

O CURRÍCULO ESCOLAR E O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL

Helena Rosa Moitinho

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Maria Cristina Dantas Pina

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Resumo: O presente artigo discute o ensino de História Local no currículo escolar, a partir dos desafios que permeiam a relação entre currículo prescritivo e prática docente. Procura contextualizar o Ensino de História desde que foi incluso nas escolas brasileiras (Colégio D Pedro II- 1837), caracterizado por uma organização linear e cronológica. Apresenta teorias que criticam o currículo prescrito pelos órgãos administrativos federal, estadual e municipal como elementos de alienação. Fundamenta-se em autores como Goodson (1995), Cerri (2013) Cainelli (2010) que alertam para a necessidade de abrir mais espaço para o currículo da prática, no qual a ação do professor e sua relação com a classe determinam a apreensão do conteúdo e fazem a ligação entre estes e a realidade local. Propõe a reflexão sobre a importância da formação inicial e continuada para que o professor de história possa conhecer as possibilidades de intervenção que o currículo oferece, para assim atuar sobre ele, incluindo a História Local como conteúdo que muito contribui para o desenvolvimento do pensamento histórico dos jovens.

Palavras-chave: Currículo. Ensino de História. História Local

Currículo de história: desafios da prescrição e da prática

Ensinar História de modo linear faz com que os estudantes lembrem somente os marcos cronológicos. Com isso, a moçada se torna incapaz de relacionar tempos distintos e compreender em profundidade o mundo em que vivemos. O ideal é que o educador trabalhe em sala de aula com recortes temáticos, estabelecendo relações entre o passado e o presente, sem jamais negligenciar a temporalidade. (Barca, 2013, n.p.)

A ausência de relação entre passado e presente - comum no ensino de história pautado na verbalização - diminui o interesse pelo seu estudo, suprime o encantamento de ensinar essa disciplina e a torna uma tarefa desafiadora. O jovem gosta de ouvir história, de conhecer outras épocas e lugares, mas se interessa mesmo é pelo presente. Vive imerso na tecnologia digital, recebe infindáveis informações e processa um conhecimento fragmentado e superficial sobre a historicidade na qual foi criado, sobre os problemas que assolam o seu cotidiano e até mesmo sobre as suas escolhas enquanto cidadão, o que contribui muito pouco para a formação da sua identidade enquanto sujeito histórico.

A história do ensino de história no Brasil, tem demonstrado que, desde 1837, quando a história foi incluída como disciplina oficial nas escolas da época, ela encontrava-se infiltrada pelas tradições e convicções europeias. Visando construir no imaginário popular brasileiro um ideal de nação forte, soberana, a exemplo dos Estados Nacionais europeus, o ensino dessa disciplina foi organizado cronológico e linearmente com base na periodização clássica – História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea. É certo que não podemos negligenciar a temporalidade, pois as datas são relevantes para a compreensão do processo histórico, mas esse sistema quadripartite de organização do tempo não se aplica ao Brasil, a não ser para cumprir a função ideológica do Estado.

Uma justificativa encontrada para o uso desta cronologia é a de que facilitaria pedagogicamente o ensino-aprendizagem. Mas, que tipo de aprendizagem é por ela facilitada? Entendemos que seja aquela voltada para a memorização, na qual o reconhecimento de acontecimentos centrados na Europa e a acumulação de grandes quantidades de conteúdos são relacionados com a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Uniformizando o passado e silenciando a participação do povo na constituição da sua história, esse ensino torna-se desinteressante para o jovem, que não se vê representado nele. Fica a sensação de que não se está estudando uma ciência, e sim relatos de fatos passados inertes, acabados e sem nenhuma influência no presente. Segundo Barbosa (2006, p. 58), disso decorre “a enorme distância entre a realidade vivenciada pela comunidade e o tratamento dado ao ensino de História, já que o aluno se torna mero espectador de fatos, não necessitando esforços no sentido de qualquer reflexão ou elaboração.”

Percebemos que este ensino de história parte de uma visão tradicional de currículo, concebido como lista de conteúdos selecionados pelos órgãos administrativos do governo, que, não por acaso, expressam a visão da classe dominante.

Autores que discutem o currículo como prática prescritiva e desconectada com a realidade dos estudantes, a exemplo de Goodson (1995), apresentam argumentos bem coerentes com a realidade brasileira, ao alertar para a alienação que permeia a relação entre currículo e teoria curricular. Segundo o autor supracitado, tal estranheza é fruto do desconhecimento do currículo real, que é definido, discutido e realizado na escola. Nesse contexto, as teorias curriculares definem mais o que deveria ser (como algo utópico) e pouco se envolvem com a arte do possível. Esse alheamento dificulta a criação de uma política educacional coerente com a realidade concreta da escola, vez que há uma predominância das teorias curriculares prescritivas.

Goodson (1995) discute as teorias que sustentam o currículo prescritivo, enfatizando que as mesmas sustentam-se em um aspecto do currículo: a matéria escolar. O conhecimento lógico, objetivo, historicamente acumulado, já comprovado pelos filósofos, ou seja, a matéria a ser dada, não está à nossa disposição enquanto opção, mas compõe as estruturas fundamentais que precisam ser ensinadas, pois já estão organizadas em disciplinas, de forma que os conhecimentos historicamente acumulados possam ser repassados em suas formas ensináveis. Teoricamente, o que impediria a conexão entre a matéria e o dia a dia da criança seria a pedagogia ou o método tradicional que as escolas adotam e não as disciplinas por si mesmas, tão pouco o currículo prescritivo.

Diante da complexidade do empreendimento educacional, as discussões sobre um currículo que respeite a coerência entre teoria e prática ganham destaque nos anos de 1960/70, resultando no enfoque dado a propostas críticas, fundamentadas em teóricos que questionam a prescrição curricular, vista como ação da classe dominante, interessada em manter o povo subserviente.

Tais discussões visam abrir mais espaço para o currículo da prática, aquele em que a ação do professor e sua relação com a classe determinam a apreensão dos conteúdos e fazem a ligação entre estes e a realidade local. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio reconhecem a importância da história na definição de identidades nessa aldeia global na qual vivemos atualmente, ressaltando a necessidade de acrescentar estudos sobre o local de vivências para compor o currículo das escolas brasileiras. Em seu Art. 7º, prevê que o currículo do Ensino Médio seja organizado de forma que possa “garantir tanto conhecimentos e saberes comuns necessários a todos os estudantes, quanto uma formação que considere a diversidade e as características locais e especificidades regionais.” (BRASIL, 2013. p.195).

Por outro lado, as propostas didático-curriculares trazem uma sobrecarga de conhecimentos mínimos definidos como conteúdos obrigatórios, o que inibe a introdução de conteúdos da história local, vez que os professores optam por trabalhar aquilo que seus alunos precisarão saber para se saírem bem nas avaliações externas, já que tais avaliações tendem a classificar o desempenho da escola – e dos professores – a partir de seus resultados.

Currículo que não garanta a valorização dos conhecimentos e da história da vida real do povo que estuda, que trabalha, que vive em pequenas (ou grandes) comunidades se transforma em prescrição. Goodson (1995, p.62) sugere que para evitar a prescrição na área

curricular, “A pesquisa e a teoria curriculares devem começar com investigações sobre a forma como geralmente o currículo é produzido pelos professores nas diferentes circunstâncias em que se encontram”. Precisamos compreender o currículo em toda a sua complexidade, considerando o contexto para o qual é elaborado e os resultados efetivos que desejamos conquistar. Do contrário teremos teorias a-históricas, pois, como afirma Silva, (1995, p. 8) “Uma história do currículo que pretenda ser uma história social do currículo não pode esquecer que o currículo está construído para ter efeitos (e tem efeitos) sobre pessoas.” E mais: “o currículo não apenas *representa*, ele *faz*. É preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade.”

Portanto, para trabalharmos com história local, precisamos estar atentos ao Currículo prescrito pelos órgãos administrativos, conhecer as possibilidades de intervenção que ele oferece, para que possamos encontrar o espaço de atuação sobre ele. Ademais, contrariando a ideia de que há dicotomia entre pesquisa documental convencional (investigação científica) e a pesquisa feita a partir da memória e argumentação individual e coletiva (história oral), Barbosa (2006, p. 65) afirma que:

Os elementos, tanto em uma como na outra forma de pesquisa, não são excludentes, ao contrário ambas elucidam a dimensão social que se queira estudar, e, nesse sentido, a história local pode estabelecer a aproximação entre segmentos populares e o ensino de história.

Fica evidente que é no currículo da prática que a transformação no ensino de História deve iniciar-se. Quando não se nega a participação popular na construção da história, os jovens estudantes e os professores se veem como sujeitos históricos e compreendem a sua responsabilidade nas práticas políticas, sociais, culturais e econômicas que vigoram na sociedade da qual são protagonistas. Cientes de que o currículo prescrito pelos órgãos administrativos governamentais está imbuído das concepções do Estado, poderão praticá-lo devidamente adaptado à realidade local na qual se inserem.

Quando se fala em prática, o professor ganha centralidade. Portanto outro ponto importante a ser abordado é sua formação e seu papel nas discussões sobre o estudo da história local em sala de aula, assunto que abordaremos, ainda que ligeiramente, no próximo item.

A formação docente enquanto pilar de valorização da História Local

A principal exigência que se faz ao professor de qualquer disciplina é que ele saiba o conteúdo que lhe cabe ensinar. Fonseca (2006) faz uma importante reflexão sobre o que esperar de professores e historiadores, ressaltando a necessidade de ambos conhecerem não somente os conteúdos historicamente acumulados pela humanidade, mas conhecerem bem a história dessa disciplina. Confirmando a preocupação de Fonseca (2006), Cerri (2013, p. 168) acrescenta: “O que hoje é tornar-se professor de História no Brasil só pode ser compreendido – isso é recurso a nossa identidade profissional específica – por meio da história do que foi ser ou tornar-se professor (de História, inclusive) no país ao longo do tempo.”

A prática educativa é rodeada de muitos desafios e exigem dos professores o domínio de múltiplos saberes. Falando sobre formação docente, Nóvoa (1992) coloca que a bagagem de um professor não é construída pela acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.

Durante o Império, era o Colégio D. Pedro II (Rio de Janeiro) quem regia o ensino médio, prescrevendo o currículo a ser adotado pelas demais escolas do país. Esse colégio contava com professores formados em cursos de bacharelado, para as disciplinas específicas, sendo que, no caso de História, os professores geralmente eram bacharéis em Direito ou então eram padres católicos, cujo conteúdo estava atrelado à história Sagrada, mesclados a elementos da história nacional e universal. Essa característica se manteve até as primeiras décadas da República, quando então são criados os primeiros cursos de licenciaturas no Brasil.

O curso de licenciatura em História implicava em um modelo denominado por Cerri (2013, p. 170) de “‘Modelo 3+1’ assim chamado porque se referia a 3 anos de estudos teóricos na área disciplinar, acrescidos de um ano de formação pedagógica, ao final dos quais o estudante estaria pronto para enfrentar a sala de aula.” Com isso, as licenciaturas produzem, desde suas origens, uma separação entre teoria e prática. Separação esta que se mantém após a reforma universitária de 1968, gestada sob a ditadura militar, contando com a colaboração técnica e a influência do tecnicismo educacional vigente nos Estados Unidos.

Tal influência se evidencia quando o regime militar, no intuito de adequar à educação às necessidades capitalistas norte-americanas à qual estava alinhado, aprova a Lei 5692/71.

Denominada de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 5692/71), esta lei relegava a disciplina de História à condição de licenciatura curta, uma formação aligeirada, que mesclava estudos de geografia, educação cívica, moral e história, em uma matéria chamada “Estudos Sociais”. Felizmente, a oposição aos cursos de curta licenciatura, feita por geógrafos e historiadores exigindo que o status de estudos e pesquisas dessas disciplinas fosse considerado, põe fim à formação aligeirada proposta pelas licenciaturas curtas. Ao fim da ditadura, mais precisamente a partir dos anos de 1990, mudanças significativas no cenário político brasileiro, trazem de volta ao debate nacional a necessidade de formação específica em graduação plena.

Fundamental no debate pela permanência das ciências humanas no currículo e pela valorização do profissional de história no cenário da educação nacional, foi a

forte resistência das entidades científicas e profissionais como a ANPUH, politicamente interessadas na superação da dicotomia entre ensino e pesquisa, licenciatura e bacharelado; para elas, o caminho era a construção de um modelo integrador de ensino e pesquisa, e não o aprofundamento da separação entre essas esferas da formação do profissional de história (termo que passou a designar um objetivo único de formação, já que se considerava obsoleta a divisão entre bacharéis e licenciados).(CERRI, 2013, p. 178).

Deve-se considerar ainda a ampliação da oferta de vagas às classes populares, como sustentáculo para o crescimento da demanda por professores com licenciatura na área de atuação, aumentando consideravelmente a quantidade de universidades a oferecer tais cursos. Entretanto, as dificuldades para a formação do professor de história são comuns a outras licenciaturas. Dificuldades que vão desde a desvalorização da licenciatura em relação ao bacharelado – o que afasta os jovens mais talentosos de procurar as licenciaturas – até a falta de investimento público na formação inicial e continuada, uma vez que a

maioria dos que escolhem cursar história é de jovens pobres para os quais as más condições de trabalhos, remuneração e carreira no magistério ainda são opções profissionais melhores dos que as que se oferecem para outras opções na sua classe social. (CERRI, 2013, p.180).

Soma-se a isso o fato de que, geralmente durante a formação inicial, os graduandos lidam muito com conhecimento científico e que até mesmo os conteúdos programados nos

livros didáticos com os quais trabalharão na educação básica eles só terão contato quando estiverem dando aulas. Assim, a autonomia para escolher conteúdos ou para utilizar-se da história local em sua atuação fica prejudicada. Isso explica a grande procura de professores que já atuam com história por formação continuada. (BARBOSA, 2006).

Contudo, perceber a formação continuada como propulsora da autonomia na prática educativa, da ascensão profissional e da melhoria salarial, ainda é um grande desafio a ser superado. Especialmente nos dias atuais, em que o país vive grande instabilidade política e o governo vem promovendo uma reorganização orçamentária que implica em cortes drásticos em educação e outras políticas sociais. Entendemos que é exatamente nesse contexto desafiador que o professor de história precisa atuar, promovendo reflexões a respeito dos interesses implícitos na história contada, seja a do país e/ou do município no qual vive. Ou seja: é preciso interagir com o currículo escolar, com vistas a aproximá-lo o Máximo possível às vivências dos educandos.

A História Local no currículo: aproximação com o campo na perspectiva dos alunos

Para compreender melhor a importância do ensino de história local como estratégia de valorização do ensino de história, apresentamos a seguir os resultados de uma pesquisa que realizamos com os estudantes da 3ª Série do Ensino Médio do Colégio Estadual Antônio Batista, em Candiba-Bahia, em 2018.

Considerando que a história local aproxima o povo da história, interessa-nos instigar nos alunos a percepção de que a história local não é apenas mais um conteúdo de história do tipo tradicional, com narrativas épicas sobre a origem do município, mas é um conhecimento que leva em consideração tanto as idéias dos alunos sobre seus antepassados quanto as de natureza da história, trazendo para o processo de ensino “os conhecimentos relativos à produção do conhecimento histórico, como por exemplo, a explicação, as hipóteses, a evidência histórica, a imaginação e por fim a narrativa construída sobre o acontecimento trabalhado.” (Cainelli, 2010p. 31)

A identidade do estudante, seja individual seja coletiva, é construída historicamente. Cabe, pois à história, mas não somente a ela, a função de inserir o aluno nas heranças culturais de seu local de vivências, possibilitando-lhe uma reflexão sobre sua atuação social e política na constituição do presente (Alves 2001). Seja no Ensino Fundamental, seja no

Ensino Médio, em níveis de complexidades adequados aos estudantes, o ensino de história local não pode ser negligenciado, pois,

Está reservado à História o papel de abrir caminho para o aluno desenvolver o seu processo de construção pessoal que deságüe numa consciência histórica que exercite a sua cidadania na defesa de um patrimônio que também lhe pertence e que espera dele a capacidade de o conhecer-protoger-valorizar-divulgar e difundir. (ALVES, 2001, p. 70)

Conhecer o patrimônio local, observar as mudanças e o significado delas para os municípios, levantar hipóteses a respeito do que se escreve ou se omite na história oficialmente divulgada, faz parte do processo de construção do pensamento histórico nos jovens. Essa tarefa pode ser iniciada nas séries iniciais do ensino fundamental, pois, ao contrário do que se pensava, o conhecimento histórico não é um conteúdo abstrato demais, a ponto de não poder ser tratado com crianças no início da Educação Básica (Cooper, 2016). O pensamento histórico se desenvolve progressivamente, sendo que no ensino médio já se espera que os jovens tenham uma capacidade analítica relativamente desenvolvida, a ponto de compreender as entrelinhas da história.

Buscando entender como se dá o desenvolvimento do pensamento histórico dos jovens do ensino médio, aplicamos um questionário contendo questões sobre o ensino de História na escola, composto de dez questões discursivas visando sondar a relação dos alunos com a disciplina, nossa primeira indagação foi: Qual a sua opinião sobre estudar história na escola?

Os 30 alunos presentes na aula responderam à questão e houve pouca variação nas respostas. Estas demonstram que a maioria dos estudantes vê história como uma disciplina importante porque transmite conteúdos que nos conectam ao passado, ajudando-nos a viver o presente. 13,3% dos jovens veem o conhecimento histórico como uma ferramenta de intervenção na sociedade na qual vivem; como propõe a Educação Histórica ao defender que a aprendizagem histórica deve possibilitar a construção do pensamento histórico, marcado pela percepção das relações entre passado, presente e futuro.

Conforme Lee (2011, p. 20) “O passado dá concreticidade aos nossos conceitos. Em muitas áreas do conhecimento, o passado é a referência para o nosso conhecimento de regras e para a nossa capacidade de selecionar acontecimentos.” Dos 30 questionários respondidos, em 46% deles, percebemos o termo “passado” usado como referência para se posicionarem

quanto à importância do estudo de História na escola. Contudo, é significativa a porcentagem (40,7%) dos que conseguem relacionar o passado à compreensão do presente.

Tabela 1: Qual a sua opinião sobre estudar história na escola?

Opiniões	Porcentagem
Conecta-nos ao passado	46,0 %
Ajuda a compreender o presente	40,7 %
Ajuda a ampliar o conhecimento e a intervir na sociedade atual	13,3 %

Fonte: Autora (2018)

Alguns alunos aos quais questionamos sobre a função da história, já possuem noção de que somos seres históricos, mas expressam o que Lee (2011) define como justificativa para uma história que serve para dar “lições” de vida, referindo-se ao passado como “passado prático”. Vejamos a resposta abaixo:

Acho muito importante, pois, como já dizia George Santayana, “aqueles que não conseguem lembrar o passado estão condenados a repeti-lo”. Penso também que é necessário conhecermos mais nosso passado e como evoluímos enquanto sociedade (A. S. M. 16 anos).

O passado tem uma função prática sim, que nos impele a comparações com o presente e até pode nos orientar sobre o que somos ou o que poderemos ser. Mas para que o estudo de história funcione também como estratégia de desenvolvimento do pensamento histórico, é preciso compreender minimamente como os historiadores organizam e explicam o passado. De acordo com Lee (2006), os alunos carecem de uma estrutura histórica útil, capaz de orientá-los quanto à necessidade de problematizar a história fazendo suas próprias interpretações sobre mudanças ou permanências históricas.

Considerando que o conceito de mudança está intimamente ligado à corrente historiográfica hegemônica e tendo-se que o estruturalismo historiográfico dominou o ensino de História até aproximadamente 1940, onde o passado era tratado como passado, portanto desvinculado do presente, parado, fixo, pode-se dizer que novas formas de compreender a história se popularizam apenas a partir da segunda metade do século XX.

Dentre as novas propostas historiográficas está a Educação Histórica, com uma proposta multiperspectivada para o ensino de História, segundo a qual, assim como os eventos podem apresentar consequências positivas ou negativas para diferentes pessoas ou

grupos sociais, historicamente, as mudanças também podem ser interpretadas sob diversos enfoques, ritmos e escalas. (BARCA, 2001). Nessa perspectiva, o ensino de História deve proporcionar também o desenvolvimento de estruturas que sirvam como “ferramentas mentais” que ajudem o aluno a acessar o significado de mudança “elaborá-la e diferenciá-la no encontro com novas passagens da história, consolidando sua coerência interna, fazendo conexões mais complexas entre os temas e subdividindo e recombinao temas para propósitos diferentes.” (LEE, 2006, p. 147)

Outros relacionam o conhecimento do passado com a construção da identidade pessoal e coletiva:

Estudar história não é apenas estudar o passado, mas também conhecer nossas raízes e de onde vimos de onde surgiram nossas culturas, costumes, religiões, etc. Portanto a História é muito importante para o ser humano (K. O. V. 17anos).

Quando indagados se a história tem alguma função na formação do estudante, dos 30 alunos que responderam à questão, apenas 01 respondeu “*Não necessariamente, mas me traz conhecimentos sobre tempos passados*” (J. B. D. 17anos). Esta resposta representa a visão enviesada de que o passado é um tempo de onde vêm os conhecimentos acumulados pela humanidade, mas apresenta-se desvinculado com o presente. Esta abordagem tradicional “tem impedido que o aluno reflita sobre sua própria historicidade, ou seja, ele não se vê enquanto sujeito da história e do processo de produção do conhecimento”. (FERNANDES, 1995, p. 48).

Tabela 2: A história que é ensinada na escola tem alguma função em sua formação? Ela lhe serve para alguma coisa? Justifique.

Opiniões	Porcentagem
Serve para formação intelectual e visão de mundo	56,7 %
Ela nos ajuda a ter uma postura política	30,0 %
Contribui com a futura profissão	6,7 %
Agrega conhecimentos gerais	3,3 %
Não necessariamente	3,3 %

Fonte: Autora (2018)

A maioria dos alunos respondeu que sim, ao questionamento: A história que é ensinada na escola tem alguma função em sua formação? Ela lhe serve para alguma coisa? Justifique. Disseram que a história aprimora os conhecimentos, relaciona o passado ao presente, melhora a visão de mundo. Seria isso uma reflexão sobre a própria historicidade? Ou seria um indicativo de que esses alunos apenas repetem o que ouvem dos professores de história no início da cada ano letivo? Considerando os avanços observados no ensino dessa disciplina após a redemocratização do Brasil, ao dar maior ênfase aos conteúdos que estimulem a convivência social, o respeito ao diferente, a tolerância e a liberdade de escolhas – temas ausentes das aulas de história no passado recente – é possível acreditar que o ensino-aprendizagem de história esteja ampliando a noção de cidadania dos estudantes, evidente em respostas como as seguintes:

Sim. Estudar história ampliou minha visão de mundo, hoje eu compreendo o que motivou nossa sociedade a ser como é e muitas outras questões políticas e sociais tornaram-se mais claras. (P.Y.N. 17anos).

Sim. Faz com que eu seja uma pessoa mais crítica, que questione mais as coisas, que eu tenha mais informações em um diálogo. (O. S. 16 anos).

Segundo Alves (2001, p. 68) “Normalmente confere-se à História o papel de encontrar no passado pontos de referência, de nos fornecer as origens, as genealogias e as ligações civilizacionais e até de nos ancorar face à fugacidade do presente.” O autor evidencia a função da história na construção da nossa identidade pessoal, nacional e civilizacional. Ela nos leva às nossas raízes genealógicas tanto no âmbito familiar quanto no âmbito da nossa condição humana. Reforçando:

A compreensão da identidade terrena, a preparação para a incerteza e o inesperado, a educação para a compreensão e para a paz e o ensino da ética do gênero humano, são algumas das vertentes onde a História pode, deve e tem de dar o seu contributo insubstituível. (ALVES 2001, p. 68):

Alves (2001), e também Albuquerque Jr. (2012), são enfáticos ao ressaltar a importância do estudo da história como fator primordial ao engajamento de crianças, adolescentes e jovens na dinâmica social do seu local de vivências. Entretanto, ressaltam as dificuldades que nossos alunos apresentam em perceber o grande potencial que a história

possui de explorar temáticas relacionadas com suas vivências cotidianas, preparando-os para o exercício consciente da cidadania.

Talvez essa dificuldade esteja vinculada a interpretações superficiais de estudos como os de Piaget, disseminadas por professores que atribuem ao conhecimento histórico um grau de abstração tamanho que impossibilitaria sua aprendizagem por crianças pequenas, o que justificaria o retardo ao início desse estudo. Constatar que os jovens estão abertos para acolher uma proposta de ensino mais direcionada à forma como estes veem o mundo e às possibilidades de interação com o contexto por eles vivido, deve servir de motivação para que os professores de história pautem suas aulas no diálogo e na interação com as práticas sócio-culturais dos estudantes, facilitando assim o desenvolvimento da reflexão crítica dos mesmos.

Inquiridos sobre que temas de história já estudados eles davam maior importância, praticamente todos citaram temas como a Revolução Industrial, a História do Brasil, A Escravidão, Ditadura Militar no Brasil, Proclamação da República, as duas grandes Guerras Mundiais e o Nazifascismo. Observa-se que são os conteúdos de História Contemporânea que eles estão estudando agora, na última série do ensino médio. Há ênfase em conteúdos ligados à história política do Brasil, e há conteúdos que já foram estudados no ensino fundamental e que estão sendo “revisados” especialmente porque são recorrentes em questões do Enem e dos vestibulares em geral. Nenhum aluno se referiu à história local.

Cainelli (2012) – entre outros autores – ao analisar o contexto no qual a disciplina de História passa a compor currículo das escolas brasileiras, verifica que isso se dá a partir da necessidade de consolidação do Estado Nacional Brasileiro. Para referendar o conceito de constituição da nação, a seleção de conteúdos a serem estudados na educação básica tinha como referencial a história política do país e da Europa. Segundo ela,

Durante o século XX, os conteúdos relacionados à história política foram predominantes no ensino de história. Os manuais didáticos destinados a crianças e a adolescentes contemplavam como conteúdos a história das instituições políticas brasileira, a história dos governos, dos líderes governamentais, das disputas em torno do poder sejam por guerras, revoluções ou revoltas. As mudanças na forma de ensinar história não acompanharam nestes anos o mesmo ritmo das mudanças historiográficas. Os conteúdos ensinados em História demoram mais para serem modificados, repensados. A estrutura escolar e os materiais destinados para o ensino de história permanecem por mais tempo inalterados. (CAINELLI, 2012, p. 167)

É importante considerar também, a relação que o professor estabelece com os conteúdos do livro didático que ele seleciona para trabalhar. Essa relação está imbuída daquilo que acredita ser mais importante para os alunos, (como conseguir boa nota no ENEM, por exemplo) ou ainda daquilo que ele tem mais facilidade em debater com a classe, sendo notória nas escolas brasileiras a dificuldade apresentada pelos professores em romper com o currículo prescrito, em decorrência da cobrança dos conteúdos por ele proposto nas avaliações externas, especialmente no ENEM.

Quando perguntamos sobre a relação entre a história ensinada na escola e as suas vidas, 22 alunos responderam que existe sim essa relação; entretanto, apenas 9 conseguiram exemplificar citando fatos que representam mudanças e permanências históricas. De acordo com Lee (2011, p. 21), relacionar a história ensinada e a história vivida implica uma compreensão ampla das intenções daquilo que é ensinado especialmente porque os currículos desenvolvidos nas escolas públicas são imbuídos dos interesses de grupos sociais e de instituições. Citando Plumb (1969), Lee afirma que todos nós precisamos de um passado histórico objetivo e verdadeiro. Complementando este raciocínio, ele acrescenta que,

O passado dá concreticidade aos nossos conceitos. Em muitas áreas do conhecimento, o passado é a referência para o nosso conhecimento de regras e para a nossa capacidade de selecionar acontecimentos. Alternativamente, o passado será o árbitro quando se precisa determinar se a aplicação de uma regra pode ser satisfatória ou não. (LEE, 2011, p. 20)

Perguntamos sobre o que os alunos já estudaram sobre a história de Candiba. Como podemos observar no quadro abaixo, a maioria se referiu ao estudo da formação, contexto histórico da época (1820) e escravidão.

Tabela 3: O que você já estudou sobre a história de Candiba?

Opiniões	Porcentagem
Formação, contexto histórico, evolução	63,4 %
Escravidão	20,0 %
Nada	10,0 %
Influência dos escravizados na sua formação	3,3 %
Pouca coisa e a partir de apresentação de trabalhos	3,3 %

Fonte: Autora (2018)

Durante o ensino fundamental, esses alunos estudaram em uma escola municipal, na qual, todos os anos, por ocasião do aniversário da cidade (27 de julho), desenvolviam-se trabalhos enfocando a gênese do município. Porém, sem aprofundamento, como relata um aluno ao dizer que *Sim. Já estudei sobre sua formação e seus primeiros habitantes. Porém pouco aprofundado (L. M. I. 17 anos)*. Os três alunos que disseram não conhecer a história do município são estudantes que vieram recentemente de outros municípios para cá. Candiba se formou a partir de um mocambo. Portanto, sua história está intimamente ligada ao movimento pela abolição da escravatura no Brasil. Entretanto, apenas um aluno cita ter estudado sobre a influência dos escravizados na sua formação.

Discutir o preconceito racial está entre os objetivos desse artigo. Contudo, não podemos omitir que o preconceito racial apagou da história de Candiba o fato de terem sido os negros escravizados fugitivos de fazendas da região, os verdadeiros responsáveis pelas origens deste município. Oprimidos pela discriminação, até mesmo os descendentes deste povo, ainda não manifestaram o desejo de resgatar tais memórias.

Na penúltima questão do questionário exploratório, pedimos para que eles escrevessem seis palavras que pudessem ser associadas à história de Candiba. As mais citadas se referem à história contada pelos professores deste o início do ensino fundamental, que remetem às origens do município.

Tabela 4: Escreva 6 palavras que podem ser associadas à história de Candiba.

Opiniões	Porcentagem
Mocambo, escravos, Santa Rosa, Lagoa, Pe. Moreira	76,7 %
Esforço, sofrimento, pobreza, luta, mudanças	6,6 %
Nome de prefeitos, política, hino de Candiba	16,7 %

Fonte: Autora (2018)

Alves (2001, p. 70), ao escrever sobre a história local como estratégia para o ensino de história enfoca que utilizar “de forma apropriada da Localidade pode constituir um factor essencial à motivação para os conteúdos e ao exercício da cidadania.” Entendemos que uma forma apropriada de trabalhar a história local, aqui em Candiba, seja problematizar as condições nas quais os afrodescendentes construíram esse município, enfatizando a luta, o

sofrimento, as conquistas, as mudanças e permanências observadas e vividas por seus habitantes.

Sabendo algo sobre os variados jeitos de se estar no mundo enquanto ser humano, conhecendo as experiências dos homens em tempos e lugares diferentes, podemos agir com liberdade no presente. Lee, (2011, p. 39) enfatiza que “a experiência vicária a ser encontrada no ensino de história é libertária. Ela pode expandir nossa concepção do que o “homem” é capaz, mostrando-nos o que ele fez, pensou e foi, e como ele mudou.” E diz mais: “A experiência vicária, que é adquirida no ensino de história, estimula a imaginação e expande a concepção do educando do que é ser humano e, assim, do que ele ou ela é ou pode vir a ser.” (Idem).

Enfim, é preciso ter clareza de que o ensino de história não deve ficar limitado às discussões dos conhecimentos historicamente acumulados e socializados através dos conteúdos presentes nos livros. Ele deve ser entendido como um recurso capaz de ajudar uma pessoa que conhece algo sobre a história a lidar melhor com os desafios do seu tempo.

Algumas considerações

Sabe-se que o objetivo maior do ensino de história não está limitado ao conhecimento dos conteúdos historicamente acumulados pelos estudantes, mas ele deve contribuir principalmente para desenvolver o pensamento histórico dos jovens, no sentido de oferecer-lhes uma estrutura cognitiva capaz de equipá-los para a atuação social consciente em seu meio.

Qualquer conteúdo oferece possibilidade de problematização para formar tal estrutura. Entretanto, entendemos que a história local favorece esse exercício, dado que é do local que vemos o mundo, é no local que exercitamos a alteridade, que confrontamos memórias preservadas com outras silenciadas, que construímos e reconstruímos nossa identidade individual e coletiva. Enfim, no local o aluno tem grandes possibilidades de relacionar o passado com o presente vendo-se representado nesse processo histórico e de nele planejar o futuro, compreendendo-se como ser histórico.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JR. Durval Muniz de. *Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história?* in GONÇALVES, Márcia de Almeida. [et al.], organizadora. Qual o valor da história hoje? — Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.328 p.

ALVES, Luís Alberto Marques. *A história local como estratégia para o ensino de história*. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4880.pdf>> Acesso em 04 de julho de 2017.

BARBOSA, V. de. L. *Ensino de história local: redescobrimos sentidos*. *Saeculum - Revista de História*, v. 15. João Pessoa, pp. 57-85, jul./dez. 2006.

BARCA I. Isabel. *Barca fala sobre o ensino de história*. Entrevista [março de 2013] Revista Nova Escola. Entrevista concedida a Bruna Nicolielo. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/930/isabel-barca-fala-sobre-o-ensino-de-historia>> Acesso em: 25 de abril de 2017.

_____. *Educação histórica: uma nova área de investigação*. Revista da Faculdade de Letras. História. Porto. III série, vol. 2, 2001, p. 013-021.

BRASIL, *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CAINELLI, Marlene. *O que se ensina e se aprende em História*. In: OLIVEIRA Margarida Maria Dias de. et al. (Coord.). *História: Ensino Fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, (coleção Explorando o Ensino) v.21; 212p.: 2010; p.17-34.

CAINELLI, Marlene. *A escrita da história e os conteúdos ensinados na disciplina de História no Ensino Fundamental*. Revista Educação e Filosofia Uberlândia, v.26. Nº51, pp.163-184. Jan/Jun. 2012. (Artigo em revista)

CERRI, Luís Fernando. *A formação de professores de história no Brasil: antecedentes e panorama atual*. História, histórias. Brasília, vol. 1, n. 2, 2013. ISSN 2318-1729.

COOPER, H. *Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos*. Educar, Curitiba, Especial, p. 171-190, 2006. Editora UFPR

FERNANDES, José Ricardo Oriá. *Um lugar na escola sobre a História local*. Revista Ensino em Revista 4 (1), pp.43-51. Jan./Dez. 1995.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. *História e Ensino de História*. 2ªe., 1ª reimpressão. Belo Horizonte. Ed. Autentica, p. 120. 2006.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.

LEE, Peter. *Em direção a um conceito de: Literacia Histórica* – Educar em revista, Ed. UFPR, Curitiba, nº (especial). pp. 131-150. 2006.

_____. *Por que aprender História?* Educar em Revista: Ed. UFPR, Curitiba, nº42, p.19-42. out/dez 2011.

NÓVOA, António. *Formação de professores e profissão docente*. 1992. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10451/4758>>. Acesso em: 12 mar. 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. *Apresentação*. In: GOODSON, Ivor F. *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis, R.J: Editora vozes, 1995.