA HISTÓRIA NOS DIAS ATUAIS

O ensino da História não significa apenas a busca de cultura ou de um conhecimento genérico, mas compreender melhor a realidade na qual o dia a dia se insere. Isso permite, ainda, promover a transformação da percepção dos fatos, de modo a emitir opiniões, de buscar explicação e sentido para uma série de questões que nos inquietam, mantendo com o passado uma relação ativa. É necessário reconhecer também que História é vida. Não há nela nada de parado ou estático – é um processo permanente de mudança, de transformação. O ponto de partida da História é sempre o presente – para entendê-lo, preservar o que ele tem de bom ou transformá-lo. (CAIO BOSCHI, 2019)

O conhecimento histórico pode ser visto como uma forma de problematizar a vida. Através da história, aprende-se a ver o mundo de uma forma muito específica: a partir da perspectiva do tempo. Por exemplo, uma criança pode ler na frente da tela do computador que as vacinas são perigosas e que restringem sua liberdade pessoal. Essa correlação pode ser significativa no início, mas logo se mostra uma ameaça à sua vida. Nesse sentido, o conhecimento histórico pode ser uma forma de estabelecer barreiras importantes a essas fontes de informações perigosas. Um jovem que estudou ou está estudando história se pergunta por que alguém se oporia às vacinas? Por que existe uma campanha anti-vacinas? É a primeira vez que isso acontece? É estranho pensar que até mesmo o próprio presidente do país espalha diversas informações falsas referentes a vacina, onde o mesmo, durante uma pandemia, que matou milhões de pessoas, negou comprá-la milhares de vezes por alegar não saber da veracidade dela, estimulando seus apoiadores a não a tomar. Parece uma realidade distinta, de um país que anos atrás era referência mundial em imunização. Existiram guerras e revoluções para que pudéssemos desfrutar dela hoje. E foram nas aulas de História na escola onde foi possível aprender isso tudo. Aprender sobre a história e sobre a liberdade individual é elemento que diz respeito à vida e à morte, diz respeito a cada um de nós.

Considerada supérflua para as finalidades de governantes autoritários da Ditadura Militar, os professores de História foram vigiados, presos e torturados, pois o que faziam, era insurgente, conforme diziam os ditadores. Houve uma grande reforma do ensino em 1971 (Lei 5692/71), e a disciplina de História passou a ser ministrada apenas para o Segundo Grau, atual Ensino Médio. Já no Ensino Fundamental foi criada a disciplina de Estudos Sociais, que juntou as disciplinas de História e Geografia, através do Parecer 853/71, do Conselho Federal

de Educação. A disciplina História só voltou a ser ministrada no Ensino Fundamental, com o processo de redemocratização, nos anos 1980.

Há um tempo, surgiu um movimento chamado Escola “Sem” Partido que, coincidentemente, é muito semelhante ao que ocorria na Ditadura Militar. Pretendeu vigiar aulas e professores de História, criou-se leis com o objetivo de excluir conteúdo e acontecimentos da História denunciada como “ideológicos”. Ainda que teoricamente, hoje em dia vivemos em um país democrático, as denúncias e as tentativas de controle sobre as aulas de História e os livros de história persistem. O alvo de perseguição eram conteúdos de questões de gênero e sexualidade, golpe militar de 1964 e tudo o que demonstrasse a tentativa de construir uma leitura crítica do mundo. Uma onda de denúncias passou a atormentar a vida de professores que pretendiam fazer da escola o que ela deve ser: um espaço público de debate e conflito de ideias.

Hoje, o espaço para História nos currículos escolares está ficando cada vez menor. Como a carga curricular dessa disciplina foi significativamente reduzida, há colégios que não tem mais essa disciplina. Sem História não há cidadania. A História em sala de aula pode dialogar com as diferenças que existem em nosso mundo. A História mostra que o mundo é realmente múltiplo, por isso não pode ser reduzido a um sentimento. Aprender-la é abrir-se aos infinitos sentidos que a vida pode ter, por isso, tornar-se cidadão de um país exige saber viver com diferentes sentidos, explicar a realidade de diferentes formas e criar soluções para os problemas que surgem. Dessa forma, os cidadãos sempre resistirão à ditadura e à tirania, especialmente ao controle e à vigilância.

Excluir a História dos currículos é como roubar o futuro das novas gerações. A aula de História propõe uma transformação e uma ética de si mesmo. Nela aprende-se conceitos, mas também se aprende as relações entre os seres. Não relações baseadas na tirania e no autoritarismo, mas relações respeitadas, de aprendizagens e de ampliação daquilo que se entendia ser o mundo. Estudar História nos deixa mais abertos “a eterna novidade do mundo”. Ao excluir a História dos currículos impedimos que as novas gerações sejam capazes de pensar outras ideias para adiar o “nosso fim do mundo”, para resolver os problemas que a eles se apresentarão e para entender, afinal de contas, como chegamos até aqui.

Hoje em dia, ainda existem pessoas que apoiam e pedem a volta da Ditadura Militar, que vestem roupas com símbolo da suástica nazista, esquecendo totalmente o que foi o holocausto, e tudo o que ele causou. Há até mesmo apoiadores da Ku Klux Klan, um grupo de

supremacia de pele branca. Tudo isso consequência de não se estudar História. O que será de um país onde a disciplina não será mais obrigatória? O que será dessa nova geração que não saberá o que foi o seu passado? Não aprender História é estar condenado a repetir os erros do passado.

4.1 HISTÓRIA COMO ENSINO NÃO OBRIGATÓRIO NO ENSINO MÉDIO

O Projeto de Lei nº 6.840 de 2013 visava reformular o ensino médio quando o Brasil sofreu impeachment por motivos suspeitos, levando à subida do presidente Michel Temer ao poder. Em termos de educação, a primeira medida de Temer foi a liberação oficial das medidas provisórias aprovadas em 2016, que foram finalmente refletidas na Nova Lei do Ensino Médio nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.

Dentre as várias alterações que essa lei trouxe, é cabível ressaltar a imposição de que o novo Ensino Médio tenha Matemática, Língua Portuguesa e Inglês como disciplinas obrigatórias, tendo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como alicerce, com a perspectiva dos itinerários formativos, que são arranjos curriculares flexíveis, que contemplam as áreas do conhecimento definidas na BNCC, sendo elas linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas; e, por fim, um quinto itinerário de formação técnica e profissional.

A reforma do ensino médio entrará em vigor para os alunos do primeiro ano em 2022 e se aplicará a todas as turmas do país até 2024. Essa mudança aumentará a carga horária total para três anos, de 2.400 horas para 3.000 horas. Das 3.000 horas-aula, 1.800 horas-aula são utilizadas para disciplinas obrigatórias no curso geral nacional de base e 1.200 horas-aula são utilizadas para horários de treinamento. Cada escola deve fornecer pelo menos uma opção para complementar o treinamento do aluno, sendo eles: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas, e formação técnica e profissional.

Se tratando de História, o que se apresenta é uma série de conteúdos que não obedecem mais à possibilidade de organização temporal da história como ciência e disciplina, os livros terão temas. A escrita não se refere a textos para fins de ensino. Ao observar coleções, não se trata de conteúdo histórico, mas de citar conteúdo histórico, pois os eventos também se limitam a descrições. Se os livros anteriores foram criticados por sua superficialidade e homogeneidade,

o que se tem agora é o desenvolvimento do tema, o que dificulta a análise, argumentação, comparação e crítica do conteúdo apresentado.

Embora algumas coleções forneçam muito espaço e enfoquem temas relacionados ao Brasil, e até considerem temas que foram silenciados no ensino da escrita na História, como indígenas, negros, mulheres etc., esses temas históricos são incluídos, e aparecem como assunto de livros, fora de sintonia com a ideia de História como processo. É impossível separar esses temas de conceitos históricos mais amplos. Por exemplo, se não refletirmos sobre a escravidão moderna e sua relação com o capitalismo, a formação da nação brasileira no século XIX, a eugenia e o darwinismo social de nossos intelectuais e instituições, e a declaração de uma república, o problema do racismo não pode ser resolvido. A apresentação da série não contribui muito para o desenvolvimento da consciência histórica de nossos adolescentes e jovens.

A História deve ser ensinada de tal maneira que esclareça questões do Tempo Presente, porém, do modo como as coleções se apresentam, o que se tem é um presente sem vínculo com o passado. Com o novo arranjo curricular do Ensino Médio, perde-se o direito ao passado e à memória histórica.

Todos sabem que estudar História é importante para que não se cometa os mesmos erros do passado, para que se tenha a oportunidade de organizar o agora e o futuro de modo mais seguro. O estudo dos fatos consumados tem um valor estratégico, ou seja, essa ideia sugere que a análise e a crítica do passado determinam o alcance de um futuro livre das mazelas que um dia nos afligiu.

A História tem a capacidade de ampliar o mundo que se vive, de propiciar o contato com outras culturas e diferentes saberes, ela carrega valores e ensinamentos pelo tempo, dando um sentido à vida. A importância dela amplia o imaginário, o horizonte de consciência, o acúmulo de conhecimentos e o amplo contato com aquilo que o homem produziu no tempo. Faz conhecer e compreender o passado da humanidade, para nunca o reinventar ou distorcê-lo a favor de convicções políticas ou pessoais, para provar as próprias ideias. Por isso é tão importante ensiná-la de maneira correta, principalmente aos jovens, que são o futuro da nação.

4.2 PANDEMIA: SEU IMPACTO NA EDUCAÇÃO E SUA APRENDIZAGEM HISTÓRICA

As primeiras avaliações diagnósticas referentes ao desempenho dos estudantes durante a pandemia foram desastrosas. Os números são muito preocupantes, não só quanto à aprendizagem, mas, também, no que se refere ao aumento da desigualdade e do abandono escolar, sendo mais grave a situação entre os jovens que estão no ensino médio.

Segundo dados da Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI), a América Latina retrocedeu em pelo menos oito anos no acesso ao conhecimento durante a pandemia. Tudo isso em razão do pouco incentivo governamental para o acesso ao ensino remoto. Milhões de crianças e jovens ficaram sem estudar ao longo de 2020, e isso ainda continua em 2021, muitos por terem que auxiliar na renda familiar, e outros por não terem acesso a internet e dispositivos eletrônicos para assistir as aulas.

O problema se agravou ainda mais no Brasil, que não esboçou nenhum plano nacional de conectividade digital que pôde chegar aos mais pobres. As escolas públicas continuaram fechadas em sua larga maioria, e a grande parte de seus alunos não conseguiu estudar, nem frequentar as aulas online. As escolas particulares, por sua vez, conseguiram oferecer o ensino combinado presencial e remoto, apesar das dificuldades geradas pelos ciclos sanitários da pandemia, que se agravavam em alguns momentos em determinadas regiões do país.

Em meados de março de 2020, logo no começo da pandemia, as escolas tiveram de fechar para o ensino presencial. Guiado pelas novas tecnologias para oferecer um ensino remoto, o estado de São Paulo combinou a oferta por meio de três grandes mecanismos: o chamado Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP), o uso de aplicativos para aulas on-line e as aulas assíncronas, numa parceria com a TV Cultura.

Porém, ao longo do processo, a Secretaria de Educação percebeu que, apesar desses esforços, muitos estudantes não estavam conseguindo acessar as aulas ou não conseguiam se adaptar a esse modelo de ensino. A preocupação com o abandono escolar se tornou maior, e, com isso, verificou-se a necessidade de se instituir um programa de busca ativa para trazer os alunos de volta às atividades escolares, mesmo que remotas.

A pobreza de aprendizagem, analisado com base em estatísticas educacionais, indica o percentual de crianças com 10 anos incapazes de ler e entender um texto simples. A pandemia,

segundo o levantamento, aumentaria esse índice para 70% dos alunos no Brasil, que já tinha 50% dos alunos em pobreza de aprendizagem.

O professor Everton Pereira (2021), especialista em sociologia no ensino médio e professor na rede estadual de Minas Gerais, cita que o impacto no Brasil pode ser ainda mais brutal já que temos um nível de desigualdade maior que outros países da América Latina:

“Essa defasagem, essa dificuldade de aprendizagem ela pode de fato, como o estudo aponta, prolongar para toda uma geração, uma geração inteira fica “condenada” a uma forma pouco crítica do conhecimento e da autonomia do indivíduo. Isso gera uma população que pode ter dificuldade até mesmo de inserção ao mercado de trabalho”.

Com a chegada da pandemia do COVID-19, o cenário de educação brasileira mudou drasticamente, surgindo a alternativa do ensino a distância. O EAD foi uma medida viável, visto o cenário de pandemia, mas, esse sistema limita a prática educacional em muitos cenários, de modo a afetar diretamente os estudantes que necessitam de prática para se formar, e outros que não possuem acesso à internet. Muitas disciplinas foram adaptadas, mas a verdade é que nada substitui a experiência prática, o que gera um déficit educacional e profissional em vários cenários.

Segundo Rüsen (2015), a consciência histórica dos jovens está diretamente ligada às suas identidades. Essa concepção dá origem a diversos estudos empíricos que buscam compreender de que forma esses alunos constroem a sua percepção do passado e como o conhecimento histórico se constitui levando em consideração as suas identidades, o seu meio de vida, seus conhecimentos além da escola e as diferentes percepções que esses condicionantes podem gerar na aprendizagem de história. O contexto gerado pela pandemia do coronavírus criou condições específicas em que essas aprendizagens e a identidade dos estudantes se reconfiguram bruscamente, o que nos leva a pensar na recepção e na compreensão das mudanças relacionadas às formas de aprender a pensar historicamente. Os dados oferecidos pelas narrativas desses estudantes são fundamentais para captar as nuances do processo histórico e seus impactos sobre o ensino de história escolar, em diferentes cenários do país.

O Brasil já enfrenta uma situação especial em relação ao ensino de História escolar: entre outras coisas, os professores enfrentam negações e narrativas anticientíficas (terraplanismo, movimentos de extrema direita, discurso exclusivo, etc.). Nessa situação frustrante, também vieram à tona as práticas racistas que tornaram invisível e insignificante a

presença de milhares de afro-brasileiros e indígenas, abrindo a história do País. Visibilidade e invisibilidade.

A narrativa envolve uma série de elementos que revelam a forma como se compreende a si mesmo e se faz interlocução com os outros; as formas com que os aprendizes ressignificam as experiências do passado humano — vividas e/ou aprendidas — e se orientam no tempo (Rüsen, 2010).

Não há uniformidade na narrativa, pois a sociedade é marcada por diferentes formas de pensar. Olhando para o passado, as possibilidades são inúmeras. Nos professores de História, precisamos avaliar essas versões, buscar consistência empírica e lógica que possa verificá-las ou refutá-las. Portanto, é importante prestar atenção à maneira como os alunos desenvolvem ideias sobre o que, como e por que uma determinada coisa aconteceu.

Nessa trama, entram noções de explicação, significância, multiperspectividade e evidência. Tais conceitos dão forma à natureza da história como ciência, legitimando investigações que interpretem a aprendizagem histórica sem se afastar desses conceitos estruturantes do pensar historicamente (Barca, 2017).

O aprender e o apreender na pandemia caminham, enfim, dentro dos limites de uma rede de ensino desigual, salientada por uma política pública frágil, que ao invés de incluir, afasta ainda mais os alunos do processo de aprendizagem, contribuindo para a permanência de uma cidade do Rio de Janeiro partida. As peças deste tabuleiro, entre elas a própria História, aparecem desvalorizadas no currículo modo presencial, por conta da diminuição de tempos de aula e os ataques atuais à ciência e agora no meio remoto, por meio de materiais institucionais que cubram suas discussões e que impeçam a construção da consciência, alijando os alunos da formação de seu espírito crítico. A História, como uma ciência humana e por referência, tem seu lugar no meio de todos, ainda que no caos no qual mergulharam a educação na pandemia. Vai passar. Nossas experiências processadas são as fontes históricas que comprovarão nossa hipótese no futuro. (Dieguez, 2020: 9).

Tendo em vista sua diversidade regional, o Brasil não estava preparado para a pandemia e para as suas mudanças na educação. Um ensino coerente de História deve estar conectado com as necessidades reais das disciplinas que são ministradas em diferentes partes do país. Professores e pesquisadores têm a função de revelar as necessidades e características de cada recanto do território, para que a importância desses processos chegue a exemplos de governo. Esse tipo de ensino está diretamente relacionado ao conceito de cidadania e à consciência

histórica do sujeito, que se estabelece por meio da reinterpretação do ensino histórico relacionado a essa realidade. Ao mesmo tempo, essa conexão requer aulas de história, mesmo que haja limitações do espaço virtual, ela também inclui pesquisas sobre história de doenças e história de crises.

Saúde e vacinas são principalmente a historicidade da formação gradativa de métodos e entendimentos que legitimam e diferenciam o discurso científico.

CONCLUSÃO

A pesquisa bibliográfica realizada trouxe resultados que podemos apontar como pontos para de início da discussão, as origens e explicações da renovação teórica e metodológica do ensino de história, situando a História Nova como precursora destas transformações que elencou os novos temas pesquisados. Sempre aprofundando sob diferentes ângulos a diversidade de tempos presente na História além de incluir pesquisas recentes com o objetivo de reformular conceitos antigos oriundos da visão tradicional da história que já faz parte do senso comum.

Quando estudamos a trajetória da História, chegamos ao século XIX e percebemos que ela era pensada como uma narrativa dos grandes fatos e os heróis nacionais. Uma História diplomática, ligada aos eventos políticos e às mudanças. Para aqueles historiadores, o presente era melhor que o passado, enquanto o futuro seria sempre promissor, visão evolutiva e progressiva da história. Em um mundo em que a ciência e a tecnologia triunfavam, a noção de progresso se fazia cada vez mais presente na maneira não só de se entender a história, mas de conduzir as mentalidades daquela época.

O século XX trouxe uma nova visão crítica ao campo da História. Essa visão de futuro sempre promissor foi questionada. A preocupação passou a ser a colocação do homem no “seu tempo e espaço” e não simplesmente no tempo passado, rígido, dos grandes feitos históricos.

A história social e cultural tem se imposto de maneira a rearticular a história econômica e a política, possibilitando o surgimento de vozes de grupos e de classes sociais antes silenciadas. Mulheres, crianças, grupos étnicos diversos têm sido objetos de estudos que redimensionam a compreensão do cotidiano em suas esferas privadas e políticas, a ação e o papel dos indivíduos, rearticulando a subjetividade ao fato de serem produtos de determinado tempo histórico no qual as conjunturas e as estruturas estão presentes. A produção historiográfica, no momento, busca estabelecer diálogos com o seu tempo, mas sem ignorar ser fruto de muitas tradições de pensamento.

A contribuição mais significativa do novo ensino de história é propiciar ao jovem situar-se na sociedade contemporânea para melhor compreendê-la. Por outro lado, podemos constatar que o modelo de nosso sistema escolar ainda possui características de um tipo de organização baseada no controle do tempo e de vigilância (poder disciplinar) que expressam uma visão centralizadora e hierarquizada. Esse tipo de visão dificulta as tentativas de uma nova abordagem do ensino de História.

O novo currículo para o ensino de história foi inserido em um contexto social e cultural, deixando de ser percebido como algo estático, absorvido passivamente e desinteressado do conhecimento social.

As novas orientações para o currículo de ensino de História pretendem promover uma prática pedagógica aberta e dinâmica, preocupada principalmente com a questão da cidadania, capacitando o aluno a ser um agente transformador da História e não apenas um objeto passivo e receptor de conteúdo.

Podemos perceber, portanto, que apesar da mudança curricular empreendida por uma parcela dos professores que acompanharam as transformações na produção educacional e historiográfica, o ensino ligado ao passado, estereotipado, limitado e preso às divisões tradicionais continua presente na maioria das salas de aula, passando a ser emergente uma mudança de postura docente.

A aula de História não pode ser outra, senão aquela que interpreta e interroga o mundo. Compara, analisa e critica. Combate a cópia sistemática e incentiva à criatividade. Possibilita a formação de opiniões dialogadas e refletidas com os colegas e com o professor. Enfim, a história pode cumprir o seu papel na formação da cidadania. Contudo, os fatos não falam por si mesmos. É o professor, com sua habilidade e experiência, quem lhes dá significação.

Com essas reflexões esperamos reconfigurar o saber histórico e o papel do professor e dos alunos enquanto construtores de cidadania e ampliar a noção de tempo do meramente cronológico à simultaneidade dos tempos atuais.

Também que o ensino e o currículo de História estão ligados intimamente e é de suma importância que se desenvolvam estudos críticos que busquem uma nova concepção de escola e de currículo, valorizando o seu caráter social, ético e político.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

_____. **Educar pela Pesquisa**. Campinas, SP: Autores associados, 1996.

AGUIAR, Mara Rocha. **Noções de Tempo no Ensino de História e na formação de professores**. Dissertação de Mestrado, PUC Campinas, 2003.

ARIÉS, Philippe in LE GOFF, Jaques. **A história nova**. São Paulo Martins Fontes, 1993, p.23.

BARCA, Isabel. **História e diálogo entre culturas: contributos da teoria de Jörn Rüsen para a orientação temporal dos jovens**. *Intelligere – Revista de História Intelectual*, v. 3, n. 2, p. 1-13, out. 2017.

BERNARDES, Thaís. **Impactos da Pandemia na Educação**. Disponível em: <<https://www.futura.org.br/impactos-da-pandemia-na-educacao/>>. Acesso em: 21 set 2021.

BITTENCOURT, Circe M. F.; NADAI, E. **O ensino da História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 1992.

BOSCHI, Caio. **“Por que estudar História?” retoma o importante tema sobre o lugar da História nas sociedades contemporâneas**. Disponível em: <<https://academiamineiradeletras.org.br/resenhas/por-que-estudar-historia-livro-de-caio-boschi-publicado-em-2019-retoma-o-importante-tema-sobre-o-lugar-da-historia-nas-sociedades-contemporaneas/>>. Acesso em: 22 set 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais: história e geografia/Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF,1997.

BRAUDEL, F. **História e Ciências Sociais**. Lisboa: CXE editorial Presença, 1982.

BRESCIANI, M. S. Martins. Metrôpoles: as faces do monstro urbano (A cidade no século XIX) in: **Revista Brasileira de História n.8 e 9**. São Paulo: ANPUH/Marco zero, 1884/5.

BURKE, P. **A escrita na História**. Novas perspectivas. São Paulo: Edusp, 1992.

CARR, E. H. **Que é história?** São Paulo: Paz e terra, 1978.

DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da Educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

DIEGUEZ, Lucilia. **Qual é o lugar da História? Ações, consequências do ensino remoto na cidade do Rio de Janeiro**. In: ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA - PERSPECTIVAS WEB 2020, 11. 2020, Ponta Grossa. Anais [...]. Ponta Grossa: ABEH, 2020. p. 1-11

ENGELS, F. **A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Global, 1985

FAZENDA, I. C.A. **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

FREIRE.P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários para prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra,1997.

GUEDES, Luciana. **Entenda o que é a BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)**. Disponível em: <<https://www.politize.com.br/bncc-o-que-e/>>. Acesso em: 20 set 2021.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo (Nova edição)**. São Paulo: editora Companhia das Letras, 2019.

LACOUTURE, J. “A história imediata”. In. LE GOFF, J.; CHARTIER, R.; REVEL, J. (orgs.). **A história nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LE GOFF, J. **História e Memória**. Campinas: Ed. Da Unicamp, 1990. _____. **Reflexões sobre a história**. Lisboa: Edições 70,1986. _____. **História: novos problemas**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

MODERNA. **O que é a BNCC?** Disponível em: <https://pnld.moderna.com.br/modernaexplica-em/o-que-e-a-bncc/>. Acesso em: 20 set 2021.

NOVAIS, A. (Org.). **Tempo e História**. São Paulo: Cia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

PAINS, Clarissa. **Ausência de história e geografia no novo ensino médio gera apreensão.** Disponível em: <<http://www.apeoesp.org.br/noticias/noticias-2017/ausencia-de-historia-e-geografia-no-novo-ensino-medio-gera-apreensao/>>. Acesso em: 29 out 2021.

PEREIRA, Nilton Pereira. Por que é preciso estudar História? (Artigo). In: **Café História.** Disponível em: <<https://www.cafehistoria.com.br/porque-ainda-e-preciso-estudar-historia/>>. Acesso em: 17 nov 2021.

PORTO, Ana. **Será o fim da disciplina História no Novo Ensino Médio?** Disponível em: <<https://infonet.com.br/blogs/sera-o-fim-da-disciplina-historia-no-novo-ensino-medio/>>. Acesso em: 29 out 2021.

RAMOS, Mozart. **O impacto da pandemia na educação.** Disponível em: <<https://www.correiobraziliense.com.br/opiniaio/2021/06/4928672-o-impacto-da-pandemia-na-educacao.html>>. Acesso em: 21 set 2021.

RÜSEN, Jorn. **Humanismo e Didática da História.** Tradução de Maria Auxiliadora Schmidt. Curitiba: W.A. Editores, 2015.

RÜSEN, Jorn. **Narrativa histórica: fundamentos, tipo, razão.** In: MARTINS, E. R.; SCHMIDT, M. A.; BARCA, I. Jörn Rüsen e o ensino de história. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

VEIGA, I. P. **Técnicas de ensino: por que não?** Campinas, SP: Papyrus, 1991.

WHITROW, G.J. **O tempo na História: Concepções de tempo da pré-história aos nossos dias.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar editora, 1993.