

**UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ADRIANO FARIA**

**A PRÁXIS DO ENSINO DE HISTÓRIA NA ESCOLA DA REDE PÚBLICA NO  
ESTADO DE SÃO PAULO (2018)**

**São Paulo  
2019**

**ADRIANO FARIA**

**A PRÁXIS DO ENSINO DE HISTÓRIA NA ESCOLA DA REDE PÚBLICA NO  
ESTADO DE SÃO PAULO (2018)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), como exigência parcial para a obtenção do título de mestre em educação, sob a orientação do professor Carlos Bauer.

**São Paulo  
2019**

Faria, Adriano Robson de.

A práxis do ensino de história na escola da rede pública no estado de São Paulo (2018). / Adriano Robson de Faria. 2019.

69 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2019.

Orientador (a): Prof. Dr. Carlos Bauer de Souza.

1. Ensino de história. 2. Escola pública. 3. Formação. 4. Proposta curricular.

I. Souza, Carlos Bauer de. II. Título

CDU 37

## **BANCA EXAMINADORA**

---

Professor Dr. Carlos Bauer de Souza – UNINOVE/SP – Orientador

---

Professora Dra. Rosiley Teixeira – UNINOVE/SP – Titular

---

Professora Dra. Maria Heloisa Aguiar Silva – UNICID/SP – Titular

---

Professor Dr. Júlio Gomes – UNICID/SP – Titular

---

Professor Dr. Cássio Diniz – UNINOVE/SP – Titular

---

Professora Dra. Patrícia Bioto – UNINOVE/SP – Suplente

---

Professor Dr. Everaldo Andrade – USP/SP – Suplente

***Perguntas de um trabalhador que lê***

*Quem construiu Tebas, a cidade das sete portas?*

*Nos livros estão nomes de reis;*

*Os reis carregaram as pedras?*

*E Babilônia, tantas vezes destruída,*

*Quem a reconstruía sempre?*

*Em que casas da dourada Lima viviam aqueles que a construíram?*

*No dia em que a Muralha da China ficou pronta,*

*Para onde foram os pedreiros?*

*A grande Roma está cheia de arcos-do-triunfo:*

*Quem os erigiu? Quem eram aqueles que foram vencidos pelos césares?*

*Bizâncio, tão famosa, tinha somente palácios para seus moradores?*

*Na legendária Atlântida, quando o mar a engoliu, os afogados continuaram a dar ordens a  
seus escravos.*

*O jovem Alexandre conquistou a Índia.*

*Sozinho?*

*César ocupou a Gália.*

*Não estava com ele nem mesmo um cozinheiro?*

*Felipe da Espanha chorou quando sua armada naufragou. Foi o único a chorar?*

*Frederico 2º venceu a Guerra dos Sete Anos.*

*Quem partilhou da vitória?*

*A cada página uma vitória.*

*Quem preparava os banquetes?*

*A cada dez anos um grande homem.*

*Quem pagava as despesas?*

*Tantas histórias,*

*Tantas questões*

*(Bertolt Brecht, 1935)*

Dedico esse trabalho a todos que acreditaram que um filho da classe trabalhadora, com todas as dificuldades, poderia chegar até aqui. Obrigado, amigos que me apoiaram do início ao fim, professores que não desistiram, companheiros de militância e de PPGE que sempre me deram a mão nos momentos mais difíceis da minha vida.

## AGRADECIMENTOS

Quero agradecer a Escola Estadual de Ensino Fundamental Antônio Cândido Barone por permitir que essa pesquisa fosse realizada dentro das aulas de História durante o ano de 2018. Agradecer ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Nove de Julho (Uninove) por garantir as condições materiais e acadêmicas para que esse trabalho fosse realizado.

Sou grato por vários professores do programa que me ensinaram, me acolheram e me incentivaram, principalmente, o meu orientador professor Carlos Bauer de Souza por tão grande dedicação e carinho.

Aos amigos da vida, Héliida, Carin, Diogo, Johny, Rodrigo, Alex e tantos outros que sempre me apoiaram, ou me ajudando diretamente a pensar esse trabalho ou, especialmente, me acolhendo nos momentos de sofrimento.

À minha família, minha mãe Marisa, meu pai Cláudio, meus irmão Bruno e Rodrigo, minhas cunhadas e minha sobrinha querida Larissa.

À minha companheira de vida, que sempre esteve do meu lado nos momentos bons e ruins, que sempre me deu amor e recebeu o máximo do meu também, Isabela Gobbato. Muito obrigado!

## **RESUMO**

Essa dissertação traz em sua análise a relação entre professor, alunos e proposta curricular da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, realizada em uma escola pública da cidade de São Paulo durante o ano de 2018. Pesquisamos como os discentes se sentem em contato com os assuntos curriculares propostos e abordados em sala de aula, e discutimos as maneiras de como o professor aplica suas metodologias para que consiga atingir seus educandos e desperte neles o interesse e o entusiasmo pela descoberta. Esse trabalho envolve a tentativa do desenvolvimento da compreensão de como a práxis do ensino de história na rede pública vem se realizando, de como os alunos de alguma forma observam, participam e assimilam esses conteúdos que lhes são propostos. A situação do ensino de história na escola pública na contemporaneidade também é nossa preocupação, a preservação da liberdade de cátedra que por vezes é ameaçada por grupos moralistas, destacando a importância do ensino de história na escola pública e na formação do alunado.

Palavras-chave: Ensino de história. Escola pública. Proposta curricular. Formação.

## **RESUMEN**

Esta disertación trae en su análisis la relación entre profesor, alumnos y propuesta curricular de la Secretaría Estadual de Educación de São Paulo, realizada en una escuela pública de la ciudad de São Paulo durante el año 2018. Buscamos cómo los discentes se sienten en contacto con los alumnos los temas curriculares propuestos y abordados en el aula, y discutimos las maneras de cómo el profesor aplica sus metodologías para que pueda alcanzar a sus educandos y despierte en ellos el interés y el entusiasmo por el descubrimiento. Este trabajo implica el intento del desarrollo de la comprensión de cómo la praxis de la enseñanza de la historia en la red pública viene realizándose, de cómo los alumnos de alguna manera observan, participan y asimilan esos contenidos que les son propuestos. La situación de la enseñanza de la historia en la escuela pública en la contemporaneidad también es nuestra preocupación, la preservación de la libertad de cátedra que a veces es ameado por grupos moralistas, destacando la importancia de la enseñanza de la historia en la escuela pública y en la formación del alumnado.

Palabras clave: Enseñanza de la historia. Escuela pública. Propuesta curricular. Entrenamiento.

## **ABSTRACT**

This dissertation brings in its analysis the relationship between teacher, students and curricular proposal of the State Secretariat of Education of São Paulo, held in a public school in the city of São Paulo during the year 2018. We investigated how students feel in contact with curricular subjects proposed and addressed in the classroom, and we discuss ways in which the teacher applies his methodologies so that he can reach out to his students and arouse interest and enthusiasm in the discovery. This work involves trying to develop an understanding of how the praxis of teaching history in the public network is being realized, how the students somehow observe, participate and assimilate these contents that are proposed to them. The situation of the teaching of history in the public school in the contemporary world is also our concern, the preservation of the freedom of professorship that is sometimes threatened by moralistic groups, emphasizing the importance of the teaching of history in the public school and the formation of the pupil.

**Keywords:** History teaching. Public school. Curricular proposal. Formation.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

ABE - Associação Brasileira de Educação

AIE - Aparelhos de Estado Ideológico

ANPUH - Associação Nacional dos Professores Universitários de História

APEOESP - Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo

ARE - Aparelhos Repressivos de Estado

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

FDE - Fundação para o Desenvolvimento da Educação

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FMI - Fundo Monetário Internacional

IHGB - Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LIPED - Linha de Pesquisa Políticas Educacionais

MEC - Ministério da Educação

*MESP* - Movimento Escola Sem Partido

MIT - Massachusetts Institute of Technology

OSPB - Organização Social e Política do Brasil

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira

PUC-SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SEE-SP - Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

UNINOVE - Universidade Nove de Julho

URSS - União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

USAID - United States Agency for International Development

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	13
<b>1. O Papel do Professor</b>	13
<b>2. Percurso Metodológico</b>	20
<b>3. Dos objetivos e problemáticas da pesquisa</b>	23
<b>CAPÍTULO 1 - O ENSINO DE HISTÓRIA</b>	27
<b>1.1. Quadro sucinto de paradigmas históricos</b>	27
<b>1.2. O ensino de História</b>	34
<b>1.3. Periodização da disciplina de História no Brasil</b>	37
<b>1.4. Dos Parâmetros Curriculares Nacionais ao ensino de história na sala de aula</b>	43
<b>1.5. As aulas de História</b>	46
<b>CAPÍTULO 2 – AS PRÁTICAS DE ENSINO E O CURRÍCULO DE HISTÓRIA</b>	47
<b>2.1. Das dificuldades em sala de aula</b>	47
<b>2.2. Currículo do Estado de São Paulo</b>	51
<b>CAPÍTULO 3 – ASPECTOS DO ENSINO DE HISTÓRIA NA ESCOLA PÚBLICA PAULISTA</b>	56
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	80
<b>ANEXOS</b>	
<b>Anexo A – Quadro de conteúdos e habilidades de História</b>	i
<b>Anexo B – Roteiro da pesquisa realizada junto aos alunos</b>	xvii

---

## INTRODUÇÃO

### 1. O Papel do Professor

Temos diversos tipos de impressões de como desempenhamos o papel didático e pedagógico em sala de aula. Quando começamos a lecionar, no ano de 2010, não deixou de ser estranha a maneira que fomos recepcionados na escola em que ingressamos na lida do magistério, determinada a escolha no concurso público. Apenas entregaram um diário de papel com a lista de alunos das turmas que nos foram atribuídas e, burocraticamente, disseram: “Sua aula é no segundo B”.

Ato contínuo, subimos as escadas da escola, que se localiza no bairro Cidade Tiradentes, na zona leste do município de São Paulo (SP), sem bem ao certo ter ideia do que nos esperava. Já no recinto encontramos diversos jovens apreensivos em saber de como seria aquela primeira aula, como nos comportaríamos diante do corpo discente, a sensação de incômodo parecia estar em todos naquele momento que parecia que não ter mais ter fim!

A aproximação entre os estudantes e o professor se deu com o tempo. Tivemos a persistência de insistir com alunos que o corpo docente, em geral, já havia deixado de lado. O trabalho se desenvolvia através do respeito, da empatia e da confiança. Muitas das tentativas metodológicas e teóricas, que trouxemos da universidade e que também estavam no curso de formação do professor ingressante – que obrigatoriamente éramos condicionados a realizar para aprender o currículo da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) – não surtiam efeito, outras conseguiram atingir quem menos esperávamos. Ou seja: faltava-nos experiência e o exercício da práxis docente.

Os anos de trabalho em sala de aula foram nos trazendo vários questionamentos, ensinamentos e soluções, caracterizando o que somos e o que acreditamos sobre educação, do relacionamento que procuramos produzir com os discentes e eles conosco como docente, nos fazendo postular uma relação cada vez mais humana que pode trazer grandes ganhos na aprendizagem, crítica à pedagogia tradicional; mas também nos possibilitando aprender com ela, a aplicar os ensinamentos, superar as dificuldades, tentando o tempo todo despertar o interesse dos alunos, discutindo e valorizando sua autonomia e criticidade diante dos assuntos discutidos em sala de aula.

Em linhas gerais, podemos dizer que o currículo da disciplina de história, pensado para a escola pública paulista, não leva em consideração as particularidades de cada

comunidade escolar, as diferenças e diversidades de cada escola e seus conteúdos precisam, por muitas vezes, ser adaptados pelo corpo docente da unidade escolar para que haja a aprendizagem desejada. As condições e contextos diante da realidade de cada comunidade escolar mudam por demais de uma região para outra, levando o corpo docente a adaptar, por muitas vezes, os conteúdos e os métodos pedagógicos para despertar o sentimento de interesse, o mais desejado pelos professores em seus educandos frequentadores das unidades escolares, em sua maioria, obrigatoriamente, ou, não, percebendo sentido nas escolas.

O conhecimento histórico escolar é uma forma de saber que pressupõe um método científico no processo de transposição da ciência de referência para uma situação de ensino, permeando-se, em sua reelaboração, com o conhecimento proveniente do ‘senso comum’, de representações sociais de professores e alunos que são redefinidos de forma dinâmica e contínua na sala de aula (BITTENCOURT, 2004a, p.25).

Para o professor, saber sobre a história da comunidade e da própria unidade escolar onde trabalha deve ser prioridade. Não há como despertar o sentido da escola, procurado pelos alunos, se o docente ignora a realidade de onde as pessoas com quem trabalha vieram, muitas vezes, no início de carreira, professores lecionam em locais distantes de suas residências, em bairros periféricos distantes e até mesmo de diferentes cidades.

Esse desconhecimento inicial deve ser resolvido o quanto antes pelo educador, pois, o fato de conhecer a realidade local o aproximará de seus discentes que de forma afetiva estarão mais dispostos a receber informações, serem provocados a interagirem e colaborarão para uma melhor aprendizagem.

[...] Cabe ao professor (...) aproximar o aluno dos personagens concretos da História, sem idealização, mostrando que gente como a gente vem fazendo História. Quanto mais o aluno sentir a História como algo próximo dele, mais terá vontade de interagir com ela, não como uma coisa externa, distante, mas como uma prática que ele se sentirá qualificado e inclinado a exercer. O verdadeiro potencial transformador da História é a oportunidade que ela oferece de praticar a ‘inclusão histórica’ (...) (PINSKY, 2005, p.28).

De forma mais específica, entender como se dá a aprendizagem de conteúdos curriculares na escola pública, suas particularidades e sua aplicação na prática será o

desafio dessa pesquisa. Dentre essa discussão os materiais didáticos e de apoio a aprendizagem aparecem como facilitadores também para a aplicação do currículo real que será seguido pelo educador, os educandos são estimulados por materiais produzidos pela gestão pública, porém, podem os construírem:

Podemos dizer que os materiais didáticos são mediadores do processo de aquisição de conhecimento, bem como facilitadores da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica da área de cada disciplina. Além da criação de materiais didáticos pelos professores, há também produções feitas pelos alunos, constituídas de textos escritos diversos, como narrativas, painéis, desenhos, jogos, mapas, maquetes etc. Esse tipo de produção por parte dos alunos consiste numa forma de criação de material didático resultante do domínio do conhecimento obtido no decorrer do processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, a produção de materiais didáticos pelo próprio aluno deve ser uma das metas do trabalho docente (BITTENCOURT, 2004b, p.30).

O discente que produz, o faz pelo interesse, que pode ser provido de vários fatores: de um bom trabalho do professor, do conteúdo, da própria vivência e na maioria das vezes quando participa da construção do conhecimento, edificando materiais que serão utilizados para a aprendizagem.

Não são todos os conteúdos e métodos propostos pelas instâncias pedagógicas e educacionais da gestão pública que interessam aos alunos, o educador comprometido com a construção social do conhecimento será aquele que conseguir contribuir com o alunado na valorização dos seus pontos de vistas e no seu posicionamento crítico diante dos conteúdos do material didático que se mostram cruciais para o desenvolvimento do seu aprendizado e da sua personalidade.

Lembrando que, para autores como Claude Dubar (2005, p. 135), em sua obra *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*, a “identidade de uma pessoa não é feita à sua revelia, no entanto não podemos prescindir das outras, para forjar nossa própria identidade”; logo, nos fazendo refletir sobre alguns aspectos que dizem respeito a formação identitária dos professores que produzem sentimentos de pertencimento e participações em grupos sociais na constituição dos seus valores e atribuição de significado para o exercício de suas atividades docentes.

Objetivamos-nos a encontrar respostas para a relação ente aluno e professor diante a aplicação curricular proposta pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, analisando como os discentes se comportam diante dos conteúdos apresentados e quais formas compreendem melhor os assuntos abordados, para isso desenvolvemos um roteiro

de questões que foram respondidas voluntariamente pelos educandos. Essa abordagem participante do pesquisador foi preconizada com o intuito de operarmos um melhor entendimento sobre os próprios métodos aplicados e direcionados utilizados para que o alunado se identifique e produza melhores resultados de aprendizagem.

Diante das novas propostas curriculares que estão postas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que pretende definir as linhas gerais do que os alunos das escolas do ensino fundamental do país devem aprender a cada ano, se faz necessário o seu exame crítico, conhecer os argumentos dos signatários e o posicionamento das entidades acadêmicas, científicas e os demais interessados nessa problemática de grande relevância e interesse social.

O conceito de *currículo* e a utilização que fazemos dele aparecem desde os primórdios relacionados à ideia de seleção de conteúdos e de ordem na classificação dos conhecimentos que representam, que será a seleção daquilo que será coberto pela ação de ensinar. Em termos modernos, poderíamos dizer que, com essa invenção unificadora, pode-se, em primeiro lugar, evitar a arbitrariedade da escolha de *o que será ensinado* em cada situação, enquanto, em segundo lugar, se orienta, modela e limita a autonomia dos professores (SACRISTAN, 2013. p.17, grifos no original).

O país precisa formar uma base nacional para que diminua as desigualdades na educação, é preciso que nesse trabalho haja a dedicação de profissionais da área educacional, sempre pensando e levando em consideração a diversidade étnica e social, econômica e cultural de um país continental como o Brasil, estabelecendo que a base nacional seja um documento orientador e não proibidor ou opressor.

Sucintamente, destacamos alguns pontos dessas propostas que geraram polêmicas e estabeleceram grandes debates, por vezes acalorados, chegando à última instância jurídica, como o caso do ensino religioso, a decisão do Supremo Tribunal Federal em 2017, em relação ao ensino de religião respeitou o artigo 33 da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) que diz que a matrícula seja facultativa e seu oferecimento pelas escolas públicas optativa, porém permitiu que o ensino religioso seja de natureza confessional, atacando diretamente a determinação de laicidade da educação brasileira.

A votação apertada de seis ministros favoráveis contra cinco contrários, nos parece ter demonstrando que, pelo menos, no âmbito jurídico e acadêmico educacional, essa dera e continua sendo uma questão polêmica. Não somente essa decisão, mas comportamentos de professores e corpos gestores de escolas públicas, ferem diretamente

o conceito de escola pública e laica, promovendo, por exemplo, festas juninas espalhando santos católicos pela escola, desrespeitando as diversidades culturais e as diferentes crenças humanas.

Outro ponto que destacamos da proposta da BNCC é sobre o ensino de História, que passa a ser organizado segundo a cronologia dos fatos, essa decisão pode ser analisada de várias maneiras, se utilizada pura e simplesmente para a aplicação dos conteúdos como uma linha do tempo com exemplos tradicionais, se perderá as contextualizações históricas e os conhecimentos mais amplos tão eficazes para o aprendizado de história, os temas do componente curricular organizados cronologicamente também dificulta, dependendo de como for aplicado, os exemplos e comparações de períodos diferentes que fazem parte de estratégias para uma melhor compreensão do aluno; nesse aspecto, nos incomodando o formato positivista dessa determinação cronológica dos conteúdos impossibilitando as discussões de eixos temáticos e as formulações das reflexões sobre as inúmeras formas e possibilidades de pensar os chamados períodos históricos.

O ensino de história indígena e africana está em segundo plano no documento, com pouco conteúdo, mesmo com a obrigatoriedade desses temas desde o ano de dois mil e três, porém, as redes municipais e estaduais podem complementar o currículo em quarenta por cento com história e cultura regionais o que minimizaria algumas distorções na questão do respeito as diversidades e particularidades regionais.

A obrigatoriedade da língua inglesa na base nacional foi outra decisão da terceira e última versão do documento que, em edições anteriores, deixava a cargo de cada rede de ensino escolher a língua estrangeira que seria ministrada. A imposição da língua inglesa tem conotações que nos remetem as reminiscências do colonialismo, sem desmerecer a importância dessa língua para uma possível e desejável instalação da concórdia mundial e da fraternidade entre os povos, poderíamos pensar em outras opções como a língua espanhola, já que a maioria dos países vizinhos ao Brasil utilizam o espanhol como língua oficial, o que poderia facilitar nossas relações com países próximos, ou, mesmo, pensar, no mandarim, que é a língua mais falada na China que hoje é nosso principal parceiro econômico.

Outra discussão polêmica é a exclusão do conceito de gênero da BNCC, o Ministério da Educação (MEC) optou para apontar no documento apenas o respeito à pluralidade, que é um ponto que as escolas já trabalham com os alunos, as discussões de gênero são defendidas por quem, assim como eu, lutam por uma escola não sexista e antidiscriminatória, fatores essenciais para erradicar preconceitos e violências.

O texto da base nacional curricular aponta dez competências gerais para os discentes desenvolverem no ensino fundamental ciclos I e II, são elas:

- 1 - Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural para entender e explicar a realidade.
- 2 - Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e inventar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
- 3 - Desenvolver o senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também para participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
- 4 - Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
- 5 - Utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas.
- 6 - Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
- 7 - Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
- 8 - Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas e com a pressão do grupo.
- 9 - Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer.
- 10 - Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base nos conhecimentos construídos na escola, segundo princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, BNCC, 2017, p. 7 e 8).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) teve sua construção sob o comando de um comitê gestor que coordenava comitês regionais de assessores com comissões especialistas em cada área, revisores e professores podendo opinar através de consultas públicas eletrônicas. Todo esse processo foi realizado com muito trabalho e dedicação, as dez competências descritas acima resume as expectativas dos docentes para com os discentes que cursarem esse currículo em todo o território nacional, é evidente a dependências dos resultados esperados da forma de aplicação desse material, a formação dos professores e o amplo conhecimento do documento se fazem necessários para formulação de melhores estratégias e planejamentos referentes a aplicação dos conteúdos, professores que desconhecerem a BNCC no processo de ensino aprendizagem desperdiçarão todo esse trabalho feito durante tanto tempo.

## 2. Percurso Metodológico

A presente dissertação está preocupada em compreender e verificar as possibilidades de aplicabilidade de alguns dos conteúdos da disciplina de História que estão presentes no Currículo Oficial do Estado de São Paulo. Na pesquisa realizada, sucintamente, buscamos traçar um paralelo entre o que é atribuído pelos documentos e a sua concretização em sala de aula.

É importante lembrar que, na fase inicial da investigação, estivemos debruçados sobre alguns registros que revelam alguns dos detalhes do processo de implantação da então chamada Proposta Curricular do Estado de São Paulo, como também sobre a bibliografia produzida a respeito do tema.

Esta pesquisa, de cunho qualitativo e desenvolvida através de uma abordagem participante, está inserida no contexto educacional e tem na figura do educador/pesquisador um sujeito que compõe o cenário da investigação há alguns anos na condição de professor de história. Entendemos a pesquisa participante como “um processo de pesquisa no qual a comunidade participa da análise da sua própria realidade, com vistas a promover uma transformação social em benefício dos participantes” (GROSSI *apud* DEMO, 1999, p.126).

No processo de construção dos nossos estudos, lançamos mão do método da observação participante, pelo qual, tanto o pesquisador quanto pesquisado, fazem parte da lógica ou das atividades analisadas, uma vez que participam do processo que se analisa, senão vejamos:

O pesquisador aí evolui, tomando nota do que vê e ouve, fixando o que lhe parece útil, bem como o que lhe parece negligenciável: acontecimentos, conversas, anedotas, mas também impressões, rumores, fofocas...(…) tarefa árdua de redação estressante (...). É no momento do retorno sobre essa informação que ele poderá melhor julgar a verdadeira importância das informações assim obtidas e estabelecer os vínculos realmente significativos (LAVILLE & DIONNE, 1999, p.154).

O estudo foi desenvolvido e realizado junto a trinta e cinco alunos de uma turma do último ano do ensino fundamental (9º ano), que têm, em média, a idade de catorze anos, e frequentam uma escola da rede estadual paulista, localizada no bairro da Vila Formosa, na Zona Leste da cidade de São Paulo.

A pesquisa participante [...] é definida resumidamente como uma pesquisa na qual os próprios sujeitos a ela relacionados também estão envolvidos na construção do conhecimento e na busca de soluções para os seus problemas [...]. Nessa metodologia, muda o papel do sujeito da pesquisa: ele não é só objeto estudado, é também participante ativo de todo o processo. Muda também o papel do pesquisador: ele não é mais o único dono da verdade, manipulando os sujeitos e ditando os objetivos (OLIVEIRA & QUEIROZ, 2007, p. 675).

Para a coleta de dados, utilizamos a observação participante, por compreender que melhor atende o caráter qualitativo que projetamos para a realização da pesquisa. Em linhas gerais, procuramos entender a observação participante como, um

[...] processo pelo qual se mantém a presença do observador numa situação social com a finalidade de realizar uma investigação científica, na qual o observador está em relação face a face com os observados. Ao participar da vida deles, no seu cenário cultural, colhe dados e se torna parte do contexto sob observação, ao mesmo tempo modificando e sendo modificado por este (SCHWARTZ & SCHWARTZ, *apud* CICOUREL, 1980, p. 92).

Seguimos a sequência metodológica sugerida por Le Boterf (1999) estruturada em quatro etapas: a) montagem institucional e metodológica: preparação do percurso metodológico adotado, da área de atuação e definição dos sujeitos da pesquisa; b) estudo preliminar e provisório, com a caracterização do grupo pesquisado e elaboração de uma diagnose das percepções dos indivíduos relacionados à pesquisa; c) análise crítica dos problemas considerados prioritários: fase de discussões dos sujeitos participantes da pesquisa; d) programação e execução de um plano de ação: definição da melhor estratégia para atingir os objetivos da pesquisa de maneira que responda aos questionamentos levantados nas discussões em grupo.

A presente proposta de dissertação foi organizada em cinco seções, a saber: uma introdução, 3 capítulos e as considerações finais.

No primeiro capítulo que tem como título “O Ensino de História”, que traz as questões teóricas e metodológicas do ensino de história, demonstrando como aplicação desse conhecimento foi realizada e tratada durante os tempos, um breve quadro dos paradigmas históricos que tem influenciado o debate entre aqueles que se tem preocupado com a produção e os meios desse conhecimento, mormente, naquilo que se refere aos recursos do ensino aprendizagem para alcançar tal objetivo.

No segundo capítulo, que traz como título “As práticas de ensino e o currículo de história”, apresentamos, de forma crítica e contextualizada, o currículo de história da rede estadual de ensino de São Paulo discutindo os conteúdos e as formas de aprendizados recomendadas pelo documento.

Partimos do pressuposto que nas chamadas ciências humanas e sociais, os objetos de estudos têm caráter processual e respondem à algumas tendências que se expressam de forma, mais, ou, menos, visível da cotidianidade social, o constructo da história se faz no interior de um movimento permanente e constante e na sociedade capitalista no embate entre as classes sociais.

Finalmente no terceiro capítulo, intitulado “Aspectos do ensino de história na escola pública paulista”, embasados no levantamento bibliográfico e análise documental, procuramos trazer os registros das atividades pensadas e apresentadas para os alunos da escola Antônio Candido Barone pela pesquisa participante, com a descrição do ano letivo em relação aos conteúdos, as metodologias utilizadas, apresentamos também o roteiro de pesquisa-ação elaborado em três encontros, com discussões críticas aos resultados.

### 3. Dos objetivos e problemáticas da pesquisa

A pesquisa que realizamos trouxe como o seu principal e específico objetivo verificar, de forma crítica e contextualizada, como determinados conteúdos programáticos da disciplina de história são apreendidos, sistematizados e socializados para os alunos da escola estadual Antônio Candido Barone, pela nossa presença na unidade escolar, procurando nos entender, não apenas como um profissional do ensino, mas, substancialmente, como um professor que se coloca, na cotidianidade escolar, disposto a colaborar com a formação consciente, questionadora e transformadora dos membros do corpo docente na contemporaneidade.

Aliás, como escreve Circe Bittencourt (2006, p.19),

As propostas que introduzem os eixos temáticos, embora sejam pequenas pela imprecisão em discernir eixos temáticos escolares de história temática tal qual tem sido realizada pela pesquisa historiográfica, justificam a opção pela constatação da impossibilidade de se ‘estudar toda a história da humanidade’ e como meio de superar a noção de tempo evolutivo. Tais propostas, em número minoritário mas que servem de referências para outras incursões, apontam, ainda que de forma precária, para duas questões básicas: o que são conteúdos programáticos escolares e a possibilidade de uma maior participação dos professores na seleção de conteúdos significativos para cada realidade escolar.

Nesse momento histórico que passamos a perceber um ataque brutal a categoria dos professores, propostas de leis como a *Escola Sem Partido* estão em discussões nas assembleias e plenários no Brasil afora, demonstram o cuidado que o professorado necessita para se organizar e resistir tamanhos ataques. Essa proposta de lei em resumo, propõe a proibição de certos assuntos políticos, religiosos e de gênero na sala de aula, essa proposta também indica uma cartilha que o professor precisa seguir, e mais, utiliza os próprios alunos como fiscais. O corpo docente precisa da liberdade de cátedra para atuar e conseguir bons frutos, precisa participar da escolha dos conteúdos, não meramente informado como acontece hoje em dia.

Nesse aspecto, reivindicamos os posicionamentos de Henry A. Giroux (1997, p. 28), para quem

Qualquer tentativa de reformular o papel dos educadores deve partir da questão mais ampla de como encarar o propósito da escolarização. Eu acredito que fundamental para uma pedagogia crítica realizável é a necessidade de encarar as escolas como esferas públicas democráticas.

Isto significa considerar as escolas como locais democráticos dedicados a formas de fortalecer o se/f e o social. Nestes termos, as escolas são lugares públicos onde os estudantes aprendem o conhecimento e as habilidades necessárias para viver em uma democracia autêntica. Em vez de definir as escolas como extensões do local de trabalho ou como instituições de linha de frente na batalha dos mercados internacionais e competição estrangeira, as escolas como esferas públicas democráticas são construídas em torno de formas de investigação crítica que dignificam o diálogo significativo e a atividade humana. Os estudantes aprendem o discurso da associação pública e responsabilidade social. Este discurso busca recuperar a idéia da democracia crítica como um movimento social que apoia a liberdade individual e a justiça social. Além disso, encarar as escolas como esferas públicas democráticas fornece uma fundamentação para defendê-las, juntamente com formas progressistas de pedagogia e trabalho docente, como instituições e práticas essenciais desempenhando um serviço público importante. Com uma linguagem política, as escolas são então defendidas como instituições que fornecem as condições ideológicas e materiais necessárias para a educação dos cidadãos na dinâmica da alfabetização crítica e coragem cívica, e estas constituem a base para seu funcionamento como cidadãos ativos em uma sociedade democrática.

É importante lembrar que na confecção do presente estudo partimos de pesquisa de obra bibliográfica e documental e em sua fase final, objetivamos estabelecer o registro *in loco*, participante das práticas docentes, com isso procuraremos verificar a viabilidade de se tentar condições didáticas e pedagógicas na disseminação e determinados conteúdos historiográficos presentes na BNCC com a dimensão de se instaurar mediações no seio da escola burguesa, com potencial transformador e contribuir com a instauração de novas formas de sociabilidades, mesmo que as novas reformas educacionais do país diminuam a importância da didática e do professor em sala de aula, como escreve GIROUX (1997, p. 157):

Diferente de muitos movimentos de reforma educacional do passado, o atual apelo por mudança educacional apresenta aos professores tanto uma ameaça quanto um desafio que parecem sem precedentes na história de nossa nação. A ameaça vem na forma de uma série de reformas educacionais que mostram pouca confiança na capacidade dos professores da escola pública de oferecerem uma liderança intelectual e moral para a juventude de nosso país. Por exemplo, muitas das recomendações que surgiram no atual debate ignoram o papel que os professores desempenham na preparação dos aprendizes para serem cidadãos ativos e Críticos, ou então sugerem reformas que ignoram a inteligência, julgamento e experiência que os professores poderiam oferecer em tal debate. Quando os professores de fato entram no debate é para serem objeto de reformas educacionais que os reduzem ao status de técnicos de alto nível cumprindo ditames e objetivos decididos por especialistas um tanto afastados da realidade cotidiana da vida em sala de aula. A mensagem parece ser que os Professores não contam quando

trata-se de examinar criticamente a natureza e processo de reforma educacional.

Não é nenhuma novidade caracterizar a educação na sociedade burguesa como um importante fator de produção e reprodução do capital, trazendo como o seu objetivo central os mecanismos de capacitação do educando para se inserirem nas múltiplas atividades produtivas, econômicas, comerciais, financeiras ou burocrático-estatais existentes na sociedade.

A escola no Brasil tem a sua presença e desenvolvimento histórico e social, mediados pelos interesses e ideologia do capital, isso não significa dizer que no seu interior não se produzam comportamentos educacionais e pedagógicos que se contrapõem aos valores e concepções ideológicas burguesas. Ocorre que não podemos desconsiderar que a trajetória educacional dos alunos precisa ser certificada pelo Estado e os currículos que lhe são oferecidos também não podem desconsiderar aquilo que as autoridades governamentais apresentam para ser ensinados.

Essa problemática foi abordada da seguinte forma pela professora Circe Bittencourt (2006, p. 23):

Da análise feita sobre as atuais propostas, quando comparadas as anteriores, pode-se perceber que apresentam críticas quanto aos conteúdos de História voltados ou para uma idéia de uma História nacional subordinada à ótica europeia ou uma História centrada nos modos de produção, com base no estruturalismo que mobiliza as ações do indivíduo em sociedades, especialmente as periféricas ao mundo desenvolvido. Assim, as justificativas das propostas apontaram para a alteração e superação da concepção de tempo histórico evolutivo e progressista. Mas, nessa perspectiva, foi possível identificar que a periodização das propostas que mantêm conteúdos ‘tradicionais’ ou baseados no modo de produção ou as que optaram por eixo temáticos, é estabelecida e organizada pelo capitalismo.

A História com disciplina na escola é ensinada de diversas maneiras, porém, numa sociedade autoritária são os representantes do capital é que deverão julgar o que deve ser ou não lecionado. Mas é preciso lembrar, mesmo diante dos ataques e do questionamento da autonomia do trabalho dos professores, esses criticam e buscam alternativas à essa imposição curricular gerada pelo capitalismo.

Entre os objetivos específicos concernentes ao presente estiveram à disposição de:

- a) Apresentar e procurar de forma crítica os currículos de história que são oferecidos aos estudantes da escola Antônio Candido Barone;
- b) Aplicar, com método e didática próprio desse professor que vos escreve, determinado conteúdo do currículo de história para os alunos e
- c) Analisar, observar e procurar compreender como se deu a aprendizagem desse conteúdo pelos discentes.

## **CAPÍTULO 1 - O ENSINO DE HISTÓRIA**

À guisa de introito, se faz necessário dizer que, para que possamos nos embasar nos elementos históricos de como chegamos nos momentos atuais da educação, para nossa pesquisa, ficou-nos evidente que discutir o percurso do ensino de história é extremamente importante para analisar de forma mais clara os resultados desse trabalho, desenvolvido em um sistema de educação criticado e em constante mudanças para atingir melhores resultados.

### **1.1. Quadro sucinto de paradigmas históricos**

O debate sobre as propostas e fundamentos para o ensino de história no ensino fundamental é muito remoto em nossa sociedade, como também não é nenhuma novidade procurar estudá-lo e estabelecer uma relação com as chamadas correntes historiográficas e teóricas que procuram sustentá-lo. Dessa sorte, na presente seção vamos procurar apresentar de forma sucinta um breve panorama de alguns paradigmas que tem alicerçado o trabalho dos historiadores ao longo das últimas décadas na chamada sociedade ocidental e que reverberam de forma muito nítida na pesquisa e no ensino de história no Brasil.

Ainda que saibamos da existência de historiadores desde a Antiguidade (Heródoto, Políbio), neste capítulo trataremos sobre as configurações teóricas e metodológicas que a História assumiu desde seu estabelecimento acadêmico e profissionalmente no século XIX. Outra consideração importante é que não nos propomos aqui tratar sobre as diversas correntes históricas que permeiam a História, mas distinguir os traços gerais de algumas destas escolas mais comuns para o professor de História da Educação Básica: a escola metódica, a escola dos Annales (geração 1929-1969), o marxismo e a Nova História (terceira geração dos Annales pós 1969, ou mais conhecidos como pós-modernos).

O paradigma alemão da ciência histórica foi fortemente influenciado pelo positivismo que propunha a transposição das metodologias e conceitos próprios das ciências naturais para as ciências humanas. O modelo alemão tornou-se hegemônico na Europa e a partir desta expandiu-se para os demais continentes. Um de seus traços característicos foi a definição de quais fontes documentais poderiam ser aceitas como fidedignas para a disciplina: os documentos governamentais ou produzidos por homens

que ocuparam cargos no aparelho de Estado. Tais critérios destacam-se nos escritos de um dos mais renomados historiadores do século XIX, Leopold Von Ranke (1948, p 38, tradução nossa):

A base desta obra, as fontes de seus materiais, foram toda uma série de memória, diários, cartas, memoriais de embaixadores e relatos diretos de testemunhas presenciais dos fatos historiados. Só recorreremos a outra classe de escritos nos casos em que estes apareciam baseados diretamente naqueles testemunhos ou acreditavam, em uma medida mais ou menos grande, um conhecimento original dos mesmos.

Essa escola histórica positivista foi denominada de “metódica”, pois advogava que a aplicação rigorosa da técnica no inventário e análise das fontes asseguraria a objetividade suprema e a recuperação do que efetivamente havia ocorrido no decurso do tempo. As fontes falariam por si mesmas e cabia ao historiador assumir um papel passivo, sem emitir nenhum julgamento ou interpretação. Não obstante, analisando o material didático que predominou no período, em especial na França, Bourdé e Martin (1990, p. 97) ponderam que:

[...] os manuais escolares, muito explicitamente, veneram o regime republicano, alimentam a propaganda nacionalista e aprovam a conquista colonial. Portanto, esta corrente de pensamento, funda simultaneamente uma disciplina científica e segrega um discurso ideológico.

Tal escola histórica fora estimulada pelos países europeus durante o processo de formação e consolidação dos Estados Nacionais. A própria unificação dos antigos estados alemães no moderno Estado-Nação deu-se em 1871, bem como a Itália em 1870 e isso não se deu por acaso. Neste período há um esforço na centralização e uniformização da língua, tradição, e busca de elementos comuns que confluem no sentido da formação destas nações.

A corrente metódica integra esse processo, com uma intensa atividade de cunho nacionalista e constituindo um passado comum em base a exaltação de homens, feitos, símbolos, mitos fundacionais e acontecimentos passados.

Na descrição realizada por Bourdé e Martin (1990, p.109), os

[...] altos funcionários ou notáveis universitários, têm os mesmos objetivos: instituir as novas gerações no amor da República, a fim de

consolidar a base social do regime; recalcar o obscurantismo clerical tirando à Igreja o controlo sobre os espíritos; preparar a vingança contra o inimigo hereditário, contra o Reich alemão.

E foi neste período, entre 1860 e 1903, que se deu a confirmação dos principais imperialismos europeus e estadunidense que na segunda década do século XX entraram em conflito pela disputa de mercados e fontes de matérias-primas, provocando a I Guerra Mundial (1914-1918).

Essa tragédia, de proporções cataclísmicas, resultou em milhões de mortos, mutilados e destruiu grande parte da Europa. A guerra abalou fortemente os alicerces da disciplina de História e motivou que historiadores académicos que passaram a questionar o papel e responsabilidade da disciplina para o desenvolvimento do militarismo nacionalista cultivado nas historiografias das diferentes potências envolvidas no conflito.

Se a sistematização académica e profissional da disciplina de História pode ser atribuída aos historiadores alemães, coube aos franceses a tarefa da crítica teórica e metodológica à escola histórica positivista e lançar as bases do estabelecimento de uma nova corrente.

Em fins dos anos 1920 surge o grupo dos *Annales*. Lucien Febvre e March Bloch são nomes sempre vinculados ao surgimento dessa corrente. Para estes historiadores a História não se restringia à “política passada”, mas englobava todos os aspectos da vida humana e qualquer vestígio (material ou imaterial) poderia ser considerado como fonte documental e a colaboração com outras ciências sociais.

Tampouco o papel do historiador permaneceria o mesmo, pois a partir da perspectiva dos historiadores vinculados à escola dos *Annales*, os documentos não falam por si mesmos, devem ser problematizados e, portanto, estabelece-se um processo subjetivo que envolve objeto de estudo e investigador.

Ainda de acordo com Bourdieu e Martin (1990, p.115), o grupo dos *Annales* estabeleceu quatro críticas principais à antiga escola metódica:

A história historizante só dá atenção aos documentos escritos, aos testemunhos voluntários, (decretos, cartas, relatórios, etc.), ao passo que os documentos não escritos, ou testemunhos involuntários (vestígios arqueológicos, séries estatísticas, etc.) informam igualmente sobre as atividades humanas; 2) A história historizante acentua o acontecimento, o facto singular, verificado num tempo curto [...] ao passo que é mais interessante apreender a vida das sociedades, a qual

se desvenda por factos vulgares, repetidos, que se desenrolam num tempo longo (por exemplo, a cultura do trigo); 3) A história historizante privilegia os factos políticos, diplomáticos e militares [...] e despreza, erradamente, os factos económicos, sociais e culturais [...] 4) A história historizante, ‘a dos vencidos de 1870’, tem ‘prudências, vacilantes’: receia empenhar-se num debate, arrisca raramente uma interpretação, renuncia previamente a qualquer síntese.

Detemos-nos mais pormenorizadamente sobre a escola metódica e suas características, porque esta introduziu um padrão recorrente de História praticada em regimes autoritários e que terá reflexos em diversos momentos no ensino de História no Brasil.

O fim da hegemonia positivista abriu a possibilidade à inversão do papel da disciplina de História, criando o que Hobsbawm denominou como “história de oposição” ou “história antiestablishment” (1996, p.166). Ao invés de consolidar ou reforçar o Estado e a ideologia dominante, passou a estabelecer questionamentos sobre este mesmo Estado e a sociedade. A disciplina de História, do ponto de vista dos governantes de plantão, especialmente dos governos e regimes autoritários, passou a ser encarada como “suspeita” quando não, “subversiva”.

March Bloch (1965, p. 18), um dos fundadores da Escola dos Annales, pouco antes de ser executado pelos fascistas, escreveu que os detratores da História a consideravam como “O produto mais perigoso que a química do cérebro já elaborou”.

Cabe lembrar que a escola metódica era hegemônica dentre os meios acadêmicos, mas havia fora desse circuito a metodologia marxista. Já no século XIX, Friedrich Engels em debate com o idealismo e o antigo materialismo estabelecia os principais pontos da visão marxista baseada no materialismo dialético. Referindo-se ao fato de os homens serem dotados de consciência e agirem conforme sua reflexão ou paixão, Engels (1983, p.476) afirma:

Mas essa diferença, por mais importante que ela seja para a pesquisa histórica, notadamente de épocas e acontecimentos isolados, nada pode mudar no fato de que o curso da história é regido por leis imanescentes. (...) Grosso modo, os acontecimentos históricos aparecem, assim, como também dominados pelo acaso. Onde, porém, o acaso joga o seu jogo na superfície, aí ele é sempre dominado por leis imanescentes ocultas, e só se trata de descobrir essas leis.

Essas leis imanescentes estão assentadas sobre o interesse de classes que se expressam por meio da luta de classes. O marxismo criará e dará novo significado a

diversos conceitos tais como o modo de produção, divisão do trabalho, consciência de classe, estruturação social (infraestrutura, estrutura e superestrutura), o conceito de mercadoria, valor, alienação, mas seu principal legado será o desenvolvimento de uma metodologia de análise que estabeleça a relação entre natureza, trabalho e organização social:

Essa concepção da história consiste, portanto, em desenvolver o processo real de produção e a partir da produção material da vida imediata e em conceber a forma de intercâmbio conectada a esse modo de produção e por ele engendrada, quer dizer, a sociedade civil em seus diferentes estágios, como o fundamento de toda a história, tanto a apresentando em sua ação como Estado como explicando a partir dela o conjunto das diferentes criações teóricas e formas da consciência – religião, filosofia, moral etc. etc. – e em seguir o seu processo de nascimento a partir dessas criações, o que então torna possível, naturalmente, que a coisa seja apresentada em sua totalidade (assim como a ação recíproca entre esses diferentes aspectos) (MARX & ENGELS, 2007, p.42).

A I Guerra Mundial, o ascenso revolucionário que se seguiu em vários países e o nascimento da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), fez com que o marxismo ganhasse projeção e influência entre o circuito acadêmico, mas apesar disso ainda havia resistência.

Conforme argumentado por Ladurie (1973, *apud* CARDOSO, 1997, p. 27):

A influência marxista foi capital e ao mesmo tempo bastante oculta. Simplesmente porque, há cinquenta anos, ser marxista na universidade francesa não era bem visto, sobretudo se houvesse preocupação em fazer carreira.

Reproduzimos a seguir a sistematização realizada pelo mesmo Ladurie sobre as aproximações entre a Escola dos Annales e o marxismo, explicável segundo Cardoso, devido à “influência oculta” deste último:

1. O reconhecimento da necessidade de uma síntese global que explique tanto as articulações entre os níveis que fazem da sociedade humana uma totalidade estruturada quanto as especificidades no desenvolvimento de cada nível.
2. A convicção de que a consciência que os homens de determinada época têm da sociedade em que vivem não coincide com a realidade social da época em questão.
3. O respeito pela especificidade histórica de cada período e sociedade (por exemplo, as leis econômicas só valem, em princípio, para o sistema econômico em função do qual foram elaboradas).
4. A aceitação da inexistência de

fronteiras estritas entre as ciências sociais (sendo a história uma delas), se bem que o marxismo seja muito mais radical quanto à unidade delas.  
 5. A vinculação da pesquisa histórica com as preocupações do presente.  
 6. Alguns dos membros do grupo dos Annales — mas nem todos, nem a maioria — aproximaram-se à noção marxista da determinação em última instância pelo econômico. (CARDOSO 1997, p. 30-31).

A partir de 1969 a nova geração que assume a direção da Revista dos Annales assume a denominação de Nova História e originou o paradigma pós-moderno na História. Conforme as observações de Hobsbawm (1996, p. 179), trata-se de “por dúvidas acerca da possibilidade do conhecimento objetivo ou da interpretação unificada, ou seja, acerca da legitimidade da pesquisa conforme até então entendida”.

A realidade objetiva não seria diretamente ou imediatamente acessível, pois sempre estaria mediatizada por um sistema de significação, ou seja, as pesquisas históricas seriam um estilo de ficção como qualquer outro gênero literário dependendo das inclinações do historiador. A história não seria mais que um discurso a serviço de um poder qualquer: de partidos, de governos, de grupos políticos, de movimentos sociais.

Nas palavras de Barros (2013, p.36), a história

[...] seria essencialmente construção e representação, com pouca ou nenhuma ligação em relação a uma realidade externa, ou, ao menos, com uma relação a esta referencialidade externa que precisa ser intensamente problematizada. Daí surgem posições diversas, que vão desde o reconhecimento na historiografia deste radical caráter de construção, mas sem inviabilizar o projeto histórico, até posições que resultam em ceticismo historiográfico ou na alternativa de dissolver a História em ficção.

As metodologias de validação documental deixam de ser levadas em conta devido à “impossibilidade” de acesso real à realidade, uma vez que só está acessível o texto.

Grosso modo os pós-modernos asseveram que o período denominado como Modernidade, iniciado com a Revolução Industrial, teria chegado ao seu término e que viveríamos um período pós-industrial caracterizado por outro paradigma societário fundado no predomínio do capital financeiro, na integração mundial (globalização) e em tempo real das redes de comunicação virtual, na preponderância do modelo neoliberal (o livre mercado).

Na ótica de Fredric Jameson (1985), em seus escritos sobre as fronteiras do pensamento, nos alerta que há uma distinção entre pós-modernismo, compreendida enquanto um estilo artístico-cultural, e a pós-modernidade, como uma estrutura do

capitalismo que se impõe desde os anos 1980 e que representaria um momento específico do capitalismo posterior das fases comercial e industrial.

Esta nova fase estaria marcada pelo fim das meta-narrativas que definiam as escolas históricas anteriores. De fato, para Barros (2013, p. 3) as meta-narrativas ligadas ao sujeito singular coletivo, em especial à Iluminista e as derivadas da meta-narrativa hegeliana, particularmente a marxista. Também estaria incluída a psicanálise com sua pretensão de “explicar tudo” por meio da decifração do inconsciente. A singularidade dos eventos e o relativismo constituiriam um impedimento à elaboração de teorias explicativas de espectro mais amplo.

Isso traria como consequência o fim da possibilidade da explicação total dos sistemas sociais globais, passando a primar a fragmentação desarticulada entre várias realidades ou temáticas. Dessa forma as conclusões podem ser amplas e inclusive excludentes.

Na análise de Cardoso a história pós-moderna é o resultado da frustração da “geração de 1968” no decorrer da década de 1970:

Alex Callinicos mostrou que, visto de certo ângulo, o pós-modernismo revela-se como resultado da trajetória pessoal de intelectuais que podem ser considerados da ‘geração de 1968’ no decorrer da década de 1970: de portadores de esperanças revolucionárias desiludidas, muitos deles passaram ao abandono da crença na possibilidade de uma transformação social global; daí, ao apoio entusiástico a movimentos parcializados de luta ou reivindicação (feminismo, regionalismo, movimento gay, ecologismo, movimento negro etc.), associado a um ‘frentismo’ mal-explicado; vários, indo além, desembocaram por fim na socialdemocracia, no neoconservadorismo ou no neoliberalismo (CARDOSO, 1997, p. 42-43).

Essa trajetória da produção do conhecimento histórico e como ele se dissemina no universo da educação, ao longo do tempo, nos revela as escolhas que foram sendo feitas no interior dos aparatos estatais e instituições educacionais para atingir seus interesses de fazer da educação não apenas o contato cultural e formativo dos indivíduos que constituem a sociedade, mas, num imprescindível instrumento de divulgação das escolhas e ideologias dos governantes.

## 1.2. O ensino de História

Com o intuito de auxiliar a reflexão sobre a questão que nos propusemos acima, consideramos necessário realizar uma sucinta revisão a respeito de sua introdução nos currículos escolares. Conforme a interpretação de Bittencourt (2006, p. 17) uma disciplina sofre alterações quando “suas finalidades mudam. As finalidades mudam para tender a um público escolar diferenciado e como resposta às suas necessidades sociais e culturais.”

Podemos agregar que as relações estabelecidas entre a produção acadêmica (tanto no campo historiográfico quanto nas concepções pedagógicas) e o ensino de História praticado nos sistemas de ensino de educação básica e o papel do contexto social, político e econômico igualmente incidem sobre a produção e ensino do saber histórico em sala de aula.

Nas palavras de Mathias (2011, p.41), na verdade,

não resta dúvida acerca do atilado entrançamento observado na equiparação havida entre a história ensinada – por decorrência, sua prática de ensino – e o contexto social próprio de cada sociedade e cada conjuntura histórica. [...] Em tempo, faz-se mister assinalar que a influência das abordagens teóricas na produção da história a ser ensinada é um ponto presente na literatura ora ventilada, embora essa temática não seja tão frequente nos textos acerca da prática de ensino de história quanto a questão da correlação entre tal prática e seu contexto social.

Para dimensionar o papel da disciplina de História no sistema escolar, é preciso que nos remetamos ao século XIX como uma necessidade à consolidação (Europa) e formação (América) dos Estados Nacionais. Coube à História o papel de forjar um passado comum amparado em uma narrativa linear, desde uma visão teleológica de um mito fundacional.

Apesar da evidente influência econômica e política britânica sobre as ex-colônias ibero-americanas desde o início dos processos independentistas, foi a cultura francesa que serviu como paradigma para as elites agrárias. Nas ex-colônias hispânicas, onde desde o século XVI houve universidades, o modelo adotado em início do século XIX foi o napoleônico voltado à formação profissional. Da mesma forma a sistematização do ensino de História também adotou a sistematização: história antiga, medieval, moderna e contemporânea e paralelamente a história nacional.

Na colonização do Brasil a responsabilidade da educação dos filhos da elite colonial, e a catequização dos povos indígenas, havia sido delegada à Igreja, mais especificamente às diversas ordens, e dentre estas com maior destaque para os jesuítas. Depois da expulsão destes durante o período pombalino surgiu um vácuo que deveria ser ocupado pelas aulas régias e por colégios de outras ordens.

Quinze anos após a independência, em um contexto marcado por insurgências e turbulências políticas que levaram à abdicação e expulsão de Dom Pedro I, foi fundado o Colégio Pedro II que viria a cumprir por longo período a função de referência normativa ao sistema escolar. Consta desta data a introdução da disciplina de História.

No ano seguinte, 1838, foi criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), com o intuito da consolidação do Estado Nacional recém-formado. Uma de suas primeiras e mais emblemáticas ações foi a realização de um concurso para a elaboração de um manual sobre como estruturar a História do Brasil.

O certame foi vencido, em 1845, por um intelectual alemão, Karl Friedrich Von Martius, com o título “Como se deve escrever a História do Brasil” que orientava a explicação de nossa constituição desde a relação harmoniosa entre as três raças<sup>1</sup> (brancos, negros e indígenas) guiada a partir dos primeiros, mas com muitas “contribuições” das outras duas “raças”:

O sangue português, em um poderoso rio deverá absorver os pequenos confluente das raças índia e etiópica. Em a classe baixa tem lugar esta mescla, e como em todos os países se formam as classes superiores dos elementos das inferiores, e por meio delas se vivificam e fortalecem, assim se prepara atualmente na última classe da população brasileira essa mescla de raças, que daí a séculos influirá poderosamente sobre as classes elevadas, e lhes comunicará aquela atividade histórica para a qual o Império do Brasil é chamado (MARTIUS, 2010, p. 82).

A historiografia brasileira, bem como a dos vizinhos hispano-americanos, foi desde cedo eurocêntrica e aristocrática, importando e adaptando temas, modelos e metodologias que em sua maior parte estavam apartadas das realidades e especificidades americanas.

---

<sup>1</sup> No século XIX o discurso e mentalidade de segregar e hierarquizar a humanidade em “raças” é fortemente disseminado a partir da Europa e atinge e influencia diversos países.

Com a urbanização das sociedades, as lutas por acesso à educação promovidas por movimentos sociais e educadores, a necessidade de mão de obra com rudimentos escolares básicos e a necessidade de contenção e controle social de um grande contingente humano nas grandes cidades, ensejaram a expansão das redes públicas de educação e que resultaram na alteração do perfil elitista e aristocrático que caracterizara o alunado ao longo do século XIX e primeira metade do XX. Percebemos essa relação no cruzamento de dados em escala histórica referentes à urbanização e o avanço dos indicadores de escolarização e alfabetização:

Ano	1920	1940	1950	1960	1970
<b>População de 5 a 19 anos</b>	12.703.077	15.530.819	18.826.409	25.877.611	35.170.643
<b>Matricula no ensino primário</b>	1.033.421	3.068.269	4.366.792	7.458.002	13.906.484
<b>Matrícula no ensino Médio</b>	109.281	260.202	477.434	1.177.427	4.989.776
<b>Total de matrículas</b>	1.142.281	3.328.471	4.924.226	8.635.429	18.896.260
<b>Taxa de escolarização</b>	8,99	21,43	26,15	33,37	53,72
<b>Crescimento Populacional</b>	100	122,26	148,2	203,71	276,86
<b>Crescimento da matrícula</b>	100	291,28	430,92	755,7	1653,64
<b>% população urbana</b>	16	31	36	46	56
<b>% não alfabetizados (15 anos e mais)</b>	69,9	56,2	50	39,5	33,1

Fonte: Tabela elaborada pelo autor a partir de tabulação de dados do Ministério da Educação.  
SISTEMA EDUCATIVO DE BRASIL.

### 1.3. Periodização da disciplina de História no Brasil

Adotamos aqui a sistematização elaborada por Mathias (2011, pp. 44-48) e muitos dos elementos que priorizou no estabelecimento de cinco recortes temporais sobre o ensino da disciplina de História e que relacionam três dimensões: a prática de ensino de história, a abordagem historiográfica e o contexto social.

**Século XIX (Estado-nação e história historicizante)** – Já apontamos os principais eixos deste período quando tratamos da fundação do Colégio Dom Pedro II e do IHGB. Trata-se do regime monárquico e da República Velha, quando prevaleceu o ensino metódico e o principal foco foi a consolidação do Estado Nacional.

A tendência à regionalização inaugurada durante os governos regenciais encontrou sua materialização na educação com a descentralização do ensino básico às oligarquias das províncias, ao contrário dos governos centrais de Argentina e Chile que na segunda metade do século XIX investiram e ampliaram a rede de educação pública.

**Primeira metade do século XX: estado-controlador e ecos da história historicizante** – Apesar da Revolução de 1930 trazer elementos novos no campo educacional como a criação do Ministério da Educação e Saúde e incorporar sugestões dos congressos realizados pela Associação Brasileira de Educação (ABE) durante a década de 1920 como a centralização nacional do currículo, prevaleceu a metodologia positivista. O currículo previa o ensino de História subdividida em quatro (4) partes, ou, mais, precisamente, na história antiga, na medieval, na moderna e na contemporânea, baseado no modelo francês.

Em 1942, com a Reforma Capanema, a disciplina de História do Brasil tornou-se autônoma, mas com o intuito de reforçar o patriotismo e a identidade nacional vinculado à União e em oposição às elites regionais.

Em fins da década de 1940 reivindicava-se um ensino de História voltado às políticas desenvolvimentistas e à formação da autonomia intelectual dos alunos. Baseado nos estudos de Pinsky (1999, p.17) o Mathias afirma que neste momento segmentos mais populares estariam ingressando no sistema escolar, mas esse processo seria brutalmente interrompido pelo golpe de 1964.

É sintomático que a Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH) tenha sido fundada em 1961, evidenciando a constituição de uma entidade que buscava divulgar os avanços na área, mas intervir e influenciar sobre as ações do governo que afetavam o ensino de História.

Abud destaca que o período posterior à Vargas e à Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira (4.024/61) não fugiu à concepção de formar o cidadão nos interesses do Estado.

Produto de uma ‘americanização’ do currículo, promulgada num contexto histórico no qual a industrialização buscava adestrar mão-de-obra para essa mesma indústria, ela iniciou claramente um processo de tecnização da formação escolar, em oposição à Lei Capanema, criticada como livresca e elitista, que não preparava o alunado para a vida. (ABUD, 1997, p. 39).

Tanto a História como a Geografia, foram disciplinas que tiveram reduzidas sua carga horária, mesmo antes do golpe militar.

**A ditadura militar: estado autoritário e atavismo historicizante** – Sob o regime militar o ensino de História esteve vinculado ao ideário da segurança nacional. Por meio das reformas educacionais orientadas pela colaboração entre MEC (Ministério da Educação e Cultura) e USAID (United States Agency for International Development), tanto a História como a Geografia desapareceram do currículo de primeiro grau (ensino fundamental), sendo substituídos por disciplinas como Estudos Sociais, Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Educação Moral e Cívica. Símbolos pátrios como a bandeira, o hino e o papel dos bandeirantes são exaltados.

Em um período marcado pela Guerra Fria e forte alinhamento com os interesses estadunidenses, houve um reavivamento da metodologia tradicional marcada pela apologia dos “grandes” acontecimentos, dos “grandes” personagens históricos, apresentados em ordem cronológica e encobrimento das desigualdades, movimentos sociais e outras temáticas.

Durante regime militar a indústria editorial descobriu um nicho na produção de livros didáticos e cumpriu um importante papel na difusão dos conteúdos que objetivavam a formação de um aluno que não questionasse a estrutura social, mas que fosse qualificado para ingressar no mercado de trabalho.

Apesar do forte direcionamento do currículo, nas escolas, principalmente a partir do final da década de 1970 há abordagens mais críticas do contexto social praticadas por professores de ciências humanas, muitos com formação em História. Esse currículo “oculto” foi impondo-se por mudanças na conjuntura nacional como as greves de diversas categorias, dentre elas os metalúrgicos, petroleiros, bancários e docentes de diversas redes de ensino, a campanha pela Anistia e posteriormente o movimento pelas Diretas.

**A década de 1980: Estado redemocratizado e história marxista** – Os estertores da ditadura militar foram acompanhados de intenso processo de revisão e crítica do ensino de História que antecipava a redemocratização da sociedade. Desaparecem os “grandes” homens e acontecimentos e prevalece uma visão marxista que enfoca a desigualdade social, a história dos movimentos sociais rurais e urbanos, a escravidão, a história dos “vencidos” e ignorados pela história tradicional. A linearidade cronológica passa a contar com outras formas de sistematização. Almeja-se a formação de um aluno autônomo orientado pela sua identidade de classe.

Na primeira metade da década a conjuntura havia sido marcada pelos movimentos sociais, greves setoriais e a luta pelo fim do regime militar. Na segunda metade houve um enorme aumento do número de greves em virtude do descontrole inflacionário e os efeitos do pagamento dos juros da dívida externa que causaram a moratória. Simultaneamente transcorreram os debates constitucionais e a aprovação da nova carta com um significativo conjunto de direitos.

**As décadas de 1990 e 2000: estado neoliberal** – O início da década de 1990 foi marcado no contexto nacional pelo avanço das políticas neoliberais, primeiro com Collor e Itamar e nos dois governos seguidos de Fernando Henrique Cardoso (FHC).

No Leste Europeu a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e antigos Estados Operários burocratizados colapsaram e houve um retorno da propriedade privada dos meios de produção e de troca, provocando uma enorme crise no campo do marxismo.

No campo da História ganham terreno abordagens como a história social inglesa, a Nova História (3ª geração dos *Annales*) e a historiografia pós-moderna.

**Momento atual** – *Pari passu* com a guinada conservadora que ganhou impulso na América Latina desde o impeachment do presidente Fernando Lugo no Paraguai em 2012 e que no Brasil resultou no impedimento que destituiu a presidenta Dilma Rousseff, em agosto de 2016, a sociedade brasileira vem assistindo ao aparecimento vários grupos conservadores em diversos campos e a Educação não ficariam à margem.

Refletindo sobre a dominação da burguesia sobre o Estado moderno, Althusser afirma que esse controle se opera não exclusivamente pelo uso de Aparelhos Repressivos de Estado (ARE) tais como a polícia, o exército, os tribunais, mas igualmente pelo controle dos Aparelhos de Estado Ideológico (AIE) como os parlamentos, a Igreja e a escola.

A escola ensinaria não somente “saberes práticos”, mas simultaneamente a sujeição à ideologia dominante. Althusser considera a escola como o AIE dominante, pelo qual a burguesia travou uma longa batalha por seu controle em oposição à Igreja:

Cremos portanto ter fortes razões para pensar que, por detrás dos jogos do seu Aparelho Ideológico de Estado político, que estava à boca de cena, o que a burguesia criou como aparelho Ideológico de Estado nº1, e portanto dominante, foi o aparelho escolar, que de facto substituiu nas suas funções o antigo Aparelho Ideológico de Estado dominante, isto é, a Igreja. Podemos até acrescentar: o duo Escola-Família substituiu o duo Igreja-Família. (ALTHUSSER, 1980, p. 62).

É verdade que a escola hoje concorre com diversos outros meios formadores de opinião, em especial os grandes meios de comunicação e as redes sociais, mas o avanço destas últimas, parece realçar a importância da instituição escolar como locus privilegiado de formação dos indivíduos dentro da sociedade capitalista. Ainda antes da formação e disseminação das redes sociais, Janotti (1997, p.51) reproduzia uma reflexão de Jacques Le Goff a respeito da História Imediata produzida pela mídia. Esta proposição que ofereceria uma “visão acabada e superficial do acontecido” retomou uma reflexão de, segundo o qual seria necessário inserir os elementos da História Imediata aos parâmetros do tempo de longa duração.

Tal procedimento se faz ainda mais necessário uma vez que os avanços tecnológicos possibilitaram uma descentralização do processo de produção e divulgação de informações e análises que acentuaram o direcionamento do leitor ou internauta. Levantamentos do *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) divulgado pela Folha de São Paulo (09/03/2018) apontam que as notícias falsas, vulgarmente denominadas como “fake news”, circulam com maior velocidade e abrangência (*virilizam*) que as notícias reais.

As “fake news” tornaram-se um excelente instrumento para a circulação não apenas de boatos e falsos eventos, mas para o revisionismo de vários matizes que não encontrando espaço nos meios acadêmicos, buscam alcançar um público carente de recursos metodológicos e formação histórica para disseminar versões tão variadas quanto o negacionismo do Holocausto, de que a Ditadura Militar no Brasil foi branda ou que Hitler era socialista.

No mundo virtual conforma-se uma verdadeira guerra que reafirmam a importância do papel da instituição escolar e particularmente da História no tratamento

dos eventos desde um saber sistematizado em um espectro amplo em significações e inserido em uma temporalidade para além do imediatismo. Isso não significa um retorno ao positivismo na crença de que o “método” asseguraria o acesso ao passado reconstituído, mas garante uma melhor aproximação com o objeto ou contexto analisados.

Por outro lado, por mais tecnicista, utilitarista ou anti-ideológico que o discurso oficial se projete, a função ideológica da escola estará sempre permeada em função do interesse da classe ou fração de classe que controla o aparelho de Estado em dado momento. No interior da organização curricular a História, por suas características, destaca-se como a disciplina que mais evidencia o perfil de alunado (cidadão) que se propõe formar.

Conforme nos adverte Bittencourt (2004b, p.20), o “papel da História como disciplina encarregada da formação política do cidadão político não é velado ou implícito, como ocorre com as demais disciplinas curriculares”.

Condizente com este traço, nos parece ser esta a chave para compreender as bruscas alterações que a disciplina atravessou ao longo do século passado e que vem enfrentando desde a mudança do setor social dirigente no aparato de Estado central em 2016. Assistimos a um enorme avanço de movimentos e grupos conservadores, como o Movimento Escola Sem Partido (MESP) que passaram a desfechar ataques contra a liberdade de cátedra e conteúdos considerados por estes segmentos (identidade de gênero, movimentos sociais) como doutrinas.

Moura (2016, p. 27) nos informa que o MESP foi fundado em 2002, pelo procurador do Estado de São Paulo, Miguel Nagib, e manteve-se muito tempo sem expressividade até 2007, quando houve uma polêmica sobre o livro *Nova História Crítica* de Mario Schmidt a partir de um artigo de Ali Kamel, então diretor-executivo de jornalismo da TV Globo.

Ainda segundo Moura, posteriormente o MESP teria ampliado sua projeção em 2011 na campanha contra o material produzido pelo Ministério da Educação de Combate à Homofobia e entre 2014-2016 no ataque à reeleição de Dilma Rousseff e o movimento de impeachment.

Desde então o MESP tem assessorado vários parlamentares com o intuito de aprovar projetos de lei com o intuito de restrição da liberdade de cátedra e criminalização dos professores que trabalhem conteúdos “doutrinários-comunistas”.

Assim, a disciplina de História, tanto no campo da pesquisa quanto no ensino, atravessa um novo momento em sua realização em sala de aula, dependendo da correlação de forças entre os setores conservadores e progressivos da sociedade.

#### 1.4. Dos Parâmetros Curriculares Nacionais ao ensino de história na sala de aula

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) foram elaborados na década de 1990, ainda sob o governo de Fernando Henrique Cardoso com um indicativo para as redes estaduais e municipais organizarem seus currículos. Em uma época de intensa municipalização, almejava-se com os PCN's manter alguma base curricular comum orientando a composição da grade disciplinar e os conteúdos que deveriam ser abordados. Apesar de não obrigatório, foi amplamente utilizado tanto na rede pública como na rede privada. Referente a disciplina de História para o terceiro e quarto ciclo o texto dos PCN's esclarece como e onde se aprende História:

Não se aprende História apenas no espaço escolar. As crianças e jovens têm acesso a inúmeras informações, imagens e explicações no convívio social e familiar, nos festejos de caráter local, regional, nacional e mundial. São atentos às transformações e aos ciclos da natureza, envolvem-se com os ritmos acelerados da vida urbana, da televisão e dos videoclipes, são seduzidos pelos apelos de consumo da sociedade contemporânea e preenchem a imaginação com ícones recriados a partir de fontes e épocas diversas. Nas convivências entre as gerações, nas fotos e lembranças dos antepassados e de outros tempos, crianças e jovens socializam-se, aprendem regras sociais e costumes, agregam valores, projetam o futuro e questionam o tempo. (BRASIL, 1998, p.37)

Tal qual estudado por Macedo Neto (2009, p. 2), os PCN's atendiam a exigências dos organismos internacionais e configuram-se como um maior grau de sujeição a estas agências e apesar de centrarem os conteúdos no sentido da diversidade e cidadania, foram construídos em oposição a esses valores, sem envolver em sua elaboração os professores e a comunidade acadêmica.

Iniciamos este capítulo com a referência aos PCN's porque as orientações governamentais projetam-se como importantes instrumentos de imposição da ideologia dominante para as classes subalternas.

De fato, tal qual argumentado por Abud (1997, p. 28),

Os currículos e programas constituem o instrumento mais poderoso de intervenção do Estado no Ensino, o que significa sua interferência em última instância, na formação da clientela escolar para o exercício da cidadania, no sentido que interessa aos grupos dominantes.

Isso não significa que a prática docente desenvolvida em sala de aula restrinja-se aos parâmetros indicados pelas autoridades educacionais. Nem sempre os interesses das

autoridades coincidem com as preocupações da escola e de seus atores. As próprias características da disciplina de História, como problematizadora das ações humanas ao longo do tempo, contribuem para a elaboração de abordagens e enfoques mais condizentes com a realidade local e a problematização dos eventos em destaque no cotidiano político, social e econômico.

A escola da qual tratamos neste estudo é denominada Escola Estadual de Ensino Fundamental II e Médio “Antônio Candido Barone”, está localizada na rua Angá, número 110, no bairro de Vila Formosa, zona leste da cidade de São Paulo, distante cerca de 11 quilômetros do marco zero da cidade no centro.

Essa escola pública nos períodos da manhã, das 7h:00 até 12h:30 e, no período da tarde, das 13h:00 às 18h:30, atende crianças a partir dos 11 anos de idade, que estejam ingressando no sexto ano do ensino fundamental II, até os 14 ou 15 anos de idade que é a idade média de quando terminam esse nível de ensino no nono ano do ensino fundamental II, a escola oferece ainda um terceiro período que se inicia às 19h:00 e tem seu término às 23h:00, nesse período noturno a escola atende pessoas com dezoito anos completos ou mais, que por algum motivo, não conseguiram terminar o ensino médio na idade considerada correta pelos ciclos do sistema de ensino, esse ciclo de ensino é denominado Ensino de Jovens e Adultos (EJA), a escola Barone disponibiliza os três anos do ensino médio para esse público. A escola que foi inaugurada a cinco décadas atrás atende principalmente filhos da classe trabalhadora e eventualmente seus próprios representantes no período noturno.

Em primeiro lugar, é necessário delimitar de “onde falamos”, pois as ponderações a respeito do ensino de História refletem as condições infraestruturais, estruturais (classes e setores de classe) e superestruturais (ideologias, normatizações, hierarquias).

Nesse sentido, partindo da premissa de que a realidade de uma escola pública e privada são muito distintas, nos propomos a um estudo de caso e nossas reflexões referem-se às escolas públicas, particularmente dos últimos anos do ensino fundamental, portanto, um alunado proveniente em sua maior parte de famílias trabalhadoras e residente em bairros periféricos. Muitas destas famílias estão inseridas no mercado de trabalho formal e significativa parcela – majoritária em muitas localidades – na informalidade. Há também um diminuto setor oriundo de pequenos comerciantes ou empresários.

As famílias apresentam grande heterogeneidade em sua composição, havendo sendo um grande número, chefiadas por mulheres que não dispõem de tempo ou recursos

para o acompanhamento mais amigável das atividades escolares dos filhos. A forte migração ocorrida na segunda metade do século passado, pode não mais apresentar significativos indicativos de estranhamento cultural, como expressão do êxodo do campo para as cidades, mas os desdobramentos sociais sobre essa população e seus descendentes se faz sentir fortemente, principalmente nas regiões mais periféricas e com a escassa presença do Estado.

Grande parte das escolas das redes públicas apresenta superlotação das salas e apresentam grande precariedade na parte predial e oferta de espaços diferenciados para os estudantes. Disso resulta que os estudantes restrinjam grande parte da jornada letiva ao confinamento em sala de aula, não contando com quadras, piscina, anfiteatros, bibliotecas, laboratórios de ciências, salas de leitura, salas de informática ou mesmo acesso *wi-fi*.

Os profissionais das instituições escolares públicas de Educação Básica geralmente acumulam várias funções docentes – devido à precária remuneração – em diferentes escolas e redes e não dispõe de tempo ou recursos para dar prosseguimento à formação inicial. A formação continuada oferecida pelas redes em horário especial, tampouco conta com investimentos dos governos resultando na verdade em espaços de articulação das diferentes atividades que a escola deve responder, seja de ordem administrativa ou mesmo na mediação dos conflitos diários com que se deparam os professores e a direção escolar.

O processo de municipalização por que passou os sistemas de ensino levou a que redes municipais fossem improvisadas sem contar com estrutura e pessoal especializado para o suporte às direções de unidades escolares.

Os programas e “orientações” adotados pelos sistemas de ensino não surgem de discussão com a comunidade escolar. Geralmente atendem a interesses alheios ao ambiente educativo como organismos internacionais – Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI).

### 1.5. As aulas de História

Como afirmamos anteriormente, o ensino de História está sujeito a significativas alterações a partir do conhecimento produzido pelas investigações acadêmicas, das características do próprio discente e das mudanças de conjunturais sociais, econômicas e principalmente políticas.

As aulas e as formas de se trabalhar o conteúdo dependem de um diagnóstico feito pelo professor. Muitas vezes uma aula preparada com esmero e dedicação pode não coincidir com o objetivo projetado. A mesma aula aplicada em turmas distintas pode ter desfechos totalmente opostos, mas o diagnóstico inicial (caracterização), a preparação da aula e a avaliação são elementos fundamentais para alcançar bons resultados.

Sobre tais questionamentos, Bittencourt (2004b, p.25) aponta que

O conhecimento histórico escolar é uma forma de saber que pressupõe um método científico no processo de transposição da ciência de referência para uma situação de ensino, permeando-se, em sua reelaboração, com o conhecimento proveniente do 'senso-comum', de representações sociais de professores e alunos e que são redefinidos de forma dinâmica e contínua na sala de aula.

As discussões entre docentes e discentes sobre os temas abordados durante a aula fazem uma construção do conhecimento. A aula parte do fato histórico discutido e faz um comparativo com a atualidade e realidade para que os temas históricos sejam compreendidos. A atualidade e o momento histórico tratado devem conversar, para os discentes se sentirem parte da história.

## CAPÍTULO 2 – AS PRÁTICAS DE ENSINO E O CURRÍCULO DE HISTÓRIA

Abordaremos nesse capítulo algumas das práticas que docentes utilizam para viabilizar o aprendizado dos expressos no currículo do Estado de São Paulo e o ensino de história, ato contínuo, apresentando algumas dificuldades que professores encontram por esse caminho da aprendizagem.

### 2.1. Das dificuldades em sala de aula

Uma das dificuldades que os professores encontram no ensino de história é despertar o interesse dos alunos, pois muitas vezes os conteúdos não os motivam, outras a forma em que desenvolvemos as aulas não os agradam, ou, então, decidem que tudo é mais *legal* que a aula de história e se desconcentram facilmente.

Para lidar com essa realidade desenvolvemos estratégias diferentes para tentar atingir o máximo de alunos possível, aplico o mesmo assunto ou tema de maneiras e formas diferentes, leitura em conjunta, escrita, aulas expositivas e exposições de áudio e vídeo, essa última estratégia quando conseguimos utilizar, pois a escola possui apenas um equipamento para todos os professores.

[...] o caminho começa num estabelecimento do diálogo entre os diferentes interlocutores, para que se possa começar a pensar numa escola de e para cidadãos. Uma escola em que o aluno receba uma educação que de fato seja a síntese entre o patrimônio cultural da humanidade, no seu sentido mais amplo, e a especificidade de sua própria cultura; em que o professor tenha condições de tratar os alunos como seres únicos a serem socializados, mas não descaracterizados (PINSKY, 1999, p. 113)

Essa medíocre realidade muitas vezes inviabiliza a atividade docente em sala de aula e precisamos levar nossos próprios equipamentos para exibir filmes ou vídeos aos alunos; em outros momentos desenvolvemos seminários a serem apresentados, teatros sobre os temas que despertam interesses nos discentes. Além disso, isso significa que temos dificuldades de aplicar o currículo conforme ele é orientado pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo; como, também, muitas vezes, alunos que deveriam ter o entendimento de determinado conteúdo em ano/série específica não os possui, alguns poucos alunos em anos/séries avançadas não desenvolveram ou não dominam totalmente

a leitura e a escrita, sendo predisposições exigidas como habilidades básicas para o ensino de história.

Evidentemente, para alguns estudiosos “as mudanças culturais provocadas pelos meios audiovisuais e pelos computadores são inevitáveis, pois geram sujeitos com novas habilidades e diferentes capacidades de entender o mundo” (BITTENCOURT, 2004b, p.108).

Desta sorte, a aplicação do currículo é realizada com ajustes que nem sempre são previstos nas determinações e orientações que são prescritas para o pleno desenvolvimento do trabalho docente.

Nesse aspecto, é importante destacar que as

[...] recentes tentativas de aplicação da ‘gerência da qualidade total’ às escolas básicas no Brasil constituem caso particular da tendência que existe, sob o capitalismo, de aplicar a todas as instituições, em particular às educativas, os mesmos princípios e métodos administrativos vigentes na empresa capitalista. Em trabalho anterior (Paro, 1986), que denunciava essa tendência, pude demonstrar a maneira como ela contradiz o caráter educativo das práticas e relações que se espera ter lugar na escola. Entendida em seu sentido mais geral e abstrato, o que toda administração tem de ‘essencial’ é o fato de constituir-se em ‘utilização racional de recursos para a realização de fins determinados.’ (PARO, 1986, p. 18)

E, mais, para esse autor,

Diante desse caráter mediador, são os fins buscados que dão especificidade a cada administração em particular. No caso da administração tipicamente capitalista, esta é concebida para dar conta das questões relacionadas à eficiência interna e ao controle do trabalho alheio na empresa produtora de bens ou serviços, tendo como escopo servir à apropriação do excedente, pela dominação do trabalhador. Disso decorre a impropriedade de sua aplicação em instituição cujos fins dizem respeito à constituição de sujeitos, como é o caso da escola. (PARO, 2001, p.13)

As relações do ensino de aprendizagem não estão confinadas ao cotidiano da escola e a atuação do professor no desempenho de suas atividades didáticas e pedagógicas. As problemáticas políticas, econômicas, culturais e sociais interferem decididamente nas condições do trabalho docente, no aprendizado do corpo discente e nas demais relações que se operam no universo escolar. De fato, “formar um cidadão

comum que necessita de ferramentas intelectuais variadas para se situar na sociedade e compreender o mundo físico e social em que vive” (BITTENCOURT, 2004b, p.47).

Conforme assinalado por Vitor Paro, em sua obra *Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação* (2008), se faz necessário considerar, de forma associada e simultânea, no processo de formação do cidadão, o educador, o educando e o conteúdo ministrado. Frisando ainda que não é suficiente que o professor detenha os chamados conteúdos pragmáticos, caso ele não traga consigo uma gama de valores que julga auspicioso desenvolver, sem falar do necessário suporte institucional e dos domínios de métodos que favoreçam condições concretas nas quais esses valores estejam presentes.

Paulo Freire, em diferentes obras, diz que a educação tem um papel importante para libertar os homens e as mulheres da condição de coisificação que está em curso na sociedade capitalista contemporânea. Sendo necessário, a humanização das relações sociais e a conscientização por parte das pessoas de que é possível precisar a vida como possibilidades de mudanças.

Precisamente, para os autores que se preocupam com as transformações sociais mais profundas e questionam as visões fatalistas da história “somos seres condicionados, mas não determinados. Reconhecer que a história é tempo de possibilidade e não determinismo, que o futuro, permita-me reiterar, é problemático e não inexorável”. (FREIRE, 2005, p. 21)

O professor de história na Secretaria Estadual de Ensino de São Paulo (SEE-SP) tem um lugar que julgamos significativo, precisa dominar os conteúdos e dispor de metodologias para poder socializa-los, aprendendo com seus alunos a produzir e compartilhar novos e velhos conhecimentos e não assumindo quaisquer posturas arrogantes, autoritárias e dicotômicas nas relações que se operam no instante de ensinar e de aprender.

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por

que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Esta pergunta é considerada em si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia. (FREIRE, 1996, p.15).

Embora todos esses quesitos sejam significativos, eles precisam estar acompanhados de investimentos de grande monta em recursos materiais e nas instalações escolares, não podendo, ainda, haver quaisquer negligências com a formação dos professores e o cuidado com o apoio pedagógico aos alunos.

Nesse aspecto, algumas das preocupações que se expressam na obra de Antônio Nóvoa (1992) são muito elucidativas, na medida em que apontam que a formação docente não se produz automaticamente ou pelo mero acúmulo de realização de cursos de aperfeiçoamento e a incorporação de técnicas e tecnologias no seu fazer educacional, que não deixam de ser importantes; todavia, precisam estar acompanhadas de uma compreensão de que o trabalho do professor precisa ser crítico, reflexivo e comprometido com as transformações sociais.

## 2.2. Currículo do Estado de São Paulo

A história da educação brasileira, nos anos de 1990, reflete a intencionalidade das políticas neoliberais, que determinou mudanças significativas nas políticas educacionais em todas as esferas. Estabelecidas sobre a égide da meritocracia, essas políticas se sustentaram na criação de um novo currículo para o Estado de São Paulo.

No âmbito federal, vivenciamos a reforma do governo de Fernando Henrique Cardoso, permeada pela racionalidade empresarial, determinando ao campo da educação a mentalidade econômica e competitiva. O objetivo era apresentar a crise da modernidade como se fosse uma crise da educação, garantindo o conformismo social para o modelo que seguia sendo implementado. Para tanto, foram criadas emendas constitucionais, novas leis e decretos, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), todos devidamente apoiados nos instrumentos das agências internacionais, atendendo às necessidades da globalização e do neoliberalismo.

A ação reformista do governo de FHC procurou, no caso da educação, criar as condições para a construção de um consenso nacional quanto a seus rumos. Os documentos oficiais procuraram apresentar-se dotados de unidade e universalidade e, dessa forma, isentos de críticas e questionamentos. Dotados de forte diretividade os documentos oficiais sinalizavam para a reconfiguração do campo educacional em consonância com as mudanças na economia, no trabalho e nas relações sociais. Procuravam, dessa forma, responder às demandas postas pela crise do capitalismo (CARVALHO & RUSSO, 2011, p. 5).

Em 2007 o Governo do Estado de São Paulo já estava sob o comando do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) há treze anos, desde a posse de Mário Covas em 1995. Eleito para o período de 2007 a 2010, José Serra nomeou Maria Helena Guimarães Castro para assumir a Secretaria da Educação e, a partir de então, foi estabelecido um *Plano de 10 Metas para a Educação*, que deveriam ser alcançadas até o final da gestão, incluindo alfabetização até os oito anos de idade, redução nas taxas de reprovação, programas de recuperação para todas as turmas em final de ciclo, aumento dos níveis de desempenho e investimentos na estrutura das escolas.

Para colocar as ações em prática, a então Secretária acabou desgastando sua relação com a categoria, e foi substituída por Paulo Renato de Souza no início de 2009. O novo Secretário manteve a trajetória das políticas anteriormente elaboradas, que tinham a centralidade na reforma curricular, com a implementação do Ler e Escrever para os anos

iniciais do ensino fundamental, e do São Paulo Faz Escola para os anos finais e ensino médio.

A proposta curricular paulista revela argumentos dos mais presentes nos discursos pedagógicos contemporâneos. A busca da formação cidadã, da qualidade da educação e do compromisso social transitam nessas falas buscando a legitimidade de corações e mentes. No alto de seu pretensão pluralismo, criticam os holismos e totalitarismos de seus críticos. Nesse processo, transitam de uma pretensa neutralidade axiológica à indiferença política de forma muito rápida (CARVALHO & RUSSO, 2012, p. 149).

Com a unificação curricular, o extremo controle das práticas, a competitividade instituída pela bonificação, além da fragilidade das novas formas de contratação temporária, o professor corre o risco de se distanciar cada vez mais das ações reflexivas sobre sua própria prática. O argumento apresentado pela pasta, de forma quase romantizada e positiva, era que a reforma possibilitaria que a rede estadual fosse transformada em uma verdadeira rede.

Em contrapartida, os professores organizados apresentaram de imediato sua resistência e rejeição pelo projeto imposto, organizando uma série de ações que iam desde manifestações coletivas, até a queima simbólica do material didático em praça pública.

Estamos felizes em sermos vigiados e controlados para cumprirmos o cronograma e os objetivos da Proposta Curricular? Estudamos muito só para reproduzirmos conteúdos determinados e prepararmos nossos alunos para as avaliações que só tem a preocupação de projetar nosso Estado no ranking das políticas educacionais brasileiras e mundiais? Estamos contentes em atrelar salário aos indicadores das avaliações externas? (APASE; APEOESP; CPP, 2009, p. 7).

Atualmente, passados dez anos desde a implantação inicial, a rede paulista permanece utilizando o mesmo material didático do São Paulo Faz Escola em todas as disciplinas dos anos finais do ensino fundamental e também do ensino médio, considerando que o estado permanece sob a gestão do PSDB há vinte e quatro anos, tempo suficiente para que todos os esforços em cristalizar e naturalizar esse modelo educativo tenham sido empenhadas, em detrimento à especificidade de cada escola e de cada região, em desrespeito à liberdade de cada comunidade construir e executar o seu projeto pedagógico.

Mas é preciso ressaltar que a reforma não tem o material didático como seu único instrumento, muito pelo contrário. Há uma rede de outras coisas que surgiram neste período, institucionalizando práticas e buscando tornar natural uma série de absurdos como por exemplo a centralidade de formação por competências e habilidades e a demasiada valorização dos resultados das avaliações em larga escala.

É preciso dizer ainda que a dita lógica de mercado vem a cada dia mercantilizando mais e mais a educação. Ela passou a se constituir em um bom produto que também vende consigo muitas outras mercadorias agregadas: cadernos, canetas, computadores, livros, sala de informática, antenas parabólicas, salas de videoconferência, laboratórios, jornais, revistas e toda uma imensa parafernália sobre a qual pouco se sabe do que efetivamente ajuda na qualificação da aprendizagem. Tanta mercadoria para ensinar os alunos a ler e escrever e depois participarem de avaliações? Avaliações concebidas por quem? Para avaliar o que? Habilidades e competências? E o acesso democrático ao conhecimento como fica? E o exercício das práticas democráticas quando será iniciado? (SANFELICE, 2010, p. 153)

O currículo do Estado de São Paulo teve sua primeira edição atualizada em 2012, com a coordenação técnica da coordenação de Gestão de Educação Básica e coordenação do desenvolvimento dos conteúdos programáticos e dos cadernos dos professores e dos alunos sob responsabilidade de Ghisleine Trigo Silveira, com a concepção de autoria de Guiomar Namo de Mello, Lino de Macedo, Luis Carlos de Menezes, Maria Inês Fini (coordenação) e Ruy Berger.

Por sua vez, o currículo de Ciências Humanas e suas Tecnologias no conteúdo de História, que será nosso objeto de estudo, teve como autores: Paulo Miceli (coordenação), Diego López Silva, Glaydson José da Silva, Mônica Lungov Buggeli e Raquel dos Santos Funari. Obteve o apoio da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e foi a Esdeva Indústria Gráfica S/A a responsável pela impressão e acabamento de 47.200 exemplares.

O documento é dividido em seis capítulos, iniciando-se com a “Apresentação do Currículo do Estado de São Paulo”, seguido pela “Concepção de Ensino na Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias”, após esses dois capítulos introdutórios o documento trás quatro outros capítulos divididos por componentes curriculares das ciências humanas: Currículo de História, Currículo de Geografia, Currículo de Filosofia e Currículo de Sociologia, cada um deles é subdividido em: Breve Histórico,

Fundamentos para o Ensino, Aplicação no Ensino Fundamental ciclo II e no Ensino Médio, Organização dos Conteúdos Básicos, Metodologia de Ensino Aprendizagem dos Conteúdos Básicos, Subsídios para Implantação do Currículo Proposto, Organização das Grades Curriculares (série/ano por bimestre), Conteúdos Associados a Habilidades e por último o Quadro de Conteúdos e Habilidades.

Na apresentação desse chamado currículo básico para as escolas estaduais, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo propõe como objetivo do documento apoiar o trabalho do professor e das unidades escolares contribuindo para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos. O currículo aponta a utilização para sua elaboração de amplo levantamento de acervo documental e técnico pedagógico já existente, além de aplicar uma consulta a escolas e professores para identificar, sistematizar e divulgar boas práticas existentes nas escolas do Estado de São Paulo, propondo a todos uma base comum de conhecimentos e competências para que as escolas funcionem como uma rede.

O currículo base define a escola como espaço de cultura e de articulação de competências e de conteúdos disciplinares, propondo princípios orientadores para a prática educativa, descreve o gestor da escola como o líder para orientar a implementação dedicando à esse um caderno de orientações: Caderno do Gestor” defendendo que a aprendizagem seja interdisciplinar com estímulos à cultura da escola e a aproximação da comunidade escolar. Completando o Currículo os cadernos do professor e do aluno que apresentam situações de aprendizagens para orientar os professores no ensino do conteúdo e os alunos na aprendizagem, prevê os conteúdos organizados por série/ano, avaliação e recuperação.

O documento curricular procura destacar os atributos da educação de qualidade para todos, desde o desenvolvimento do respeito através do convívio, até a preparação de crianças e adolescentes para o mundo do trabalho. A autonomia na aprendizagem (aprender a aprender) deve estar relacionada com as intervenções solidárias (aprender a fazer e a conviver), sendo a base da educação. A articulação como mundo do trabalho parte da compreensão dos significados das ciências, das letras e das artes, percorrendo todo o ensino fundamental e prosseguindo no ensino médio, o currículo priorizará a relação entre teoria e prática em cada disciplina e as relações entre educação e tecnologia. A importância e a valorização do trabalho é ressaltada como valor filosófico, destacando sua o respeito na sociedade atribuindo sentido aos conhecimentos específicos das disciplinas.

O documento estatal paulista descrito aqui traz um breve histórico do currículo de história. Conforme seus autores, a história só tomou status de disciplina, no Brasil, apenas em 1837 no colégio D. Pedro II no Rio de Janeiro, no Estado de São Paulo o currículo de História é discutido desde as décadas de 1980 e 1990, os primeiros desafios foram nas discussões sobre os conteúdos que seriam ministrados em sala de aula e de que maneira. Defensores da Escola dos Annales, da História cultural e do marxismo tinham dificuldade de chegar a um acordo sobre os conteúdos, pois valorizavam temas diferentes, a solução encontrada foi a superação da tendência de conceber o currículo escolar como se fosse um curso de graduação em História. As discussões sobre os conteúdos decidiram no básico e na simplicidade, e que deveriam caminhar com a comparação entre a história e o hoje despertando o sentimento do descobrimento.

Na continuação do presente capítulo pretendemos, entre outras coisas, descrever está colocado no currículo do Estado de São Paulo os conteúdos e habilidades para os ensinos fundamentais II e médio dividido por séries/anos e por bimestres. Salientamos que, não pretendemos, no escopo da presente dissertação, analisamos.

Tais conteúdos que foram ofertados aos alunos ao longo letivo, terão algumas de suas temáticas selecionadas com o intuito de se verificar como as mesmas foram assimiladas e refletidas pelos educandos durante o desenvolvimento das relações de ensino e aprendizagem desenvolvidas durante o ano letivo de 2018.

Por ora, apresentamos nos anexos o roteiro das discussões que foram socializadas com o corpo discente durante três (3) encontros realizados em sala de aula, objetivando aferir com os conteúdos foram assimilados e quais críticas ou questionamentos foram produzidos pelos mesmos.

### **CAPÍTULO 3 – ASPECTOS DO ENSINO DE HISTÓRIA NA ESCOLA PÚBLICA PAULISTA**

No presente capítulo, esclarecemos como se deu a pesquisa e seus resultados, dentro dos aspectos do ensino de história na escola pública paulista, apresentamos o formato da investigação e as dificuldades que nos deparamos durante o trabalho no cotidiano da sala de aula em que se produziu a empiria que subsidiou o presente estudo.

Tendo em vista a condição de sermos pesquisadores participantes desse estudo acadêmico, foi necessário que as aplicações dos conteúdos propostos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo tivessem seus cronogramas de planejamento cumpridos dentro da normalidade didático-pedagógica da escola, para que a pesquisa não ficasse prejudicada por não havermos abordado um ou outro dos seus conteúdos.

Mesmo assim, para fazer um recorte organizacional foram escolhidos, pelos alunos, alguns temas que foram tratados, para que fossem analisados, são eles, conforme a nomenclatura institucional adotada: Era Vargas, Primeira Guerra mundial, Nazismo e Fascismo, Segunda Guerra Mundial e Ditadura Militar no Brasil. De uma forma geral esses temas abrangem a estrutura principal dos temas curriculares e dos assuntos correlato abordados.

Como já dissemos, anteriormente, a Escola Estadual Antonio Candido Barone pertence à diretoria de ensino Leste 5, e está situada nessa zona distrital da cidade de São Paulo, mais precisamente, no bairro da Vila Formosa.

Os alunos e professores dessa unidade escolar pública, em sua maioria, residem na circunvizinhança e são filhos da classe trabalhadora. Os professores, normalmente, acumulam cargos e se fazem presentes para lecionar na escola Barone por apenas um período, a precarização do professorado os impõe o acúmulo de cargos, ampliação desmedida das jornadas e até mesmo a realização de trabalhos distintos para complementar suas rendas.

Muitos professores acumulam com cargos públicos, como prefeitura, outros ainda também atuam na rede privada de ensino e se obrigam a perfazer extenuantes jornadas diárias de trabalho.

Esse sintético apontamento sobre as condições dos professores dessa e de tantas outras unidades escolares precisa ser mais bem estudado, caso queiramos compreender uma possível falta de identidade de alguns docentes com a escola e os alunos, as motivações de tantas faltas registradas e motivadas por doenças, por cansaço físico,

mental e que, evidentemente, prejudicam a aplicação do currículo, sejam perante os temas abordados ou mesmo diante das metodologias aplicadas.

Enfim, não é novidade para ninguém que professores enfadados, salas de aulas em completo abandono e as condições de insalubridade vivenciadas nas escolas públicas paulistas deixam as relações entre discentes e docentes muito estremecidas, o que prejudica o pleno desenvolvimento das relações de ensino e aprendizagem.

A escola Antônio Cândido Barone, com os seus mais de cinquenta anos de existência, está muito bem conservada, com suas fachadas, paredes e muros sempre bem pintados e limpos, isso se dá pela dedicação da equipe gestora, dos professores e dos trabalhadores da escola que sempre presam pela conservação.

No mais a escola possui problemas de falta de investimentos como a maioria das escolas públicas de São Paulo, falta material para os professores trabalharem, falta estrutura para que se possam trazer novas experiências aos alunos.

A escola tem somente uma sala de vídeo para todos os alunos e professores, como é insuficiente existe uma lista de reserva organizada pela direção da escola para a utilização desse espaço. Para contornar esse problema alguns professores precisam levar seus próprios aparelhos multimídia para conseguir aplicar determinados conteúdos aos alunos sem maiores dificuldades.

Outro problema grave da escola é a falta de acesso à internet, professores e alunos não conseguem acessar a rede nas salas de aula, impossibilitando a realização de consultas sobre as informações constantemente disponibilizadas pelos professores em sala de aula e o acesso à vídeos, filmes, músicas, artigos e demais fontes que poderiam contribuir com o aprofundamento das atividades docentes e deveras prejudicado.

A saída que muitos encontram, muitas vezes, é preparar os conteúdos em casa e leva-los prontos para serem utilizados na escola; com isso exigindo um pouco mais de trabalho aos professores que já possuem extenuantes jornadas laborais.

A sala de informática é subutilizada pela dificuldade de acesso dos alunos que tem disponível um número pequeno e insuficiente de computadores para o seu uso. Outro impedimento correlato é o acesso, a reserva, chave e o cadastro dos alunos para utilizarem, nem todos possuem essas condições, o que também dificulta a utilização dos recursos eletrônicos e midiáticos na cotidianidade escolar.

O que acontece é que o recinto não é utilizado, pois, os professores *pensam 3 vezes* antes de passar por todos esses constrangimentos e se dispuserem a desenvolverem atividade didático pedagógicas com os alunos na sala de informática.

Essa descrição sumaria, até aqui realizada, teve o intuito de localizar o lócus da pesquisa que efetivamos nas dependências escolares da Escola Estadual de Ensino Fundamental Antônio Cândido Barone.

As aulas de história nos 9º anos durante o ano de 2018 se deram com um método e acordos previamente estabelecidos entre o corpo discente e o docente responsável pela disciplina de história no início do período letivo.

Os alunos quando perguntados sobre como preferem as aulas de história divergem totalmente nas respostas, uns preferem a leitura, outros a escrita, outros ainda preferem os debates e os vídeos, todos só concordaram em uma coisa, as aulas precisam ser “dinâmicas”, talvez o mundo tecnológico venha formando humanos que precisam de respostas rápidas, cada vez mais rápidas, impossibilitando que se estimule e se preconize a paciência e a concentração para chegar ao conhecimento.

Pelo acordo firmado entre o professor e os alunos, no início do ano letivo, um mesmo assunto seria, então, abordado e disseminado de diferentes as formas e em sintonia com as propostas que eles haviam formulado.

Cada assunto proposto pelo currículo era primeiramente exposto aos alunos, depois era aberto um debate, logo após eram feitas leituras do material didático e outros textos trazidos pelo docente, produzindo sempre documentos escritos do assunto discutido e, por fim, eram expostos vídeos sobre os temas que eram debatidos, sequencialmente, pelos alunos com a mediação do professor.

Alguns assuntos duravam 4 aulas, outros, mais complexos, chegaram até 10 aulas seguidas, assim o chamado acordo se cumpriu até o fim do ano letivo, tendo como parte do seu processo avaliação, a produção de trabalhos manuais, relatórios escritos, redação e encenação de peças de teatros, participação nos grupos de pesquisas e outras formas de interação com os alunos.

O roteiro indicado aos alunos no final do ano letivo foi elaborado sobre assuntos que reproduzem a estrutura dos conteúdos propostos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para os 9ºs anos do ensino fundamental: Era Vargas, Primeira Guerra Mundial, Nazismo e Fascismo, Segunda Guerra Mundial e Ditadura Militar no Brasil. A pesquisa se deu em três encontros, o primeiro expositivo que formalizou a aceitação dos alunos participarem, no segundo 25 alunos responderam ao roteiro proposto e no terceiro debatemos os resultados.

Em relação a pesquisa em si, tivemos como primeiro passo o convencimento da participação dos alunos no seu desenvolvimento. Foi informado aos discentes a

importância do estudo que daria voz aos estudantes dizerem como pensam boas aulas, como querem que os assuntos sejam abordados pelo docente e fazer uma análise de seu aprendizado. Por outro lado, os professores que terão contato com essa pesquisa podem utilizar desse trabalho para desenvolver novas práticas e métodos de abordagem, não somente dos temas escolhidos, mas também analisar o olhar do discente para com os professores. Não é intenção dessa dissertação fazer um manual de como abordar tais temas, mas, sim, deixar registrado como esses alunos tiveram suas impressões dos conteúdos e suas formas de abordagens.

Após definirmos os temas, foi criado um roteiro de questões que foi colocado em uma plataforma na internet onde, através de um link, os alunos conseguiam acessar as questões e respondê-las de onde estivessem, através dos seus próprios aparelhos celulares. Bastava apenas terem acesso à internet que, para poucos alunos que tiveram dificuldades de acessar a rede por falta da mesma em suas residências ou aparelhos, foi disponibilizado a rede da própria escola e/ou aparelhos de colegas para que pudessem responder o roteiro de questões.

Os discentes, gentilmente, responderam ao roteiro e tiveram tempo de conversarem ente si conforme respondiam ou se preparavam para tal. É importante registrar que todos praticaram essa troca de informações, porém as respostas foram individuais, assim como o acesso ao roteiro, pois não havia a possibilidade de responder mais que uma vez ou acessar novamente.

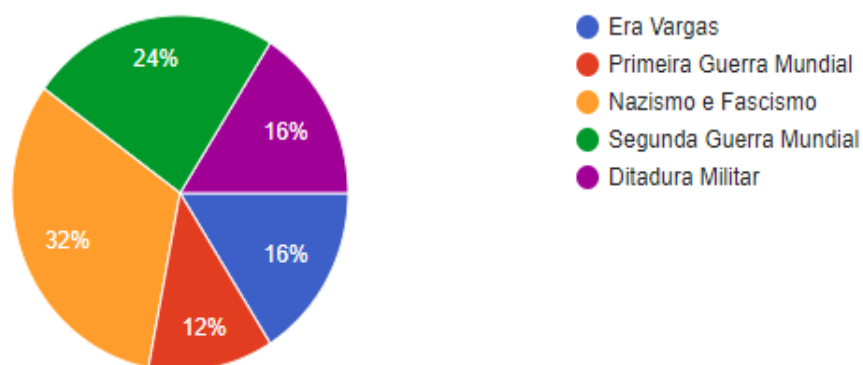
Após ser gerado os dados em gráficos, foram expostos aos alunos e aberta uma discussão onde se deu em um grande debate, quando analisamos coletivamente os resultados, e opiniões diferentes foram discutidas e as individuais expostas. Argumentos foram utilizados para defenderem suas ideias e respostas. Ao final do encontro os discentes chegaram ao consenso de que os temas abordados e escolhidos para essa pesquisa deviam ser tratados de várias maneiras pelo professor, assim se faz compreender os assuntos por toda a heterogênea classe e as diferentes formas de aprendizagem que foram expostos na pesquisa.

Na primeira questão de nosso roteiro pretendíamos saber qual o assunto do currículo discutido durante o ano letivo que mais interessou ao educando, entre os assuntos abordados 32% escolheram o tema: “Nazismo e Fascismo”, seguido pela “Segunda Guerra Mundial” com 24% e por último no gosto dos alunos ficou a “Primeira Guerra Mundial” com 12%. Esse resultado transparece o imenso interesse dos discentes pelo surgimento social, político e econômico do nazifascismo e dos seus personagens

históricos, como foi o caso de Hitler e Mussolini, e de como esses movimentos influenciaram na eclosão da chamada Segunda Guerra Mundial.

### 1) Dos assuntos tratados durante o ano, qual lhe despertou mais interesse?

25 respostas



- ☐ Era Vargas
- ☐ Primeira Guerra Mundial
- ☐ Nazismo e Fascismo
- ☐ Segunda Guerra Mundial
- ☐ Ditadura Militar

A segunda questão foi uma questão aberta e dissertativa. Pedimos para o educando explicar os motivos da sua escolha na questão de número 1 – no geral, as respostas obtidas estiveram totalmente voltadas pelo interesse e curiosidade. Também apontam, de forma genérica, que querem saber mais sobre o assunto, as curiosidades sobre os conflitos armados e a militarização no poder.

Alguns alunos apontaram os filmes que ilustraram as aulas sobre os assuntos, no caso do “Nazismo” e do “Fascismo” utilizamos o filme alemão de 2008, com nome original “Die Welle” e quando lançado no Brasil em 2009 com o nome de “A Onda”, no qual temos um professor ensinando sobre o assunto aos alunos com a preocupação de

trazer à tona, para a reflexão e o debate, que aquela concepção de superioridade continua submersa, mas, presente na sociedade e pode emergir a qualquer momento, com consequências desastrosas para o seu desenvolvimento.

Como parte do desenvolvimento e das atividades complementares das aulas sobre a Segunda Guerra Mundial, apresentamos e assistimos ao filme, de Steven Spielberg e Robert Rodat, O resgate do soldado Ryan (1998), que reconstrói de forma apologética e heroica a presença norte americana na Batalha da Normandia, em 1944, que cumpriu um papel chave nos desígnios daquele catastrófico conflito bélico de proporções mundiais.

## 2) Explique os motivos que levaram você a escolher esses assuntos na questão 1.

25 respostas

Contexto histórico parecido com o de hoje	▲
Escolhi porque foi um assunto que marcou demais por conta do filme que o professor falou, e o assunto que mais aprendi esse ano. E acredito que meu interesse tenha despertado por conta do professor que deu uma ÓTIMA explicação.	
Pelo o modo que os militares tinham base do governo para manipular as pessoas, pelo o meu ponto de vista esse é um dos motivos que me provocou interesse.	
Me despertou mais interesse por que é um assunto bacana e eu amei o filme que foi passado	
A forma como o professor explicou fez com que parecesse que eu estava passando por aquilo, foi muito interessante	
Pois é um assunto na qual sempre que estudar e é necessário saber pelo menos o básico.	
Porque era um assunto que eu tinha muito interesse em me aprofundar	
Não exatamente explicar mas me provocou bastante interesse pelo o fato dos militares	
Não tem muitos motivos, já era um assunto q me chamava atenção e sempre quis saber mais a fundo	
Achei mais interessante	▼
Acho interessante a segunda guerra pois foi por causa dela que muitas coisas mudaram e surgiram. E para entendemos melhor os conflitos do mundo.	▲
Você é um libertário pelego que sabotou o time	
Escolhi esse assunto porque acho o mesmo muito interessante e acho um tema que deve ser abordado para não ser cometido novamente.	
Sempre me interessei pelo assunto, pois já havia visto documentários e filmes sobre o mesmo.	
Achei mais legal	
Porque muitas pessoas morrerão mas na segunda guerra mundial e passarão grande medo	
Foi um dos assuntos nos quais eu mais me interessei em aprender.	
Gosto muito deste assunto e o modo que meu professor ensinou, só ajudou	
Eu pensava que a guerra era menos violenta e mais controlada, mas descobri que a guerra é simplesmente um monte de pessoas sem "consciência" do que estão fazendo de certa forma	
se trata de dois lados "opostos" interessantes	
Seria uma história do Brasil com alguns mistérios	▼
Seria uma história do Brasil com alguns mistérios	
Porque era o assunto que eu não conseguia entender de jeito nenhum e conseguir entender agora	
Foi um assunto muito abordado esse ano no cenário político o que me gerou um maior interesse	
Por eu já ter um pensamento disso na cabeça, e depois que esse assunto foi abordado eu fiquei pensando nele, imaginando como era, como que era os pensamento das pessoas em relação, se queria mesmo uma mudança, se elas imagina que naquela época o mundo viraria o que é hoje	
Pois foi uma coisa muito importante pra nossa formação e eu acho um assunto legal	▼

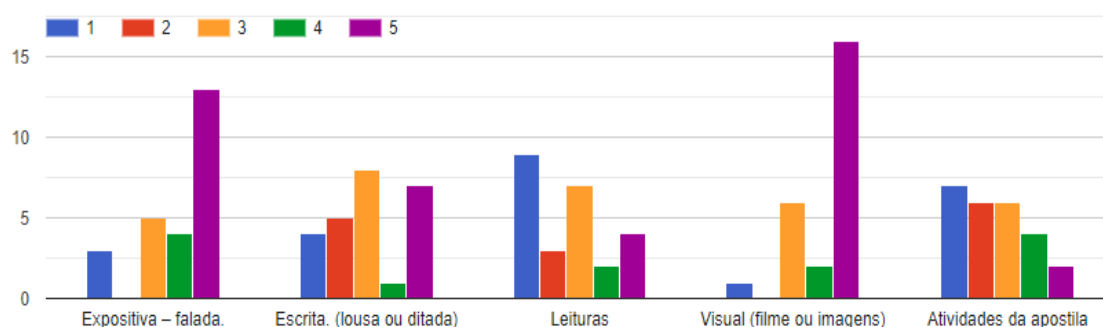
Sobre os métodos que foram adotados pelo professor em sala de aula, e que aparecem reproduzidos nas perguntas de número 3, 4, 5, 6 e 7 do roteiro disponibilizado aos alunos, procuramos produzir indagações pertinentes a cada um dos assuntos tratado em classe, levando-se em conta sua abrangência e a preocupação com uma melhor análise de cada conteúdo proposto.

Sucintamente, o discente seria estimulado a escolher, um ou mais métodos utilizados e mensurar sua avaliação, através de uma pontuação gravitacional e crescente de 1 a 5 pontos, sendo que 1 é gostar pouco e 5 gostar mais, dos fatores que o teriam ajudado a compreender determinado assunto previsto no currículo.

As alternativas postas a sua disposição eram essas: Expositiva (falada e debatida); Escrita (produção); Leituras (livros e textos); Visual (vídeos, fotos, internet); Atividades (apostila do Governo).

Não deixa de ser interessante destacar que, na questão número 3, na qual indagamos sobre o assunto: “A Era Vargas”, o componente didático visual obteve a maior aceitação, refletida em sua votação com 17 votos, seguido pela aula tradicional ou expositiva, com 13 notas máximas; a leitura e as atividades da apostila foram aquelas que ficaram com menos pontuação.

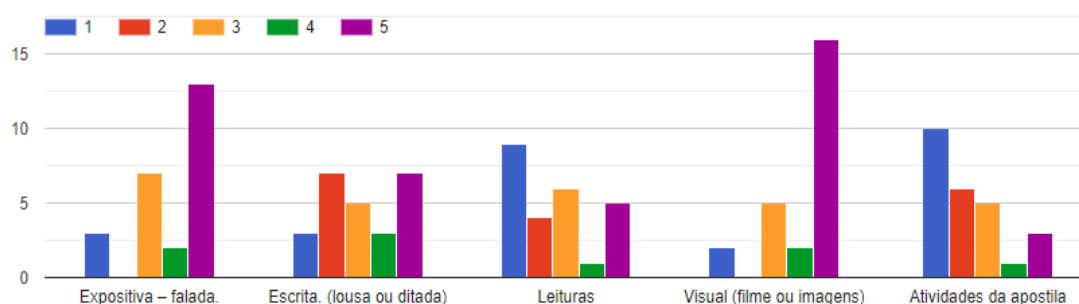
3) Pensando no método das aulas, no assunto “Era Vargas”, como as técnicas abaixo te ajudaram a entender o assunto? Atribua uma nota para cada um, clicando em 5 para o que você gosta mais, e 1 para o que gosta menos.



	1	2	3	4	5
Expositiva – falad...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escrita. (lousa ou ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leituras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Visual (filme ou i...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atividades da apo...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Quando abordamos alguns dos episódios sobre a “Primeira Guerra Mundial”, inseridos na questão 4, os métodos visuais e as aulas expositivas tiveram as maiores notas novamente, já as atividades orientadas pela apostila foram aquelas que menos agradaram aos alunos.

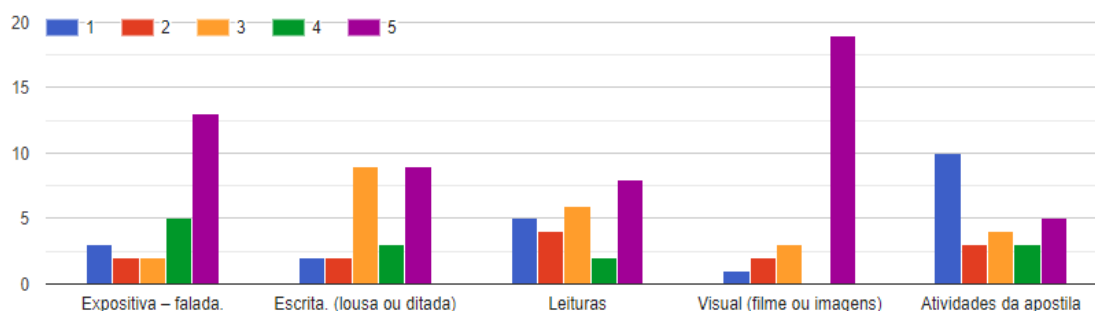
4) Pensando no método das aulas, no assunto “Primeira Guerra Mundial”, como as técnicas abaixo te ajudaram a entender o assunto? Atribua uma nota para cada um, clicando em 5 para o que você gosta mais, e 1 para o que gosta menos.



	1	2	3	4	5
Expositiva – falad...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escrita. (lousa ou ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leituras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Visual (filme ou i...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atividades da apo...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Na quinta questão os assuntos abordados foram o “Nazismo” e o “Fascismo” e os recursos visuais utilizados para a sua disseminação, novamente, receberam as melhores notas, seguidos pelas aulas expositivas; porém, existiu um pequeno aumento das notas que refletiam o uso da escrita e o estímulo da leitura.

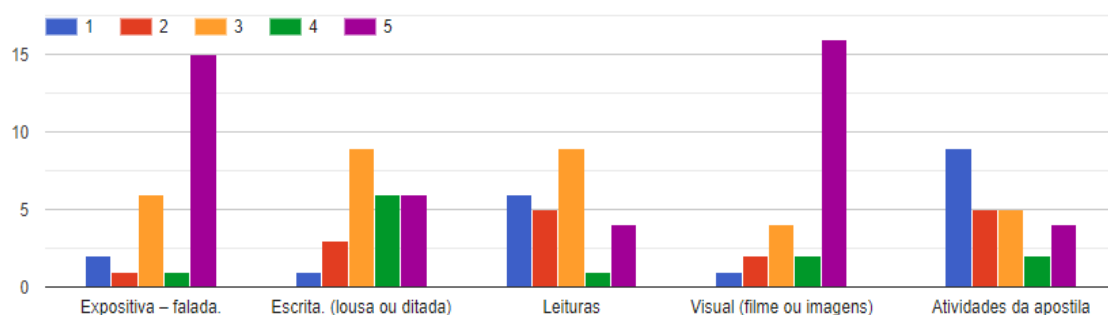
5) Pensando no método das aulas, no assunto “Nazismo e Fascismo”, como as técnicas abaixo te ajudaram a entender o assunto? Atribua uma nota para cada um, clicando em 5 para o que você gosta mais, e 1 para o que gosta menos.



	1	2	3	4	5
Expositiva – falad...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escrita. (lousa ou ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leituras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Visual (filme ou i...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atividades da apo...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Na sexta questão quando o assunto tratado foi a “Segunda Guerra Mundial” se registrou um empate entre as aulas com recursos visuais e as de caráter expositivo, registrando-se, também, um crescimento das notas para as atividades orientadas párea a escrita e a leituras; sendo que aquelas orientadas pelo uso da apostila novamente foram as que receberam as menores notas.

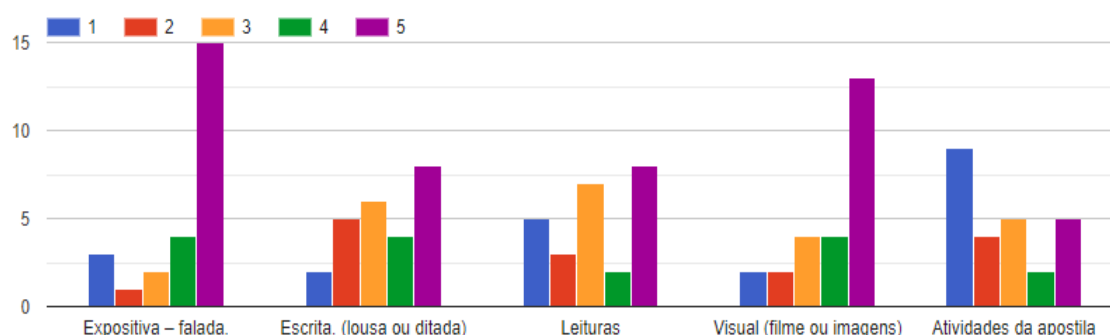
6) Pensando no método das aulas, no assunto “Segunda Guerra Mundial”, como as técnicas abaixo te ajudaram a entender o assunto? Atribua uma nota para cada um, clicando em 5 para o que você gosta mais, e 1 para o que gosta menos.



	1	2	3	4	5
Expositiva – falad...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escrita. (lousa ou ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leituras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Visual (filme ou i...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atividades da apo...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Por sua vez, na sétima questão que aborda o tema da “Ditadura Militar no Brasil”, a aula expositiva lidera a predileção dos alunos, deixando, pela primeira vez, as abordagens visuais, num segundo plano; a leitura e escrita voltaram a crescer em relação às outras questões e as atividades da apostila, novamente, foram as que a menor apreciação do alunado.

7) Pensando no método das aulas, no assunto “Ditadura militar no Brasil”, como as técnicas abaixo te ajudaram a entender o assunto? Atribua uma nota para cada um, clicando em 5 para o que você gosta mais, e 1 para o que gosta menos.



	1	2	3	4	5
Expositiva – falad...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escrita. (lousa ou ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leituras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Visual (filme ou i...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atividades da apo...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Procurando entender como os discentes se relacionam com a disciplina história, a oitava questão de nosso roteiro, os indaga sobre a importância do componente curricular história no seu aprendizado e na sua formação?

As respostas foram diversas, lembrando-se que a questão foi elaborada projetando respostas abertas e dissertativas; o que deixou os alunos mais a vontade em se expressar suas próprias ideias e convicções.

Algumas das respostas traduzem um elevado conhecimento da importância da disciplina de História para os alunos, destacando a visão positivista de que estudamos o passado para entender o passado e projetar o futuro; porém, algumas respostas deixam claro a indiferença com relação a erudição histórica, política e social.

## 8) Diante dos assuntos tratados no 9º ano, escreva a importância da disciplina de História para sua formação.

25 respostas

História serve para entendermos o hoje
Tem toda a importância, me ensina a entender mais a atualidade e me ajuda a ter mais conhecimento
Para ser sincera eu não gosto de história mas esse ano pelo o professor que deu aula para mim. Ele ensinou muito bem e explicou a importância por nós termos que saber sobre história porque tudo que aconteceu dês do passado até agora é importante a gente saber. Isso foi importante porque não sabia que era tão importante assim e hoje em dia por causa dele eu sei que é sim importante a disciplina de história nas nossas vidas!
.
A história me ajudou a entender como funcionava as coisas passadas, e também como funcionam hoje em dia, em relação à política, democracia etc. Me ajudou muito a formar minha própria opinião referente à política.
Além de ser extremamente necessário saber a história, pois nos ajuda a criar nosso próprio conceito e nossa própria opinião. Dando início a debates e sejamos livres pra pensar.
É uma coisa que vamos levar por muito tempo, ainda mais em alguns tipos de faculdade
Pelo o fato da gente ter que saber de tudo que aconteceu antigamente quanto o de agora
Teve uma importância muito grande
Muito importante, pra todos saber o que se passou antigamente e para ter mais conhecimento
É importante pra que você possa entender as mudanças, os acontecimentos, as guerras, lutas para que possa compreender o porquê o mundo está assim hoje em dia.
Pra que vou estudar história? Nem minha vó era nascida nisso aí, taoquei
A história é importante pois ela traz cultura, conhecimento, me faz entender o passado que define o presente e etc.
É ótimo saber como muitos assuntos históricos mudaram o mundo. Como alguém que quer cursar artes, é importante saber como a arte evoluiu com o tempo, e como o ser humano foi à moldando até chegar a arte de hoje.
É importante
Bom, isso é um conhecimento De muita importância que nós levamos para sempre nas nossas vidas
Para estudar o passado, entender o presente e melhorar o futuro.
No meu caso acho que esta matéria não interferiria em nada

Agora sei sobre uma parte da história do meu país por mais que não seja tão incrível ou heróica ainda é a história do meu país

serve para entendermos melhor as histórias sobre como tudo era antes, que também teremos que levar todos os ensinamentos para nossa vida, seja também para ensinar algum familiar que ainda irá aprender sobre os assuntos tratados. Também talvez teremos que usar em nossas faculdades, enfim.

Você saberá mais sobre o seu país

A importância é que você aprende as histórias que aconteceu antigamente

Nós permite entender o passado para que possamos fazer um presente e futuro melhor

me ajudou muito a entender tudo que passamos, tudo que podemos passar e ficar bem consciente antes de falar bosta que não sabe

Conhecer as coisas importantes que o mundo passou e pra nossa formação

Seguindo o roteiro na nona questão, também de natureza aberta e dissertativa, indagamos aos alunos sobre o que, ou, no que o professor atrapalha sua aprendizagem, pedindo-lhes que procurassem destacar os momentos das aulas que menos os interessavam?

Nas respostas que colhemos, o que foi mais criticado pelos discentes foi o uso das apostilas e da necessidade de realizarem tarefas envolvendo a escrita, mas, também foram sugeridas e mencionadas críticas às aulas expositivas e a incapacidade professoral de coibir ou mesmo minimizar a indisciplina dos alunos.

Para fazer um contraponto com a questão anterior, na indagação de número 9 perguntamos ao educando de que forma o professor ajuda em sua aprendizagem? As respostas em sua maioria elogiam as explicações e a utilização de vídeos e filmes, contendo algumas críticas e fazem comentários dispersos, mas, ao seu modo, procuram se identificarem com os assuntos tratados.

9) Em qual/quais momentos da aula o professor atrapalha a sua aprendizagem, escreva a/as partes das aulas que você menos se interessa.

25 respostas

Escrita
Nem é culpa do professor, a aula fica desinteressante por conta dos alunos que falam enquanto o professor explica
Quando a aula é só falada, acaba me dando sono porém o professor tem vários processos de aprendizagem.
Não me atrapalha em nenhum momento
Quando tem duas aulas e ele fala sem parar em todo o tempo.
Quando os alunos começam a atrapalhar a aula. Acho desnecessário às vezes "gritar" com o aluno.
Nenhuma
Quando ele passa apostila
Leitura não me interessa muito
Com apostila, acho muito melhor a explicação
Em nenhum momento
No momento em que ele não falta
Em nenhum momento o professor atrapalha a minha aprendizagem, pelo contrário ele me estimula à estudar mais.
Quando é necessário a apostila ou o livro. Sempre me confundia, por exemplo, quando falávamos de algo e na apostila não tinha nada sobre. Ou quando os assuntos estavam desorganizados na mesma, era irritante.
Na escrita na lousa
Em nenhum momento
Nenhuma.
Me interessei por tudo
Apostila/lousa
em nenhuma que eu me lembre
Ele nunca atrapalhou a aprendizagem ,ao mesmo tempo q e ele fala de outra fato ele continua dando matéria
Acho que o jeito que o Professor Adriano explica é maravilhoso, pois ele brinca com o assunto, fala coisas que não haver com a aula para o assunto não ser chato
Quando ele tem que parar a explicação para chamar atenção de algum aluno
Tem vezes que ela exagera muito nas palavras, algumas vezes fico um pouco perdida, outras com sono
Parte da apostila

10) Em qual/quais momentos da aula o professor ajuda na sua aprendizagem, escreva a/as partes das aulas que você mais se interessa.

25 respostas

Filme
Quando ele passa a parte escrita, e quando passa filmes
Quando ele dar aula com filmes.
Nos filmes
Quando ele passa um texto, explica tudo bem claro, e depois passa video/filme para apredermos mais ainda.
Em debates e respondendo minhas perguntas.
Eu me interesso de todas as formas
Quando ele passa filmes
Quando ele começa a explicar eu consigo entender muito mais do que, quando ele passa o texto pra escrever
Explicação
Quando ele passa um video ou filme , pois fica mais facil de compreender o assunto
No momento em que ele fica quieto
O professor ajuda na minha aprendizagem quando: explica de forma clara e coerente, me indica filmes e livros que me ajudarão a compreender o assunto e etc.
A explicação me ajudava muito, assim como exemplos em vídeos e em textos. Documentários e filmes ajudam muito a entender como as pessoas se sentem/sentiam sobre os assuntos discutidos.
Na fala e explicação
Ele me ajuda quando fala sobre o assunto tratado
Gosto de todas, às aulas normalmente são bem interessantes.
Ajudou em todas partes
Fala/filmes
o momento em que ele dita/ escreve na lousa sobre o assunto tratado
Quando ele fala sobre a matéria
Quando ele passa os vídeos
Dando explicação com exemplos reais
Dando exemplos, filmes, é das brincadeira (quando tem)
Explicação falada ou escrita

Na décima primeira questão do roteiro que havíamos previamente disponibilizado, falamos sobre os materiais de apoio (apostila e livro didático), e indagamos os discentes sobre a opinião deles sobre a utilização desses recursos didáticos? Os alunos em sua grande maioria criticam-nos negativamente, dizendo ser desnecessário ou pouco importante esse material, embora alguns poucos alunos demonstrem o entendimento sobre a importância desses recursos como apoio à sua aprendizagem.

## 11) O material de apoio dos alunos (apostila e livro) ajudou no seu aprendizado? O que você acha desse material?

25 respostas

Não muito
Os dois me ajudaram muito, só acho que a apostila é muito repetitiva
Não muito pra ser sincera.
Não ajudou muito, acho muito melhor aprender com filmes e exploração do que com apostilas
Uma parte sim, mas acho que a explicação do professor me faz aprender bem mais do que com as atividades da apostila.
Mais ou menos. Necessário.
Não é algo que me ajudou muito não
Não ajudou muito, Não acho muito legal
Pra mim não ajudou muito pois eu achei muito repetitivo, não sou muito fã da apostila e do livro
Pouco, não acho tão necessário
É interessante , mais não acho que ajudar tanto no aprendizado
Não pq não tem mulher pelada
Sim, ajudaram muito. Acho o livro e a apostila um ótimo meio de disseminar um assunto.
Não me ajudaram muito. Eu acho que pode melhorar muito, principalmente a apostila, que é toda confusa sobre os assuntos.
Sim
Ajudou um pouco
Sim, é ótimo.
Nós nem utilizamos esse material
Não muito,bem mal cuidado
inútil, quase não usamos!
Não
Não, pois o livro e apostila não explica nada
Não, o livro achei bom bem explicativo porém a apostila é muito ruim
Acho bem desnecessário, pois aquilo não muda nada.
Sim pois podemos discutir mais sobre o assunto

No final do roteiro deixamos uma questão aberta e dissertativa para que os alunos pudessem nos dizer como seria uma aula de história ideal, tivemos, então, algumas dessas sugestões: maior utilização de vídeos e aulas interativas, debates, ou seja, os educandos deixam claro que querem cada vez mais participar e interagir durante as aulas e estarem totalmente interessados no assunto para que sua aprendizagem seja a melhor possível.

12) Na sua opinião, como seria a aula de História ideal? Escreva como você imagina a aula perfeita de História.

25 respostas

Aula com vídeo e explicativas
A explicação primeiro, depois a parte escrita pra copiarmos, vermos filmes e irmos até em museus
Tendo uma aula prática como: Filmes Vídeos Jogos Ou até mesmo pesquisas em grupos
As que já tive esse ano
Primeiro o professor passar um texto sobre o assunto, depois explicar de forma diferenciada para que todos entendam, deixar os alunos interagirem com ele sempre.
Do jeito que está, apenas com mais debates .
Com texto, explicações, imagens e vídeos
Tendo mais aulas cm filmes e vídeos
Uma aula q o professor explica muito e passa alguns filmes sobre o conteúdo q o professor explicou
Com vários tipos diferentes, mas divertidas até porque ficar só escutando da um pouco de sono, mais filmes também
O professor explica o assunto , assistir um filme sobre o tema , fazer um resumo , fazer um debate e no final apresenta com teatro ou musica o que entendermos do tema.
Eu, deitado na minha cama, fazendo um download de tudo oq eu preciso saber
Já tenho a aula de história ideal, ela consiste em: aulas explicativas, resumo, leitura, compreensão do resumo, filme/documentário e pesquisa.
Uma explicação, exemplos de como era naquela época, interação com os alunos principalmente, documentários passados nas aulas ajudam muito, e por último um resumo sobre o assunto, para deixar no caderno para quando o aluno precisar.
Assim mesmo
Seria ir conhecer os lugares históricos com o professor
Uma aula com debates de opiniões.
N preciso imaginar, já tive as melhores com meu professor

Com o professor narrando os fatos e todos os alunos incenando, acho que dessa forma daria para entender melhor as aulas e seria uma aula mais legal e menos sem graça uma aula onde os alunos interagem ao invés de só ficar sentado escrevendo ou copiando

o professor primeiramente deve explicar tudo sobre o assunto tratado e depois se haver algum filme sobre o assunto, passar o filme para os alunos assistirem.

Com o professor só falando, sem apostilas e livros

Aula de história poderia ser mais dinâmica com Os assunto, mas vídeos de como aconteceu aquilo e etc

Com mais conteúdos visuais como filmes etc

Como diz algumas pessoa mais velhas que eu conheço "é brincado que se aprende" e isso é verídico. Filmes, notícias também ajuda bastante

Igual o Adriano faz acho que de tudo um pouco pode ajudar a aprender

**Agradeço imensamente a sua colaboração. Um forte abraço. Prof. Adriano.**

No último encontro com os alunos para tratar dessa pesquisa, foram expostos os resultados a eles que se surpreenderam com algumas respostas e se identificaram com outras, se expressaram principalmente da forma que os conteúdos são aplicados de maneira mecânica e sem estímulos aos discentes. Também disseram que seria interessante se cada vez mais os alunos pudessem participar das aulas e até da preparação das aulas, já que são os primeiros interessados na aprendizagem dos conteúdos.

Pensando nesse momento último quesito do questionário, ficou claro que os alunos querem ser protagonistas e proporem as formas, direcionando as decisões e até debatendo o conteúdo que será ministrado e discutido, como as aulas são uma troca de conhecimento, é importante, cada vez mais, a participação discente nas decisões que acontecem na escola pública.

De fato, muitas vezes os alunos não possuem voz para discutirem os conteúdos e os valores que lhe são impostos de cima para baixo, as instituições estudantis, como é o caso dos grêmios escolares, que poderiam garantir certa participação discente são manipulados pela gestão da escola ou relegados apenas a promoverem intervenções culturais consentidas, se furtando de realizarem seu principal papel que seria levar a voz dos estudantes para as decisões da unidade escolar.

Uma das questões mais criticadas pelos alunos que fizeram parte dessa pesquisa foi a utilização do material didático oferecido pela secretaria da Educação do Estado de São Paulo a todos os discentes da rede. Foram as apostilas e livros didáticos do componente curricular de História, que sofrem resistências e questionamentos de sua utilização pelos alunos.

Nesse caso, Circe Bittencourt nos ajuda a pensar sobre esse assunto quando escreve que o

[...] livro didático tem sido objeto de avaliações contraditórias nos últimos tempos. Existem professores que abominam os livros escolares, culpando-os pelo estado precário da educação escolar. Outros docentes calam-se ou se posicionam de forma positiva pelo auxílio que os livros prestam ao seu dia a dia complicado. O livro didático, no entanto, continua sendo o material didático referencial de professores, pais e alunos que, apesar do preço, consideram-no referencial básico para o estudo; e em todo início de ano letivo as editoras continuam colocando no mercado uma infinidade de obras, diferenciadas em tamanho e qualidade. (2006, p. 71)

Os discentes reclamam que alguns professores pedem para que eles copiem as informações e os conteúdos expressos nos livros didáticos, com tantos problemas na escola pública não é difícil encontrar professores desmotivados e até mesmo doentes, ou cansados das suas duras jornadas de trabalho, talvez isso contribua para o desinteresse na forma pela se orienta a utilização material.

Uma das respostas do questionário ajuda a nos aproximarmos dessa insatisfação, quando os alunos apresentam suas respostas dissertando sobre o material didático:

“Pra mim não ajudou muito, pois, eu achei muito repetitivo, não sou muito fã de apostila e do livro”.

Evidentemente essa amostragem é pequena para a emissão de quaisquer vereditos e não esclarece de forma substancial o que estamos discutindo, mas, sinalizam que muitos dos alunos que frequentaram as aulas que ministramos não possuíam afinidades e nem desejo de utilizarem os materiais disponíveis, ora se queixando da repetição, ora da monotonia e da falta de aprofundamento desses materiais.

Os livros didáticos podem ser utilizados como apoio no aprendizado, porém, alguns alunos reclamam que professores ficam presos em seus conteúdos e as aulas se tornam mecânicas e desestimulantes, a maioria dos educandos reclamam do material didático, porém, nós professores precisamos nos organizar para que a utilização de apostilas e livros didáticos seja um complemento e não exclusivamente o único meio de se desenvolver uma aula, todos esperamos aulas mais dinâmicas e interessantes.

Outro ponto que se faz necessário discutir é o interesse dos alunos pelas aulas com a utilização de imagens fílmicas e de vídeos. A consulta que realizamos mostrou que esse interesse provém da melhor compreensão dos assuntos abordados, quando se faz um

preparo do vídeo ou filme a ser exibido, percebemos que a estratégia da discussão durante e após a apresentação também ganham certa preferência pelos discentes.

O importante, então, nesse caso é como o professor faz para a escolha do recurso imagético, que pode ser de qualquer formato, um telejornal, um documentário ou mesmo uma longa metragem, o que se torna interessante ao aluno é quando esse material não é apenas exibido, os registros que produzimos demonstram que o alunado quer se apropriar desse saber, o que torna as aulas expositivas e de leituras imprescindíveis para que o aprendizado seja desenvolvido entre todos.

Inclusive, alguns alunos reprovam qualquer tipo de exibição de vídeos aleatórios e sem a necessária contextualização com os assuntos abordados, por isso, temos aqui um dilema posto aos professores que se utilizam esses recursos, que os remetem a necessidade de escolher os vídeos e imagens que serão apresentados aos educandos com a devida atenção.

Algo correlato ao que acontece com muitos dos livros didáticos utilizados no ensino fundamental que trazem imagens, desenhos, fotografias ou gráficos, porém, nem sempre essas ilustrações se mostram atrativas para os alunos.

O professor Marcos Napolitano discute essas problemáticas do seguinte modo:

Antes de iniciar o trabalho de (in)formação teórico metodológica, o professor deve enfrentar o problema de selecionar qual gênero/programa será utilizado para o trabalho. Em se tratando de documento televisual, alguns gêneros acabam se impondo como os mais relevantes e instigantes: o telejornal; a teledramaturgia; telefilmes, sobretudo os seriados. Obviamente, qualquer outro gênero se presta a uma análise sócio histórica.

Dos três grandes gêneros citados, os telefilmes seriados são aqueles mais fáceis de se conseguir para a reprodução em sala de aula (muitos clássicos continuam sendo exibidos na TV convencional e na TV a cabo). Nesse caso vale as regras de análise para os conteúdos de filmes cinematográficos, guardadas as diferenças entre a linguagem fílmica de cinema e de TV – esta, sem dúvida, mais restrita e padronizada. (2006, p. 150)

Essas dificuldades na escolha de imagens e vídeos demonstram a necessidade do docente entender qual a demanda daquele assunto que está sendo abordado, caso necessite de algo mais abrangente e específico trabalhar com as fontes clássicas e fazer em conjunto uma discussão da obra; porém, se o professor sentir que as aulas expositivas e interativas, de leitura e produção de texto proporcionaram a elucidação do assunto abordado, é possível a utilização de algo mais leve como um telejornal, uma série de televisão.

O importante, no entanto, é que essa sensibilidade precisa ser dividida com os alunos, para que eles também estejam engajados e estimulados a participarem dessas análises fílmicas e de imagens, para que se criem as condições de um real aproveitamento dos recursos pedagógicos de forma crítica e contextualizada.

Refletir criticamente sobre cada exigência, colocada por Paulo Freire, para que se concretize a pedagogia da autonomia é, ao mesmo tempo, fazer uma revisão teórico-prática da caminhada educativa pessoal e grupal e, também, iniciar uma nova jornada, repleta de coragem, compromisso, determinação, muita investigação e coerência entre o pensar, o sentir, o agir e o transformar.

Com certeza, pedagogia da autonomia nos faz pensar e agir diferentemente, nos possibilita avaliar as nossas práticas educativas e transformá-las na direção ‘do pensar certo’, da ‘coerência profunda entre o pensar, o dizer e o agir’, em que a ‘decência e a beleza’ estão de mãos dadas, plenas de ética, na construção da educação/escola pública popular, substantivamente democrática. (ALBUQUERQUE, 2015, p. 205)

Com a dinâmica e a complexidade que existem em cada sala de aula e no universo de cada aluno, dividir as decisões e as análises com os discentes se faz necessário para que haja o estabelecimento de boas e fecundas relações de ensino e de aprendizagem e que esse caminhar seja responsabilidade de todos os envolvidos. A construção de uma escola democrática precisa estar estabelecida e fundada nas práticas que se realizam em sala de aula, a imposição de conteúdos e métodos ao alunado os distancia do aprendizado, os desestimulam e é isso que não queremos, pensamos sempre em alunos interessados e críticos, que construam junto do corpo docente formas significativas de aprendizado, e para isso precisamos aproximá-los das decisões dos métodos educativos que serão utilizados durante as aulas.

O contato dos discentes com diversas formas de abordagens contribui para a desconstrução de pensamentos pré-estabelecidos, concepções e entendimentos do mundo que os alunos trazem para a sala de aula e participam de uma nova construção de saberes.

A presente pesquisa possui uma resposta pronta para esses questionamentos, mas, pela voz de alguns dos alunos entrevistados nos ajudam a pensar nisso, por exemplo, quando indagados sobre qual o tema preferido do ano letivo e quais os motivos de sua escolha, recebemos respostas como essa:

“Eu pensava que a guerra era menos violenta e mais controlada, mas descobri que a guerra é simplesmente um monte de pessoas sem consciência do que estão fazendo de certa forma”.

Esse aluno tinha uma concepção ingênua das atrocidades da guerra, produzida pelo contato com vídeo game ou filmes televisivos, ocorre que por intermédio das abordagens das leituras, imagens e vídeos que foram sendo apresentados e discutidos sobre a Segunda Guerra Mundial, trazendo à tona as relações com o sofrimento das famílias, civis sendo exterminados, foi quando percebeu que as fileiras dos exércitos eram compostas majoritariamente por trabalhadores jovens que perderam suas vidas, às vezes, sem saber por que estavam lutando.

Enfim, uma série de questões e abordagens como essas foram sendo levantadas ao longo do ano letivo e os alunos se sensibilizaram com isso!

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensinar história na escola fundamental brasileira contemporânea não nos parece ser uma problemática apenas circunscrita aos professores que abraçam esse ofício, mas dos estudantes, da comunidade escolar, dos responsáveis e pelos egressos dos cursos de formação de professores, dos pesquisadores acadêmicos, enfim, de todos aqueles que jugam importante e desejam refletir sobre a disseminação desse conhecimento, como também, estão, e deveriam estar, preocupados com as formas práticas e concretas que são utilizadas na consumação desse objetivo.

A dissertação “A práxis do ensino de história na escola da rede pública no Estado de São Paulo (2018)”, como vimos se dividiu em três capítulos, tratando das temáticas que julgamos mais relevantes na identificação, formulação, análises e resoluções de alguns dos problemas relacionados com o exercício cotidiano e profissional da docência engajada no ensino de história que se faz na educação fundamental brasileira, colocando como protagonistas o professor e os alunos de uma escola pública com todas suas contradições, dificuldades e também assertivas.

A didática do ensino de história nem sempre se constitui numa disciplina que se ocupa da formação inicial e permanente do professor de história, tendo como principal objetivo a orientação da sua intervenção nos processos de ensino e aprendizagem dessa área do conhecimento humanístico e social.

As finalidades da história e a escolha dos seus conteúdos encontram sua fundamentação teórica no campo da epistemologia da chamada história científica, embora as respostas de como ensinar e o que ensinar nem sempre se transformam e encontra a sua coerência pedagógica na cotidianidade escolar e sócio cultural, nas relações de ensino e aprendizagem e na forma pelo qual o conhecimento histórico é apreendido e disseminado.

Há necessidades de operar movimentos didáticos e pedagógicos no que se refere ao conteúdo aplicado, levando em consideração o que o aluno traz consigo, sua bagagem de vida e sua interpretação de mundo, logo, também, há necessidade de compreender a comunidade escolar que fundamenta esse conhecimento empírico, que pode ser de alguma forma estabelecer limites ou construir novidades dentro do campo do conhecimento que é um propósito do ensino de história. O estímulo e o despertar do interesse nos alunos parte desse conhecimento prévio, orientando-nos no que ensinar, de que maneira ensinar e para quem aplicar esses conteúdos.

O que nos parece remeter o problema para a necessidade e a importância de uma didática específica, dessa sorte, as reflexões que buscamos apresentar, trazendo os elementos teóricos que os fundamentaram, com base em um critério de racionalidade que residiu sua difícil coerência na capacidade e do professor se adaptar, se desenvolver e superar as dificuldades que se produzem, no dia a dia, da sala de aula.

Pelo menos, do ponto de vista das experiências que examinamos e dos escritos didáticos acadêmicos que estudamos existem muitos problemas de ensino aprendizagem que envolve o alunado da escola pública obrigatória brasileira, que se expressam diante de nós de diferentes formas e traduzem para cem números de dificuldades dos educandos.

Pelo que apuramos muitos alunos não são capazes ou não se interessam em aprender conteúdos que sejam abordados de forma desestimulantes e com complexidades que exijam grandes leituras, interpretações, ou mesmo concentração, denotando dificuldades de assimilar o significado processual produzido por esses acontecimentos, ou ainda a relevância social dos seus personagens para a história do Brasil ou do mundo.

Ao analisarmos os resultados da aprendizagem de história de trinta e cinco alunos de uma escola de ensino fundamental paulistana na contemporaneidade, os problemas identificados são muitos e compreendem questões ditas cronológicas, passando pelos processos de transformações da natureza, alcançando as problemáticas econômicas, políticas e sociais que seriam importantes de serem assimilados e refletidos.

Metidos no olho do furacão dessas inquietações, nos perguntamos: por que devemos nos preocupar com a localização e o conhecimento histórico dos alunos?

A busca dessa resposta e a reflexão que a é inerente nos remete à análise social e política do ensino de história, a sua finalidade e as formas pelas quais os jovens assimilam e constroem esse conhecimento.

A história como pensamos e procuramos disseminá-la não se refere apenas ao passado, mas se constitui em um mecanismo de reconstrução e interpretação das inter-relações que se amalgamam nas vidas e expectativas de todos aqueles que se envolvem no processo educativo.

No cotidiano no qual estamos mergulhados, o ensino de história se depara com a tendência irresistível de confrontar os seus conhecimentos, reconstruções e interpretações historiográficas, como aquelas versões, adaptações e recreações que se fazem comumente no cinema, nas telenovelas, no teatro e, por que não dizer no cenário político partidário, em que a história é evocada para sentenciar ou ainda direcionar os rumos do presente.

As chamadas visões resumidas, aligeiradas ou sintéticas que os alunos tem acesso por intermédio dos materiais didáticos, como apostilas e livro didáticos confeccionados e distribuídos aos alunos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, evidenciam ainda mais essas limitações e, raramente, contribuem com uma compreensão que seja presidida por concepções pedagógicas que almejam o aprofundamento e a abrangência de que o conhecimento histórico – escolar muito além dos debates e das discussões historiográficas que perpassam as críticas ao positivismo e a busca de caminhos alternativos para seu desenvolvimento, precisa assumir seu compromisso com o entusiasmo com a história, tê-la como uma aliada na reflexão e na separação dos problemas da vida e do presente.

A escola pública, seus professores, alunos e a comunidade escolar precisam caminhar de mãos juntas, precisam participar de forma efetiva e permanente das relações de ensino e de aprendizagem, criando condições para que os seus jovens frequentadores possam ter o inalienável direito ao conhecimento social e historicamente produzido pela humanidade, despertando-lhes o prazer pela pesquisa, inundando-os de entusiasmo para a chegada da descoberta, o que, numa sociedade burguesa, não é pouca coisa!

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTERCOUNT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2005.

APASE; APEOESP; CPP. *Proposta curricular do Estado de São Paulo: Uma análise crítica*. São Paulo. APASE, APEOESP, CPP, 2009.

ALBUQUERQUE, Targélia de Souza e SOUZA, Ana Inês (Org.). *Paulo Freire – Vida e Obra*. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. 3. ed. Lisboa: Presença, 1980.

BARROS, D. José. *Teoria e Formação do Historiador*. São Paulo: Vozes. 2013.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org.) *O saber histórico na sala de aula*. 9.ed. São Paulo: Contexto, 2004a.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004b.

BLOCH, Marc. *Introdução à História*. São Paulo: Coleção Saber, Publicação Europa-América, 1965.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*, 2017.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*, 1998.

BRECHT, Bertolt. *Perguntas de um trabalhador que lê*. Disponível em <https://memoriasindical.com.br> . Acesso em 13 Jan 2018.

BOURDÉ, Guy e MARTIN, Hervé. *As Escolas Históricas*. Mem Martins (Portugal): Publicações Europa-América, 1990.

CARDOSO, Ciro F. *Domínios da História: Ensaio de Teoria e Metodologia*. São Paulo: Campus, 1997.

CARVALHO, Celso; RUSSO, Miguel. Educação, regulação e políticas educacionais: o contexto paulista. *EccoS Revista Científica*. Set-Dez 2012.

\_\_\_\_\_. *A reforma da educação no Estado de São Paulo e sua objetivação na prática escolar: dimensões curricular, avaliativa, gestonária e laboral*. PPGE –

UNINOVE, Grupo de Pesquisa em Política e Gestão Educacional, Relatório de Pesquisa, 2011.

CICOUREL, A. Teoria e método em pesquisa de campo. In: NUNES, E. de O. (org). *Desvendando máscaras sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980. p. 87-121.

DEMO, Pedro. Elementos metodológicos da pesquisa participante. Em: Brandão, C. R. *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

ENGELS, Friderich. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. São Paulo: Bestbolso, 1983.

DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 13ª ed. 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HOBBSAWM, E. J. *A era das revoluções*. 9.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JAMESON, Fredric. Pós-modernismo e a sociedade do consumo. Tradução Vinicius Dantas. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, nº 12, p. 16-26. Jun. 1985.

JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco. História, Política e Ensino. In BITTENCOURT, Circe (org). *O Saber Histórico na Sala de Aula*. 11.ed. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

LAVILLE, Cristian e DIONE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LE BOTERF, G. Pesquisa participante: propostas e reflexões metodológicas. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1999, p. 51-81.

MACEDO NETO, Manoel Pereira de. Parâmetros Curriculares de História: desafios e possibilidades da história ensinada na Educação Básica. *Revista História em Educação*: Vol. 3, n. 6, UFGO, 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do partido comunista*. São Paulo: Cia das Letras, 2007.

MATHIAS, CLK. O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica. *Revista História Unisinos*, 2011.

MARTIUS, K.F. von. Como se deve escrever a História do Brasil, in: SALGADO, Manoel. *Livro de Fontes de Historiografia Brasileira*, Rio de Janeiro: Ed UERJ, 2010.

MOURA, Fernanda Pereira de. *Escola sem Partido: relações entre Estado, educação e religião e os impactos no ensino de História*. Dissertação de Mestrado. UFRJ, 2016.

NAPOLITANO, Marcos. A televisão como documento. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). *O Saber Histórico na Sala de Aula*. São Paulo: Contexto, 2006.

OLIVEIRA, J. R. S.; QUEIROZ, S. L. Construção participativa do material didático “Comunicação e linguagem científica: guia para estudantes de Química”. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, vol. 6, n. 3, 2007, p. 673-690.

PARO, Vitor Henrique. *Escritos sobre educação*. São Paulo. Xamã, 1986.

PARO, Vitor Henrique. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa. *Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal*. São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, Vitor Henrique. *Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação* São Paulo: Cortez, 2008.

PINSKY, Jaime. *Cidadania e educação*. 3.ed. São Paulo: Contexto, 1999.

PINSKY, J.; PINSKY, C. B. Abordagens. In: KARNAL, L. (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 17-36

RANKE, Leopold Von. *Ausgewählte Schriften*. Forgotten Books. Alemanha. 1948

SACRISTÁN, J. G. (Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANFELICE, José Luís. A política educacional do Estado de São Paulo: apontamentos. *Nuances: estudos sobre Educação*. Ano XvII, v. 17, n. 18, p. 146-159, jan./dez. 2010. Disponível em <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/730/742> . Acesso em 24 set. 2018.

## ANEXOS

### Anexo A – Quadro de conteúdos e habilidades de História

## Quadro de conteúdos e habilidades de História

5ª série/6º ano do Ensino Fundamental	
Conteúdos	
1º bimestre	<p>Sistemas sociais e culturais de notação de tempo ao longo da história</p> <p>As linguagens das fontes históricas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Documentos escritos, mapas, imagens, entrevistas</li> </ul> <p>A vida na Pré-história e a escrita</p> <p>Os suportes e os instrumentos da escrita</p>
	Habilidades
1º bimestre	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender fenômenos de natureza histórica</li> <li>• Reconhecer os acontecimentos históricos em sua temporalidade, estabelecendo relações de anterioridade e posterioridade</li> <li>• Reconhecer as diferentes formas histórico-sociais de marcação do tempo</li> <li>• Compreender que a construção do conhecimento histórico está vinculada a informações de natureza variada</li> <li>• Identificar a existência das diferentes linguagens das fontes históricas</li> <li>• Reconhecer a importância da escrita, identificando seus diferentes suportes ao longo da história</li> <li>• Elaborar o conceito de memória, reconhecendo sua importância para a construção do conhecimento histórico</li> <li>• Desenvolver o espírito investigativo e a autonomia ao buscar dados e informações</li> </ul>

5ª série/6º ano do Ensino Fundamental	
Conteúdos	
2º bimestre	<p>Civilizações do Oriente Próximo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O Egito Antigo e a Mesopotâmia</li> </ul> <p>África, o “berço da humanidade”</p> <p>Heranças culturais da China e trocas culturais em diferentes épocas</p>
	Habilidades
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer a importância do trabalho humano, a partir de registros sobre as formas de sua organização em diferentes contextos histórico-sociais</li> <li>• Reconhecer a importância do trabalho escravo para as sociedades antigas</li> <li>• Identificar a importância dos recursos naturais para a organização do espaço histórico-geográfico</li> <li>• Estabelecer relações entre a ação humana e as transformações do espaço natural</li> <li>• Identificar os principais traços da organização política da sociedade, reconhecendo o papel das leis em sua estruturação e organização</li> <li>• Identificar nos códigos legais a presença e a preservação das desigualdades que caracterizam as sociedades ao longo da história</li> <li>• Reconhecer a África como o lugar de surgimento da humanidade a partir de dados e vestígios arqueológicos</li> <li>• Reconhecer a importância da cultura material para a construção do conhecimento histórico</li> <li>• Identificar as características e os conceitos relacionados às várias temporalidades históricas</li> <li>• Reconhecer a importância das práticas de religiosidade para a construção das identidades socioculturais</li> <li>• Reconhecer a importância das manifestações do pensamento para identificar os modos de vida das sociedades ao longo da história</li> <li>• Estabelecer relações entre as manifestações culturais do presente e as raízes históricas de sua constituição</li> <li>• Identificar as principais contribuições das culturas antigas – em seus múltiplos aspectos – para a conformação das sociedades contemporâneas</li> </ul>

5ª série/6º ano do Ensino Fundamental	
Conteúdos	
3º bimestre	A vida na Grécia Antiga <ul style="list-style-type: none"><li>• Sociedade, vida cotidiana, mitos, religião, cidades-estado, <i>pólis</i>, democracia e cidadania</li></ul>
	A vida na Roma Antiga <ul style="list-style-type: none"><li>• Vida urbana e sociedade, cotidiano, república, escravismo, militarismo e direito</li></ul>
Habilidades	
	<ul style="list-style-type: none"><li>• Estabelecer relações entre pontos de vista diversos sobre determinada questão histórica, visando à elaboração de argumentação consistente</li><li>• Analisar textos históricos a partir das estratégias de estudo dirigido à leitura</li><li>• Compreender a historicidade dos conceitos históricos a partir do estudo das sociedades antigas</li><li>• Identificar as características essenciais das relações sociais de trabalho ao longo da história</li><li>• Compreender a importância da cidade para o estabelecimento e a organização das instituições sociais ao longo da história</li><li>• Compreender os processos históricos e sociais de formação das instituições políticas e sociais</li><li>• Reconhecer a importância da preservação da memória para o conhecimento da história da humanidade</li></ul>

## 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental

### Conteúdos

O fim do Império Romano

- As migrações bárbaras e o cristianismo

As civilizações do Islã (sociedade e cultura)

- A expansão islâmica e sua presença na Península Ibérica

Império Bizantino e o Oriente no imaginário medieval

### Habilidades

4º bimestre

- Reconhecer as características históricas dos fluxos populacionais
- Identificar as principais causas e características dos movimentos de migração que caracterizaram o processo histórico de ocupação territorial
- Identificar fenômenos e fatos histórico-sociais em suas dimensões espaciais e temporais
- Identificar e valorizar a diversidade do patrimônio cultural, reconhecendo suas manifestações e inter-relações em diferentes sociedades
- Reconhecer a importância do patrimônio étnico-cultural para a preservação da memória e da identidade dos variados grupos sociais
- Reconhecer os elementos socioculturais que constituem as identidades, a partir do estudo das questões de alteridade
- Reconhecer a importância de valorizar a diversidade nas práticas de religião e religiosidade dos indivíduos e grupos sociais
- Identificar, nas manifestações atuais de religião e religiosidade, os processos históricos de sua constituição
- Reconhecer as formas históricas das sociedades como resultado das relações de poder entre as nações
- Identificar, a partir de mapas e documentos iconográficos, as principais características das formações sociais

6ª série/7º ano do Ensino Fundamental	
Conteúdos	
1º bimestre	<p>O Feudalismo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relações sociais, econômicas, políticas e religiosas</li> </ul> <p>As Cruzadas e os contatos entre as sociedades europeias e orientais</p> <p>Renascimento Comercial e Urbano</p> <p>Renascimento Cultural e Científico</p>
	Habilidades
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar as principais características do sistema de trabalho na Idade Média europeia</li> <li>• Classificar cronologicamente os principais períodos que dividem a história das sociedades ocidentais</li> <li>• Reconhecer a importância das fontes iconográficas para a construção do conhecimento histórico</li> <li>• Reconhecer os principais elementos conformadores das relações sociais no cotidiano</li> <li>• Identificar processos históricos relativos às atividades econômicas, responsáveis pela formação e ocupação territorial</li> <li>• Estabelecer relações entre os principais elementos que caracterizam o processo de formação das instituições políticas e sociais ao longo da história, aplicando conceitos de permanência e ruptura</li> <li>• Reconhecer a importância do patrimônio étnico-cultural para a preservação da memória e o conhecimento da história</li> <li>• Estabelecer relações entre as manifestações culturais do presente e as raízes históricas de sua constituição</li> <li>• Identificar os principais fundamentos religiosos e sociais das Cruzadas medievais</li> <li>• Reconhecer que a formação das sociedades contemporâneas é resultado de interações e conflitos de caráter econômico, político e cultural</li> <li>• Reconhecer, a partir de diferentes referências, a importância da cultura material como fonte histórica</li> </ul>
1º bimestre	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar a importância da Cidade para o estabelecimento e a organização das instituições sociais ao longo da história</li> <li>• Identificar os principais fatores que possibilitaram o crescimento urbano na Europa Ocidental a partir da Baixa Idade Média</li> <li>• Estabelecer relações entre dados e informações contidos em documentos de variada natureza</li> <li>• Identificar as características essenciais das relações sociais de trabalho ao longo da história</li> <li>• Reconhecer a importância das manifestações artísticas e literárias para o conhecimento histórico</li> <li>• Identificar as principais características do Renascimento (antropocentrismo, racionalismo, naturalismo, individualismo, mecenato e recuperação de valores da Antiguidade clássica greco-latina)</li> <li>• Estabelecer relações entre a invenção da imprensa na Europa ocidental e a circulação e o desenvolvimento do conhecimento em suas variadas formas</li> </ul>

6ª série/7º ano do Ensino Fundamental	
Conteúdos	
2º bimestre	<p>Formação das Monarquias Nacionais Europeias Modernas (Portugal, Espanha, Inglaterra e França)</p> <p>Os fundamentos teóricos do Absolutismo e as práticas das Monarquias Absolutistas</p> <p>Reforma e Contrarreforma</p> <p>Expansão marítima nos séculos XV e XVI</p>
	Habilidades
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar os principais resultados culturais da longa permanência dos árabes na Península Ibérica</li> <li>• Estabelecer relações entre o processo de reconquista da Península Ibérica e a formação de Portugal</li> <li>• Reconhecer os principais elementos formadores das teorias absolutistas</li> <li>• Estabelecer relações entre o absolutismo e a teoria de direito divino dos reis</li> <li>• Identificar os principais fatores que levaram ao enfraquecimento do poder da Igreja Católica no início dos Tempos Modernos</li> <li>• Identificar os principais fundamentos das transformações religiosas ocorridas na Europa no final da Idade Média (Reforma e Contrarreforma)</li> <li>• Reconhecer as principais características da Reforma Protestante</li> <li>• Reconhecer as principais características da Contrarreforma Católica</li> <li>• Identificar as principais características do Iluminismo, relacionando-o às questões do poder real</li> <li>• Identificar as principais características das monarquias absolutistas instaladas na Europa no final da Idade Média</li> <li>• Identificar os principais objetivos e características do processo europeu de expansão e conquista a partir dos séculos XV-XVI</li> </ul>

6ª série/7º ano do Ensino Fundamental	
Conteúdos	
3º bimestre	<p>As sociedades maia, asteca e inca</p> <p>Conquista espanhola na América</p> <p>Sociedades indígenas no território brasileiro</p> <p>O encontro dos portugueses com os povos indígenas</p>
	Habilidades
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar, a partir de mapas e documentos escritos e iconográficos, as principais características das sociedades pré-colombianas (maias, astecas e incas)</li> <li>• Reconhecer a importância do estudo das questões de alteridade para compreender as relações de caráter histórico-cultural</li> <li>• Reconhecer as formas atuais das sociedades como resultado das lutas pelo poder entre as nações</li> <li>• Reconhecer e valorizar a diversidade dos patrimônios etnoculturais e artísticos, identificando-a em suas manifestações e representações ao longo da história</li> <li>• Reconhecer a importância da cultura material para a construção do conhecimento histórico</li> <li>• Relacionar a ocupação do território brasileiro ao longo da história à transformação e/ou destruição das sociedades indígenas</li> <li>• Identificar as principais características e consequências das relações ampliadas ou estabelecidas entre os europeus e os povos de outros continentes, como África, Ásia e América</li> </ul>

**6ª série/7º ano do Ensino Fundamental**

## Conteúdos

Tráfico negreiro e escravidão africana no Brasil

## Ocupação holandesa no Brasil

## Mineração e vida urbana

### Crise do Sistema Colonial

## Habilidades

4º bimestre

- Reconhecer a importância do trabalho humano, identificando e interpretando registros sobre as formas de sua organização em diferentes contextos históricos
- Identificar as principais características do trabalho escravo no engenho açucareiro e nas minas
- Identificar processos históricos relativos às atividades econômicas responsáveis pela formação e ocupação territorial
- Identificar as formas de resistência dos africanos e afrodescendentes visando à extinção do trabalho escravo, com ênfase para os quilombos
- Reconhecer que a formação das sociedades contemporâneas é resultado de interações e conflitos de caráter econômico, político e cultural
- Identificar as principais revoltas e rebeliões do período regencial, suas características, objetivos e resultados
- Identificar os principais fatores que levaram à crise do Sistema Colonial no Brasil
- Analisar os processos sócio-históricos de formação das instituições políticas e sociais

7ª série/8º ano do Ensino Fundamental	
Conteúdos	
1º bimestre	<p>O Iluminismo</p> <p>A colonização inglesa e a independência dos Estados Unidos da América (EUA)</p> <p>A colonização espanhola e a independência da América espanhola</p> <p>A Revolução Industrial inglesa</p>
	Habilidades
1º bimestre	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar as principais características do pensamento iluminista e os valores por ele defendidos</li> <li>• Identificar os principais campos da atividade humana influenciados pelo Iluminismo</li> <li>• Reconhecer as principais influências do pensamento iluminista na organização política da sociedade ocidental</li> <li>• Relacionar a ruptura dos EUA com a metrópole à crise do Antigo Regime</li> <li>• Identificar o papel de cada grupo social no processo de independência dos EUA</li> <li>• Identificar, a partir de documentos, índios e negros como excluídos após a independência dos EUA</li> <li>• Identificar as influências do pensamento iluminista nos textos declaratórios da independência dos EUA</li> <li>• Identificar os principais fatos e acontecimentos que podem estabelecer um encadeamento cronológico relativo ao processo de independência dos EUA</li> <li>• Reconhecer os motivos que levaram os EUA a conquistar sua emancipação política</li> <li>• Reconhecer, no processo de independência dos EUA, a convivência entre o ideal de liberdade política e a manutenção da escravidão</li> <li>• Identificar as principais características das formas de trabalho introduzidas na América pelos europeus</li> <li>• Identificar as principais formas de resistência das populações ameríndias às relações de exploração de trabalho introduzidas pelos espanhóis</li> <li>• Estabelecer relações entre as formas de colonização portuguesa, espanhola e inglesa, identificando suas semelhanças e diferenças</li> </ul>
1º bimestre	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer a importância de analisar textos de época para melhor compreensão de temas e conteúdos históricos</li> <li>• Identificar o sentido do direito de <i>encomienda</i> no processo de colonização espanhola, relacionando-o à catequese dos indígenas</li> <li>• Identificar o sentido dos <i>repartimientos</i> nas colônias espanholas da América</li> <li>• Reconhecer as principais características dos processos de independência das colônias europeias na América</li> <li>• Estabelecer relações entre a Revolução Industrial e o processo de urbanização e crescimento demográfico</li> <li>• Identificar as características essenciais das relações sociais de trabalho ao longo da história</li> <li>• Estabelecer relações entre o uso de máquinas e o controle do tempo do trabalhador industrial</li> <li>• Reconhecer a importância da divisão do trabalho para o processo de Revolução Industrial</li> <li>• Identificar o significado e as consequências da divisão do trabalho para o trabalhador industrial</li> <li>• Estabelecer relações entre a exploração do trabalho infantil à época da Revolução Industrial e nas sociedades contemporâneas, inclusive no Brasil</li> <li>• Identificar, a partir do estudo sobre o trabalho infantil e o da mulher, as permanências na dinâmica do processo histórico</li> </ul>

7ª série/8º ano do Ensino Fundamental	
Conteúdos	
	<p>Revolução Francesa e expansão napoleônica</p> <p>A família real no Brasil</p> <p>A independência do Brasil</p> <p>Primeiro Reinado no Brasil</p>
Habilidades	
2º bimestre	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar os principais valores propugnados pela Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, estabelecendo relações entre sua formulação e o contexto histórico em que foi produzida</li> <li>• Identificar as principais influências da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, nas formas características das sociedades contemporâneas</li> <li>• Identificar os principais conceitos necessários à compreensão da Revolução Francesa (sociedade estamental, burguesia, nobreza, Antigo Regime, Iluminismo, revolução burguesa, Constituição, Assembleia Constituinte, sufrágio censitário, sufrágio universal, cidadania, direitos humanos e liberalismo)</li> <li>• Reconhecer a importância da existência de um documento que estabeleça quais são os principais direitos humanos</li> <li>• Identificar, na sociedade contemporânea, práticas e situações de desrespeito aos direitos humanos</li> <li>• Estabelecer relações entre a Revolução Francesa e a expansão napoleônica</li> <li>• Identificar, no Código Civil Napoleônico, de 1804, as principais ideias burguesas e liberais que inspiraram a Revolução Francesa (por exemplo, a igualdade jurídica entre as pessoas e a proteção do direito à propriedade privada)</li> <li>• Reconhecer a importância do uso de obras de arte para a construção do conhecimento histórico, especialmente para períodos anteriores à invenção da fotografia</li> <li>• Reconhecer, pelo estudo de obras de arte, a importância da presença dos viajantes estrangeiros para a "redescoberta do Brasil"</li> <li>• Estabelecer relações entre a vinda da Família Real Portuguesa para o Brasil, em 1808, a expansão napoleônica e o bloqueio continental</li> </ul>
2º bimestre	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer a importância dos interesses dos ingleses para a transferência da Corte portuguesa para o Brasil</li> <li>• Estabelecer relações entre as principais decorrências da transferência da Corte portuguesa para o Brasil (abertura dos portos brasileiros às Nações Amigas; Tratado de Comércio e Navegação; Tratado de Paz, Aliança e Amizade; Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves) e o processo de independência política do Brasil</li> <li>• Identificar as principais características dos regimes políticos denominados Monarquia e República</li> <li>• Reconhecer a independência do Brasil como um processo que resultou no estabelecimento de um Estado adequado aos interesses da elite agrária e escravista</li> <li>• Estabelecer relações passado–presente no estudo das permanências e rupturas que caracterizam a dinâmica do processo histórico</li> <li>• Reconhecer a importância do voto para o exercício da cidadania plena</li> </ul>

## 7ª série/8º ano do Ensino Fundamental

### Conteúdos

Período Regencial no Brasil

Movimentos sociais e políticos na Europa no século XIX

- As ideias socialistas, comunistas e anarquistas nas associações de trabalhadores

O liberalismo e o nacionalismo

A expansão territorial dos EUA no século XIX

Segundo Reinado no Brasil

- Política interna

### Habilidades

3º bimestre

- Identificar as principais revoltas e rebeliões do Período Regencial, suas características, seus objetivos e seus resultados
- Reconhecer a importância de considerar o respeito aos valores humanos e à diversidade sociocultural nas análises de fatos e processos histórico-sociais
- Reconhecer que os processos de formação e transformação das instituições político-sociais são resultado das lutas coletivas
- Reconhecer a importância dos movimentos sociais pela melhoria das condições de vida e trabalho ao longo da história
- Identificar os principais conceitos do ideário dos movimentos revolucionários europeus do século XIX e suas influências nas posições político-partidárias da atualidade
- Comparar organizações políticas, econômicas e sociais no mundo contemporâneo, reconhecendo propostas que visem a reduzir as desigualdades sociais
- Identificar, a partir de mapas, os principais movimentos históricos de ocupação territorial
- Identificar processos históricos relativos às atividades econômicas, responsáveis pelos movimentos populacionais
- Reconhecer que a formação das sociedades contemporâneas é resultado de interações e conflitos de caráter econômico e cultural
- Identificar diferentes formas de representação de fatos econômico-sociais expressos em diferentes linguagens
- Analisar o processo histórico de formação das instituições políticas brasileiras

## 7ª série/8º ano do Ensino Fundamental

### Conteúdos

Economia cafeeira

Escravidão e abolicionismo

- Formas de resistência (os quilombos), o fim do tráfico e da escravidão

Industrialização, urbanização e imigração

- As transformações econômicas, políticas e sociais no Brasil

Proclamação da República

### Habilidades

4º bimestre

- Compreender a questão da terra no Brasil, identificando as diversas formas de propriedade ao longo da história, bem como a organização fundiária e os movimentos sociais a ela ligados
- Identificar as formas de resistência dos africanos e afrodescendentes visando à extinção do trabalho escravo, com ênfase para os quilombos
- Relacionar a Lei de Terras, de 1850, ao processo de substituição da mão de obra escrava pela dos imigrantes europeus
- Identificar os principais traços da organização política das sociedades, reconhecendo o papel das leis em sua estruturação e organização
- Identificar as características essenciais das relações sociais de trabalho ao longo da história
- Analisar, a partir de textos, os processos de transformação histórica, identificando suas principais características econômicas, políticas e sociais
- Analisar criticamente o significado da construção dos diferentes marcos relacionados à formação histórica da sociedade brasileira
- Analisar historicamente as principais características e dinâmicas dos fluxos populacionais ocorridos no Brasil
- Estabelecer relações a partir da seleção e organização de informações registradas em documentos de natureza variada
- Identificar as características fundamentais de fontes históricas de natureza variada
- Reconhecer a importância do uso de obras de arte para a construção do conhecimento histórico

8ª série/9º ano do Ensino Fundamental	
Conteúdos	
	<p>Imperialismo e Neocolonialismo no século XIX</p> <p>Primeira Guerra Mundial (1914-1918)</p> <p>Revolução Russa e stalinismo</p> <p>A República no Brasil</p>
Habilidades	
1º bimestre	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar, a partir de mapas, os principais movimentos históricos de ocupação territorial</li> <li>• Reconhecer a importância do Imperialismo como componente essencial do processo de construção das desigualdades socioeconômicas entre o conjunto das potências capitalistas e o mundo dos países pobres</li> <li>• Analisar as justificativas ideológicas apresentadas pelas grandes potências para interferir nas várias regiões do planeta</li> <li>• Identificar os significados históricos das relações de poder entre as nações e suas decorrências nos conflitos armados</li> <li>• Estabelecer relações entre a expansão imperialista durante o século XIX e a necessidade de novos mercados consumidores para as potências industrializadas comercializarem sua produção industrial</li> <li>• Estabelecer relações entre o combate ao tráfico de escravos e os interesses das potências europeias na manutenção da mão de obra africana naquele continente</li> <li>• Estabelecer relações entre os avanços tecnológicos da indústria bélica às perdas humanas ocorridas na Primeira Guerra Mundial</li> <li>• Reconhecer as formas históricas das sociedades como resultado das relações de poder entre as nações</li> <li>• Relacionar as condições de vida dos trabalhadores aos movimentos sociais por eles desenvolvidos</li> <li>• Comparar organizações políticas, econômicas e sociais no mundo contemporâneo, reconhecendo propostas que visem a reduzir as desigualdades sociais</li> <li>• Reconhecer que as relações de dominação, subordinação e resistência fazem parte da construção das instituições políticas, sociais e econômicas</li> </ul>
1º bimestre	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer a importância dos movimentos coletivos e de resistência para as conquistas sociais e a preservação dos direitos dos cidadãos ao longo da história</li> <li>• Relacionar o princípio de respeito aos valores humanos e à diversidade sociocultural às análises de fatos e processos histórico-sociais</li> <li>• Reconhecer a importância de valorizar e respeitar as diferenças de variadas naturezas, que caracterizam os indivíduos e os grupos sociais</li> <li>• Reconhecer a importância do estudo das questões de alteridade para compreender as relações de caráter histórico-cultural a partir da compreensão dos elementos culturais que constituem as identidades</li> <li>• Identificar e caracterizar os principais movimentos de contestação ao Império e sua influência na proclamação da República no Brasil</li> <li>• Reconhecer as principais características dos regimes Monárquico e Republicano no Brasil</li> <li>• Reconhecer as principais características dos vários períodos da República no Brasil</li> </ul>

8ª série/9º ano do Ensino Fundamental	
Conteúdos	
2º bimestre	<p>Nazifascismo</p> <p>Crise de 1929</p> <p>Segunda Guerra Mundial</p> <p>O Período Vargas</p>
	Habilidades
2º bimestre	<ul style="list-style-type: none"><li>• Reconhecer o papel da propaganda de massa nas sociedades históricas</li><li>• Valorizar e respeitar as diferenças de variadas naturezas que caracterizam os indivíduos e os grupos sociais</li><li>• Reconhecer o respeito aos valores humanos e à diversidade sociocultural como fundamento da vida social</li><li>• Reconhecer a liberdade de práticas de religião e religiosidade dos indivíduos e grupos sociais como um direito básico da cidadania</li><li>• Reconhecer a importância dos documentos visuais para a construção do conhecimento histórico</li><li>• Identificar diferentes formas de representação de fatos econômico-sociais expressos em diferentes linguagens</li><li>• Reconhecer que os processos de formação e transformação das instituições político-sociais são resultado das lutas coletivas</li></ul>

## 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental

### Conteúdos

Os nacionalismos na África e na Ásia e as lutas pela independência

Guerra Fria

- Contextualização e consequências para o Brasil

Populismo e ditadura militar no Brasil

### Habilidades

3º bimestre

- Reconhecer os principais movimentos nacionalistas na África e na Ásia envolvidos nas lutas pela independência
- Identificar os principais valores de defesa ao direito de autodeterminação dos povos
- Estabelecer relações entre a Segunda Guerra Mundial e o processo de descolonização da África e da Ásia
- Reconhecer as formas históricas das sociedades como resultado das relações de poder entre as nações
- Reconhecer, a partir de textos de natureza diversa, as principais características do período da Guerra Fria
- Estabelecer relações entre a Guerra Fria e os golpes militares na América Latina
- Reconhecer a importância dos movimentos coletivos e de resistência para as conquistas sociais e a preservação dos direitos dos cidadãos ao longo da história
- Analisar o processo histórico de formação das instituições políticas brasileiras
- Identificar as principais características do Estado brasileiro em diferentes períodos da República
- Identificar as principais características dos governos populistas no Brasil
- Caracterizar os governos militares instalados no Brasil a partir de 1964, considerando especialmente a supressão das liberdades e a repressão à oposição

## 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental

### Conteúdos

Redemocratização no Brasil

Os Estados Unidos da América após a Segunda Guerra Mundial

- Movimentos sociais e culturais nas décadas de 1950, 1960 e 1970

Fim da Guerra Fria e Nova Ordem Mundial

### Habilidades

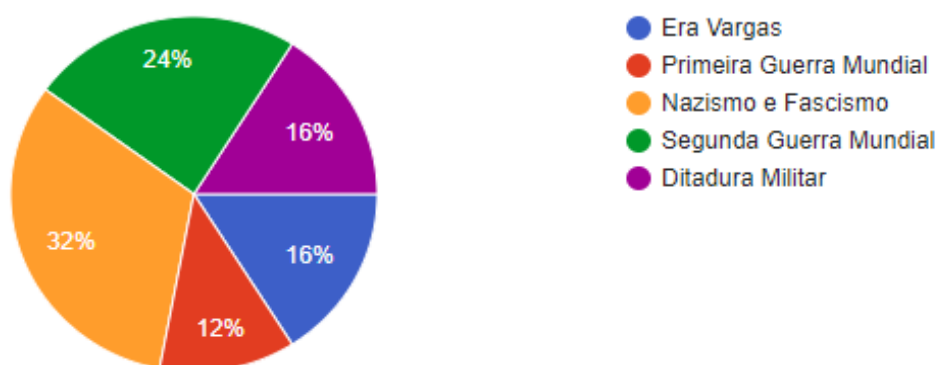
4º bimestre

- Identificar os principais movimentos de resistência aos governos militares, até a deflagração da campanha das "Diretas Já"
- Estabelecer relações entre a supressão da censura à imprensa e o processo de redemocratização do Brasil
- Reconhecer os principais movimentos rurais e urbanos de contestação aos sistemas políticos e econômicos ao longo da história
- Reconhecer que o processo histórico não decorre apenas da ação dos chamados grandes personagens
- Reconhecer a importância dos movimentos coletivos e de resistência para as conquistas sociais e a preservação dos direitos dos cidadãos ao longo da história
- Reconhecer a importância dos mapas para o estudo da história
- Identificar a influência da cultura norte-americana nos hábitos culturais da sociedade brasileira atual
- Estabelecer relações a partir da seleção e organização de informações registradas em documentos de natureza variada
- Reconhecer os principais elementos que definem os conceitos de Nova Ordem Mundial e globalização
- Identificar as principais tecnologias que caracterizam a vida cotidiana na sociedade contemporânea

## Anexo B – Roteiro da pesquisa realizada junto aos alunos

## 1) Dos assuntos tratados durante o ano, qual lhe despertou mais interesse?

25 respostas



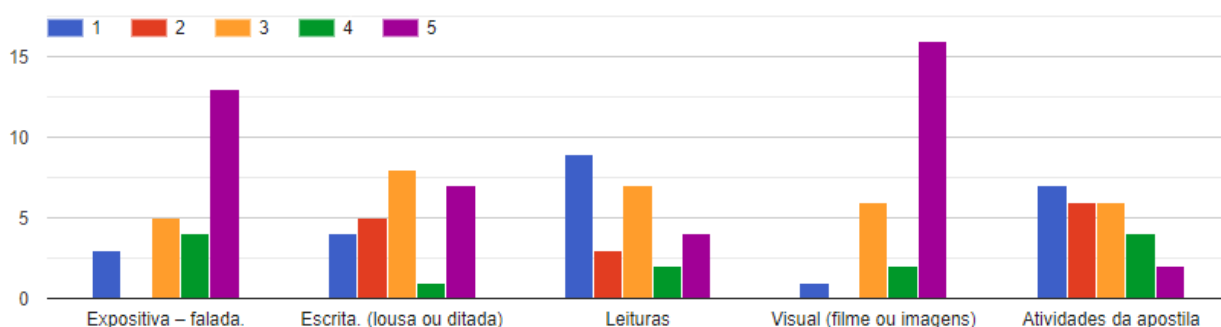
- ☐ Era Vargas
- ☐ Primeira Guerra Mundial
- ☐ Nazismo e Fascismo
- ☐ Segunda Guerra Mundial
- ☐ Ditadura Militar

## 2) Explique os motivos que levaram você a escolher esses assuntos na questão 1.

25 respostas

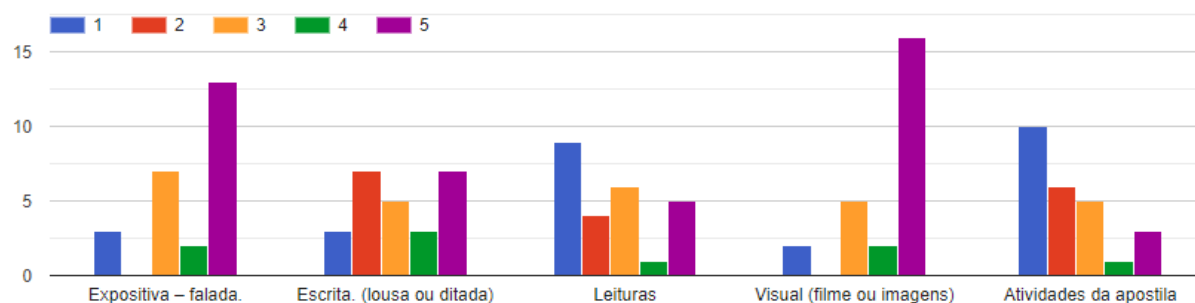
Contexto histórico parecido com o de hoje
Escolhi porque foi um assunto que marcou demais por conta do filme que o professor falou, e o assunto que mais aprendi esse ano. E acredito que meu interesse tenha despertado por conta do professor que deu uma ÓTIMA explicação.
Pelo o modo que os militares tinham base do governo para manipular as pessoas, pelo o meu ponto de vista esse é um dos motivos que me provocou interesse.
Me despertou mais interesse por que é um assunto bacana e eu amei o filme que foi passado
A forma como o professor explicou fez com que parecesse que eu estava passando por aquilo, foi muito interessante
Pois é um assunto na qual sempre que estudar e é necessário saber pelo menos o básico.
Porque era um assunto que eu tinha muito interesse em me aprofundar
Não exatamente explicar mas me provocou bastante interesse pelo o fato dos militares
Não tem muitos motivos, já era um assunto q me chamava atenção e sempre quis saber mais a fundo
Achei mais interessante
Acho interessante a segunda guerra pois foi por causa dela que muitas coisas mudaram e surgiram. E para entendemos melhor os conflitos do mundo.
Você é um libertário pelego que sabotou o time
Escolhi esse assunto porque acho o mesmo muito interessante e acho um tema que deve ser abordado para não ser cometido novamente.
Sempre me interessei pelo assunto, pois já havia visto documentários e filmes sobre o mesmo.
Achei mais legal
Porque muitas pessoas morrerão mas na segunda guerra mundial e passarão grande medo
Foi um dos assuntos nos quais eu mais me interessei em aprender.
Gosto muito deste assunto e o modo que meu professor ensinou, só ajudou
Eu pensava que a guerra era menos violenta e mais controlada, mas descobri que a guerra é simplesmente um monte de pessoas sem "consciência" do que estão fazendo de certa forma
se trata de dois lados "opostos" interessantes
Séria uma história do Brasil com alguns mistérios
Séria uma história do Brasil com alguns mistérios
Porque era o assunto que eu não conseguia entender de jeito nenhum e conseguir entender agora
Foi um assunto muito abordado esse ano no cenário político o que me gerou um maior interesse
Por eu já ter um pensamento disso na cabeça, e depois que esse assunto foi abordado eu fiquei pensando nele, imaginando como era, como que era os pensamento das pessoas em relação, se queria mesmo uma mudança, se elas imagina que naquela época o mundo viraria o que é hoje
Pois foi uma coisa muito importante pra nossa formação e eu acho um assunto legal

3) Pensando no método das aulas, no assunto “Era Vargas”, como as técnicas abaixo te ajudaram a entender o assunto? Atribua uma nota para cada um, clicando em 5 para o que você gosta mais, e 1 para o que gosta menos.



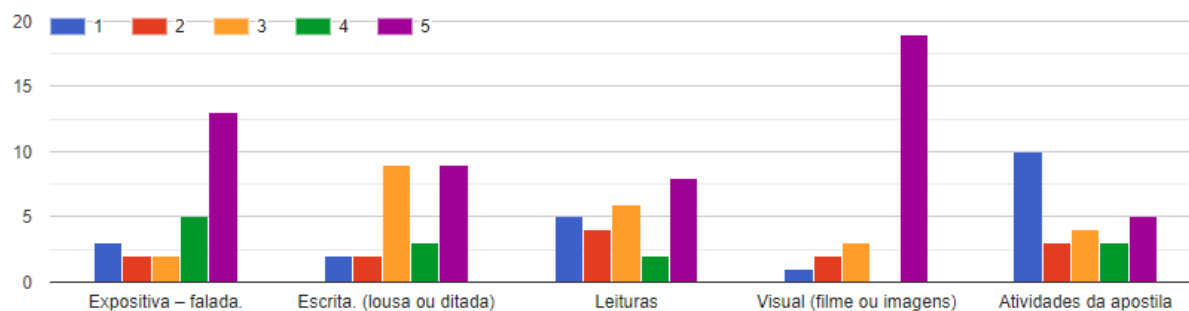
	1	2	3	4	5
Expositiva – falad...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escrita. (lousa ou ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leituras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Visual (filme ou i...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atividades da apo...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4) Pensando no método das aulas, no assunto “Primeira Guerra Mundial”, como as técnicas abaixo te ajudaram a entender o assunto? Atribua uma nota para cada um, clicando em 5 para o que você gosta mais, e 1 para o que gosta menos.



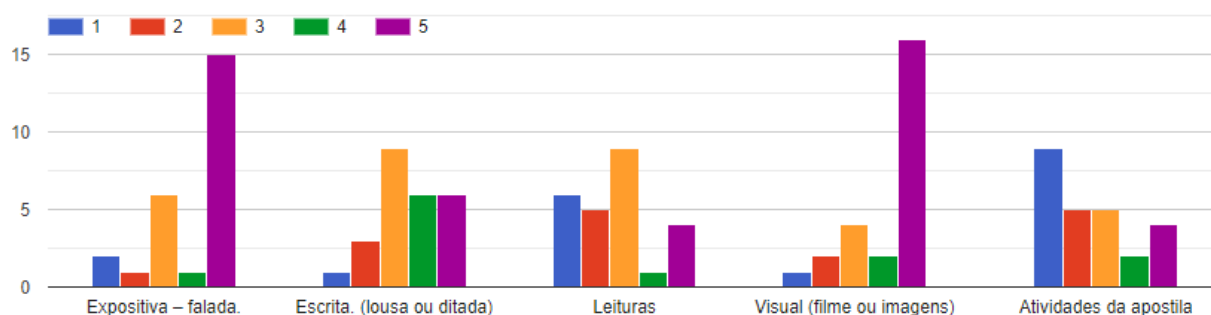
	1	2	3	4	5
Expositiva – falad...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escrita. (lousa ou ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leituras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Visual (filme ou i...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atividades da apo...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5) Pensando no método das aulas, no assunto “Nazismo e Fascismo”, como as técnicas abaixo te ajudaram a entender o assunto? Atribua uma nota para cada um, clicando em 5 para o que você gosta mais, e 1 para o que gosta menos.



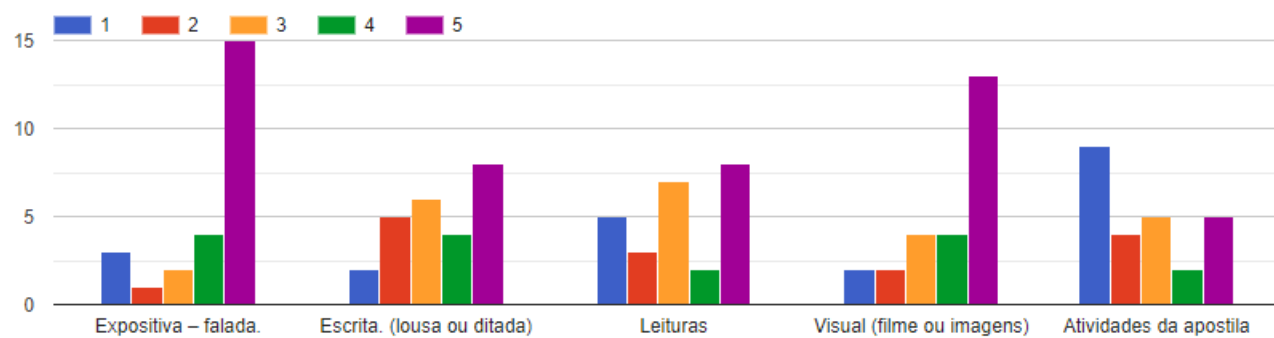
	1	2	3	4	5
Expositiva – falad...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escrita. (lousa ou ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leituras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Visual (filme ou i...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atividades da apo...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6) Pensando no método das aulas, no assunto “Segunda Guerra Mundial”, como as técnicas abaixo te ajudaram a entender o assunto? Atribua uma nota para cada um, clicando em 5 para o que você gosta mais, e 1 para o que gosta menos.



	1	2	3	4	5
Expositiva – falad...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escrita. (lousa ou ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leituras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Visual (filme ou i...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atividades da apo...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7) Pensando no método das aulas, no assunto “Ditadura militar no Brasil”, como as técnicas abaixo te ajudaram a entender o assunto? Atribua uma nota para cada um, clicando em 5 para o que você gosta mais, e 1 para o que gosta menos.



	1	2	3	4	5
Expositiva – falad...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escrita. (lousa ou ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leituras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Visual (filme ou i...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atividades da apo...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 8) Diante dos assuntos tratados no 9º ano, escreva a importância da disciplina de História para sua formação.

25 respostas

História serve para entendermos o hoje
Tem toda a importância, me ensina a entender mais a atualidade e me ajuda a ter mais conhecimento
Para ser sincera eu não gosto de história mas esse ano pelo o professor que deu aula para mim. Ele ensinou muito bem e explicou a importância por nós termos que saber sobre história porque tudo que aconteceu dês do passado até agora é importante a gente saber. Isso foi importante porque não sabia que era tão importante assim e hoje em dia por causa dele eu sei que é sim importante a disciplina de história nas nossas vidas!
.
A história me ajudou a entender como funcionava as coisas passadas, e também como funcionam hoje em dia, em relação à política, democracia etc. Me ajudou muito a formar minha própria opinião referente à política.
Além de ser extremamente necessário saber a história, pois nos ajuda a criar nosso próprio conceito e nossa própria opinião. Dando início a debates e sejamos livres pra pensar.
É uma coisa que vamos levar por muito tempo, ainda mais em alguns tipos de faculdade
Pelo o fato da gente ter que saber de tudo que aconteceu antigamente quanto o de agora
Teve uma importância muito grande
Muito importante, pra todos saber o que se passou antigamente e para ter mais conhecimento
É importante pra que você possa entender as mudanças, os acontecimentos ,as guerras , lutas para que possa compreender o porquê o mundo está assim hoje em dia.
Pra que vou estudar história? Nem minha vó era nascida nisso aí, taoquei
A história é importante pois ela traz cultura, conhecimento, me faz entender o passado que define o presente e etc.
É ótimo saber como muitos assuntos históricos mudaram o mundo. Como alguém que quer cursar artes, é importante saber como a arte evoluiu com o tempo, e como o ser humano foi à moldando até chegar a arte de hoje.
É importante
Bom , isso e um conhecimento De muita importancia que nós levamos para sempre nas nossas vidas
Para estudar o passado, entender o presente e melhorar o futuro.
No meu caso acho que esta matéria n enterferiria em nada

Agora sei sobre uma parte da história do meu país por mais que não seja tão incrível ou heróica ainda é a história do meu país

serve para entendermos melhor as histórias sobre como tudo era antes, que também teremos que levar todos os ensinamentos para nossa vida, seja também para ensinar algum familiar que ainda irá aprender sobre os assuntos tratados. Também talvez teremos que usar em nossas faculdades, enfim.

Você saberá mais sobre o seu país

A importância é que você aprende as histórias que aconteceu antigamente

Nós permite entender o passado para que possamos fazer um presente e futuro melhor

me ajudou muito a entender tudo que passamos, tudo que podemos passar e ficar bem consciente antes de falar bosta que não sabe

Conhecer as coisas importantes que o mundo passou e pra nossa formação

9) Em qual/ quais momentos da aula o professor atrapalha a sua aprendizagem, escreva a/as partes das aulas que você menos se interessa.

25 respostas

Escrita
Nem é culpa do professor, a aula fica desinteressante por conta dos alunos que falam enquanto o professor explica
Quando a aula é só falada, acaba me dando sono porém o professor tem vários processos de aprendizagem.
Não me atrapalha em nenhum momento
Quando tem duas aulas e ele fala sem parar em todo o tempo.
Quando os alunos começam a atrapalhar a aula. Acho desnecessário às vezes "gritar" com o aluno.
Nenhuma
Quando ele passa apostila
Leitura não me interessa muito
Com apostila, acho muito melhor a explicação
Em nenhum momento
No momento em que ele não falta
Em nenhum momento o professor atrapalha a minha aprendizagem, pelo contrário ele me estimula à estudar mais.
Quando é necessário a apostila ou o livro. Sempre me confundia, por exemplo, quando falávamos de algo e na apostila não tinha nada sobre. Ou quando os assuntos estavam desorganizados na mesma, era irritante.
Na escrita na lousa
Em nenhum momento
Nenhuma.
Me interessei por tudo
Apostila/lousa
em nenhuma que eu me lembre
Ele nunca atrapalhou a aprendizagem ,ao mesmo tempo q e ele fala de outra fato ele continua dando matéria
Acho que o jeito que o Professor Adriano explica é maravilhoso, pois ele brinca com o assunto, fala coisas que não haver com a aula para o assunto não ser chato
Quando ele tem que parar a explicação para chamar atenção de algum aluno
Tem vezes que ela exagera muito nas palavras, algumas vezes fico um pouco perdida, outras com sono
Parte da apostila

10) Em qual/quais momentos da aula o professor ajuda na sua aprendizagem, escreva a/as partes das aulas que você mais se interessa.

25 respostas

Filme
Quando ele passa a parte escrita, e quando passa filmes
Quando ele dar aula com filmes.
Nos filmes
Quando ele passa um texto, explica tudo bem claro, e depois passa video/filme para apredermos mais ainda.
Em debates e respondendo minhas perguntas.
Eu me interesse de todas as formas
Quando ele passa filmes
Quando ele começa a explicar eu consigo entender muito mais do que, quando ele passa o texto pra escrever
Explicação
Quando ele passa um video ou filme , pois fica mais facil de compreender o assunto
No momento em que ele fica quieto
O professor ajuda na minha aprendizagem quando: explica de forma clara e coerente, me indica filmes e livros que me ajudarão a compreender o assunto e etc.
A explicação me ajudava muito, assim como exemplos em vídeos e em textos. Documentários e filmes ajudam muito a entender como as pessoas se sentem/sentiam sobre os assuntos discutidos.
Na fala e explicação
Ele me ajuda quando fala sobre o assunto tratado
Gosto de todas, às aulas normalmente são bem interessantes.
Ajudou em todas partes
Fala/filmes
o momento em que ele dita/ escreve na lousa sobre o assunto tratado
Quando ele fala sobre a matéria
Quando ele passa os vídeos
Dando explicação com exemplos reais
Dando exemplos, filmes, é das brincadeira (quando tem)
Explicação falada ou escrita

## 11) O material de apoio dos alunos (apostila e livro) ajudou no seu aprendizado? O que você acha desse material?

25 respostas

Não muito
Os dois me ajudaram muito, só acho que a apostila é muito repetitiva
Não muito pra ser sincera.
Não ajudou muito, acho muito melhor aprender com filmes e exploração do com apostilas
Uma parte sim, mas acho que a explicação do professor me faz aprender bem mais do que com as atividades da apostila.
Mais ou menos. Necessário.
Não é algo que me ajudou muito não
Não ajudou muito, Não acho muito legal
Pra mim não ajudou muito pois eu achei muito repetitivo, não sou muito fã da apostila e do livro
Pouco, não acho tão necessário
É interessante , mais não acho que ajudar tanto no aprendizado

Não pq não tem mulher pelada
Sim, ajudaram muito. Acho o livro e a apostila um ótimo meio de disseminar um assunto.
Não me ajudaram muito. Eu acho que pode melhorar muito, principalmente a apostila, que é toda confusa sobre os assuntos.
Sim
Ajudou um pouco
Sim, é ótimo.
Nós nem utilizamos esse material
Não muito,bem mal cuidado
inútil, quase não usamos!
Não
Não, pois o livro e apostila não explica nada
Não, o livro achei bom bem explicativo porém a apostila é muito ruim
Acho bem desnecessário, pois aquilo não muda nada.
Sim pois podemos discutir mais sobre o assunto

12) Na sua opinião, como seria a aula de História ideal? Escreva como você imagina a aula perfeita de História.

25 respostas

Aula com vídeo e explicativas
A explicação primeiro, depois a parte escrita pra copiarmos, vermos filmes e irmos até em museus
Tendo uma aula prática como: Filmes Vídeos Jogos Ou até mesmo pesquisas em grupos
As que já tive esse ano
Primeiro o professor passar um texto sobre o assunto, depois explicar de forma diferenciada para que todos entendam, deixar os alunos interagirem com ele sempre.
Do jeito que está, apenas com mais debates .
Com texto, explicações, imagens e vídeos
Tendo mais aulas cm filmes e vídeos
Uma aula q o professor explica muito e passa alguns filmes sobre o conteúdo q o professor explicou
Com vários tipos diferentes, mas divertidas até porque ficar só escutando da um pouco de sono, mais filmes também
O professor explica o assunto , assistir um filme sobre o tema , fazer um resumo , fazer um debate e no final apresenta com teatro ou musica o que entendermos do tema.
Eu, deitado na minha cama, fazendo um download de tudo oq eu preciso saber
Já tenho a aula de história ideal, ela consiste em: aulas explicativas, resumo, leitura, compreensão do resumo, filme/documentário e pesquisa.
Uma explicação, exemplos de como era naquela época, interação com os alunos principalmente, documentários passados nas aulas ajudam muito, e por último um resumo sobre o assunto, para deixar no caderno para quando o aluno precisar.
Assim mesmo
Seria ir conhecer os lugares históricos com o professor
Uma aula com debates de opiniões.
N preciso imaginar, já tive as melhores com meu professor

Com o professor narrando os fatos e todos os alunos incenando,acho que dessa forma daria para entender melhor as aulas e seria uma aula mais legal e menos sem graça uma aula onde os alunos interagem ao invés de só ficar sentado escrevendo ou copiando

o professor primeiramente deve explicar tudo sobre o assunto tratado e depois se haver algum filme sobre o assunto, passar o filme para os alunos assistirem.

Com o professor só falando , sem apostilas e livros

Aula de história poderia ser mais dinâmica com Os assunto, mas vídeos de como aconteceu aquilo e etc

Com mais conteúdos visuais como filmes etc

Como diz algumas pessoa mais velhas que eu conheço “ é brincado que se aprende” e isso é verídico. Filmes, notícias também ajuda bastante

Igual o Adriano faz acho que de tudo um pouco pode ajudar a aprender

Agradeço imensamente a sua colaboração. Um forte abraço. Prof. Adriano.