

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LUCAS AUGUSTO ROSA

**Sob o olhar de Clio: o lugar e as concepções de Ensino de História na formação
inicial de pedagogos das universidades estaduais paulistas**

Ribeirão Preto

2021

LUCAS AUGUSTO ROSA

Sob o olhar de Clio: o lugar e as concepções de Ensino de História na formação inicial de pedagogos das universidades estaduais paulistas.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo para obtenção do título de mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Andrea Coelho Lastória

RIBEIRÃO PRETO

2021

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

ROSA, Lucas Augusto.

Sob o olhar de Clio: o lugar e as concepções de Ensino de História na formação inicial de pedagogos das universidades estaduais paulistas. Ribeirão Preto, 2021.

241 p.: il.; 30 cm

Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Educação.

Orientador: Lastória, Andrea Coelho.

1. Ensino de História. 2. Licenciatura em Pedagogia. 3. Tipologia Narrativa. 4. Currículo

Nome: ROSA, Lucas Augusto.

Título: Sob o olhar de Clio: o lugar e as concepções de Ensino de História na formação inicial de pedagogos das universidades estaduais paulistas.

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Ciências (área da Educação).

Aprovado em:

Banca Examinadora

Profa. Dra. Andrea Coelho Lastória

Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto

Julgamento: _____

Profa. Dra. Nainôra Maria Barbosa de Freitas

Centro Universitário Barão de Mauá

Julgamento: _____

Profa. Dra. Jéssica Mami Makino

Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto

Julgamento: _____

Profa. Dra. Vânia Galindo Massabni

Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz

Julgamento: _____

[...] Todos nós viajamos pelo tempo todos os dias das nossas vidas. Só podemos fazer o nosso melhor para aproveitar este passeio surpreendente. [...]

(QUESTÃO DE TEMPO; Direção: Richard Curtis, Produção: Village Roadshow Pictures. Inglaterra 2013)

AGRADECIMENTOS: UM ODE À CLIO, A VIDA E A CIÊNCIA

História, a ciência/área do saber responsável por compreender, analisar e narrar a trajetória humana no tempo. As dores, glórias, refregas, as manifestações culturais, os movimentos na economia, nas relações sociais, enfim, as ações de homens e mulheres no tecido temporal de nossas existências. É neste momento de escrita dos agradecimentos desta pesquisa, que reflito buscando inspiração na História, em Clio, para narrar brevemente a minha trajetória ao longo da pós graduação em Educação na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto e, desta forma, agradecer o apoio, acolhimento e dedicação de amigos, familiares, estimados colegas, professores e a esta instituição.

Ingressei no programa de pós graduação no segundo semestre de 2018. Soube do meu aceite enquanto trabalhava, remotamente, em um quarto de hospital ao lado do leito onde estava a minha mãe que se recuperava de uma delicada cirurgia. Naquele momento, entre lágrimas de felicidade e euforia havia um ar feérico, como se a maior conquista da minha vida fosse capaz de dar brilhos e trazer sopros de alegria as dores do momento. E assim, foi de certa forma, naquele instante e com os demais percalços que estavam porvir nos dias futuros e na entrega desta pesquisa.

Ao longo da minha jornada na pós graduação, ocorreram despedidas, desenlaces, lutos e momentos de dúvidas e questionamentos. E lá estava Clio, me trazendo pelas mãos, me convidando para as aulas, leituras, trabalhos, estudos, coleta, análises de dados, escrita e revisão desta dissertação. Não fosse, a Educação, a História, as aulas e leituras da pós graduação, as correções e noites de estudos, sobriariam os tons cada vez mais cinzas do período áspero que vivemos desde 2018. Sobretudo de março de 2020 para cá.

As aulas das disciplinas que cursei trouxeram aprendizados, reflexões e novas relações que ajudaram a estruturar esta pesquisa e a repensar a minha jornada como aluno, pesquisador e professor, enfim, um processo formativo no qual eu fui me desenvolvendo enquanto pesquisador e pessoa. Agradeço aos professores que ministraram, com tanto empenho, cada uma das disciplinas: Andrea Coelho Lastória, José Marcelino Ferreira, Elaine Sampaio Araújo, Elmir de Almeida, Geraldo Romanelli e Vera Teresa Valdemarin. Agradeço, especialmente a professora Andrea Coelho Lastória pelas frequentes orientações, revisões e apoio no desenvolvimento desta pesquisa. Sua dedicação aos pós graduandos e ao grupo ELO inspira um sentimento de coletividade em todos nós, alunos, orientados e membros do referido grupo.

Estendo a minha gratidão aos colegas de orientação com os quais, compartilhei os aprendizados, os desafios e alegrias desta jornada. Franscilaine Soledade Carniel (Fran),

Caroline Viera e Odar Ribeiro Filho. Foi muito importante contar com o apoio de vocês e com este coletivo tão humano e altruísta que é o Grupo de Estudos da Localidade (ELO).

Registro os meus agradecimentos aos amigos e colegas do trabalho com os quais compartilhei as lutas do dia a dia no ambiente profissional e na vida. Sobretudo a Maria Filomena Brandão, Juliano Costa, Paula Coeli Short, Priscila Cristina Claus Rouber, Tatiana Souza e Silva, Carolina Posse Lago, Daniel Reis, Cláudia Yazlle e Rafaela Belebani. Além destes, com os quais trabalho diretamente, reafirmo minha gratidão aos estimadíssimos camaradas da turma Zygmunt Baumam do programa Professor Formador: João Paulo Araújo, Wladi Oliveira, Thaís Maris, Thaís Isoton, Glauber Carvalho, Alexandre Pereira, Vanessa Silveira, Cláudia Sena (*in memoriam*), Rita Gomes, Clara Morais Silva, Dalila Lima, Flávio Apolinário, Dina Mara, Amanda Rodrigues e Elohim Odo, nosso membro honorário.

Os amigos que a vida me presenteou, aqueles que sempre estiveram nos momentos de alegrias e de dores, a eles também estendo os meus agradecimentos: Rafael Cardoso de Melo, Gustavo Nogueira de Paula, André Assis, André Celarino, Júlio César Gonzales e Paula Gobato. Também agradeço as boas amizades que pude ter a partir as viagens pelas redes municipais de ensino de várias cidades brasileiras, especialmente aos professores de Nova Ponte – MG e a professora Maria Regina Pereira Inácio e Silva e aos professores de Ibitinga – SP e a professora Ana Cristina Aranas.

Agradeço a minha família. Minha mãe, irmãos e as tias mais próximas, a primeira rede de ajuda que contribuiu para que eu pudesse estudar, trabalhar e buscar um propósito para a minha vida: a História.

Um breve resgate das minhas memórias ecoa em uníssimo me relembro que não cheguei aqui sozinho. Sobretudo nos dias mais sombrios de isolamento social e circundado pelo assustador silêncio das ruas vazias, estive de alguma forma, com o carinho e apoio de cada uma das pessoas aqui mencionadas. Estive também, na companhia silenciosa das publicações de autores e pesquisadores que ajudaram por horas a fio, a compreender e analisar o objeto desta pesquisa. Por isso, agradeço a todos vocês por ter me ajudado a concluir esta importante etapa da vida e da carreira acadêmica. Mais do que isso, agradeço pela realização deste, que é um dos maiores sonhos de minha vida. Registro por fim, os meus votos de que este trabalho acompanhe os leitores e leitoras que a ele dedicarem o seu tempo. Espero que ele contribua para os seus estudos ou a sua pesquisa.

Se o tempo é o material de estudo e de trabalho do historiador, e este, o tempo, é o tecido de nossas vidas, não poderia deixar de agradecer a todos vocês que dedicaram uma fração de suas vidas a mim. Espero ter sido digno de tamanho presente! A todos, meu forte abraço.

RESUMO

ROSA, L. A. **Sob o olhar de Clio: o lugar e as concepções de Ensino de História na formação inicial de pedagogos das universidades estaduais paulistas.** 2021. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2021.

Esta investigação objetiva identificar e analisar o lugar e as concepções do Ensino de História na formação inicial de pedagogos das universidades estaduais paulistas, na modalidade presencial. Como lugar, nos referimos ao espaço ocupado no currículo formal pelas disciplinas acadêmicas que versam sobre o Ensino de História, e como concepções, conforme as elaborações de Rüsen, a predominância das diferentes tipologias narrativas nos textos históricos listados nos referidos currículos. Por meio de abordagem qualitativa, identificamos e analisamos os Projetos Pedagógicos de Curso e as matrizes curriculares para compreendermos a ocorrência das disciplinas acadêmicas de Ensino de História. A partir dos planos de ensino, listamos e analisamos as referências bibliográficas diretamente relacionadas com o Ensino de História. As análises revelam que o Ensino de História está assegurado em todas as Licenciaturas examinadas. No entanto, as cargas horárias ocorrem com variações e, em algumas, o componente curricular voltado ao ensino da referida matéria ocorre junto com o ensino de Geografia. Quanto às concepções de ensino de História, identificamos, principalmente, a ocorrência de narrativas que: compreendem os aspectos relacionados a esta temática e a própria História, como elementos mutáveis e em constante construção ao longo tempo; apontam as necessidades de superação das formas mais tradicionais de ensino e aprendizagem da História; exemplificam estratégias de sala de aula e utilização de recursos variados por meio de exemplos práticos assentados na experiência de professores e pesquisadores da área educacional.

Palavras-chave: Ensino de História. Licenciatura em Pedagogia. Tipologia narrativa. Currículo.

ABSTRACT

ROSA, L. A. **Under the eyes of Clio: the place and conceptions of History teaching in the initial training of pedagogues from state universities in São Paulo.** 2021. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2021.

Our investigation aims to identify and analyze the place and conceptions of the Teaching of History in the official curriculum of the Pedagogy courses of the state universities of São Paulo, in the presential modality. As a place, we refer to the space occupied in the formal curriculum by subjects dealing with the Teaching of History, and as conceptions, as elaborated by Rüsen, the predominance of different narrative typologies in the historical texts listed in these curricula. Through a qualitative approach, we identified and analyzed the Pedagogical Projects of the Course and the curricular matrices in order to understand the occurrences of academic disciplines in the teaching of History. From the teaching plans of these curricular components, we list and analyze the bibliographical references directly related to the theme of History Teaching in light of the narrative typologies of Jorn The analyzes reveal that the Teaching of History is assured in all the Grades examined. However, the workloads occur with variations and, in some, the curricular component aimed at teaching this subject occurs together with the teaching of Geography. As for the conceptions of History teaching, we identified, mainly, the occurrence of narratives that: understanding related to this theme and to History itself, as changeable elements and in constant construction over time; to point out the need to overcome the more traditional ways of teaching and learning History; they exemplify classroom through practical examples based on the experience of teachers and researchers in the educational field. Keywords: History teaching. Pedagogy. Narrative Tipology. Curriculum.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1 – <i>Clio</i> , por Pierre Mignard..... | 18 |
| Figura 2 – Mapa com a localização dos municípios onde estão localizados os cursos investigados..... | 28 |
| Figura 3 – Matriz do pensamento de Rüsen..... | 29 |
| Figura 4 – <i>Sankofa</i> , por Tata Donets..... | 38 |
| Figura 5 – <i>Clio, Euterphe e Thalia</i> por Angèle Dequier..... | 70 |
| Figura 6 – As moiras com o fio da vida, por John Melhuish Strudwick..... | 81 |
| Figura 7 – <i>Clio</i> , por Giovani Baglioni..... | 116 |
| Figura 8 – Fotografia do busto de Janus – biblioteca pública de Nova York..... | 143 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1 – IES por estados da região sudeste..... | 107 |
| Gráfico 2 – Cursos de Licenciatura em Pedagogia no Estado de São Paulo, conforme a organização acadêmica das IES privadas..... | 110 |
| Gráfico 3 – Carga horária das disciplinas acadêmicas de Ensino de História nas Licenciaturas em Pedagogia das IES analisadas..... | 128 |
| Gráfico 4 – Carga horária e tipo de ocorrência das disciplinas acadêmicas de Ensino de História nas Licenciaturas em Pedagogia das IES analisadas..... | 131 |
| Gráfico 5 – Carga horária das disciplinas acadêmicas de ensino das matérias escolares: licenciatura em Pedagogia na UNESP – Araraquara..... | 136 |
| Gráfico 6 – Carga horária das disciplinas acadêmicas de ensino das matérias escolares: licenciatura em Pedagogia na UNESP – Bauru..... | 136 |
| Gráfico 7 – Carga horária das disciplinas acadêmicas de ensino das matérias escolares: licenciatura em Pedagogia na UNESP – Marília..... | 137 |
| Gráfico 8 – Carga horária das disciplinas acadêmicas de ensino das matérias escolares: licenciatura em Pedagogia na UNESP – Presidente Prudente..... | 138 |
| Gráfico 9 – Carga horária das disciplinas acadêmicas de ensino das matérias escolares: Licenciatura em Pedagogia na UNESP- Rio Claro..... | 138 |
| Gráfico 10 – Carga horária das disciplinas acadêmicas de ensino das matérias escolares: licenciatura em Pedagogia na UNESP – São José do Rio Preto..... | 139 |
| Gráfico 11 – Carga horária das disciplinas acadêmicas de ensino das matérias escolares: licenciatura em Pedagogia na UNICAMP..... | 139 |
| Gráfico 12 – Carga horária das disciplinas acadêmicas de ensino de matérias escolares: licenciatura Pedagogia na USP Ribeirão Preto..... | 140 |
| Gráfico 13 – Carga horária das disciplinas acadêmicas de ensino das matérias escolares: licenciatura em Pedagogia na USP São Paulo..... | 140 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 – Relação de trabalhos encontrados em bancos de produção acadêmica..... | 239 |
| Quadro 2 – Competências profissionais docentes para a formação teórica do professor..... | 100 |
| Quadro 3 – Composição do Conselho Estadual de Educação de São Paulo (2016-2017)..... | 240 |
| Quadro 4 – Nomenclatura e conteúdos abordados nas disciplinas acadêmicas de Ensino de História..... | 125 |
| Quadro 5 – Disciplinas de Ensino de História: exclusividade e compartilhamento com as demais áreas do saber..... | 129 |
| Quadro 6 – Tipologias da narrativa histórica..... | 146 |
| Quadro 7-Referências bibliográficas de Ensino de História não encontradas em nossa pesquisa..... | 148 |
| Quadro 8 – Tipologias narrativas: licenciatura em Pedagogia da UNESP – Araraquara..... | 151 |
| Quadro 9 – Tipologias narrativas: licenciatura em Pedagogia da UNESP – Bauru..... | 155 |
| Quadro 10 – Tipologias narrativas: licenciatura em Pedagogia da UNESP – Presidente Prudente. | 161 |
| Quadro 11 – Tipologias narrativas: licenciatura em Pedagogia da UNESP – Rio Claro..... | 175 |
| Quadro 12 – Tipologias narrativas: licenciatura em Pedagogia da UNICAMP..... | 185 |
| Quadro 13 – Tipologias narrativas: licenciatura em Pedagogia da USP – Ribeirão Preto..... | 200 |
| Quadro 14 – Tipologias narrativas: licenciatura em Pedagogia da USP – São Paulo..... | 220 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|-----|
| Tabela 1 – Instituições de Ensino Superior no Brasil conforme categoria administrativa..... | 106 |
| Tabela 2 – IES no Estado de São Paulo, conforme categoria administrativa..... | 108 |
| Tabela 3 – Licenciaturas em Pedagogia no Estado de São Paulo conforme categoria administrativa das IES..... | 109 |
| Tabela 4 – Cursos de licenciatura em Pedagogia no Estado de São Paulo, conforme a organização acadêmica das IES públicas..... | 111 |
| Tabela 5 - Nomenclatura e ocorrência das disciplinas acadêmicas de Ensino de História..... | 119 |

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

| | |
|--------|---|
| AI5 | Ato Institucional nº 5 |
| ANPED | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação |
| ANPUH | Associação Nacional de História |
| BID | Banco Interamericano de Desenvolvimento |
| BIREME | Centro Latino- Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde |
| BM | Banco Mundial |
| BNC | Base Nacional Comum |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEE/SP | Conselho Estadual de Educação de São Paulo |
| CEFAM | Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério |
| CESP | Centro de Estudos Superiores de Parintins |
| CFE | Conselho Federal de Educação |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CNPq | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico |
| CONAE | Conselho Nacional de Educação |
| DCNs | Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica |
| DCNP | Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia |
| DTE | Divisão de Temas Educacionais |
| ELO | Grupo de Estudos da Localidade |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| EMAI | Ensino de Matemática para os Anos Iniciais |
| EMC | Educação Moral e Cívica |
| EUA | Estados Unidos da América |
| ENDIPE | Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino |
| FAPESP | Fundo de Amparo à Pesquisa de São Paulo |
| FFCLRP | Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto |
| FHC | Fernando Henrique Cardoso |
| FNF | Faculdade Nacional de Filosofia |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| IDESP | Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo |

| | |
|--------|--|
| IES | Instituições de Ensino Superior |
| IHGB | Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| LAIFE | Laboratório Interdisciplinar de Formação do Educador |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases |
| MAPA | Memória de Administração Pública Brasileira |
| MEC | Ministério da Educação |
| OCDE | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| OSPB | Organização Social e Política do Brasil |
| PABAEE | Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar |
| PCB | Partido Comunista do Brasil |
| PCN's | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PNLD | Programa Nacional do Livro Didático |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| PPP | Projetos Políticos Pedagógicos de Curso |
| PSDB | Partido da Social-Democracia Brasileira |
| SARESP | Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo |
| SciELO | <i>Scientific Electronic Library Online</i> |
| SESI | Serviço Social da Indústria |
| SPFE | São Paulo Faz Escola |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| 1. INTRODUÇÃO | 17 |
| 1.1 O caminho até aqui: o desenvolvimento de uma consciência histórica | 17 |
| 1.2 Em busca da “memória científica”: produções acadêmicas sobre formação de pedagogos e Ensino de História. | 30 |
| 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA. | 39 |
| 2.1 Uma breve história do Ensino de História no Brasil. | 39 |
| 2.2 Tipologias narrativas e consciência histórica | 57 |
| 3. FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA | 71 |
| 3.1 Abordagem qualitativa de pesquisa | 72 |
| 3.2 Análise documental e bibliográfica | 77 |
| 4 AS TRAMAS DO TECIDO HISTÓRICO: BREVE RESGATE E PANORAMA DAS LICENCIATURAS EM PEDAGOGIA NO BRASIL E NO ESTADO DE SÃO PAULO. | 82 |
| 4.1 Breve histórico das Licenciaturas em Pedagogia no Brasil | 84 |
| 4.2 Panorama atual das Licenciaturas em Pedagogia no Estado de São Paulo. | 104 |
| 5. A MORADA DE CLIO: “O LUGAR” DAS DISCIPLINAS ACADÊMICAS DE ENSINO DE HISTÓRIA NAS LICENCIATURAS PRESENCIAIS EM PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS PAULISTAS. | 117 |
| 5.1 Nomenclatura e ocorrência das disciplinas acadêmicas de Ensino de História. | 118 |
| 5.2 As relações entre as nomenclaturas das disciplinas acadêmicas de Ensino de História e seus conteúdos. | 120 |
| 5.3 Análise da carga horária das disciplinas acadêmicas de Ensino de História. | 128 |
| 6. SOB O OLHAR DE CLIO: AS CONCEPÇÕES DE ENSINO DE HISTÓRIA NAS LICENCIATURAS PRESENCIAIS DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS PAULISTAS. | 144 |
| 6.1 Breve resgate dos aportes teórico e metodológicos para a análise de dados. | 144 |
| 6.2 Concepções de Ensino de História nas Licenciaturas em Pedagogia das universidades estaduais paulistas | 148 |
| 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 226 |

| | |
|-----------------------|------------|
| 8. REFERÊNCIAS | 232 |
| 9. ANEXOS | 240 |

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho objetiva identificar e analisar o lugar e as concepções do Ensino de História na formação inicial de pedagogos das universidades estaduais paulistas, na modalidade presencial. Como lugar, nos referimos ao espaço ocupado no currículo formal pelas disciplinas acadêmicas que versam sobre o Ensino de História, e como concepções, conforme as elaborações de Rüsen (2001; 2007 apud SCHIMDIT et al., 2011), a predominância das diferentes tipologias narrativas nos textos históricos listados nos referidos currículos. Tais fontes, são disponibilizadas pelas próprias Instituições de Ensino superior (IES) nos seus respectivos sítios oficiais.

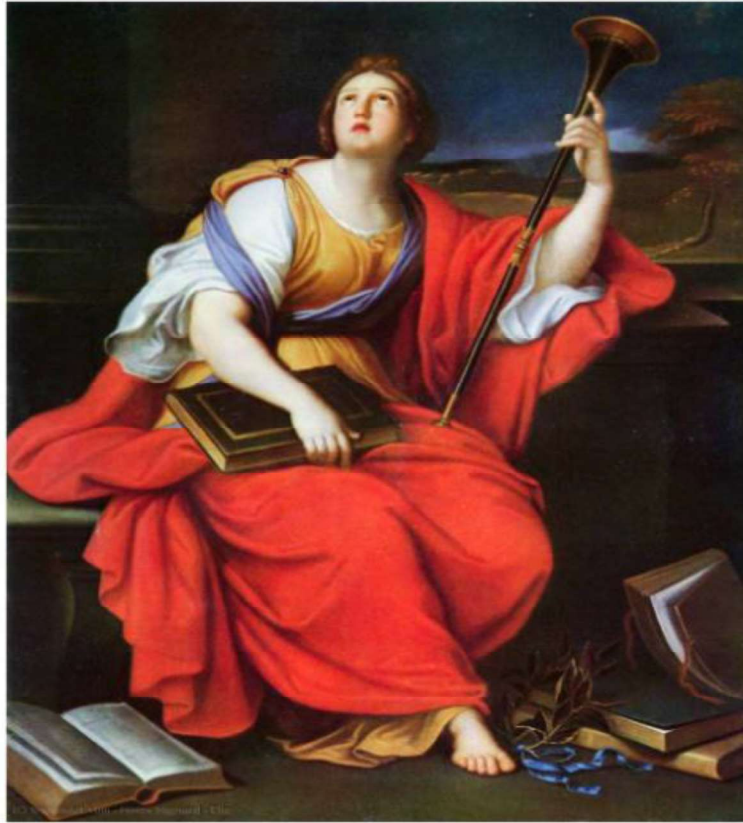
Nesta introdução, apresentamos o percurso que nos trouxe até aqui, abordando as motivações, complicações e desafios que nos inspiraram a estudar o referido tema. Também descrevemos um rápido panorama de como está organizado este trabalho ao longo das seções.

1.1 O caminho até aqui: o desenvolvimento de uma consciência histórica

Clio, musa grega da História e da criatividade, uma das nove filhas de Zeus e Mnemósine, sendo seu pai o ocupante do mais elevado posto no panteão grego e, sua mãe, a guardiã da memória e preventora do esquecimento. Assim como as demais musas, o papel de Clio era inspirar os gregos da antiguidade como filósofos, artistas e pensadores acerca dos acontecimentos e ações humanas ao longo do tempo, além de divulgar e celebrar os grandes feitos e orientar as relações políticas entre os povos (LEVENE e NELIS, 2002).

Em muitas das representações desta musa, podemos vê-la portando uma trombeta, um pergaminho ou um grande tomo escrito *Tucídides* em sua capa (figura 1), que é uma clara referência ao autor dos relatos da guerra do Peloponeso e considerado, por muitos, um dos primeiros historiadores da tradição ocidental. Esta representação de Clio nos mostra uma provável noção de História que relaciona diferentes temporalidades. O livro de Tucídides, por exemplo, pode ser interpretado como a memória do povo grego de outros tempos, ou seja, a História de outras vidas, dos fatos ocorridos em outro tempo, enfim, do passado. A trombeta, que repousa em sua mão esquerda, é um instrumento que dá o sinal sonoro de um anúncio, de chamada de atenção para pronunciamentos e, no caso da musa Clio, o aviso para os acontecimentos do tempo presente. Além disso, Clio olha fixamente para o alto. Seria este olhar uma busca pelo tempo futuro? Uma reflexão pelos dias que virão?

Figura 1 – *Clio*, por Pierre Mignard



MIGNARD, Pierre. **Clio**. [1689]. 1 pintura, óleo sobre tela, 143,5 cm x 115,0 cm. Disponível em: <https://pt.wahooart.com/@/8Y3DQU-Pierre-Mignard-Clio>. Acesso em 12/06/2019

A partir do exposto sobre a referida musa, entendemos que ao menos, é possível conjecturar que, para os gregos antigos, a História ocupava um importante papel em suas vidas. Já que cabia a esta, por herança, preservar as memórias de seu povo em relação aos tempos passados e preveni-los do esquecimento, além disso, a História anunciava as novidades e tinha a responsabilidade de orientar os Homens em suas relações políticas e diplomáticas. Logo, então, esta compreensão da História, como um campo do conhecimento que interage com as diferentes temporalidades e não apenas com o passado, denota que cabia a Clio, inspirar os mortais a refletirem sobre passado e presente, em constante diálogo, e não meramente estabeleceram uma narrativa de tempos anteriores, sem qualquer relação do seu interlocutor com o seu contexto.

Em tempos de propostas curriculares fragmentadas, beirando o adestramento, revisionismos históricos utilitaristas, negações do nosso passado, desvalorização das Artes e da Ciência, além do aumento da intolerância e do autoritarismo, questiono: a História, na atualidade, possui outro desiderato ou estaríamos todos nós carentes das inspirações de Clio?

Não estamos aprendendo com as experiências de nosso passado? Ou estamos todos mergulhando nas águas do rio Lete?¹ Como podemos nos orientar em nossas vidas sem termos uma consciência da nossa História?

Como licenciados em História, questionamos, efetivamente, o ensino da nossa área de conhecimento, na Educação Básica brasileira, tem proporcionado o aprendizado *com e sobre* o passado, a análise da trajetória humana ao longo do tempo e, sobretudo, inspirado nossos alunos para olhar criticamente para o presente e fazer projeções para o futuro.

Esses questionamentos surgiram a partir das dificuldades enfrentadas nos primeiros anos de docência. Nesse período, pensava que as noções e conceitos históricos a serem ensinados eram de meu domínio e que tais saberes, seriam suficientes para atender as questões supracitadas. No entanto, logo nas primeiras experiências em sala de aula, pudemos perceber que ainda seria necessário um empenho para ampliar os conhecimentos sobre os processos de ensino e aprendizagem. Como poderíamos engajar os alunos nas atividades, despertar o interesse deles para as leituras, os vídeos, as reflexões e os questionamentos que o ensino de História demandava? Como poderíamos proporcionar situações de aprendizagem em que os discentes tivessem contato com uma História que não se encerra no passado e transborda no presente afetando o dia a dia de todos eles? Como apresentá-los a uma História viva, presente no cotidiano?

As primeiras experiências em sala de aula também nos ajudaram a refletir sobre o nosso processo formativo como licenciados em História. Sem dúvida, nossa formação inicial forneceu sólidos conhecimentos sobre a História do Brasil, sobre Historiografia, Política, História Antiga e Medieval, História das Américas, dentre outras disciplinas acadêmicas. Foram dezenas de autores lidos e atividades em que pudemos aprender muito. Mas, de modo geral, sentimos na prática o que fora exposto no parágrafo anterior: o quanto ainda era necessário desenvolvermos saberes relativos ao *como ensinar*. Assim como outros colegas, a nossa predileção pelas disciplinas de História (relacionadas aos conhecimentos específicos) em detrimento das voltadas ao ensino, chamadas de disciplinas pedagógicas, eram latentes. Seria algo que poderia ser considerado comum à maioria dos licenciandos?

A partir destas inquietações, buscamos novas bibliografias e procuramos ajuda com colegas mais experientes. Também levantamos novos materiais didáticos em busca de algumas respostas. Encontramos alguns direcionamentos, mas, também, outras perguntas surgiram.

¹ Rio do esquecimento localizado nos domínios de Hades. Na mitologia grega antiga, aquele que bebesse da água do Lete perderia as memórias da sua vida passada.

Colegas de formação, também filhos de Clio, compartilharam as dificuldades em lecionar História e sobre os diversos obstáculos que enfrentavam em suas escolas. Também relataram como, de modo geral, a maioria dos livros e dos materiais didáticos trazem uma abordagem da História, linear, progressiva, eurocêntrica e, sobretudo, pouco reflexiva para os professores e alunos da Educação Básica.

O interesse pelo Ensino de História, pela profissão docente e as inquietações sentidas no cotidiano de nossas atividades levaram-nos a integrar um grupo de estudos. No ano de 2014, passei a fazer parte do Grupo de Estudos da Localidade (ELO), vinculado ao Laboratório Interdisciplinar de Formação do Educador – LAIFE, da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP), na Universidade de São Paulo (USP). O grupo ELO é uma comunidade de aprendizagem da docência que se dedica, dentre outras ações, à troca de experiências entre professores de variados segmentos da Educação, produção de materiais didáticos, estudos de políticas educacionais e de didáticas específicas, especialmente, da História e da Geografia.

Ao longo das reuniões do grupo, os debates e estudos foram intensos, especialmente no tocante às didáticas da História e da Geografia, as mais recentes mudanças nas políticas públicas, como a reforma do Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o papel e lugar da História e da Geografia neste cenário de grandes vicissitudes.

Entre as atividades mais recentes do grupo, destacamos a elaboração e a publicação do Almanaque de Espaços Não Formais de Ensino da Região Metropolitana de Ribeirão Preto -SP (LASTORIA; ROSA; ASSOLINI, 2018) que provocou significativo impacto em meu processo formativo.²

A sistemática de construção coletiva do almanaque ocorreu ao longo dos anos de 2018 e 2019 e contou com diversas etapas. Foram realizados debates entre os membros do grupo para definir os espaços não formais de ensino, organização das expedições pedagógicas aos espaços selecionados, novos debates para avaliar quais dos locais visitados deveriam compor o almanaque, elaboração coletiva dos textos com as descrições, orientações dos espaços e sugestões de atividades para os professores realizarem suas próprias expedições com alunos.³ Também foram realizadas ações formativas para professores das redes (municipal e estadual)

² A versão on-line e gratuita do Almanaque de Espaços Não Formais de Ensino da Região Metropolitana de Ribeirão Preto está disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1QSJLGkAr2rfZmL8-Gfey5ORiy7NaZNmY/view>>. Acesso em: 19 out. 2019.

³ O termo expedição é empregado na apresentação do almanaque para descrever uma ação pedagógica de abordagem exploratória e com objetivos educacionais definidos. Dessa forma, os autores comunicam a intenção de diferenciarem a referida abordagem de uma mera visita, passeio ou excursão.

de ensino, e de algumas escolas da rede do Serviço Social da Indústria (SESI) de Ribeirão Preto - SP.

Em tempos de apostilas e políticas públicas prescritivas do *que e como ensinar*, e de quais habilidades e competências devem ser desenvolvidas em sala de aula, entendemos que o referido almanaque representa uma possibilidade de explorar os diversos espaços da localidade em que professores e alunos estão inseridos, convidando-os a redescobri-los como espaços de ensino e aprendizagem.

A participação no referido projeto coletivo ajudou a perceber possibilidades diversas para o Ensino de História. Tais possibilidades rompem com as concepções tradicionais e/ou tecnicistas comumente encontradas em muitos materiais didáticos, documentos e currículos oficiais da Educação Básica. Em termos de busca por novas perspectivas didáticas para o Ensino de História, foi encorajador debater com os colegas professores do grupo e perceber que, a partir de nossas experiências docentes, é possível organizar atividades que proporcionam aos alunos, uma prática reflexiva sobre alguns espaços e suas localidades, considerando os processos históricos e sociais nos quais estão inseridos.

Entendemos que iniciativas como as propostas no Almanaque demonstram que a História pode ser “viva” e dotada de um olhar reflexivo para o presente, ou seja, entendendo o nosso contexto como algo historicamente construído. Dessa forma, concordamos com Fonseca (2009) que entende que:

[...] a História é vida e conhecimento. As pessoas fazem história o tempo todo em todos os lugares. Pense na sua história de vida. Na história de sua comunidade, de sua família, de sua cidade! [Para] escrever a sua história é necessário lembrar, investigar, conversar com pessoas, rever fotos e diários. (FONSECA, 2009, p. 48-49)

No constante aprendizado junto ao grupo ELO, tivemos a chance de amadurecer reflexões sobre o contexto educacional brasileiro, o Ensino de História e a formação inicial e continuada de professores. Durante este processo, encontramos pesquisas de colegas do grupo e algumas respostas e referências sobre os temas. Neste contexto, identifiquei o tema desta pesquisa: investigar sobre o Ensino de História nos cursos de licenciatura em Pedagogia.

O foco nos Anos Iniciais justifica-se, principalmente, por ser uma importante etapa da Educação Básica, a porta de entrada do Ensino Fundamental. Também justifica-se pelo fato de os profissionais que atuam nesse segmento serem, principalmente, professores oriundos dos cursos de licenciatura em Pedagogia, dotados de uma formação dita generalista, ou seja, são professores e professoras que devem responder pelo ensino de todas as matérias escolares que

compõem o currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (dentre elas a História), além de se habilitarem, para também, lecionarem na Educação Infantil, em espaços não formais de ensino, para a pesquisa e o saber científico e por fim, para a gestão escolar. O que destarte, presumo ser um desafio no que concerne aos aprendizados necessários, frente a objetivos formativos tão amplos.⁴

Pelo exposto, consideramos relevante concentrar esta pesquisa em dois pontos. Primeiro, se o Ensino de História está assegurado em um currículo formal tão amplo quanto o das Licenciaturas em Pedagogia. Segundo, se o ensino de História está de fato assegurado, ele é proposto com quais concepções?

Além disso, há um outro motivador para a pesquisa e que por consequência, contribuiu para a delimitação deste escopo: as políticas públicas educacionais do Estado de São Paulo para o Ensino de História no Ensino Fundamental.

Ao observarmos os currículos e avaliações das escolas brasileiras, especialmente da rede estadual de São Paulo, notamos a existência de uma concepção de História e de Ensino de História enviesadas, confusas e, em alguns momentos, diferentes das proposições de autores e pesquisadores brasileiros que se dedicam ao tema. Novamente, pudemos identificar uma narrativa, eurocêntrica, pautada em datas e acontecimentos e com pouco espaço para a reflexão e análises críticas. Mais preocupante ainda, mesmo recentemente, nem sempre a História esteve presente como componente curricular perene nos currículos dos Anos Iniciais. Como exemplo, podemos citar a Resolução de nº 81, de 16/12/2011, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEESP, 2011)⁵, que instituiu a remoção das disciplinas escolares de História, Geografia e Ciências do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Depois, em 2014, a Resolução nº 3 da SEE/SP do mesmo ano (SEESP, 2014) reinseriu as disciplinas supracitadas com uma carga horária muito inferior em relação a das demais matérias escolares, sobretudo, em comparação com Língua Portuguesa e Matemática.

A preferência dos governantes paulistas pelas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em detrimento à História e Geografia, fica ainda mais evidente se observarmos as premissas e os objetivos dos principais projetos de materiais didáticos e de formação de professores para a rede de ensino de São Paulo. O programa *Ler e Escrever*, por exemplo, desde o ano de 2007, disponibiliza materiais didáticos e formação continuada focados no Ensino de Língua Portuguesa para coordenadores

⁴ Conforme a determinação das Diretrizes Nacionais para as Licenciaturas de Pedagogia (BRASIL, 2006).

⁵ A resolução mencionada pode ser encontrada no sítio oficial da SEE/SP por meio do seguinte endereço: http://siaue.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/81_11.HTM?Time=10/11/2019%2019:14:58

pedagógicos e professores atuantes do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Há, também, ação similar para o Ensino de Matemática, por meio do programa Educação Matemática, nos Anos Iniciais (EMAI), mas não há, dentre todos os programas da Secretaria de Educação, qualquer menção ao Ensino de História ou demais áreas de conhecimento das Ciências Humanas⁶.

Em face de um currículo e a um programa de apostilamento que reduz a carga horária e os conteúdos de História para uma grande rede de ensino, questiono sobre qual é o lugar da História no Ensino Fundamental, especialmente na etapa dos Anos Iniciais na qual, há um foco em uma concepção de alfabetização (como a do programa *Ler e Escrever*) que minimiza drasticamente a História como significativo componente curricular capaz de auxiliar e ampliar o processo de alfabetização dos alunos.

Tal abordagem de alfabetização desconsidera que aprender a ler e a escrever significa aprender a ler e a escrever o mundo e sobre o mundo. A História, disciplina escolar que visa ensinar sobre a trajetória dos seres humanos no tempo, suas criações, relações e transformações, pode ser uma importante aliada na leitura de mundo, possibilitando, aos alunos, uma aprendizagem não apenas da leitura das letras, mas, também, do contexto em que estão inseridos (FONSECA, 2011).

As possibilidades de atividades que promovem a alfabetização por meio das abordagens da História são variadas e visam agregar a leitura do mundo, a leitura e as letras. Em fazer e ensinar História, Fonseca (2011) relata sua experiência como professora alfabetizadora e, também, como professora universitária, atuando na formação de pedagogos e de licenciandos em História. Nessa obra, entre outras contribuições, a autora destaca suas experiências educativas para o Ensino de História nas etapas de alfabetização. Entre elas, encontramos atividades envolvendo as abordagens metodológicas da História oral, perguntas dirigidas, pesquisa por meio de registros e documentos diversos e entrevistas. A partir das contribuições da referida autora, podemos afirmar que a História pode ter seu lugar assegurado nas primeiras etapas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, além disso, a arte de Clio pode contribuir para romper com uma concepção em alfabetização que não oportuniza às crianças desta etapa, o desenvolvimento de diferentes formas de ler o mundo.

⁶ No referido sítio da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, podemos identificar trinta e dois projetos diferentes. Nenhum deles se refere, especificamente, ao Ensino de História. Há apenas ocorrência da História no projeto de Currículo e no programa denominado “São Paulo Faz Escola” que se refere aos materiais didáticos disponibilizados aos alunos e professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/programas-e-projetos/>>. Acessado em: 15/06/2019; <<https://www.educacao.sp.gov.br/programas-e-projetos/>>. Acessado em: 15/06/2019.

As resoluções e projetos da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, como as supracitadas, causam grande impacto nos alunos e professores inseridos nas escolas estaduais. As ações que versam sobre o currículo, sobretudo, são articuladas dentro de um conjunto de intencionalidades políticas, já que o currículo não pode ser considerado neutro perante o contexto em que está inserido, mas sim carregado de sentidos por quem o produz (APPLE, 2006).

No que concerne à História, para Freire, Didier e Silva (2012), o que ocorre em São Paulo é muito representativo em relação ao que denominam como um processo de apagamento da História nos currículos em detrimento da predominância de outras matérias escolares, sobretudo Matemática e Língua Portuguesa. Os autores também apontam a predominância de estratégias de ensino tradicionais focadas, principalmente, na manutenção de abordagem de ensino limitada às datas comemorativas, memorização de fatos e celebração de heróis nacionais. Freire, Didier e Silva (2012) afirmam que, para além dos motivos já apontados, parte do desprestígio da História deve-se à herança de concepções tradicionais em relação aos conteúdos e metodologias de ensino, oriundos das décadas de 1970 e 80, que ainda permanecem em muitas salas de aula das escolas e dos cursos de licenciatura em Pedagogia. Neste mesmo sentido, Lucini (2014) conclui:

[...] que as dificuldades encontradas na prática pedagógica no Ensino de História originam-se, em parte, na formação inicial, bem como reafirmam práticas curriculares tradicionais que desconsideram a importância do Ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental. (LUCINI, 2014, p.10)

Em concordância com Lucini, Libâneo (2017) afirma que, de modo geral, a principal dificuldade dos cursos de licenciatura reside no distanciamento da formação teórica com as práticas de sala de aula. Tal carência na formação inicial pode contribuir na permanência de certas concepções e estratégias de ensino tradicionais. Talvez este seja um dos fatores que contribuem para a marginalidade curricular da História, em relação às demais matérias escolares.

Em suma, as heranças de um ensino tradicional de História e o processo de apagamento desta área do saber dos currículos oficiais da educação básica do Estado de São Paulo denotam que Clio está sob o jugo de um modelo de Educação que a coloca num cativeiro, limitando suas bençãos, praticamente inviabilizando que nossos professores e alunos se inspirem para interpretar o contexto em que vivem a partir das memórias de tempos anteriores e que guiem

suas ações no presente, a partir da consciência dos processos constitutivos da realidade em que estão inseridos.

Desta forma, compreendemos que a História tem ocupado os espaços periféricos do currículo da Educação Básica no Estado de São Paulo e que seu lugar não está assegurado, já que a mesma já foi removida do currículo oficial durante um determinado período. Tal detrato com as artes de Clio é danoso para o desenvolvimento de uma consciência histórica dos alunos e para o exercício da cidadania, como destacado por Fonseca (2003):

[...] a **História**, em todas as suas dimensões, **é essencialmente formativa**. Assim, seu ensino, os sujeitos, os sabres, as práticas, as experiências didáticas **têm uma enorme importância para a vida social, para a construção da democracia e da cidadania**. É por meio dos diversos processos, mecanismos, fontes e atos educativos que compreendemos a experiência humana, as tradições, os valores, as ideias e representações produzidas por homens e mulheres em diversos tempos e lugares [...]. (p.11, grifo nosso)

Ainda sobre a importância do Ensino de História, a autora, propõe que esta matéria escolar seja pensada:

[...] como fundamentalmente **elucidativa, formativa, emancipadora** e libertadora. A História tem como papel central a formação da consciência histórica dos homens, **possibilitando a construção de identidades, a elucidação do vivido, a intervenção social e a práxis individual e coletiva** [...]. (FONSECA, 2003, p. 89, grifo nosso)

A marginalização da História nos currículos oficiais paulistas e a permanência de concepções tradicionais nos programas de ensino e materiais didáticos oficiais do Estado servem a um desiderato, a um modelo de Educação que vem sendo desenvolvido ao longo dos anos: a concepção neoliberal de Educação. Tal modelo, que distancia a História das abordagens que visam prover os alunos das capacidades intelectuais para o desenvolvimento de uma consciência temporal, histórica e buscam, essencialmente, a aquisição de conhecimentos mínimos para o trabalho de acordo com as lógicas de mercado.

Orientados pelo ideário neoliberal na organização das políticas públicas, os governos estaduais de São Paulo vêm, há décadas, implementado medidas apoiadas na lógica do mercado, reduzindo investimentos em diversos segmentos da educação pública, implantando ações meritocráticas para bonificação de professores a partir de resultados de avaliações em larga

escala, além de determinar um currículo único obrigatório para todas as escolas da rede (SANFELICE, 2010)⁷.

De acordo com Sanfelice (2010), mesmo a questão partidária não sendo um fator ideológico decisivo na postura dos políticos brasileiros, desde o final da primeira metade da década de 1990, o Partido Social-Democrata Brasileiro (PSDB) elege, sucessiva e ininterruptamente, representantes ao cargo mais alto do governo estadual. E, ainda com as variáveis de governo de cada gestão, todas compartilham de uma visão ideológica neoliberal que, no tocante à Educação, representa um alinhamento com apoio ou intervenção de órgãos como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para a Ciência e Cultura (UNESCO), além de uma concepção de educação norteada pela gestão da eficiência econômica dos processos.

Entendemos que o problema não reside em haver um planejamento para Educação, mas sim, no estabelecimento de um plano com esse viés que foca o processo educacional sem considerar a sua complexidade. Nesse âmbito as iniciativas marcadamente neoliberais:

[...] revelam o uso de uma racionalidade técnica e autoritária que não encontra fundamento para o processo democrático de formação humana, para a autonomia da escola na construção do seu projeto político pedagógico e para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.[...] cabe questionar a eficácia da orientação imposta às políticas educacionais que repetem e aprofundam medidas de inspiração neoliberal que se revelaram incapazes de produzir mudanças na realidade escolar e de arguir a administração pública autoritária que produz soluções mágicas, formuladas nos gabinetes de pseudo-iluminados que dispensam a audiência e a adesão daqueles que terão a responsabilidade de realizá-las e de quem pagará a conta pelo eventual fracasso das mesmas [...]. (SANFELICE, 2010 apud RUSSO, CARVALHO, 2009, p.116).

Em oposição a essa concepção de Educação, destacamos as seguintes palavras (com as quais concordamos) de Charlot (2006), sobre as finalidades do processo educacional:

[..] **A educação** é um triplo processo **de humanização, socialização e entrada numa cultura, singularização-subjetivação**. Educa-se um ser humano, o membro de uma sociedade e de uma cultura, um sujeito singular. Podemos prestar mais atenção a uma dimensão do que a outra, mas, na realidade do processo educacional, as três

⁷ Uma boa amostra da lógica neoliberal nas ações e políticas da SEE/SP pode ser observada no programa da valorização por mérito e no IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo). No primeiro caso, trienalmente, o professor pode realizar uma avaliação para obter um aumento salarial de 10.5%. Já o IDESP, a exemplo do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), é o índice de “qualidade” das escolas estaduais e municipais. O indicador de cada escola/rede é obtido mediante a média de proficiência dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática multiplicados pela média de alunos aprovados em cada segmento do Ensino Fundamental, conforme descrito na relação de programas e projetos no sítio da SEE/SP. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/programas-e-projetos>>. Acesso em: 15/06/2019.

permanecem indissociáveis. Se queremos educar um ser humano, não podemos deixar de educar, ao mesmo tempo, um membro de uma sociedade e de uma cultura e um sujeito singular [...]. (CHARLOT, 2006, p. 15, grifo nosso)

Defendemos que o Ensino de História tem uma importante contribuição neste triplo processo de humanização, entrada numa cultura e subjetivação. Já que cabe a esta matéria escolar, promover o aprendizado sobre a experiência humana no tempo, provendo os alunos de conhecimento sobre os fatos e fenômenos estruturantes do presente por meio de narrativas que possibilitem o desenvolvimento de uma consciência que os oriente na vida prática, de forma que os auxilie a se situarem historicamente e analisarem o tempo presente. Por fim, tal consciência, contribui para o processo de subjetivação do sujeito, já que esta “apropriação” que ocorre com o aprendizado histórico, perpassa pelas significações que este indivíduo faz sobre o contato que estabelece com os textos e fatos históricos (RÜSEN, 2001).

Neste sentido, compreendemos que na atualidade, no Estado de São Paulo, o Ensino de História, está, ao menos nas medidas normativas e nos currículos oficiais, muito distante de uma concepção semelhante a supracitada. Uma vez que esta matéria escolar não se constitui como elemento perene nas políticas curriculares para a Educação Básica no Estado de São Paulo. E mesmo quando presente nos documentos oficiais que organizam e sistematizam a educação paulista, figura em suas periferias, longe do foco dos programas e projetos estabelecidos pela Secretaria Estadual de Educação, com menor carga horária em relação as demais matérias escolares e por fim, com uma concepção de ensino alinhada as propostas de avaliação em larga escala para mensuração de “habilidades” práticas para a sobrevivência no mercado neoliberal.

Frente a este contexto, questionamos como os currículos das Licenciaturas de Pedagogia das Universidades Estaduais Paulistas abordam o Ensino de História. Ele está contemplado? Se sim, com quais concepções? Há algum alinhamento entre as políticas educacionais para a Educação Básica e a formação de profissionais para atuação neste segmento, no que se refere ao Ensino de História?

As IES (Instituições de Ensino Superior) estaduais paulistas que ofertam cursos presenciais de Pedagogia são as seguintes:

- A) Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – São José do Rio Preto.
- B) Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências de Bauru.
- C) Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdades de

Ciências e Letras – Araraquara.

D) Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Filosofia e Ciências – Marília.

E) Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Instituto de Biociências – Rio Claro.

F) Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências e Tecnologia – Presidente Prudente.

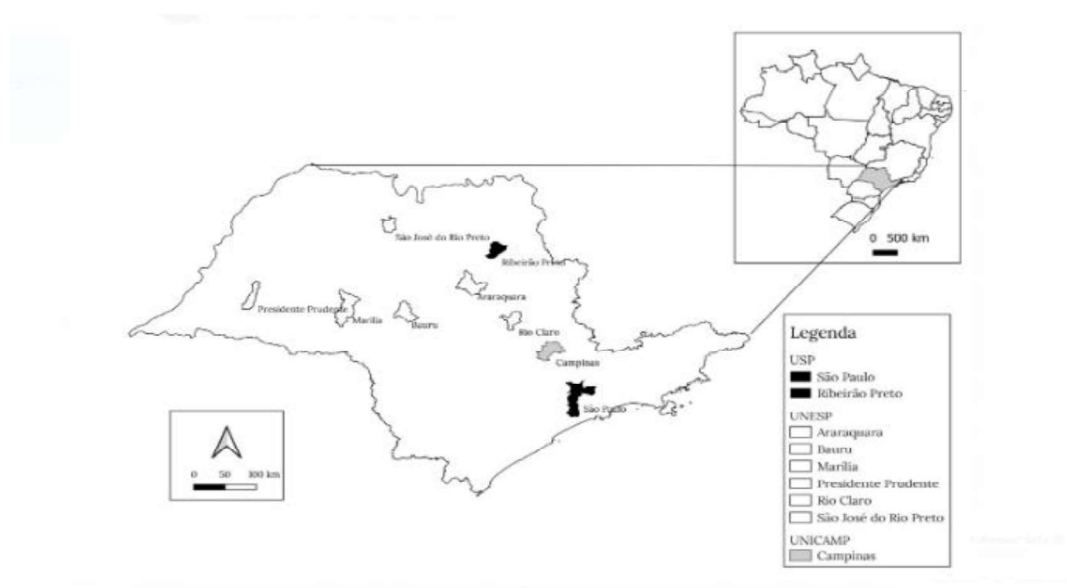
G) Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação – São Paulo.

H) Universidade de São Paulo – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – Ribeirão Preto.

I) Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação – Campinas.

A Figura 2, a seguir, apresenta a localização das Licenciaturas em Pedagogia conforme as IES de ocorrência. Das nove IES selecionadas, oito estão localizadas no interior do Estado e apenas uma (Universidade de São Paulo, USP) está na capital. Seis das Licenciaturas em Pedagogia ocorrem em campus da UNESP (Universidade do Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”), duas na USP (Universidade de São Paulo) e apenas uma é ofertada pela UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas).

Figura 2 – Mapa com a localização dos municípios onde estão localizados os cursos investigados.

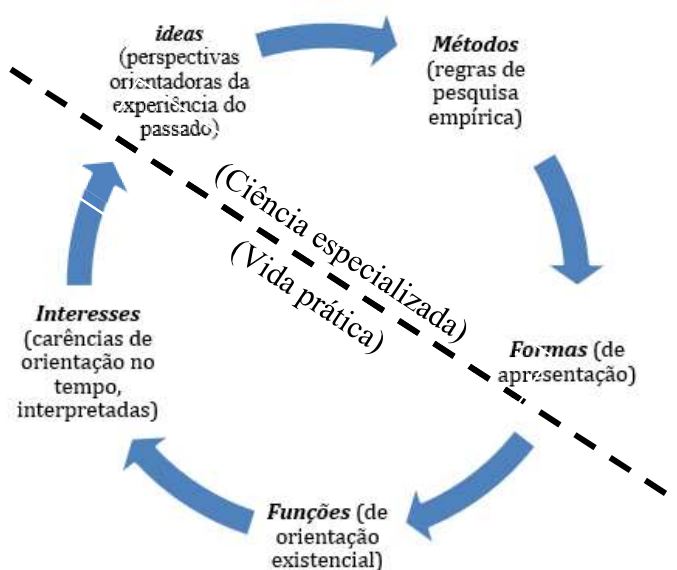


Fonte: Elaborado pelo autor.

Na primeira parte da introdução deste trabalho, expomos as motivações para a realização do mesmo. Tal processo se constitui como a formação de uma consciência histórica, ou seja, a partir da necessidade de orientação para a vida prática (busca por conhecimento sobre Ensino de História), empreendemos esforços em leituras, pesquisas e trocas de experiências para compreendermos o contexto educacional, como o Ensino de História está inserido neste e, os saberes relacionados ao mesmo. Estes conhecimentos “adquiridos”, nortearam a visão sobre o como o nosso objeto de estudo está inserido no contexto nacional, no Estado de São Paulo e seu panorama atual. Por fim, a partir destes conhecimentos, organizamos e realizamos, esta pesquisa nos rigores metodológicos, estéticos e formais da academia, para que com o devido logro, a mesma possa ser comunicada nos referidos meios e quiçá, auxiliar na orientação (vida prática) de demais professores e pesquisadores. Este processo, de busca por uma orientação para a vida prática, formação de uma consciência temporal (histórica), pesquisa e comunicação científica, é descrita Rösen (2001) por meio de uma peculiar matriz de pensamento.

Para melhor ilustrar esta concepção, a figura 3, a seguir, exemplifica o seu modelo teórico circular. Tal modelo tem como ponto de partida os interesses, ou necessidades de orientação que o Homem tem para poder viver se orientado temporalmente. Posteriormente os interesses se tornam ideias que representam as perspectivas que orientam as experiências do passado. No campo científico, as ideias passarão por uma avaliação dos métodos que nortearão a pesquisa empírica e tomarão corpo na forma de apresentação de conteúdo histórico. Este por sua vez, assume a função de orientação para vida prática (PINA, 2015).

Figura 3 - Matriz do pensamento de Rösen.



Adaptado de: RÜSEN (2001).

Desta forma, entendemos que o aprendizado histórico, processo este que possibilita o desenvolvimento de uma consciência histórica, é de suma importância no exercício da pesquisa em História e, no ensino da referida matéria escolar. E, é esta concepção de Ensino de História que adotamos em nossa pesquisa. Segundo esta abordagem, a História, é a ciência e o componente curricular responsável por desenvolver as capacidades intelectuais para orientação temporal do indivíduo. Ser consciente historicamente, significa compreender os fios e tramas que ligam os fenômenos do passado ao nosso presente e, a partir desta percepção, guiar as ações cotidianas e realizar as projeções para o futuro.⁸

Nesta concepção, a História não se encerra ao passado, ela é então, uma ciência viva, que ocorre no presente, que temporalmente constitui os elementos do tempo vivido e que pode ser usada a favor de uma orientação objetiva e subjetiva do sujeito ao longo da sua vida, como em nosso caso, na busca por conhecimento acerca do Ensino de História e a formação dos pedagogos para lecionarem este importante componente curricular.

Tendo exposto as motivações que guiaram esta pesquisa, apresentamos a seguir, os resultados obtidos com as buscas realizadas nos bancos de produções acadêmicas, no intuito de levantarmos o que já fora produzido sobre formação de professores para os Anos Iniciais e sobre o Ensino de História.

1.2 Em busca da “memória científica”: produções acadêmicas sobre formação de pedagogos e Ensino de História.

Com a intenção de identificarmos o que já foi pesquisado sobre formação de pedagogos e Ensino de História, recorreremos aos bancos de produções acadêmicas. Realizamos consultas as bases de dados da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), SciELO (*Scientific Electronic Library Online*) e CNPQ (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). Entre artigos e dissertações, encontramos a pesquisa de Lucini (2014) que relata os resultados de um estudo realizado com 26 egressos do curso de Pedagogia de uma IES. Estes professores, atuavam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, numa determinada rede municipal de ensino. Por meio de questionários, a

⁸ Enfatizamos que a presente pesquisa analisa os conteúdos e fundamentos do Ensino de História nos currículos formais das Licenciaturas presenciais em Pedagogia, das universidades estaduais paulistas. Nesta perspectiva, a História da Educação cumpre o papel de estabelecer o contexto histórico da formação de professores para os Anos Iniciais visando o Ensino de História e por isso, é um importante elemento da pesquisa, mas não é a centralidade do trabalho. Nosso foco reside na identificação do lugar ocupado pelo Ensino de História nos currículos oficiais das instituições supracitadas e, a partir de Rüsen (2001, 2007) SCHIMIDT et al, (2010) na análise das concepções de Ensino de História, presente nos referidos documentos.

pesquisadora investigou como os ex alunos avaliaram a contribuição da disciplina acadêmica de Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de História, em seus primeiros anos de docência. A partir da análise dos resultados obtidos, a autora pondera que:

[...] dados revelam a precariedade com que essa disciplina era tratada no currículo do curso. Fundamentos Teóricos e Metodológicos do **Ensino de Geografia, Ciências e História eram ministradas numa mesma disciplina e com uma carga horária menor das demais áreas do conhecimento**, já que a quantidade de horas era igual às demais, mas cada qual com apenas uma área [...] diante do questionamento sobre a mobilização dos conhecimentos adquiridos na graduação para a prática educativa em História, Geografia e Ciências. **As três áreas receberam os menores índices de mobilização dos conhecimentos da graduação para o desenvolvimento das práticas pedagógicas nessas áreas do conhecimento.** Essas duas observações, portanto, nos remetem a considerar a importância dos saberes disciplinares. Esses saberes os compreendemos aqui como os conteúdos próprios de cada área do conhecimento [...]. (LUCINI, 2014, p. 14, grifo nosso)

Como podemos ver no relato da autora, o Ensino de História divide carga horária com outras duas áreas do saber e, sem qualquer acréscimo em relação as demais disciplinas acadêmicas, que por sua vez, são de dedicação exclusiva. A autora não estabelece uma relação entre esta configuração da disciplina de Ensino de História e a baixa avaliação da mesma pelos egressos do referido curso, mas levanta a possibilidade de tal conjectura. Ainda assim, é destacado, que a mobilização dos conhecimentos adquiridos na graduação para as práticas de Ensino de História, são também, mal avaliados pelos egressos.

Sobre este último tópico, em uma pesquisa realizada por Gatti (2008), foram levantados os currículos e as ementas das disciplinas acadêmicas de diversos cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia, em todo o território nacional. A autora comenta que, em média, 20% da carga horária dos currículos das Licenciaturas de Pedagogia é dedicada as disciplinas relacionadas às “didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino”, ou seja, são referentes aos saberes necessários para a docência das matérias escolares. Apesar disso, a autora afirma que, de modo geral, nas ementas destas disciplinas, há uma larga predominância sobre o “como ensinar” e em detrimento do “o que ensinar”. Desta forma, os conteúdos específicos a serem lecionados nos Anos Iniciais são poucos contemplados (GATTI, 2009).

Ainda neste sentido, Libâneo (2017) reafirma o que fora atestado por Gatti (2009) e, alerta sobre os problemas decorrentes da formação de Pedagogos sem os conteúdos a serem ensinados nas matérias escolares.

[...] o professor formado ingressa nos Anos Iniciais despreparado para ensinar os conteúdos. O professor ensina o que sabe. Sem domínio. Sem domínio do conteúdo que deveria ensinar, sem encantamento pelo conhecimento, **sem uma**

cultura ampliada no campo da ciência e da arte, não poderá despertar nos alunos gosto pelo saber, o entusiasmo pelo estudo [...]
(LIBÂNEO, 2017, p. 69, grifo nosso)

Pelo exposto, podemos conjecturar que, de modo geral, os desafios impostos para o Ensino de História, não são exclusividade das determinações legais para a Educação Básica, e, também estão presentes no processo formativo para habilitação de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. As colocações realizadas até então, nos permitem indagar se há possibilidade que o mesmo ocorra nas Licenciaturas de Pedagogia das IES selecionadas para esta pesquisa.

A partir das buscas realizadas, também encontramos a dissertação de Carvalho (2017). O autor analisou os planos de ensino da disciplina de Conteúdos e Métodos do Ensino de História de três diferentes cursos de Licenciatura em Pedagogia, de três IES privadas, do município de Ribeirão Preto - SP. Ao longo de suas análises, pudemos identificar semelhanças com as conclusões de Lucini (2014). Tais semelhanças dizem respeito a alguns problemas encontrados na formação dos pedagogos para o Ensino de História. Segundo Carvalho, a partir da:

[...] análise dos planos de ensino das Instituições estudadas, **podemos observar que as disciplinas** das IES “A”, “B” e “C” referentes ao ensino de História **estão pautadas em uma prática mais técnica, sem um aspecto pedagógico crítico dos conteúdos que preparam os(as) futuros pedagogos(as) com uma formação mais crítica e cidadã.** Verificou-se, também, que, **exceto** a bibliografia básica da IES “B”, essas Instituições **não abordaram o que ensinar e como ensinar os conceitos, as temáticas e as metodologias fundamentais para o estudo da História,** ou seja, o fato histórico, o tempo histórico e o sujeito histórico [...]. (CARVALHO, 2017, p.126, grifo nosso)

Novamente, estudos apontam que os saberes referentes ao “o que” e “como ensinar” não são plenamente assegurados aos alunos das graduações em Pedagogia, ao menos nas instituições investigadas nas diferentes pesquisas mencionadas. Fonseca (2010) comenta o quanto a ausência dos conteúdos a serem lecionados nas matérias escolares é comum nos currículos da referida Licenciatura. A autora afirma que:

[...] nos cursos de licenciatura em Pedagogia, o outro lado do “entre”, nós, formadores de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, vivenciamos (nós, formadores da área do ensino de História) uma cultura acadêmica que valoriza e propaga a crença de que, para ser professor desses níveis de ensino, o importante é o domínio dos saberes pedagógicos, dos fundamentos gerais da educação, das teorias que embasam

o ensino, a aprendizagem e, por sua vez, desvalorizam os conteúdos das áreas básicas do currículo escolar: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes e Educação Física. O exame dos currículos dos cursos de Pedagogia no Brasil é revelador dessa concepção. (FONSECA, 2010, p. 396)

Logo nas primeiras referências encontradas, identificamos que há, de modo geral, um problema recorrente nos currículos das Licenciaturas de Pedagogia: a ausência dos conteúdos a serem ensinados na Educação Básica. Fato este, que conforme já mencionado, é um complicador para que os pedagogos, em sala de aula, possam promover o gosto pelo saber, o entusiasmo pelo estudo e, realizar as mediações necessárias entre os conteúdos a serem ensinados e o processo de aprendizagem dos alunos.

Desta forma, segundo as referências supracitadas, os professores das primeiras etapas do Ensino Fundamental vêm sendo colocados em uma situação desafiadora: são habilitados para o exercício de seu ofício, no entanto, sem todas as “ferramentas” necessárias para tal tarefa. Em muitas IES, os pedagogos em formação, estabelecem contato com os fundamentos para o ensino das matérias escolares (como a Língua Portuguesa, Geografia e em nosso caso, a História), no entanto, os conteúdos em si, são pouco abordados. Espera-se, que o aprendizado obtido na Educação Básica seja o suficiente para que os futuros professores dominem os saberes referentes ao “o que ensinar” (LIBÂNEO, 2017).

Ainda levando em consideração os apontamentos de Charlot (2006) sobre a necessidade de fazermos as pesquisas em Educação evoluírem a partir do que já foi produzido, continuamos as buscas nos bancos de produções acadêmicas. Concordando com Carvalho (2017), pudemos constatar que no banco da CAPES, há um relevante número de pesquisas que versam sobre formação de professores e, também, sobre Ensino de História, mas ao direcionarmos as buscas para as produções que contemplam os dois termos, encontramos poucos trabalhos. Por um lado, isso impossibilita um amplo diálogo com os resultados de investigações já realizadas, por outro, pode-se considerar que há necessidade de um olhar atento para o objeto de nossa pesquisa: o lugar e as concepções de Ensino de História na formação inicial dos pedagogos.

Dentro do que pudemos identificar em nossas consultas, encontramos a pesquisa de Silva e Borges (2018). Os autores realizaram um estudo do estado do conhecimento sobre as produções acadêmicas referentes a currículo e Ensino de História a partir de textos completos publicados pela Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPED), a partir do

Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE) e, ainda, de artigos publicados na Rede SciELO⁹.

Em suma, os dados apresentados por Silva e Borges (2018) apontam que foram encontrados na base de dados da ANPED, do ano de 2000 (os anos anteriores não estão disponíveis para consulta) até o ano de 2015, cinco trabalhos, especificamente, sobre currículo e Ensino de História. Há, também, outros dez trabalhos com a temática currículo, mas sem qualquer menção ao Ensino de História.

Com relação ao ENDIPE, os autores apresentam que, entre os anos de 1982 e 2014 foram encontrados quatorze trabalhos sobre Ensino de História e currículo. Por fim, ao apresentarem os dados sobre artigos relacionados aos temas mencionados no SciELO, Silva e Borges (2018) relatam terem encontrado apenas dois trabalhos entre os anos 1994 e 2014. Entre todas as publicações listadas, há apenas um estudo dedicado à formação de pedagogos para o Ensino de História¹⁰.

Também fizemos uma busca junto ao acervo eletrônico da revista História Hoje, periódico da Associação Nacional de História (ANPUH), dedicado à História, Educação e Ensino de História. Procurando por Ensino de História, encontramos cento e cinquenta e oito itens. Ao fazermos a busca utilizando os termos, formação inicial e Ensino de História, obtivemos doze itens. Ainda assim, identificamos apenas o trabalho de Lucini (2014) que aborda a formação em Pedagogia e o Ensino de História no Oeste paranaense.

Como resultado das buscas realizadas, encontramos (para além dos já mencionados) diferentes artigos e algumas dissertações que contribuíram para a presente pesquisa. Como por exemplo, os trabalhos de Moreira (2001) sobre currículo, cultura e formação de professores, Saviani (2009) sobre os aspectos históricos e teóricos da formação de professores no Brasil e de Silva e Fonseca (2010) dedicado a analisar as conquistas e perdas no Ensino de História, na atualidade brasileira.

No campo da Geografia, encontramos as dissertações de Araújo (2013) que investiga o lugar da Geografia nos cursos de Pedagogia na modalidade à distância, e, também, de nossa colega do grupo ELO, Azevedo (2016). Esta dedicada a investigar o lugar da Geografia nas graduações de Pedagogia das universidades públicas de São Paulo. Nas duas pesquisas,

⁹ A rede SciELO é uma biblioteca científica on-line de livre acesso e de modelo cooperativo que reúne periódicos científicos brasileiros. A plataforma é resultado de um projeto de pesquisa da Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo (FAPESP), em parceria com o Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde (BIREME). A partir de 2002, o SciELO passou a contar com o apoio do CNPQ.

¹⁰ Rosilda Benachio apresenta uma proposta metodológica para a disciplina acadêmica de Ensino de História. Nesta proposta, a autora aborda os conceitos de história oral, memória e localidade como norteadores da formação de pedagogos para o Ensino das artes de Clio.

descobrimos elementos que ajudaram a organizar o presente trabalho. O quadro 1, (anexo A), reúne os resultados obtidos com as buscas realizadas nos referidos bancos de produções acadêmicas.

Pelos fatores supracitados, entendemos que a presente pesquisa encontra relevância e, pode acrescentar novas reflexões numa temática que carece de atenção por parte dos pesquisadores em Educação. Portanto, faz-se necessário analisarmos os documentos que constituem o currículo oficial dos cursos de Licenciatura em Pedagogia das IES públicas paulistas objetivando identificar o lugar ocupado das disciplinas acadêmicas selecionadas e as concepções de Ensino de História presentes nas mesmas.

Mais especificamente, o **objetivo central** reside em identificar e analisar o lugar e as concepções de Ensino de História na formação inicial de pedagogos das universidades estaduais paulistas, na modalidade presencial. Como lugar, nos referimos ao espaço ocupado no currículo formal pelas disciplinas acadêmicas que versam sobre o Ensino de História, e como concepções, conforme as elaborações de Rüsen (2001; 2007; SCHMIDT et al., 2010), a predominância das diferentes tipologias narrativas nos textos históricos listados nos referidos currículos.

Foram definidos dois **objetivos específicos** para o cumprimento do proposto. A saber:

- 1) Por meio da análise das matrizes curriculares e dos Projetos Políticos Pedagógicos de Curso (P.P.P.C.), identificar como as disciplinas acadêmicas referentes ao ensino das matérias escolares estão descritas nas propostas curriculares e analisar o “lugar” do Ensino de História nesse contexto.
- 2) Levantar as ementas dos componentes curriculares de Ensino de História, para identificar as referências bibliográficas voltadas ao Ensino de História a fim de analisar, a partir das tipologias narrativas de Jörn Rüsen (2007, SCHMIDT et al., 2010), as concepções de Ensino de História presentes nos referidos documentos.

Tendo delimitado o nosso objeto de estudo, ou novamente, como comenta Charlot (2006), o nosso “o que”, dedicamos-nos à esclarecermos o “como”, ou seja, o percurso pelo qual desenvolvemos a pesquisa. Entendemos que para o cumprimento dos objetivos propostos, sob as bênçãos de Clio, percorreremos um caminho composto de cinco seções.

Na primeira, realizamos um breve resgate histórico sobre o Ensino de História no Brasil e explanamos como o empregamos nosso aporte teórico (o conceito de tipologia narrativa), na análise dos dados coletados. Com relação ao primeiro tópico, adotamos, principalmente, Bittencourt (1997; 2009) e Fonseca (2009; 2011) para realizarmos a contextualização histórica do Ensino de História no Brasil. No que se refere ao conceito de tipologia narrativa, a partir de algumas das principais obras de Rüsen (2007) e de publicações

de pesquisadores brasileiros, que se dedicam aos estudos do autor alemão, como Schimidt (et al, 2010) e Cerri (CERRI, 2011), explanamos sobre os conceitos de consciência histórica, aprendizado histórico e tipologias narrativas. Uma vez que apresentados os referidos conceitos, expomos como as tipologias narrativas são empregadas na análise dos currículos formais das Licenciaturas presenciais de Pedagogia para identificarmos as concepções de Ensino de História presentes nestes documentos.

Em síntese, os autores mencionados convergem no tocante a necessidade de uma renovação na concepção de Ensino de História. Tal renovação propõe mudanças na relação entre professores e alunos, nos métodos de ensino e, também, na própria concepção de História. Abordagens que valorizam o emprego prático dos conteúdos históricos, problematização, análises críticas, utilização de variadas fontes, valorização dos saberes dos alunos, são alguns exemplos de elementos que os autores supracitados, dentre outros, apontam como avanços na pesquisa e Ensino de História. Em suma, há de forma geral, nos autores adotados em nosso referencial teórico, a ideia de que o saber histórico pode estar a serviços de orientação consciente do sujeito em seu tempo vivido, a História, deve possibilitar aos indivíduos:

[...] agir de maneira que o futuro se torne diferente do passado. Cita-se a exemplo a escravidão brasileira, o fato de se conhecer como ela vilipendiou os negros durante muitos anos, deveria levar a superação dos pré-conceitos e do racismo que ainda estão presentes e velados na sociedade brasileira [...]. (PINA, 2015, p. 7)

É a partir dessa concepção de História que investigamos os documentos que compõem os currículos oficiais dos cursos de Pedagogia das IES do Estado de São Paulo no que se refere ao ensino das artes de Clio.

A exemplo de Carvalho (2017) e Azevedo (2016), empregamos documentos oficiais que compõem o currículo formal das licenciaturas selecionadas como fonte para nossas análises e por isso, faz-se necessário nos atermos à temática do currículo, que também está presente na primeira seção, dedicada a fundamentação teórica. Uma vez que somente por meio da análise dele, podemos problematizar sobre o lugar e as concepções de Ensino de História presente nas Licenciaturas de Pedagogia. Para tanto, dialogamos, principalmente, com Sacristan (2000) e outros autores que se dedicam a estudar o currículo como fruto das relações de poder em que está inserido (SACRISTAN, 1998)

Devido ao caráter documental e descritivo de nossas fontes, optamos por um estudo de natureza qualitativa. Na segunda seção, detalhamos como coletamos e examinamos os dados da pesquisa, em diálogo com Sá Silva (2009), Cellard (2008), Minayo (2001), Bogdan e Biklen

(1994), e Le Goff (1992). Também retomamos o conceito de tipologias narrativas já que é a partir dele que categorizamos e analisamos os dados.

Na terceira seção, em diálogo com Silvestre e Pinto (2018), Gatti e Barreto (2009), Gatti (2017), Lopes (2019), Brzezinski (1996) e demais autores, realizamos um breve resgate histórico da formação de professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, um panorama das Licenciaturas de Pedagogia no Brasil e no Estado de São Paulo.

A quarta seção é dedicada à análise do lugar do Ensino de História nos currículos oficiais dos cursos de Licenciatura em Pedagogia selecionados. Nela, identificamos as cargas horárias das disciplinas acadêmicas referentes ao Ensino de História e, dos demais componentes curriculares voltados ao ensino das matérias escolares. A partir destes dados, tecemos algumas comparações e análises sobre o lugar de Clio nos currículos das Licenciaturas examinadas.

Na quinta seção, por meio dos PPP's e das matrizes curriculares, identificamos e analisamos o lugar das disciplinas voltados ao Ensino de História. Por fim, na sexta e última seção, à luz do conceito de tipologias narrativas, analisamos as referências bibliográficas presentes nas disciplinas acadêmicas de Ensino de História para fazermos nossas problematizações acerca das concepções de Ensino de História presentes nos currículos oficiais das Licenciaturas de Pedagogia. Nas considerações finais, lançamos algumas reflexões sobre possibilidades de encaminhamento frente aos desafios da formação inicial de pedagogos tendo em vista o Ensino de História e, por fim, inserimos anexos.

Figura 4 – Sankofa, por Tata Donets



DONETS, Tata (2016) Disponível em: <https://www.shutterstock.com/pt/image-vector/vector-illustration-african-american-community-adinkra-1164122278> Acesso: 21/10.2021

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.

Na presente seção, explanamos sobre a fundamentação teórica adotada tendo em vista a análise dos dados. Entendemos que o exercício investigativo da pesquisa científica é um constante diálogo com demais pesquisadores e autores, e que o desiderato final, é progredir perante os conhecimentos já estabelecidos. Ressaltamos que este esforço que empreendemos não seria possível sem o empenho anteriormente realizado por outros investigadores.

Se no presente trabalho pudemos nos dedicar à análise do lugar e das concepções de Ensino de História nas Licenciaturas em Pedagogia, é devido os avanços nos estudos educacionais sobre currículo, Ensino de História, legislação educacional, História do Brasil, dentre outras temáticas. Encontramo-nos sobre “ombros de gigantes” e por isso, temos a oportunidade de nos dedicarmos a novos desafios e a “enxergar mais longe”.

Realizamos a partir de Bittencourt (2011), Fonseca (2009; 2011) e demais autores, um breve resgate histórico sobre o Ensino de História no Brasil abordando a questão do currículo em diálogo com Apple (2006) e Sacristan (2000). Neste sentido, nos inspiramos na sabedoria africana representada pela *sankofa*, um idiograma do povo *acã*, que representa a sabedoria de aprender com o passado para construir o presente e o futuro (NASCIMENTO, 2008). Dessa forma, buscamos compreender os “fios e tramas” que constituem o “tecido social” em que estão inseridas as disciplinas acadêmicas voltadas ao Ensino de História nas Licenciaturas de Pedagogia examinadas. Posteriormente, dedicamo-nos a exposição dos conceitos de consciência histórica e tipologia narrativa (RÜSEN, 2007) e (RÜSEN, 1993 in SCHIMIDT et al., 2011), a partir dos quais, analisamos as concepções de Ensino de História presente nas disciplinas acadêmicas das referidas licenciaturas.

2.1 Uma breve história do Ensino de História no Brasil.

Analisar o lugar e as concepções de Ensino de História nos currículos das Licenciaturas de Pedagogia das IES paulistas requer, a nosso ver, uma análise histórica. Isso significa resgatar como o nosso objeto de estudo foi concebido, implementado e modificado ao longo do tempo. Dessa forma, podemos compreender melhor as rupturas, processos de mudanças e reminiscências presentes nas propostas curriculares para o Ensino de História das Licenciaturas selecionadas e, delimitar como empregamos a Didática da História na perspectiva de Jörn Rüsen (RÜSEN in SCHIMIDT et al., 2011) e (RÜSEN, 2001; 2007) na análise do nosso objeto de estudo.

Diante do exposto, considerando as palavras de Bittencourt (2011):

[...] A disciplina acadêmica visa formar um profissional: cientista, professor, administrador, técnico, etc. A disciplina ou matéria escolar visa formar um cidadão comum que necessita de ferramentas intelectuais variadas para situar-se na sociedade e compreender o mundo físico e social em que vive[...]. (BITTENCOURT, 2011, p. 47)

Como apontado, a disciplina escolar de História, objetiva o desenvolvimento dos saberes e conhecimentos necessários para a orientação prática das pessoas no presente, a compreensão do mundo físico e o do contexto em que os sujeitos estão inseridos. No entanto, a forma como fora proposto e pensado os conteúdos, os métodos e os objetivos para a compreensão do mundo, esteve, desde sua gênese, e ao longo de nossa história recente, à serviço de uma concepção de História que atendia aos anseios dos poderes vigentes: a formação de um povo identificado com o sistema político em vigor e uma modelagem moral e cívica. (BITTENCOURT, 2011)

Foi ao longo do século XIX, inicialmente na Europa, e a partir do momento em que a História ascende ao *status* de ciência, que ela passou a compor o quadro de disciplinas escolares. Marcadamente relacionada à concepção científica de seu tempo, a História positivista do século XIX dedicava-se a uma abordagem focada nos grandes feitos políticos, religiosos e militares, narrando os fatos de forma descritiva e linear. Adotava como fontes os documentos oficiais e os registros escritos. (FONSECA, 2003). Este modelo de História e de Ensino de História esteve presente também no Brasil e foi amplamente adotado. Em primeiro lugar em articulação às necessidades do Império e, posteriormente, da República.

No intento de estabelecer as bases da pesquisa, da escrita e educação histórica nacional, foi criado, em 1838, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) (GUIMARÃES, 1988). Assim, no bojo do processo de consolidação do império brasileiro, coube ao IHGB delimitar os parâmetros pelos quais a historiografia seria usada para alicerçar a concepção de povo e nação, e dar unidade a grande “colcha de retalhos” que formava o “tecido social brasileiro”.

As bases para a historiografia e o Ensino de História, delimitadas pelo IHGB consistiram em desenhar a nação brasileira dentro de uma perspectiva positivista e evolucionista. Assim como o pensamento corrente na historiografia europeia da época. Nessa concepção, havia uma hierarquia social de fundamentação evolucionista. Segundo a mesma, a população branca, de origem europeia, representava o topo evolutivo da espécie humana e, por isso, eram tidos como capazes de civilizar o novo mundo. Eram considerados os principais exemplos dessa missão civilizadora, os bandeirantes e as ordens religiosas. Os índios deviam

ser examinados, com cuidado, para que pudessem ser utilizados na narrativa civilizatória como sujeitos pertencentes a uma escala evolutiva inferior, porém, passíveis de serem civilizados pelos colonizadores brancos; já os negros, eram relegados a um papel terciário, de menor importância e apenas como mão de obra necessária para o empreendimento civilizatório nos trópicos. Além de tratar da complexa questão racial do povo brasileiro, o IHGB também propunha, que a fossem colocadas na escrita histórica brasileira, noções de patriotismo e reverência à figura de Dom Pedro II como um homem culto e das ciências (GUIMARÃES 1988).

A influência do imperador não se dava apenas em sua presença, quase mítica nas narrativas do IHGB. O instituto, desde sua fundação, estava sob a sua proteção e contava com expressiva ajuda financeira da coroa brasileira. Além disso, o IHGB tinha em seu quadro de fundadores (vinte e sete, no total), uma massiva presença de representantes da aristocracia brasileira, como militares e burocratas por exemplo. Todos de origem lusitana e alinhamento político condizente com o *status quo* (GUIMARÃES 1988).

Escrever e ensinar história, no contexto imperial, significava pensar o Brasil de uma perspectiva legitimadora da coroa, contrária às aspirações democráticas dos vizinhos territoriais da incipiente nação e com concepções muito claras no que concerne a narrativa e os diferentes papéis de seus personagens históricos. Enfim, estava em vigor, uma escrita da história factual, pautada no viés positivista evolucionista e sobretudo, tendo na figura do colonizador europeu, o sinônimo de civilização.

Essa abordagem de Ensino de História esteve presente nas escolas elementares, de primeiras letras (ou primárias, como também foram conhecidas). Nessa etapa, o Ensino de História era associado às atividades de leitura e escrita, para que, desde cedo, os alunos aprendessem a ler por meio de temas que desenvolvessem uma noção de pátria, senso moral e respeito aos governantes. Dessa forma:

[...] desde o início da organização do sistema escolar, a proposta de ensino de História voltava-se para uma formação moral e cívica, condição que se acentuou no decorrer os séculos XIX e XX. Os conteúdos passaram a ser elaborados para construir uma ideia de nação associada a pátria, integradas como eixos indissolúveis [...]. (BITTENCOURT, 2011, p. 61)

Com o advento da República, em 1889, e o direito do voto aos alfabetizados, o Brasil amplia a problemática da Educação de seu povo. Havia um contingente social mais amplo e que necessitava ser educado nos moldes republicanos de identidade nacional, respeito à pátria e civilização. A abordagem factual das grandes narrativas e dos heróis nacionais brancos e

civilizadores dos trópicos, permanecia, porém com o desafio de ensinar aqueles que estavam até então, marginalizados na escrita da História brasileira.

A resposta dada por muitos educadores frente a ambivalente missão de escolarizar as camadas mais populares, desde os primeiros anos escolares, residia na implementação de um Ensino de História dotado de conteúdos e métodos que fossem capazes de desenvolver noções de respeito à pátria e à hierarquia, por meio do conceito de cidadania. Nessa abordagem, o Ensino de História conduziria uma narrativa responsável por apontar o papel de cada cidadão no processo evolutivo da nação. Ao trabalhador popular, cabia ocupar seu lugar como obediente mão de obra e colaborador da República por meio de seu voto. Às elites, cabia o protagonismo de guiar o país por meio da política e condução da economia (BITTENCOURT, 2011).

Ainda que essa concepção de História fosse amplamente adotada, ela não se constituiu como um consenso entre educadores e historiadores do período. Havia quem se opunha a esta narrativa civilizatória branca, com os olhares voltados para a Europa. Manuel Bonfim¹¹, por exemplo, buscou introduzir conteúdos de História da América nas Escolas Normais de formação de professores e os seguidores dos princípios anarquistas, criaram escolas para os filhos dos trabalhadores populares, com abordagens pedagógicas contrárias às estabelecidas pelo Estado brasileiro vigente (BITTENCOURT 2011).

Mesmo com enfrentamentos do paradigma atual e com a árdua e ambivalente tarefa de inclusão de um contingente que até então estava excluído das salas de aulas das escolas brasileiras, o advento da República não resultou numa grande ruptura em relação ao que já estava estabelecido para o ensino dos domínios de Clio. O referido período, ficou marcado por continuidades profundas no que se refere à Educação e ao tratamento dado ao Ensino de História. O cultivo do respeito ao Império cedeu lugar para o patriotismo e à glorificação da República. As camadas mais populares da sociedade obtiveram maiores perspectivas de entrada na educação pública, porém, para aprenderem o seu lugar na sociedade, como cidadãos com desiderato muito bem delineado: votar e trabalhar. Para estes, cabia a História deixar claro que cidadania era sinônimo de saber o seu lugar por destino na sociedade.

A História, na nascente República, ainda era a massa que dava liga a construção de um modelo de nação que não abrigava a todos da mesma forma. Ainda assim, o seu lugar esteve assegurado nas instituições de ensino desde as etapas escolares iniciais, mesmo que a serviço de um processo de legitimação dos poderes operantes e a favor de uma narrativa excludente e alheia à problematização e criticidade.

¹¹ Manuel Bonfim foi um importante médico, psicólogo brasileiro. Natural de Sergipe e tendo vivido entre 1868 e 1932, Bonfim, foi defensor de uma educação ampla e popular no Brasil durante o período da Primeira República.

No final da década de 1920, a historiografia francesa (até então, principal influenciadora do pensamento histórico brasileiro) estava em um processo de renovação. Esse movimento buscava alargar as possibilidades investigativas, os métodos e as fontes das artes de Clio. Enfim, objetiva-se renovar a pesquisa histórica e superar os limites da antiga História política de herança positivista. Seus principais expoentes foram os historiadores franceses da denominada *École des Annales*¹², tais como March Bloch e Lucien Febvre (NOVAIS; SILVA, 2011).

Em nosso contexto, nos anos vindouros, entre o final da República Velha até abertura democrática, o Brasil distancia-se da inspiração francesa e seu processo de renovação, para voltar suas atenções para as formulações estadunidenses, sobretudo, em relação às elaborações dos Estudos Sociais. Nesse mesmo período, a História e o Ensino de História passam por um processo de transfiguração.

Em suma, a abordagem tradicionalmente positivista, evolucionista, eurocêntrica e factual, assim como os conteúdos e métodos que favoreceram uma concepção de civilidade para manutenção do *status quo* permaneceram nas leis, nos documentos oficiais e nos manuais de sala de aula. No entanto, a História foi, ao longo do referido período, sendo sistematicamente reduzida nos currículos oficiais e, dissolvida de suas características próprias, ao ser incorporada com noções de Geografia, de Sociologia, de Antropologia e de Economia, na disciplina de Estudos Sociais.

Em sua origem, que data dos anos 1930, nos Estados Unidos (EUA), os Estudos Sociais tinham como princípio básico, integrar o indivíduo à sociedade dotando-o de capacidades cognitivas para analisar, criticamente, o modelo capitalista liberal e democrático objetivando a sua manutenção. Sua principal fundamentação foi a Psicologia Cognitiva norte americana, que propunha a apresentação dos conteúdos de forma progressiva e de acordo com a faixa etária das crianças. Em termos práticos, isso significa organizar os conteúdos de forma que os alunos em primeiro lugar, tivessem contato com temporalidades históricas consideradas próximas a deles, como a história da família, do bairro e da cidade. Progressivamente, a criança seria capaz, em termos cognitivos, de lidar com abstrações mais complexas e dessa forma poderia ser apresentada às percepções de tempo e espaço mais distantes de seu entorno (BITTENCOURT, 2011).

¹² O referido movimento historiográfico francês propôs uma renovação dos métodos, problemas e fontes da História no intento de superar a herança positivista nas pesquisas históricas. Os historiadores desta corrente desempenharam um importante papel na pluralização das investigações no campo da História.

No Brasil, os Estudos Sociais ganham maior notoriedade quando Anísio Teixeira¹³, no âmbito dos movimentos de renovação educacional da década de 1930, publicou uma proposta de ensino de Estudos Sociais com inspirações em modelos norte-americanos. Além disso, o contexto do Pós-Segunda Guerra Mundial oportunizou que os EUA exercessem suas influências ideológicas na América Latina para combater as possíveis influências soviéticas. Em Minas Gerais, por exemplo, os Estudos Sociais foram implantados nas escolas primárias ainda na década de 1950, por meio do Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar (PABAAE). Programa este, fruto de um convênio firmado entre os Governos Federal, de Minas Gerais e dos EUA, com o intuito de formar professores para a escola Normal e Primária, além de produzir e distribuir materiais didáticos (FONSECA, 2009).

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases do ano de 1961 (LDB), os Estudos Sociais passaram a ser disciplina obrigatória na escola primária e optativa na etapa equivalente ao atual Ensino Médio. Em 1964, com o golpe militar, o modelo educacional norte-americano passou a ser adotado como principal referência do regime e os Estudos Sociais, ganharam maior evidência e alinhamento com uma perspectiva de ensino para formação moral e cívica. No entanto, a organização dos currículos não era algo uniforme e havia diferenças entre as redes de ensino nos diferentes estados brasileiros. Em São Paulo, por exemplo, o currículo prescrito previa que nas 1ª e 2ª séries da escola primária fossem estudados os temas “A criança e a sociedade em que vive” e “A criança e a comunidade” e nas 3ª e 4ª¹⁴ séries eram ampliados como “A crianças e o Estado em que vive” (FONSECA, 2009, p.19-21).

Em tal exemplo, podemos observar a compartimentação e abordagem de estudo progressiva no esquema “mais próximo” para o mais distante. Características comuns na concepção cognitivista dos Estudos Sociais de vertente norte-americana, como já explanado.

Paralelamente ao processo que culminou na presença perene dos Estudos Sociais em detrimento do espaço anteriormente destinado à História e a Geografia, ocorreram demais ações governamentais que afetaram, diretamente, o Ensino de História, a formação de professores e reforçaram o principal objetivo da escola fundamental no contexto do regime militar. A saber: a doutrinação do povo brasileiro para obediência ao sistema de poder vigente.

Nesse sentido, destacamos o decreto-lei 547, de 18, de abril de 1969 (BRASIL, 1969), e a Lei 5.692 do ano de 1971 (BRASIL, 1971). A primeira, autorizava a organização e

¹³ Anísio Teixeira foi um importante educador brasileiro, sobretudo nas primeiras décadas do século XX, período em que participou do movimento da Escola Nova e, em que foi um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros. Anísio Teixeira defendia a renovação dos métodos de ensino e a Educação pública laica de livre acesso.

¹⁴ No referido período, o primário, hoje denominado como Anos Iniciais, era composto com quatro anos e não por cinco como na atualidade.

funcionamento de formações superiores de curta duração, manobra essa que pavimentou a formação de professores pelas chamadas Licenciaturas Curtas. O que revelava a ideia do Estado de:

[...] **ser desnecessária uma formação longa e sólida em determinadas áreas profissionais** - quais sejam as licenciaturas encarregadas de formar mão de obra para a educação. Enquanto isso, **outras áreas de formação profissional mantiveram os mesmos padrões de carga horária e formação** [...]. (FONSECA, 2011, p. 19, grifo nosso)

A intenção por detrás da implantação das Licenciaturas curtas não reside na qualidade da formação dos professores. O que sustenta tal intento é a lógica de mercado de que a Educação é um investimento para fornecer a instrução necessária para geração de mão de obra. Além de acentuar o processo de desvalorização do professor.

As referidas leis estabeleceram as diretrizes do projeto educacional do então vigente Estado brasileiro e determinou a implementação da Licenciatura curta de Estudos Sociais que habilitou os professores a lecionarem História, Geografia, Estudos Sociais, Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Educação Moral e Cívica (EMC). OSPB e EMC passaram a ser matérias obrigatórias no currículo escolar e, com o desiderato de disseminar os valores ideológicos do regime militar que se apoderou do Brasil, após o golpe de 1964. Enfim, estavam estabelecidos os alicerces educacionais para a doutrinação do povo tendo em vista, a manutenção do regime vigente (FONSECA, 2009).

Os conteúdos de EMC abordavam temáticas relacionadas à pátria, ao civismo, a integração nacional, a nação, a lei e aos grandes heróis brasileiros e, também, serviram como norteadores para os conteúdos da disciplina de OSPB. A Educação Moral Cívica foi de tamanha importância para as medidas de controle e doutrinação do regime, que foi instituída uma Comissão Nacional de Moral e Civismo com o objetivo de dar as diretrizes do ensino de EMC e propagar os valores de civismo. A Comissão gozava de poderes nacionais e seus membros eram nomeados pelo próprio presidente da República.

Tais medidas resultaram numa transfiguração da História e do Ensino de História. “Convertida” em Estudos Sociais, em conjunto com as demais matérias escolares das Ciências Humanas, a História, perde suas características próprias como área do conhecimento para servir como uma nova matéria nas etapas iniciais de ensino. Seu propósito era educar os estudantes dentro de uma lógica doutrinadora para manutenção ideológica do regime conservador. Porém, os Estudos Sociais não foram os únicos protagonistas nessa empreitada, como já mencionado, OSPB e EMC passaram a ser obrigatórias no currículo das escolas brasileiras, o que, na prática,

significou um aumento da carga horária das disciplinas doutrinadoras do regime e a diminuição das aulas de História e Geografia.

Além disso, a implementação das Licenciaturas curtas, especialmente a generalista formação em Estudos Sociais, contribuiu para a desvalorização da imagem do professor, e para uma formação docente que pouco refletia a complexidade dos saberes e conhecimentos necessários para o Ensino de História.

Em suma, seja dentro dos limites do domínio de Clio, inserida na OSPB, EMC ou nos Estudos Sociais, o Ensino de História no Brasil, passou, no século XX, por um complexo e estranho processo marcado por rupturas e permanências. Se no período imperial seu lugar estava assegurado nas escolas de primeiras letras e nas etapas posteriores, com o advento da República, posteriormente, na década de 1930, e com o golpe militar, a matéria escolar de História é, progressivamente empurrada, à marginalidade de nossos currículos. Seu lugar já não estava mais garantido, ao menos não da mesma forma de outrora. Além disso, foram desenvolvidos mecanismos de controle do currículo e da docência, como a Comissão Nacional de Moral e Civismo que impunha um alinhamento dos conteúdos e estratégias docentes em comunhão com a ideologia do regime militar. Mesmo com essas vicissitudes, o Ensino de História preservou, em certa medida, muito de sua herança positivista francesa (dos idos do IHGB). A História ensinada:

[...] tinha como **fundamento teórico** a historiografia tradicional **positivista, eurocêntrica, linear e organizada com base nos marcos/fatos da política institucional**, numa sequência cronológica causal. A História geral seguia o chamado “**quadripartite francês**” - idade antiga, média, moderna e contemporânea - [...] Essa organização curricular enfatizava a evolução das sociedades agrárias rumo ao mundo industrial e tecnológico, sinônimo de paz e equilíbrio mundial. As noções de **História do Brasil**, nesse conjunto **privilegiavam os mitos nacionais** bem como a crença na integração nacional e no desenvolvimento econômico. **Trata-se de uma História que tem como lógica constitutiva a ideia de progresso como algo global, positivo e inevitável.** (FONSECA, 2011, p. 90, grifo nosso)

Essa concepção de ensino resulta numa simplificação da História. Nesta perspectiva, ela é entendida como uma narrativa de sucessão de fatos que desconsidera a complexidade das relações culturais, econômicas e sociais da humanidade, além de proporcionar, no sujeito, no estudante, um sentimento ou percepção de que está excluído dos processos históricos, já que, nesta perspectiva, a História narra apenas as ações dos grandes líderes, governantes e similares. Desta maneira, como os alunos poderiam fazer parte do processo histórico em curso? Como compreenderiam que podem, por meio do conhecimento dos fenômenos constitutivos do

presente, agir intencionalmente em seus contextos para influenciarem suas vidas, a política e a sociedade?

Podemos concluir, pelo exposto até aqui, que a História e o Ensino de História estiverem sob os cuidados “zelosos” de nossos governantes. As mudanças e permanências nas legislações educacionais e demais determinações legais que operaram sobre a temática foram sempre no intuito de delimitar modelos de ensino que convergiam para o plano institucional vigente. A História estava cativa por nossas autoridades que empregavam seus conhecimentos e saberes próprios, num modelo de educação que visava a perpetuação dos poderes estabelecidos.

As lutas sociais contra a ditadura nos anos de 1970 e, posteriormente, o processo de redemocratização dos anos 1980, com a eleição direta, por voto democrático, elegeu governadores da oposição ao regime. No bojo desses acontecimentos, uma série de debates sobre a revisão dos currículos, visavam romper com as concepções autoritárias de Educação.

Neste contexto, a década de 1980, foi um período rico de debate e transição de paradigmas educacionais. Estudos Sociais, OSPB e EMC continuaram sendo disciplinas escolares obrigatórias, já que mesmo durante o processo de redemocratização, a legislação vigente ainda era a dos tempos ditatoriais. No entanto, passaram por um processo de esvaziamento de seus conteúdos ideológicos para serem preenchidos pelos conteúdos da História.

As novas propostas curriculares para o Ensino de História, versavam principalmente, sobre a formação para a cidadania dentro do ambiente democrático e as ampliações dos conteúdos e estratégias de ensino da disciplina. Em suma, buscava-se:

[...] romper com a linearidade, com os determinismos e o caráter teleológico das outras respostas. A História não tem um início, um meio e um fim determinados como um campo de possibilidades. O ponto de partida não é mais o político-institucional, nem o econômico, mas sim, os problemas da realidade social vivida. (FONSECA, 2011, p. 93)

As propostas curriculares para o Ensino de História com vieses “tradicionais”, ou seja, de herança positivista-evolucionista, de narrativa descritiva, ainda presentes nos tempos de ditadura, passam a ser amplamente criticadas por diversos professores e pesquisadores numa espécie de “onda renovadora”. Neste cenário, ambas vertentes passam a coexistir nas escolas brasileiras: a tradicional e a renovadora. Na segunda concepção, não há um consenso acerca da orientação teórica que norteia as proposições educativas. Algumas, dentre várias outras, orientam-se no marxismo, outras propõem uma organização temática dos conteúdos da

História, no entanto, há uma característica comum entre elas, a de superação da herança do Ensino de História tradicional. Em síntese, a vertente renovadora é, em sua essência, plural, mesmo que com algumas predominâncias de um determinado modelo.

A onda reformista cruza a fronteira dos anos de 1980, e chega aos anos de 1990 como um movimento de abrangência mundial. Vários países da América do Sul, e, da Europa, debateram sobre possibilidades de alteração dos seus currículos. Implicando, inclusive, em similaridades entre os documentos curriculares de alguns países membros do Mercosul, em relação a estrutura e terminologias pedagógicas. No tocante ao Ensino de História, o Brasil orienta-se a partir das produções acadêmicas europeias, sobretudo francesa, para renovar seu currículo (BITTENCOURT, 2011).

Esse movimento de reformulação curricular dos anos de 1990 decorre de uma nova reconfiguração mundial, conseqüente também da queda do muro de Berlim, da derrocada do eixo socialista e o avanço do capitalismo contemporâneo. A lógica de mercado progredi soberanamente e associada a um contexto de globalização acelerado pelas evoluções nas tecnologias de comunicação e transporte. Essa nova lógica, cria formas de dominação e exclusão, fortalecendo as empresas privadas, os avanços das privatizações e influência dos capitais externos nos países emergentes. Toda essa reconfiguração global capitalista, demanda uma “sociedade do conhecimento” para suprir a cadeia de mão obra cada vez mais especializada e tecnológica. Por isso, a Educação, novamente, passa a ser tema de relevância para formação das pessoas, nesta nova ordem mundial.

Nesse contexto de predominância do modelo neoliberal-conservador de globalização econômica, Fernando Henrique Cardoso, candidato do Partido Social-Democrata Brasileiro (PSDB), ascende à presidência da República. Sua gestão, alinhada à lógica dominante, implementa importantes medidas para educação brasileira.

A nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996) e as disputas entre os diferentes interesses em torno da questão do currículo, alteram progressivamente o quadro curricular da História. Nos anos de 1990, História e Geografia recuperam seus respectivos lugares como matérias escolares autônomas no Ensino Fundamental, passando a ocupar o lugar dos Estudos Sociais. Ainda que de modo geral, continuassem a ser ministradas com carga horária muito inferior às demais disciplinas. Nesse bojo, também se intensificaram os debates acerca da valorização e ressignificação do Ensino de História como área autônoma do conhecimento. OSPB e EMC também são retiradas do currículo e progressivamente, os cursos de licenciaturas curtas são extintos (FONSECA, 2011).

Em 1997, são implementados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997) para os Ensinos Fundamental e Médio. Do ponto de vista historiográfico e educacional, o referido documento representa um avanço no tocante ao processo de superação do Ensino de História de viés tradicional. Os PCNs propõem uma ampliação e diversificação das fontes, objetos de estudos, temas e problemas a serem abordados em sala de aula, delimita objetivos gerais para o aprendizado de História e critérios para a seleção de conteúdos para cada ciclo do Ensino Fundamental.¹⁵

Para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o PCN de História delimita os seguintes objetivos gerais de aprendizagem:

[...] identificar o próprio grupo de convívio e as relações que estabelecem com outros tempos e espaços;
organizar alguns repertórios histórico-culturais que lhes permitam localizar acontecimentos numa multiplicidade de tempo, de modo a formular explicações para algumas questões do presente e do passado;
conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles;
reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas, presentes na sua realidade e em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço;
questionar sua realidade, identificando alguns de seus problemas e refletindo sobre algumas de suas possíveis soluções, reconhecendo formas de atuação política institucionais e organizações coletivas da sociedade civil;
utilizar métodos de pesquisa e de produção de textos de conteúdo histórico, aprendendo a ler diferentes registros escritos, iconográficos, sonoros;
valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como um elemento de fortalecimento da democracia. (Parâmetros Curriculares Nacionais, Brasil, 1997, p.33).

Como se pode notar, os objetivos gerais de aprendizagem delimitados pelo PCN, representam, de fato, avanços significativos em relação às concepções tradicionais de Ensino de História. Conceitos como multiplicidade temporal, diversidade, valorização do patrimônio cultural e participação nas instituições sociais, contribuem para romper as barreiras impostas pelas abordagens lineares, evolucionistas, focadas em narrativas descritivas, isentas de problematização e que não permitiam aos alunos identificarem-se como sujeitos capazes de atuar, ativamente, no mundo, como agentes históricos conscientes.

¹⁵ Os PCNs delimitam quatro ciclos para o Ensino Fundamental, são eles: ciclo 1, composto pelo 1º e 2º anos, ciclo 2, composto pelos 3º e 4º anos, ciclo 3, composto pelos 5º e 5º anos e por fim, ciclo 4, composto pelos 7º e 8º anos. Como o documento precede a Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 que institui o Ensino Fundamental de nove anos, de matrícula obrigatória aos seis anos de idade, os Anos Iniciais do referido segmento contam com apenas com quatro dos cinco anos conforme determinado por esta lei. Lei nº 11.274/06, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9_perfreq.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2019.

Como aponta Braudel (2005), certos fenômenos históricos têm um fluxo de longa duração, isto é, permanecem em lenta transformação por um extenso período. Por isso, a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais não representou uma imediata e predominante aderência às propostas de renovação dos conteúdos e estratégias para o Ensino de História. Não por acaso, nos anos seguintes a implementação dos PCNs, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, etapa em que atuam principalmente os pedagogos, há em muitas escolas e em alguns livros didáticos, permanências de uma concepção de História que remete aos Estudos Sociais, no tocante a organização progressiva e linear dos conteúdos, apresentando primeiro a História do bairro, da família, depois o município, o Estado e o Brasil, por exemplo. As datas comemorativas, também muito recorrentes nas vertentes tradicionais de ensino, permanecem como conteúdos em muitas escolas, ainda que de forma mais inclusiva, inserindo, por exemplo, o dia do Índio, e o Dia da Consciência Negra (BITTENCOURT, 2011).

Em síntese, entre rupturas, avanços e permanências, a década de 1990 representou o retorno da disciplina escolar de História ao currículo oficial e deu continuidade ao processo de renovação das suas estratégias, conteúdos e proposição de temas. Mesmo que a concepção tradicional de História (positivismo histórico) ainda tenha significativa presença nas salas de aula das escolas brasileiras, não podemos ignorar os avanços conquistados mediante as lutas que remontam à abertura democrática.

Em grande parte, o processo de renovação da historiografia e do Ensino de História no Brasil, iniciada nas últimas décadas do século XX e ainda em curso, nos anos seguintes, busca inspirações nas abordagens francesa e inglesa. Autores como Jacques Le Goff, Michael Foucault, Eric Hobsbawm e Edward Palmer Thompson inspiraram, por diferentes caminhos, os filhos de Clio, ou seja, aqueles que se dedicam a pesquisa ou ao Ensino de História. Esta pluralidade nas elaborações teóricas e proposições metodológicas é, marcadamente, uma característica na busca pela superação do positivismo histórico na Educação brasileira.

Luta esta que ainda requer muito esforço dos pesquisadores, formadores de professores e, também, dos docentes. Já que nos últimos anos, estamos presenciando mudanças que afetam diretamente o processo de superação do positivismo histórico. Entre estas ameaças, destacamos a implementação da BNCC, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, promulgada em 2019.

No texto de apresentação da BNCC, no portal do Ministério da Educação (MEC), dedicado, exclusivamente, para divulgar tal política pública, ela é apresentada como:

[...] um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Seu principal objetivo é ser a balizadora da qualidade da educação no País por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito! (BRASIL, 2019, grifo nosso)

Temos, então, um documento com poder de lei e abrangência nacional, que determina objetivos de aprendizagem comuns para os alunos de todos os anos da Educação Básica. Consta no mesmo portal, um histórico que descreve o processo “democrático” de elaboração do referido documento, pontuando os marcos legais que amparam a sua implementação. Entre estes, a LDB/96 (BRASIL, 1996) é apontada como um dos pilares da referida medida normativa¹⁶.

De fato, a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), em seu Artigo 26, regulamenta uma base nacional comum para a Educação Básica ao determinar que:

[...] Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996, grifo nosso)

A partir da LDB, o texto que traça o histórico da BNCC, indica diferentes marcos no processo de elaboração do referido documento. Passando pelos PCNs de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, Finais e, posteriormente, do Ensino Médio (respectivamente em 1997, 1998 e 2000), a Conferência Nacional de Educação de 2010 (CONAE), na qual, os especialistas presentes afirmam a necessidade da BNCC como integrante de um plano para educação nacional, passando pela promulgação das DCN para a Educação Básica e Educação Infantil em 2010, a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010 (BRASIL, 2010), que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, a Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012 (BRASIL, 2012), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e por fim, a Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), que regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 (dez) anos. Sendo que a BNCC, é mencionada em quatro das vinte metas do PNE¹⁷.

Em 16 de setembro de 2015, é divulgada a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (então BNC e não BNCC, como consta do documento). Nela, são explicitados os

¹⁶ O sítio da BNCC está disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

¹⁷ O histórico da BNCC está disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>>. Acesso em: 10 jul. 2019

objetivos gerais de aprendizagem de História para o Ensino Fundamental e Médio e, também, objetivos de aprendizagem específicos para cada ano dos dois segmentos¹⁸.

Para obtermos uma visão dos pesquisadores e professores de História acerca da referida medida normativa, recorreremos as notas e publicações da ANPUH, já que até o momento de escrita desta dissertação, não encontramos pesquisas que versassem sobre esta temática.

Em nota, a ANPUH, tece críticas em relação à forma acelerada que o documento foi produzido, já que a elaboração de um currículo envolve uma complexidade em torno de definições de métodos de ensino, objetivos de aprendizagem e seleção dos conteúdos. No texto da nota, ainda é destacado o quanto as discussões para estas definições não são neutras, já que se referem, diretamente, a concepções de Educação que podem ser conflitantes e por isso, o debate deveria ter sido mais amplo. Além disso, a ANPUH ressalta a diversidade de abordagens na pesquisa e no Ensino de História e por isso, sugere que a equipe responsável pela área de História da BNCC seja ampliada ou reformulada. Por fim, é destacado, que a ANPUH, não recebeu qualquer convite formal para sua participação ou mesmo foi consultada no processo de elaboração da primeira versão da BNCC¹⁹.

Em maio de 2016, o MEC divulga a segunda versão da BNCC. Novamente, a ANPUH tece duras críticas ao documento. Em novo boletim, a instituição afirma que apesar desta versão conter alguns avanços no tocante a inserção de temas que a versão anterior não considerava, os retrocessos eram grandes. Tais como o pouco espaço para a História da Ásia e África, pouco conteúdo referente a ditadura militar brasileira, a ausência da história medieval ibérica (de suma importância para a compreensão da constituição do Brasil) e dentre outros²⁰. Em suma, para a ANPUH, na segunda versão da BNCC, ocorreu:

[...] a exclusão da proposta anterior em bloco e sua substituição por um currículo de viés tradicional e com poucas surpresas para além de suas ausências. O enfoque cronológico e a permanência da "grande narrativa" centrada no processo histórico de matriz europeia são os principais sintomas dessa permanência da tradição [...]. De modo algum, compreendemos que as críticas realizadas à primeira versão clamavam por um retrocesso, identificado nessa leitura do conteúdo para a área de História. Acreditávamos no avanço das discussões, corrigindo os rumos da Base, sobretudo no que se referia às graves ausências que vigoravam no primeiro

¹⁸ A primeira versão da Base Nacional Comum Curricular de História está disponível: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 06 jul./2019.

¹⁹ Nota da ANPUH sobre a primeira versão da BNCC disponível em: <<https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3140-nota-da-associacao-nacional-de-historia-sobre-a-base-nacional-comum-curricular-bncc>>. Acesso em: 12 jul. 2019.

²⁰ Nota da ANPUH sobre a segunda versão da BNCC disponível em: <<https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/diversas/item/3574-nota-sobre-a-segunda-versao-da-bncc>>. Acesso em: 12 jul. 2019.

documento. **O currículo apresentado não avança na execução das leis 10639/2003 e 11645/2008; não apresenta uma via de desconstrução da visão eurocêntrica da história e não possibilita uma reflexão acerca da natureza deste conhecimento a partir de sua imbricada relação com o tempo[...].** (ANPUH, 2015, grifo nosso)

A partir das críticas tecidas na nota da ANPUH, pudemos perceber que, o positivismo histórico, (FONSECA, 2011) ainda permanece fortemente arraigado na segunda versão da BNCC²¹. Fator este que não colabora para o desenvolvimento de uma consciência sobre a História e a percepção do processo temporal constitutivo dos fenômenos presentes em nossa atualidade. Além disso, a BNCC retrocede no tocante as temáticas afro-brasileiras e indígenas.

Após vinte sete seminários estaduais com gestores, professores e especialistas, ocorridos entre junho e agosto no ano de 2016, o MEC elabora a terceira versão da BNCC. Em abril de 2017, é então divulgada esta terceira versão e, em 20 de dezembro de 2017, o documento é homologado. No mesmo ano, a ANPUH divulga em carta aberta, endereçada ao Conselho Nacional de Educação, com um texto tecendo mais críticas à última versão da BNCC.

Na carta, a diretoria da ANPUH destaca que apoia a construção de uma base curricular comum, mas com alinhamento diferente do apresentado na versão homologada pelo CNE²². Para a referida associação, a BNCC constitui-se como um currículo verticalizado que prescreve o que o professor deve ensinar para que os alunos alcancem as métricas estabelecidas em avaliações padronizadas em larga escala, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), por exemplo. Em última instância, a BNCC constitui-se, segundo a ANPUH, em uma matriz a ser examinada, em um mecanismo de controle da atuação do professor e entre outros problemas, a BNCC:

[...] Mantém para os anos iniciais uma organização de tempo cronológico, em evolução de círculos concêntricos a partir do grupo familiar; mantém as festividades de datas cívicas como marco da compreensão da história nacional; mantém ainda para as séries posteriores do ensino fundamental **uma abordagem eurocêntrica da história**, que mais uma vez descarta a possibilidade de entendimento mais amplo da história da sociedade brasileira inserida nas sociedades americanas em sua diversidade cultural, social e econômica [...]. (ANPUH, 2015, grifo nosso)

Novamente, podemos destacar a permanência do “positivismo histórico” na organização e seleção dos conteúdos determinados pela BNCC. O que ao nosso ver, representa

²¹ A segunda versão da BNCC está disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2019.

²² Carta disponível em: <<https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/4484-carta-da-diretoria-da-associacao-nacional-de-historia-ao-conselho-nacional-de-educacao-reflexoes-e-subsidios-da-anpuh-a-respeito-da-bncc>>. Acesso em: 12 ago. 2019.

um retrocesso frente as conquistas das últimas décadas para a superação desta vertente de Ensino de História.

Como consequência direta da implementação da BNCC, temos as Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica²³ que visam:

[...] **estabelecer** Diretrizes Curriculares Nacionais e uma **Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores** da Educação Básica à luz das demandas educacionais contemporâneas e das proposições constantes na **BNCC** [...]. (BRASIL, 2019, grifo nosso)

Com a implementação das diretrizes, os conteúdos determinados pela BNCC, passarão a compor um total de 1600, das 3200 horas dos currículos das Licenciaturas de formação de professores para a Educação Básica, ou seja, metade da carga horária curricular destinada à formação de professores será sobre os conteúdos da BNCC (nomeada na Diretriz como Grupo 2). As outras 1600 horas são, igualmente, divididas entre dois grupos: metade referente à iniciação, à docência por meio de estágios supervisionados, prática clínica e residência pedagógica (Grupo 3) e a outra metade, referente a aprendizagem de conteúdos científicos educacionais, comuns à docência (Grupo 1).

De fato, com o advento da referida política pública, poderíamos ter um avanço no tocante a preparação dos futuros docentes para o Ensino de História. No entanto, é importante, considerarmos a qualidade dos conteúdos e da abordagem de ensino que passarão a integrar os currículos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia.

Como destacado pelas notas emitidas pela ANPUH, a BNCC significa um retrocesso em termos de Ensino de História. Já que o documento normativo reestabelece, oficialmente uma concepção de História no viés do positivismo histórico e recua frente aos avanços obtidos nas últimas décadas na inclusão da História dos ameríndios, dos afro-brasileiros, além de estar na contramão da identidade plural da investigação e das estratégias de ensino das artes de Clio. Desta forma, sob força de lei, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica implementa, com a força de lei, nos currículos oficiais, o ultrapasso e excludente positivismo histórico na formação de professores em nossas IES.

Em suma, a partir do breve resgate histórico sobre o Ensino de História realizado ao longo desta subseção e, das considerações que foram tecidas acerca da BNCC e, a partir das

²³ Texto disponível em

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=124721-texto-referencia-formacao-de-professores&category_slug=setembro-2019&Itemid=30192>. Acesso em: 18 set. 2019.

notas da ANPUH, entendemos que a referida política pública não contribui para a superação da vertente tradicional da História. Ao contrário, ela está oficialmente implementada no referido documento normativo.

Nosso objetivo não reside em um amplo exame da BNCC, no entanto, não poderíamos deixá-la de lado na tarefa de estabelecermos um histórico do Ensino de História no Brasil. Já que a BNCC, assim como as demais determinações legais sobre a Educação expostas até aqui, podem ser interpretados como:

[...] veiculadores de ideologias, de propostas culturais e pedagógicas com grande poder de penetração na realidade escolar. [...] Como discurso, age, especialmente, no processo de formação continuada, no pensamento dos professores e na burocracia escolar [...]. (FONSECA, 2011, p.33)

Nesta perspectiva, salientamos que as determinações legais sobre os currículos escolares e o Ensino de História foram, sistematicamente, ao longo de nossa História nacional, pensados e implementados com o desiderato de formação do povo conforme as concepções de política e educação mais influentes em cada período. Ao longo do tempo, os problemas aos quais os currículos deveriam atender, foram sendo alterados conforme seus respectivos contextos. A formação da nação e a supressão dos ideais republicanos durante o Império, o patriotismo e a doutrinação aos regimes vigentes durante à Primeira República e a Ditadura Militar, a formação para cidadania, liberdade e diversidade, da abertura democrática e, paralelamente, e com ainda mais força nos últimos anos, o alinhamento com a concepção neoliberal de mundo. Enfim, como objeto cultural e sujeito às disputas do cenário político cada vez mais global, o currículo da Educação Básica sempre esteve na esteira das transformações sociais e por consequência, também, o Ensino de História. Por isso, a análise de currículos deve:

[...] **desvelar suas origens, suas implicações, e os agentes envolvidos, os aspectos que o currículo condiciona e aqueles que por eles são condicionados**, damo-nos conta de que nesse conceito se cruzam muitas dimensões que envolvem dilemas e situações perante os quais somos obrigados a nos posicionar [...]. (SACRISTAN, 2013, p. 1, grifo nosso)

O currículo é um objeto socialmente construído e dotado de grande complexidade em suas dinâmicas de alterações, permanências e em seus desideratos. Não pode, portanto, ser considerado um objeto neutro. Ele é fruto de tensões sociais nas disputas por poder e, também, é objeto de legitimação de determinados grupos dominantes (GOODSON, 1997).

Logo, compreendemos que é válido afirmar que está em curso, no Brasil, a implementação de um modelo único de História em nossos currículos oficiais de Educação

Básica. Modelo este, que desconsidera os hercúleos esforços realizados por pesquisadores e professores brasileiros na superação de uma educação histórica tradicional, eurocêntrica e evolucionista e, na ampliação de novas concepções de ensino de História.

Além disso, é importante destacarmos, que na presente investigação, analisamos uma das dimensões do currículo: o oficial, ou seja, o conjunto de normas, oficialmente prescritas e institucionalizadas (LIBÂNEO, 2001). Neste sentido, é importante explicitar as três dimensões do currículo e as características do currículo oficial, aquele que é:

[...] estabelecido pelos sistemas de ensino, expresso em diretrizes curriculares, nos objetivos e nos conteúdos das áreas ou disciplinas de estudo. [...] o real é aquele que, de fato, acontece na sala de aula, em decorrência de um projeto pedagógico e dos planos de ensino. É tanto o que sai das ideias e da prática dos professores, da percepção e do uso do currículo formal, como o que fica na percepção dos alunos. [...] O currículo oculto se refere aquelas experiências que afetam a aprendizagem e o trabalho dos professores e são provenientes da experiência cultural, dos valores e dos significados trazidos de seu meio social de origem e vivenciados no ambiente escolar [...]. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOCHI, 2003, p. 363)

Tendo isso em vista, entendemos que é de suma importância compreendermos como o nosso objeto de estudo está inserido neste processo histórico de mudanças e permanências no qual os currículos da Educação Básica e para a formação de pedagogos está inserido. Nesta pesquisa, analisamos, então, como oficialmente é organizado (lugar) e proposto (concepções) o Ensino de História nas Licenciaturas presenciais em Pedagogia das universidades estaduais paulistas.

O resgate histórico realizado nesta seção, objetivou apontar parte da trajetória do Ensino de História no Brasil. Entendemos este esforço como duplamente necessário: para nos situarmos historicamente e compreendermos o lugar e a concepção de Ensino de História nas Licenciaturas de Pedagogia como um fenômeno resultante deste processo, e, ressaltar as dinâmicas de poder que vem operando sobre o currículo e o Ensino de História. Desta maneira, podemos analisar, por meio do conceito de tipologia narrativa (RÜSEN, 2001;2007) e RÜSEN (RÜSEN in SCHIMIDT et al., 2011), como as IES selecionadas, explicitam, por meio de seus currículos oficiais, as concepções de História para a formação dos pedagogos para o ensino dos domínios de Clio.

2.2 Tipologias narrativas e consciência histórica

No presente tópico, apresentamos os conceitos de consciência histórica, narrativa histórica e tipologias narrativas (RÜSEN, 2007) (RÜSEN, 1993 in SCHMIDT et al, 2011) e, de que forma eles são empregados na análise dos dados no intento de problematizarmos sobre as concepções de Ensino de História presente nas ementas das disciplinas acadêmicas voltadas dos cursos de Pedagogia.

Para Rüsen (2001), o objetivo da História é o desenvolvimento da consciência histórica que, por sua vez, consiste na soma das operações mentais pelas quais o Homem, interpreta a experiência temporal de si mesmo no mundo, de forma que tal exercício, oriente a sua vida prática no tempo. No entanto, a consciência história não se configura meramente em um conhecimento sobre o passado. Ela é uma regulação complexa, com uma abordagem tridimensional do tempo, na qual, passado, presente e futuro estão inseridos. É por meio da consciência histórica, que o Homem busca os conhecimentos históricos necessários para suprir suas carências de orientação no presente e fazer projeções do futuro.

O desenvolvimento da consciência histórica ocorre por meio de um processo específico, denominado por Rüsen (1992) de *aprendizado histórico*. Tal aprendizado pode ocorrer de duas formas:

[...] uma é do contato com o legado da ação humana, acumulada no tempo, e que chamamos comumente de história, não raro com a inicial maiúscula. Esse contato se dá de forma espontânea, no convívio social do cotidiano, nos múltiplos âmbitos da experiência vivida. Essas experiências emolduram as tradições, as memórias, os valores, as crenças, as opiniões, os hábitos que se acumulam e nos quais se forma, se forjam os agentes, desde pequeninos - a começar pela linguagem e pelo convívio familiar. A outra experiência é a escolar. (MARTINS, 2011 in SCHMIDT et al., 2011, p. 6)

A aprendizagem histórica é a consciência humana relativa ao tempo, experimentando-o, adquirindo e desenvolvendo a competência para significá-lo neste processo. O tempo, em todas as suas permanências e vicissitudes é o objeto central da aprendizagem histórica.

Desta forma, a aprendizagem é compreendida como um processo dinâmico e transformador. São adquiridos conhecimentos e habilidades. No caso da aprendizagem histórica, a “História” é adquirida. Os acontecimentos do passado, os fatos, as ações do Homem no tempo, tornam-se conhecimento. Estes conhecimentos, gradualmente, desempenham um papel na construção mental do sujeito, à medida que:

[...] a aprendizagem histórica é um processo de fatos colocados conscientemente em dois polos, ou seja, por um lado, um pretexto objetivo das mudanças, que as pessoas e seu mundo sofreram em tempos passados e, por outro, o ser subjetivo e a compreensão de si mesmo assim como sua orientação no tempo [...]. (RÜSEN, 1993 in SCHIMIDT et al., 2011, p. 83)

Nesta concepção, aprender sobre os domínios de Clio, significa conhecer sobre os fenômenos e fatos ao longo do tempo, “da História” e, subjetivamente, aprender sobre si, como sujeito resultante de um processo historicamente constituído e, que neste processo, se identifica como agente histórico, dotado dos meios necessários para orientar suas ações no tempo em que vive, por meio dos conhecimentos históricos adquiridos (consciência histórica).

Nesta perspectiva, há uma especificidade na aprendizagem histórica, ou seja, ela se difere das demais formas de aprendizagem. Tal particularidade reside na forma como acessamos os conhecimentos históricos: por meio da narrativa histórica²⁴. Para Rüsen (2007), a narração histórica é o procedimento mental que dá sentido ao passado com finalidade de orientar a vida prática no tempo. Em suma, podemos denominar como narrativa histórica, os processos conscientes de significação do passado, ou seja, as formas pelas quais tecemos nossas análises e explicações sobre a experiência do Homem ao longo do tempo.

A narrativa histórica opera por meio da memória. Ela, a memória, está presente no imaginário das pessoas, nos documentos, nos vestígios históricos, enfim, naquilo que o ser humano produz. No caso desta pesquisa, a memória está presente em nossas fontes: as matrizes curriculares dos cursos de Licenciaturas em Pedagogia (das IES selecionadas), em seus Projetos Político Pedagógico de Curso (PPP), nas ementas das disciplinas acadêmicas de Ensino de História e por fim, nas referências bibliográficas listadas neste último documento.

No entanto, a narrativa histórica, não se configura como simples descrição do passado. Ela é uma forma de interpretação, de significação do tempo e por isso, requer o desenvolvimento das seguintes **competências** para executá-la: de **experiência**, de **interpretação** e para a **orientação histórica**.

²⁴ A utilização dos conceitos “discurso” e “narrativa”, diferem da vertente narrativista, como a proposta por Hayden White (1977), por exemplo. Nesta concepção, a História se ocupa da análise de discursos socialmente construídos sobre os fatos, uma vez que o passado não pode ser o objeto de estudo pelo fato de não poder ser diretamente acessado pelo historiador. Por isso, tudo que lhe é permitido é a análise destes discursos, de tal maneira, que a História não se configura como ciência, mas sim como constructo literário, um gênero textual (MALERBA, 2006). Na proposição de Rüsen, a História é de fato uma narrativa, já que ela versa sobre os fenômenos ocorridos no fluxo temporal e por isso, a forma de comunicação da pesquisa e do ensino de História é a narração destes fenômenos. A diferença entre os dois autores reside, no fato, de que para Rüsen (1993 in SCHIMIDT et al, 2011), a narração é uma forma de interpretação consciente dos fatos, e que há consensos dialeticamente instituídos e revisados por meio das formas de significação do passado oriundas das pesquisas históricas. Logo o passado pode ser acessado e também ressignificado. (RÜSEN, 1997 in SCHIMIDT et al, 2011,)

A **competência de experiência** se refere ao “conteúdo”, aos fenômenos ocorridos ao longo tempo, ao passado propriamente dito. Supõe a habilidade para ter experiências temporais e implica, na capacidade de olhar para o passado resgatando suas especificidades temporais que o distingue do presente. (RÜSEN, 1992 in SCHIMIDT et al., 2011, p.59) Executamos esta competência quando, por meio do conhecimento dos fatos históricos, identificamos as diferenças entre o tempo presente e os elementos constitutivos de outros períodos históricos, possibilitando assim, situarmo-nos historicamente, no tempo. Saber identificar uma obra de Aleijadinho²⁵ e situá-la em seu respectivo período histórico é um exemplo de exercício da competência de experiência.

A **competência de interpretação**, refere-se a forma. Ela consiste em reduzir as diferenças entre passado, presente e futuro, num todo temporal em que os fenômenos do presente são compreendidos como historicamente construídos no fluxo do tempo, ou seja, requer a habilidade de enxergar as relações constitutivas entre passado e presente. A competência de interpretação é o pilar da atividade significativa-criativa da consciência histórica. A temporalidade da vida humana é empregada como um importante instrumento desta tradução de experiências da realidade passada a uma compreensão do presente. (RÜSEN, 1992 in SCHIMIDT et al 2011). É por meio desta concepção de temporalidade que podemos identificar as nuances, rupturas e permanências entre os fatos históricos no decorrer do tempo.

Empregamos a competência de interpretação, quando conscientemente estabelecemos relações coerentes entre as permanências e rupturas no processo histórico que influenciam na constituição do presente. Por exemplo: compreender que muitos formadores de professores e autores de livros didáticos, foram alunos formados em uma concepção de História com fundamentação nos Estudos Sociais, permite-nos perceber a permanência da abordagem concêntrica presente em muitos livros didáticos e práticas escolares da atualidade.

Por fim, temos a **competência de orientação**, que se refere à função, ao desejo do conhecimento histórico e seu desenvolvimento enquanto aprendizagem. Esta competência supõe a utilização do conhecimento temporal, com seu conteúdo histórico de experiência para orientação da vida. Exercer a competência de orientação, consiste em dirigir os processos decisórios referentes ao presente e, de projeções do futuro, mobilizando as ações de mudanças ao longo do tempo. Empregamos a competência de orientação quando, cientes dos fatos ocorridos no passado, embasamos nossas decisões no presente ou planejamos ações futuras.

²⁵ Antônio Francisco Lisboa, também conhecido como Aleijadinho, foi um importante escultor brasileiro no período colonial durante o auge da mineração na atual região de Ouro Preto – MG. Aleijadinho ficou conhecido pelo seu estilo distinto, sobretudo nos trabalhos envolvendo figuras sacras em madeira e pedra sabão.

É no desenvolvimento das três competências supracitadas que nos habilitamos no exercício da competência narrativa, pela qual, mobilizamos a aprendizagem histórica para o desenvolvimento da consciência histórica. Como aponta Rüsen:

[...] Em termos teóricos, não é difícil explicar o desenvolvimento da consciência histórica como processo de aprendizagem. A aprendizagem é conceituada em seu marco de referência como uma qualidade específica dos procedimentos mentais da consciência histórica. Tais procedimentos são chamados de “aprendizagem” quando as competências são adquiridas para a) experimentar o tempo passado, b) interpretá-lo na forma de História e c) interpretá-lo como propósito prático na forma diária. (RÜSEN, 1995 in SCHIMIDT et al., 2011, p. 75)

Resumindo, a aprendizagem histórica pode ser conceituada como um processo de compreensão das experiências temporais por meio da competência narrativa. Sendo esta, a habilidade de narrar uma história (a partir da memória) pela qual a vida prática recebe uma orientação no tempo. Para que isto ocorra, a competência narrativa deve mobilizar as habilidades de: 1) de compreensão das realidades passadas, 2) de relacionar os tempos históricos tridimensionalmente entre a) o conhecimento sobre o passado para compreender o presente, b) o próprio presente, e c) as expectativas sobre o futuro e, 3) a habilidade de orientação para as necessidades e carências da vida prática. Através deste processo, ocorre o movimento de mudança dos tipos de consciência histórica, das formas mais tradicionais para as genéticas e, enfim, o aprendizado histórico.

Em termos de educação formal, organizar situações de aprendizagem na perspectiva da aprendizagem histórica, requer que as estratégias da Didática da Histórica, da Pedagogia ou da Psicologia, sejam empregadas para o desenvolvimento da consciência histórica. (RÜSEN, 1995, in SCHIMIDT et al 2011). Em suma, isso significa mobilizar os saberes docentes para propiciar aos alunos um aprendizado que possibilite um processo de mudança estrutural da consciência histórica, passando das formas mais tradicionais de pensamento às mais genéticas.

Este processo de mudança estrutural da consciência histórica entende que, por meio da dinâmica presente na narrativa histórica, seja oportunizada situações de aprendizagem que possibilitam a evolução da consciência histórica, a qual se organiza em uma estrutura progressiva de tipos de pensamento. Estes tipos descrevem as estruturas mentais de orientação da vida prática, experiência do tempo, formas de significação da História, relação com os valores e com os raciocínios morais. Cada um dos tipos de consciência e narrativa histórica se configuram como pré-requisitos dos subsequentes, sendo o nível crítico, a negação dos demais e pré-requisito para o nível genético.

Os referidos níveis de consciência histórica estão organizados conforme a descrição a seguir.

Tipo tradicional: neste tipo de consciência, são as tradições historicamente estabelecidas que determinam a orientação da vida prática. Uma ruptura das tradições levaria a uma desorientação da vida cotidiana. Neste tipo, a consciência histórica nos provê de tradições por meio da recordação dos acontecimentos passados para reforçar as origens históricas das obrigações presentes nos valores vigentes. A principal função da consciência tradicional é a manutenção dos valores estabelecidos por meio da afirmação de sua origem histórica. Em parte, nesta perspectiva, a consciência histórica tem como função manter vivas as tradições.

As orientações tradicionais definem a “unidade” dos grupos sociais por meio do sentimento de origem comum. Em relação à subjetividade, a consciência tradicional, define a moralidade como tradição historicamente construída e a ser perpetuada no futuro (RÜSEN, 1992 In SCHIMIDT, 2011).

Tipo exemplar: ao invés das tradições, neste tipo de consciência histórica, o passado é interpretado como o processo que constitui as regras que embasam as regulações do presente e as projeções do futuro. Nesta concepção, a História é didática, uma vez que, por meio dela, obtemos exemplos variados de como devemos agir para guiar nossas decisões.

O modo de orientação da vida prática nesta concepção é derivado de exemplos e regras do passado. O pensamento histórico exemplar se manifesta na orientação para a vida por meio de regras e princípios históricos legitimadores das ações no presente. Em termos de moral, a história é a orientadora das lições a serem aprendidas e aplicadas no cotidiano (RÜSEN, 1992 In SCHIMIDT, 2011).

Tipo crítico: neste tipo de consciência, temos a utilização do conhecimento histórico como embasamento para a refutação da consciência histórica estabelecida como meio de orientação da vida prática. As narrações deste tipo se constituem como rupturas das narrações estabelecidas, elas são a negação da História contada e representam o caminho de constituição da identidade pela recusa dos parâmetros estabelecidos. Sua contribuição para a moralidade ocorre por meio da crítica, que busca invalidar os valores morais estabelecidos por meio da argumentação racional pautada no conhecimento histórico (RÜSEN, 1992 In SCHIMIDT 2011).

Tipo genético: este tipo de consciência histórica é em sua essência, o entendimento de que os fenômenos estão em constante mudança. Neste tipo, a orientação para a vida prática reside na percepção das mudanças ocorridas ao longo do tempo, costumes, valores, a cultura,

tudo, deve ser entendido como sujeito a alterações no fluxo temporal. A mudança é a essência que dá sentido à História (RÜSEN, 2007).

Esta forma de pensamento histórico busca ver os fenômenos sociais em sua complexidade temporal marcadamente repleta de mudanças, permanências e processos de transformações. Diferentes pontos de vistas podem ser aceitos devido à possibilidade de se integrarem numa abrangente perspectiva de mudança temporal. Dentro desta perspectiva de consciência histórica, os valores morais se temporalizam e é importante para a pesquisa e para o Ensino de História, identificarem e narrarem sobre estes processos de mudança ao longo do tempo.

Apesar dos referidos conceitos estarem organizados em uma hierarquia de níveis, não significa que há, nos textos históricos, nos discursos das pessoas e nas narrativas sobre os fenômenos, uma manifestação dos quatro tipos, de uma forma linear e hermeticamente fechados entre si. Em um texto histórico, uma produção científica, numa referência bibliográfica ou plano de aula, por exemplo, podemos encontrar elementos pertencentes a diferentes níveis de narrativa ou consciência histórica. Isso pode ocorrer de forma mais ou menos harmônica, ou com a predominância de um dos níveis, mas com elementos dos demais. O que é importante nesta concepção é a análise da dinâmica estabelecida entre os níveis de consciência histórica. Tal dinâmica indica como os saberes históricos, a significação do tempo e a orientação para a vida prática, são manifestadas. Enfim, qual concepção de História ou Ensino de História é predominante e de quais formas elas ocorrem nos textos históricos.

Como já apontado, entendemos que é por meio da narrativa histórica que as competências de experiência, de interpretação e para a orientação histórica são mobilizadas. A narrativa histórica oportuniza o processo de mudança estrutural da consciência histórica, passando das formas mais tradicionais para as mais genéticas. A esse processo, damos o nome de aprendizagem histórica. Desta maneira, podemos perceber que a narrativa histórica é de grande importância para o aprendizado histórico. Já que é por meio da narrativa que o processo de aprendizado histórico ocorre.

Ao exemplo da consciência histórica, nesta perspectiva, a narração também é organizada numa hierarquia de tipos. Havendo em termos de educação formal, uma relação direta entre a narrativa empregada, e as possibilidades de mudança estrutural da consciência histórica. Dessa forma, uma narrativa predominante tradicional, dificilmente oportuniza uma mobilização das competências dos alunos para as consciências de tipos mais complexos.

Como podemos observar, os tipos de narrativas apresentam diferentes concepções sobre a memória, continuidade e sentido de tempo e identidade. Na narrativa tradicional, por

exemplo, a memória refere-se às raízes históricas que constituem as regras e valores do tempo presente. A orientação para a vida prática se dá na manifestação das regras, historicamente estabelecidas, por meio do resgate das suas origens e, através delas, são realizadas as projeções futuras. O desiderato das ações no presente é a continuidade do que fora estabelecido no passado. Por fim, a identidade nesta forma discursiva, constitui-se como enraizamento das tradições (RÜSEN, 2007).

Podemos encontrar a narrativa tradicional nas escrituras religiosas, em alguns monumentos históricos, nas histórias que versam sobre as origens de determinados costumes e tradições e em tratados que remontam ao passado para justificar leis e dominações no presente.

Na narração exemplar, a História ensina por meio dos inúmeros acontecimentos referentes as mudanças e permanências do passado que transmitem orientações, exemplos e regras sobre como agir. Os limites mais restritivos impostos pelo tipo tradicional de narrativa são ultrapassados. A memória não é mais uma forma de continuidade das regras historicamente determinadas, mas sim, uma forma de buscar exemplos demonstráveis capazes de orientarem a vida prática. As histórias sobre os:

[...] senhores, por exemplo, ensinam regras do bem – mandar. Histórias do surgimento, da evolução e do desaparecimento de estruturas políticas transmitem os ensinamentos de como a dominação se modifica sob determinadas circunstâncias. Os entendimentos abstratos e gerais, aparentados às regras, são transpostos para uma série de exemplos históricos e, por meio deles, consolidados. (RÜSEN, 2007, p. 50-51)

Neste tipo de narrativa histórica, o objetivo não é mais a perpetuação do modelo vigente e o tempo, não mais é concebido com o sentido de continuidade. O desiderato da narrativa reside em buscar exemplos e aplicações de regras gerais para as condutas do presente e o tempo, é concebido como o tempo das experiências, podendo ser mutável.

As narrativas do tipo exemplar podem ser encontradas em histórias que passam uma moral, ou uma lição a ser aprendida com o intento de aplicação na vida prática. Também são comumente empregadas em histórias que demonstram virtudes a serem seguidas ou exemplos a serem evitados. (RÜSEN, 1993 in SCHIMIDT et al., 2011).

Já na narração crítica, o tempo é caracterizado pelas rupturas. Os modelos morais e as narrativas culturalmente mais influentes são amplamente questionados. A historiografia crítica é marcada pelos elementos narrativos que contrapõem e relativizam os modelos de interpretação precedentes, no intuito e destituí-los de seus *status quo* como orientadores da vida, para darem margem ao surgimento de novos modelos explicativos. A construção de sentido é nesta narrativa:

[...] uma comunicação intercultural, na qual o discurso histórico se modifica radicalmente, quando novas representações substituem as antigas, ou mesmo quando uma linguagem simbólica do histórico, inteiramente nova, varre a precedente. (RÜSEN, 2007, p. 55)

Este tipo narrativo é recorrente em abordagens históricas que questionam os métodos de análise amplamente estabelecidos. Podemos citar as obras de Michel Foucault e suas propostas de deslegitimar as representações culturais vigentes (RÜSEN 2007) e também, a corrente historiográfica da História das Mulheres, na qual, este tipo narrativo é apontado pelo referido autor, como abundante devido às críticas que as historiadoras feministas realizaram à sociedade patriarcal e aos modelos tradicionais de feminilidade (RÜSEN, 1993 apud SCHIMIDT et al., 2011).

A narrativa crítica estabelece as bases (pela negação e pela desconstrução) para as rupturas históricas dos modelos e proposição de novos esquemas interpretativos. Portanto, ela é um pré-requisito para a forma mais complexa entre os tipos de narrativa histórica: o tipo genético.

Nesta narrativa, o centro do trabalho de interpretação histórica está na mudança temporal. Desta forma, o tempo passa a ser compreendido como:

[...] qualidade das formas de vida humana, como chance de superar os padrões de qualidade de vida alcançados, como aberturas de perspectivas de futuro, que vão qualitativamente além do horizonte que se obteve até o momento. (RÜSEN, 2007, p. 58)

A experiência histórica na narração genética passa a ter como fator determinante, as diferenças estruturais entre os fenômenos compreendendo-os como diversos e complexos por natureza. A História está sempre em transição, transformação e dotada de diferentes temporalidades. O saber histórico passa a ser forma de compreensão da complexidade que forma o tempo, expandido as possibilidades de significação do tempo para além dos sistemas de regras, princípios e de contraposições dos demais tipos de narrativa.

Em suma, em termos de sentido histórico, tempo é compreendido como mutável, mesmo o passado, uma vez que este está aberto a um leque de significações mais abrangentes no tocante a compreensão dos fenômenos. Histórias deste tipo apontam para a mudança temporal do Homem no mundo, como intuito de orientar a vida prática para a constante dinâmica de vicissitudes.

Como exemplo deste tipo de narrativa, Rüsen (RÜSEN, 1993 apud SCHIMIDT et al., 2011) aponta, novamente, para a corrente da História das Mulheres. O autor destaca que nesta vertente, histórias deste tipo, superam as alternativas entre aceitação e recusa dos conceitos tradicionais de feminilidade e propõem o conceito de gênero como historicamente construindo e por isso, dotado de mudanças e permanências ao longo do tempo.

A partir das tipologias narrativas supracitadas, analisamos as referências bibliográficas (textos históricos) das ementas das disciplinas acadêmicas de Ensino de História. Desta maneira, foi possível identificar as dinâmicas entre as tipologias narrativas em cada uma das referências analisadas e desta maneira, estabelecermos uma análise que nos permite vislumbrar as concepções de Ensino de História predominantes, em cada um dos cursos de licenciaturas de Pedagogia examinados.

Compreendemos que a partir dos currículos oficiais, ao identificarmos e analisarmos as tipologias narrativas predominantes, podemos compreender como estão propostos e documentados, os processos formativos por meio dos quais, os pedagogos em formação poderão desenvolver seus aprendizados históricos, que por sua vez, se configurarão como as operações mentais pelas quais irão se orientar para o ensino das artes de Clio. Sendo este desenvolvimento, fundamental para as maneiras pelas quais, os futuros professores significarão o passado e empregarão os conhecimentos históricos para se orientarem na prática do Ensino de História.

É importante considerarmos alguns aspectos referentes ao emprego deste conceito teórico. Devemos reforçar que a tipologia visa compreender diferentes formas de significação da experiência temporal e de orientação da vida. Além disso, apesar de no aspecto teórico, elas serem apresentadas como estruturas de significação diferentes entre si, isso não significa que se manifestem, no mundo prático²⁶, de forma isolada. Como salientado por Rüsen (2007):

[...] **Nenhum tipo aparece, todavia, de forma pura.** As descrições tipológicas isolam, artificialmente, os diversos elementos que atuam, no processo de formatação, sempre articulados uns aos outros, em contextos complexos. [...] Há dois modos de contextos que se destacam. **Os diferentes tipos implicam-se mutuamente, ou seja: não pode ser pensado sem os demais.** Ademais, sob condições determinadas, a passagem de uns aos outros não se faz de modo arbitrário. O contexto da implicação significa que os elementos formais dos quatro tipos aparecem conjuntamente em toda formatação histórica. **Sua ponderação não é, naturalmente, uniforme, mas dá-se em mesclas variáveis, sem que isso impeça de reconhecer que elementos**

²⁶ No caso, os textos históricos/referências bibliográficas descritas nos documentos supracitados. Ressaltamos que em algumas IES, a disciplina acadêmica de Ensino de História divide sua carga horária com o Ensino de Geografia. Nestes casos, analisamos somente as obras referentes aos Domínios de Clio. Há também, em alguns casos, uma clara separação entre a bibliografia básica e complementar da disciplina. Nestas situações, optamos por analisar exclusivamente a bibliografia básica.

essenciais de um tipo estão relacionados aos elementos análogos dos demais tipos.
[...] (RÜSEN, 2007, p.53 - grifo nosso)

Logo, então, a tipologia narrativa não se constitui como um modelo analítico que reduz a complexidade dos fenômenos reais à serviço de modelos explicativos, idealmente desenhados. Neste sentido, podemos considerá-la como uma abordagem teórica que possibilita uma análise dinâmica das formas de significação do tempo e comunicação dos saberes históricos, já que os quatro tipos estão presentes nos textos históricos de diferentes formas. Um determinado texto pode, por exemplo, ter uma narrativa predominante enquanto as demais são mobilizadas de forma secundária. A forma dominante estabelece uma significação em relação às secundárias, cada uma com um determinado desiderato. (RÜSEN, 1993 apud SCHIMIDT et al., 2011).

Em suma, por meio da tipologia narrativa, é possível interpretar as especificidades historiográficas de um determinado texto histórico, compreendendo-o como uma conjuntura de elementos narrativos, dentre os quais, podemos identificar a predominância de determinados tipos. Desta forma, ao analisarmos as ementas das disciplinas acadêmicas referentes ao Ensino de História, buscamos identificar nas referências bibliográficas discriminadas, as dinâmicas entre narrativas dominantes e secundárias, nos referidos documentos. Assim, problematizamos em sua complexidade, as obras que compõem a bibliografia base de cada componente curricular destinado ao Ensino de História.

A título de exemplo de aplicação da tipologia narrativa, trazemos a seguir, uma breve análise do livro “Didática e prática de ensino de História” de Selva Guimarães Fonseca (2003) à luz das tipologias narrativas. Obra esta, recorrente em ementas das disciplinas acadêmicas de Ensino desta área do saber.

Para este empenho, foi realizada uma minuciosa leitura da obra identificando como a autora significa a experiência temporal mediante as categorias a seguir: memória de; continuidade como; identidade pela; sentido de tempo, sendo estas, diferentes entre si nos quatro tipos de narrativas históricas. Foi realizada, uma espécie de fichamento, no qual organizamos e categorizamos os dados a partir das acerca das tipologias narrativas. A partir desta organização, elaboramos uma tabela “matriz” a qual preenchemos com os trechos destacados da referida obra cruzando as quatro categorias supracitadas com as quatro tipologias narrativas. Como resultado, montamos uma grande tabela, a partir da qual, pudemos contabilizar a ocorrência das tipologias narrativas tradicional, exemplar, crítica e genética. Assim, identificamos as tipologias dominantes na referida obra e, evidenciamos os trechos que se enquadram nas tipologias para uma eventual contextualização dos resultados alcançados.

No entanto, tão importante quanto identificarmos as dinâmicas de ocorrência das tipologias narrativas numa dada obra, é compreender como elas ocorrem. Já que em cada referência, um determinado tema sobre o Ensino de História é narrado articulando determinados elementos tipológicos.

A obra de Fonseca (2003) é organizada em duas partes. Na primeira, a autora aborda a História recente do Ensino de História no Brasil, principalmente, a partir das diversas mudanças ocorridas nas leis que se referem, direta ou indiretamente, no cenário educacional, ao longo do século XX. Na segunda parte, reúne uma série de estudos, estratégias de ensino, relatos de experiência docente e sugestões no intuito de ofertar ao leitor, propostas variadas de estratégias a serem utilizadas em sala de aula.

Uma análise tipológica da referida obra, nos permite compreender que há forte presença dos tipos críticos e exemplares, com menor ocorrência do tipo genético.

Na primeira parte do livro, predominam elementos da tipologia crítica e genética. A autora recorre aos saberes históricos, para tecer críticas as determinações legais que instituíram os modelos de ensino dos Estudos Sociais, OSPB, EMC como elementos de doutrinação para a manutenção dos governos vigentes. Sobretudo, durante o período da ditadura militar. Além de fazer considerações acerca dos livros didáticos e a formação inicial de professores. Os conhecimentos sobre a História, Ensino de História e a história da educação brasileira, são empregados de forma crítica, no intuito de invalidar as práticas educacionais analisadas como possibilidades para uma educação cidadã, capaz de formar sujeitos históricos críticos e leitores do seu contexto. Temos aqui, a negação dos valores morais, de significação do passado e orientação da vida prática do período analisado, como modelos viáveis tendo em vista uma perspectiva de Ensino de História de tipo mais genético.

A autora sucede a narração crítica pela genética, ao estabelecer que o Ensino de História no Brasil, tem como uma de suas principais características, a mudança de paradigma conforme as alterações do quadro político e econômico do país. Ao fazer isso, Fonseca (2003) estabelece o processo de transformação do objeto de estudo (História/Ensino de História) como o motor da narração história, sendo assim, os processos de mudanças passam a ser analisados como elementos fundamentais para a compreensão do passado, do presente e projeções de possíveis práticas para o Ensino de História e por isso, nestes momentos de seu texto, prevalecem elementos da referida tipologia.

Na segunda parte, predominam, principalmente, os elementos exemplares (que orientam a vida prática por meio de regras e exemplos a serem adotados no presente), seguidos pelos tipos críticos e genéticos. Já que neste trecho da referida obra, a autora recorre as suas

experiências como professora e formadora de professores, para sugerir estratégias e práticas de sala de aula para o Ensino de História. A narração de tipo crítica opera, aqui, como uma forma de refutação das abordagens tradicionais de ensino, e como abertura para as sugestões e considerações descritas pela autora como exemplos de uma abordagem reflexiva para o Ensino das artes de Clio (tipo exemplar). As atividades sugeridas, significam o tempo através das relações das mudanças e permanências (tipo genético) e, propõem uma análise crítica das estruturas do presente (tipo crítico).

A análise realizada visa ilustrar como a utilização da tipologia narrativa ajuda-nos a compreender as dinâmicas de narração presentes em textos históricos. É por meio deste exercício que analisamos “as concepções de Ensino de História” (tipologias narrativas dominantes) presente nas Licenciaturas de Pedagogia das IES selecionadas.

Para tanto, analisamos as ementas (ou planos de ensino) das disciplinas acadêmicas de Ensino de História, com o objetivo de identificar os textos históricos (bibliografia base) descritos nos referidos documentos e, analisá-los, à luz das tipologias narrativas para compreender as dinâmicas entre as narrativas dominantes e secundárias presentes em cada uma das Licenciaturas presenciais de Pedagogia das universidades estaduais paulistas. Desta maneira, podemos compreender como estão propostos os processos formativos dos pedagogos (nas IES selecionadas) para lecionarem História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Com o objetivo de identificarmos possibilidades e caminhos no emprego de nosso referencial teórico na análise bibliográfica, recorreremos, novamente, aos bancos de produções acadêmicas para novas buscas. Utilizando os termos “tipologia narrativa”, “análise bibliográfica” e “Jorn Rüsen”. Foram encontrados poucos trabalhos em que pudemos identificar uma abordagem de análise de dados semelhante a empregada em nossa pesquisa. Entre estes, destacamos os trabalhos de Larsen (2016) e Carvalho (2012), que utilizam as tipologias narrativas como referencial para a análise bibliográfica. Carvalho (2012) examinou a obra *Raízes do Brasil*, de Sérgio Buarque de Holanda, com o objetivo de compreender a tipologia narrativa predominante na mesma²⁷. Larsen (2016) analisou quatro diferentes obras sobre a História da música brasileira para identificar como os autores destas obras se posicionam em relação a experiência musical brasileira, seus conceitos sobre música e o envolvimento dos mesmos com o nacionalismo.

Em ambos os artigos, pudemos perceber que os autores utilizam as tipologias narrativas com os mesmos objetivos que traçamos em nossa pesquisa: como referencial para a

²⁷ O autor conclui que a tipologia genética (que compreende a mudança como o motor da História e principal forma de significação do tempo) é dominante na clássica obra de Sérgio Buarque de Holanda.

análise bibliográfica. Notamos também, que tal exercício proporciona uma profunda interpretação crítica do pensamento histórico analisado. No entanto, os autores não explicitam como organizaram e categorizaram os dados. É justamente nestes dois pontos, que entendemos que residem os maiores desafios no emprego da abordagem de Rüsen (2007, RÜSEN, 1993 in SCHIMIDT et al., 2011). Se por um lado, as tipologias narrativas nos permitem realizar um exame aprofundado e complexo da significação temporal dos textos históricos, por outro, ela demanda um esforço hercúleo na leitura, organização, categorização e análise dos dados, que em nossa pesquisa, consiste em referências bibliográficas de nove ementas (planos de ensino) das disciplinas acadêmicas de Ensino de História²⁸.

Ao longo desta seção, realizamos um breve resgate histórico do Ensino de História no Brasil. Tal exercício habilita-nos a compreendê-lo (o Ensino de História) como um objeto temporalmente construído e ressignificado ao longo das vicissitudes dos séculos XIX, XX e XXI. Desta forma, podemos identificar as permanências e mudanças nas concepções de Ensino História presentes nos currículos das Licenciaturas de presenciais de Pedagogia das universidades estaduais paulistas.

Também explanamos sobre os conceitos de consciência e a narrativa histórica, e como utilizamos as tipologias narrativas na análise de nossas fontes no intento de identificar as concepções de Ensino de História na formação dos pedagogos para o Ensino de História. Na seção seguinte, detalhamos como, em nosso entendimento, a presente pesquisa está inserida na abordagem qualitativa, na análise documental e bibliográfica. Também detalhamos, como coletamos, organizamos e categorizamos os dados.

Figura 5– *Clio, Euterpe e Thalia* por Angèle Dequier



LE SUER, Eustache. **Clio, Euterpe e Thalia**. [1645]. 1 pintura, óleo sobre madeira, 130 cm x 130 cm. Disponível em: <https://www.wikiart.org/pt/eustache-le-sueur/clio-euterpe-and-thalia>
Acesso em 12/06/2019

3. FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

Na presente seção, buscamos inspiração em Calíope e Euterpe para discorrermos sobre os aspectos metodológicos da pesquisa. Calíope, uma das oito irmãs de Clio, é a musa responsável abençoar os seres humanos com a criatividade para as artes e para as ciências. Euterpe, por sua vez, é a musa inspiradora da música e da poesia (GRIMAL, 2005).

Com as dádivas da criatividade científica de Calíope e sob as benção de Euterpe para guiar as nossas palavras, abordamos os aspectos metodológicos da pesquisa, destacando as justificativas acerca da opção pela abordagem qualitativa, bem como, explanamos sobre a amostragem, a coleta, a organização e análise dos dados.

Considerando o nosso objeto de estudo e os objetivos propostos, entendemos a abordagem qualitativa como a mais apropriada. Essa opção deve-se ao fato de que, conforme apontado por Ludke e André (1986), em grande parte, a metodologia é escolhida em razão das características do objeto e, sobretudo, das questões que norteiam o objetivo da pesquisa.

Como já exposto, temos como objetivo analisar o lugar e as concepções de Ensino de História nas Licenciaturas presenciais de Pedagogia das universidades estaduais paulistas. Para tanto, selecionamos como fontes os documentos curriculares dos cursos de Pedagogia das referidas instituições. São eles: os projetos políticos pedagógicos de curso, matrizes curriculares e as ementas das disciplinas acadêmicas voltadas ao Ensino de História.

Para compreensão do lugar que o Ensino de História ocupa na formação do pedagogo, nossa análise leva em consideração os seguintes elementos: a) as posições que as disciplinas desta natureza ocupam na matriz curricular revelando o semestre em que elas ocorrem; b) a sua condição exclusiva (ou não), uma vez que podem ou não serem ofertadas junto com o Ensino de Geografia; c) a quantidade de carga horária e d) suas nomenclaturas.

Já em relação a concepção de Ensino de História, a metodologia qualitativa ganha contornos específicos diante do referencial teórico das tipologias narrativas de Jörn Rüsen (2007; RÜSEN, 1993 in SCHIMIDT et al, 2011), a partir do qual, categorizamos e realizamos a apreensão das nossas fontes. Desta maneira, a pesquisa leva em consideração a análise das ementas (disponíveis) das disciplinas selecionadas, em especial, as referências bibliográficas. A partir de leitura de todas as referências bibliográficas relacionadas à temática do Ensino de História, lemos, fichamos e categorizamos os excertos dos textos de acordo com as tipologias narrativas do autor para identificarmos como estas ocorrem nos artigos, livros e capítulos de

livros analisados. As tipologias são hierarquizadas da seguinte maneira: tradicional, exemplar, crítica e genética.²⁹

Destarte, nos colocamos diante de dois pontos que justificam nossas escolhas metodológicas: 1) as fontes disponíveis são documentos oficiais elaborados pelas IES e por isso, recorreremos à abordagem da análise documental para embasar o exame destes dados em sua complexidade; 2) tais documentos formam o currículo de cursos na esfera superior, eles descrevem a sua organização, com seus objetivos, a matriz curricular, disciplinas optativas e dentre outros. A partir destes documentos, identificamos as referências bibliográficas básicas para o Ensino de História listadas nas ementas das disciplinas de Ensino de História. Desta forma, nossas fontes têm caráter descritivo e de grande extensão, prevalecendo a linguagem escrita e explicativa, o que nos levou a optar pela abordagem qualitativa de pesquisa.

Nas subseções seguintes explanamos sobre abordagem qualitativa, a análise documental e bibliográfica, a coleta e a análise dos dados.

3.1 Abordagem qualitativa de pesquisa

A nossa opção pela abordagem qualitativa ocorre devido à natureza descritiva de nossas fontes e, também, pelos nossos objetivos de pesquisa que preveem uma ampla análise textual dos conteúdos presentes em nossas fontes. A saber: as matrizes curriculares, PPP's, as ementas das disciplinas e as referências bibliográficas referentes ao Ensino de História.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), nesta modalidade de pesquisa, são assumidos alguns pressupostos. Dentre eles, destacamos os seguintes: o investigador é o instrumento principal, já que o entendimento que ele tem dos dados é o instrumento chave da análise; a palavra escrita é de fundamental importância na coleta dos dados e na comunicação dos resultados, por isso, a investigação qualitativa é majoritariamente descritiva, o processo de pesquisa é mais valorizado do que o resultado e nesta abordagem, os investigadores empregam análises indutivas, e somente após um período de “familiarização” com os dados, é que eles serão agrupados e organizados.

Minayo (2001) acrescenta que as pesquisas, nesta vertente, também são caracterizadas por serem subjetivas. O que segundo a autora, não chega a ser um problema, já que a neutralidade na investigação científica é um mito. Evidente que tal afirmação não exclui o

caráter ético e o compromisso com o fazer científico, no entanto, a autora destaca que nas pesquisas qualitativas, a subjetividade do pesquisador é uma importante característica, já que ela é reveladora das suas escolhas dentro de um contexto historicamente construído, como por exemplo, no tocante a definição do tema, métodos, linguagem adotada na pesquisa e dentre outros. Ela destaca ainda que mesmo a opção de um determinado referencial teórico, é de certa forma, uma escolha ideológica. Concordando com Minayo (2001), Brito e Leonardos (BRITO; LEONARDOS, 2001) afirmam que o reconhecimento da subjetividade do pesquisador como pessoa historicamente situada é de grande contribuição para a objetividade da pesquisa.

Referente a nossa pesquisa, como já exposto na introdução, o interesse pelo tema é advindo das angústias e questionamentos ao longo da nossa atuação como docente do Ensino Fundamental. Mesmo na escolha do referencial teórico, os pontos destacados pela autora podem ser reforçados. Já que adotamos como referencial um autor, que entende que as carências da vida prática também são catalizadoras dos interesses para a pesquisa acadêmica que por sua vez, mobilizam perspectivas de interpretação, métodos e formas de apresentação características deste meio. Nosso principal referencial teórico, por meio do conceito de consciência histórica, explica a nossa opção pelo tema de pesquisa (RÜSEN 2001).

Em suma, dada à natureza das nossas fontes e dos objetivos propostos, entendemos que a abordagem qualitativa de pesquisa nos permite trabalhar a análise dos dados de forma que possamos:

[...] montar um quebra-cabeças cuja forma final não conhecemos de antemão. Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes. [...] Não presume que se sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de efectuar a investigação. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50)

Concordando com Minayo (2001), compreendemos a definição de amostragem, coleta e organização e análise de dados, como importantes pontos da pesquisa e por isso, explanamos sobre cada um destes a seguir.

Com relação à amostragem, optamos por analisar as licenciaturas presenciais em Pedagogia das IES públicas estaduais de São Paulo. Como já destacado, o Estado de São Paulo vem sendo administrado, desde o final da primeira metade dos anos 1990, pelo Partido Social-Democrata Brasileiro (PSDB). Partido este que, mesmo com algumas diferenças entre os seus eleitos, é marcadamente orientado pela ideologia neoliberal, que tem sido muito presente na forma como a Educação vem sendo gerida pelos governantes paulistas. Sendo que em alguns

momentos, o Estado de São Paulo, chegou a ser um “laboratório” para a implementação das políticas educacionais neoliberais (SANFELICE, 2010).

As políticas curriculares da SEE/SP, sob orientação da concepção neoliberal de Educação, vêm implementando medidas que hora empurram a História para a marginalidade, hora instituem conteúdos e estratégias para as artes de Clio que detém forte influência de concepções tradicionais de ensino. Isso nos leva a propor a análise do lugar e das concepções do Ensino de História nas Licenciaturas de Pedagogia das universidades estaduais de São Paulo. Há conformidades? Discrepâncias?

Do ponto de vista de abrangência, essas instituições reunidas são responsáveis por 9 dos 532 cursos de pedagogia na referida unidade federativa, representando uma pequena parcela do total de graduações de Pedagogia ofertadas no Estado. Apesar de menor relevância numérica, as universidades públicas estaduais investigadas, desempenham um importante papel social como instituições de formação inicial de professores. Cabe ressaltar ainda, que estas IES estão enquadradas na organização acadêmica “universidades”, ou seja, espaços formativos privilegiados para a complexa formação dos futuros professores³⁰. Além disso, como já exposto, a disciplina escolar de História já teve seu lugar ameaçado nos currículos oficiais do Estado. Estando estas IES sujeitas as políticas educacionais do Estado de São Paulo, qual o lugar do Ensino de História em seus currículos oficiais? Ele está assegurado? Se sim? Com quais concepções? As mesmas que estão presentes nos currículos e políticas educacionais da Educação Básica paulista?

Desta maneira, entendemos que organizamos nossa amostragem de uma forma coerente do ponto de vista da problemática do papel estatal acerca do Ensino de História no Estado de São Paulo.

Sobre a coleta de dados, o processo ocorreu em duas etapas. Em primeiro lugar, buscamos pelas matrizes curriculares, pelos PPP's e ementas das disciplinas voltadas ao Ensino de História. O acesso à estas fontes ocorreu por meio de pesquisa na internet através dos respectivos portais das IES. Cabe ressaltar, que o acesso aos referidos documentos é assegurado pela determinação da Portaria Normativa nº40 de 12 de dezembro de 2007:

Art. 32. § 1º. A instituição deverá afixar em local visível junto à Secretaria de alunos, as condições de oferta do curso, informando especificamente o seguinte: IV- **matriz curricular do curso**;

§ 2º A instituição manterá em página eletrônica própria, e também na biblioteca, para consulta dos alunos ou interessados, registro oficial devidamente atualizado das informações referidas no § 1º, além dos seguintes elementos: I - **projeto pedagógico do curso e componentes curriculares, sua duração, requisitos e critérios de avaliação.** (BRASIL, 2007, grifo nosso)

Coletamos e organizamos as matrizes curriculares e PPP's das seguintes instituições³¹:

- A) Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – São José do Rio Preto.
- B) Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências de Bauru.
- C) Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdades de Ciências e Letras – Araraquara.
- D) Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Filosofia e Ciências – Marília.
- E) Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Instituto de Biociências – Rio Claro.
- F) Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências e Tecnologia – Presidente Prudente.
- G) Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação – São Paulo.
- H) Universidade de São Paulo – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – Ribeirão Preto.
- I) Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação – Campinas.

Já em relação as ementas dos componentes curriculares voltados ao Ensino de História, não conseguimos obter os referidos documentos das Licenciaturas em Pedagogia da UNESP de São José do Rio Preto e da UNESP de Marília. Enviamos cinco e-mails para as duas instituições, mas não obtivemos qualquer retorno.

Após coletar e organizar as ementas, listamos as referências bibliográficas básicas diretamente relacionadas ao Ensino de História e realizamos uma busca nos sítios de bancos de produções acadêmicas e de livrarias. Devido as restrições impostas visando a prevenção do contágio pelo novo Corona Vírus, não procedemos com as buscas em livrarias e bibliotecas físicas. Obtivemos **46** das **53** referências identificadas nos referidos documentos.

De modo geral, no processo de coleta das fontes, pudemos perceber que os portais da

³¹ Em algumas instituições foi necessário realizar contato telefônico ou, por e-mail, para solicitar os documentos, já que nem todas as IES atendem a portaria normativa supracitada.

Licenciaturas em Pedagogia da UNESP possuem uma organização muito semelhante entre eles. O processo de navegação nos respectivos sítios, para a obtenção dos PPP's, das matrizes curriculares e das ementas das disciplinas, foi bastante semelhante. Afirmção análoga pode ser feita em relação as duas IES da USP. Em ambos os sítios, pudemos obter, com relativa facilidade, os documentos pretendidos. Destacamos apenas, que tivemos uma experiência menos intuitiva comparando os sítios da USP com os da UNESP. Já em relação a UNICAMP, não conseguimos, por meio do seu sítio, obter a ementa da disciplina acadêmica referente ao Ensino de História. Foram necessários um contato telefônico e o envio de um e-mail para a coordenação do curso para termos acesso ao referido documento. Ainda assim, destacamos a prontidão e cordialidade no atendimento a nossa requisição.

Com os documentos em mãos, organizamos os dados coletados em duas “frentes”. Na primeira, reunimos as Matrizes Curriculares e os PPP's e, partir destes, elaboramos uma base de tabelas para gerarmos os gráficos e os quadros comparativos para a análise do lugar do Ensino de História nos currículos oficiais das Licenciaturas presenciais de Pedagogia das universidades estaduais paulistas.

Na segunda frente, dedicada a organizar os dados para análise das concepções de Ensino de História (tipologias narrativas dominantes), reunimos todas as ementas das disciplinas acadêmicas de Ensino de História. Em primeiro lugar, listamos as referências bibliográficas básicas³² constantes nos referidos documentos em uma única planilha. Esta planilha serviu como *checklist* para verificarmos o progresso das análises. Posteriormente, procuramos pelas bibliografias em versões digitais nas bases de produções científicas e nos sítios de livrarias. As que não foram encontradas em versão digital, foram obtidas em forma impressa.

Devido as restrições impostas visando a prevenção do contágio pelo novo Corona Vírus, não procedemos com as buscas em livrarias e bibliotecas físicas. Obtivemos **46** das **53** referências identificadas nas sete ementas de componentes curriculares de conteúdos e metodologias de Ensino de História.

Com todas as referências bibliográficas em mãos, realizamos um fichamento de cada uma das obras. Para estes fichamentos, fomos destacando os trechos e categorizando-os conforme as tipologias narrativas de Rüsen (2007, RÜSEN, 1993 in SCHIMIDT et al, 2011), a

³² Optamos por analisar, exclusivamente, as referências bibliográficas básicas e excluirmos as complementares. Partimos do pressuposto que as obras que compõem as bibliografias básicas são priorizadas em relação as referências complementares. Além disso, reforçamos que há disciplinas acadêmicas em que o ensino de História divide espaço com ensino de demais áreas do saber, como a Geografia, por exemplo. Nestes casos, nos dedicamos, exclusivamente, a análise das obras em que identificamos uma clara ligação com o ensino de História.

lembrar: **tradicional, exemplar, crítica e genética**. Este processo de categorização foi realizado levando em considerações as formas de significação da experiência temporal presentes em cada uma das tipologias narrativas, conforme proposto pelo referido autor. A saber: **memória de; continuidade como; identidade pela; sentido do tempo**. Utilizamos também, os estudos de Bittencourt (2011) e Fonseca (2003; 2009) que contribuíram para contextualizarmos as referências bibliográficas analisadas no que se refere a trajetória histórica do Ensino de História.

A partir dos resultados obtidos com as análises de cada uma das ementas dos componentes curriculares de Ensino de História, elaboramos quadros demonstrativos para representar as tipologias narrativas (concepção de Ensino de História) em cada uma das Licenciaturas de Pedagogia e tecemos algumas considerações sobre como as tipologias presentes estão manifestas nos textos históricos examinados.

Como as nossas fontes são documentos oficiais e referências bibliográficas, as examinamos sob à luz da análise documental e das tipologias narrativas de Rüsen, que compreende que este conceito, apresenta sua maior potencialidade quando aplicado a análise de textos históricos (RÜSEN, 1993 In SCHMIDT et al 2011). Na subseção a seguir, explicitamos como estas duas abordagens são empregadas em nossa pesquisa.

3.2 Análise documental e bibliográfica

Na presente subseção explanamos sobre as definições adotadas acerca do conceito de documento e como ele é empregado na análise de nossas fontes. Também apresentamos como nos embasamos em RÜSEN (2001; 2007) (RÜSEN, 1993 in SCHMIDT et al, 2011) para a análise das referências bibliográficas, pela qual, pudemos identificar as tipologias narrativas predominantes nas disciplinas acadêmicas de Ensino de História.

Entendemos que é necessário delimitarmos o que é considerado documento. A definição de documento para as Ciências, sobretudo as Humanas, vem sendo alterada ao longo do tempo. Cellard (2008) destaca que definir o que é documento não se configura como uma tarefa fácil, pois podemos considerar documento qualquer registro escrito, algo que comprove a ocorrência de algum fato ou registros oficiais e de autoridades competentes. Porém essa pluralidade do que podemos considerar documento, do ponto de vista da investigação científica, nos campos da Educação e da História, dilatou-se na medida em que as Ciências Humanas passaram por seus processos de renovação dos métodos, problemas e olhares em detrimento da herança positivista.

Durante o século XIX e, ainda em meados do século XX, imperava a concepção de

que fonte documental era sinônimo de documento oficial, ou seja, o emitido por autoridades competentes, como os órgãos oficiais do Estado, por exemplo. A autenticidade do documento era a autenticidade da História (SÁ SILVA; ALMEIDA; GUINDANE, 2009).

Na historiografia, a “Escola dos Annales” foi um importante ícone no processo de renovação das investigações históricas em termos de objetos de análise, métodos, fontes e, conseqüentemente, na ampliação do que poderia ser adotado pelos pesquisadores de História no que se refere aos documentos. Este processo de renovação permitiu aos investigadores da atualidade, utilizarem diversos tipos de documentos para além dos considerados oficiais. Fotografias, diários pessoais, anotações, cartas, dentre outros, passaram a constituir o cabedal de fontes nos estudos das Ciências Humanas e Sociais.

Em nossa pesquisa, empregamos, como fontes, documentos que compõem o currículo das Licenciaturas de Pedagogia das IES estaduais do Estado de São Paulo, Brasil. Documentos que, segundo Bogdan e Biklen (1994) nos dão acesso à perspectiva oficial do que é proposto em termos de formação para o Ensino de História, nas referidas licenciaturas.

Le Goff (1990) salienta que os documentos são historicamente construídos e representam as intenções e os interesses de seus articuladores. São produtos da sociedade que o elaborou e carregam as forças das contradições de seu tempo. No mesmo sentido, Cellard (2008) destaca que é de fundamental importância compreender o contexto social global em que o documento foi elaborado, isso significa, identificar como o documento está situado em seu contexto histórico. Por isso, entendemos que analisar as nossas fontes requer compreender quando e em quais circunstâncias históricas elas foram produzidas. Dessa forma, podemos compreender em alguma medida, as relações entre a nossa amostra (as IES públicas paulistas) e a conjuntura da educação nacional. Para realizar esta contextualização, recorreremos aos estudos realizados por Silvestre e Pinto (2018), Gatti e Barreto (2009), Gatti (2017) e Bzezinski (1996) que abordam a formação de professores e o perfil geral das Licenciaturas de Pedagogia, e Lopes (2019) que investigou as implicações das normativas do Conselho Estadual de Educação nos cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo. Também realizamos um levantamento quantitativo em relação a ocorrência das Licenciaturas de Pedagogia no Estado de São Paulo, para contextualizarmos as IES selecionadas.

Desta maneira, entendemos que situamos os referidos documentos dentro de um contexto histórico e social ao qual pertencem e foram produzidos. Assim, podemos compreender melhor os elementos constitutivos dos dados a serem analisados para descrevermos e problematizarmos sobre o lugar e a concepção de Ensino de História nas Licenciaturas de Pedagogia.

Por fim, as ementas das disciplinas acadêmicas de Ensino de História listam, cada qual, uma série de textos históricos, ou seja, as referências bibliográficas que versam sobre as fundamentações, conteúdos e metodologias do ensino dos domínios de Clio. É por meio da análise destas referências, sob a concepção das tipologias narrativas que identificamos as concepções de ensino predominantes em cada uma das Licenciaturas de Pedagogia das universidades estaduais de São Paulo.

Pelos motivos supracitados, compreendemos que de certo modo, tal análise de dados está inserida nos domínios de uma pesquisa bibliográfica. Para Oliveira (2007), tal pesquisa, abrange a análise de documentos do domínio científico tais como livros, periódicos, artigos científicos, dissertações e teses. Gil entende a pesquisa bibliográfica como:

[...] **desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.** [...] há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. **A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos.** Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados senão com base em dados secundários [...] (GIL, 1999, p. 65, grifo nosso)

Em nossa pesquisa, a busca pelos referenciais bibliográficos partiu das ementas dos componentes curriculares de Ensino de História. Sendo assim, a nossa pesquisa bibliográfica teve um direcionamento, um recorte, que foi dado pelos referidos documentos curriculares, a partir dos quais, coletamos versões digitais ou impressas das referências bibliográficas referentes ao Ensino de História, ou como denominados por Rüsen (RÜSEN, 1993 In SCHMIDT et al. 2011), “textos históricos”. O autor destaca, ainda, que seria este o primeiro

[...] **e mais simples uso da tipologia [...] a classificação de obras históricas [...]** quando levamos em conta a relação interna entre os tipos é que eles podem revelar muito sobre os trabalhos históricos. Em cada obra histórica, **é a composição desses quatro elementos narrativos que constitui a sua peculiaridade:** ele fornece os meios conceituais para discernir os diferentes elementos da narrativa histórica e reconstruir sua composição como um todo. **Assim podemos identificar exatamente uma narrativa histórica em relação àquelas qualidades que cumprem uma função especificamente histórica.** [...] (RÜSEN, 1993 in SCHMIDT et al p. 103, grifo nosso)

Desta maneira, a partir das tipologias narrativas, buscamos desvelar como os temas e conceitos abordados em cada uma das referências bibliográficas de Ensino de História, são constituídos e se comunicam historicamente, ou seja, como as diferentes referências

bibliográficas narram e significam os temas relacionados ao Ensino de História dentro de um processo de significação historicamente construído. Estas narrativas propõem um olhar de continuidade da Didática da História assentada na tradição (narrativa tradicional)? , se vale de exemplos e aconselhamentos assentados na experiência dos autores para sugerir práticas e estratégias para a sala de aula (exemplar)? , questionam e problematizam uma determinada corrente de pensamento vigente em um determinado tempo (narrativa crítica)? ou analisam os tópicos abordados a partir das relações dinâmicas entre permanência e mudança (genética)? Mais ainda, como estas diferentes narrativas ocorrem em cada referência? Quais predominam?

Compreendendo que é por meio destas indagações que podemos obter algumas respostas sobre as concepções de Ensino de História presentes nas disciplinas que visam formar os pedagogos para atuarem nas artes de Clio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que nos lançamos a hercúlea tarefa de buscar sessenta e quatro referências bibliográficas. Das quais, não conseguimos acesso apenas a quatro e por isso, categorizamos e analisamos a partir das tipologias narrativas, um total de sessenta referências (de sete dos nove componentes curriculares analisados).

Na seção seguinte, realizamos um resgate histórico da Licenciatura em Pedagogia, partindo das chamadas Escolas Normais do século XIX, passando pela habilitação em Pedagogia no âmbito superior e, por fim, as últimas determinações legais oriundas da BNCC e da Base Nacional Comum Curricular para a Formação Inicial e Continuada de Professores. Desta maneira, buscamos compreender as mudanças e permanências que constituem, na atualidade, a formação de pedagogos no Brasil.

Figura 6 - As moiras, com o fio da vida (*The Golden tread*) por John Melhuish Strudwick



STRUDIWICK, John. **A Golden Thread**. [1985]. 1pintura, óleo sobre tela, 72,4 cm x 42,4 cm. Disponível em: <https://pt.wahooart.com/@/9CWK6L-John-Melhuish-Strudwick-Um-fio-de-ouro>. Acesso em 22/05/2020

4 AS TRAMAS DO TECIDO HISTÓRICO: BREVE RESGATE E PANORAMA DAS LICENCIATURAS EM PEDAGOGIA NO BRASIL E NO ESTADO DE SÃO PAULO.

Na mitologia grega antiga, acreditava-se que, por trás dos fatos da vida mundana, existiam três criaturas míticas que se encarregavam de “tecer” as tramas nas quais as vidas dos mortais estavam delineadas. Tais criaturas eram conhecidas como as “moiras” ou também denominadas como as fiadeiras do destino. Logo, para os antigos gregos, o que eles vivenciavam, era uma relação entre livre arbítrio, (ou o poder de agir segundo as suas subjetividades e vontades em seu tempo e espaço) e o destino (ou os fenômenos, previamente definidos, que não estavam sob o controle dos homens e das mulheres) (GRIMAL, 2005).

Uma vez mais, a sabedoria dos gregos antigos, inspira-nos a refletir. A partir do mito das moiras, podemos conjecturar sobre como há uma estruturação histórica e socialmente construída que influencia, diretamente, o nosso objeto de estudo. Como afirma Mills (1959), vivemos uma complexa relação entre as vidas dos sujeitos e as estruturas sociais do contexto em que estão inseridos. Compreender estas relações deveria ser um dos “nortes” da pesquisa sobre um determinado fenômeno ou objeto social.

Nesta perspectiva, entendemos que compreender as ações dos nossos legisladores e os impactos dos principais marcos regulatórios para a formação de professores, que por sua vez, determinam as bases para a organização dos currículos dos cursos de licenciatura, dentre eles, os de Pedagogia, significa analisarmos o nosso objeto de estudo como um fenômeno historicamente construído e, portanto, carregado de conflitos, intencionalidades, mudanças ao longo do tempo. Enfim, é uma forma de, ao menos flertar, com uma compreensão das complexidades que envolvem o referido objeto.

Desta maneira, ao longo da quarta seção, dedicamo-nos a resgatar e contextualizar, historicamente, a habilitação de professores para as primeiras etapas da Educação Básica. São apresentados os principais marcos regulatórios sobre a formação de professores em nossa história recente. Posteriormente, explicitamos um breve panorama das licenciaturas em Pedagogia no Estado de São Paulo. Neste, pontuamos aspectos que dizem a respeito às IES no tocante as formas de oferta, organização e demais tópicos que entendemos ser relevantes para a presente investigação.

Para tanto, dialogamos com diversos autores, dentre eles, Brzezinski (1996), Silvestre e Pinto (2018), Sanfelice (2010), Pimenta et al. (2017), Lopes (2019), Gatti e Barreto (2009), Gatti (2009) (2017) e Fausto (1996).

Entendemos que esta empreitada é muito importante para que possamos compreender como ao longo de nossa história recente, a formação de professores e, sobretudo, a Licenciatura em Pedagogia, tem sido significada. Desta maneira, entendemos ser possível analisar, de forma mais contextual, o nosso objeto de estudo. Além disso, como afirma Rüsen (2001), “a história (sucessão dos fatos) é o tecido da História (ciência histórica). Sendo assim, é por meio de um exercício de compreensão das Licenciaturas em Pedagogia, ao longo do tempo, que podemos analisá-las, vislumbrando as suas complexidades, como um campo que não está alheio as maneiras como os nossos legisladores entendem, representam e significam a Pedagogia e a Educação no Brasil. Afinal, como aponta Apple (2006), as nossas fontes (os currículos oficiais das Licenciaturas em Pedagogia), não permanecem neutros às tensões sociais e aos interesses em que estão inseridos.

Neste bojo, são manifestadas concepções de Educação e, também, de Pedagogia e por isso, compreendendo que esta pesquisa se inscreve dentro dos recortes e das subjetividades de seus autores (MINAYO,2001). Assumimos a concepção russeniana como um caminho para o Ensino de História e também explicitamos uma visão no tocante à como concebemos a Pedagogia nesta pesquisa. Entendemos que, para além de um curso de Ensino Superior que visa formar professores, a Pedagogia, constitui-se como um campo das Ciências da Educação. A Pedagogia é um campo epistemológico (LIBÂNEO, 2011) com saberes científicos historicamente construídos. Neste sentido, a Pedagogia é dotada de uma grande complexidade, já que:

[...] como área de conhecimento, **situa-se entre as Ciências da Educação**. Como curso, o identificamos **como um instrumento político-pedagógico de formação do educador**. Mas identificar a sua identidade individual (enquanto curso) demanda a tarefa de verificar **como ele foi sendo construído e se construindo em meio as relações sociais e valores, em meio a estrutura política e os avanços e recuos da política educacional para formação, o profissionalismo e a valorização do educador**. [...] (NONATO; SILVA, 2002, p. 67, grifo nosso)

Partindo da concepção supracitada, fazemos o resgate histórico da formação de professores e, principalmente, da Licenciatura em Pedagogia. O mesmo, permite-nos entender, que desde a criação das primeiras normativas sobre tais cursos, os legisladores, não reconhecem este campo de saber como ciência, reduzindo-o a uma visão simplista, apenas como uma formação para a prática docente (LOPES, 2019)

4.1 Breve histórico das Licenciaturas em Pedagogia no Brasil

A formação de professores em cursos específicos é inaugurada, no Brasil, no final do século XIX, nas Escolas Normais. Estas, destinadas à habilitação de docentes para as “primeiras letras”. No ano de 1880, foi criada a Escola Normal no Município da Corte³³ para professores e professoras. Fato este considerado um importante marco para o movimento das Escolas Normais no Brasil (BRZEZINSKI, 1996). Essas escolas correspondiam aos Anos Finais do Ensino Fundamental e visavam formar os profissionais para atuarem no que na época, corresponderia aos primeiros quatro anos do Ensino Fundamental da atualidade (como supracitado, “primeiras letras”³⁴. É importante ressaltar que no período em questão e nas décadas seguintes, a oferta de escolarização era escassa no país, de fato, destinada a poucos. (GATTI; BARRETO, 2009)

A implementação da Escola Normal no Município da Corte, não significou, ao menos no início, um grande impulso na criação de novas Escolas Normais. De forma geral, nas províncias³⁵, estas instituições eram abertas, para logo em sequência, serem fechadas e, posteriormente, reabertas. O que configurou, um período de constantes avanços e recuos na oferta de um curso de formação de professores durante o final do Império. Vale ressaltar, ainda, que no referido período, a formação no âmbito superior, estava restrita às escolas de Medicina, Engenharia e Direito.

Ainda nas décadas seguintes, mesmo com o advento da República e, apesar de esforços empreendidos por alguns movimentos de educadores (como os reformistas de São Paulo, por exemplo³⁶) a formação de professores não ascendeu à esfera do Ensino Superior de forma perene (BRZEZINSKI, 1996). Tal quadro só mudou no ano de 1939 com a implementação de

³³ Durante o Período Imperial (1822 – 1889), a cidade do Rio de Janeiro – RJ, foi a capital do Brasil e por isso, também denominada, como “Município da Corte”. Podemos encontrar mais informações sobre a Escola Normal do Município da Corte no sítio da Memória da Administração Pública Brasileira (MAPA), no seguinte link: <<http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/315-escola-normal>>. Acesso em:

³⁴ Os Anos Iniciais só passaram a contar com cinco anos (e não quatro, como mencionado), com a implementação da Lei 11.274 de 06 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006c). A referida lei alterou a redação dos artigos 29,30,32 e 87 da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) e instituiu a matrícula obrigatória dos alunos no Ensino Fundamental a partir dos seis anos de idade.

³⁵ No Período Imperial, os estados brasileiros, eram denominados por províncias.

³⁶ Brzezinski (1996) cita que nos anos finais do século XIX, o movimento denominado como “reformadores paulistas”, compreendia que era necessário ampliar a oferta de instrução formal para população, para além do ensino primário. Os reformadores, também defendiam, a instituição de um sistema público de formação de professores. Em 1892, o governo paulista, aprovou a Lei nº88 que prescrevia a instalação de quatro Escolas Normais Primárias e anexa à Escola Normal da capital (São Paulo) e um curso superior para a formação dos professores para lecionarem nas Escolas Normais. No entanto, a autora destaca que a proposta da Escola Normal em âmbito superior, não se efetivou e desapareceu dos textos regulamentadores da educação paulista.

uma regulação específica para cursos de Pedagogia no âmbito superior, para formar bacharéis especialistas em Educação, e professores para atuarem nas Escolas Normais (GATTI, 2009).

Num período de cerca de sessenta anos, a formação de professores, sobretudo a que se refere a habilitação de profissionais para a atuação nas primeiras etapas da educação formal, ficou relegada à marginalidade em relação às demais áreas do saber, que até então, eram mais prestigiadas, como o Direito, a Medicina e a Engenharia. Isso não significou, que não tivessem ocorrido, antes de 1939, disputas e iniciativas por uma formação de professores, dentro do contexto científico, nas universidades brasileiras.

Em 1935, no Rio de Janeiro, então capital da incipiente República brasileira, foi estabelecida a Universidade do Distrito Federal (UDF). Nesta instituição, passou a funcionar, sob a gestão de Anísio Teixeira, a Escola de Professores. Segundo Brzezinski (1996), esta foi, de fato, a primeira experiência de formação de professores no âmbito superior, no Brasil. No entanto, a autora destaca que o referido curso, carregou contradições, pois:

[...] que maneira poderia o curso dotar o profissional de conhecimentos fundamentais básicos de cunho geral e especializá-lo para ser professor, num curso de apenas **dois anos de duração para o professor primário e três anos para o professor secundário?** [...] (BRZEZINSKI, 1996, p. 37 – grifo nosso)

Brzezinski, afirma que o “aligeiramento”, ou seja, determinar um tempo tão curto para uma formação tão complexa, entre outras coisas, confirmou como a formação para a docência era considerada inferior ou, de menor prestígio, frente às demais áreas do saber. Podemos destacar, também, o menor tempo de formação (apenas dois anos) para os professores atuarem “no primário” (antiga primeiras letras). Tal diferença entre o tempo exigido para completude de formação de professores “primários” e “secundários” pode denotar uma desvalorização, ainda maior, para com os profissionais e com o segmento da Educação Primária.

Ainda assim, a iniciativa da Escola de Professores, do Instituto de Educação da UDF, representou um avanço, já que, até então, a formação destes profissionais quer fosse para as primeiras letras ou para o secundário, era realizada, majoritariamente, fora do espaço acadêmico das universidades e, por isso, excluídas do contexto da Educação Superior. No entanto, a primeira experiência de formação docente no ambiente científico brasileiro não tardou a malograr. Em 1938, a Escola de Professores da UDF teve suas atividades encerradas devido às

pressões do regime autoritário vigente, o Estado Novo de Getúlio Vargas³⁷ e também, das alas mais tradicionais de educadores, entre elas, os católicos, que desde a década anterior, opunham-se aos ideais “comunistas” de Anísio Teixeira e os pioneiros da Escola Nova³⁸ (BRZEZINSKI, 1996).

No contexto do Estado Novo, no qual, ocorriam fortes repressões a quaisquer manifestações ideológicas contrárias ao regime totalitário, a intelectualidade brasileira presente nas universidades e, de modo geral, defensora de ideais liberais, comunistas ou democráticos, foi duramente atacada. No bojo desta repressão, em 1939, é promulgada a Lei 1.190 (BRASIL, 1939) que instituiu a criação do curso superior de Pedagogia. Tal curso, foi concebido a partir da instalação da Universidade do Brasil (UDB) e nesta, a Faculdade Nacional de Filosofia (FNF), comportou a formação em Pedagogia. Rapidamente, o modelo centralizador da ditadura Vargas, alojou-se nas IES brasileiras, inclusive na Universidade de São Paulo (USP), restringindo suas autonomias e transformando o sistema universitário num aparelho ideológico do Estado (BRZEZINSKI, 1996).

O padrão federal instituído pela FNF da UDB, determinava que eram necessários três anos para cursar os conteúdos específicos das áreas do saber como Ciências Sociais, Filosofia, História, Geografia, Letras, Matemática e, dentre elas, a Pedagogia. Ao final deste período, o estudante obtinha o título de bacharel, ao término do bacharelado, era adicionado um ano para obtenção da licenciatura, por meio de um Curso de Didática, no qual, os alunos tinham contato com as disciplinas acadêmicas de Didática (entendida, neste contexto, como o “como ensinar”). Este modelo, ficou conhecido como “3 + 1”. (GATTI, 2009).

Na prática, isso significou a implementação de um curso de Pedagogia “canhestro”. Já que, no período que correspondia ao bacharelado (três anos), predominavam disciplinas voltadas à História da Educação, Administração Escolar e Filosofia da Educação³⁹. Já para a

³⁷ Regime totalitário implantado por Getúlio Vargas em 1937 e que se prolongou até o ano de 1945. Com o pretexto de uma ameaça comunista, o presidente instituiu um regime centralizador e com ações de combate as manifestações anarquistas, comunistas, liberais e democráticas. Houve fechamento do Congresso Nacional e das Assembleias Estaduais.

³⁸ Anísio Teixeira (1900 – 1971), discípulo do filósofo e pedagogo norte americano John Dewey, foi um importante educador brasileiro e um dos principais articuladores do movimento que, posteriormente, ficou conhecido como “Pedagogia Nova”. Este movimento, propunha uma renovação na Educação brasileira tendo como fundamento, a concepção de que por meio da Educação Escolar seria possível transformar a sociedade e, portanto, através da escolarização, seria possível garantir o desenvolvimento do país e a ascensão social de parte significativa da sua população (BRZEZINSKI, 1996).

³⁹ Conforme consta na seção XI, artigo 19, da referida lei, as disciplinas do bacharel de Pedagogia são as seguintes no primeiro ano: Complementos de Matemática, História da Filosofia, Sociologia, Fundamentos biológicos da Educação e Psicologia Educacional. No segundo ano: Estatística Educacional, História da Educação, Fundamentos sociológicos da Educação, Psicologia Educacional e Administração Escolar. No terceiro ano: História da Educação, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Educação Comparada e Filosofia da Educação.

obtenção de licenciatura (curso de apenas um ano) havia um currículo único que atendia a todos os egressos dos diferentes bacharelados. Tal currículo, dispunha de apenas duas disciplinas relacionadas à Didática, descritas como “Didática Geral” e Didática Especial”, as demais disciplinas, versavam sobre “Administração Escolar” e os “Fundamentos Biológicos e Sociológicos da Educação” (BRASIL, 1939). Podemos notar então, que havia uma simplificação dos conhecimentos teóricos e práticos na habilitação para a docência. Já que a licenciatura era obtida em apenas um ano e, seu currículo era (praticamente) o mesmo para os egressos dos diferentes cursos de bacharelado.

Especificamente para os egressos do Bacharelado em Pedagogia, as disciplinas referentes aos Fundamentos da Educação, no curso de Licenciatura, eram substituídas por Didática da Pedagogia (já que os Fundamentos da Educação eram contemplados no currículo do Bacharelado) que, como aponta Brzezinski (1996, p. 45), “foi a tortura dos professores que se dedicaram a redundante didática da Pedagogia”.

Além disso, os licenciados em Pedagogia eram habilitados a lecionarem na Escola Normal (instituição que, como apontado anteriormente, formava no âmbito do secundário, os futuros professores primários), no entanto, a Lei 1.190 de 1939 (BRASIL, 1939) não faz menção a qualquer disciplina acadêmica que versasse sobre a referida temática⁴⁰.

Frente a este quadro, podemos considerar que a implementação do currículo de formação de professores e, também o de Licenciatura em Pedagogia da FNF, ao determinar, apenas um ano para a obtenção da Licenciatura e, ao “pasteurizar” a formação de professores em um currículo único, comum as diversas áreas do saber, implementa um sistema que desconsidera as diferenças existentes aos processos de ensino e aprendizagem das áreas específicas da História, da Geografia, da Ciências Sociais e outras. Também não leva em consideração, os diferentes contextos de atuação dos docentes e reduz a formação para a docência a um papel secundário e simplista. Tampouco, a Pedagogia é compreendida como uma área da ciência da Educação, com seus saberes e objetos próprios.

Por fim, destacamos o caráter excludente desta lei. Já que ela havia instituído em seu artigo 55, taxas de matrícula e de frequência para cada ano dos cursos de bacharelado e Licenciatura da Faculdade Nacional de Filosofia (BRASIL, 1939).

Em 1945, um novo golpe militar depõe Getúlio Vargas e, contraditoriamente, é iniciado um período “democrático” em nossa História. Tal período vigorou até ano de 1964. Logo após o golpe, o então ministro do Supremo Tribunal Federal, José Linhares, assumiu a

⁴⁰ O currículo da licenciatura em Pedagogia era composto pelas seguintes disciplinas: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar e Didática da Pedagogia (BRASIL, 1939).

presidência de forma interina até a ocorrência de novas eleições, em dezembro, do mesmo ano. Militares e liberais opositores de Vargas, concordaram em relação aos dois candidatos que adentrariam no pleito eleitoral para a presidência: Eduardo Gomes e Eurico Gaspar Dutra, ambos os candidatos, eram militares. Neste meio tempo, o presidente interino, nomeou novos interventores em alguns Estados e ordenou invasões às várias sedes do Partido Comunista do Brasil (PCB).

Estava instalada uma contraditória democracia em nosso país, na qual, um de seus primeiros atos, foi perseguir o PCB, nomear novos interventores estaduais alinhados à concepção do governo vigente e, o primeiro presidente eleito, após uma ditadura que ascendeu e saiu do poder com ação direta de diversas alas militares, foi o então general Eurico Gaspar Dutra (FAUSTO, 1995).

No ano de 1951, com o término do mandato do presidente Dutra, ocorreram novas eleições e mais uma vez, Getúlio Vargas ascende ao poder. Porém, Vargas não concluiu seu mandato. Em agosto de 1954, frente às diversas tensões, como um quadro econômico de elevada inflação e o desgaste na relação com várias alas do poder político (sobretudo os militares), Getúlio põe fim a sua própria vida e seu vice, Café Filho, ocupou a presidência até as eleições de outubro de 1955. Nesta, Juscelino Kubistchek foi vencedor.

Os anos do governo Kubitschek ficaram marcados pelas políticas de desenvolvimento econômico. Na memória dos brasileiros, os cinco anos do governo de Juscelino são lembrados como um período de otimismo associados a grandes realizações, cujo maior exemplo é a construção de Brasília (FAUSTO, 1995).

É no conturbado período da presidência de João Goulart, sucessor de Jânio Quadros, (eleito após o período Kubitschek, Jânio renúncia ao cargo em 1961), que foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para a Educação Brasileira. A LDB/1961 (BRASIL, 1961), trouxe um caráter orgânico e integrado ao sistema brasileiro de ensino. No entanto, a referida lei é implementada de forma antidemocrática, sem um diálogo direto com educadores e pesquisadores da educação nacional e, sem participação da maior representação organizada dos estudantes universitários no período, a União Nacional dos Estudantes (UNE)⁴¹. Neste contexto, as discussões que ocorriam sobre a reforma universitária e a democratização e ampliação do Ensino Básico, são ignoradas.

⁴¹ Fundada em 1937, a União Nacional dos Estudantes (UNE) é uma organização estudantil que figura entre uma das principais representações de estudantes do Ensino Superior do Brasil. A UNE esteve, ativamente, presente em alguns momentos da história recente do Brasil, como na luta contra a Ditadura, nas manifestações pelas “Diretas Já”, nos anos 1980, e no movimento dos “Caras pintadas”, em 1990.

A partir das determinações da LDB/1961 (BRASIL, 1961), foi fixado no ano de 1962, um currículo mínimo para os cursos de Pedagogia. No entanto, havia dois pareceres diferentes. Um deles determinando o currículo para os cursos de bacharelado e outro, o Parecer 292/1962 (BRASIL, 1962b), sobre as Licenciaturas. Ambos os cursos, com duração de quatro anos e com a grande maioria das disciplinas delimitadas pelo Conselho Federal de Educação (CFE). Brzezinski (1996), aponta que na prática, apesar de no texto dos referidos pareceres, haver menções de que era buscado estabelecer uma conexão direta entre teoria e prática, o documento, de fato, não trouxe esta aproximação e, ajudou a perpetuar a dicotomia entre bacharelado e licenciatura. Já que foram instituídos pareceres com um currículo diferente para cada uma das formações. Além disso, a autora destaca que houve grande protesto dos estudantes universitários que entendiam a fixação de um currículo uniforme para a Pedagogia, em todo o território nacional, como “uma camisa de força” que não atendia as particularidades regionais.

Novamente, a formação de pedagogos estava atrelada a uma compreensão muito estreita da profissionalidade docente. Basicamente, o desiderato da Pedagogia, conforme as determinações legais do período, residia, na formação de mão de obra especializada (em alinhamento com a ideologia capitalista vigente), para atuar nas Escolas Normais e Secundárias na formação de uma mão de obra, minimamente instruída. Afinal os grandes avanços econômicos obtidos em anos anteriores, exigiam um apuro do capital humano para o seu emprego eficiente, na complexa estrutura capitalista.

A década de 1960, apesar de suas conturbações políticas, ataques à Educação e às universidades de modo geral, também foi palco de alguns avanços no que se refere a formação de professores. A Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UNB), concebida pelo antropólogo e educador Darcy Ribeiro e inspirada nas ideias de Anísio Teixeira, é considerada a primeira iniciativa renovadora do período. A UNB inaugurou um forte movimento no CFE que tecia amplas críticas ao modelo da Faculdade de Filosofia e, propunha, a implementação da Faculdade de Educação. Tal movimento, pavimentou o caminho para que a reforma universitária do ano de 1968 ocorresse. Com a reforma, houve o desdobramento da Faculdade de Filosofia em seções, setores e departamentos. Entre estas reorganizações, a Educação ascende ao *status* de Faculdade (*Op, Cit*, 1996).

Na mesma década, foi promulgada a Lei da Reforma Universitária (5.540/1968) (BRASIL, 1968), além de reorganizar a oferta dos cursos de Pedagogia nas Faculdades de Educação (ao extinguir a seção de Pedagogia dentro da Faculdade de Filosofia), reestrutura o currículo do referido curso através das implicações do Parecer CFE nº 252/1969 (BRASIL,

1969b) e da Resolução CFE nº 2/1969 (BRASIL, 1969c), que estabeleciam as normas de seu funcionamento.

Com estas alterações, a estrutura curricular do curso foi dividida em duas partes: a “comum”, referentes aos Fundamentos da Educação, que era a base do curso e a “diversificada”, que oferecia diversas habilitações, como a habilitação para a docência das disciplinas pedagógicas na Escola Normal, Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar. As habilitações passaram a compor a parte final na estrutura curricular do curso de Pedagogia (ARANTES; GEBRAN, 2014).

Segundo Lopes (2019, p. 39-40), o modelo de habilitação técnica, contribuiu para a fragmentação na formação do pedagogo e a descaracterização deste profissional. Além disso, as determinações do CFE, evidenciam o alinhamento do órgão às vertentes educacionais tecnicistas, voltadas para a reorganização do processo educativo focando na eficiência operacional e na sistematização racional das atividades. Desta maneira, os processos de ensino e aprendizagem, bem como, os papéis de professores e alunos, ficam secundarizados em detrimento de uma organização operacional alinhada à concepção de mundo vigente: a de internacionalização do capitalismo. Novamente, não há o reconhecimento da Pedagogia, como uma área da Ciências da Educação, reduzindo-a, a uma formação técnica para a docência, ou a atuação na burocracia escolar.

É válido lembrar que no referido período, o Brasil estava, novamente, sob uma Ditadura. As instabilidades ocorridas no governo Jango⁴² foram os pilares de sustentação para a aplicação de um novo golpe militar. Em 24 de março de 1964, sob a égide de livrar o Brasil da corrupção e do comunismo e, restaurar a ordem e a democracia, o general Olímpio Mourão Filho e demais lideranças militares, com o apoio do governador Magalhães Filho, lideraram a mobilização de diversas tropas e regimentos do exército no intento de se imporem a qualquer resistência que viessem a fazer frente ao golpe no governo Jango. Em 1º de abril do mesmo ano, o poder já estava nas mãos dos oficiais militares (FAUSTO, 1995).

Os efeitos do novo regime foram imediatos, a sede da UNE foi invadida e incendiada em 1º de abril de 1964 e após a sua dissolução, a entidade passou a atuar de forma clandestina. As universidades, novamente, passaram a ser alvo de intensos ataques do regime autoritário. A UNB, concebida para ser uma instituição indutora do movimento de renovação na Educação

⁴² Vários fatores podem ser apontados como agregadores de um quadro geral de instabilidades políticas no governo João Goulart (Jango). Entre eles, o historiador Boris Fausto (1996) destaca os seguintes: a renúncia de Jânio Quadros (antecessor de Jango), a leitura equivocada de Jango e a sua cúpula de que a grande maioria das forças políticas e do exército não se opunham a suas propostas de reformas (a agrária, a administrativa e a fiscal, em alinhamento ao plano econômico trienal) e a elevada inflação do período.

brasileira, foi considerada subversiva e foi invadida no primeiro dia do governo ditatorial⁴³ (FAUSTO, 1995). Em síntese, a segunda metade da década de 1960 e anos de 1970 foram de intensa perseguição política e de aparelhamento das instituições para manutenção da Ditadura Militar.

Em relação a Educação, este contexto histórico, ficou marcado por:

[...] uma **ideologia tecnocrática que passou a orientar a política educacional** definida nos planos globais de desenvolvimento nacional elaborados pelos técnicos do Ministério do Planejamento. Os tecnocratas, contudo, passaram a ser influenciados pelos militares que assumiram, implicitamente, os interesses econômicos do complexo empresarial. Dessa forma, essa ideologia, foi tomando, posteriormente, características de uma **ideologia tecnocrática-militar**. [...] (BRZEZINSKI, 1996, p. 54 – grifo nosso)

A ideologia vigente norteou a organização das políticas educacionais brasileiras para a implantação de um modelo que compreendia a Educação como um instrumento de aceleração do desenvolvimento econômico e do progresso social do país. Nesta lógica, imperou os princípios de eficiência, racionalidade e produtividade transplantados da teoria econômica em vigor, em detrimento, dos saberes e conhecimentos específicos da Educação. Em suma, os direcionamentos dados às políticas educacionais no governo militar de Castelo Branco, deixaram claro que durante a Ditadura, a Educação ficou, estritamente, subordinada ao planejamento econômico, limitando a sua oferta, às demandas do sistema produtivo.

No tocante à formação de professores, a Lei nº 5.692, de 1971 (BRASIL, 1971) que reformou a Educação Básica no Brasil, determinou a extinção da Escola Normal. A formação que ela provia, passou a ser feita em uma habilitação conhecida por Magistério. Com essa mudança, a formação perde algumas de suas especificidades, dado que, sendo uma habilitação inserida no contexto da etapa que hoje corresponde ao Ensino Médio, a sua oferta foi ajustada como parte integrante do currículo do segmento em que se inseria (GATTI, 2009). Devido este fato, na prática, esta alteração ocasionou uma dispersão no currículo para formação de professores de 1ª a 4ª série (atuais Anos Iniciais do Ensino Fundamental) (MELLO, 1985).

A mesma lei, instituiu a Licenciatura Curta em Estudos Sociais, que habilitava os professores a lecionarem os Estudos Sociais, História, Geografia, EMC e OSPB nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental. Sobre este tópico, há dois pontos que consideramos relevantes. Primeiro, esta lei inaugura a formação de professores em Cursos de Licenciatura

⁴³ Neste período, a perseguição aos considerados “subversivos da ordem pública” foi institucionalizada com a implementação do Ato Institucional nº5 (AI 5), que legalizou a perseguição a repressão às manifestações, execução de prisões e a expulsão de críticos ao sistema vigente. As universidades, seus professores e alunos foram, duramente, perseguidos com o respaldo legal do AI 5.

com um tempo de completude inferior às demais formações para docência no âmbito superior. O segundo ponto, reside no fato de uma formação tão aligeirada (curta, inferior às licenciaturas regulares) habilitar seus egressos para uma atuação de tamanha amplitude.

Na opinião da professora e pesquisadora Bernadete Gatti, as Licenciaturas Curtas:

[...] poderiam formar professores com integração de áreas, o que foi uma inovação; por exemplo, a licenciatura em Ciências (com componentes de Biologia, Física e Química), ou em Estudos Sociais (com componentes de História, Geografia, Sociologia). [...] (GATTI, 2009, p. 39-40)

Pelos motivos supracitados e, concordando com Fonseca (2003; 2009) e Bitencourt (2009), as Licenciaturas Curtas visavam, somente, um atendimento rápido ao aumento na demanda por formação de mão de obra, minimamente especializada, para efetivar, por meio da Educação Escolar Formal, os meios de manutenção do aparelho ideológico do Regime Ditatorial. Desta maneira, não entendemos que houve qualquer inovação com o advento das Licenciaturas Curtas. Ao contrário, elas desvalorizaram a formação para a docência e, “pasteurizaram” os diversos saberes específicos de diferentes áreas do conhecimento em currículos que aglutinavam História, Geografia, EMC e OSPB, no caso dos Estudos Sociais e, Biologia, Física e Química, no caso de Ciências.

Mesmo com as intensas ações de repressão do governo ditatorial de Castelo Branco e seus sucessores⁴⁴, as oposições políticas, intelectuais e populares, combatiam, de diferentes formas, o regime imposto pelos militares. Passados os primeiros anos do golpe, já em 1966, começaram a ocorrer manifestações e articulações em oposição à Ditadura. Muitos membros da hierarquia da Igreja Católica, por exemplo, opuseram-se ao governo. Don Helder Câmara, arcebispo de Olinda e Recife, foi um importante representante desta ala da Igreja.

Mesmo na ilegalidade e sob forte perseguição, os estudantes começam a se articular em torno da UNE. Enquanto isso, no contexto político, era formada a Frente Ampla (entre Juscelino, Jango e Carlos Lacerda) que pregava a luta pela retomada da democracia. Em 1968, greves de operários e manifestações populares como a “marcha dos cem mil”⁴⁵ engrossaram o “coro” que se erguia contra o regime (FAUSTO, 1996). O fato é que por mais autoritária e violenta que tenha sido a Ditadura no período de 1964 a 1985, ela teve oposição de diferentes

⁴⁴ O governo Castelo Branco foi sucedido por: Marechal Costa e Silva (1967-1969), Emílio Garrastazu Médici (1969-1974), Ernesto Geisel (1974-1979) e João Batista Figueiredo (1979-1985).

⁴⁵ Realizada em março de 1969, a marcha dos cem mil, foi uma manifestação contra a Ditadura Militar que reuniu em torno de cem mil pessoas, de diferentes segmentos sociais, nas ruas do Rio de Janeiro – RJ.

segmentos da sociedade e, aos poucos, essas movimentações foram contribuindo para o declínio do regime que culminou no processo de reabertura democrática em meados dos anos de 1980.

Neste contexto de lutas e repressões, a década de 1980, pode ser considerada como um importante marco em nossa história nacional. As manifestações contra a Ditadura se intensificaram e, paulatinamente, ocorreu a reabertura democrática e os debates sobre os futuros da Educação no país ganharam pluralidade frente aos grilhões impostos pelo Regime Militar. Ainda assim, a Pedagogia, durante a referida década, foi tratada em termos de política pública, como um curso e não como uma área do conhecimento e, diferentes movimentos, dão sequência a um histórico, já quase secular, de relegar a formação de professores, sobretudo à destinada as etapas iniciais da Educação, um papel secundário em nossa sociedade.

Como marco no processo de retomada para a democracia, podemos mencionar o governo José Sarney. Vice-presidente eleito no ano de 1985, Sarney assumiu o posto máximo do poder executivo, com o falecimento do presidente eleito, Tancredo Neves. Durante o período de seu governo (entre 1985 e 1989), foram colocadas em prática, políticas e ações para uma gradual abertura democrática. Os partidos comunistas (PCB e PC do B) foram legalizados novamente, o direito dos analfabetos ao voto foi aprovado, as eleições diretas foram restabelecidas em maio de 1985, e em outubro de 1988, após um ano desde a criação da Assembleia Constituinte, foi promulgada uma nova constituição para o Brasil.

O referido documento, colocaria um fim no que podemos considerar como os “vestígios formais do autoritarismo”. Ainda assim, permaneceria no quadro político brasileiro, uma herança de pensamento autoritário, sendo esta, fruto de um processo de abertura democrática planejado para ser executado de forma gradual e assim, evitar um grande choque nas estruturas políticas e econômicas do Brasil (FAUSTO, 1996).

No aspecto educacional, ocorreu a implementação de uma série de medidas que, gradativamente, alteraram as regulações sobre a formação de professores.

Gatti (2009) destaca o papel dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), como um ponto de avanço na formação de professores para a etapa que hoje corresponde aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Criados com o objetivo de garantir uma melhoria na formação inicial dos docentes para o referido segmento, os CEFAMs ofertavam uma formação em tempo integral no âmbito médio, em um curso de três anos, com foco nas práticas docentes. A experiência dos CEFAMs foi profícua no estado de São Paulo e, em pouco mais de dez anos, foram instaladas 50 unidades. No entanto, com o advento da Lei 9.394/96, nova LDB (BRASIL, 1996), que transferiu a formação desses professores para o

Ensino Superior, os CEFANs perderam espaço devido ao avanço da oferta de Licenciaturas em Pedagogia.

Ainda na década de 1980, mais precisamente, no ano de 1982, foi implementada a lei 7.044 mantendo a formação na esfera de Ensino Médio no curso de Magistério e, as Licenciaturas Curtas como requisitos mínimos para a docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (na época, 1ª a 4ª série) (BRASIL, 1982). Em 1986, através da resolução nº 8/86 do CFE (BRASIL, 1986), é proposta a extinção dos cursos de Licenciatura Curta. A referida medida é implementada, especificamente, nas capitais do país. Segundo o texto da lei, essa restrição encontra justificativa na maior disponibilidade de cursos de Licenciatura Plena nas capitais e por isso, descontinuar as Licenciaturas Curtas somente nestas localidades, significava, manter ao menos ao princípio, a presença de cursos de formação de professores em demais regiões em que os cursos de Licenciatura Plena ocorriam com menor oferta. A extinção desta modalidade de Licenciatura, só viria de fato a ocorrer, após a implementação da LDB no ano de 1996 (GATTI, 2009).

A abertura democrática também significou uma ampliação nos debates sobre a Educação brasileira, a pluralização nas abordagens de pesquisa e propostas pedagógicas no país. Os debates foram intensificados nas universidades e nos espaços legislativos. Ao mesmo tempo, estava em curso uma reconfiguração mundial que contribuiria para uma maior influência do pensamento capitalista global e do modelo de Educação condizente com esta concepção de mundo.

Em novembro do ano de 1989, o sistema comunista soviético que apresentava sinais de colapso, sofre um duro golpe, o muro de Berlin é derrubado e a barreira física que separava “as duas Alemanhas” caiu por terra. Este fato é um importante marco para o avanço do capitalismo contemporâneo e em seu bojo, o realinhamento da Educação para atender os pré-requisitos de especialização de mão obra exigidos por este sistema. Não por acaso, na transição dos anos de 1980 para a década seguinte, ocorre uma “onda reformista” e vários países, inclusive na América do Sul, reorganizam suas propostas curriculares para atender a nova dinâmica global em alinhamento com as orientações dos grandes órgãos internacionais como o Banco Mundial e a UNESCO, por exemplo (BITTENCOURT, 2011).

No Brasil, as reformas na Educação ocorrem com maior expressão na década de 1990, período em que podemos identificar um maior impulso no alinhamento do país com a nova ordem capitalista mundial, sobretudo, com a eleição e, posteriormente, reeleição de Fernando

Henrique Cardoso⁴⁶ à presidência da República. Entre as principais políticas educacionais implementadas no referido período, destacamos a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, a LDB/96 (BRASIL, 1996).

Com o advento da LDB/96 (BRASIL, 1996), é determinado que a formação de professores para a atuação na Educação Infantil e, para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, deve ocorrer na esfera superior, por meio da Licenciatura em Pedagogia (BRASIL, 1996) e, como requisito mínimo para atuação, a formação em nível médio, na modalidade do Magistério. No entanto, apesar de mantida a possibilidade de formação destes profissionais em “nível médio”, na grande maioria dos estados brasileiros, ocorreu um processo de extinção destes cursos e uma expansão da formação “em nível superior” nos cursos de Pedagogia (PIMENTA et al., 2017).

Em 2002 foram instruídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica. A redação centra-se no desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais dos professores. Estas diretrizes, determinam que a formação de professores que atuarão nos diferentes níveis e modalidades da Educação Básica, deve atender alguns princípios norteadores: a formação de competências necessárias à atuação profissional, (como foco do curso), a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, e, a pesquisa, com foco no ensino e na aprendizagem, para compreensão do processo de construção do conhecimento (GATTI, 2009).

Somente dez anos depois, por meio da resolução 01/2006 do Conselho Nacional de Educação (CNE)⁴⁷, que são instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP). Durante este longo período entre a implementação da LDB/96 e o advento da resolução 01/2006 do CNE, ocorreram diversos debates entre os pesquisadores da área sobre o entendimento epistemológico da Pedagogia como campo de conhecimento e, por decorrência, do profissional a ser formado no referido curso (SAVIANNI, 2007).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia não conseguiram contemplar as diversas posições antagônicas acerca da formação e da identidade profissional do Pedagogo. Libâneo destaca ainda, que os dissensos entre a comunidade acadêmica acerca

⁴⁶ Fernando Henrique Cardoso foi eleito presidente em 1994 e, posteriormente, reeleito em 1998. Nas duas ocasiões, pelo PSDB. FHC, como também ficou conhecido, sucedeu o presidente Itamar Franco, que por sua vez, assumiu o cargo em 1992, logo após o então presidente, Fernando Collor de Melo ter sofrido um processo de *impeachment*.

⁴⁷ O CNE corresponde ao antigo CFE (Conselho Federal de Educação) e é um órgão oficial competente pela fixação de diretrizes.

da identidade profissional do pedagogo e o papel da Pedagogia, podem ter contribuído para a dispersão de objetivos da referida medida normativa (LIBÂNEO, 2017 In PINTO et al., 2017).

Em síntese, foi estabelecido que a docência seria a base da formação do Pedagogo e que este deverá ser habilitado para lecionar, na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, As DCNs ampliam a formação ao determinar ainda que os cursos de Licenciatura em Pedagogia, devem também, preparar este profissional para a gestão de processos educativos escolares e não escolares e por fim, na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico no campo educacional (BRASIL, 2006).

As DCNs impõem uma situação contraditória: à docência como centralidade para a formação dos licenciados em Pedagogia, mas para além desta, a formação para atuarem em espaços não formais de ensino, na pesquisa em Educação e na área de gestão educacional. Ocorrendo na prática, uma dispersão nos currículos das Licenciaturas em Pedagogia já que os mesmos, devem atender as determinações das DCNs para formarem o pedagogo em quatro diferentes frentes (PIMENTA, 2017 In PINTO, 2017).

Destacamos também, as elaborações Libâneo (2018) acerca das DCN. Segundo ele, a opção por uma determinada definição sobre a finalidade educativa, está inserida dentro de um complexo sistema de significação no tocante a valores, posicionamento político, econômico e, cultural. Desta forma, as políticas educacionais brasileiras, vem sendo subordinadas as estratégias elaboradas a partir um pensamento político e econômico predominante entre nossos legisladores, que se sobrepõem aos demais desde os finais dos anos de 1980: a abordagem econômica capitalista global.

Para o autor, mesmo nos inúmeros governos, desde a reabertura democrática, tem prevalecido, um ideário neoliberal nas políticas educacionais, sobretudo no alinhamento com as proposições de grandes órgãos internacionais como o Banco Mundial e a UNESCO, por exemplo. Nesta concepção, o papel da Educação é prover o educando de habilidades mínimas para a sua preparação para o trabalho e para a vida prática numa dada realidade imediata, ou nas palavras de Libâneo:

[...] Eis então, que o conceito de aprendizagem como necessidade natural, como **incorporação de competências mínimas para a sobrevivência social**, associado ao conceito de desenvolvimento humano como satisfação de interesses individuais, **restringe o papel do ensino** e, portanto, do professor, na formação intelectual dos alunos, levando a uma política educacional de nivelamento por baixo de toda a população [...] (LIBÂNEO, 2017 In PINTO et al., 2017, p. 57 – grifo nosso)

A concepção das grandes agências internacionais (que influenciam as políticas públicas dos países emergentes, como o Brasil), de modo geral, impactam as políticas educacionais e, a formação de professores. Neste entendimento, o propósito fundamental dos cursos de Licenciatura, é formar um professor técnico, ou seja, um especialista com as habilidades necessárias para a instrução dos alunos em sala de aula, para que, por sua vez, possam se desenvolver num currículo que determina um conjunto de habilidades mínimas a serem alcançadas. Podemos entender que há, uma efetivação deste processo por meio das avaliações em larga escala como a Prova Brasil⁴⁸ e o SARESP⁴⁹, a implementação da BNCC e, mais recentemente, com a Resolução CNE/CP n. 2/2015 (BRASIL, 2015) alterada em setembro de 2019 e, finalmente tendo o seu texto final aprovado com a Resolução CNE/CP nº2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019).

A referida resolução (com poder de lei), institui uma base nacional comum para a formação de professores em todo o território brasileiro. A mesma, deve ser estabelecida em todas as Licenciaturas em um prazo de até dois anos após a sua publicação (até 2021). Essencialmente, o que é determinado, é a instituição de um currículo organizado em três grandes frentes: a 1ª com uma base comum de habilidades a serem desenvolvidas pelos professores para a docência (totalizando 800 horas), a 2ª referente a aprendizagem dos conteúdos específicos previstos na BNCC (totalizando 1600 horas) e, a 3ª dedicada a estágios supervisionados e atividades práticas (800 horas).

Desta forma, estão estabelecidos os “conjuntos” de habilidades dos alunos por meio da BNCC e, dos professores por meio da Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de professores da Educação Básica. Nesta abordagem, os processos de ensino e aprendizagem são compreendidos como fenômenos rasos, como um adestramento para aquisição de capacidades mínimas para o trabalho. A Pedagogia e a formação de professores

⁴⁸ A Prova Brasil, é uma avaliação nacional em larga escala desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Ela é aplicada nos quintos e nonos anos do Ensino Fundamental para aferir a proficiência dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática. As notas obtidas nas avaliações e as taxas de aprovação em cada uma das etapas do Ensino Fundamental, formam o índice Nacional da Educação Básica (Ideb). Maiores informações sobre a Prova Brasil e Ideb, podem ser encontradas no sítio oficial a seguir: <<http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>>. Acesso em: 19/05/2020.

⁴⁹ O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), assim como a Prova Brasil, é uma avaliação em larga escala para aferição do rendimento escolar por meio de testes padronizados de Língua Portuguesa e Matemática, porém, para os alunos de 5º, 7º e 9º anos do ensino fundamental e, 3º ano do ensino médio. Nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, também são avaliadas “habilidades” das áreas de conhecimento de Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Informações mais detalhadas sobre o SARESP podem ser encontradas no sítio oficial a seguir: <<http://saresp.fde.sp.gov.br/2019/Default.aspx>>. Acesso em: 19/05/2020.

de modo geral, são concebidas “apenas” como cursos que habilitam para uma determinada prática profissional e não, como áreas do conhecimento dotadas de saberes científicos historicamente construídos. Nesta resolução, o que é imposto aos professores, é o treinamento na esfera superior, para o cumprimento de programas escolares previamente determinados pela hercúlea lista de habilidades da BNCC.

Como exposto anteriormente, a Educação é uma área do saber ampla e por isso, nem sempre há um consenso sobre métodos, abordagens, concepções e no presente caso, nas políticas públicas. Diferente do que explanamos no parágrafo anterior, há pesquisadores que compreendem que:

[...] Essa Resolução veio com o propósito de garantir padrão de qualidade aos cursos formadores de professores nas instituições de ensino superior, estipulando a base comum nacional para a formação inicial para a docência na educação básica. Pretende propiciar a concretização de uma sólida formação teórica, de conteúdos e pedagógica, relacionando teoria a práticas, construindo perspectivas interdisciplinares, de modo a contribuir para o exercício profissional dos egressos [...]. (GATTI, 2017, p. 8-9)

Entendemos que a pluralidade de ideias e concepções na pesquisa educacional é de extrema importância. Os debates e análise de opiniões contraditórias, podem contribuir para evolução da Educação como campo do saber, área de pesquisa e prática social. Desta forma, respeitosamente, nos opomos, mais uma vez, no excerto acima, pois, compreendemos que o advento da Resolução CNE/CP nº2/ 2019 (BRASIL, 2019) não representa um avanço nas políticas públicas de formação de professores e por consequência, para as Licenciaturas em Pedagogia, pelos motivos que expomos a seguir.

Em primeiro lugar, não compreendemos que a determinação de uma estrutura curricular única, para todo o território nacional, seja algo positivo, já que o Brasil guarda uma grande diversidade em suas diferentes regiões, uma imensa pluralidade cultural e, cada região possui um contexto educacional a ser considerado nos diferentes cursos de formação inicial de professores. Desta forma, a autonomia das Universidades e consequentemente, das Faculdades de Educação e cursos da área, pode viabilizar a elaboração de currículos e projetos políticos pedagógicos que se atentam as diferentes necessidades de cada contexto em que os mesmos ocorrem.

Reforçamos, que já vivenciamos, em nossa história recente, a experiência de um currículo nacional único para a formação inicial de professores. Nos referimos, a implementação da Faculdade Nacional de Filosofia (FNF) através da lei 1.190 de 1939 (BRASIL, 1939), durante o regime do Estado Novo e, o Parecer CFE 292/62 (BRASIL, 1962).

Nestas duas experiências, o governo federal determinou um rígido corpo de disciplinas acadêmicas que compôs os currículos de todas as Licenciaturas. Os resultados, a História já nos mostrou: duras críticas por parte dos estudantes e profissionais da Educação, que apontavam, o currículo único, como uma “camisa de força” que restringia a pluralidade acadêmica e não atendia as diversidades do Brasil.

Não pretendemos incorrer num dos pecados capitais de Clio: o anacronismo⁵⁰. No entanto, por entendermos que o objetivo principal da História como ciência e, matéria escolar, reside no aprendizado histórico⁵¹, não podemos deixar de resgatar o passado de nossa história educacional para tecer as análises dos fenômenos do presente. A partir do exposto, afirmamos que evidentemente, não vivemos num regime idêntico ao Estado Novo de Vargas ou a Ditadura (que vigorou de final de 1960 até a década de 1980), mas há uma reminiscência ou, ao menos, uma semelhança no processo de implementação das duas políticas curriculares. Já em que ambos os casos, não houve diálogo amplo com as diversas representações profissionais e especialistas da Educação e da sociedade civil⁵². Também, nos três casos, temos propostas curriculares que amarram a autonomia das IES e atentam contra a pluralidade acadêmica.

Outra fragilidade da Base Nacional Comum para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica reside, justamente, num dos pontos que Gatti (2017) indica como uma possibilidade de melhoria nos currículos das licenciaturas: uma sólida formação teórica. Está previsto, que 800 das 3.200 horas dos currículos de licenciaturas, sejam referentes ao grupo ou frente I na qual os conteúdos teóricos dos cursos de licenciaturas devem ser agrupados.

Em termos de carga horária, a referida resolução não apresenta qualquer alteração significativa nos currículos das Licenciaturas. As pesquisas de Gatti (2009), Gatti e Barreto (2009) e Libâneo (2017), de modo geral, apontam que nos currículos das IES examinadas nos respectivos estudos, tem torno de 26% da carga horária já dedicadas às disciplinas de fundamentação teórica. Logo, em termos de carga horária, não há qualquer inovação. No

⁵⁰ Basicamente, o erro de cronologia que consiste em situar em uma determinada época, fenômenos históricos próprios a outro período ou analisar um determinado fenômeno ou contexto, a partir de elementos e especificidades de um outro fenômeno ou contexto.

⁵¹ Segundo Rüsen, o aprendizado histórico consiste no movimento das formas de narrativas (sobre o tempo) mais tradicionais para as mais genéticas (SCHIMIDT et al., 2011).

⁵² A ANPED, emitiu uma nota de posicionamento da instituição em relação a terceira visão do referido parecer. Entre as principais críticas, estão a “homogeneização dos currículos” de formação de professores e a falta de diálogo com pesquisadores da área de Educação. A nota da ANPED pode ser encontrada em seu sítio oficial por meio do seguinte link: <<http://www.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de> . Acesso em: 19/05/2020.

entanto, a descrição do que Resolução CNE/CP nº2/ 2019 (BRASIL 2019) determina como fundamentos teóricos da Educação carece de um olhar mais atento.

É importante ressaltar, que está previsto, pelo texto da referida resolução, que este aprendizado deve ocorrer, logo no primeiro ano de graduação e, os conteúdos abordados, devem ser articulados por meio três dimensões do que é chamado de “competências profissionais docentes”. São elas: conhecimento, prática e engajamento profissional.

Para cada uma destas competências, há um conjunto de habilidades a serem atingidas pelos estudantes das licenciaturas. O Quadro 2, a seguir, apresenta as três competências profissionais básicas e suas referidas “sub competências”. Totalizando doze competências que norteiam o grupo I da Base Nacional Comum para formação de professores. Cada uma destas sub competências, tem suas respectivas habilidades a serem desenvolvidas. Estas habilidades são comuns para todas as licenciaturas e não há distinção entre conhecimentos teóricos específicos de cada uma das áreas do saber e seus diferentes públicos ou etapas de atuação da Educação Básica.

Quadro 2 – Competências profissionais docentes para a formação teórica do professor.

| COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS | | |
|--|---|--|
| 1. CONHECIMENTO PROFISSIONAL | 2. PRÁTICA PROFISSIONAL | 3. ENGAJAMENTO PROFISSIONAL |
| 1.1 Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los | 2.1 Planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens | 3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional |
| 1.2 Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem | 2.2 Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem | 3.2 Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender |
| 1.3 Reconhecer os contextos | 2.3 Avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino | 3.3 Participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção dos valores democráticos |
| 1.4 Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais | 2.4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos conhecimento, competências e habilidades | 3.4 Engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade |

Fonte: Resolução CNE/CP nº2/ 2019 (BRASIL, 2019).

Como podemos ver, a lógica de estabelecer um currículo com habilidades “mínimas” a serem aprendidas, também está presente na referida resolução. Ressaltamos, que para cada uma das habilidades listadas no quadro 2, há uma lista de outras habilidades a serem

desenvolvidas. No total, contabilizamos 59 habilidades que são determinadas como competências profissionais a serem aprendidas pelos futuros alunos e alunas das Licenciaturas.

Para além do aprendizado de uma vasta lista de habilidades, os estudantes das licenciaturas (incluindo a de Pedagogia), devem, dentro do grupo de conteúdos I, referente a formação teórica, desenvolver conhecimentos sobre os marcos legais da Educação brasileira, os currículos estaduais e municipais, Didática e seus fundamentos, as Didáticas Específicas das matérias escolares, elaboração e aplicação dos procedimentos de avaliação, compreensão básica de fenômenos digitais, aprendizagens colaborativas e manejo de estratégias para a gestão da sala de aula (BRASIL, 2019).

Entendemos que tal proposta, ao determinar o atingimento de uma série de habilidades, pode acarretar num arroxamento dos currículos das Licenciaturas de Pedagogia. Uma vez, que sob o poder de lei, são instituídas a obrigatoriedade das já mencionadas habilidades (59 no total), um grande acréscimo para uma carga horária que, na prática, não foi aumentada, se comparado ao número de horas que em média, já eram dedicadas as questões de fundamentação teórica da Educação. Além disso, o documento não aponta qualquer bibliografia como um norte de referencial teórico e, tampouco, explicita uma concepção de Educação e Pedagogia. Então questionamos: onde está a fundamentação teórica da seção de fundamentação teórica desta base de formação de professores?

Por fim, destacamos outro ponto passível de crítica a esta política pública. Nos referimos ao grupo II, no qual, são dedicados 1600 das 3200 horas previstas nos currículos de Licenciaturas em Pedagogia, para que sejam abordados, nas disciplinas acadêmicas, os conteúdos das matérias escolares da Educação Básica. Este poderia, ser de fato, um grande avanço em termos de currículo para formação inicial de professores. Há pesquisas que indicam, que a ausência de disciplinas acadêmicas sobre os conteúdos a serem ensinados nas matérias escolares, é um dos obstáculos a ser superado na Licenciatura em Pedagogia (LIBÂNEO, 2017 In PIMENTA, 2017; GATTI, 2009). No entanto, estes conteúdos, estão determinados pela BNCC. Medida normativa amplamente criticada por diversos pesquisadores e educadores.

Entre as principais críticas, podemos citar a organização do documento por habilidades, o que é considerado para algumas concepções de Educação, como um adestramento e não um processo educativo, a forma aligeirada com que ocorreram os debates em torno da segunda e terceira versões, o fato do documento não contemplar diversos conteúdos

importantes para as diferentes matérias escolares e, não referenciar, de forma clara e direta, vários conceitos abordados⁵³.

Frente ao exposto, questionamos: alinhar a formação dos futuros professores acerca dos saberes relacionados ao “o que ensinar” em sala de aula a uma base curricular amplamente criticada, ajudará na melhoria das Licenciaturas? Sobretudo, no que se refere a Licenciatura em Pedagogia, que habilita seus egressos a lecionarem todas as matérias escolares na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, além da atuação em espaços não escolares, na gestão supervisão, dentre outras frentes. Como será este aprendizado?

Cientes de que nosso principal objetivo nesta pesquisa, reside na análise do lugar e das concepções de Ensino de História nas Licenciaturas de Pedagogia das universidades estaduais paulistas, não nos alongaremos numa profunda análise sobre a Resolução CNE 02/2019 (BRASIL, 2019). No entanto, ao entendermos que a História (jornada humana no tempo) é o material da ciência histórica, não poderíamos ignorar a referida política pública ao realizamos um breve resgate histórico sobre a trajetória de formação de professores e, da Licenciatura em Pedagogia.

Além disso, partindo do entendimento que esta normativa, integra o conjunto de medidas que ao longo de nossa história recente, vem alicerçando o modelo de Educação neoliberal, sendo este, uma abordagem que compreende a Pedagogia apenas como uma formação preparatória para o ensino básico e, sabendo que BNCC de História está alinhada a esta concepção (e que pelos motivos já expostos, esta base sofre com severas críticas de pesquisadores e professores da área) compreendemos ser ainda mais relevante analisar como as Licenciaturas presenciais de Pedagogia das universidades estaduais paulistas propõem a formação para o ensino das artes de Clio.

As análises realizadas, apontam para concepções de Ensino de História mais complexas e capazes de proporcionar um aprendizado histórico. Pelo exposto, por fim, registramos nesta pesquisa, que a Base Nacional de formação inicial e continuada de professores, da forma como está organizada, representa um retrocesso nas conquistas da

⁵³ As notas da ANPUH e ANPED são exemplos de como a BNCC é muito criticada por diversos grupos de educadores e pesquisadores da área da Educação e do ensino de História. As notas da ANPUH e da ANPED, respectivamente, podem ser encontradas nos seguinte sítios: <<https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3140-nota-da-associacao-nacional-de-historia-sobre-a-base-nacional-comum-curricular-bncc>>. Acesso em: em 20/05/2020.
<https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3140-nota-da-associacao-nacional-de-historia-sobre-a-base-nacional-comum-curricular-bncc>
Acesso em: 20/05/2020.

Educação ao longo das últimas décadas. Uma medida normativa com esta intenção, poderia, ao nosso ver, contribuir para avanços na formação de professores, mas não da maneira como está proposta.

Concluindo, pudemos entender, que desde as primeiras normativas sobre a Licenciatura de Pedagogia, nossos legisladores vêm tratando-a não como uma ciência e sim, “apenas” como um curso para a formação especializada de uma determinada mão de obra (LOPES, 2019). Isso acarreta num obstáculo para o desenvolvimento da Pedagogia em nossas universidades. Já que as leis que regem a formação inicial de pedagogos impactam, diretamente, nos currículos formais destes cursos.

Em síntese, concordando com Libâneo (2017), podemos considerar que o que está em curso, é um processo de, ao menos três décadas de implementação de uma política educacional de cunho neoliberal, que entende Educação como uma de instrumentalização para o mercado. Desta maneira, reforçamos que as políticas de formação de professores são diretamente afetadas por esta visão e como não poderia ser diferente, os currículos também. Neste sentido, entendemos a Resolução CNE 02/2019 (BRASIL, 2019), como a culminância de um processo de efetivação da concepção neoliberal de ensino. Já que ela institui os mecanismos para uma formação de professores alinhada as proposições dos principais órgãos do capitalismo global⁵⁴ que idealizam a Educação, como um meio para manutenção e desenvolvimento do sistema. Concepção esta que não entende a Pedagogia como uma ciência, e simplifica os processos de ensino e aprendizagem, ao domínio de habilidades e competências essenciais para o mercado de trabalho.

Ainda em concordância com Libâneo (2017), compreendemos que o currículo, seja ele, para formação de professores ou dos estudantes e diferentemente do que vem sendo implementado pelos nossos principais marcos legais, deve assegurar o direito universal de acesso ao conhecimento por meio de uma abordagem crítica que incorpora práticas sociais e culturais com uma diversidade de conteúdos. Por isso, reforçamos a importância do papel da formação dos licenciados em Pedagogia que contempla as áreas específicas de conhecimento escolar, dentre elas, a História. Já que cabe a História, a função de proporcionar as ferramentas

⁵⁴ O texto de referência da terceira (e última versão) do Parecer CNE CP 02/2015 (BRASIL, 2015), datado de novembro de 2019, que serviu de base para a Resolução CNE 02/2019 (BRASIL, 2019), traz em sua bibliografia, a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável da ONU, relatórios da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), UNESCO. Também destacamos a presença de grandes empresas do setor privado (como a Fundação Victor Civita, Instituto Ayrton Senna e Itaú Unibanco, por exemplo) e movimentos da iniciativa privada que também são mencionados na bibliografia do documento como o Anuário Brasileiro para a Educação Básica, editado pela Editora Moderna em parceria com o Instituto Todos pela Educação

necessárias para o desenvolvimento do aprendizado histórico. Processo este que tem relação direta com a maneira pela qual percebemos e interagimos de forma temporalmente consciente, com o mundo em que vivemos, podendo então, compreendermos as influências historicamente construídas dos fenômenos em nosso tempo de vida (RÜSEN, 2001).

Realizado o resgate dos fios e tramas do tecido histórico em que a formação de pedagogos foi fiada, prosseguimos em nossa próxima subseção com um panorama sobre as Licenciaturas em Pedagogia no Estado de São Paulo. Também tecemos, algumas considerações sobre o papel do Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE) e suas influências nos currículos das IES examinadas. Deste modo, buscamos configurar o contexto em que os currículos oficiais das Licenciaturas presenciais em Pedagogia das IES públicas do Estado de São Paulo estão postos.

4.2 Panorama atual das Licenciaturas em Pedagogia no Estado de São Paulo.

A partir de Sanfelice (2010), Libâneo (2017) e Brzezinski (1996) e, como exposto na subseção anterior, entendemos que vem sendo constituído no Brasil, (por meio das determinações legais) ao longo das últimas décadas, um modelo de ensino pautado em uma concepção neoliberal de Educação. Nesta perspectiva, os cursos superiores de formação de professores têm o desiderato de preparar a mão de obra especializada para a aplicação de currículos escolares pré-estabelecidos. Por sua vez, tais currículos, abordam as “habilidades” mínimas a serem desenvolvidas pelos alunos, com o fim, de prepará-los para a sobrevivência social e o mercado de trabalho. Em suma, a complexa cadeia de saberes e conhecimentos humanos são reduzidos em conjuntos de habilidades visando o “adestramento” para a prática.

Os autores supracitados concordam que tal modelo de Educação é limitado no que tange à complexidade dos processos formativos dos professores, da profissionalidade docente e, do papel da Educação e da escola na formação dos alunos e do povo brasileiro.

Neste contexto, o Estado de São Paulo, pode ser considerado um “laboratório” das políticas educacionais neoliberais (SANFELICE, 2010). Desde a década de 1990, o governo do referido Estado vem sendo ocupado por políticos do PSDB. De modo geral, há uma grande coerência entre os diferentes governos “psdbistas”. Independente da gestão, o ideário neoliberal tem sido o “norte” das ações governamentais paulistas nas diversas pastas da administração pública e, dentre elas, a da Educação.

A abordagem neoliberal na Educação paulista, se caracteriza, pela lógica de eficiência administrativa, estabelecimento de metas, determinação de medidas “meritocráticas” e a

implementação de programas curriculares unificados para toda a rede de escolas estaduais (SANFELICE, 2010). O problema de tal abordagem, reside não em ter um planejamento para a Educação do Estado, mas sim, em reduzi-la a um fenômeno prescrito por currículos “pasteurizados” e com resultados observáveis em testes padronizados em larga escala, em compreender a formação de professores desconsiderando muitos elementos de sua profissionalidade, e por fim, por negligenciar especificidades de diversas áreas do conhecimento escolar como por exemplo, a História.

Nesta subseção, apresentamos um breve panorama das Licenciaturas em Pedagogia no Estado de São Paulo. Ao longo deste exercício, podemos perceber que há maciça presença da iniciativa privada no setor de formação de professores. Outro ponto importante, reside na predominância de membros de instituições privadas nas cadeiras do Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE/SP). Entidade esta, que detém o poder de credenciar e descredenciar cursos e implementar medidas suplementares as determinações federais. Desta maneira, o Estado de São Paulo, configura-se, na esfera da formação de professores, como uma unidade federativa privilegiada para o desenvolvimento da concepção neoliberal de Educação. Neste contexto, cabe as seguintes indagações: como as IES públicas estaduais são impactadas? Como os currículos oficiais dos cursos de Pedagogia, das referidas instituições, descrevem a formação de professores? E qual é a concepção de Pedagogia presente nestes cursos? Há uma coadunação com as políticas educacionais neoliberais?

Para tanto, apoiamo-nos, principalmente, nas pesquisas realizadas por Pimenta (2017), Libâneo (LIBÂNEO, 2017 in PIMENTA, 2017), Gatti (2009) e Gatti e Barreto (2009). A partir da referida bibliografia, estabelecemos as bases de uma série de consultas ao portal E-MEC⁵⁵, no intento de obtermos dados mais atualizados sobre as IES e os cursos de Licenciatura em Pedagogia no Brasil, e sobretudo, no Estado de São Paulo. Também, dialogamos com a pesquisa de Lopes (2019) sobre as determinações do CNE/SP e seus impactos nos projetos pedagógicos das Licenciaturas em Pedagogia das universidades estaduais paulistas. Para as consultas no portal E-MEC, levamos em consideração apenas as IES e cursos que estão cadastrados como ativos e iniciados na referida base de dados⁵⁶.

⁵⁵ O E-MEC é um sítio oficial do Ministério da Educação (MEC) regulado pela Portaria Normativa nº 21, de 21/12/2017 (BRASIL, 2017) e com o objetivo de ser uma base dados oficial dos cursos e Instituições de Educação Superior do Brasil.

⁵⁶ O levantamento dos dados do E-MEC foi realizado em 21 de abril de 2020. Há cursos que estão cadastrados como ativos, mas ainda não iniciados, não foram contabilizados em nossa pesquisa por entendermos que por não estarem em atividade, ainda não contabilizam na oferta efetiva de matrículas para a obtenção da Licenciatura em Pedagogia.

Procuramos pela quantidade de Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil e suas respectivas categorias administrativas. Por meio da análise destes dados, obtivemos um panorama da quantidade destas instituições e as categorias administrativas predominantes em nosso território nacional, assim, pudemos comparar o contexto brasileiro com o Estado de São Paulo, a fim de “desvelar” o quanto tal Estado está (ou não) em consonância com o quadro estabelecido no âmbito nacional.

Neste exercício, observamos que as instituições privadas são responsáveis por 91% de toda a oferta de Ensino Superior no Brasil. Entre elas, predominam as que possuem fins lucrativos, totalizando 57% das IES brasileiras. As instituições públicas, agrupadas, compreendem apenas 9% da amostra. Nesta categoria, destacamos as universidades estaduais que reúnem 4% das IES brasileiras. Elas figuram como a categoria administrativa de maior ocorrência entre as instituições públicas. O compilado dos dados é apresentado na Tabela 1 a seguir.

Tabela 1 – Instituições de Ensino Superior no Brasil conforme categoria administrativa.

| Natureza | Nº de IES | % de IES |
|-----------------------------------|-----------|----------|
| Privada s/ fins lucrativos | 1736 | 57% |
| Privada s/ fins lucrativos | 1019 | 34% |
| Pública Estadual | 128 | 4% |
| Pública Federal | 99 | 3% |
| Pública Municipal | 43 | 2% |
| Total: | 3025 | 100% |

Fonte: E-MEC, adaptado pelo autor.

Como demonstrado na tabela 1, há em âmbito nacional, uma maciça predominância do setor privado na oferta do Ensino Superior. E neste contexto, temos 86% das 2775 instituições do setor, cadastradas como faculdades. Sendo assim, elas não atendem aos requisitos para serem legalmente cadastradas e funcionarem como Universidades ou Centros Universitários.

De acordo com o decreto nº 5.773/06, as universidades se caracterizam:

[...] **pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão.** São instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível

superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano [...].
(BRASIL, 2006 – grifo nosso)

O decreto determina também, as diferenças entre as Universidades e os Centros Universitários. As universidades são caracterizadas pela produção intelectual mediante estudos sistemáticos relevantes, regional e nacionalmente. Além disso, elas possuem ao menos um terço do corpo docentes composto por mestres e doutores e, um terço do corpo docente em regime de dedicação integral. Já os Centros Universitários, são:

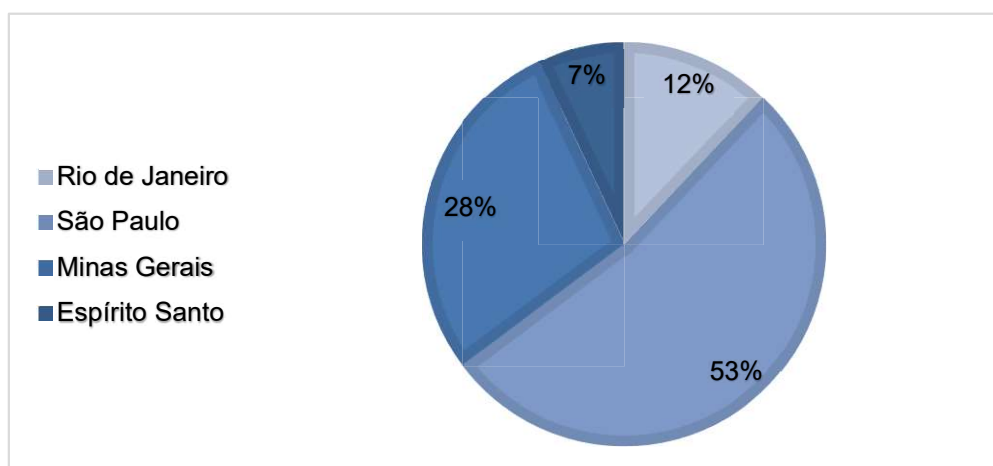
[...] instituições de ensino superior **pluricurriculares**, que abrangem uma ou mais áreas do conhecimento. Se caracterizam pela **excelência do ensino** oferecido, comprovada pela **qualificação do seu corpo docente** e pelas **condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar**. Os centros universitários credenciados têm autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior. [...]. (BRASIL, 2006 – grifo nosso)

Por fim, todas as IES quando em sua criação, são categorizadas e cadastradas como faculdades e para serem habilitadas como Centros Universitários ou Universidades, devem atender as exigências supracitadas.

Desta forma, em âmbito nacional, poucos alunos, da rede privada (apenas 14%), têm acesso às instituições que atendem os requisitos do decreto para serem enquadradas como órgãos de excelência de ensino e que promovem o acesso e a iniciação às práticas de pesquisa.

Continuamos nossa análise com recorte específico para a região Sudeste do Brasil. Já que nesta, temos cerca de um terço das IES de todo território nacional. Os dados organizados no Gráfico 1 apontam que das 1290 IES da referida região, 679, ou seja, 53% estão localizadas no Estado de São Paulo.

Gráfico 1 - IES por Estados da região Sudeste.



Fonte: E- MEC, 2020, adaptado pelo autor a partir do E-MEC

A exemplo do contexto nacional, no Estado de São Paulo, há uma grande predominância de IES privadas em comparação com as demais categorias administrativas. No entanto, as instituições públicas, representam 13% da amostra, ao invés dos 9% do cenário brasileiro geral. Na Tabela 2 podemos visualizar a ocorrência das IES paulistas conforme as suas respectivas naturezas.

Tabela 2 – IES no Estado de São Paulo, conforme categoria administrativa.

| Natureza | Nº de IES | % de IES |
|-----------------------------------|------------------|-----------------|
| Privada c/fins lucrativos | 328 | 49% |
| Privadas s/fins lucrativos | 250 | 37% |
| Pública Estadual | 68 | 10% |
| Pública Municipal | 17 | 2% |
| Pública federal | 5 | 1% |
| Especial⁵⁷ | 6 | 1% |
| Total: | 679 | 100% |

Fonte: E-MEC, 2020, adaptado pelo autor a partir do E-MEC

Como podemos notar por meio da tabela 2, as instituições privadas representam 86% do total IES entre o total de IES do Estado, enquanto as IES de categorias administrativas públicas representam apenas 9% do total geral. No que se refere a oferta de Licenciatura em Pedagogia, 93% do total de 532 cursos que ocorrem no Estado de São Paulo, estão vinculados a IES privadas. Novamente, o setor público é um agente minoritário em comparação com a iniciativa privada. Gatti (2008) e Pimenta (2017) apontam em suas respectivas pesquisas, para a predominância do referido setor na oferta de cursos de formação de professores na região Sudeste e no Estado de São Paulo. Em 2009, estas instituições eram responsáveis por 90% da oferta de Licenciatura em Pedagogia na região Sudeste (GATTI, 2009) e em 2017, no Estado de São Paulo, por 86,8% (PIMENTA, 2017). Tivemos então, nos últimos dois anos, um avanço do setor privado na oferta das Licenciaturas em Pedagogia.

⁵⁷ Segundo o sítio da Divisão de Temas Educacionais (DTE), são consideradas IES de categoria administrativa especial, aquelas que (conforme o artigo 242 da Constituição): criada por lei estadual ou municipal e existente na data da promulgação da Constituição Federal, que não seja total ou preponderantemente mantida com recursos públicos, portanto não gratuita. O referido sítio pode ser acessado através do endereço a seguir: <http://www.dce.mre.gov.br/nomenclatura_cursos.html>. Acesso em: 26/05/2020.

A Tabela 3, ilustra o panorama atual da oferta desta licenciatura no Estado de São Paulo, conforme as categorias administrativas das Instituições de Ensino Superior.

Tabela 3 – Licenciaturas em Pedagogia no Estado de São Paulo conforme a categoria administrativa das IES.

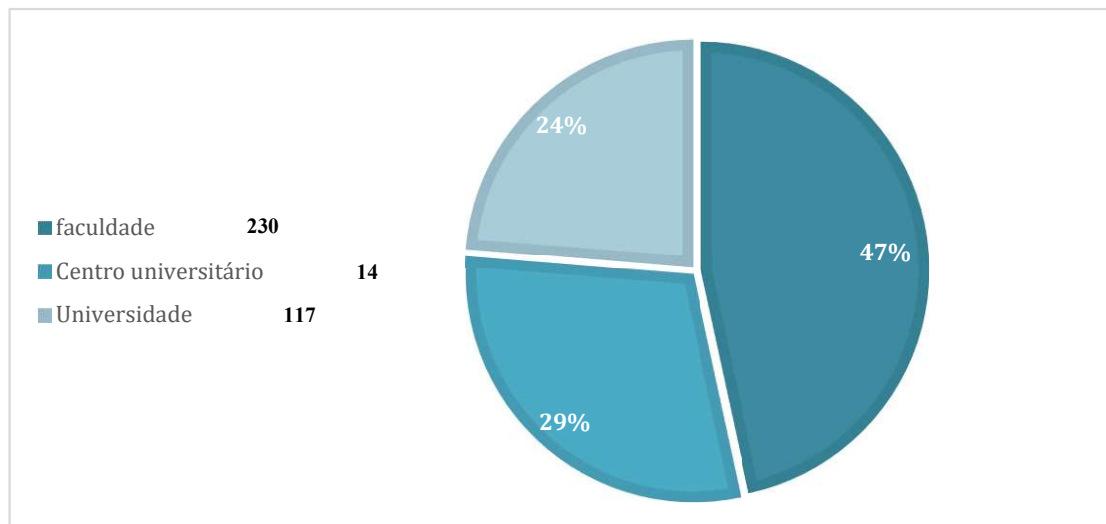
| Natureza | Nº de IES | % de IES |
|-----------------------------|------------------|-----------------|
| Privada | 493 | 93% |
| Pública Municipal | 19 | 3% |
| Pública Estadual | 11 | 2% |
| Instituto Federal | 5 | 1% |
| Universidade Federal | 4 | 1% |
| Total: | 532 | 100% |

Fonte: E-MEC, 2020, adaptado pelo autor a partir do E-MEC

Os dados apresentados na tabela 3 indicam como o setor privado é predominante na oferta da Licenciatura em Pedagogia. Esta categoria administrativa é responsável por 93% da oferta do referido curso. Em relação a modalidade de oferta da referida licenciatura, há cadastrados na base de dados do E-MEC, 406 cursos presenciais e 127 à distância. Entre os cursos da modalidade à distância, existem IES com sede em outros Estados, porém, que contabilizam neste recorte por manterem polos de ensino em diferentes cidades paulistas. A modalidade presencial predomina tanto nas IES privadas (com 370 cursos) quanto nas IES públicas (com 36 cursos). Os cursos à distância são ofertados, respectivamente, em 123 instituições privadas e 4 públicas. Desta maneira, prevalecem, sobretudo na IES públicas, a modalidade de ensino presencial na oferta dos cursos de Licenciatura em Pedagogia.

Outro ponto importante sobre o contexto da formação de pedagogos no Estado de São Paulo reside na organização acadêmica das IES que ofertam as Licenciaturas em Pedagogia. No Gráfico 2, apresentamos a ocorrência das Licenciaturas em Pedagogia das IES privadas no Estado de São Paulo, conforme as diferentes organizações acadêmicas. A partir do mesmo, podemos identificar que há uma ocorrência significativa de Licenciaturas em Pedagogia na organização acadêmica faculdade.

Gráfico 2 – Cursos de Licenciatura em Pedagogia no Estado de São Paulo, conforme a organização acadêmica das IES privadas



Fonte: E-MEC, 2020, adaptado pelo autor a partir de E-MEC

Como podemos ver no gráfico 2, quase metade dos cursos de Licenciatura em Pedagogia do Estado, ofertados por IES privadas, não ocorrem em Universidades ou Centros Universitários. Desta forma, questionamos como instituições que não desenvolvem pesquisas e não são obrigadas a desenvolverem extensão universitária podem atender a determinação das DCNs (BRASIL, 2006) sobre a formação do pedagogo para à produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico no campo da Educação. Além disso, nestas instituições não há a exigência de profissionais com titulação de mestres e doutores e, tampouco, a dedicação em tempo exclusivo de parte de seus respectivos docentes, fatores estes que influenciam na qualidade da formação dos futuros pedagogos.

Já nas IES públicas, a universidade é a organização acadêmica predominante na oferta das Licenciaturas em Pedagogia. Como podemos notar por meio da Tabela 4, 100% das IES públicas estaduais e federais e, 10% das IES públicas municipais enquadram-se na referida organização acadêmica.

Tabela 4 – Cursos de Licenciatura em Pedagogia no Estado de São Paulo, conforme a organização acadêmica das IES públicas

| Natureza | Universidade | % | Centro Universitário | % | Faculdade | % |
|------------------------------|---------------------|----------|---------------------------------|----------|------------------|----------|
| Pública Municipal | 2 | 10% | 2 | 10% | 15 | 80% |
| Pública Estadual | 11 | 100% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Pública Federal | 9 ⁵⁸ | 100% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Total: | 22 | | 2 | | 15 | |

Fonte: E-MEC, 2020, adaptado pelo autor a partir do E-MEC

Em síntese, o Estado de São Paulo concentra uma parcela significativa das IES da região Sudeste, que por sua vez, é a região do Brasil com maior número de Instituições de Ensino Superior. A oferta das Licenciaturas de Pedagogia na referida unidade federativa, ocorre com enorme predominância, no setor privado e, por IES classificadas como faculdades. A presença do mencionado curso, em instituições públicas, sobretudo na organização acadêmica universidade, dá-se em maior relevância numérica, nas IES estaduais. Sendo onze IES estaduais nesta organização acadêmica, seguido pelas IES federais, que contam nove instituições, como exposto na Tabela 4.

Desta forma, analisarmos os currículos formais das Licenciaturas de Pedagogia das universidades públicas estaduais paulistas, significa debruçarmos- nos sobre o “recorte” com maior relevância na incidência da categoria administrativa pública e na organização acadêmica universidade, dentro do contexto estadual de São Paulo. Além disso, entendemos que dadas as exigências legais para o enquadramento de uma IES como universidade (ao menos um terço de seu corpo docente, formado por mestres e doutores, com dedicação exclusiva e, indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão), esta organização acadêmica, configura-se como um espaço privilegiado para o atendimento das disposições das DCN para os cursos de Licenciatura em Pedagogia que, como já exposto, determinam a docência como a centralidade da formação do pedagogo, estabelece a habilitação para a gestão de processos educativos escolares e não escolares e, por fim, a produção e difusão do conhecimento científico

⁵⁸ Segundo a lei 11.892 de 2008 (BRASIL, 2008), institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, os institutos federais são, para todos os efeitos, de mesma organização acadêmica que as universidades federais. Por este motivo, reunimos as universidades federais e os institutos federais na mesma categoria na Tabela 4.

e tecnológico no campo educacional como itens obrigatórios no currículo destes cursos (BRASIL, 2006).

Por fim, a análise das universidades estaduais paulistas não visa abranger as categorias administrativas e organizações acadêmicas que habilitam o maior número de licenciados em Pedagogia. Uma vez que cerca de 90% da oferta deste curso, está em poder das instituições privadas de ensino e ocorrem em instituições do tipo faculdades. Tal opção se justifica pela representatividade qualitativa, já que, nesta categoria administrativa de IES, temos a oportunidade de investigar os currículos formais das Licenciaturas em Pedagogia em seu pleno alinhamento com as normativas instituídas. Além disso, as IES selecionadas, são instituições públicas estaduais. Isso significa, analisarmos como o Estado de São Paulo, propõe a formação de pedagogos, em especial, para o Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

No entanto, como o currículo é um terreno em constantes disputas e o Estado de São Paulo é governado, desde o início dos anos 1990, pelo mesmo partido (PSDB), que ao longo de sua história, vem se caracterizando por um consenso no que se refere a gestão pública orientada pelo ideário neoliberal (SANFELICE, 2010). Temos, neste contexto, um paulatino avanço de mecanismos e dispositivos legais que visam a manutenção desta concepção de mundo e de Educação e, por consequência, as IES estaduais paulistas não estão fora deste quadro. No tocante a este ponto, destacamos a pesquisa de Lopes (2019) sobre as implicações das normativas do Conselho Estadual de Educação (CEE/SP) nos cursos de Pedagogia das universidades públicas estaduais de São Paulo.

A autora realizou um amplo exame sobre como o CEE/SP, através de suas normativas (com poder de lei) veem afetando as IES estaduais paulistas. O CEE/SP⁵⁹ é um órgão normativo, deliberativo e consultivo do sistema educacional público e privado do Estado de São Paulo. É de sua competência, o estabelecimento de regras para todas as escolas de todas as redes (estaduais, municipais e particulares, de todas os graus de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Superior). Também cabe ao CEE/SP, orientar as Instituições de Ensino Superior públicas do Estado, bem como também, credenciar seus cursos. Esta atribuição é fundamentada pela Constituição Estadual, pela lei que o criou em 1963 e, pelo artigo 10 inciso V da LDB/96 (BRASIL, 1996) que define que os Conselhos Estaduais de Educação podem baixar normas complementares para os seus sistemas de ensino

Neste aspecto, Lopes (2019) indica, que o CEE tem se constituído como um órgão normativo com uma controversa atuação. Por um lado, ele tem o desiderato de dar perenidade

⁵⁹ Podemos encontrar maiores informações sobre o CEE/SP em seu respectivo sítio, no seguinte endereço: <http://www.ceesp.sp.gov.br/portal.php/conheca_cee>. Acesso em: 28/05/2020.

aos planos educacionais, uma vez que consta, entre as suas principais atribuições, minimizar eventuais danos das ações oriundas da descontinuidade governamental⁶⁰ e fixar posições doutrinárias sobre as principais questões educacionais. Isso inclui, como supracitado, todas os níveis e instituições de ensino do Estado, sejam públicas ou privadas. No entanto, um exame mais detalhado do quadro de componentes da Câmara de Educação Superior do CEE/SP, revela a predominância de representantes do terceiro setor, em detrimento de demais representações, como professores e pesquisadores de IES públicas, por exemplo.

Sendo estas, as representações dominantes nas cadeiras do CEE/SP, entendemos que pode haver uma influência nas disputas e debates sobre as normativas que afetam os currículos das IES paulistas. A autora, aponta ainda, o fato de que na seção “links interessantes” do sítio oficial do CEE/SP, predominam organizações do terceiro setor como a Fundação Lemman e o movimento Todos pela Educação. Entidades que, frequentemente, são mencionadas em diversos documentos oficiais como membros consultivos das mais recentes políticas públicas, que tem em comum, o caráter educacional neoliberal⁶¹. Adicionamos, que não encontramos em qualquer parte do referido sítio, menções às pesquisas, eventos ou acontecimentos das universidades, faculdades ou demais IES credenciadas ao órgão (LOPES, 2019).

O quadro 3 (anexo B) reproduz as informações de Lopes (2019) acerca das informações mais recentes sobre os membros que compõem o CEE/SP até a publicação de sua pesquisa. Também realizamos uma consulta para verificar se havia alguma alteração. No entanto, encontramos as mesmas informações disponibilizadas pela autora.

Por fim, a partir das análises das normativas do CEE/SP e dos PPP's dos referidos cursos, Lopes (2019) aponta que as Licenciatura em Pedagogia das universidades estaduais paulistas, cumprem um papel de resistência frente às determinações de cunho simplista e neoliberal da CEE/SP. Segundo a autora, ainda que sem um consenso entre os currículos das diferentes IES, em relação a organização dos trabalhos, por exemplo, há de forma geral, um “atendimento subversivo” das determinações do CEE/SP. Já que em todos os currículos, há alinhamento com as determinações do referido órgão competente, mas, de forma burocrática, já que, as concepções de Educação, de Pedagogia e, de formação de professores, são descritas de forma contrária as imposições do CEE/SP. Os referidos documentos, descrevem os projetos políticos pedagógicos dos cursos em perspectivas que, de modo geral, compreendem a

⁶⁰ Que como apontando anteriormente, pouco tem influenciado no contexto paulista. Já que desde a gestão do governador Mário Covas, o PSDB, sucessivamente, ocupa o mais alto posto do governo estadual de São Paulo.

⁶¹ Podemos citar, como exemplo, a BNCC e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica.

Pedagogia como uma complexa e importante área do saber científico. Enfim, há um atendimento das disposições legais, porém sem uma coadunação com a visão de Educação imposta pelas determinações do CEE/SP (LOPES, 2019).

Desta forma, os currículos oficiais das universidades estaduais de São Paulo para a formação de pedagogos configuram-se em campos de disputas, no qual há legislações federais e pressões institucionais de órgãos do Estado (CEE/SP) para a consolidação de uma concepção de Educação alinhada há uma proposta neoliberal. Do outro lado, as proposições das IES, que mesmo entre as imposições das autoridades competentes articulam, em seus currículos oficiais, a formação dos pedagogos em diferentes abordagens, porém todas, numa concepção mais ampla no que concerne o campo de atuação e a profissionalidade do professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Em meio a estas disputas, estão as disciplinas acadêmicas que visam subsidiar os futuros professores para o Ensino de História. Esta área do saber e da ciência, visa, conforme as elaborações de Rüsen (RÜSEN, 1993 In SCHIMIDT et al, 2011) desenvolver a capacidade de nos situarmos em nosso tempo vivido numa percepção tridimensional de tempo. Nesta percepção, os acontecimentos de tempos passados servem como a base da compreensão de nossa existência e suporte para direcionar nossas ações no presente, tempo este, em que fazemos projeções e traçamos perspectivas para o futuro, de acordo com a dinâmica que estabelecemos entre os outros dois pontos de nosso tripé temporal. A História é a conjunção dos fios e tramas que foram o tecido de nossa experiência temporal. Compreender o seu complexo emaranhado, significa sermos historicamente conscientes.

O desenvolvimento da consciência histórica ocorre por meio do processo de aprendizagem histórica. Este peculiar processo, compreende que o sujeito, obtém aprendizado, quando ocorre um procedimento de mudança das estruturas de compreensão da realidade, evoluindo a sua percepção e significação do tempo, das formas mais tradicionais, para as mais genéticas. No entanto, o aprendizado dos domínios de Clio, relaciona-se diretamente com a forma pela qual os textos históricos (livros, artigos, estudos acadêmicos etc.) narram a experiência temporal.

Para que possamos compreender as possibilidades de aprendizagem histórica dos alunos dos cursos de Licenciatura de Pedagogia das IES estaduais de São Paulo, na seção seguinte, a partir dos currículos formais das referidas IES, nos dedicamos a análise das bibliografias (textos históricos) presentes nos planos de ensino das disciplinas acadêmicas que se dedicam ao Ensino de História. Por meio destas análises, pudemos identificar quais tipologias narrativas predominam em cada uma destas disciplinas e, então, tecemos comentários

sobre as “concepções de Ensino de História” presentes nas licenciaturas investigadas. Também nos dedicamos a análise do “lugar” do Ensino de História nos referidos currículos oficiais, ou seja, o espaço ocupado nos currículos, pelas disciplinas acadêmicas de Ensino de História.

Figura 7 – *Clio* por Giovanni Baglioni



BAGLIONE, Giovanni. *Clio*. [1620]. 1 pintura, óleo sobre tela, 195 cm x 150 cm. Disponível em: <https://pt.wahooart.com/@/8Y32C3-Giovanni-Baglione-Clio>. Acesso em 10/10/2020

5. A MORADA DE CLIO: “O LUGAR” DAS DISCIPLINAS ACADÊMICAS DE ENSINO DE HISTÓRIA NAS LICENCIATURAS PRESENCIAIS EM PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS PAULISTAS.

Como outrora exposto, o presente trabalho objetiva identificar e analisar o lugar e as concepções de Ensino de História na formação inicial de pedagogos das universidades estaduais paulistas, na modalidade presencial. O termo “lugar” é empregado para nos referirmos ao espaço ocupado no currículo pelas disciplinas acadêmicas referentes ao ensino das artes de Clio. Já “concepção”, corresponde as tipologias narrativas dominantes (RÜSEN 2007; RÜSEN, 1993 in SCHIMIDT et al., 2011) em cada uma das referidas disciplinas das diferentes Licenciaturas examinadas.

Para tanto, utilizamos como fontes, as matrizes curriculares, os Projetos Político Pedagógicos de Curso (PPP's) e as ementas (ou planos de ensino) das disciplinas acadêmicas voltadas ao Ensino de História. Por meio da análise destas fontes documentais, pudemos identificar o lugar e as concepções de Ensino de História nos cursos de Licenciatura em Pedagogia das IES listadas a seguir:

- A) Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – São José do Rio Preto.
- B) Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências de Bauru.
- C) Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdades de Ciências e Letras – Araraquara.
- D) Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Filosofia e Ciências – Marília.
- E) Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Instituto de Biociências – Rio Claro.
- F) Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências e Tecnologia – Presidente Prudente.
- G) Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação – São Paulo.
- H) Universidade de São Paulo – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – Ribeirão Preto.
- I) Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação – Campinas.

Esclarecemos, que em todas as matrizes curriculares, encontramos disciplinas acadêmicas de Ensino de História. Desta forma, compreendemos que há sim um “lugar” para o ensino dos saberes de Clío na formação presencial das universidades estaduais paulistas para habilitação em Pedagogia.

Nesta primeira seção de análise de dados, dedicamos a apreciação de como é constituído em cada Licenciatura, de cada uma das IES examinadas o “lugar”, ou seja, o espaço ocupado pelo Ensino de História nos currículos oficiais. Identificamos e comparamos os nomes das disciplinas de Ensino de História, em qual semestre ocorrem, analisamos se nestas disciplinas há exclusividade para o Ensino de História ou divisão de carga horária com alguma outra área do saber, comparamos a carga horária dedicada ao Ensino de História com as demais disciplinas de ensino de matérias escolares e, partir destas ponderações, encontramos indícios e respostas para a questão do lugar do Ensino de História nos cursos de Licenciaturas em Pedagogia das universidades selecionadas. Estaria Clío enclausurada “nos porões dos currículos?” Poderia ela anunciar as novidades do tempo presente ou nos preservar do esquecimento? O Ensino de História tem o seu lugar assegurado?

5.1 Nomenclatura e ocorrência das disciplinas acadêmicas de Ensino de História.

A partir das matrizes curriculares das Licenciaturas em Pedagogia examinadas, identificamos que não há um consenso em relação a nomenclatura/título e o ano/semestre de ocorrência das disciplinas de Ensino de História. Ainda assim, parece haver algumas recorrências entre os componentes curriculares voltados aos ensinamentos de Clío em relação a estes dois tópicos. A palavra, “metodologia”, por exemplo é utilizada em seis das nove disciplinas acadêmicas examinadas. Já “conteúdo” e “metodologia” são empregados conjuntamente, nos títulos de cinco disciplinas. Desta maneira, “metodologia” e “conteúdos” são os termos mais utilizados nos títulos das disciplinas acadêmicas de Ensino de História. Por fim, o termo “fundamentos” é empregado em duas disciplinas e, as palavras “escola” e “conhecimento” em apenas uma, sendo esta intitulada “Escola e conhecimento de História e Geografia e, pertencente a Licenciatura de Pedagogia da UNICAMP.

Também identificamos, que entre as nomenclaturas das disciplinas de Ensino de História ofertadas nos cursos de Licenciatura em Pedagogia da UNESP, apenas no curso de Presidente Prudente, não são utilizados os termos “conteúdos” e “metodologia”. No referido curso, a disciplina é intitulada “Fundamentos de História da Educação Básica”. Fato semelhante

ocorre entre as Licenciaturas da USP São Paulo e Ribeirão Preto. Na primeira, o título da disciplina analisada é “Fundamentos Teóricos-metodológicos do Ensino de História” e na segunda, “Metodologia do Ensino de História e Geografia”.

Desta maneira, compreendemos que apesar de os termos “conteúdos” e “metodologias” estarem presentes na nomenclatura da maioria das disciplinas acadêmicas examinadas, não há na referida amostra, um título comum. Isso ocorre inclusive, entre as Licenciaturas em Pedagogia pertencentes a mesma instituição, como UNESP e USP.

Em relação a ocorrência, a análise das matrizes curriculares revela que em oito das nove Licenciaturas selecionadas, as disciplinas de Ensino de História se concentram nos últimos dois anos de curso. Sendo que em três Licenciaturas elas estão previstas para o 4º ano e em cinco para o 3º ano. Apenas na UNESP de Rio Claro, o componente curricular voltado ao Ensino de História é descrito com previsão de ocorrência no segundo ano de curso. Novamente, pudemos identificar que não há um padrão entre as Licenciaturas de Pedagogia de uma mesma instituição. Já que tanto nas duas Licenciaturas da USP e nas seis Licenciaturas da UNESP, os componentes curriculares voltadas ao Ensino de História ocorrem em diferentes anos.

Em suma, a nomenclatura e a ocorrência das disciplinas acadêmicas de Ensino de História, não seguem um padrão, apesar de identificarmos algumas similaridades entre as Licenciaturas examinadas. Tal variação, pode estar relacionada a autonomia das IES e de seus respectivos coordenadores e corpos docentes na organização dos cursos. O parecer CNE/CP nº 5/2005 (BRASIL, 2005) que institui as diretrizes curriculares para os cursos de Licenciatura em Pedagogia, não determina qualquer medida sobre a nomenclatura e ocorrência das disciplinas acadêmicas que compõem a matriz curricular dos referidos cursos.

A Tabela 5, a seguir, apresenta a nomenclatura das disciplinas de Ensino de História, ano e semestre de ocorrência em cada Licenciatura em Pedagogia. Por meio desta, podemos perceber como mesmo não havendo um consenso em relação aos títulos e ocorrência das dos componentes curriculares de Ensino de História, há uma certa recorrência em ambos os tópicos. Especialmente, entre as Licenciaturas da UNESP.

Tabela 5 – Nomenclatura e ocorrência das disciplinas acadêmicas de Ensino de História.

| INSTITUIÇÃO | NOMECLATURA DA DISCIPLINA | ANO DE OCORRÊNCIA | SEMESTRE DE OCORRÊNCIA |
|-------------------|---|-------------------|------------------------|
| UNESP- Araraquara | Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de História/Geografia | 3º | 6º |

| | | | |
|--------------------------------------|---|----|----|
| UNESP – Bauru | História: conteúdos e metodologias | 4º | 7º |
| UNESP - Marília | Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino: História e Geografia | 3º | 5º |
| UNESP - Rio Claro | Conteúdo, Metodologia do Ensino de História | 2º | 4º |
| UNESP - São José do Rio Preto | Conteúdo e metodologia do ensino de História. | 3º | 6º |
| UNESP-Presidente Prudente | Fundamentos de História da Educação Básica" | 4º | 8º |
| USP - São Paulo | Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de História | 4º | 7º |
| USP - Ribeirão Preto | Metodologia do Ensino de História e Geografia | 3º | 5º |
| UNICAMP | Escola e conhecimento de História e Geografia. | 3º | 5º |

Fonte: Matrizes curriculares das licenciaturas presenciais em Pedagogia das Universidades estaduais paulistas. Elaborado pelo autor.

Nesta primeira subseção, analisamos a ocorrência e os títulos/nomenclaturas das disciplinas acadêmicas de Ensino de História. A partir do exposto, consideramos que não há uma padronização para os títulos dos componentes curriculares de Ensino de História, ainda que exista algumas semelhanças, sobretudo, nas Licenciaturas em Pedagogia da UNESP. Na subseção seguinte, investigamos sobre as relações entre as referidas nomenclaturas e os conteúdos abordados.

5.2 As relações entre as nomenclaturas das disciplinas acadêmicas de Ensino de História e seus conteúdos.

A partir das nomenclaturas dos componentes curriculares do Ensino de História, realizamos uma análise dos conteúdos descritos nas ementas das respectivas disciplinas dos cursos de Licenciatura em Pedagogia examinados neste trabalho. Tal empenho, tem como objetivo, identificar se temos em nosso contexto estudado, semelhanças ou diferenças com as

conclusões de Gatti (2008). A autora analisou 1498 ementas de diferentes componentes curriculares de Licenciaturas em Pedagogia das mais variadas organizações administrativas. Em seu estudo, entre outras elaborações, ela conclui que:

[...] Dentre as universidades públicas analisadas, nenhuma destina disciplina para os conteúdos substantivos de cada área, nem mesmo para Língua Portuguesa e Matemática. Tais conteúdos permanecem implícitos nas disciplinas relativas às metodologias de ensino, ou na concepção de que eles são de domínio dos alunos dos cursos de formação [...]. (GATTI, 2008, p. 33 – grifo nosso)

Além de apontar para a ausência de componentes curriculares que versem sobre os conteúdos a serem ensinados nas matérias escolares, a autora destaca ainda, que não há uma coerência por parte das IES sobre a adoção de uma nomenclatura padrão que delimite claramente a proposta das disciplinas acadêmicas de metodologias de ensino. Segundo Gatti (2008), predominam, nos títulos deste tipo de componentes curriculares, palavras que dão ênfase nos aspectos teóricos e de fundamentação para o ensino das áreas do saber na Educação Básica. Conforme levantado pela autora, os principais termos utilizados são: “Conteúdo e Metodologia”, “Metodologia do Ensino”, “Fundamentos e Metodologia”, “Saberes e Metodologia”, “Didática e Metodologia”, “Fundamentos teórico-metodológicos do Ensino” e “Metodologia e prática de Ensino”.

Corroborando com a referida autora, de fato, não encontramos, em nossa amostra, um padrão nos títulos dos componentes curriculares voltados ao Ensino de História. A título de exemplo, os termos “conteúdos” e “metodologias” são empregados conjuntamente, nas disciplinas de Ensino de História das Licenciaturas da UNESP de Araraquara, Bauru, Marília, Rio Claro e São José do Rio Preto. Na Licenciatura da USP de São Paulo e da UNESP de Presidente Prudente, encontramos o termo “fundamentos”. Já no curso de Licenciatura em Pedagogia da USP de Ribeirão Preto, o componente de Ensino de História é denominado “Metodologia do Ensino de História e Geografia”. Por fim, apenas na Licenciatura da UNICAMP encontramos os termos “escola” e “conhecimento”.

As diferenças nas nomenclaturas indicam a pluralidade de entendimentos sobre o tema. Ponto este, que compreendemos como positivo para a promoção de trocas e avanços no referido campo⁶². Ressaltamos ainda, que não foi encontrado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, qualquer indicação que verse sobre a questão dos títulos ou os conteúdos das disciplinas acadêmicas referentes ao ensino das matérias escolares. Além disso, entendemos

⁶² Elemento comum aos estudos e elaborações curriculares do Ensino de História pós a reabertura democrática (FONSECA, 2003).

que a definição das referidas nomenclaturas perpassa pelas concepções propostas em cada curso sobre Educação, formação de professores e de ensino das áreas do saber. Uma vez que identificamos em todos os Projetos Político Pedagógicos de Curso (PPP) ou ementas das mencionadas disciplinas, elementos que justifiquem os seus respectivos títulos.

Na ementa do componente “Escola e Conhecimento de História e Geografia” da Licenciatura em Pedagogia da UNICAMP, por exemplo, é pretendido que os estudos sobre as questões de tempo e de espaço, sejam abordados como produções socioculturais, inscritas nas culturas escolares. Sendo a escola, entendida como local de produção de conhecimento (UNICAMP, 2019).

Já em relação aos apontamentos de Gatti (2008) sobre a ausência dos conteúdos a serem lecionados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, entendemos que estamos diante de uma complexa situação. Quais seriam estes conteúdos? Em qual política ou normativa pública eles estão determinados? Eles devem ser os mesmos para todas as Licenciaturas em Pedagogia? Há um consenso entre os pesquisadores, professores universitários e da Educação Básica acerca de quais conteúdos devem ser lecionados na referida etapa? Até o presente momento desta pesquisa, é de ciência geral que está em curso, um processo de alinhamento entre a BNCC e uma Base Comum de Formação Inicial e Continuada de Professores. Ambas as políticas públicas, são muito criticadas pelas associações de pesquisadores da Educação. Seriam destes documentos, tão questionados que teríamos assegurados quais conteúdos devem ser aprendidos nas Licenciaturas em Pedagogia?⁶³

Sobre a Resolução CNE/CP nº2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019) que institui a “base comum para formação inicial e continuada de professores” é determinado que os currículos de Licenciatura em Pedagogia tenham 1.600 horas (metade da carga horária da Licenciatura em Pedagogia), exclusivamente, dedicadas ao aprendizado dos conteúdos específicos determinados pela BNCC (BRASIL, 2019). Como já mencionado, diversas notas e pareceres com amplas críticas a ambas normativas já foram publicadas por associações de pesquisadores da Educação. De modo geral, há um consenso em relação as “fragilidades” e os processos “pouco democráticos” para a consolidação de ambos os documentos, sobretudo, em relação a seleção de conteúdos, concepção de formação de professores, ensino e aprendizagem e de escola.

⁶³ Como já anteriormente apontado, entre muitas das críticas tecidas pela ANPUH, reside a continuidade de uma concepção de História evolucionista, eurocêntrica e que reduz a presença dos indígenas e afro-brasileiros na composição dos atores sociais de nossa História nacional.

Desta maneira, as ementas das disciplinas acadêmicas de Ensino de História analisadas neste trabalho ainda não atendem as determinações da Resolução CNE/CP nº2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019). Sendo assim, as 1600 horas dedicadas a aprendizagem dos conteúdos a serem lecionados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ainda não são contempladas nos referidos documentos.

De fato, a ausência dos “conteúdos de sala de aula”, como apontado por Libâneo (2017 in PIMENTA et al., 2017, P.69), pode representar um hercúleo desafio para estes professores. Segundo o autor, sem o domínio de tais conteúdos (o que ensinar), o professor leciona sem “encantamento pelo conhecimento, e sem uma cultura ampliada no campo da ciência e da arte, não podendo então, despertar nos alunos gosto pelo saber, o entusiasmo pelo estudo”⁶⁴.

No entanto, retomamos a nossa afirmação anterior: antes da Resolução CNE/CP nº2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), o que deveria ser ensinado? Além disso, o que é esperado que o pedagogo domine sobre o Ensino de História? Ele deve ter a competência de um historiador? Ainda que seja um profissional marcado pela polivalência na formação e atuação? Caso não, quais saberes referentes aos domínios de Clio deveriam compor o seu percurso formativo?

Frente a estas questões, os formadores de Pedagogos se encontram em um ingrato dilema: como organizar a formação para o ensino das matérias escolares em um currículo tão amplo e sem claras definições sobre o que ensinar em cada uma das etapas e dos campos do saber em que os futuros professores irão lecionar?

Segundo Pimenta, este “amplo espectro” da formação do pedagogo compromete a já desafiadora missão de formar os profissionais que em sua essência, são polivalentes e devem ser habilitados para lecionarem na Educação Infantil, nos Anos Iniciais e na Educação de Jovens e Adultos (PIMENTA, 2017).

Desta maneira, os currículos oficiais das Licenciaturas em Pedagogia devem abranger uma ampla gama de objetivos para a formação do pedagogo. Entre eles, assegurar os conhecimentos e conteúdos para que o futuro professor tenha uma formação inicial para lecionar as matérias escolares, dentre elas, a História. Neste sentido, não há para a referida

⁶⁴ Pelos motivos já expostos, não compreendemos que a Resolução CNE/CP nº2/2019 (BRASIL, 2019) seja uma forma de superar os desafios para a formação dos pedagogos no tocante aos conteúdos a serem lecionados. Partimos do pressuposto que por tal resolução tomar os conteúdos da BNCC como o eixo de formação para tal demanda, a formação dos professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental será cometida pelos problemas da referida medida formativa. Entre eles, a concepção neoliberal e adestradora de ensino (pacote de habilidade e competências a serem lecionadas pelos professores e aprendidas pelos alunos) e as fragilidades e incoerências nas seleções de conteúdos, por exemplo.

Licenciatura, uma clara definição de quais conteúdos devem ser lecionados em sala de aula e por isso, abordados nos componentes curriculares de metodologias de ensino.

Ao analisar as ementas dos componentes curriculares de Ensino de História, pudemos identificar que há de modo geral, uma coesão por parte das Licenciaturas em Pedagogia em contemplar conceitos que consideramos estruturantes para o ensino dos saberes de Clio, tais como: tempo, duração, o uso de diferentes linguagens para o ensino de História, a abordagem de diferentes métodos de ensino e a análise de propostas curriculares variadas. A partir do exposto, compreendemos que as propostas curriculares das Licenciaturas de Pedagogia das universidades estaduais de São Paulo, abordam, de alguma forma, conteúdos e tópicos essenciais para o Ensino de História mesmo que diante da dispersão curricular instituída pela DCN (PIMENTA, 2017) e a ausência de definições mais claras por parte dos órgãos educacionais competentes sobre o que pode ser considerado como conteúdo essencial da História⁶⁵.

Enfim, pelos motivos supracitados, propomos uma interpretação diferente da apontada por Gatti (2008). Entendemos que dados os complexos desafios (currículo demasiadamente amplo e ausência de determinações oficiais mais precisas sobre o que deve ser ensinado nas salas de aula da Educação Básica), os cursos de Licenciatura em Pedagogia estudados nesta pesquisa, abordam importantes conteúdos para o Ensino de História.

Acrescentamos ainda, que mesmo neste contexto desafiador, compreendemos que seja pela descrição dos objetivos, dos conteúdos ou pelos referenciais bibliográficos, ou por todos estes fatores, há uma relação direta entre as nomenclaturas das disciplinas e as respectivas descrições de conteúdos. O Quadro 4 a seguir, destaca trechos das ementas das disciplinas de Ensino de História em que podemos observar estas relações.

⁶⁵ Exceção a esta afirmativa, pode ser encontrada nos PCNs. Implementados em 1997, os PCNs são descritos como um referencial de qualidade para a Educação em todo o país. Eles delimitam orientações gerais a serem consideradas nas elaborações dos currículos das unidades escolares de Ensino Fundamental. Os PCNs são amplamente citados nas ementas das disciplinas acadêmicas de Ensino de História.

Quadro 4– Nomenclatura e conteúdos abordados nas disciplinas acadêmicas de Ensino de História.

| IES | TÍTULO DA DISCIPLINA | DESCRIÇÃO ⁶⁶ |
|-------------------------------|---|---|
| UNESP – Araraquara | Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de História/Geografia | <p>Conceitos de História e Geografia: o tempo e o espaço</p> <ul style="list-style-type: none"> - O mundo globalizado e o surgimento de novos paradigmas culturais - Conhecimento Histórico/Geográfico: sua importância social - Linguagens, recursos tecnológicos e as metodologias para o ensino de história e Geografia; - Parâmetros curriculares Nacionais e o ensino de História e Geografia - Ensino de história e as leis 10.639/03 e 11.645/08: sobre a História da África, da Cultura afro-brasileira e indígena. - Alfabetização geográfica - Material didático: análise, |
| UNESP - Bauru | História: conteúdos e metodologias | <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a trajetória da História como disciplina escolar; - Conhecer algumas propostas pedagógicas para o ensino de História, produzidas pelas Secretarias de Estados e Municípios brasileiros e pelo Ministério da Educação; - Apresentar as diversas correntes historiográficas e sua contextualização social; - Possibilitar o trabalho com os conceitos básicos articulados pelos historiadores; - Domínio e aplicação da metodologia de ensino e da didática dos conteúdos de História a serem ensinados, de modo a promover nos futuros alunos as competências e habilidades previstas para a Educação Básica. |
| UNESP – Marília | Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino: História e Geografia | Não tivemos acesso a ementa da referida disciplina acadêmica. |
| UNESP – Rio Claro | Conteúdo, Metodologia do Ensino de História | <ol style="list-style-type: none"> 1. Análise das matrizes curriculares e currículos para a educação infantil e o ensino fundamental; 2. Concepções de pesquisa e prática do ensino de história; 3. Produção do material didático-pedagógico via pesquisa iconográfica, de história oral e de multimídia; 4. Fundamentos do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana; 5. História e conteúdos educacionais no Brasil colonial; 6. História e conteúdos educacionais no Brasil imperial; 7. História e conteúdos educacionais no Brasil republicano. |
| UNESP – São José do Rio Preto | Conteúdo e metodologia do ensino de História. | Não tivemos acesso a ementa da referida disciplina acadêmica. |

⁶⁶ Há diferentes formas de nomear o tópico da ementa das disciplinas que envolvem o Ensino de História. Por este motivo, optamos por empregar o termo “descrição” como uma forma de apresentar como está proposto em cada uma das referidas disciplinas, o percurso formativo dos pedagogos no que se refere ao Ensino de História.

| | | |
|--------------------------------|--|---|
| UNESP – Presidente Prudente | Fundamentos de História da Educação Básica | <p>I - A prática pedagógica do ensino de história na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.</p> <p>- Conteúdos, Objetivos e Metodologias e Prática de Ensino de História.</p> <p>II - Fundamentos para uma proposta alternativa de ensino.</p> <p>- O papel da escola no contexto da sociedade brasileira.</p> <p>- A importância do ensino de História na Educação Infantil e nos Anos iniciais do Ensino Fundamental.</p> <p>III - Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais e de livros didáticos recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático.</p> <p>IV – Uso de diferentes linguagens no ensino de História: trabalho com fontes históricas.</p> <p>- A literatura infantil e o ensino de História.</p> <p>- Atividades lúdicas voltadas para o ensino</p> |
| USP – São Paulo | Fundamentos Teórico- Metodológicos do Ensino de História | <p>A disciplina tem como objetivos inserir os alunos nos debates e pesquisas teóricas sobre o ensino e aprendizagem da História; ensinar discussões sobre metodologias de ensino, propostas curriculares, uso didático de tecnologias de informação e comunicação e promover situações de formação para a docência, aproximando-se das questões práticas de ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental e Educação Infantil.</p> |
| USP – Ribeirão Preto | Metodologia do Ensino de História e Geografia | <p>Propostas curriculares do ensino de Geografia e História para os anos iniciais do Ensino Fundamental;</p> <p>o saber histórico e geográfico e suas relações com o conhecimento escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental;</p> <p>os objetivos pedagógicos do ensino de História e Geografia para os anos iniciais do Ensino Fundamental;</p> <p>políticas públicas para o ensino de História e Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental;</p> <p>os materiais didáticos e a relação com o saber nas áreas de conhecimento histórico e geográfico;</p> <p>fundamentos teórico-metodológicos do ensino de Geografia e História para os anos iniciais do ensino Fundamental;</p> <p>o cotidiano e a localidade no ensino de Geografia e História;</p> <p>espaços de aprendizagem para o ensino de História e Geografia;</p> <p>espaço e tempo como categorias teóricas da Geografia e da História Escolar;</p> <p>constituição do povo brasileiro na perspectiva do ensino de História e Geografia para Educação Infantil e Ensino Fundamental;</p> <p>relação Sociedade-Natureza na abordagem do ensino histórico e geográfico no Ensino Fundamental e na Educação Infantil.</p> |
| UNICAMP | Escola e conhecimento de História e Geografia. | <p>Propiciar aos discentes condições efetivas de buscar uma autonomia consciente para produzir saberes docentes na área de ensino de História/Geografia na etapa dos primeiros anos de escolaridade.</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>Compreender a importância dos conhecimentos históricos e geográficos nos processos de construção sociocultural na contemporaneidade.</p> <p>Abordar conteúdos das disciplinas visando a identificação e análise de seus conceitos fundamentais.</p> <p>Dialogar com temáticas dos campos disciplinares, com a perspectiva de ampliar estudos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como potencializar as condições de produção de conhecimentos escolares.</p> |
|--|--|---|

Fonte: ementas dos componentes curriculares de Ensino de História das IES examinadas. Elaborado pelo autor.

Em suma, não há um consenso entre as diferentes Licenciaturas em Pedagogia acerca das nomenclaturas dos componentes curriculares para o Ensino de História e, tampouco, sobre quais conteúdos devem ser contemplados nas referidas disciplinas.

Ao nosso ver, sobre o primeiro tópico, isso não se configura como um problema, mas como um indício de que em cada IES e, em cada curso, há autonomia e uma identidade ou “especificidade formativa”, ou seja, um elemento que o distingue dos demais. Fatores estes que agregam pluralidade na formação de profissionais com demandas tão complexas, e que podem contribuir para o avanço nos debates e pesquisas da Educação que, por fim, contribuem para o entendimento da Educação como um fenômeno plural e, que por isso mesmo, necessita caminhar na contramão das políticas públicas simplistas que a reduz ao adestramento para o domínio de “habilidades e competências”.

Em relação a questão dos conteúdos, a partir das análises realizadas, concordamos com Libâneo (2017) ao afirmar que a ausência dos conteúdos escolares nos currículos oficiais representa um grande desafio para a formação dos pedagogos. No entanto, ressaltamos que a abrangência das diretrizes nacionais para o referido curso, contribuíram para uma dispersão do seu currículo (PIMENTA, 2017). Essa dispersão faz com que as Licenciaturas em Pedagogia tenham a contraditória missão de ter a docência como a centralidade do currículo e atender as determinações de formar seus egressos, dentre outros aspectos, para a educação em espaços não formais e não formais de ensino e administração escolar. Além disso, a ausência de orientações mais claras por parte dos órgãos competentes sobre quais deveriam ser estes conteúdos, também se configura como um obstáculo para a superação deste importante desafio. Por fim, mesmo assim, pudemos identificar que em todas as licenciaturas examinadas, há conteúdos fundamentais para o Ensino de História e há relação entre os títulos dos componentes curriculares e seus conteúdos abordados.

Na subseção seguinte, a terceira e última desta primeira parte de apreensão dos dados, identificamos e analisamos as cargas horárias das disciplinas acadêmicas de Ensino de História.

Através deste empenho, concluímos o objetivo de problematizar sobre o lugar do Ensino das artes de Clio nos currículos formais das Licenciaturas em Pedagogia.

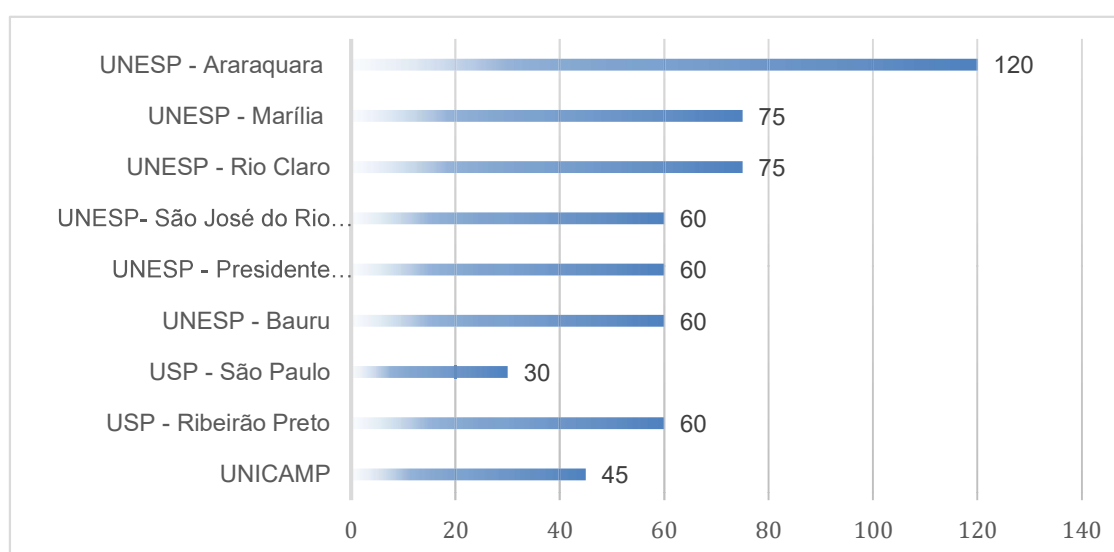
5.3 Análise da carga horária das disciplinas acadêmicas de Ensino de História.

Qual é o espaço (lugar) do Ensino de História nos currículos oficiais das Licenciaturas presenciais em Pedagogia das universidades estaduais paulistas? Qual a carga horária destinada para as disciplinas acadêmicas voltadas para o ensino dos domínios de Clio? Há divisão de carga horária com demais áreas do saber ou as referidas disciplinas são exclusivamente para o Ensino de História? O Ensino de História tem carga horária igual ou semelhante as outras disciplinas acadêmicas dedicadas ao ensino das demais matérias escolares?

Utilizamos as perguntas supracitadas para nortear a nossa investigação sobre o “lugar” que o Ensino de História ocupa no currículo oficial das universidades estaduais de São Paulo visando a formação de professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Examinamos as matrizes curriculares e os PPP’s para buscarmos as respostas para as referidas perguntas.

No gráfico 3 apresentamos a carga horária das disciplinas de Ensino de História nas Licenciaturas de Pedagogia das IES selecionadas. Por meio deste, podemos visualizar as diferentes cargas horárias dos componentes curriculares.

Gráfico 3 – Carga horária das disciplinas acadêmicas de Ensino de História nas Licenciaturas em Pedagogia das IES analisadas.



Fonte: Matrizes curriculares das Licenciaturas presenciais em Pedagogia das Universidades estaduais paulistas. Elaborado pelo autor.

A partir do Gráfico 3, podemos tecer algumas considerações: 1) Todas as Licenciaturas em Pedagogia examinadas dispõem em seus currículos, de uma disciplina acadêmica voltada para o Ensino de História; 2) Não há uma carga horária única para estas disciplinas, elas variam consideravelmente, mesmo entre os cursos pertencentes a uma mesma universidade os casos da USP e da UNESP; 3) Nos cursos da USP São Paulo e da UNICAMP encontramos a menor carga horária dedicada a referida disciplina; 4) Seis dos nove componentes curriculares de ensino de História, dispõem de carga horária entre sessenta e setenta e cinco horas; 5) A Licenciatura em Pedagogia da UNESP Araraquara conta com a maior carga horária dedicada ao ensino de História (cento e vinte horas).

A partir do exposto, podemos considerar que sim, Clio tem um lugar assegurado nos currículos formais das Licenciaturas de Pedagogia das universidades estaduais paulistas. Ainda que com diferenças notáveis no que concerne ao “tamanho do espaço” ocupado nos referidos documentos. No entanto, qual é este lugar se comparado com as outras disciplinas acadêmicas que versam sobre o ensino das demais matérias escolares? Para responder a esta pergunta, identificamos se há ou não exclusividade para o Ensino de História entre as disciplinas acadêmicas. Posteriormente, comparamos as cargas horárias dos componentes curriculares voltados ao ensino de matérias escolares.

A partir dos dados disponíveis nas matrizes curriculares, elaboramos o Quadro 5 que apresenta a nomenclatura dos componentes curriculares voltados ao Ensino de História e suas respectivas IES. Como podemos observar a partir dos títulos expostos, em quatro das nove disciplinas analisadas, o Ensino de História divide carga horária com o Ensino de Geografia.

Quadro 5 – Disciplinas de Ensino de História: exclusividade e compartilhamento com demais áreas do saber.

| INSTITUIÇÃO | NOMECLATURA DA DISCIPLINA |
|--------------------------------------|---|
| UNESP- Araraquara | Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de História/Geografia |
| UNESP - Bauru | História: conteúdos e metodologias |
| UNESP - Marília | Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino: História e Geografia |
| UNESP - Rio Claro | Conteúdo, Metodologia do Ensino de História |
| UNESP - São José do Rio Preto | Conteúdo e metodologia do ensino de História. |

| | |
|----------------------------------|---|
| UNESP-Presidente Prudente | Fundamentos de História da Educação Básica |
| USP - São Paulo | Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de História |
| USP - Ribeirão Preto | Metodologia do Ensino de História e Geografia |
| UNICAMP | Escola e conhecimento de História e Geografia. |

Fonte: Matrizes curriculares das Licenciaturas presenciais em Pedagogia das Universidades estaduais paulistas. Elaborado pelo autor.

Nos cursos de Licenciatura em Pedagogia da UNICAMP, USP Ribeirão Preto, UNESP Marília e UNESP Araraquara, o componente curricular voltado ao Ensino de História “divide espaço” com o Ensino de Geografia. Neste sentido, concordamos com Azevedo (2016) que investigou o lugar da Geografia nos cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo. A autora também identificou o mesmo cenário apresentando no Quadro 5. Sobre este, ela afirma:

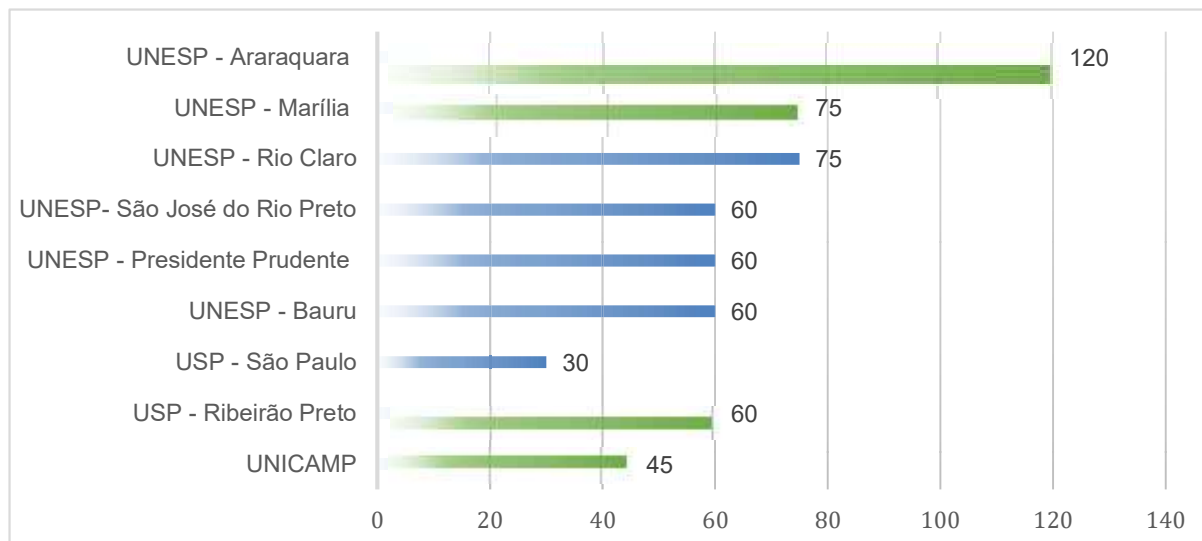
[...] Partilhamos da ideia que, o ensino da Geografia e o da História, estão intimamente ligados. Relacionar os conhecimentos geográficos aos históricos pode enriquecer a prática educativa e torná-la mais contextualizada. Entendemos tal ação como interdisciplinar [...]. (AZEVEDO, 2016, p. 68)

Assim como a referida autora, entendemos que relacionar os conhecimentos da Geografia e da História, pode oportunizar a interdisciplinaridade entre estas duas áreas do saber e desta forma, proporcionar um entendimento mais complexo e interligado dos fenômenos temporais e do espaço. No entanto, compreendemos também, que a junção do Ensino de História e da Geografia em uma única disciplina acadêmica, pode denotar o desprestígio de ambas. Já que não há em nenhuma das nove Licenciaturas investigadas, qualquer outro componente curricular voltado ao ensino das matérias escolares em que ocorra a junção de duas ou mais áreas do saber. Não encontramos nas matrizes curriculares ou nos PPP's qualquer justificativa para este cenário. Quais poderiam ser as razões por detrás da junção do Ensino de História e de Geografia em um único componente curricular? Entendemos que pelos dados obtidos, não é possível fazer uma afirmação, ainda assim, poderíamos ao menos considerar a possibilidade de haver uma herança histórica dos Estudos Sociais?

O Gráfico 4 destaca (com as barras em verde) as cargas horárias das disciplinas de Ensino de História que ocorrem em conjunto com o Ensino de Geografia. Excetuando pela licenciatura da UNESP de Araraquara, que conta com cento e vinte horas, nas demais, entendemos que a carga horária, pode ser um desafio para abordar os diferentes aspectos para o ensino de duas áreas do saber tão complexas. Sobretudo nas Licenciaturas em Pedagogia da

USP São Paulo e da UNICAMP, com carga horária prevista, respectivamente de trinta e quarenta e cinco horas.

Gráfico 4 – Carga horária e tipo de ocorrência das disciplinas acadêmicas de ensino de História nas Licenciaturas em Pedagogia das IES analisadas.



Fonte: Matrizes curriculares das Licenciaturas presenciais em Pedagogia das Universidades estaduais paulistas. Elaborado pelo autor.

Para melhor compreendermos o lugar do Ensino de História nas referidas Licenciaturas das IES examinadas, também investigamos, a partir das matrizes curriculares e dos PPP's, a composição da carga horária das disciplinas de Ensino de História e, dos estágios supervisionados para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Buscamos responder as seguintes perguntas: há alguma descrição de como são compostas as cargas horárias dos componentes curriculares voltados ao Ensino de História? Os referidos documentos curriculares comunicam se e como os estágios supervisionados para docência nos Anos Iniciais contemplam Ensino de História? Por meio desta análise, pudemos identificar que há, nos PPP's ou nas ementas dos componentes curriculares voltados ao Ensino de História, a explicitação da composição da carga horária ou de atividades curriculares que objetivam abranger, de forma articulada, os aspectos teóricos e práticos do ensino dos domínios de Clio. Há também, licenciaturas em que a redação do PPP, informa a articulação da disciplina de Ensino de História com os estágios supervisionados para a docência. Também identificamos, que em alguns componentes curriculares voltados ao Ensino de História, as atividades de “práticas como componente curriculares é parte da carga horária apresentada no Gráfico 4. Detalhamos a seguir o contexto de cada uma das Licenciaturas em Pedagogia no que concerne as composições das cargas horárias das disciplinas de Ensino de História e, os estágios supervisionados.

Na Licenciatura em Pedagogia da UNESP de Araraquara, o componente curricular “Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de História e Geografia” (Teoria e Prática) conta com cento e vinte horas. Destas, conforme descrição do PPP e da matriz curricular do curso, sessenta são dedicadas aos aspectos teóricos e as outras sessenta, aos aspectos práticos. Além disso, os documentos mencionados, descrevem que há cem horas de estágio supervisionado para a docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Não encontramos uma descrição que indique, com precisão, se o Ensino de História está de fato contemplado no mencionado estágio. No entanto, temos indícios de que Clio não foi esquecida, já que o referido documento descreve o estágio supervisionado para os Anos Iniciais como:

[...] a formação docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, **o conteúdo específico a ser ensinado será aprofundado e discutido em disciplinas específicas e sua articulação**, isto é, o trabalho de natureza polivalente desse nível de educação, **será trabalho** especificamente em dois semestres de **Estágios Curriculares Supervisionados** [...]. (ARARAQUARA, 2007, p. 19-21 – grifo nosso)

Como podemos ver pelo excerto acima, um dos desideratos do referido estágio, é a articulação dos conteúdos a serem ensinados (assegurados pelas disciplinas específicas, entre elas, a de Ensino de História e Geografia), com a formação prática inicial para a docência. Desta maneira, entendemos que mesmo sem uma definição clara em relação a como está posta a divisão da carga horária do estágio entre as disciplinas voltadas para o ensino das matérias escolares, há indícios de que o Ensino de História também tenha lugar nas atividades de estágios supervisionados para a docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A exemplo do que pudemos identificar, ao averiguarmos o currículo formal da Licenciatura em Pedagogia ofertada pela UNESP de Araraquara, não encontramos no curso de Licenciatura em Pedagogia da UNESP Bauru qualquer especificação sobre o quanto da carga horária prevista (de cento e cinco horas) para o estágio supervisionado está dedicada a contemplar a disciplina de Ensino de História. No entanto, o Projeto Político Pedagógico do Curso indica que há uma articulação entre o componente curricular História: Conteúdos e Métodos, as disciplinas denominadas “Práxis Pedagógicas e Práticas de Ensino” e o estágio supervisionado para docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. As disciplinas de “Práxis Pedagógicas e Práticas de Ensino” ocorrem em sete dos oito semestres do curso, abrangendo, por meio de projetos interdisciplinares, os diferentes temas abordados nas demais disciplinas acadêmicas e, visando articular os aspectos teóricos e práticos da Educação. Conforme consta no PPP da Licenciatura em Pedagogia da mencionada IES:

[...] As Disciplinas Práxis Pedagógica e a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado estarão articulados entre si e com as demais disciplinas e áreas de formação do pedagogo exigindo, assim, uma prática interdisciplinar e diálogo entre os diferentes campos do saber. Nesse sentido, essa articulação teoria e prática se é incrementada com a pesquisa por meio do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) [...]. (BAURU, 2014, p. 19-20)

Novamente, temos indícios de que sob a intencionalidade de articulação entre os aspectos teóricos e práticos para formação dos pedagogos, o Ensino de História está, de alguma forma, inserido nos estágios supervisionados e, neste caso específico, também nos componentes curriculares “Práxis Pedagógica e Práticas de Ensino”.

Identificamos, ao analisar os PPP's das Licenciaturas em Pedagogia da UNESP Presidente Prudente, Marília e Rio Claro, que a partir da resolução CNE nº 2/2015⁶⁷ (BRASIL, 2015) o currículo formal dos referidos cursos, foi alterado visando inserir quinze horas de “práticas como componentes curriculares” conforme a determinado pela mencionada resolução. Nas Licenciaturas de Marília e Rio Claro, o componente curricular voltado ao Ensino de História, conta com setenta e cinco horas no total e, em Presidente Prudente, com sessenta. Nos três cursos, quinze horas são referentes aos projetos integradores de caráter teórico-prático de “práticas como componentes curriculares”. Também identificamos que está previsto um total de cento e cinco horas para os estágios supervisionados para o Ensino Fundamental na Licenciatura de Presidente Prudente, cento e trinta e cinco horas na Licenciatura de Marília e por fim, cento e cinquenta horas na Licenciatura de Rio Claro. Ainda que pareça pouco provável que isso de fato ocorra, e diferente das IES supracitadas anteriormente, não encontramos nos currículos dos referidos cursos, qualquer descritivo da articulação das atividades de estágio supervisionado para a docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com os componentes curriculares voltados ao ensino das matérias escolares. Por isso, não podemos afirmar se o Ensino de História está contemplado na carga horária dos estágios supervisionados.

O componente curricular “Conteúdo e Metodologia do Ensino de História” da Licenciatura em Pedagogia da UNESP de São José do Rio Preto, é composto dois blocos de trinta horas. Um deles referente aos conteúdos curriculares do Ensino Fundamental e o outro,

⁶⁷ Determina, entre outras coisas, que os cursos de Licenciatura em Pedagogia tenham carga horária mínima de 3.200 horas, com duração de, no mínimo 8 semestres ou 4 anos, e devem compreender: quatrocentos horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do curso; quatrocentos horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, conforme o projeto de curso da instituição; ao menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas; duzentas horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes.

dedicado aos conteúdos específicos dos conhecimentos pedagógicos. Já o estágio supervisionado no Ensino Fundamental, conta com carga horária de 75 horas. Também não encontramos qualquer menção sobre como o Ensino das matérias escolares (entre elas, o Ensino de História) está contemplado nas atividades de estágio supervisionado.

Identificamos situação semelhante ao analisarmos o PPP e a ementa da disciplina “Escola e Conhecimento de História e Geografia” da Licenciatura em Pedagogia da UNICAMP. O referido curso contém a carga horária de noventa horas para os estágios supervisionados do Ensino Fundamental. Destas, trinta são referentes aos aspectos teóricos das atividades de estágio e sessenta, aos aspectos práticos. Novamente, não há uma descrição de como as disciplinas acadêmicas referentes ao ensino das matérias escolares são contempladas nas atividades de estágios. No entanto, a ausência de informações sobre como estas diferentes áreas são abordadas nos estágios para a docência, não nos permite compreender se há também, lugar para o Ensino de História nestas atividades tão importantes para a formação dos pedagogos.

Por fim, temos as Licenciaturas de Pedagogia da USP de Ribeirão Preto e São Paulo. Na primeira, identificamos que o componente curricular “Metodologia do Ensino de História e Geografia”, possui vinte das sessenta horas de sua carga horária, dedicadas “as práticas como componente curriculares”. Além disso, estão previstas sessenta horas de estágio supervisionado para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental por meio da “Ação pedagógica integrada: Ensino Fundamental II”. Já na Licenciatura da USP de São Paulo, a disciplina “Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de História” tem quinze das trinta horas totais de sua carga horária, dedicadas as “práticas como componentes curriculares”. Neste curso de licenciatura, o Ensino de História também se faz presente no estágio específico para a área das Ciências Humanas, denominado como “Projeto integrado de docência em Ciências Humanas”. Os estágios que contemplam o Ensino de História e de Geografia, conta com sessenta horas para a formação teórico e prática dos licenciandos em Pedagogia.

Ao analisarmos os PPP's, matrizes curriculares e ementas dos componentes curriculares para identificar a morada de Clio nas Licenciaturas de Pedagogia das IES estaduais paulistas, pudemos chegar há algumas considerações. Cabe reforçar que estamos analisando uma das dimensões do currículo, sendo esta a “oficial”. Conforme afirma Libâneo (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOCHI, 2003), o currículo oficial, é o estabelecido pelos sistemas de ensino e expresso nas diretrizes curriculares, objetivos e na descrição dos conteúdos. Neste sentido, compreendemos que pode haver elementos que não foram captados por este trabalho, já que

não nos ocupamos da dimensão “real” do currículo, sendo esta, aquela que de fato ocorre em sala de aula em decorrência dos planos de ensino e dos PPP’s, por exemplo.

Em suma, todos os currículos oficiais das Licenciaturas de Pedagogia (em cada curso de forma diferente) descrevem articulações dos aspectos teóricos e práticos para formação dos pedagogos para a docência das matérias escolares. Em algumas Licenciaturas, pudemos identificar de forma mais explícita, que esta articulação ocorre também, na formação para o Ensino de História.

Nos cursos da UNESP de Araraquara e São José do Rio Preto, as ementas dos componentes curriculares de Ensino de História, informam que suas cargas horárias são divididas entre os aspectos teóricos e práticos do ensino das artes de Clio. Os referidos documentos, também descrevem que há uma articulação dos dois aspectos para formação do pedagogo visando o Ensino de História. Destacamos também, que nas Licenciaturas da UNESP de São José do Rio Preto, Marília e Rio Claro e, na USP de Ribeirão Preto e São Paulo, parte da carga horária das disciplinas de Ensino de História é composta pelos conteúdos e projetos de “práticas como componentes curriculares”. Destacamos ainda, que nas Licenciaturas da UNESP de Araraquara e Bauru, há a descrição de que todas as disciplinas voltadas ao ensino das matérias escolares são contempladas pelas atividades de estágios supervisionados para a docência nos Anos Iniciais. Neste sentido, entendemos que a Licenciatura da USP São Paulo se diferencia das demais. Neste curso, há um estágio exclusivo para a docência de Ciências Humanas no Ensino Fundamental.

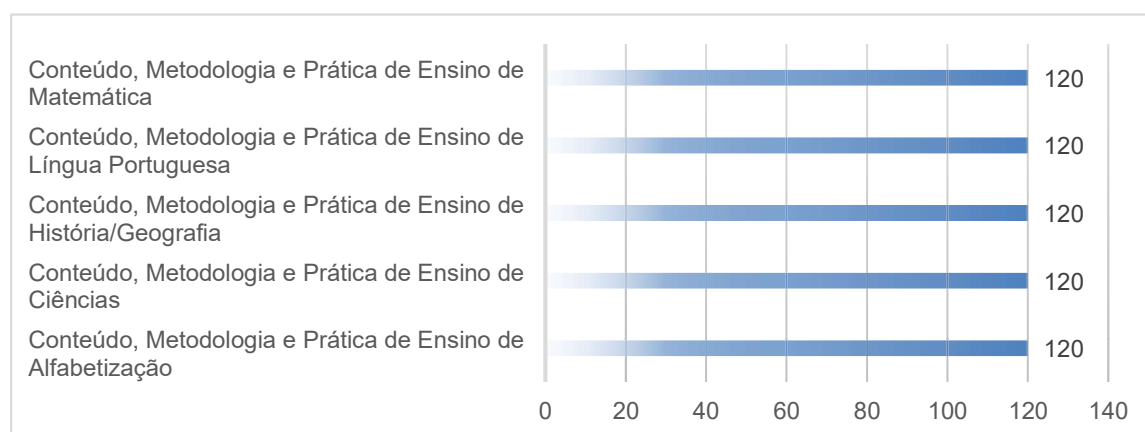
Por fim, entendemos que também podemos afirmar, que o exame do currículo oficial revelou que nas Licenciaturas da USP São Paulo, UNESP Araraquara e Bauru, o lugar do Ensino de História não se restringe aos seus respectivos componentes curriculares. Ele está presente também, nas cargas horárias dos estágios supervisionados e em demais disciplinas acadêmicas que visam articular os conhecimentos e saberes para a formação do pedagogo. Nas demais Licenciaturas investigadas, não encontramos uma menção ou uma descrição de como o Ensino de História é contemplado nas atividades de estágios supervisionado para a docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Reforçamos novamente, que isso não significa que no domínio do “currículo real”, o Ensino de História não esteja contemplado na carga horária dos estágios supervisionados. No entanto, como não temos a partir do “currículo oficial” os dados necessários para identificar tal fenômeno, não podemos tecer maiores análises.

À guisa de compararmos o espaço ocupado nos currículos formais das IES pelo Ensino de História e pelos demais componentes curriculares voltados ao ensino das matérias

escolares, recorreremos, uma vez mais, as matrizes curriculares das Licenciaturas de Pedagogia das universidades estaduais paulistas.

O Gráfico 5, apresenta as cargas horárias da Licenciatura em Pedagogia da UNESP de Araraquara. Nele, podemos identificar que o Ensino de História possui a mesma carga horária que as demais disciplinas de conteúdos e metodologias de ensino. No entanto, apenas a História, “divide espaço” com uma outra disciplina. Neste caso, com a Geografia.

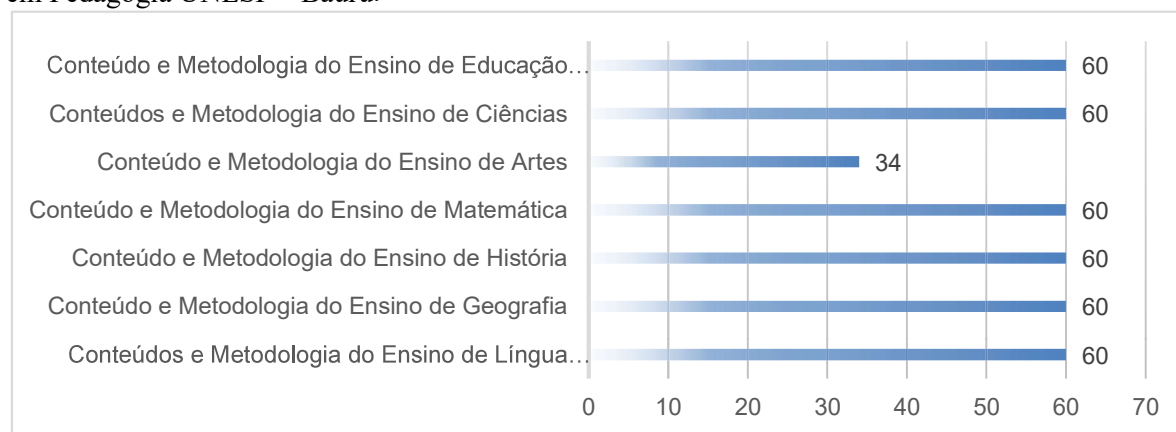
Gráfico 5 – Carga horária das disciplinas acadêmicas de ensino das matérias escolares: Licenciatura em Pedagogia UNESP – Araraquara.



Fonte: Matriz curricular da Licenciatura presencial em Pedagogia da Universidade “Júlio de Mesquita Filho” UNESP – Araraquara. Elaborado pelo autor.

Como podemos ver no Gráfico 6, na licenciatura da UNESP de Bauru, o Ensino de História conta com a mesma carga horária das demais disciplinas acadêmicas que versam sobre o ensino das outras matérias escolares, exceto Artes que detém 34 horas de carga horária.

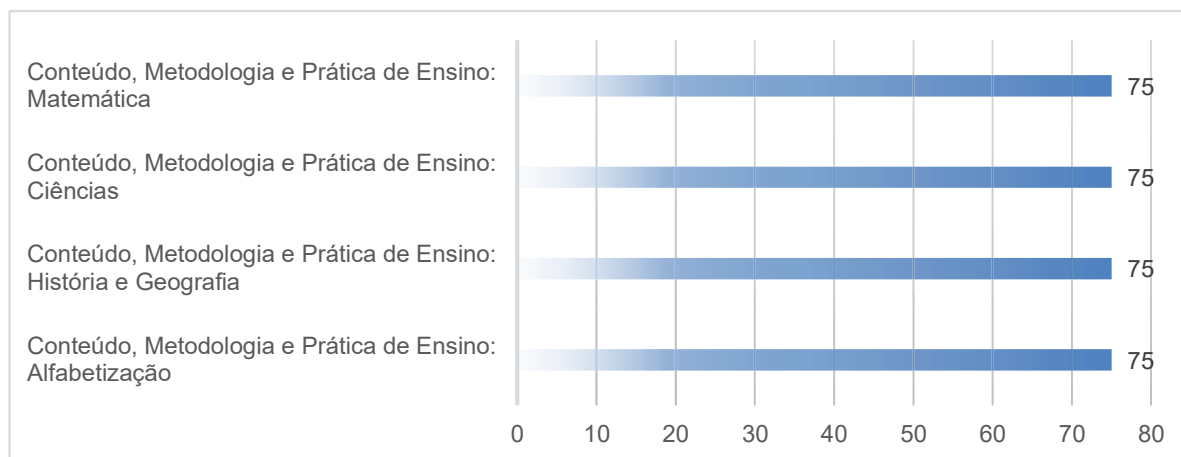
Gráfico 6 – Carga horária das disciplinas acadêmicas de ensino das matérias escolares: Licenciatura em Pedagogia UNESP – Bauru.



Fonte: Matriz curricular da Licenciatura presencial em Pedagogia da Universidade “Júlio de Mesquita Filho” UNESP – Bauru. Elaborado pelo autor.

Na Licenciatura em Pedagogia da UNESP de Marília (gráfico 7), encontramos um quadro semelhante ao do curso da UNESP de Araraquara: todos componentes curriculares voltados ao ensino das matérias escolares possuem a mesma carga horária, no entanto, História e Geografia compartilham do mesmo lugar no currículo, ou seja, a mesma disciplina acadêmica.

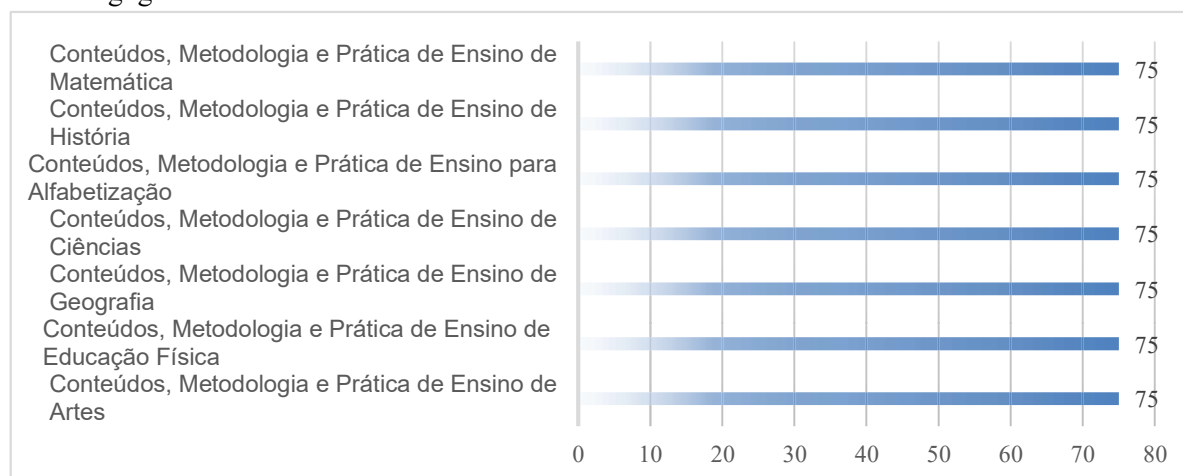
Gráfico 7 – Carga horária das disciplinas acadêmicas de ensino das matérias escolares: Licenciatura em Pedagogia UNESP – Marília.



Fonte: Matriz curricular da Licenciatura presencial em Pedagogia da Universidade “Júlio de Mesquita Filho” UNESP – Marília. Elaborado pelo autor.

Já na Licenciatura em Pedagogia da UNESP de Presidente Prudente (gráfico 8), História e Geografia possuem suas respectivas disciplinas acadêmicas e, assim como todos os demais componentes curriculares referentes ao ensino escolar, contam com 75 horas. Ressaltamos que diferente das IES supracitadas, a matriz curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia de Presidente Prudente prevê o Ensino de Arte e de Educação Física. Logo, a oferta de uma única disciplina aglutinando os Ensinos de História e Geografia, como ocorre em algumas licenciaturas, aparentemente, não se justifica por uma escassez de carga horária a ser dividida entre os componentes curriculares para o ensino das diferentes áreas do saber. Fosse esta uma realidade, não teríamos na Licenciatura de Presidente Prudente a oferta dos Ensinos de Arte e Educação Física. Muito provavelmente, a junção de História e Geografia em uma única disciplina deve ocorrer devido a outros arranjos do currículo e demais fatores que não pudemos captar nos currículos oficiais das IES analisadas.

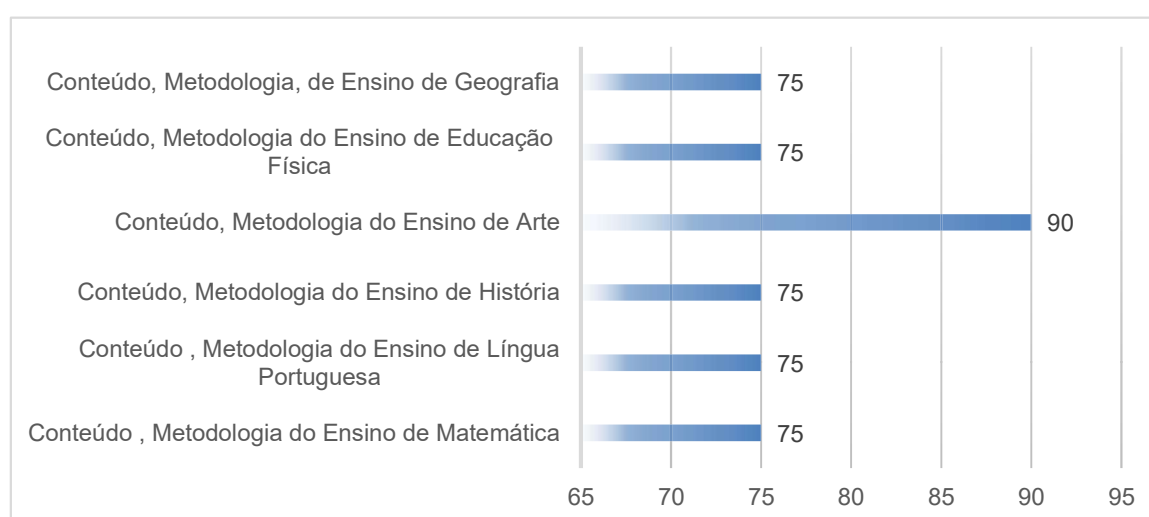
Gráfico 8 – Carga horária das disciplinas acadêmicas de ensino das matérias escolares: Licenciatura em Pedagogia UNESP – Presidente Prudente.



Fonte: Matriz curricular da Licenciatura presencial em Pedagogia da Universidade “Júlio de Mesquita Filho” UNESP – Presidente Prudente. Elaborado pelo autor.

Na licenciatura da UNESP de Rio Claro, identificamos que excetuando o componente curricular referente ao Ensino de Arte, os demais componentes curriculares voltados ao ensino das demais matérias escolares são contemplados com igual carga horária, como demonstrado no Gráfico 9 a seguir.

Gráfico 9 – Carga horária das disciplinas acadêmicas de ensino das matérias escolares: Licenciatura em Pedagogia UNESP – Rio Claro.

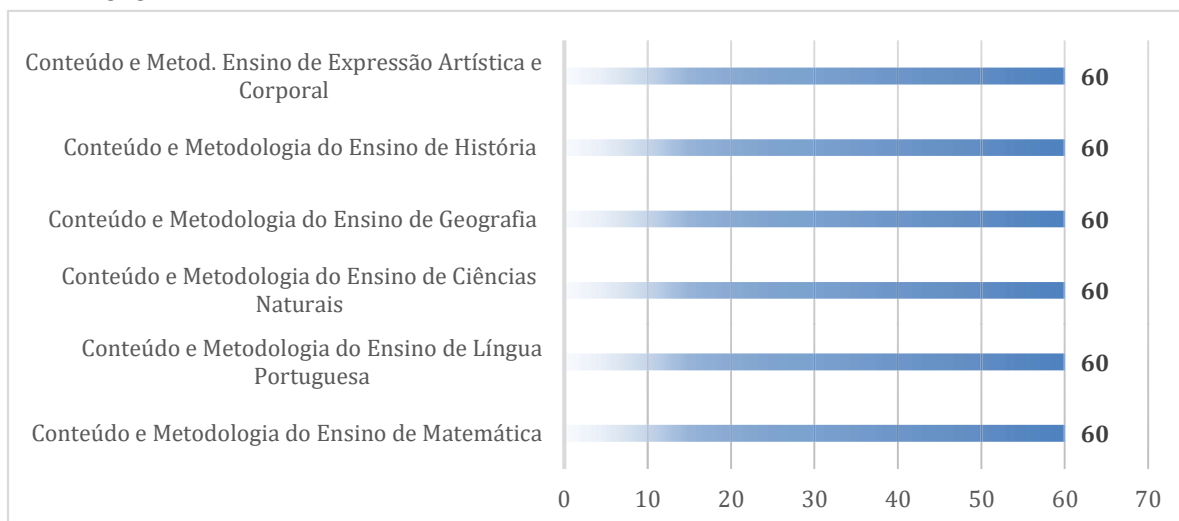


Fonte: Matriz curricular da Licenciatura presencial em Pedagogia da Universidade “Júlio de Mesquita Filho” UNESP – Rio Claro. Elaborado pelo autor.

Na licenciatura da UNESP de São José do Rio Preto, gráfico 10, os componentes curriculares referentes ao ensino das matérias escolares possuem a mesma carga horária:

sessenta horas. Neste curso, o Ensino de História ocorre em disciplina exclusiva e não divide espaço com o Ensino de Geografia.

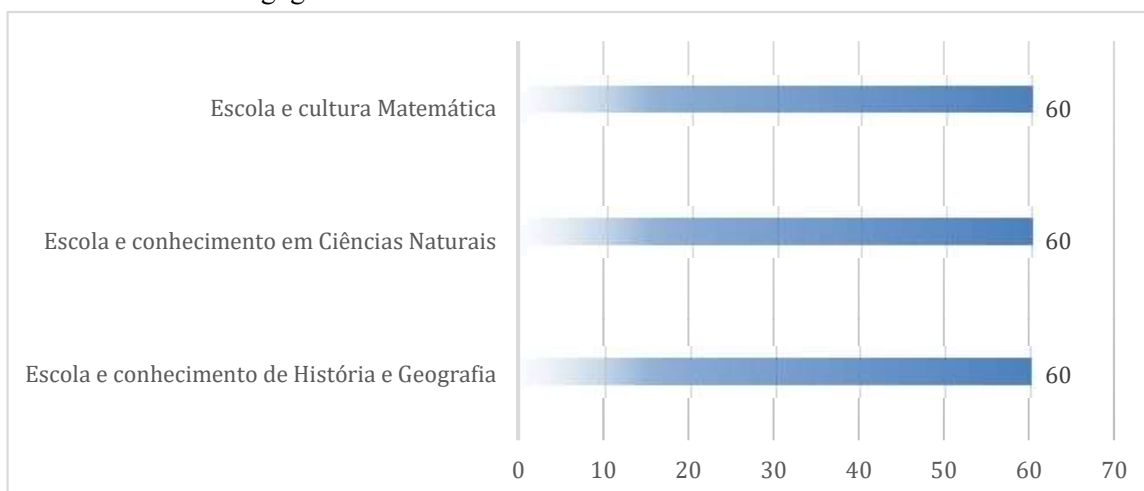
Gráfico 10 – Carga horária das disciplinas acadêmicas de ensino das matérias escolares: Licenciatura em Pedagogia UNESP – São José do Rio Preto.



Fonte: Matriz curricular da Licenciatura presencial em Pedagogia da Universidade “Júlio de Mesquita Filho” UNESP – São José do Rio Preto. Elaborado pelo autor.

Identificamos que, na licenciatura da UNICAMP, todos os componentes curriculares voltados ao ensino das matérias escolares, entre eles, o de Ensino de História, ocorrem com igual carga horária, sendo destinadas sessenta horas para cada, como apresentado no gráfico 11.

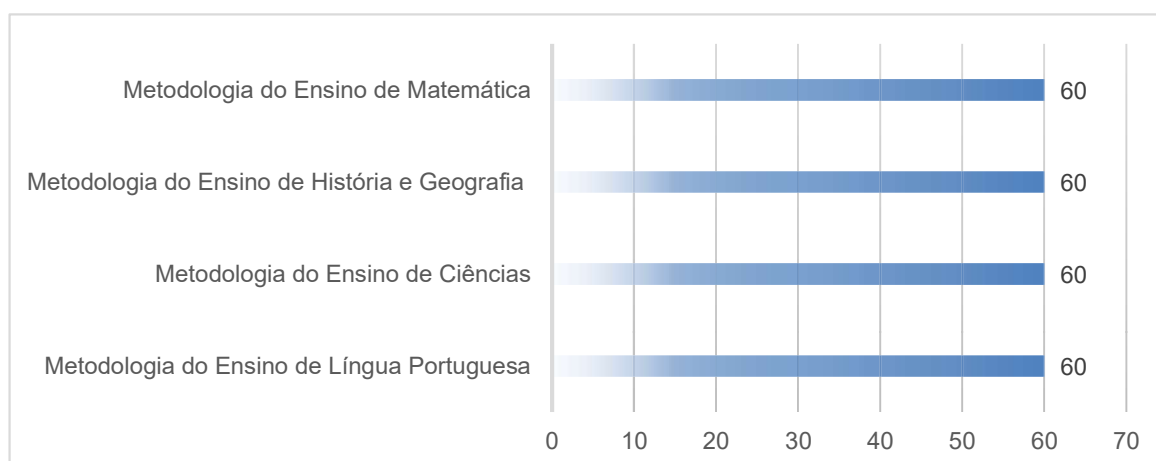
Gráfico 11– Carga horária das disciplinas acadêmicas de ensino das matérias escolares: Licenciatura em Pedagogia UNICAMP.



Fonte: Matriz curricular da Licenciatura presencial em Pedagogia da UNICAMP - Campinas. Elaborado pelo autor.

Na Licenciatura em Pedagogia da USP de Ribeirão Preto (gráfico 12), todos os componentes curriculares referentes ao ensino das matérias escolares possuem a carga horária de sessenta horas e o Ensino de História ocorre juntamente com o Ensino de Geografia.

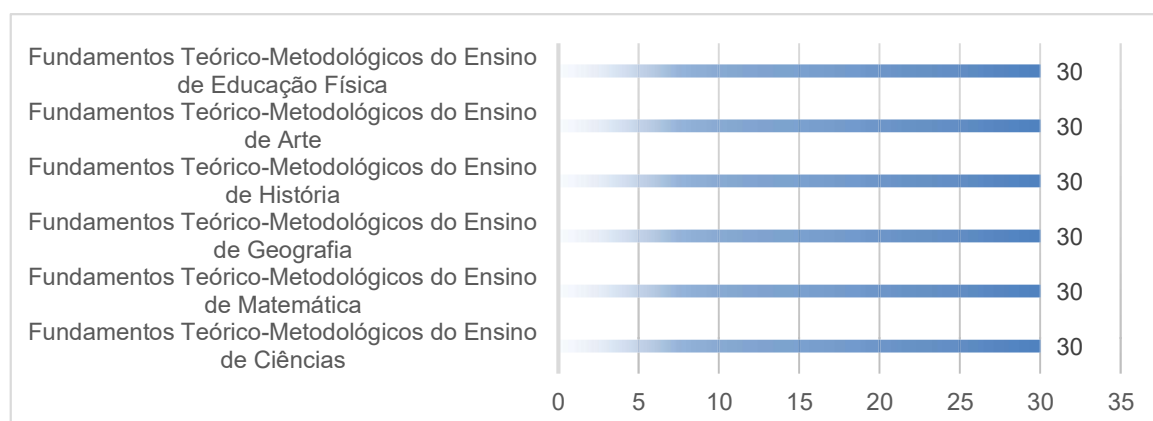
Gráfico 12 – Carga horária das disciplinas acadêmicas de ensino das matérias escolares: Licenciatura em Pedagogia USP – Ribeirão Preto.



Fonte: Matriz curricular da Licenciatura presencial em Pedagogia da USP – Ribeirão Preto. Elaborado pelo autor.

Por fim, a Licenciatura em Pedagogia da USP São Paulo (gráfico 13) também destina igual carga horária para as disciplinas referentes ao ensino das matérias escolares. Destacamos ainda, a ocorrência dos “Projetos integrados de Estágio em Docência”. Estes projetos agrupam em pares, as disciplinas referentes ao ensino escolar. A saber: Educação Física e Arte (Linguagens), História e Geografia (Ciências Humanas), Matemática e Ciências da Natureza (Matemática e Ciências). Cada projeto tem noventa horas de carga horária.

Gráfico 13– Carga horária das disciplinas acadêmicas de ensino das matérias escolares: Licenciatura em Pedagogia USP – São Paulo.



Fonte: matrizes curricular da Licenciatura presencial em Pedagogia da USP – São Paulo. Elaborado pelo autor.

Ao longo desta seção, empreendemos a análise do espaço ocupado pelo Ensino de História nos currículos oficiais das Licenciaturas presenciais em Pedagogia das universidades estaduais de São Paulo. A partir deste exercício, concluímos que tal análise revelou os seguintes pontos:

a) O Ensino de História está presente em todas os cursos presenciais de Licenciaturas em Pedagogia;

b) Há uma grande variação nas nomenclaturas e cargas horárias dos componentes curriculares de Ensino de História;

c) Independente das nomenclaturas das disciplinas de Ensino de História, todas abordam conceitos e conteúdos essenciais da área, tais como tempo e temporalidade, fundamentos, teoria e metodologia de ensino;

d) A carga horária das disciplinas acadêmicas voltadas ao Ensino de História é em todas as Licenciaturas em Pedagogia, igual as das demais disciplinas referentes ao ensino das outras matérias escolares.

e) Quatro das nove IES examinadas, agrupam o Ensino de História e Geografia em uma única disciplina acadêmica e, com mesma carga horária em relação aos demais componentes curriculares voltados ao ensino das matérias escolares;

f) Apenas o Ensino de História e o Ensino de Geografia são agrupados em uma única disciplina;

g) Identificamos em todos os cursos, seja por meio dos PPP's ou das ementas das disciplinas de Ensino de História, uma clara preocupação em articular os aspectos teóricos e práticos da formação para a docência;

h) Apenas em três das nove Licenciaturas em Pedagogia investigadas, há alguma descrição sobre a inserção do Ensino de História nas atividades de estágio supervisionado para a docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Por fim, a partir do exposto, compreendemos que há sim um lugar para o Ensino de História nos cursos presenciais de formação inicial dos pedagogos das universidades estaduais paulistas. Em cada um dos cursos, há uma organização curricular distinta, mas em nenhum, a carga horária do Ensino de História é inferior as das demais disciplinas que contemplam o ensino das matérias escolares. Ressaltamos, no entanto, a ocorrência simultânea de Ensino da História e do Ensino de Geografia em uma única disciplina acadêmica. Entendemos, que são duas áreas do saber dotadas de objetos, métodos e fundamentações diferentes para os processos de ensino e aprendizagem, cada uma com grande complexidade e por isso, defendemos a ideia que assim como os demais componentes curriculares relacionados ao ensino das matérias

escolares, História e Geografia podem ser melhor aprofundadas em disciplinas específicas. Compreendemos que tal reconfiguração dos currículos pode oportunizar uma melhor compreensão das complexidades que envolvem a História e a Geografia.

Destacamos também a importância dos currículos oficiais comunicaram de forma descritiva, como as disciplinas de metodologias de ensino (entre elas a de Ensino de História) estão contempladas nas cargas horárias de estágios supervisionados para a docência. Em duas Licenciaturas encontramos indícios de que a formação prática para o ensino das matérias escolares contempla todas os componentes acadêmicos voltados ao ensino das áreas do saber. E, apenas na Licenciatura de Pedagogia da USP de São Paulo, pudemos claramente identificar que nas atividades de estágios supervisionado para a docência, há carga horária específica para o Ensino de História. Uma vez mais reforçamos que, por nos dedicarmos aos currículos oficiais, tecemos nossas análises e interpretações a partir do que foi documentado dos referidos cursos. Sendo assim, é possível que o Ensino de História esteja presente nas cargas horárias de estágios de todas as Licenciaturas de Pedagogia examinadas. Em razão de um maior esclarecimento para os discentes e, levando em consideração as pesquisas da dimensão oficial do currículo, entendemos que é de grande importância que tal informação esteja devidamente explicitada nos documentos currículos dos referidos cursos.

Ao longo desta seção, buscamos o lugar que Clio ocupa em cada uma das Licenciaturas em Pedagogia das universidades estaduais paulistas. De fato, há um lugar para o Ensino de História. Ainda que em alguns casos, este lugar seja em conjunto com o Ensino de Geografia, fator este, que entendemos como pouco propositivo para a superação da herança histórica dos Estudos Sociais, para luta contra o desprestígio das duas áreas do saber e para o pleno reconhecimento de ambas dentro de suas próprias especificidades e complexidades. Em nossa sexta e última seção, dedicamos a identificar e analisar as concepções de Ensino de História presentes nos componentes curriculares referentes ao Ensino de História.

Figura 8 – Fotografia do busto de Janus – Biblioteca pública de Nova York



MIRIAN and Ira D. Wallach Division of Art, Prints and Photographs, *Bust of the Roman God Janus*. [1569] fotografia, Biblioteca pública de Nova York. Disponível em: <https://digitalcollections.nypl.org/items/510d47e4-605a-a3d9-e040-e00a18064a99> Acesso em 30/10/2021

6. SOB O OLHAR DE CLIO: AS CONCEPÇÕES DE ENSINO DE HISTÓRIA NAS LICENCIATURAS PRESENCIAIS DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS PAULISTAS.

Na presente seção, identificamos e tecemos análises sobre as concepções de Ensino de História presentes nos currículos oficiais das licenciaturas investigadas. Na subseção a seguir, realizamos um breve resgate dos aportes teóricos e metodológicos adotados para a organização e apreensão dos dados e, então, apresentamos as considerações a partir das análises realizadas.

De modo geral, por meio da apreensão dos dados, compreendemos que as disciplinas acadêmicas analisadas abordam as temáticas relacionadas ao Ensino de História considerando a trajetória histórica, os avanços, lutas, transições e novos caminhos pelos quais os domínios de Clio passaram ao longo do tempo. Neste sentido, tal como Janus, o deus romano de duas caras (uma voltada para o passado e outra, para o presente), a formação inicial para o Ensino de História avança na busca por novos métodos, conteúdos e abordagens preservando a sua historicidade, problematizando os caminhos pelos quais já passou, as lutas e dificuldades que já enfrentou.

6.1 Breve resgate dos aportes teórico e metodológicos para a análise de dados.

Segundo Bittencourt (2011), as matérias ou disciplinas escolares objetivam desenvolver capacidades intelectuais para que as pessoas se situem em seus respectivos contextos e desta maneira, compreenderem o mundo físico e social em que estão inseridos. Já as disciplinas acadêmicas, tem como desiderato, formar um profissional em uma determinada área do saber como por exemplo, a Pedagogia. Neste sentido, entendemos que investigar sobre as disciplinas acadêmicas de Ensino de História, significa buscarmos compreender como é proposta a formação para que os futuros professores lecionem esta matéria escolar na Educação Básica. Sendo a História, de grande relevância para a orientação da vida prática, já que cabe a ela, fornecer as ferramentas e conhecimentos necessários para a orientação do sujeito no tempo em que vive (RÜSEN, 2001).

Consideramos que tanto o Ensino de História quanto a formação no âmbito superior em Pedagogia, no contexto pesquisado, configuram-se como frutos de um processo histórico de lutas e conquistas frente aos modelos e concepções de Educação que foram implementados ao longo da nossa História recente. Modelos estes que visam, em grande parte, a manutenção

dos regimes vigentes. Por meio das leis e políticas curriculares, por exemplo, os poderes vigentes implementam, oficialmente, as estruturas educacionais condizentes com as suas concepções de mundo. Mais recentemente, desde a reabertura democrática brasileira e da onda reformadora dos currículos na década de 1990, sob a ótica neoliberal.

Desta maneira, entendemos que os currículos das IES não podem ser considerados neutros. Eles são um campo de disputas entre os poderes estabelecidos, que entendem a Educação como parte integrante do processo de implementação de uma complexa cadeia para a formação e legitimação da lógica neoliberal e, professores, pesquisadores e demais representações sociais que compreendem a Educação por meio de visões mais amplas como a formação para autonomia e a cidadania, por exemplo. Neste sentido, lançar olhares para os currículos formais das Licenciaturas em Pedagogia das universidades estaduais paulistas, significa, em grande parte, analisar a formação de pedagogos para o Ensino de História em um Estado brasileiro que é considerado o laboratório das políticas educacionais neoliberais (SANFELICE, 2010).

Na referida unidade federativa, foram implementadas diversas medidas de cunho neoliberal na Educação, como, currículos e apostilas únicos para toda as escolas da rede, treinamento de professores, avaliações em larga escala para aferição de habilidades pré-estabelecidas, dentre outros (SANFELICE, 2021). Além disso, o CEE/SP atua como uma entidade doutrinária com autonomia de implementar em todas as etapas de ensino, medidas complementares às determinações federais. Este órgão, carrega a contradição de normatizar a educação paulista como um todo e, no entanto, de ter suas cadeiras predominantemente preenchidas por representantes de instituições privadas de ensino e grandes empresas educacionais (LOPES, 2017).

Frente a este contexto, as análises realizadas nesta seção, visam responder aos seguintes questionamentos: quais as concepções de Ensino de História estão presentes nos currículos oficiais das Licenciaturas presenciais em Pedagogia das universidades selecionadas? Elas são condizentes com proposições de cunho neoliberal que predominam nas políticas públicas paulistas?

Para realizarmos a análise proposta, empregamos o conceito de tipologias narrativas proposto por Rüsen (2007; RÜSEN, 1993, in SCHIMIDT et al., 2011). Para o referido autor, o objetivo do Ensino de História, reside em oportunizar o aprendizado histórico, sendo este, um duplo processo de conhecimento, onde o sujeito aprende sobre as ações do Homem ao longo tempo e, sobre si como ser historicamente construído. A aprendizagem histórica objetiva o desenvolvimento de uma consciência histórica. Esta última, incide na capacidade de

interpretamos a nossa experiência no mundo a partir de uma consciência temporal. Tal consciência, habilita-nos a entender as relações existentes entre o passado e o presente, e partir de tal compreensão, podemos nos orientar para vida prática no dia a dia e fazermos projeções sobre o futuro (RÜSEN, 2001).

A narrativa histórica pode ser entendida como a forma pela qual interpretamos, comunicamos, ensinamos e aprendemos sobre os fenômenos no tempo. Para Rüsen (2007), é denominada narrativa histórica, os procedimentos mentais conscientes de significação do passado, ou seja, as formas pelas quais explicamos e representamos a experiência do Homem ao longo do tempo.

A narrativa histórica opera por meio da memória. É através desta que acessamos os vestígios e registros de outros tempos. Ela, está presente no imaginário das pessoas, nos documentos, nos vestígios históricos, enfim, naquilo que o ser humano produz. No caso desta pesquisa, nas ementas das disciplinas acadêmicas de Ensino de História. São nestes documentos, que estão registrados como em cada Licenciatura de Pedagogia, o Ensino de História é concebido. Há, em cada referência bibliográfica, formas de conceber os temas relacionados ao Ensino de História e por isso, é por meio destas que examinamos, à luz das tipologias narrativas de Rüsen (2007; RÜSEN, 1993 In SCHIMIDT et al., 2011), as concepções de Ensino de História.

Para tanto, listamos as referências bibliográficas de cada uma das licenciaturas examinadas e realizamos uma primeira leitura das referidas obras. Após a leitura, procedemos com um fichamento, a fim de identificarmos trechos dos textos de cada obra em que os temas abordados são temporalmente significados para então, categorizá-los de acordo com as tipologias narrativas. Cada uma das quatro tipologias, possui formas peculiares de significação dos fenômenos temporais por meio da **memória**, da **continuidade**, da **identidade** e do **sentido de tempo** (RÜSEN, 2007). É partir destas formas específicas de significação de cada tipologia, que podemos identificar quais narrativas predominam em cada referência analisada.

O Quadro 6 apresenta uma síntese sobre como, em cada um dos tipos narrativos, são manifestas as significações de memória, continuidade, identidade e sentido de tempo.

Quadro 6 – Tipologias da narrativa histórica.

| | Memória de | Continuidade como | Identidade pela | Sentido do tempo |
|------------------------------|--|---|---|---|
| Narrativa tradicional | origens constituindo os presentes modos de vida | permanência dos modos de vida originalmente constituídos | afirmação de determinados padrões culturais de autocompreensão | ganho de tempo no sentido da eternidade |
| Narrativa exemplar | casos demonstrando aplicações de regras gerais de conduta | validade das regras abrangendo temporalmente diferentes sistemas de vida | generalização de experiências do tempo transformando-as em regras de conduta | ganho de tempo no sentido da extensão espacial |

| | | | | |
|---------------------------|--|---|--|--|
| Narrativa crítica | desvios problematizando os presentes modos de vida | alteração das ideias de continuidade dadas | negação de determinados padrões de identidade | ganho de tempo no sentido de ser um objeto de juízo |
| Narrativa genética | transformações de modos de vida alheios para modos mais apropriados | desenvolvimento em que os modos de vida mudam a fim de estabelecer a sua permanência dinamicamente | mediação da permanência e mudança para um processo de autodefinição | ganho de tempo no sentido da temporalidade |

Fonte: Schimidt et al. (2011, p.98).

A partir dos fichamentos realizados, elaboramos um quadro síntese para cada componente curricular voltado ao Ensino de História. Neste, listamos as referências bibliográficas analisadas e identificamos por meio de cores, a ocorrência e predominância das tipologias narrativas em cada texto histórico.

Os quadros síntese são organizados da seguinte maneira: cada tipologia narrativa é representada por uma cor. Azul marinho para a tipologia tradicional, azul claro para a tipologia exemplar, vermelho para a tipologia crítica e verde claro para a tipologia genética. Da esquerda para a direita, a frente de cada referência bibliográfica, há uma numeração que indica o grau de predominância das tipologias narrativas. Os espaços demarcados com a predominância das tipologias narrativas são preenchidos com as cores que representam cada um dos quatro tipos narrativos supracitados. A cor branca é utilizada quando algum dos tipos narrativos não é identificado nos textos históricos analisados. Para além dos referidos quadros, também tecemos algumas considerações sobre como estão manifestas as tipologias narrativas em cada referência analisada.

A respeito da abordagem metodológica, consideramos necessário salientar que a investigação qualitativa é majoritariamente descritiva e somente depois de um período de “familiarização” dos dados, o pesquisador os agrupa, categoriza e analisa (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Minayo (2001) acrescenta que a abordagem qualitativa também se caracteriza pela subjetividade. Segundo a autora, tal elemento não se configura como um problema, já que a neutralidade científica, é para a referida autora, um mito. Além disso, a mesma, considera que a subjetividade é um revelador das escolhas metodológicas, teóricas, da proposição do tema e, da linguagem adotada na pesquisa.

Concordando com os autores supracitados, compreendemos que ao delimitarmos os objetivos da pesquisa, externamos as nossas subjetividades em forma de angústias e inquietações sobre o tempo presente. Afinal, dadas as políticas públicas paulistas para a Educação, como são formados os Pedagogos das IES estaduais para lecionarem os domínios de

Clio nas escolas de Ensino Fundamental? Compreendemos tal escolha, como um forte componente do olhar que lançamos para a Educação e para a História. Enfim, um elemento subjetivo. Rüsen (2001), acrescenta ainda, que é a partir das aflições e necessidades de orientações do tempo vivido que buscamos no passado, a compreensão do nosso contexto, para então, agirmos intencionalmente no presente e fazermos projeções para o futuro. Em suma, a subjetividade do pesquisador, para a abordagem qualitativa e para o pensamento ruseniano, é considerada um importante elemento nesta investigação.

Na próxima subseção, apresentamos as análises sobre as concepções de Ensino de História nas Licenciaturas em Pedagogia das Universidades estaduais paulistas.

6.2 Concepções de Ensino de História nas Licenciaturas em Pedagogia das universidades estaduais paulistas

Nesta subseção apresentamos as análises referentes as concepções de Ensino de História presentes nos documentos oficiais das disciplinas voltadas a referida temática.

Para a apreensão dos dados, selecionamos, a partir dos planos de ensino examinados, **exclusivamente** as referências bibliográficas voltadas ao objeto desta pesquisa: o Ensino de História. Desta maneira, documentos oficiais, marcos legais, currículos escolares e referências bibliográficas sobre o Ensino de Geografia não foram analisados.

Identificamos um total de **53** referências bibliográficas nos **sete**⁶⁸ planos de ensino que obtivemos acesso. Dentre estas, não encontramos seis. São livros, artigos ou capítulos de livros que não foram encontrados em meios digitais ou em nossas buscas por exemplares impressos em sítios de livrarias. No quadro 7, a seguir, listamos quais são estas referências e em quais planos de ensino elas estão listadas.

Quadro 7 – Referências bibliográficas de Ensino de História não encontradas em nossa pesquisa.

| Referência Bibliográfica | Licenciatura em Pedagogia |
|---|---------------------------|
| BETTELHEIM, Bruno. As crianças e os museus . A Viena de Freud e outros ensaios. Rio de Janeiro: Campus, 1991. p.137-144 | UNESP Rio Claro |
| SEFFNER, Fernando; BALDISSERA, José Alberto (orgs.) Qual história? Qual ensino? Qual cidadania? São Leopoldo (RS): Editora UNISINOS/ANPUH-RS/CNPQ, 1997. | UNESP Rio Claro |

⁶⁸ Dentre as nove IES selecionadas para esta investigação, em duas não conseguimos acessar os planos de ensino do componente voltado ao Ensino de História. A saber: UNESP Marília e UNESP São José do Rio Preto

| | |
|--|--------------------|
| PINTO JR., Arnaldo. Livros didáticos de história para as séries iniciais do ensino fundamental: entre propostas estimulantes e abordagens tradicionais. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (Org.). O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino. Natal: EDUFRRN, 2007, p. 161-167 | UNICAMP |
| ABUD, K.M. Tempo histórico: conceito fundamental para a aprendizagem de História. Revista Brasileira de História. São Paulo: ANPHU/Humanitas, v.18, n.36, 1998, p.15-38. | USP Ribeirão Preto |
| BLOCH, Marc. “Introdução”. Introdução à história. Portugal. Publicações Europa-América, 1997. | USP São Paulo |
| BARCA, Isabel. O pensamento histórico dos jovens: ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica. Braga: Portugal: Universidade do Minho/Instituto de Educação e Psicologia/ Centro de Estudos em Educação e Psicologia. 2000. | USP São Paulo |

Fonte: Planos de ensino das disciplinas acadêmicas de conteúdos e metodologias de Ensino de História das Licenciaturas em Pedagogia das Universidades estaduais paulistas. Elaborado pelo autor.

De modo geral, pudemos identificar que as tipologias narrativas genética e crítica (respectivamente), predominam nas ementas dos componentes curriculares de Ensino de História. Também identificamos, porém com menor ocorrência, elementos narrativos do tipo exemplar e tradicional. Os elementos da tipologia exemplar são referentes a trechos de capítulos de livros e artigos científicos que trazem sugestões e orientações de práticas de sala de aula que estão assentadas em experiências dos autores sobre o exercício de ensinar História. Neste sentido, compreendemos tais trechos como “aplicações de regras gerais de conduta para o ensinar História” (RÜSEN, 2007) e por isso, como elementos de uma tipologia exemplar, no entanto, muito peculiares e pertinentes ao contexto em que são empregados, uma vez que estes textos ou trechos de livros, estão inseridos na formação inicial de professores para a docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, portanto, importantes para indicar caminhos e possibilidades para atuação prática dos futuros egressos das Licenciaturas em Pedagogia.

Por sua vez, os elementos tipológicos tradicionais estão presentes para descrever as formas mais tradicionais de conceber a História, o Ensino de História e demais temas correlacionados.

Identificamos que para além das referências que contemplam os conteúdos, metodologias e os fundamentos do Ensino de História, há nas ementas dos componentes curriculares analisados, referências bibliográficas voltadas a demais temas correlacionados ao ensino dos domínios de Clio. Notamos que dentre estas referências, há alguns assuntos específicos em cada uma das disciplinas acadêmicas. São temas como a concepção de evidência histórica, a noção social de cor, dentre outros.

Denominados estas referências como especificidade formativa. Sendo estas, identificadas e analisadas em cada uma das subseções referentes à apreensão dos dados sobre as concepções de Ensino de História nas Licenciaturas de Pedagogia.

6.3 Concepções predominantes de Ensino de História: UNESP Araraquara.

Podemos observar por meio do Quadro 8 que predominam os elementos narrativos de tipo genético, crítico e exemplar. Em cada uma das referências analisadas, as tipologias narrativas estão presentes. A tipologia genética, por exemplo, na obra “Ensino de História: fundamentos e métodos”, de Bittencourt (2004), pode ser identificada na forma como a autora descreve o Ensino de História no Brasil como um objeto em constante mudança, mediante as dinâmicas do poder e da economia nacional. A autora destaca como a História e o Ensino de História foram, ao longo de nossa História recente, submetidos ao jugo das concepções de mundo dos poderes vigentes. Nesta perspectiva, a mudança é o motor da História. Já em “História na sala de aula”, de Karnal (2003), as práticas para a docência, visando o ensino das artes de Clio, são examinadas dentro da temporalidade. Rupturas e permanências são apontadas como um processo dinâmico de mudança do Ensino de História.

Por fim, em Rüsen (2007), “História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico”, há a proposição de uma teoria da História que pode ser entendida como uma autocompreensão da ciência histórica. Em suma, o autor convida o leitor a compreender a História, sua linguagem própria, sua cientificidade e a narrativa de sentido que a História constrói. Nesta abordagem, o autor explicita as diferentes formas de significação das experiências temporais por meio das tipologias narrativas.

Por meio destas tipologias, a História tem como desiderato um duplo papel: de analisar e narrar os fenômenos ao longo do tempo e, como estes são significados por quem os narra (historiados, sociólogos, a sociedade em geral, por exemplo). Identificamos, que ao longo das elaborações do autor acerca da teoria da História, predominam os elementos narrativos do tipo genético, já que é desta maneira que o referido autor concebe a História. No entanto, ocorrem também, com menor predominância, narrativas dos outros tipos, já que na referida obra, o filósofo, pedagogo e historiador alemão conceitua sobre cada uma das quatro tipologias narrativas.













Em relação aos elementos de tipologia crítica, notamos que eles são empregados com o desiderato de superação dos modelos de Ensino de História estabelecidos em determinados contextos. Em Bittencourt (2004), há severas críticas as políticas públicas do período ditatorial que relegaram a História e o Ensino de História a um papel doutrinário para a manutenção do regime vigente. Já em Karnal (2003), as práticas tradicionais de ensino são “colocadas em





xeque” em detrimento de uma renovação dos métodos e abordagens para o ensino dos conteúdos da área.

Já a tipologia exemplar, nas duas referências supracitadas, ocorre por meio de proposições de práticas e estratégias sobre o Ensino de História. Estas práticas, em grande parte, são expostas como relatos de experiências passadas dos autores quando, em sala de sala de aula, ou nos conhecimentos obtidos como pesquisadores da temática, são ofertadas como orientações e caminhos viáveis para lecionar História.

Pudemos identificar que há uma predominância de concepções de Ensino de História dos tipos genética e crítica, com alguma ocorrência de elementos exemplares. Sendo estes, marcadamente, referentes as boas práticas no ensino de História. Os elementos tradicionais são os menos predominantes, ocorrendo apenas quando é necessário descrevê-los para posteriormente, refutá-los (narrativa crítica) como formas viáveis de ensinar de História. De modo geral, os textos históricos presentes nas referências desta disciplina narram a História a partir de uma compreensão das mudanças e permanências. Também apontam para a necessidade de superação das reminiscências das concepções tradicionais de História e Ensino de História (momentos estes, em que ocorrem os elementos desta tipologia narrativa) e por fim, apresentam possibilidades de superações de tais heranças por meio de exemplos e boas práticas assentadas nas experiências passadas de parte dos autores presentes nas mencionadas referências. Encontramos um panorama semelhante no componente curricular “Conteúdos e Metodologia do Ensino de História” da UNESP Bauru. Analisado na próxima subseção.

Quadro 8 – Tipologias narrativas: Licenciatura em Pedagogia da UNESP Araraquara.

| REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA | TIPOLOGIAS NARRATIVAS | | | |
|---|---|---|---|---|
| | 1 ^a | 2 ^a | 3 ^a | 4 ^a |
| BITTENCOURT , Circe. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004. |  |  |  |  |
| KARNAL , Lenadro.(org) História na sala de aula. Conceitos,práticas,propostas.São Paulo: Câmpus de Araraquara Contexto,2003. |  |  |  |  |
| RUSEN , Jorn. História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: UnB, 2007 |  |  |  |  |

Legenda:  tradicional;  exemplar;  crítica;  genética.

Fonte: Plano de ensino da disciplina acadêmica “Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de História e Geografia – UNESP Araraquara. Elaborado pelo autor.

6.4 Concepções predominantes de Ensino de História: UNESP Bauru.

O exame das referências bibliográficas da disciplina acadêmica de Ensino de História da UNESP Bauru, permitiu identificar, assim como na Licenciatura de Araraquara, a predominante ocorrência de elementos tipológicos genéticos, seguidos pelos críticos e, finalmente, a ocorrência de alguns elementos exemplares. Também identificamos, que as obras “História na sala de aula” (KARNAL, 2003) e Ensino de História: Fundamentos e métodos (BITTENCOURT, 2004) presentes na ementa da disciplina acadêmica da UNESP de Araraquara, também constam na ementa do componente curricular da UNESP de Bauru.

Destacamos ainda, que para além de contemplar questões sobre metodologias de ensino, a disciplina acadêmica “História: Conteúdos e Metodologia”, também aborda outros temas importantes sobre a Educação e do Ensino das artes de Clio, tais como o livro didático e o professor e os saberes e práticas envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem da História. Sendo este último tema, o que denominamos nesta pesquisa como a “especificidade formativa” da referida disciplina.

Em “Professores de História: entre saberes e práticas” o professor é o elemento central da obra, a partir do qual, são propostas reflexões sobre sua formação, os saberes envolvidos para o ensino de História e suas práticas (MONTEIRO, 2007).

No primeiro capítulo, dedicado a problematizar a relação entre os professores e os saberes, predomina uma narração crítica sobre o que autora denomina como “racionalidade técnica”. Concepção esta que deve ser superada, já que é muito simplista, pois considera:

[...] **que o professor é apenas um canal de transmissão** de saberes produzidos por outros [...] **negando a subjetividade e saberes dos professores e dos alunos como agentes do processo educativo**, e parecendo desconhecer a crise de paradigmas no campo do conhecimento científico nas últimas décadas. [...] Essa questão tem sido ainda mais complexa no contexto atual, no qual as concepções totalizantes e homogeneizadoras tem revelado sua insuficiência, abrindo espaço para a discussão de alternativas baseadas no multiculturalismo e em concepções descontínuas de cultura (LOPES, 1999). Assim, cabe investigar não mais “que saber”, mas “quais saberes”? (MONTEIRO, 2007, p. 21-22 – grifo nosso)

Como exposto no excerto anterior, a superação da “racionalidade técnica” é posta como um passo necessário para a difusão de novas formas de pensar os saberes profissionais do professor. Sendo estas novas formas, mais amplas e multiculturais, valorizando as especificidades dos saberes envolvidos no exercício da docência. Predominam nesta narrativa, os elementos tipológicos críticos, que estão manifestos para explanar acerca das necessidades

de superação (RÜSEN, 2007) da vertente da “racionalidade técnica” que compreendem os saberes do professor como algo simplista, focado apenas na transmissão de conteúdos aos alunos.

O segundo capítulo é dedicado aos relatos de quatro professores de História sobre suas respectivas formações e atuações profissionais. Neste, predominam elementos narrativos genéticos já que as análises realizadas pela autora buscam compreender, historicamente, as falas dos professores sobre os referidos temas, pontuando aspectos de mudança e permanência no tocante a como cada entrevistado representa seus processos formativos, o ambiente escolar, suas motivações e desafios para a docência (RÜSEN, 1993 in SCHIMIDT et al 2011).

Em suma, ao longo da referida obra, os saberes docentes estão presentes e são postos sob os olhares atentos de Clio, ou seja, são analisados, temporalmente, dentro dos fios e tramas do complexo emaranhado que forma o devir da História. Mais do que isso, os saberes são representados por professores de História, sujeitos que atuam lecionando em diferentes segmentos da Educação Básica. Seus relatos são analisados levando em consideração a temporalidade presentes em suas falas. Desta forma, predominam, respectivamente, as narrativas genéticas e críticas. Além disso, é a partir das experiências destes professores entrevistados, que a autora propõe e analisa possibilidades e caminhos para o ensino de História. Neste ponto, há algumas ocorrências de elementos tipológicos exemplares. Eles estão presentes no texto como exemplos de boas práticas a serem seguidas ou a partir dos quais, os leitores da referida obra, podem se inspirar para as atividades em sala de aula.

O livro didático é um dos temas abordados nas referências bibliográficas desta disciplina acadêmica. A obra intitulada “Livros didáticos de História e Geografia: avaliação e pesquisa” (SPOSITO, 2006) reúne um conjunto de artigos e depoimentos sobre as experiências de alguns professores da UNESP na avaliação dos livros didáticos de ambas as áreas do saber entre os anos de 2000 e 2004.

Os livros didáticos são analisados dentro de um contexto complexo que abrange as dinâmicas do capitalismo global, as políticas públicas brasileiras de avaliação externa e de livros didáticos. Nesta análise, são colocadas algumas hipóteses sobre as bases do pensamento neoliberal globalizado contemporâneo e como ele se articula nas concepções de economia e Educação, também se fazendo presente nas políticas públicas de avaliações em larga escala de e distribuição de livros didáticos.

Por fim, os livros didáticos são examinados como elementos socializadores dos conteúdos e conhecimentos das áreas de História e Geografia e, são realizadas algumas críticas

em relação a centralização deste nicho por parte de poucas editoras (muitas delas pertencentes a grandes conglomerados internacionais) presentes no acervo de livros aprovados no PNLD.

Identificamos, ao longo das considerações acerca do livro didático na referida obra (SPOSITO 2006), que a narrativa histórica é empregada para desvelar as ações que ao longo do tempo, contribuíram para a estruturação do cenário em que o objeto de análise (o livro didático) está inserido e, tecer algumas críticas em relação ao atual mercado de livros didáticos no Brasil. Desta maneira, predominam, nesta referência, os elementos tipológicos genéticos e críticos.

Novamente, encontramos a predominância das narrativas genéticas e críticas, (mas com algumas ocorrências de elementos tradicionais) ao examinarmos a referência “Didática e prática de ensino de História” (FONSECA, 2003). Sobretudo na primeira parte do livro, intitulada como “Dimensões do Ensino de História no Brasil”, as narrativas empregadas analisam a trajetória da História como matéria escolar nas últimas décadas do século XX. Tais narrativas apontam para as transformações ocorridas ao longo do referido período tecendo críticas em relação as necessidades de superação de paradigmas tradicionais no Ensino de História. A autora perpassa pelas abordagens historiográficas, os principais marcos na legislação educacional, livros didáticos e a formação inicial dos professores que lecionam História.

A segunda parte da referida obra é dedicada as experiências, saberes e práticas de ensino de História. Nesta, os elementos tipológicos genéticos estão presentes para explanar, historicamente, sobre os diferentes conceitos abordados, tais como projetos, fontes e linguagens no Ensino de História, interdisciplinaridade e transversalidade, dentre outros. Há também, exemplos de aplicação prática dos saberes referentes ao contexto de sala de aula. Estes exemplos estão em grande parte, amparados na experiência da autora como docente do Ensino Fundamental e, também, como formadora de professores para a respectiva etapa da Educação Básica. Nestes trechos, pudemos perceber a ocorrência de alguns elementos do tipo exemplar, ou seja, casos que demonstram possibilidade de aplicações de regras gerais de conduta assentados em exemplos e experiência de tempos passados (RÜSEN, 1993 In SCHIMIDT et al., 2011).

O Ensino de História, suas temáticas e metodologias também são analisados por Abreu e Soheit (2003). Nesta obra, os autores, abordam diversos temas relacionados ao ensino dos domínios de Clio. Para cada capítulo, uma temática diferente é historicamente contextualizada, sendo apontado, os avanços no que se refere a significação dos conceitos, ampliações das concepções de História e Ensino de História.

Identificamos na referida obra, a predominância dos elementos narrativos genéticos. Estes, estão presentes, principalmente na forma pela qual, em cada capítulo, cada tema abordado é historicamente analisado e contextualizado. Há também, porém em menor ocorrência, elementos tipológicos críticos. Esta tipologia ocorre nos momentos em que os autores descrevem as necessidades de superação de abordagens de Ensino ou da significação de conceitos históricos, relacionadas as formas mais tradicionais.














Em suma, a partir das análises realizadas, consideramos que as narrativas genéticas, críticas e exemplares, respectivamente, são as mais recorrentes entre as referências bibliográficas do componente curricular voltado ao Ensino de História na Licenciatura em Pedagogia da UNESP Bauru. Já as narrativas do tipo tradicional, novamente, ocorrem somente quando é necessário descrever as maneiras de conceber o Ensino de História que devem ser superadas. Concepções estas que centram numa forma de significar o tempo segundo a continuidade das tradições outrora estabelecidas para os ensinos das artes de Clio, tais como: as narrativas lineares, eurocêntricas e evolucionistas.

Em nosso entendimento e a partir de Rüsen (2007), o contato dos estudantes de Pedagogia com referências bibliográficas com tais elementos narrativos, podem possibilitar o processo de aprendizagem histórica, ou seja, a alteração das formas de significação consciente da experiência temporal das mais tradicionais, para as mais genéticas acerca dos temas abordados nas referências analisadas. Uma vez que, neste currículo oficial para a formação visando o Ensino de História, é oportunizado o contato com textos históricos que compreendem os temas abordados como temporalmente constituídos, mutáveis e apontam para os limites e necessidades de superação dos elementos da História tradicional.

No quadro 9, a seguir, é apresentado graficamente a dinâmica de ocorrência das narrativas históricas presentes nos referenciais bibliográficos deste componente curricular.

Quadro 9 – Tipologias narrativas: Licenciatura em Pedagogia da UNESP Bauru.

| REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA | TIPOLOGIAS NARRATIVAS | | | |
|---|-----------------------|----------------|----------------|----------------|
| | 1 ^a | 2 ^a | 3 ^a | 4 ^a |
| ABREU , Martha; SOIHET , Rachel (Orgs.). Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. | | | | |
| BITTENCOURT , Circe. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004. | | | | |
| FONSECA , Selva Guimarães. Didática e prática de ensino de História. Campinas: Papyrus, 2003. | | | | |

| | | | | |
|--|---|---|---|---|
| KARNAL, Lenadro. (org) História na sala de aula. Conceitos, práticas, propostas. São Paulo: Câmpus de Araraquara Contexto, 2003. |  |  |  |  |
| MONTEIRO, Ana Maria. Professores de História: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. |  |  |  | |
| MONTEIRO, Ana Maria (Org.). Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. |  |  | | |
| PENTEADO, Heloísa Dupas. Metodologia do ensino de História e Geografia. São Paulo: Cortez, 1991. |  |  | | |
| SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (Org.). Livros didáticos de História e Geografia: avaliação e pesquisa. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. |  |  | | |

Fonte: plano de ensino da disciplina acadêmica “História: Conteúdos e Metodologia.” – UNESP Bauru. Elaborado pelo autor.

Legenda:  tradicional;  exemplar;  crítica;  genética.

6.5 Concepções predominantes de Ensino de História: UNESP Presidente Prudente

A análise da ementa da disciplina acadêmica de Ensino de História da Licenciatura em Pedagogia da UNESP Presidente Prudente, revelou uma semelhança com os demais componentes curriculares no que concerne as tipologias narrativas predominantes. Assim como nas outras licenciaturas examinadas, predominam os elementos tipológicos genéticos, críticos e com alguma ocorrência de narrativa exemplar. Novamente, a exemplo do que pode ser identificado nos demais componentes voltados ao Ensino de História, as narrativas exemplares ocorrem por meio de modelos, práticas, sugestões e orientações sobre o que e como lecionar.

Também identificamos, entre os seis livros e dois artigos científicos que compõem as referências bibliográficas desta disciplina, que a exemplo do que pudemos analisar no componente voltado ao Ensino de História da UNESP de Bauru, os temas abordados não se limitam a questão das metodologias e fundamentos do Ensino de História. Envolvem o fato histórico, o currículo, as representações e linguagens do Ensino de História.

Em “Ensino de História e a criação do fato” (PINSKY et al., 1992) o fato histórico, material de trabalho do historiador (pesquisador e professor) é posto sob o exame de diversos autores de diferentes campos das artes de Clio. Pesquisadores e professores de diversas IES como Paulo Micele, Circe Bittencourt, Elza Nadai e Maria Carolina Bovério Galzerani dentre outros, lançam questionamentos em relação a seleção dos fatos históricos que são comumente abordados em sala de aula. Por qual motivo eles estão presentes nos currículos escolares e nos livros didáticos?

No intento de propor um outro olhar para o fato histórico, Pinsky (1992) e os demais autores presentes nesta obra, abordam diferentes temáticas como nação, ensino de história, tradições nacionais e os rituais das festas cívicas, por exemplo, reinterpretando-os à luz de elementos narrativos genéticos e críticos. Isto é, analisando a construção histórica dos mesmos, apontado as problemáticas da abordagem historiográfica tradicional sobre alguns fatos históricos (indicando a necessidade de superá-los) e, propondo uma nova narrativa que compreende tais fenômenos dentro de uma dinâmica temporal constituída de mudanças e permanências das estruturas de nossa História Nacional. Desta maneira, predominam os elementos narrativos genéticos e críticos, respectivamente. A narrativa crítica é empregada para problematizar as abordagens tradicionais na construção dos fatos históricos, destacando as necessidades de superação deste modelo para então dar lugar às abordagens que compreendem tais fatos históricos como “frutos” de um processo carregado das mudanças e permanências que estruturam o presente.

O Ensino de História é a temática principal em “Ensinar História” (SCHIMIDT; CAINELLI, 2004). Nesta referência, cada capítulo é dedicado a um conceito ou tema diferente, fato histórico, História local, Ensino de História, fontes históricas, noção de tempo, dentre outros. Cada um dos referidos temas é abordado por meio de cinco seções. Em cada uma delas há um enfoque diferente. O conceito ou tema abordado é contextualizado por meio da seção “Teorizando sobre o tema”. Posteriormente, em “Debatendo o tema”, são apresentados ao leitor, dois ou mais textos sobre o tema abordado. Em “Trabalhando atividades”, o leitor tem acesso às sugestões de atividades de sala de aula sobre os conteúdos contemplados nas seções anteriores. Por fim, em cada capítulo, também ocorrem as seções “Ampliando o debate” e “Comentando bibliografias”. Nas quais, respectivamente, são propostas possibilidades de ampliação dos conceitos abordados e sugestões e comentários de demais referências bibliográficas.

De modo geral, predominam na referida obra, elementos narrativos genéticos, exemplares e, com menor ocorrência, críticos. Os diferentes fatos e conceitos são historicamente analisados em cada capítulo, por meio de excertos de produções intelectuais de diversos historiadores. Cada tema é colocado no fluxo temporal para apresentar, ao leitor, a historicidade do mesmo, suas permanências, rupturas, significações e ressignificações. A partir do panorama histórico do conceito abordado, predominam os elementos narrativos de tipologia exemplar. Estes, por sua vez, estão presentes por meio de sugestões de atividades ou de referências bibliográficas complementares que apresentam exemplos e caminhos para os trabalhos em sala de aula e, aprofundamento sobre o conteúdo contemplado em cada capítulo

da obra. Neste sentido, entendemos que a predominância da tipologia exemplar indica que tais sugestões configuram-se como bons exemplos para as práticas docentes e para o aprofundamento teórico dos professores em formação. Em suma, eles “demonstram aplicações de regras gerais de conduta” para o ensino de História (RÜSEN, 1993 In SCHIMIDIT et al., 2011).

O plano de ensino do componente “Conteúdo e Metodologia de Ensino de História e Geografia” também contempla, em suas referências, a questão dos currículos de História. Em Stephanou (2004) o tema é abordado por meio de uma análise crítica acerca dos currículos da vertente do “positivismo histórico” (FONSECA, 2011). Concepção esta que entende a História como o campo do conhecimento que versa, exclusivamente, sobre o passado. Propondo uma abordagem de ensino linear e evolucionista que narra os feitos de grandes “personagens e heróis” privilegiando os agentes históricos masculinos, brancos e ocidentais.

Para traçar um panorama compreensivo acerca da referida problemática, o autor faz um resgate da história dos currículos oficiais no Brasil apresentando, assim, o próprio currículo como um objeto histórico e por isso, carregado, de mudanças, rupturas e permanências, além de intencionalidades por parte dos agentes envolvidos nos processos de implementação dos mesmos. Segundo os apontamentos presentes na referida obra, o currículo verbaliza e normatiza as intenções dos seus articuladores, implementando concepções de Educação e Ensino de História (positivismo histórico) e silenciando outras abordagens e vertentes (ESTEPHANOU, 2004).

Compreendemos que tal entendimento sobre o currículo encontra uma convergência nas proposições de Fonseca (2011) e Apple (2006) que destacam que a elaboração deste documento está inserida em determinado contexto histórico e traz, em seu bojo, as influências sociais, históricas e políticas de seu tempo. Sendo assim, o currículo não deve ser analisado como um elemento neutro em relação ao contexto em que está inserido.

Por fim, são propostas outras abordagens e concepções de Ensino de História para os currículos brasileiros, mencionando abordagens que compreendem a História como uma ciência “viva”, com conexões diretas no tempo presente, que compreende as diferentes temporalidades existentes nos contextos dos alunos e que problematize os fenômenos do cotidiano.

Pelo exposto, identificamos a predominância de elementos narrativos genéticos e críticos. O primeiro está presente nos momentos em que o autor resgata a história dos currículos e narra como um processo dinâmico, dotado de contradições, interesses, rupturas e permanências. A tipologia genética também está presente nas considerações sobre as alternativas ao positivismo histórico em nossos currículos. Neste trecho do texto é possível

identificarmos a ocorrência de elementos genéticos nas menções que o autor faz em relação ao tempo como “movimento”, “mudança”, dotado de “diferentes temporalidades”, por exemplo. Já a tipologia crítica, ocorre nas problematizações sobre o positivismo histórico predominante nos currículos brasileiros.

Por fim, e com menor ocorrência, também estão presentes os elementos tipológicos tradicionais. Estes, ocorrem quando o autor narra sobre as abordagens tradicionais de Ensino de História (positivismo histórico). Logo, os elementos narrativos do tipo tradicional estão manifestados no referido texto histórico não como uma forma de significação temporal proposta pelo autor, mas como uma vertente de ensino das artes de Clio que precisa ser apresentadas aos leitores, para que seja, por estes, compreendida, analisada, encontradas as suas limitações e, então, superadas por outras proposições mais críticas e genéticas.

As representações e linguagens empregadas no Ensino de História também estão presentes no plano de ensino deste componente curricular. Em Zamboni (1998) são realizadas algumas considerações sobre como os personagens e fatos históricos são representados, principalmente, nos livros didáticos e paradidáticos. Sobretudo em relação aos livros paradidáticos, a autora aponta que:

[...] **Nesses materiais, o conhecimento histórico é visto como uma verdade absoluta, homogeneizadora, sem problematização: por exemplo, o tema *Trabalho* nos livros paradidáticos é enfocado de forma compartimentada, sob a ótica de modelos pré-determinados, criados pela história tradicional - o trabalho compulsório sempre relacionado ao indígena, o escravo ao negro e o assalariado aos imigrantes. Não há texto que mostre as permanências, as simultaneidades, as semelhanças e os diferentes olhares sobre o tema *Trabalho*.** [...] (ZAMBONI, 1998, p. 97 – grifo nosso)

Ao longo do artigo, a referida autora analisa como diferentes imagens, contos e fatos históricos propagam sentidos e visões de mundo já que são representações sobre os fenômenos culturais. Neste ponto, a narrativa crítica ocorre com o intento de problematizar a visão neutra sobre as produções culturais e propor um olhar que desvele as suas significações, intenções, enfim, as representações que cada imagem, texto e produção humana carrega.

A autora Ernesta Zamboni (1998) também chama a atenção para a necessidade de adotarmos diferentes procedimentos ao utilizarmos os recursos empregados em sala de aula, tais como fotografias, documentos históricos, vídeos, livros didáticos e paradidáticos, assim como nos termos empregados para descrever períodos e fatos históricos, no intento de compreendermos como os mesmos são representados.

Por apontar a necessidade de superação de uma visão neutra perante as representações presentes nos recursos didáticos utilizados em sala de aula e, pelas considerações que analisam

as representações como fenômenos históricos e culturais e dinâmicos no fluxo temporal, compreendemos que predominam, respectivamente, as tipologias crítica e genética.

Além de contemplar as temáticas do currículo, fato histórico, das representações e dos métodos de ensino, a ementa do componente curricular de Ensino de História da Licenciatura em Pedagogia da UNESP de Presidente Prudente, também aborda a teoria da História por meio de uma importante obra da historiografia brasileira denominada “Domínios da História” de autoria de Ciro Flamarion Cardoso e de Ronaldo Vainfas (CARDOSO, VAINFAS, 1997).

A obra é organizada em três partes. A primeira, intitulada “Territórios do historiador” é dedicada aos “campos da História”, ou seja, as vertentes investigativas dos domínios de Clio, como a História econômica, cultural ou das mentalidades, a História social e outras. Cada capítulo aborda um dos campos da História por meio de um resgate historiográfico que estabelece um panorama das origens, avanços e do panorama atual de cada vertente investigativa. Na segunda parte, denominada “Campos de investigação e linhas de pesquisa” há um aprofundamento na temática abordada na primeira parte da obra ao serem debatidas as questões acerca de diferentes vertentes da investigação histórica, tais como “História das mulheres”, “História urbana”, “História da sexualidade”, dentre outras. Por fim, a terceira e última parte, é dedicada aos modelos teóricos e metodológicos da investigação histórica abordando as vertentes mais difundidas, propondo novos métodos e fontes (tais como cinema e fotografia).

























“Domínios da História” é consagrada obra da teoria e metodologia no campo da pesquisa histórica. A sua presença na disciplina analisada é, por nós compreendida, como um importante ponto para a compreensão dos licenciandos em Pedagogia sobre os campos, métodos e objetos da História. Além disso, as “concepções de História” presentes nesta referência são marcadamente genéticas e críticas. A História, seus métodos e objetos de investigação são os principais temas da obra. Ambos são “historicizados”, ou seja, compreendidos como fenômenos mutáveis dentro do fluxo temporal. Novamente, os elementos narrativos críticos estão presentes para apontar os limites e necessidades de superação das vertentes tradicionais de cada um dos campos de investigação dos domínios de Clio contemplados na referida obra. Por fim, há, também, a ocorrência de elementos da tipologia exemplar. Estes, estão presentes, quando os diferentes autores indicam possíveis caminhos no que concerne os objetos, os métodos e as fontes na investigação histórica.

Como anteriormente apontado, a análise das referências bibliográficas, além de possibilitar a identificação das “concepções de Ensino de História”, também possibilita percebemos que há, em cada uma das disciplinas, um enfoque diferente. No caso da





Licenciatura em Pedagogia da UNESP de Presidente Prudente, identificamos a ocorrência de referências bibliográficas que versam sobre fato histórico, teoria da História e representações. Em todas as obras, predominam narrativas que compreendem a mutabilidade dos temas abordados ao longo do tempo, as possibilidades de superação de modelos anteriores ou dos atuais limites do conhecimento de cada um e, ocasionalmente, a proposição de exemplos e modelos de práticas de sala aula.

O quadro 10, a seguir, apresenta um panorama da ocorrência das tipologias narrativas nos textos históricos desta disciplina acadêmica.

Quadro 10 – Tipologias narrativas: Licenciatura em Pedagogia da UNESP Presidente Prudente.

| REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA | TIPOLOGIAS NARRATIVAS | | | |
|---|---|---|---|---|
| | 1ª | 2ª | 3ª | 4ª |
| ABREU , Martha; SOIHET , Rachel (Orgs.). Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. |  |  | | |
| BITTENCOURT , Circe. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004. |  |  |  |  |
| CARDOSO , C. F.; VAINFAS , R. (Org.). Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997. |  |  |  |  |
| KARNAL , Leandro.(org.) História na sala de aula. Conceitos,práticas,propostas.São Paulo: Câmpus de Araraquara Contexto,2003. |  |  |  |  |
| PINSKY , J. et al. O ensino de história e a criação do fato. 5. ed. São Paulo: Contexto, 1992. |  |  | | |
| SCHIMIDT , M. A.; CAINELLI , M. Ensinar história. São Paulo: Scipione, 2004. |  |  |  | |
| STEPHANOU , M. Currículos de história: instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar. In: MALATIAN, T. M.; DAVID, C. M. Pedagogia cidadã: cadernos de formação: ensino de história. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004. p. 27-44. |  |  |  | |
| ZAMBONI , E. Representações e linguagens no ensino de história. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 18, n. 36, p. 89-102, 1998. |  |  | | |

Fonte: plano de ensino da disciplina acadêmica “Fundamentos de História da Educação Básica” – UNESP Presidente Prudente. Elaborado pelo autor.

Legenda:  tradicional;  exemplar;  crítica;  genética.

6.6 Concepções de Ensino de História predominantes: UNESP Rio Claro

A disciplina acadêmica “Conteúdo e Metodologia do Ensino de História da Licenciatura em Pedagogia da UNESP de Rio Claro tem em seu plano de ensino, dezenove

referências bibliográficas. Entre elas, sete são artigos científicos, duas são capítulos de livros e dez são livros completos. Em relação aos demais planos de ensino examinados, este componente curricular destaca-se (assim como a disciplina da USP de São Paulo) pelo vasto número de referências e por ser o que mais contempla artigos científicos.

Das dezoito referências bibliográficas, dez tem como tema principal o Ensino de História. As demais, relacionam-se ao Ensino de História, porém, contemplam, principalmente, outras temáticas. Tais como: História local, a construção social e história das representações dos fenótipos (cor), museu e a noção de tempo histórico. Por fim, destacamos que duas das dezoito referências, fazem menção direta (em seus títulos) ao Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Em relação as tipologias narrativas predominantes, novamente, identificamos maior ocorrência de elementos genéticos e críticos. No entanto, destacamos uma ocorrência, proporcionalmente inferior, dos elementos tipológicos exemplares. Exemplificamos a seguir, como ocorrem os elementos tipológicos nos textos históricos examinados.

Dentre as obras dedicadas ao Ensino de História, destacamos a pesquisa realizada por Isabel Barca (2001) com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. A autora as argumentações dos alunos acerca de debates a partir de fontes históricas com diferentes narrativas em torno do mesmo fato. Os argumentos dos alunos foram organizados em quatro categorias diferentes: argumentos fragmentados, de nível intermediário, que envolvem alguma compreensão “mais global” sobre o tema e outras duas categorias em que os argumentos expressam compreensões mais sofisticadas e menos centralizadas (BARCA, 2001).

O emprego de diferentes pontos de vistas sobre um determinado fato histórico e entendimento de que os domínios de Clio são constituídos por diferentes atores e narrativas, indicam que há um posicionamento sobre a compreensão de a História ser mutável e dinâmica, segundo diferentes olhares. Tal proposta de ensino pode ser classificada como uma concepção genética.

No intento de justificar a utilização de diferentes fontes históricas como um caminho viável para uma aprendizagem histórica mais global e que desvele as complexidades do mundo vivido, Barca (2001) critica as abordagens de ensino de fundamentação piagetiana apontando as suas limitações para uma compreensão plural do mundo, sobretudo, no que concerne um entendimento mais amplo da História.

Nestas abordagens, o Ensino de História (segundo a autora) se concentra em desenvolver os conteúdos históricos alinhados as fases de desenvolvimento infantil, partindo de temas supostamente mais próximos da realidade dos alunos e, também, menos complexos.

Em primeiro lugar focam na história de vida da criança para, posteriormente, abordar a família, e assim por diante. Na compreensão da autora, nestas abordagens os conteúdos são apresentados destituídos das conexões entre os fenômenos locais e globais, além de o conceito de temporalidade, ser apresentado como algo linear e em plena evolução (BARCA, 2001). Ao tecer estas críticas, a autora argumenta em favor das necessidades de superação das abordagens piagetianas no Ensino de História e assim, o seu texto adentra nos domínios dos elementos narrativos do tipo crítico (RÜSEN, 2007).

Em suma, é a partir da necessidade de superação de uma concepção de Ensino de História de abordagem piagetiana, considerada limitante no que se refere a uma aprendizagem que reflita as complexidades da História, é que se constrói a alternativa de propostas mais alinhadas a vertente construtivista e com o emprego de diferentes fontes históricas. Sendo estas, mais próximas aos domínios da tipologia genética (BARCA, 2001).

Ainda sobre a temática do Ensino de História, destacamos a dinâmicas de ocorrência dos elementos tipológicos de outras três referências. Em Cainelli (2006), as narrativas genéticas e críticas prevalecem na forma como a autora conduz o texto, para explanar sobre a História recente do Ensino de História. Sendo por meio desta, que a autora, aponta os obstáculos a serem superados devido a reminiscência do positivismo histórico em sala de aula. Conforme ela aponta, os professores do Ensino Fundamental, devem considerar que:

[...] Ensinar História para crianças de oito anos significa pensar em como despertar interesses pela contemporaneidade através do passado que a fundamenta. A questão principal é proporcionar à criança possibilidades de dialogar com o passado através das vozes e vestígios que o tempo multifacetado permite. É urgente que o professor do Ensino Fundamental para de tentar levar o aluno ao passado, como se fosse possível embarcar em uma máquina do tempo. Cabe ao professor demonstrar aos alunos que conhecer o passado só é possível se conseguirmos distinguir seus rostos, falas e sentimentos no presente. [...].
(CAINELLI, 2006 p. 71-72 – grifo nosso)

No excerto acima, identificamos a ocorrência de elementos narrativos do tipo crítico, uma vez que neste, a autora indica um importante ponto a ser superado no Ensino de História para os alunos do Ensino Fundamental: a tentativa de “levá-los ao passado”. Tal prática pedagógica deve ser superada para que, ao invés de ir ao passado, o professor busque, a partir do presente, despertar o interesse dos alunos e daí, então, traçar formas de compreensão dos elementos estrurantes do presente no tópico ou conteúdo estudado.

A narrativa crítica também é empregada em outros trechos do texto. Sobre tudo nos momentos em que Cainelli (2006) salienta que há a partir de Vygostky, novas perspectivas em

relação a capacidade das crianças poderem desenvolver noções mais abstratas (como a percepção de tempo por exemplo). O que contrapõem a corrente de pensamento pautada nas abordagens piagetianas que ao considerarem as ideias de “estágios de desenvolvimento” no Ensino de História, propõem que a referida matéria escolar seja relegada às etapas posteriores de ensino, uma vez que, tal faculdade intelectual não seria condizente para o estágio das crianças dos Anos Iniciais (CAINELLI, 2006. p.59).

Como uma alternativa para um Ensino de História que contemple a temporalidade (conceito essencial para a referida matéria escolar), Cainelli (2006) discorre sobre a utilização de objetos de diferentes épocas como uma forma de gerar debates, despertar a curiosidade dos alunos e fomentar o desenvolvimento da percepção sobre o tempo nos elementos da vida. Como exemplo, a autora descreve uma atividade aplicada em sala de aula, em que foi apresentado aos alunos, uma antiga máquina de cortar a massa de macarrão e por meio desta, a professora lançou mão de diversas perguntas sobre a idade do objeto, para que ele servia, como ele era utilizado, dentre outras.

Os alunos, a partir de suas experiências pessoais (sobretudo das referências obtidas no meio familiar) elaboraram hipóteses para responderem as questões realizadas. Neste exercício, algumas noções de temporalidade foram abordadas. Hora na fala dos alunos ou na mediação realizada pela professora. Além disso, aos poucos, foram estabelecendo relações sobre o objeto, sua utilidade, as relações sociais em torno do mesmo e, novas formas de se preparar macarrão nos dias atuais, assim como, foram sendo pontuadas as mudanças sociais entre antigamente e hoje. Tais como: “quem cozinhava e preparava o macarrão antigamente? E hoje? Mudou? Por quais motivos?” (CAINELLI, 2006).

Nesta proposta de atividade, compreendemos que elementos narrativos genéticos são predominantes. Uma vez que a partir da interação com o objeto e as perguntas fomentadoras realizadas pela professora, os alunos puderam praticar a percepção de diferentes temporalidades e a identificação de mudanças e permanências ao longo do tempo (sobre o objeto e as relações deste com a sociedade). Sendo que o tempo, neste relato de atividade, é trabalhado dentro da dialética relação de mudança e permanência (RÜSEN, 1993 In SCHMDIT et al, 2011).

Com viés prático no tocante ao Ensino de História, em “Ensino de História” da autora Kátia Abud (2011), identificamos a predominância das narrativas genéticas, exemplares e, em menor ocorrência, de elementos narrativos críticos. A referida obra é organizada em dez capítulos no quais, são abordados temas diversos e as suas relações com a História e o Ensino de História. São abordados temas como fotografia, cinema, jornais, literatura e letras de música. Em cada um dos dez capítulos, os temas abordados são brevemente explanados por meio de um

resgate histórico dentro da sociedade contemporânea e nos domínios do ensino das artes de Clio. Posteriormente, sugestões de atividades, mini projetos ou estratégias de ensino para a aplicação, em sala de aula. Há também a ocorrência de elementos dos tipos tradicionais e críticos. Estes, respectivamente, estão presentes para descreverem formas mais tradicionais da História e do Ensino de História envolvendo os temas abordados para então, serem problematizadas apontando as suas necessidades de superação ou seus limites perante as novas abordagens.

Desta maneira, os elementos narrativos de tipo genético são empregados para demonstrar a historicidade de cada um dos temas e, também, em alguns momentos, estão presentes nas propostas de ensino apresentadas ao leitor. Sobretudo quando estas contemplam uma noção de experiência temporal plural, carregada de diferentes visões, contradições e mudanças. Já o tipo exemplar, ocorre nos momentos em que são descritas as atividades de aplicação prática. Sendo estas oriundas da experiência dos autores que compõem a referida obra e, apresentadas como modelos de orientação prática para a atuação dos futuros professores. É justamente na orientação baseada em modelos e práticas assentadas em experiências “como regras gerais de conduta” que reside um dos principais elementos desta tipologia narrativa” (ABUD, 2011).

Em “Ensino de História: leitura do mundo pesquisa e construção do conhecimento” (MONTEIRO, 1996), uma vez mais, as narrativas genéticas e críticas, respectivamente, são empregadas para realizar um resgate histórico da História e do Ensino de História, no Brasil, na década de 1990 (a partir do movimento de renovação curricular da reabertura democrática nos anos 1980) e, apontar as necessidades de superação dos modelos de ensino de caráter eurocêntrico, meramente político ou econômico e, sobretudo, no viés do positivismo histórico. Neste processo, conforme apontado pela autora, as perspectivas abertas pela denominada Nova História francesa da *Ecole de Annales*⁶⁹, esteve muito presente nos debates pelas renovações curriculares visando o Ensino de História no referido período.

Além dos elementos narrativos genéticos e críticos, ocorrem, no referido texto histórico, elementos da narrativa tradicional. Assim como nas demais referências analisadas, os elementos desta tipologia ocorrem para descrever modelos de ensino e concepções de História alinhadas ao positivismo histórico (FONSECA, 2011). A ocorrência destes elementos, são

⁶⁹ A *Ecole des Annales* foi um movimento historiográfico francês com origem no início do século XX. De modo geral, estes historiadores propunham a incorporação de elementos metodológicos das Ciências Sociais, a superação do paradigma positivista e proposição de novas concepções acerca dos objetos, métodos e análises da História. Entre os historiadores desta vertente, podemos destacar, March Bloch, Lucien Febvre e Fernand Braudel.

sucedidos pela narrativa crítica que problematiza a continuidade das vertentes tradicionais de ensino, e posteriormente, pela narrativa genética, apontando para formas de entendimento da História como a compreensão das relações dinâmicas de mudança e permanência ao longo do tempo. Há, também, trechos em que os elementos do tipo genético, ocorrem em concomitância com elementos críticos.

É a partir das vertentes renovadoras da História e da concepção piagetiana que trabalha pautada nas fases de desenvolvimento infantil, muito presente nos movimentos de renovação curricular de finais de 1980 e início dos anos de 1990, que Monteiro (1996) propõe que, gradativamente, os tópicos mais abstratos dos conteúdos sejam apresentados aos alunos, das etapas finais do Ensino Fundamental. Algo muito comum nas propostas curriculares e nos manuais didáticos utilizados na época dos Estudos Sociais. É proposto também, que História e Geografia sejam trabalhados em conjunto, visando uma articulação nos conceitos de tempo e espaço e, desta maneira, proporcionando a percepção das conexões entre ambos. No entanto, ainda que em nossa compreensão, persistam elementos dos Estudos Sociais na forma pela qual Monteiro (1996) descreve as propostas de renovação curricular e, propõe o Ensino de História, há uma forte negação do positivismo histórico como uma abordagem viável para os ensinamentos das artes de Clio. A autora, reafirma, que a abordagem proposta, é uma, dentre outras, maneiras de se conceber as formas de ensinar História e adverte que não devemos nos fechar a modelos reducionistas. Em suas palavras:

[...] na medida em que **propomos a ruptura com a visão positivista da História**, entendemos fundamental a afirmação dos posicionamentos adotados e que têm por base um instrumental teórico que permite analisar as diferentes formas de organizar e de pensar o social e **não fechar o entendimento a partir da apresentação de modelos prontos como a proposta stalinista da sequência necessária e inevitável dos modos de produção** [...] (MONTEIRO, 1996, p.517 – grifo nosso)

Para além de Monteiro (1996), identificamos uma outra referência inteiramente dedicada a temática do Ensino de História. Em “Repensando o Ensino de História” (NIKITIUK, 2001), são abordados, a partir de textos de diversos autores, diferentes temas relacionados ao Ensino de História. A saber: a pesquisa em sala de aula, a construção do currículo de História, a apropriação dos saberes na História, dentre outros. Ao longo dos referidos textos, predominam concepções de Ensino de História que compreendem e significam os temas abordados por meio das narrativas genéticas e críticas. Há também, eventuais ocorrências das narrativas dos tipos exemplar e tradicional, porém com menor recorrência em relação aos outros dois tipos. Sendo que estes, estão manifestados com um claro desiderato ao longo dos textos: exemplificar formas

mais genéticas e críticas para o Ensino de História e, delimitar aos leitores, as formas pelas quais as abordagens tradicionais dos domínios de Clio ocorreram na História recente da Educação brasileira, dos currículos para o Ensino Fundamental e para o ensino desta matéria escolar.

Já os elementos narrativos do tipo genético estão manifestados de duas maneiras. Na forma como os temas são descritos no fluxo do tempo: mutáveis, dentro de um processo em que as causas de mudança e permanência e a relação entre estas são dinamicamente estabelecidas ao longo do tempo e, também, na formas pelas quais, alguns dos temas são concebidos. No caso da História, podemos identicar a ocorrência dos elementos narrativos deste tipo quando Nikitiuk (2201) afirma que:

[...] O conteúdo da **História** não é o passado, mas **o tempo** ou, mais exatamente, **os procedimentos de análise** e os conceitos capazes de levar em conta **o movimento das sociedades**, de compreender os seus mecanismos, **reconstruir os seus processos e comparar as suas evoluções** [...] (NIKITIUK, 2001 p. 16 – grifo nosso)

Nesta concepção de História, os saberes de Clio são mobilizados para que possamos compreender e analisar os movimentos das sociedades tendo em vista, comparar os seus avanços ao longo do tempo. Nesta proposição, entender e problematizar os elementos de mudança são o principal desiderato da História e por isso, compreendemos que nela, há fortes elementos da tipologia narrativa genética.

Identificamos entre as referências bibliográficas desta ementa, duas obras que trazem em seus títulos, menção direta ao Ensino de História nos Anos Iniciais e a História local. São elas: O ensino de História nos Anos Iniciais (CANDOTI, 2013) e Vestígios e memórias: História Local e o ensino de história nos anos iniciais do Ensino Fundamental (BIANCHEZZI, et al., 2014).

Em Candoti (2013), pudemos identificar uma ampla predominância da narrativa genética. A autora faz um breve resgate histórico indicando as permanências e transformações no Ensino de História ao longo dos últimos séculos. Apontando como o Ensino de História, nos currículos oficiais, teve a sua gênese no desiderato de educar as populações para a formação de uma identidade nacional e para a manutenção do regime vigente. Como exemplo, a autora cita a França do século XIX (CANDOTI, 2013). Guardadas as devidas especificidades, o mesmo ocorreu no Brasil Imperial sob a tutela do IHGB e de Dom Pedro II. Como descreve Guimarães (1988) em sua pesquisa sobre o papel do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro na “tutela” para a elaboração das bases para o Ensino de História e Geografia do Brasil.

A autora ressalta, que o Ensino de História possibilita a leitura do mundo de forma mais crítica e, também, por este motivo, os currículos de História ao longo do tempo (e ainda hoje), de alguma forma, estiveram (e estão) sob os olhares atentos de diferentes representações políticas e sociais (devido a sua grande importância como instrumento ideológico). Não por acaso, desde a década de 1980, os currículos (e também, o currículo de História), vem passando por sucessivas políticas de reformas e atualizações. Ao longo desta explanação, a autora compreende o seu objeto de análise, como algo estabelecido dinamicamente no tempo, além disso, ela pontua e analisa as dinâmicas entre mudanças e permanências do currículo de História no fluxo temporal e por isso, nestes trechos do texto, predomina a narrativa de tipo genética (RÜSEN, 1993 In SCHMIDT et al, 2011).

Já os elementos da tipologia narrativa crítica, ocorrem nos momentos em que Candoti apresenta as necessidades de superação das abordagens tradicionais em relação aos conteúdos e metodologias descritas em grande parte dos currículos oficiais, uma vez que estes são considerados pouco significativos para uma efetiva aprendizagem histórica. A referida autora, propõe que estas abordagens sejam superadas e sugere alguns caminhos para que isso ocorra. Entre eles, os trabalhos com História Local, que segundo a mesma:

[...] abordar a História local nos conduz as memórias escritas e recuperadas pela oralidade, além de lugares de memória (públicos ou privados). Estes possibilitam os estudos das transformações realizadas por pessoas comuns e a compreensão do entorno sociocultural dos indivíduos, dando visibilidade aos “anônimos da História”. Ao relacionar aspectos do passado ainda presente nos espaços de convívio temos a identificação e a valorização identitária dos alunos. Sendo assim, a memória apresenta-se como base da identidade pois é por meio dela que chegamos à história local. [...] (CANDOTI, 2013 p. 288)

A História local seria uma das alternativas para tornar o ensino das artes de Clio mais significativo aos alunos, uma vez que, por meio dela, os estudantes poderiam identificar a historicidade do meio em que estão inseridos. Poderiam também, compreender as relações entre os fenômenos locais e gerais. Além disso, a autora destaca que o Ensino de História da localidade, pode ser uma forma de superação da concepção de progresso (presente em muitos currículos oficiais) que desvalorizam a memória e o passado (CANDOTI, 2013).

Ao mencionar a “memória” como um elemento de centralidade no processo de compreensão da realidade vivida (tempo presente), a autora se aproxima da concepção ruseniana de História. Nas páginas seguintes, o emprego desta concepção de História e Ensino de História fica ainda mais evidente ao ser mencionado que:

[...] Rösen (2001) afirma que o ensino de História tem como objetivo o desenvolvimento da consciência histórica nos indivíduos, uma vez que o raciocínio elaborado com a finalidade de entender as ações individuais e coletivas num contexto de tempo e espaço dão condições para que estes se orientem em sua vida prática no tempo presente. O autor parte da importância de viabilizar pensamento histórico por meio de reflexões a respeito das vivências cotidianas do grupo em questão, abordando as mudanças e as permanências, bem como as suas razões no decorrer do tempo. Esse processo, além de contribuir para a compreensão de mundo também contribui para a formação de novos olhares sobre o meio e as questões que se apresentam [...]. (CANDOTI, 2013 p. 290)

Neste momento do texto, os elementos narrativos do tipo genético ocorrem novamente. Desta vez, para explicar sobre uma concepção de Ensino de História que propõe o entendimento da experiência temporal a partir das diferentes vivências cotidianas e que oportuniza diversos olhares sobre o meio vivido. Por fim, é na questão sobre o desenvolvimento (nos alunos) de uma percepção mais plural sobre a localidade, sobre o aprendizado para as capacidades intelectuais, visando a leitura de um mundo vivido, dotado de historicidade, mudanças e permanências, que Candoti (2013) conclui seu texto, apontando o que (em seu entendimento) o Ensino de História nos Anos Iniciais deve contemplar. Em suma, as narrativas críticas e genética, respectivamente, são empregadas: a) para negar as abordagens tradicionais de ensino como capazes de promoverem uma aprendizagem significativa e reflexiva e por isso mesmo, tais metodologias devem ser superadas; b) narrar o Ensino de História como elemento mutável no fluxo temporal e sujeito a influência dos diversos agentes históricos que disputam o currículo no campo ideológico e c) propor uma nova abordagem de ensino que, por meio da localidade, privilegie o desenvolvimento de uma compreensão da realidade vivida como historicamente construída e dinâmica nas relações de mudança e permanência.

Localidade e Ensino de História nos Anos Iniciais também estão presentes em Bianchezzi et al. (2014). Partindo da problemática sobre como abordar, em sala de aula dos Anos Iniciais, os conceitos de temporalidade, simultaneidade, mudança e permanências, as autoras relatam a experiência com pesquisas sobre a História local de Parintins (AM) no curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Estudos Superiores de Parintins (CESP), da Universidade do Estado de Amazonas (UEM). Neste contexto, a História local é compreendida como uma abordagem viável para o desenvolvimento de propostas de ensino que proporcionem uma aprendizagem mais engajadora, significativa e capaz de aproximar os fenômenos mais gerais dos acontecimentos locais e por isso, auxiliar na compreensão dos alunos acerca dos fatos históricos, causalidade, transformações e permanências da sociedade ao longo do tempo e, também, sobre as diferentes representações de temporalidade (BIANCHEZZI et al., 2014).

As autoras relatam as experiências de docentes e discentes nas investigações sobre a Companhia Textil do Castanhal, responsável pela beneficiamento da fibra de Juta⁷⁰. Importante atividade econômica daquela localidade no final da década de 1930.

Neste processo, são apresentadas ao leitor as descobertas sobre as relações historicamente construídas, dotadas de permanências e rupturas em torno da “economia da juta”, sobretudo, no tocante a mão de obra empregada no processo de produção. Se por um lado os processos e maquinários de beneficiamento da juta representaram a chegada de elementos modernos no que se refere a organização do trabalho e nas relações sociais em torno do mesmo, por outro, a presença massiva de mulheres marginalizadas nesta atividade evidencia a reminiscência de valores de outrora. As mulheres da juta, eram em sua maioria, oriundas de populações mais carentes, sobretudo viúvas e mães solteiras, e que por isso, necessitavam trabalhar, portanto, socialmente “menos aceitas” em relação as demais senhoras da sociedade local.

É na análise desta complexa cadeia econômica da sociedade de Parintins durante o “ciclo da juta”, que compreendemos que há no texto, a predominância de elementos narrativos genéticos. É por meio desta tipologia narrativa que Bianchezzi et al (2014) desvelam as diferentes temporalidades e a complexa relação entre mudanças e permanências em torno do espaço urbano investigado. Este, é marcadamente narrado como historicamente constituído e por isso, rico em vestígios históricos e testemunha material das vicissitudes ao longo do tempo (RÜSEN, 2007).

Além das referências bibliográficas voltadas para o Ensino de História e, a exemplo do que ocorre nas demais ementas das disciplinas acadêmicas analisadas, há neste componente curricular, outras temas contemplados, tais como: saber histórico, a construção social do conceito de cor na história do Brasil, a História da História, a noção de tempo e o livro didático.

Em “Uma introdução a História” de Cardoso (1981), é realizado um resgate histórico, desde a idade moderna até período contemporâneo, do processo de constituição da História como campo do saber e ciência. O autor narra, analisa e destaca alguns dos pontos mais importantes em torno deste processo, trazendo alguns dos diferentes pontos de vista acerca da cientificidade dos domínios de Clio. Neste processo, o autor defende a ideia de que a História, é de fato uma ciência. Para tanto, um subcapítulo inteiro da obra é dedicada para realizar uma explanação acerca do conceito de ciência. A partir destas duas narrativas historicizadas, Cardoso (1981) conclui que a História, de fato é uma ciência, no entanto, ainda em construção.

⁷⁰ A juta é uma fibra têxtil de origem vegetal. As atividades com esta fibra têm origem com a migração japonesa na região de Parintins – AM (BIANCHEZZI et al., 2014)

Após estas explanações, são abordados os diferentes significados do termo “história” e também, os métodos científicos desta área. De maneira geral, pudemos indentificar, nas formas pelas quais Cardoso (1981) explana sobre a História e seu processo de constituição ainda inacabado, que predominam os elementos dos tipos genéticos e críticos, com eventual ocorrência dos tipos tradicionais. Os dois primeiros estão presentes nas formas como o autor compreende a História e narra o seu processo histórico, desde meados do século XIX: como mutáveis dentro do fluxo temporal, pontuando os limites e necessidades de superação das correntes clássicas de concepção de História e, por fim, afirmando que cabe à História, analisar criticamente as relações de transformação e permanência das sociedades ao longo do tempo.

Por sua vez, os elementos da tipologia tradicional, a exemplo do que ocorre em outras referências bibliográficas analisadas, estão presentes para descrever as formas mais tradicionais de conceber a História.

Bittencourt e Nadai (1988) convidam os leitores a refletirem sobre um tema central para o Ensino de História: a noção de tempo. As autoras, discorrem que em certa medida, a noção de tempo adotada implica em delimitar uma noção de História. Para tanto, por meio de um rápido resgate histórico, são analisadas as concepções de tempo e História mais difundidas nos finais da década de 1980 e meados de 1990.

De modo geral, predominavam no referido período, concepções que defendiam a inviabilidade de ensinar História nas etapas que hoje correspondem aos Anos Iniciais e nos primeiros anos dos atuais Anos Finais. Desta maneira, segundo os professores e pesquisadores desta vertente, Clio teria o seu espaço reservado nos currículos escolares da Educação Básica, somente a partir dos últimos anos do que hoje corresponde ao Ensino Fundamental (quando teoricamente, os alunos teriam as condições de realizar maiores abstrações e compreenderem as noções complexas envolvendo o tempo).

Aos primeiros anos de escolarização, o mais indicado, seria abordagem introdutória do social por meio conteúdos que relacionassem espaço e tempo de forma concêntrica, a partir de elementos “mais próximos” do aluno (tais como a escola, o bairro, a rua em que vivem, por exemplo). A ideia era a apresentação de grandes personalidades, datas comemorativas e feitos heroicos que seriam apresentados de formas esparsas e sem contextualização. Predominando assim, a transmissão de uma noção que não há uma continuidade, uma relação entre o tempo vivido do aluno e o passado estudado (BITTENCOURT e NADAI, 1988).

Frente a este quadro, as autoras indagam:

[...] Há um ponto, entretanto, que é preciso frizar: **ao se transmitir a ideia de nação, da ação dos heróis, na construção dos eventos, há implicitamente nestes conteúdos uma concepção de história** e portanto de tempo. Cabe ao professor, explicitar e **indagar qual noção de tempo tem sido** (ou será) objeto de trabalho na sala de aula, **a medida que se supõe, a nível teórico, ser a história, a disciplina encarregada de situar os alunos diante das permanências e das rupturas das sociedades e da sua atuação enquanto agente histórico [...].** (BITTENCOURT e NADAI, 1988, p.75 – grifo nosso)

Em Gatti Junior (2004), o livro didático é colocado como objeto historicamente constituído e por isso, passível de mudanças e permanências ao longo do tempo. Neste sentido, há no referido texto, a ocorrência de elementos narrativos genéticos. O livro didático é analisado e descrito dentro da dinâmica temporal da História da Educação e da economia brasileira. Logo na introdução, o autor já aponta para o fato de que na década de 1960, com o início da ampliação da oferta da Educação Básica para a grande população brasileira, os manuais escolares passaram a, paulatinamente, perder espaço para os livros didáticos. Sendo estes, oriundos de uma outra forma de produção, deixando os processos de elaboração, praticamente artesanais e, passando a serem concebidos a partir das lógicas “da poderosa indústria editorial brasileira” (GATTI JUNIOR, 2004)

O referido autor prossegue descrevendo como o livro didático passa a ser um dos elementos centrais das escolas populares do Brasil, já que em muitos casos, este fora, senão o único, ao menos, um dos poucos recursos que professores e alunos dispunham em sala de aula. A massificação dos livros didáticos ocorre com a ampliação da oferta da Educação Básica e com esta, a diversificação e o aprimoramento destas publicações que, com o tempo, passaram abordar temas regionais, e alinharem-se com os currículos oficiais de algumas redes de ensino. Desta maneira, os livros didáticos passaram a ser parte de um complexo processo de produção editorial, além de disporem de elaborados meios de divulgação para o “seu mercado consumidor”, ou seja, escolas, gestores escolares, alunos e professores.

O saber histórico escolar também é contemplado entre as referências bibliográficas da disciplina de Ensino de História da Licenciatura em Pedagogia da UNESP de Rio Claro. A autora Kátia Abud (2005) analisa, empregando elementos narrativos críticos e genéticos e em menor ocorrência, tradicionais, a questão do saber histórico escolar na construção da aprendizagem dos alunos na matéria escolar de História.

Abud (2005) tece algumas críticas em relação a predominância dos modelos tradicionais de Ensino de História, sobretudo no que compete a linearidade pela qual as artes de Clío são narradas em muitas salas de aula a partir do tradicional quadripartite francês⁷¹.

A narrativa crítica também está presente no referido texto para indicar as necessidades de superação da atual dinâmica entre saber científico e saber escolar. Segunda a autora, é necessária uma renovação nesta relação. Ela propõe, a partir de Rüsen (2001), considerarmos a escola como um espaço apropriado para o desenvolvimento de um aprendizado histórico que se comunica com a pesquisa histórica e oportuniza o desenvolvimento de uma consciência histórica, ou seja, de um saber sobre os fatos históricos capaz de proporcionar uma operação mental que relacione passado, presente e futuro na orientação da vida prática dos estudantes. A partir destas considerações, pudemos identificar, nesta referência bibliográfica, elementos tipológicos genéticos em uma abordagem de Ensino de História que propõe a compreensão da experiência temporal como um “ganho de tempo”, ou seja, como uma maneira de se orientar de forma consciente e temporal no mundo (RÜSEN, 1993 In SCHIMIDT et al., 2011).

Por fim, novamente por meio de elementos narrativos genéticos, autora segue nas páginas posteriores, comentando como a reinserção das matérias de História e Geografia nos currículos escolares (em detrimento da saída dos Estudos Sociais) e o processo de renovação curricular (com o advento dos PCNs), contribuíram para uma crescente crítica aos currículos tradicionais de História (positivismo histórico) e proposição de novas abordagens de ensino e propostas curriculares com diferentes periodizações de tempo (para além do tradicional quadripartite francês) e novos temas (como a História do Cotidiano por exemplo).

Destacamos também, a presença de uma publicação científica que aborda a construção histórica da “noção de cor/raça” no Brasil. Em “A construção social da cor” (BARROS, 2009), a compreensão de “cor” é reconstruída historicamente apontando as raízes, mudanças, resignificações e, sobretudo as permanências de como tal conceito foi sendo empregado ao longo do tempo. Barros (2009) pontua, sobre algumas das diferentes formas de escravidão ao longo da História e relaciona a experiência do emprego de mão obra cativa de origem africana em território brasileiro com o desenvolvimento de uma concepção social de cor. Para o autor, é

⁷¹ O termo “quadripartite francês” é empregado para nomear a tradicional organização dos períodos históricos de forma linear. A saber: História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea. Há diversos autores e pesquisas que criticam esta abordagem por inúmeros fatores. As principais críticas residem na formatação destes períodos como se cada um fosse uma evolução linear daquele que o antecede, inviabilizando problematizações sobre as diferentes temporalidades, além de propor uma narrativa eurocêntrica da História. O quadripartite francês é uma das principais características das abordagens tradicionais do Ensino de História. Neste trabalho, tais proposições de ensino dos domínios de Clío é denominada como “positivismo histórico”. Termo este empregado nas obras da autora Selva Guimarães Fonseca (2009).

a noção (historicamente construída) de cor que é gerida como sinônimo de desigualdade e diferença, que se constitui, ainda hoje, como uma das fortes heranças sociais do Brasil atual. Noção esta que é descrita como uma forma tradicional de significação da experiência temporal, ou seja, tal maneira de compreender a concepção de cor, carrega em si, o propósito de perpetuação da cor dentro de uma ótica excludente. O autor salienta ainda, que com o conhecimento de tal elemento estruturante do presente, podemos agir intencionalmente para mudarmos as vis heranças desta construção social da cor. Segundo o mesmo:

[...] A questão da Escravatura, [...] permite-nos sustentar que as releituras de uma Desigualdade como Diferença podem, de um lado, implicar em opressão ou dominação. Por outro lado, pode-se também produzir libertação com a desconstrução do deslocamento opressor no sentido inverso, como foi o caso dos discursos abolicionistas e movimentos anti-escravistas que reconduziriam a noção de escravatura do plano das diferenças ao eixo das desigualdades. É preciso fazer compreender a Escravidão como Desigualdade para, ato contínuo, propor sua extinção através de uma ação social. Tal foi a história da desconstrução do Escravismo Colonial no Brasil [...]. (BARROS, 2009, p. 9)

O excerto reproduzido, é um exemplo de como, ao longo do referido texto, o autor emprega as tipologias genéticas e críticas para explicar como, a partir da escravidão moderna, baseada na exploração de mão obra negra africana, foi sendo constituída uma concepção de cor como um fator de diferenciação social e, também, como a reinterpretação das “diferenças” como “desigualdades” pode ser um caminho para a superação das heranças sociais da construção histórica da “cor” tal como a temos hoje em dia.

A análise da ementa, possibilitou a identificação de elementos similares aos encontrados nos demais planos de ensino dos componentes curriculares examinados tais como: a presença de referências bibliográficas sobre o Ensino de História, livro didático, noção de tempo e, sobre os fundamentos da História como Ciência.
























Além das semelhanças com as demais disciplinas voltadas ao Ensino de História, a ementa analisada apresenta características próprias. Elementos estes que são particulares a este plano de Ensino e que, em nosso entendimento, constituem uma “especificidade formativa” para os ensinos das artes de Clio, que em cada uma das Licenciaturas em Pedagogia, se difere das demais. Neste caso, a construção social da cor e a História local.

Quanto as tipologias narrativas, identificamos que predominam, respectivamente, elementos genéticos, críticos, exemplares e, eventualmente, elementos tipológicos tradicionais. A exemplo dos demais componentes curriculares analisados, tais elementos ocorrem respectivamente: para conceber o objeto de análise ou tema abordado como temporalmente dinâmico, ou seja, mutável ao longo do tempo; problematizar os modos denominados





















tradicionais de conceber o Ensino de História e as demais temáticas correlacionadas a este; apresentar exemplos e possibilidades de didáticas ou de compreender os fenômenos históricos a partir de modelos previamente concebidos; por fim, descrever as concepções tradicionais de História e Ensino de História.

O quadro 11, a seguir, representa a ocorrência e predominância das tipologias narrativas nos textos históricos analisados a partir da ementa da referida disciplina acadêmica voltado ao Ensino de História. Nele, podemos visualizar quais as concepções de Ensino de História se fazem mais presentes neste componente curricular. Conforme descrito nas análises desta subseção.





Quadro 11 – Tipologias narrativas: Licenciatura em Pedagogia da UNESP Rio Claro.

| REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA | TIPOLOGIAS NARRATIVAS | | | |
|---|---|---|---|--|
| | 1ª | 2ª | 3ª | 4ª |
| ABUD, Kátia Maria; SILVA, André Chaves de Melo; ALVES, Ronaldo Cardoso. Ensino de História . São Paulo: Cengage Learning, 2011. |  |  |  |  |
| ABUD, Kátia. Conhecimento Histórico e Ensino de História: a produção do conhecimento histórico escolar . In SCHMIDT, M. A. e CAINELLI, M. R. (Org.). II Encontro Perspectivas do Ensino de História . Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1995, p.149-156. |  |  | | |
| ABUD, Kátia. Processos de construção do saber histórico escolar . História & Ensino. Londrina: EDUEL, v.11, jul. 2005. p.25-34. |  |  | | |
| BARCA, I.; GAGO, M. Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade . Revista Portuguesa de Educação, 2001, 14(1), p. 239-261. |  |  | | |
| BARROS, José d'Assunção. A construção social da cor: diferença e desigualdade na formação da sociedade brasileira . Petrópolis: Vozes, 2009. |  |  |  | |
| BETTELHEIM, Bruno. As crianças e os museus . A Viena de Freud e outros ensaios. Rio de Janeiro: Campus, 1991. p.137-144. ⁷² | | | | |
| BIANCHEZZI, Clarice; COELHO, Arlene Medeiros; SILVA, Denise Costa da; SOUZA, Érica de Souza e. Vestígios e memórias: História Local e o ensino de história nos anos iniciais do Ensino Fundamental . História & Ensino. Londrina: EDUEL, v.20, n.2, jul. 2014. p.191-209 |  |  | | |
| BITTENCOURT, C. M. F. Ensino de História: fundamentos e métodos . São Paulo: Cortez, 2004. BRASIL. ESTADO DE SÃO PAULO |  |  |  | |
| CABRINI, Conceição et al. O ensino de história: revisão urgente . São Paulo: Brasiliense, 1986. |  |  |  | |
| CAINELLI, M. Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental . Educar. Especial. Curitiba: Ed. UFPR, 2006, p. 57-72. |  |  | | |

⁷² Referência não encontrada em meios físicos ou digitais, por isso, não foi analisada.

| | | | | |
|--|---|---|---|---|
| CANDOTI, Eliana Aparecida. O ensino de história nos anos iniciais: apontamentos no processo de construção do conhecimento histórico. História & Ensino: Revista do Laboratório de Ensino de História/UEL. vol. 19, n. 2. Londrina: UEL, jul./dez. 2013. p. 285-301. |  |  | | |
| CARDOSO, Ciro Flamarion S. Uma introdução à história. São Paulo: Brasiliense, 1981. |  |  |  | |
| GATTI Jr., Décio. A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970 1990). Bauru: EDUSC/EDUFU, 2004. |  |  | | |
| MONTEIRO, Ana Maria da Costa. Ensino da História: leitura do mundo, pesquisa, construção do conhecimento. In: BLAJ, Ilana; MONTEIRO, John Manuel. História & Utopias. São Paulo: Anpuh, 1996, p. 514-519. |  |  |  | |
| NADAI, Elza; BITTENCOURT, Circe M.F. Repensando a noção de tempo histórico no ensino. In: PINSKY et al. Repensando o ensino de história e a criação do fato. São Paulo: Contexto, 1988. p.73-92. |  |  |  | |
| NIKITIUK, Sônia (Org.). Repensando o ensino de História. 3a ed. São Paulo: Cortez, 2001. |  |  |  |  |
| SCHMIDT, Maria Auxiliadora, CAINELLI, Marlene. Ensinar história. São Paulo: Scipione, 2004. |  |  |  | |
| SEFFNER, Fernando; BALDISSERA, José Alberto (orgs.) Qual história? Qual ensino? Qual cidadania? São Leopoldo (RS): Editora UNISINOS/ANPUH-RS/CNPQ, 1997. ⁷³ | | | | |

Fonte: plano de ensino da disciplina acadêmica “Conteúdo, Metodologia do Ensino de História – UNESP Rio Claro. Elaborado pelo autor.

Legenda:  tradicional;  exemplar;  crítica;  genética.

6.7 Concepções predominantes de Ensino de História: UNICAMP.

A exemplo das demais ementas analisadas, identificamos no componente curricular “Escola e conhecimento de História e Geografia” da Licenciatura em Pedagogia da UNICAMP, referências bibliográficas voltadas as temáticas do Ensino de História, ao livro didático e aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Também constam referências, que em conjunto, configuram o que denominamos nesta pesquisa como “uma especificidade formativa”, ou em outras palavras, uma proposição, por meio do currículo oficial, de estudos sobre determinados temas no campo da História e do Ensino História que em cada Licenciatura, contempla determinados tópicos diferenciando uma das outras. No caso desta disciplina acadêmica, obras que abordam a produção de saberes históricos, a denominada “Nova História” e uma de suas principais vertentes, a “História Cultural”.

⁷³ Referência não encontrada em meios impressos ou digitais, por isso, não foi analisada.

Os temas supracitados são abordados por meio de capítulos de livros. São ao todo, sete referências bibliográficas que se enquadram nesta categoria. Fator este, que torna o referido componente curricular único em comparação com os demais. Uma vez que apenas neste, identificamos a ocorrência, em exclusividade de capítulos de livros. Em relação as tipologias narrativas, assim como nas demais disciplinas acadêmicas analisadas, predominam as narrativas dos tipos genéticos e críticos. No entanto, sem a ocorrência significativa de narrativas do tipo exemplar.

Em “A Nova História, seu passado e seu futuro” (BURKE, 1992), o autor estabelece por meio de elementos narrativos do tipo genético, um panorama histórico sobre o surgimento, desenvolvimento e os desdobramentos das mais variadas vertentes do movimento que ficou conhecido como Nova História. Movimento este que ganhou maior projeção graças aos historiadores franceses (como Marc Bloch, Lucien Febvre e Fernand Braudel) e a *Ecolle de Annales* propagada, principalmente, por meio das publicações da revista *Annales: économies, sociétés e civilisations*. No entanto, o que seria a Nova História? Para Burke (1992), esta vertente renovadora do pensamento histórico, pode ser compreendida como:

[...] **uma reação deliberada contra o “paradigma tradicional”**, aquele termo útil, embora impreciso, posto em circulação pelo historiador da Ciência Thomas Kuhn. Será conveniente descrever este paradigma tradicional como “História rankeana”, conforme o grande historiador alemão Leopold von Ranke (1795 – 1886), embora este estivesse menos limitado por ele do que os seus seguidores. [...] **Poeríamos também chamar este paradigma de a visão do senso comum da História, não para enaltecê-lo, mas para assinalar que ele tem sido com frequência – com muita frequência – a maneira de se fazer História, ao invés de ser percebido como uma dentre várias abordagens possíveis do passado.** [...] (BURKE 1992, p.10 – grifo nosso)

A Nova História, pode ser compreendida como um movimento de negação, de superação e oposição da concepção de História vigente em finais do século XIX e início do XX. A referida corrente renovadora propunha: 1) ampliação da própria noção de História, ao não se limitar aos acontecimentos da esfera política e dos “fatos oficiais”. Passando a abordar novas temáticas como “o corpo”, “o cotidiano” e “as mentalidades”, por exemplo; 2) análise das estruturas sócio históricas em detrimento da descrição dos acontecimentos; 3) debruçar-se sobre novos personagens históricos, até então, longe dos holofotes, tais como as populações pobres e os trabalhadores, por exemplo; 4) ampliação da concepção de fontes históricas, que não se restringiam mais aos documentos oficiais, passando a considerar como novas fontes, os relatos orais, monumentos, diários pessoais e tantos outros; 5) compreensão de que a História não é

objetiva e de que não há como narrar os fatos exatamente como eles aconteceram, para a Nova História, tal pretensão é considerada irreal, já que não é possível analisar os fenômenos temporais sem um olhar específico do presente (pesquisador), (BURKE, 1992).

A referida corrente historiográfica é descrita primeiramente, como um movimento de negação da concepção de História vigente (narrativa crítica), também conhecido como paradigma rankeano. Demarcadas as diferenças no que concerne os temas, fontes, métodos e objetos de análise entre as duas vertentes e os motivos pelos quais a “História Tradicional” necessitava ser superada, Burke (1992) descreve a trajetória da Nova História ao longo do século XX apontando as evoluções, mudanças, novas ampliações dos seus campos de investigação, temas, fontes e as transformações dentro das vertentes da pesquisa histórica. A História política, por exemplo, passou a se ocupar de outros eventos e personagens, para além dos grandes acontecimentos e líderes, tradicionalmente presentes na História rankeana. A política das pequenas cidades, os governantes locais, as participações dos populares, greves e manifestos, passaram, ao longo do tempo, a incorporar a pesquisa histórica nesta vertente.

Em suma, na referida obra, a Nova História é descrita e analisada por meio de elementos narrativos das tipologias genética e crítica. Identificamos a predominância destas tipologias, ao longo do referido texto, na maneira pela qual o autor narra o processo de constituição da Nova História. Este, é descrito pela problematização da História Tradicional. São apontadas, as necessidades de superação deste paradigma para então, descrever esta vertente renovadora, por meio de um processo de construção da sua identidade como um novo paradigma da História a partir das suas mudanças e, das permanências, entre a Nova História e a vertente rankeana. Também são apontadas as transformações ocorridas dentro das novas vertentes de pesquisa propostas pela Nova História. Desta maneira, nas palavras de Peter Burke, a própria História é concebida como algo que a partir da negação das formas de orientação e significação vigentes, se constitui de uma outra forma, como um elemento temporalmente mutável. Por isso, compreendemos que no referido texto, esta corrente renovadora do pensamento historiográfico é narrado por meio de elementos tipológicos críticos e genéticos (RÜSEN, 1993 in SCHIMIDT et al, 2011).

A narrativa crítica, além de estar presente nos momentos do texto em que são apontadas as necessidades de superação da forma pela qual a História é concebida no paradigma rankeano, também ocorre para descrever e problematizar as consequências da ampliação dos campos da História, como no excerto a seguir:

[...] **Embora a expansão do universo do historiador e o diálogo crescente com as outras disciplinas**, desde a geografia até a teoria literária, certamente devem ser bem-vindos, **estes desenvolvimentos tem o seu preço. A disciplina da história está mais fragmentada do que nunca**. Os historiadores econômicos são capazes de falar a linguagem dos economistas, os historiadores intelectuais, a linguagem dos filósofos, e os historiadores sociais, os dialetos dos sociólogos e dos antropólogos sociais, mas **estes grupos de historiadores estão descobrindo ser cada vez mais difícil falar um com o outro. Teremos que suportar esta situação ou há uma esperança de síntese?** [...] (BURKE. 1992, p.61 – grifo nosso)

Desta maneira, por meio da dinâmica narrativa presente no referido texto, a Nova História, é apresentada aos alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia como um movimento transformador nas maneiras de conceber as artes de Clio, dotada de um dinamismo, por ser ela mesma, mutável ao longo do tempo e, também com desafios e necessidades de superação, como a busca por uma síntese e consenso entre as mais variadas vertentes de investigação que se desenvolveram no bojo deste movimento renovador.

A Nova História também está presente em uma outra referência bibliográfica e por meio de uma importante obra da vertente da História Cultural⁷⁴. Em “Histórias que os camponeses contam: o significado de mamãe ganso” (capítulo de “O grande massacre dos gatos e outros episódios da história cultural francesa”) de Darton (1986), os contos populares franceses são examinados no intento de desvelar diferentes elementos da cultura dos camponeses da França do século XVIII. Muitos destes contos, posteriormente, ganharam notoriedade para além dos limites do “Velho Mundo” por meio das publicações dos irmãos Grimm⁷⁵ e se tornaram famosos. Ao longo da análise desta referência, identificamos a predominância de elementos tipológicos das narrativas genéticas e críticas, com algumas ocorrência de elementos exemplares.

Darton (1986) inicia a sua obra analisando as considerações de autores da psicanálise sobre os contos populares franceses. Neste momento, ele questiona as interpretações da referida área (narrativa crítica) em relação ao que entende como um ponto que não foi considerado na análise dos psicanalistas: o tempo. Para o mesmo, ao se aprofundarem nos elementos simbólicos presentes nas narrativas como em “Chapeuzinho Vermelho”, por exemplo, a análise psicanalítica “descola” os contos de seu contexto temporal e desta maneira, não considera as

⁷⁴ Abordagem de pesquisa histórica de origem francesa, difundida em grande parte, pelos historiadores da *Escola dos Annales* e uma das vertentes mais prestigiadas da Nova História. Suas origens, remontam a denominada “História das mentalidades” (VAINFAS, 1997).

⁷⁵ Os irmãos Grimm foram famosos compiladores de contos populares. Podemos listar os seguintes: Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve, João e Maria.

complexas relações que estas narrativas tem em seus respectivos contextos, quiçá as compreende como temporalmente construídas (DARTON, 1986).

E é justamente no complexo emaranhado de permanências, mudanças, resignificações e diferentes especificidades que o referido autor pontua e analisa sobre as dezenas de versões de vários contos oriundos das diversas localidades das populações camponesas da França do século XVIII. A apreciação das fontes realizada por Darton (1986), revela as especificidades das diferentes versões dos contos, a mutabilidade que estes carregam ao longo do tempo, os elementos comuns entre estas histórias populares e, sobretudo, importantes traços da cultura e dos modos de vida dos camponeses franceses. Além disso, os próprios contos são analisados como fenômenos com desiderato social prático: o de transmitirem lições, conselhos e ensinamentos para ajudar a orientar os camponeses nos modos de vida nas aldeias, nas viagens e para não esperarem nada mais do que a crueldade, numa ordem social tão violenta com estas populações quanto a da França do século XVIII.

Neste sentido, a dinâmica operante entre as tipologias narrativas é (em nosso entendimento), peculiar. Identificamos (principalmente) a ocorrência da narrativa do tipo genética, pois ao longo do capítulo, o referido autor identifica, descreve e analisa os contos dentro de um fluxo temporal, apontando suas mudanças, permanências, especificidades regionais e sobretudo, os elementos comuns entre as diferentes versões dos mesmos contos, (como “Chapeuzinho Vermelho”, “O Pequeno Polegar” e “João e Maria” por exemplo). Em suma, o objeto de análise é compreendido temporalmente e como um fenômeno dinâmico, e por isso mesmo, nesta forma de narrar e interpretar os fatos históricos, identificamos elementos da tipologia genética.

Há também, a ocorrência de elementos tipológicos críticos, sobretudo, quando o autor identifica os limites da análise psicanalítica na compreensão dos contos populares franceses como fenômenos culturais dotados de significados historicamente construídos. Por sua vez, e em menor ocorrência, a narrativa exemplar, está presente por meio de algumas considerações que Darton (1986) faz a respeito dos desideratos sociais dos contos camponeses franceses no referido período. Desta maneira, a orientação temporal para o cotidiano, é compreendida a partir de exemplos consolidados em experiências e lições de tempos anteriores tais como “não confie em estranhos” ou “cuidado com os lobos da floresta”.

Em suma, os contos populares da França do século XVIII, amplamente difundidos pelos irmãos Grimm *a posteriori*, e por sua vez, ainda mais popularizados pela indústria cultural norte-americana ao longo século XX, são apresentados aos licenciados em Pedagogia da UNICAMP, por meio de uma dinâmica de narrativa histórica que os descrevem como fenômeno

cultural e historicamente construídos. Além disso, o tema (contos populares) e as fontes (tradição oral e obras populares impressas) são exemplos de como operam os historiadores na vertente da Nova História, e na abordagem da História Cultural francesa. Sendo estes, dois importantes elementos da identidade formativa para o Ensino de História do referido componente curricular.

Além da Nova História e da História Cultural, a temática da construção dos saberes históricos também constitui a especificidade formativa desta disciplina, que por sua vez, é apresentado em Galzerani (2008)⁷⁶ articulando os conceitos de memória e narrativa. Por meio de elementos tipológicos genéticos e críticos, a autora descreve e problematiza sobre a complexa relação entre memória e História e as articulações entre estas na produção dos saberes históricos escolares, a partir dos movimentos renovadores da Educação e do Ensino de História com o término da ditadura no Brasil, nos anos de 1980.

No bojo deste processo, Galzerani (2008) aponta que também era amplamente discutido os novos papéis dos currículos oficiais, dos professores e dos alunos. Eram propostas (a partir de autores como Eduard Palmer Thompson, Paulo Freire, Lev Vigotski, Ivan Goodson, Michael Apple, dentre outros) abordagens que compreendiam professores e alunos como produtores de saberes e não mais como transmissores e receptores de conhecimentos previamente definidos (GALZERANI, 2008). Neste processo, nos anos seguintes, há significativos avanços nos documentos que regulam e norteiam a educação brasileira como a Lei de Diretrizes e Bases - L.D.B. (BRASIL, 1996) e os PCN's (BRASIL, 1997)

No tocante a estes documentos, a análise da autora por meio de elementos tipológicos críticos, aponta para os limites da inserção dos protagonismos de alunos e professores no processo educativo brasileiro e, dos estabelecimentos das bases educacionais para a implementação de uma nova ordem social mais justa e equalitária. Sendo Galzerani (2008):

[...] Se tais documentos oficiais expressam a continuidade das lutas, das resistências culturais de intelectuais brasileiros dedicados à construção de uma “nova” ordem social, mais justa e inclusiva, por outro lado, tais produções oficiais expressam a sujeição a uma lógica de mercado global, cada vez mais em expansão em nosso país; neste sentido, representam, ambigualmente, a reprodução de visões comprometidas com a manutenção do *status quo*. A análise da tessitura discursiva dos PCN's revela verdadeira guerra de símbolos, em que a concepção de aluno como produtor de conhecimentos é apresentada, mas, ao mesmo tempo, contraditoriamente apagada [...] (GALZERANI, 2008, p.225-226 – grifo nosso)

⁷⁶ Capítulo da obra FERREIRA, Antônio Celso; BEZERRA, Holien Gonçalves; LUCA, Tânia Regina de (orgs.). **O historiador e seu tempo**. São Paulo: Editora UNESP: ANPUH, 2008

Além de problematizar os PCN's apontando para as limitações dos mesmos como um documento propositivo no entendimento do aluno como produtor de conhecimento (narrativa crítica), a autora identifica as diferentes temporalidades e os conflitos entre o processo de mudança (um novo papel para os alunos) e de permanência (a manutenção do *status quo*) presente no referido documento. Nesta forma de narrar os fatos analisados, a autora também adentra nos elementos da tipologia genética.

Esta ocorrência quase que concomitante das tipologias genética e crítica é a forma pela qual os conceitos de memória e saberes escolares são abordados ao longo do texto da autora. É por meio desta dinâmica de elementos narrativos, que Galzerani (2008) propõe, em diálogo com Christian Lavige⁷⁷ e Walter Benjamin⁷⁸ uma educação histórica na qual, o papel do professor seja fornecer aos alunos as ferramentas necessárias para o desenvolvimento de um pensamento histórico autônomo e que possibilite a superação da concepção de ensino da ordem social dominante na Educação, que privilegia, a “aquisição do produto” (objeto a ser conhecido) em detrimento do processo de produção do conhecimento.

Dentro da proposição de Galzerani (2008) para o Ensino de História, a categoria teórica “memória” é revisitada em um resgate histórico no qual, são identificadas, descritas e analisadas, as suas diversas significações dentro das pesquisas e do ensino das artes de Clio. A autora registra as tensões dos anos de 1970 que influenciaram no entendimento de que a memória não deveria se limitar ao emprego dado pelo Estado, que a concebia, como um fator de unidade da nação por meio da implementação de uma “memória nacional única e homogênea” (GALZERANI, 2008).

Neste mesmo período, surgem os debates acerca da memória incluindo grupos minoritários, ampliando as fronteiras até então estabelecidas sobre o tema. O resgate histórico sobre este importante conceito progride e por meio da narrativa crítica, Maria Caroline Galzerani problematiza sobre os avanços e limites das diferentes contribuições na referida temática. Sobretudo, ao apontar que mesmo nas maiores contribuições teóricas sobre a memória, havia em alguma instância, uma influência das culturas dominantes.

Como exemplo, Galzerani (2008) discorre sobre as contribuições de Pierre Nora na temática da memória. A autora entende que para Pierre Nora,⁷⁹ se por um lado, a memória tem

⁷⁷ Educador e pesquisador canadense das áreas da História e da Educação e, professor emérito da Universidade de Laval.

⁷⁸ Walter Benjamin foi um ensaísta, crítico literário, tradutor, filósofo e sociólogo judeu alemão. Associado à Escola de Frankfurt e à Teoria Crítica.

⁷⁹ Pierre Nora é um historiador francês da chamada “terceira geração” da *École de Annales*. Entre as suas contribuições para a historiografia, podemos citar seus estudos sobre as temáticas da memória, identidade do povo francês e o ofício do historiador.

um importante papel para a História, por outro, é considerada, como uma coadjuvante a serviço desta área do conhecimento.

Por fim, a autora propõe que pensemos a memória a partir das contribuições de Walter Benjamin, que por sua vez, a compreende em articulação com a narrativa. Esta articulação ocorre de tal forma, que para este, não há narrativa sem a memória, pois é ela, a memória que possibilita o resgate das experiências temporais e por sua vez, a narrativa, é meio de transmissão da memória e dos saberes entre as gerações.

Já em relação ao aprendizado histórico, a autora propõe, a partir de Laville (1999) que seja oportunizado aos estudantes, a possibilidade de desenvolverem um pensamento histórico, isto é, o recrutamento de faculdades mentais comuns aos historiadores, tais como a capacidade analítica, crítica, a de isolar problemas e fenômenos para melhor compreendê-los, posteriormente relacioná-los em seus contextos e por fim, elaborar interpretações (GALZERANI, 2008).

É na articulação das contribuições de Benjamin sobre memória e nas proposições de educação histórica de Laville, que a autora sugere uma forma de ensinar a História capaz de superar as reminiscências das abordagens da Pedagogia e da História voltadas à Educação para a inclusão dos alunos num dado “*modus operandi*” dos poderes dominantes. Tal abordagem, consistem em:

[...] reconhecer que, nas práticas de educação histórica, professores e alunos produzem saberes no palco das memórias, concebido **sempre em movimento**. Memórias-meio com a potencialidade de **ressignificarmos os conceitos de História e de Educação** – atuando como brechas, alternativas, no interior das “ruas de mão única”, que, muitas vezes, dominam os cenários da cultura escolar contemporânea. [...] (GALZERANI, 2008, p.233 - grifo nosso)

Este exercício de construção de saberes históricos é um processo dialogal, aberto a contribuição de alunos e professores por meio de suas experiências de vida. É neste ponto, que Galzerani (2008) propõe uma aproximação entre a concepção benjaminiana de narrativa (que articula memória e narrativa) e a educação histórica de Laville (que presuppõe um desenvolvimento das capacidades analíticas por parte dos alunos). Além disso, a construção de saberes históricos, acolhe as diferentes formas de significação do tempo por meio das memórias/narrativas dos alunos. Por isso, esta proposição carrega a mediação entre diferentes temporalidades (trazidas por alunos e professores) como um importante elemento para a construção dos saberes históricos. E é nesta mediação entre diferentes temporalidades, entre permanências e mudanças na significação do tempo, que compreendemos esta proposição de

construção saberes históricos como uma abordagem de ensino que adentra nos elementos tipológicos genéticos (RÜSEN, 1993 in SCHIMIDT et al 2011).

Em síntese, as narrativas genéticas e críticas predominam nas referências bibliográficas que compõem, na disciplina analisada, o que denominamos nesta pesquisa como a especificidade formativa para o Ensino de História. Compreendendo que a narrativa é a linguagem por meio da qual ocorre o aprendizado histórico e consequentemente, o desenvolvimento de uma consciência histórica (RÜSEN, 1993 in SCHIMIDT et al, 2011), entendemos que os elementos narrativos predominantes possibilitam aos licenciados em Pedagogia, o desenvolvimento de uma consciência histórica capaz de compreender as necessidades de mudanças e de superação da História a partir das quais, a Nova História, a História Cultural e a História Popular se desenvolveram e evoluíram e, também, a reconhecerem os limites e necessidades de aprimoramento da própria Nova História.












Nesta construção de sentido acerca dos temas abordados, identificamos que os elementos tipológicos tradicionais também estão presentes em alguns momentos dos referidos textos históricos. Eles ocorrem para descrever aos leitores, como as concepções tradicionais de memória, História e de Ensino de História se manifestam e, partir destas, são traçados os argumentos que invalidam as propostas de ensino que coadunam e legitimam uma Educação alinhada a lógica do mercado global, que por sua vez, é descrita como pouco inclusiva e a serviço da manutenção do “*status quo*”. A superação de tal modelo de Educação, passaria pela compreensão de que a História não é uma ciência estática, como nos tempos do paradigma rankeano. Ela se renova, se expande e se modifica ao longo tempo. Além disso, a superação da Educação tradicional, de mercado, também passa pela compreensão de que alunos e professores são produtores de saberes e, no que concerne ao Ensino História, caberia a este, construir os saberes históricos escolares por meio da pluralidade de temporalidades e experiência de vidas articuladas pelas memórias de docentes e discentes.

Para além das referências supracitadas, há listadas no referido plano de ensino outras duas referências bibliográficas: Candoti⁸⁰ (2013) e Pinto Júnior (2007). A primeira, versa sobre a trajetória recente do Ensino de História no Brasil e como, de alguma forma, os poderes vigentes implementaram por meio de normativas, propostas curriculares e demais articulações, concepções de Ensino de História que sustentassem a manutenção do “*status quo*”. Nesta predominam (respectivamente) as tipologias genética e crítica. Pinto Júnior (2007) trata-se de obra que não encontramos em versão impressa ou digital. Ainda assim, optamos por listá-la no





⁸⁰ A qual já tecemos uma análise mais ampla sobre as tipologias narrativas predominantes na subseção sobre o componente curricular de Ensino de História da Licenciatura em Pedagogia da UNESP Rio Claro.

quadro 12 (a seguir) para explicitar em sua completude, todas as referências do plano de ensino da disciplina acadêmica “Escola e Conhecimento de História e Geografia” que abordam o Ensino de História.

Quadro 12 – Tipologias narrativas: Licenciatura em Pedagogia da UNICAMP.

| REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA | TIPOLOGIAS NARRATIVAS | | | |
|--|---|---|---|----|
| | 1ª | 2ª | 3ª | 4ª |
| BURKE, Peter. Abertura : a nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, Peter. (org.). <i>A escrita da história: novas perspectivas</i> . São Paulo: Editora UNESP, 1992, p. 7-37. |  |  |  | |
| DARNTON, Robert. Histórias que os camponeses contam: o significado de mamãe ganso. In: O grande massacre dos gatos e outros episódios da história cultural francesa . Rio de Janeiro: Graal, 1986, p. 21-101. |  |  |  | |
| CANDOTI, Eliana Aparecida. O ensino de história nos anos iniciais : apontamentos no processo de construção do conhecimento histórico. <i>História & Ensino: Revista do Laboratório de Ensino de História/UEL</i> . vol. 19, n. 2. Londrina: UEL, jul./dez. 2013. p. 285-301. |  |  | | |
| GALZERANI, Maria Carolina Bovério. A produção de saberes históricos escolares : o lugar das memórias. In: FERREIRA, Antônio Celso; BEZERRA, Holien Gonçalves; LUCA, Tânia Regina de (orgs.). O historiador e seu tempo . São Paulo: Editora UNESP: ANPUH, 2008, p. 223-235. |  |  |  | |
| PINTO JR., Arnaldo. Livros didáticos de história para as séries iniciais do ensino fundamental : entre propostas estimulantes e abordagens tradicionais. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (Org.). O livro didático de história : políticas educacionais, pesquisas e ensino. Natal: EDUFRRN, 2007, p. 161-167. ⁸¹ | | | | |

Fonte: plano de ensino da disciplina acadêmica “Escola e Conhecimento de História e Geografia – UNICAMP. Elaborado pelo autor.

Legenda:  tradicional;  exemplar;  crítica;  genética.

6.8 Concepções de Ensino de História predominantes: USP Ribeirão Preto.

O componente curricular de Ensino de História da Licenciatura em Pedagogia da USP de Ribeirão Preto, divide espaço curricular com o Ensino de Geografia e por isso, listamos (no quadro 13), e analisamos, apenas as referências bibliográficas voltadas ao ensino das artes de Clio. Identificamos oito referências que se enquadram no escopo de nossa pesquisa. Dentre elas, costumam dois artigos, três capítulos de livros e três livros completos.

Quantos aos autores, notamos que Jaime Pinsky, Selva Guimarães Fonseca e Kátia Maria Abud, já identificados em demais componentes curriculares, também estão presentes nesta ementa. Estes, são juntamente com Circe Maria Fernandes Bitterncourt, os autores mais recorrentes nos planos de ensino das disciplinas acadêmicas voltadas ao Ensino de História.

⁸¹ Referência não encontrada e por isso, não analisada nesta pesquisa.

O termo “ensino de História” é o mais recorrente entre as obras identificadas. Ele está presente no título de cinco das oito referências. Além disso, os conceitos de “tempo histórico”, “município”, “lugar” e “didática da História na formação de professores” também são abordados. Sendo estes, os temas que diferenciam esta disciplina acadêmica das demais analisadas e por isso, em nosso entendimento, constituem a sua “especificidade formativa”.

As temáticas supracitadas são abordadas por meio de ampla predominância de elementos narrativos críticos, seguidos pelos elementos genéticos e, com eventuais ocorrências da narrativa exemplar e tradicional.

Em Lastória e Mello (2008) os conceitos “cotidiano” e “lugar” são analisados em sua construção temporal e no contexto do desenvolvimento da História e da Geografia como áreas do conhecimento. Neste exercício, identificamos a predominância de elementos narrativos críticos e genéticos, respectivamente.

Os autores realizam um breve resgate histórico do desenvolvimento recente da História e da Geografia como ciência e então, problematizam sobre as origens e atuais abordagens no que concerne a pesquisa e o ensino, de ambas as áreas, pontuando como os conceitos de localidade e cotidiano são inseridos neste bojo.

A tipologia narrativa genética está presente na forma como as duas áreas do saber e, os dois conceitos, “local” e “cotidiano” são descritos como temporalmente constituídos e mutáveis. A análise histórica acerca dos elementos do cotidiano, por exemplo, nem sempre esteve sob olhares mais atentos dos filhos de Clio. Durante muito tempo, as relações das personagens históricas em suas vivências cotidianas foram consideradas como uma abordagem não científica. Foi com os movimentos renovadores da pesquisa histórica, no século XX, que a História do cotidiano, passou a ser amplamente aceita e empregada como categoria teórica por diversos historiadores como mais um caminho para “explicar tensões sociais, lutas e conflitos políticos” (LASTORIA; MELLO, 2008, p. 2).

De forma semelhante, a categoria teórica “lugar” somente foi ganhando espaço nas pesquisas geográficas no decorrer do século XX, a medida que, a própria Geografia, passava por uma ampliação teórica e metodológica perante as heranças positivistas (abordagem tradicional) do século XIX. Saindo de um paradigma descritivo dos aspectos físicos da paisagem e abrangendo outras abordagens e problemáticas.

Neste processo de descrição das transformações da História e da Geografia e das categorias teóricas de cotidiano e lugar no decorrer das últimas décadas, também ocorre, ao longo do texto, apontamentos sobre como o emprego das mesmas podem contribuir para a superação das abordagens tradicionais no ensino das duas áreas de conhecimento. São descritos

os limites a serem superados nestas abordagens tradicionais de ensino, e por isso, há a ocorrência, respectivamente, das narrativas tradicional, crítica e genética. A primeira, é empregada para descrever as formas tradicionais de conceber a História e a Geografia, a segunda, problematiza a continuidade das mesmas e por fim, os elementos tipológicos genéticos, estão presentes nas proposições dos autores acerca das categoriais cotidiano e lugar como elementos passíveis, em suas essências, de dinamismo e de mudanças.

Os excertos, a seguir, exemplificam como esta dinâmica entre elementos tipológicos tradicionais, genéticos e críticos (principalmente) ocorrem ao longo do referido artigo. No que tange ao cotidiano:

[...] faz se necessário refletir sobre a história do cotidiano, de suas qualidades e potencialidades nas práticas pedagógicas escolares da escola básica. **A partir do cotidiano, e de seus protagonistas anônimos (VAINFAS, 2002), professores e alunos podem perceber na História, a presença de pessoas comuns.** Pessoas, que ao seu modo, vivem, sentem, se apaixonam, trabalham e enxergam o mundo ao seu modo. Apresentar esta possibilidade nas aulas significa permitir que os alunos (juntamente com o professor) possam se identificar com as pessoas (verdadeiros personagens), pois estas viveram em um determinado tempo e espaço. Tiveram seus problemas, seus dilemas, suas tensões e problematizaram o mundo a sua maneira. Tal atitude pedagógica **se revela mais promissora para construção da cidadania, pois retira o foco da ação descontextualizada e alienante dos grandes atores** como Dom Pedro, Napoleão, Hitler... Um exemplo para se caminhar neste sentido é a problematização da vida das mulheres, do caipira, dos negros, dos remanescentes de quilombos, dos índios e outros. **Pessoas que, devido à prática de muitos professores, aguardam (enclausurados na cela do esquecimento) o momento de “entrarem em cena” [...].** (LASTORIA; MELLO, 2008, p. 3, grifo nosso)

Já em relação ao lugar, é apresentado o conceito de “glocalidade”, que conecta a localidade com o global numa cadeia de relações. Desta maneira:

[...] Pensar o lugar como espaço que está intimamente relacionado com o global – glocalidade – é compreender a existência de uma tensão dialética entre aquilo que se entende por mundo e como o próprio se mostra nos diversos lugares do globo. É crer o local como muito mais que uma aldeia fechada em si mesma, mas uma aldeia que lê o mundo de sua forma e devolve ao mundo a sua leitura apropriada, específica, **é ainda, creditar valor planetário a uma dimensão que até então era menosprezada pelos geógrafos.**[...] (LASTORIA, MELLO, 2008, p. 5, grifo nosso)

Em ambos os trechos, temos a descrição do cotidiano e da localidade como conceitos/categorias que ampliam os limites das duas áreas do saber na pesquisa e também, no ensino de suas respectivas matérias escolares. Limites estes que são descritos ao longo dos dois trechos reproduzidos. A saber: a inclusão de outros personagens históricos para além daqueles já narrados pela historiografia tradicional e, compreender as conexões entre o local e o global, superando a percepção do local como uma “aldeia fechada, que se encerra em si”.

Há, também, a ocorrência da tipologia crítica, quando são apontados a necessidades de superação na falta de diálogo entre a História e Geografia (que segundo os autores, resulta em uma ineficiência ao observar e intervir nas complexas relações entre a Sociedade e a Natureza) e, na dificuldade dos livros didáticos articularem localidade e cotidiano perante ao atendimento de uma demanda tão ampla e diversa como a brasileira.

Por fim, os elementos narrativos críticos e genéticos sustentam uma proposta de diálogo entre os domínios de Clio e da Geografia a partir das categorias de cotidiano e lugar como uma forma de promover uma leitura do mundo que relacione e problematize as conexões entre tempo e espaço. Tal relação, consideraria que a vida cotidiana “de anônimos transeuntes em um local que lê o mundo a sua maneira, deve ser a finalidade das práticas pedagógicas contemporâneas” (LASTORIA, MELLO, 2008).

Juntamente com os conceitos de “cotidiano”, “localidade”, o conceito de “município” e também, a didática da História e da Geografia na formação de professores, formam a especificidade formativa deste componente curricular. Sendo esta última, a temática abordada em Lastória (2010). A autora, inicia o texto citando um excerto de Pedagogia da Autonomia, no qual, Paulo Freire adverte que:

[...] O educador que, ensinando Geografia, ‘castra’ a curiosidade do educando em nome da eficiência, da memorização mecânica dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se. Não forma, domestica. [...] (FREIRE, 1996, p.33)

A partir do excerto supracitado, predominam nas considerações da autora, os elementos da narrativa crítica. Estes, são empregados, para descreverem as necessidades de mudança frente ao tratamento das duas áreas do saber (sobretudo por parte dos gestores das políticas públicas) na formação inicial e continuada de professores. A autora pontua que:

[...] atualmente, **no Brasil, as políticas neoliberais** estimuladas pelas agências de financiamento internacional (como o Banco Mundial - BM, o Fundo Monetário Internacional – FMI, por exemplo) **priorizam a ampliação de vagas** (tanto na escola básica e no ensino superior) **para atender as exigências e metas** dos planos de governo. Os quais estão **assentados na “produção” de mão-de-obra para atender a demanda do empresariado industrial**, ou seja, **pautados na quantidade de vagas e não na qualidade do ensino**. Políticas que focam em “produtos” em vez de “processos” formativos. Atendem a lógica do mercado onde a competitividade impera em uma sociedade cada vez mais individualista e mercadológica. Neste contexto, os programas de formação inicial ou básica de professores são considerados mais onerosos do que os cursos de formação continuada (principalmente se forem realizados na modalidade à distância – EAD) [...]

Lastória (2010) aponta ainda, que dentre outros resultados decorrentes desta mentalidade mercadológica aplicada às políticas educacionais, não há uma aproximação com a busca por uma Educação “criativa” e “crítica” já que o que interessa, é o produto e a formação para o mercado de trabalho (adestramento?) e não o “processo”. Além disso, tal concepção traz uma narrativa de “culpabilização” dos indivíduos (entre eles os professores) e não do Estado, pelas mazelas do sistema escolar.

A narrativa crítica continua a ser empregada ao longo do texto, sobretudo, quando é pontuado que durante o período do regime militar brasileiro, a História e Geografia foram reduzidas e uma única matéria escolar (Estudos Sociais) e “misturadas” com conteúdos de Educação Moral e Cívica à serviço dos ideais do referido governo autoritário (LASTORIA. 2010).

Postos os pontos de negação dos padrões estabelecidos pelos órgãos oficiais para a História e Geografia Escolar (RÜSEN, 1993 in SCHIMIDT et al, 2011), Lastória (2010) defende que os programas de formação inicial e continuada de professores possam assegurar uma sólida formação. Para a mesma, a formação de professores poderia estar pautada nas reflexões sobre os diferentes objetivos das ciências. Entre eles, os objetivos da História e da Geografia (LASTORIA. 2010).

Neste sentido, tais programas poderiam explicitar as “histórias das disciplinas escolares e suas trajetórias até chegarem as matrizes (ou grades)” (LASTÓRIA, 2010, p3).

A autora pontua, ainda, que há “Histórias” e “Geografias”, ou seja, diferentes maneiras de concebermos as duas áreas do conhecimento como matérias escolares e formas de fazermos ciência. Além disso, ambas estão sujeitas a transformações e mudanças de acordo com os avanços nas pesquisas e as influências dos contextos sociais no fluxo do tempo. Também é proposto que a formação de professores contemple esta pluralidade, para que possa contribuir para uma melhor compreensão da complexidade existente em ambas às áreas e na formação de uma identidade docente por parte dos professores.

Entendemos que nas elaborações supracitadas há uma compreensão da História e da Geografia como temporalmente mutáveis, em constante transformação. Além do fato, de autora propor uma mudança no atual cenário no que se refere aos quadros das Didáticas da História e da Geografia na formação docente. Segundo a concepção russeniana das tipologias narrativas, há nesta compreensão, uma significação dos objetos (História e Geografia) como em um contínuo desenvolvimento. Sendo a mudança, compreendida como uma condição da existência dinâmica dos mesmos e, portanto, nesta forma de narrar a experiência temporal das didáticas

da História e da Geografia, predominam os elementos da tipologia narrativa genética. (RÜSEN, 1993 in SCHIMIDT et al, 2011).

Em suma, a apreciação desta referência bibliográfica a partir das tipologias narrativas, permite-nos compreender que a Didática da História e da Geografia podem ser apresentadas aos alunos de Licenciatura em Pedagogia da USP de Ribeirão Preto, por meio de uma dinâmica narrativa que possibilita ao mesmos, compreender as necessidades de superação dos limites impostos por um modelo de Educação vigente (que se alinha com as lógicas de mercado e dos grandes órgãos financeiros globais). A alternativa proposta a este cenário é a compreensão da trajetória histórica destas duas áreas do saber dentro das formações de professores, seja ela inicial ou continuada. É entender como as matérias escolares (dentre elas a História e a Geografia) “chegaram” e “compõem” as grades das escolas e por fim, proporcionar aos licenciados e aos professores em formação contínua, um contato com as diferentes “Histórias” e “Geografias” para que estes possam, autonomamente, no exercício reflexivo da docência, significarem e resignificarem suas identidades como professores das duas áreas do saber.

O estudo do município e os ensinamentos de História e Geografia também constituem a “especificidade formativa” desta disciplina acadêmica. O livro de Calai e Zarth (1988) aborda a referida temática empregando uma dinâmica das tipologias narrativas, em que predominam, os elementos exemplares e críticos, respectivamente.

Os elementos narrativos do tipo crítico, ocorrem, sobretudo, no primeiro capítulo desta referência. Intitulado como “O ensino da História e da Geografia no município”, este trecho da obra, delimita as concepções de História, Geografia e município adotados pelos autores. No que concerne aos domínios de Clio, em primeiro lugar, Callai e Zarth (1988) refutam o predominante modelo tradicional de ensino, ainda muito presente nos manuais e planos escolares da década de 1980. Tal modelo concebe que ensinar História consiste em narrar os fatos em uma ordem cronológica e descritiva. O que é entendido pelos autores, como insuficiente para compreendermos os processos históricos em sua complexidade e por isso, esta abordagem tradicional de História (e também de ensino de História) é por eles intitulada de “História vulgarizada” (CALLAI e ZARTH, 1988, p.13).

Ao contrário do que propunha a História vulgarizada, a arte de Clio, segundo a concepção dos autores (que estavam inseridos nas vertentes renovadoras do ensino no período em questão) trata:

[...] **dos estudos das sociedades no tempo**; do estudo de como os homens têm produzido; **se organizado socialmente**; se relacionado com a natureza; **como tem pensado...** [...] (CALLAI e ZARTH, 1988, p.12, grifo nosso).

A exemplo da concepção de História vigente, os livros e manuais didáticos do referido período, também são postos em “xeque” como recursos para a promoção dos processos de ensino e aprendizagem condizentes com a abordagem de História defendida por Callai e Zarth (1988). Novamente, os elementos da tipologia crítica são empregados. Desta vez, para apontar as necessidades de superação da abordagem tradicional nos manuais didáticos que são tomados, neste contexto, como fontes de verdades dogmáticas a partir das quais, a realidade das sociedades passam a ser compreendidas da forma como estes livros as apresentam: numa ordem cronológica e descritiva dos fatos, destituída de uma compreensão mais aprofundada e crítica.

Neste contexto, o estudo do município é compreendido como uma abordagem de ensino alinhada a concepção de História adotada pelos autores e como uma oportunidade de a partir do entorno do aluno, da sua realidade vivida, desenvolver noções e conceitos complexos e universais. Enfim, trata-se de estudar a História a partir do município e não de limitá-la as suas fronteiras (CALLAI e ZARTH. 1988).

Nesta perspectiva, o município seria o ponto de partida da compreensão dos fenômenos sociais já que está inserido em um contexto mais amplo, em um jogo de escalas. Sendo assim, a produção de relatórios, biografias, monografias, entrevistas, dentre outros, a partir do estudo do município, podem ser possibilidades para que os alunos e professores construam e registrem estes conhecimentos ao invés de utilizarem, dogmaticamente, os manuais didáticos.

Em suma, no primeiro capítulo, são delimitadas “as necessidades de transformação” do Ensino de História. Também são apresentadas a concepção de História adotada na referência analisada e o estudo do município é colocado como um caminho viável para o aprendizado de uma História que contempla as complexidades da produção humana ao longo do tempo (RÜSEN, 1993 in SCHIMIDT et al, 2011).

Os demais capítulos versam sobre metodologia para o estudo da História e da Geografia do município e procedimentos para a operacionalização destes estudos. Em ambos, são apresentados, ao leitor, exemplos de como proceder com as atividades de estudo da História do município. São propostos a partir de referências bibliográficas variados, procedimentos acerca da coleta de dados, pesquisa, análise de materiais coletados, exposição dos resultados, execução de excursões e trabalhos de campo, entrevistas, questionários, dentre outros.

Ao longo destas explicações e ilustrações, predominam os elementos da narrativa exemplar, uma vez que são apresentadas exemplos e formas de conduta para uma determinada situação da vida prática: o ensino de História por meio do estudo do município (RÜSEN, 1993 in SCHIMIDT, 2011).

Em alguns exemplos e instruções para o desenvolvimento das atividades de ensino por meio de estudo do município, ocorrem elementos de narrativa crítica. Estes, estão presentes no texto para refutar as abordagens da História Tradicional e então, “abrir caminho” para os procedimentos e exemplos apontados como viáveis para uma abordagem de ensino de História condizente com a concepção adotada na referida obra.

Com esta referência, os estudantes da Licenciatura em Pedagogia da USP de Ribeirão Preto, tem a oportunidade, por meio dos elementos narrativos críticos, de compreenderem os motivos, na visão dos autores, pelos quais, a denominada História vulgarizada, ainda predominante em livros e manuais didáticos dos anos de 1980, deve ser superada. Em detrimento desta, é proposta uma concepção de História que problematiza e investiga a sociedade ao longo do tempo. O estudo da História do município é apresentado como uma alternativa de Ensino de História que contempla a mencionada concepção nos fazeres da arte de Clio. Neste bojo compreendemos que os elementos narrativos exemplares trazem aos licenciandos em Pedagogia, a oportunidade de terem contato com modelos e sugestões que poderão orientá-los para atuação prática em sala de aula.

Também presente nas referências bibliográficas do componente de ensino de História da UNESP de Presidente Prudente⁸², a obra “O ensino de História e a criação do fato” (PINSKY, 1992) questiona, por meio dos elementos narrativos críticos, os motivos pelos quais determinados fatos históricos permanecem nos currículos e livros didáticos e, também, as maneiras pelas quais estes fatos históricos são, tradicionalmente abordados. Os diferentes autores (como Paulo Micele, Circe Bittencourt e Elza Nadai, por exemplo) também propõem outras formas de compreensão dos fatos históricos analisados (como o conceito de nação, festas cívicas e a noção de tempo histórico). Tal ação se faz a partir de compreensões que narram a experiência temporal considerando as vicissitudes e permanências dos fenômenos ao longo do tempo, e por isso, podem ser compreendidas como uma concepção genética dentro das tipologias narrativas.

Em “O Ensino de História na escola fundamental” (FONSECA, 1991), as narrativas, crítica e exemplar, respectivamente, predominam ao longo do texto que contextualiza e analisa, o cenário do ensino de História, seus avanços e desafios, no início dos anos de 1990.

No início, a referida autora pontua que “naqueles idos” dos anos de 1990 e pós a recém conquistada reabertura democrática, já não havia mais espaço para uma História que servisse “como uma mera reprodutora da ideologia dominante” e alertava para “a crescente dicotomia

⁸² A análise desta referência já foi realizada, com maior profundidade em subseção anterior.

desta com a denominada História dos vencidos”, ou seja, daqueles que até então, eram marginalizados pela História oficial do período ditatorial brasileiro” (FONSECA, 1991, p.137).

A partir destas colocações iniciais, Selva discorre sobre o Ensino de História nas últimas décadas do regime militar brasileiro para esboçar um panorama acerca das pressões dos governos ditatoriais impostas aos domínios de Clio, a Educação brasileira e as lutas e resistências dos professores que, posteriormente, viriam a colaborar para o processo de renovação dos currículos, para a pluralização das abordagens do ensino e da pesquisa educacional no final dos anos de 1980 e início de 1990.

Identificamos nestas análises, uma predominância dos elementos tipológicos críticos. Estes, são empregados quando a autora invalida as ações governamentais como medidas que assegurassem a História na condição de componente curricular perene e autônomo nos currículos escolares. Como exemplos de tais medidas, podemos citar a criação das Licenciaturas curtas em Estudos Sociais, o advento das matérias escolares de Educação Moral e Cívica (EMC) e de Organização Social e Política Brasileira (OSPB) em detrimento da presença da História e da Geografia das etapas escolares que hoje correspondem ao Ensino Fundamental e Médio. Nas palavras da autora:

[...] As intenções eram claras. Trata-se **de eliminar do ensino toda e qualquer possibilidade de reflexão crítica, de estímulo ao pensamento e à criatividade**. Por isso era necessário banir a História, bem como as outras disciplinas que possibilitassem esses exercícios. Mas como? Através de um processo de ensino em **que a História, travestida de Estudos Sociais**, nada mais é do que um amontoado de informações, de **noções simplificadas, a-históricas** que, transmitidas aos alunos expectadores, faz com que eles **percam o sentido da História** [...] Conclusão: o ensino de História perdeu a sua função, perdeu seu objeto. **E isso graças** ao projeto de ensino de **História elaborado por nossas autoridades governamentais e pelos intelectuais que tão bem serviram à ditadura militar** [...] (FONSECA, 1991, p.158-159, grifo nosso)

Neste processo de transfiguração e de apagamento da História como matéria escolar autônoma e promotora do senso crítico, ao longo dos anos de 1970, diversas representações de professores, do país se organizaram para reivindicar, entre outras coisas, o fim dos Estudos Sociais e o retorno da História e da Geografia Escolar. Ao mesmo tempo, ocorreu uma expansão dos campos da História em termos de objetos, métodos e temáticas de pesquisa.

É neste processo que, novamente, por meio de elementos tipológicos críticos, Fonseca (1991) aponta que mesmo dentro deste movimento de renovação da pesquisa e do Ensino de História, havia limites a serem superados. Mais especificamente, a autora destaca que, de modo

geral, havia nas pospostas que faziam oposição a História oficial da ditadura, uma maior abrangência dos personagens históricos até então marginalizados, como as pessoas comuns, os indígenas e as populações afrobrasileiras, por exemplo. No entanto, muitas destas abordagens, narravam a Histórias destas personagens a partir de uma análise única e simplista. Tratava-se de uma vertente da resistência ao ensino oficial que desaguava numa dicotomia, na qual, a respostas para a até então marginalidade dos povos indígenas como personagens históricos, era a proposição de uma narrativa idealizada e simplista em relação a estas populações.

[...] De um extremo ao outro. **Ou se estuda o índio do ponto de vista dos vencedores**, através de grande parte dos livros didáticos tradicionais, **ou se renova, substituindo a visão preconceituosa e deformada dos vencedores brancos por outra generalizante e idílica**, que de certa forma, também elimina as diferenças, e o “outro” discurso, o do ponto de vista do vencido, é passado também como a única verdade sobre o tema. **Ou se “doutrina” impondo a memória do vencedor, ou se “conscientiza”** (professor conscientiza aluno), **glorificando os vencidos**, porém ambos dentro dos procedimentos tradicionalmente dominantes. **E por que não analisar os dois ou mais discursos na escola fundamental? Ou melhor, como vencer em sala de aula a simplificação operada pelos livros didáticos tradicionais e renovados?** [...] (FONSECA, 1991, p.162, grifo nosso)

Pelo excerto reproduzido, podemos identificar como, por meio de elementos narrativos críticos, Fonseca (1991) destaca que mesmo dentro das até então, novas abordagens do Ensino de História, há reminiscências dos modelos tradicionais e por isso, ainda se fazia necessária a superação destas heranças para uma renovação mais profunda no ensino dos saberes de Clio. A autora finaliza o referido trecho, com a seguinte pergunta convidativa. A saber: “como vencer em sala de aula a simplificação operada pelos didáticos tradicionais e renovados?” (FONSECA, 1991).

E é a partir de algumas respostas e alternativas propostas para escaparmos desta dicotomia, que passa a ocorrer no referido texto, uma dinâmica narrativa, em que os elementos exemplares prevalecem conjuntamente com os elementos críticos. Neste bojo, os elementos exemplares estão presentes, quando são apresentadas, algumas sugestões de atividades de sala de aula que visam incluir mais complexidade no que se refere a compreensão dos fenômenos estudados e sobretudo, proporcionar uma participação mais ativa dos alunos na construção do conhecimento.

Por sua vez, a narrativa crítica, ocorre quando Fonseca (1991) analisa, criticamente, a importância da pesquisa como uma abordagem didática que possibilita a construção do conhecimento em sala de aula. No entanto, segundo a autora, a própria concepção de ciência

vigente⁸³ “enclausura” a construção de conhecimento por meio da pesquisa dentro dos espaços acadêmicos e por isso, um Ensino de História por meio da pesquisa, requer que esta fosse compreendida como um item constitutivo da formação docente.

Por fim, assim como em algumas de suas obras dedicadas a temática do Ensino de História, Fonseca (1991), em parte de seu texto, oferta ao leitor, exemplos de atividades de sala de aula, que são fruto de sua experiência prática no Ensino Fundamental e de suas reflexões como docente, pesquisadora e formadora de professores. Neste caso específico, a autora narra a sua experiência com um projeto de pesquisa sobre industrialização, aplicado ao que hoje corresponderia a uma turma de nono ano do Ensino Fundamental. Sobre este, é descrito como os alunos pesquisaram sobre o tema por meio de referências diversas e puderem ter contato com diferentes mídias, como o filme “Tempos Modernos”, por exemplo. Além de visitarem uma fábrica e produzirem relatórios. Nestes trechos do texto, predominam os elementos tipológicos exemplares (RÜSEN, 1993 in SCHMIDT et al, 2011)

A ementa da disciplina voltada ao ensino de História da USP de Ribeirão Preto lista uma outra referência de Selva Guimarães Fonseca. Em “Caminhos da História ensinada (1993) a autora realiza análises sobre a trajetória histórica do Ensino de História, da Educação brasileira e dos processos de renovação curricular dos Estados de São Paulo e Minas Gerais partindo das últimas duas décadas da ditadura militar, até os anos de 1980 e o processo de redemocratização. Dentro deste recorte histórico, a autora narra sobre as relações entre o papel do Estado, das universidades, das empresas de livros e manuais didáticos e da indústria cultural no processo de renovação do ensino de História.

Logo nas páginas introdutórias, Fonseca (1993) expressa a sua concepção de História. Ela compreende que os movimentos de mudança, de transformação dos tecidos sociais, culturais, políticos e econômicos devem ser analisados pelo olhar atento dos historiadores. É nestas relações, entre mudanças e permanências, que o historiador encontra seu trabalho. Desta maneira, a autora expõe uma concepção das artes de Clio, que dentro da abordagem das tipologias narrativas de Rüsen (2007), pode ser compreendida como uma concepção do tipo genética. Uma vez que a História, nas palavras de Fonseca (1993), como área do saber, visa compreender “a mediação da permanência e da mudança” num processo temporal em que as sociedades se autodefinem dinamicamente (RÜSEN, 1993 In SCHMIDT et al, 2011, p.98).

Ao descrever a concepção de História que está presente nos capítulos e páginas a seguir, a autora, também informa ao leitor, a qual modelo de História ela se opõe. Ela critica o

⁸³ Vale lembrar que esta referência bibliográfica data de 1991.

modelo tradicional, positivista e evolucionista, eurocentrico, pautado no quadripartite francês e alinhado a concepção de mundo e de Educação, que compreendia a escola e o ensino das matérias escolares, como ferramentas necessárias para a manutenção e aprimoramento de uma sociedade condizente com o Estado autoritário ditatorial brasileiro. Passam a predominar nesta referência, os elementos narrativos críticos, “que problematizam os presentes modos de vida” e se constituem como elementos “de negação, invalidação de determinados padrões de identidade” (RÜSEN, 1993 in SCHIMIDT, 2011, p.98).

Em suma, a autora analisa as transformações, rupturas, mudanças e permanências na trajetória do Ensino de História na educação paulista e mineira (elementos genéticos). E a partir do seu referencial de História, (também genético), argumenta negando a concepção de História presente nos documentos e currículos oficiais dos referidos Estados no período ditatorial (elementos tradicionais e críticos). Além disso, a autora também pontua sobre as necessidades de superação das reminiscências desta concepção de História nos processos de renovação curricular da reabertura democrática dos anos de 1980 (também, elementos críticos).

Dentro desta dinâmica narrativa, na qual predominam elementos críticos e genéticos, destacamos, a seguir, alguns pontos que entendemos que podem contribuir para que os licenciandos em Pedagogia da referida IES compreendam o processo histórico recente do ensino de História. Sendo esta capacidade, essencial para o aprendizado histórico, uma vez que como aponta Rüsen (2001) é o conhecimento sobre a História (sucessão de fatos históricos ao longo do tempo) que forma o tecido da História (ciência que estuda a relação Homem e tempo e, como o mesmo, o significa).

Fonseca (1993), destaca que em nossa história recente, nem sempre os domínios de Clio tiveram o seu lugar assegurado como uma matéria escolar autônoma e perene nas grades curriculares da Educação Básica. Desde de finais de 1960, a História passou por um processo de apagamento e transfiguração. Ela perdeu seu espaço para as matérias de Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira e sobretudo, para os Estudos Sociais, que aglutinou os conteúdos de História e Geografia numa única matéria. Os Estudos Sociais estiveram presentes nos currículos das escolas brasileiras nas décadas seguintes e, somente no início dos anos de 1990, foram destituídos como componente curricular dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Esta e entre outras medidas (como a implementação das licenciaturas curtas, por exemplo), reforçavam o poder centralizador do Estado ditatorial em relação a Educação. O objetivo destas medidas, residia numa ampliação da oferta de vagas para a Educação Básica, no estabelecimento de rígidos mecanismos de controle e doutrinação para a manutenção dos

poderes vigentes e a formação de mão obra suficientemente qualificada para o mercado de trabalho da economia capitalista brasileira (FONSECA, 1993).

No entanto, a referida autora destaca, que a implementação desta concepção de Educação e de Ensino de História, não foi amplamente aceita pela sociedade. Os movimentos de resistência ao regime por parte da sociedade civil e de contrariedade as determinações legais da Educação por parte dos estudantes e representações docentes, somados ao desgaste do poder dos militares, possibilitaram, na década de 1980, um “florescimento” de amplos debates para a renovação das propostas e abordagens de ensino, dos currículos e das pesquisas e proposições para o Ensino de História.

Estas discussões e proposições deram forças as associações de professores e demais representações que pressionavam por renovações nos currículos e nas políticas públicas sobre o Ensino de História. Sobretudo, no resgate do espaço dos domínios de Clio nos currículos da Educação Básica. Neste bojo, as associações científicas como a ANPUH ampliaram os debates acerca da renovação dos objetos, temas, métodos e abordagens da pesquisa para a referida área.

Este processo de renovação, no entanto, não ocorreu sem ruídos e conflitos. Há neste desenvolvimento de uma nova História para a pesquisa e para o Ensino Básico, diferentes concepções, visões e reminiscências dos modelos tradicionais até então vigentes. Neste complexo emaranhado de visões, interesses, rupturas e permanências, a referida autora analisa os papéis das universidades, do mercado editorial de livros e manuais didáticos e da industrial cultural.

Inspirados nas vertentes historiográficas francesas, as propostas curriculares de Minas Gerais e São Paulo no movimento de renovação dos currículos de História para a Educação Básica dos anos 1980, compreendiam, entre outros aspectos, que a escola também se constituía como um espaço de construção do conhecimento. Fator este, que significava uma grande virada em relação a forma até então cristalizada, de conceber a construção dos conhecimentos como uma exclusividade das atividades científicas das universidades. Ainda neste sentido, ocorreram, no mesmo período, importantes ações de integração entre as universidades e o ensino básico e encontros de professores.

Como supracitado, se por um lado há importantes movimentos de renovação dos currículos de História, por outro, ainda perduraram, ao longo dos anos de 1980, fortes elementos das concepções mais tradicionais de História e do ensino dos domínios de Clio. Destacamos por exemplo, o fato dos livros didáticos tomarem, em muitas escolas, o *status* de currículo. Já que vários autores destas publicações, eram também, colaboradores das propostas oficiais de

ensino, o que acarretou, nas palavras de Fonseca (1993), uma certa “ditadura” dos conteúdos prescritos pelos livros didáticos. Indo então, na contramão das propostas curriculares que defendiam a construção do conhecimento na sala de aula das escolas de Educação Básica (FONSECA, 1993).

Em síntese, por meio de uma compreensão de que a História se faz através dos conflitos e “mediações” entre as mudanças e permanências e por isso, narrando a trajetória do ensino de História entre as vicissitudes e reminiscências do efervescente período dos anos de 1960 à 1980, a autora, sempre criticamente, refuta o positivismo histórico e as vertentes legitimadoras do regime ditatorial. Além disso, a autora pontua sobre as necessidades de superação das heranças dos modelos mais tradicionais de Ensino de História tão presentes nos currículos, livros didáticos e na salas de aulas, mesmo com o fim do regime militar.

Compreendemos, que pelos fatos históricos abordados e por meio da dinâmica das narrativas operantes nesta referência, é oportunizado aos alunos, a compreensão de importantes elementos do processo de construção da matéria escolar História como hoje conhecemos. Além de conhecerem sobre as lutas e diferentes conflitos em torno do processo de resgate e renovação da mesma. Assim, há por meio desta referência, elementos relevantes para um processo de aprendizagem histórica visando o desenvolvimento de uma consciência temporal acerca do principal objeto do componente curricular: o Ensino de História.

A análise das referências bibliográficas do componente curricular voltado ao Ensino de História da Licenciatura em Pedagogia da USP de Ribeirão Preto à luz das tipologias narrativas (RÜSEN, 2007; RÜSEN, 1993 In SCHMIDT, et al, 2011), permite, compreendermos quais concepções de Ensino de História predominam nesta disciplina. Identificamos que as concepções do tipo crítico ocorrem com ampla predominância. Esta por sua vez, é seguida das concepções genética, exemplar e tradicional.

Nesta disciplina acadêmica, os elementos narrativos do tipo crítico estão presentes nas referências bibliográficas na forma de problematização das abordagens mais tradicionais de ensino, seus mecanismos e dispositivos de perpetuação, como as políticas públicas para formação inicial e continuada de professores e a reminiscência de elementos de tais abordagens nos manuais didáticos e procedimentos de sala de aula em nossa história recente (RÜSEN, 1993, In SCHMIDT et al, 2011).

Os elementos genéticos que ocorrem em segunda ordem de relevância em comparação aos críticos, estão presentes de duas formas: em primeiro lugar, na maneira como os autores dos textos históricos analisados concebem seus objetos de análise (estes, são compreendidos como temporalmente dinâmicos, se estabelecendo por meio das relações de mudança ao longo



















do tempo e, em “uma mediação” entre rupturas e permanências). Em segundo lugar, na maneira como os autores apresentam suas proposições de Ensino de História ou as abordagens propostas para esta matéria escolar. Os objetos, fontes e percursos para os processos de ensino e aprendizagem são significados a partir da premissa de que a História é em sua essência, uma área do saber que visa compreender e analisar as diferentes temporalidades, as relações entre mudanças e permanências, os processos de mudança no fluxo do tempo (RÜSEN, 2007).

Por sua vez, os elementos narrativos exemplares, ocorrem nos momentos em que as referências bibliográficas, apresentam caminhos e procedimentos para o Ensino de História em sala de aula. São exemplos práticos e sugestões de abordagens de ensino que se assentam nas experiências dos autores ou em referenciais teóricos explanados. Em ambos os casos, esta forma de narrativa demonstra aplicações para a vida prática do futuro docente e, traz, em sua essência, formas de conceber o Ensino de História que se inscrevem nas tipologias genéticas e críticas.





Por fim, as narrativas do tipo tradicional, estão presentes não na forma como os autores concebem e significam as experiências temporais dos objetos e temas analisados em seus textos, mas sim, para descreverem como as concepções mais tradicionais de História concebem e significam os conteúdos contemplados nesta matéria escolar. Via de regra, são concepções de Ensino que se assentam na permanência de elementos e modos de vida constituídos no passado, como as narrativas eurocêntricas, etnicamente excludentes e meramente centradas nos grandes feitos políticos. Esta narrativa também está presente na maneira pela qual os autores compreendem os mecanismos e dispositivos legais do Estado para a perpetuação de tais abordagens de História em determinados períodos da nossa história nacional, (como na ditadura militar, por exemplo). Já que nestes momentos, as iniciativas dos poderes dominantes, visavam implementar dispositivos de coersão e controle para a continuidade e afirmação da visão de mundo e Educação vigentes (RÜSEN, 1993, In SCHMIDT et al, 2011).

O quadro 13, a seguir, ilustra como as tipologias narrativas ocorrem nas referências bibliográficas deste componente curricular. Nele, podemos identificar como os elementos críticos são amplamente predominantes, seguidamente, das tipologias genética, exemplar e tradicional.

Quadro 13 – Tipologias narrativas: Licenciatura em Pedagogia da USP – RIBEIRÃO PRETO.

| REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA | TIPOLOGIAS NARRATIVAS | | | |
|--|--|--|---|----|
| | 1ª | 2ª | 3ª | 4ª |
| ABUD, K.M. Tempo histórico: conceito fundamental para a aprendizagem de História. Revista Brasileira de História. São Paulo: ANPHU/Humanitas, v.18, n.36, 1998, p.15-38. ⁸⁴ | | | | |
| CABRINI, C. et. al. O ensino de história: revisão urgente, São Paulo: Brasiliense, 1986. |  |  |  | |
| CALLAI, H. C. & ZARTH, P. A. O estudo do município e o ensino de História e Geografia. Ijuí: Editora, 1988. |  |  | | |
| FONSECA S. G. Caminhos da história ensinada. São Paulo: Papyrus, 1993. |  |  |  | |
| FONSECA, S. G. O ensino de História na escola fundamental: do “samba do crioulo doido” à produção de conhecimento histórico. IN: VEIGA, I.P.A. e CARDOS, M.H. (orgs.) Escola fundamental, currículo e ensino. Campinas: Papyrus, 1991. |  |  | | |
| LASTORIA, A. C. A didática da geografia e da história e a formação de professores. In: ASSOLINI, F.E.P.; LASTORIA, A.C. (Orgs.). Formação continuada de professores: processos formativos e investigativos. Ribeirão Preto-SP: Compacta, 2010, v. 1, p. 135-140. |  |  |  | |
| LASTORIA, A. C. MELLO, R. C. Cotidiano e lugar: categorias teóricas da história e da geografia escolar. <i>Universitas (Fernandópolis)</i> , v. 4, p. 27-34, 2008. |  |  |  | |
| PINSKY, J. (org.). O ensino de História e a criação do fato. São Paulo: Contexto, 1988. |  |  | | |

Fonte: plano de ensino da disciplina acadêmica “Metodologia de Ensino de História e Geografia” – USP Ribeirão Preto. Elaborado pelo autor.

Legenda:  tradicional;  exemplar;  crítica;  genética.

6.9 Concepções predominantes de Ensino de História: USP São Paulo

O plano de ensino da disciplina de Fundamentos teórico metodológicos do Ensino de História do curso de Licenciatura em Pedagogia da USP de São Paulo, contém um total de 57 referências bibliográficas organizadas em 8 temas. Apesar deste significativo número, esta disciplina acadêmica é a que detém a menor carga horária (30 horas).

No intento de realizarmos um recorte coerente para esta análise, optamos por examinar as doze referências bibliográficas listadas no tema “Reflexões sobre a seleção de conteúdos e a apreensão de conceitos históricos”⁸⁵. Dentre as doze referências, seis são capítulos de livros,

⁸⁴ Referência não encontrada e por isso não analisada.

⁸⁵ Os demais temas listados no plano de Ensino da referida disciplina são: “Programas e currículos de Ensino de História para as séries iniciais”, “Discussões sobre o livro didático e suas relações com a pesquisa historiográfica”, “Imagens fixas e em movimento no Ensino de História”, “Memória, História oral e cultura material”, “Música e Ensino de História”, “Literatura e Ensino de História” “Leituras sugeridas para o planejamento de Estágios: Memória Escolar, Formação e Trajetórias de Professores das Séries Iniciais; Práticas de ensino e de aprendizagem em História” e “Coletâneas, anais, seminários sobre o ensino e aprendizagem histórica”.

quatro são artigos científicos e duas são livros. Dentre os autores, predominam as publicações de Maria Auxiliadora Schmidt, Elza Nadai e Jorn Rüsen. Também presentes em outros componentes curriculares já analisados nesta pesquisa.

A análise das referências bibliográficas do componente curricular voltado ao ensino de História da Licenciatura de Pedagogia da USP de São Paulo, revela, a predominância de elementos narrativos dos tipos genético, crítico e exemplar, com eventual ocorrência de elementos tradicionais.

No tocante a especificidade formativa desta disciplina, notamos que os temas que a difere dos demais componentes curriculares são: didática do ensino de História a partir do conceito de duração, livro, evidência histórica e competência narrativa. Outro fator importante, é uma maior ocorrência (em comparação com as demais disciplinas analisadas) de referências que contemplam temas relacionados aos ensino das artes de Clio especificamente aos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, totalizando seis das doze referências bibliográficas do referido componente.

Em André Segal (1984), é proposta uma abordagem de didática da História por meio de uma concepção específica de temporalidade. Tal abordagem objetiva de possibilitar aos alunos, o desenvolvimento de capacidades intelectuais que os permitam compreender, em seu contexto vivido, as diferentes temporalidades existentes nos fatos históricos. Assentadas em duas importantes categorias teóricas: fato histórico e temporalidade. O autor considera, como fato histórico “tudo que o homem produziu de material e mental”, “tudo que no tempo social é **passível de mudança**, qualquer seja a duração ou a importância”. Como as variações no preço do pão em um determinado período ou o assassinato de Henrique IV, por exemplo (SEGAL, 1984, p.194, grifo nosso)

No que se refere a duração, Segal (1984) propõe a partir do historiador francês Fernand Braudel, que os fatos históricos sejam divididos e compreendidos em três categorias: acontecimento, conjuntura e estrutura. O fato histórico na categoria “acontecimento”, corresponde a um determinado e preciso momento, como um nascimento, a assinatura de um acordo, o lançamento de um foguete, um falecimento, enfim, qualquer momento preciso no qual, os contemporâneos possam ter conhecimento imediato. Os fatos estruturais, estão situados em uma duração quase imperceptível aos olhos de uma ou mais gerações. São elementos de muito longa duração tais como as heranças culturais judaico-cristãs no mundo ocidental e a escravidão moderna nas colônias ultramarinas europeias. Por sua vez, os fatos conjunturais se localizam entre os acontecimentos e a estrutura. São marcas e elementos da sociedade, da economia, da cultura, que distinguem o tempo em que ocorrem daquele que o precede e o

sucedem. De modo geral, os fatos conjunturais, podem ser percebidos no decorrer de uma geração e, ocorrem paralelamente aos fatos estruturais (SEGAL, 1984).

A partir de uma ampla compreensão do que é considerado fato histórico e da concepção de duração, a didática da História, nesta proposição, objetiva desenvolver as capacidades analíticas dos estudantes habilitando-os a refletirem, com maior clareza, sobre as relações existentes entre os acontecimentos, os fatos conjunturais e estruturais, permitindo então, um olhar menos imediatista e mais consciente acerca da construção histórica, das mudanças e permanências dos fenômenos, em seu tempo vivido.

Para tanto, Segal (1984) considera imperativo que esta “didática de duração” se assente sobre dois preceitos: a análise documental e a problematização. Isto é, os professores devem proporcionar aos alunos, o contato com as mais diversas fontes históricas, para que estes, empregando suas capacidades analíticas desenvolvidas ao longo das aulas, possam inquirir os relatos, os documentos, as fotografias, obras de arte e demais fontes, no intento de buscar a compreensão das diferentes durações históricas e se possível, classificá-las conforme as suas dimensões (acontecimentos, conjunturas e estruturas). Desta maneira, devem refletir autônoma e criticamente sobre o fenômeno analisado e não meramente descrevê-lo como naturalmente constituído. Para o autor tal processo proporciona uma capacidade de compreender as diferentes durações (estruturas temporais) existentes e, por isso, contribui para desenvolver uma:

[...] atitude de saber distinguir os ritmos e os níveis da duração, que o ajudará a **situar os acontecimentos dentro de uma perspectiva temporal**, de distinguir os fatos conjunturais e estruturais, individuais e coletivos. Esta atitude o preserva de reações primárias: a cólera impotente e confusa contra os patrões, os estrangeiros e os sindicatos misturados ao abandono fatalista [...] Esta atitude desperta a vontade de participar de uma reflexão coletiva e para a ação. É a consciência dos ritmos de mudança social que pode dar ao cidadão o sentido de seu poder histórico, libertá-lo das débeis impotências, como também de esperanças ilusórias. **Pode-se avaliar as forças de resistência à mudança** e não se surpreender com as lentidões. Pode-se distinguir, sob a aparente imobilidade, as rupturas subterrâneas e os movimentos lentos. Sabe -se também que os ritmos mudam, as conjunturas se invertem, as estruturas se rompem [...] (SEGAL, 1984, p.33 – grifo nosso)

Esta Didática da História seria (para o autor) uma forma de contemplar outros personagens históricos e outras narrativas para além da predominante abordagem elitista que serve apenas à direita⁸⁶ (SEGAL, 1984).

⁸⁶ Segal (1984) se refere ao espectro político ao usar o termo “direita”.

Em suma, esta Didática de duração, propõe que a mudança e a relação desta com as diferentes durações em que ela ocorre, seja a centralidade do ensino das artes de Clio. Neste sentido, entendemos que há uma compreensão de que ensinar História é analisar as transformações dos modos de vida e identificar as relações existentes entre permanências e rupturas nas diferentes categorias de fato histórico (acontecimento, conjuntura e estrutura) ao longo do tempo e, por isso, a Didática da duração é, em sua essência, uma significação da experiência temporal que se vale de elementos tipológicos genéticos.

Identificamos também, algumas ocorrências da narrativa crítica. Estas, estão presentes no momentos em que Segal (1984), aponta os limites a serem superados pelas correntes tradicionais de História por serem elitistas e só servirem à direita e, e tradicional quando o autor nega que há História sem documentos e sem problematização.

Também compondo a especificidade formativa desta disciplina, o conceito de evidência histórica é abordado no contexto educacional britânico e relacionado as diferentes formas pelas quais os alunos o concebem nas diferentes etapas do ensino (ASHBY, 2000).

O autor narra sobre a estrutura do currículo britânico para o Ensino de História e, como a partir das evidências históricas, os professores buscam trabalhar com um processo de investigação histórica que proporcione o desenvolvimento das capacidades críticas e analíticas dos alunos na construção de interpretações acerca das evidências estudadas. Identificamos ampla predominância de elementos da tipologia exemplar, ou seja, uma forma de narrar sobre o ensino de História, que visa ofertar ao leitor, demonstrações de aplicações de formas de conduta e de experiências assentadas pela prática, neste caso, possibilidades para a aplicação de uma determinada perspectiva para o ensino das artes de Clio. Uma vez que, nas palavras do autor:

[...] Este artigo não pretende explorar a prática actual, **mas sugerir** a importância deste tipo de objectivos, como parte da educação histórica e **identificar algumas das ideias** com que os alunos, parecem estar a **operar, sugeridas pela pesquisa** [...] (ASHBY, 2000, p.40, grifo nosso)

A abordagem, proposta por Ashby (2000) por meio dos elementos narrativos exemplares, compreende a experiência temporal através das relações entre os processos de mudanças e as permanências ao longo do tempo, pois a aprendizagem dos alunos, nesta perspectiva, não se limita

[...] apenas a regurgitar fatos e permenores históricos, mas também, tem de ser capazes de lhes dar significado e de os organizar em relação aos outros, como **explicações ou narrativas** que envolvem **mudança, desenvolvimento e continuidade** [...] (ASHBY, 2000, p.38, grifo nosso)

Por isso, entendemos, que há nesta referência bibliográfica, a apresentação e exemplificação de formas mais genéticas de Ensino de História. Desta maneira, predominam os elementos narrativos exemplares e genéticos, respectivamente, com eventual ocorrência de elementos críticos. Os exemplares ocorrem, à medida que autor relata e exemplifica formas de lecionar os domínios de Clio na perspectiva da investigação histórica a partir de evidências e, por sua vez, os elementos genéticos, estão presentes no objetivo último: desenvolver as capacidades de narrar as mudanças, os desenvolvimentos e as continuidades ao longo do tempo (RÜSEN, 1993 In SCHIMIDT et al).

É relatado que são ensinados aos alunos, ao longo da Educação Básica britânica, conceitos históricos compreendidos como necessários, visando o desenvolvimento da aprendizagem na perspectiva supracitada. São eles: compreensão cronológica, conhecimento e compreensão de acontecimentos, povos e mudanças do passado, interpretação histórica, investigação histórica, por fim, organização e comunicação.

A partir da aprendizagem destes conceitos, é esperado que os estudantes consigam interpretar as evidências históricas. Este processo é essencial para a proposta de investigação histórica e carrega em si, um grande desafio e, também, um aprendizado fundamental: o de compreender que o passado é acessado através dos vestígios (fontes) “deixados” para o presente. Por isso, é necessário interpretá-los, inquirí-los e contextualizá-los, pois as evidências são como peças de um intrincado e complexo quebra-cabeças, no qual, cada peça, pode, à luz de boas inquirições, desvelar algo sobre si e quiçá, ajudar a compor um quadro mais amplo.

Tendo explanado sobre o que constitui a aprendizagem dos domínios de Clio por meio da investigação histórica, o autor, a partir das experiências e investigações realizadas em solo bretão, passa a tecer algumas recomendações para a atuação do professor visando a promoção das aptidões dos alunos para a investigação histórica. Tais como: estimular a diferenciação entre verdade e validade, as diferenças entre passado, História e propaganda e, também, diferenciar informação de evidência, por exemplo. Novamente, ao apresentar exemplificações de como gerir os processos da docência na referida proposta, a narrativa operante, passa a ocorrer no campo da tipologia exemplar. Sendo esta, a mais recorrente no texto, empregada nos momentos em que o autor, a partir das experiências práticas e do resultados das pesquisas realizadas,

recomenda e exemplifica parâmetros, objetivos e procedimentos para o ensino na abordagem da investigação de evidências históricas.

Por fim, destacamos que, como em outros textos listados na ementa desta disciplina acadêmica, há, nesta referência, a apresentação de elementos teóricos e práticos que sustentam a viabilidade do Ensino de História para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental⁸⁷. Neste caso específico, o autor apresenta uma escala dos níveis de pensamento para a interpretação de evidências históricas.

A referida escala é composta por seis diferentes níveis. Nos níveis mais elementares, as evidências são compreendidas como fotografias estáticas do passado, podendo inclusive, serem confundidas com o presente. A interpretação acerca das evidências ganha complexidades de abstração nos níveis superiores e, no nível seis, os alunos são capazes de realizar inferências das evidências, comparando-as com demais vestígios do passado, contextualizando-as em seu tempo de origem e questionando as intencionalidades em torno da mesma.

Também compondo o que denominamos nesta pesquisa como uma “especificidade formativa” para o Ensino de História, temos listada entre as referências bibliográficas deste componente curricular, uma importante obra do historiador francês Robert Chartier⁸⁸. Em “A aventura do livro” (CHARTIER, 1999), há a análise da trajetória do livro e da leitura ao longo da história. São narradas as complexas relações entre as rupturas e permanências em torno do livro, suas formas de produção e difusão, os atores sociais envolvidos e também, as formas de leitura.

As considerações de Chartier (1999) indicam a materialização de um tecido temporal não coeso e muito complexo acerca dos temas abordados. Como exemplo, mencionamos a forma como ele compreende as vicissitudes e continuidades em torno do livro e da leitura com advento dos avanços tecnológicos.

Em relação a prensa de Guttemberg⁸⁹, o autor compreende que não há dúvidas que a velocidade e os custos de produção, respectivamente obtiveram um incremento e uma significativa queda. Isso resultou numa ampliação na oferta de livros e em uma redução dos custos de produção, no entanto, o autor chama atenção para o fato de que a estrutura física de

⁸⁷ Neste caso, etapa equivalente ao que no Brasil denominamos como Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

⁸⁸ Robert Chartier é um importante historiador francês vinculado a *École des Annales*, importante movimento renovador da historiografia ocidental. Atualmente, Chartier é professor emérito no *College de France*. Entre as suas pesquisas, podemos destacar os estudos e publicações sobre o conceito de representações e história do livro e da leitura.

⁸⁹ Guttemberg (1400-1468) é considerado o inventor dos tipos móveis de chumbo fundido, que possibilitaram uma diminuição significativa na produção de livros no ocidente, que até então, reproduzidos por meio de transcrições manuais.

um livro impresso pós e pré a prensa de Guttemberg, de maneira geral, guardavam poquíssimas diferenças. Já que ambos seguiam uma estrutura muito semelhante: cadernos montados, custurados uns aos outros e protegidos por uma encadernação, recursos de identificação como numeração de páginas, sumário, etc. Enfim, ambas as formas de produção resultavam em produto que, apesar de serem carregados de mudanças em sua fabricação, também portavam, em sua organização e estruturação, continuidades de seus antigos antecessores manuscritos (CHARTIER, 1999).

Análise semelhante é feita na comparação entre os leitores dos pergaminhos em rolo e dos leitores de telas de dispositivos eletrônicos. Para o autor, as relações em torno do livro e da leitura são carregadas de processos de mudanças e, também, de permanências. Neste caso específico dos que leem por meio de telas:

[...] De um lado, [...] **assemelha-se ao leitor da Antiguidade: o texto que ele lê corre diante de seus olhos**; é claro, ele não flui tal como o texto de um livro em rolo, que era preciso desdobrar horizontalmente, já que agora ele corre verticalmente. **De um lado, ele é como o leitor medieval ou o leitor do livro impresso, que pode utilizar referências como a paginação, o índice, o recorte do texto. Ele é simultaneamente esses dois leitores.** Ao mesmo tempo, é mais livre. **O texto eletrônico lhe permite maior distância com relação ao escrito.** Nesse sentido, a tela aparece como o ponto de chegada do movimento que separou o texto do corpo. O leitor do livro em forma de códex coloca-o diante de si sobre uma mesa, vira suas páginas ou então o segura quando o formato é menor e cabe nas mãos. **O texto eletrônico torna possível uma relação muito mais distanciada, não corporal.** O mesmo processo ocorre com quem escreve. Aquele que escreve na era da pena, de pato ou não, produz uma grafia diretamente ligada a seus gestos corporais. **Com o computador, a mediação do teclado, que já existia com a máquina de escrever, mas que se amplia, instaura um afastamento entre o autor e seu texto.** A nova posição de leitura, entendida num sentido puramente físico e corporal ou num sentido intelectual, é radicalmente original: ela junta, e de um modo que ainda se deveria estudar, técnicas, posturas, possibilidades que, na longa história da transmissão do escrito, permaneciam separadas. [...] (CHARTIER, 199. p.16-17, grifo nosso).

Pelo exposto, compreendemos que, a narrativa do historiador francês propõe uma significação da história do livro e da leitura que compreende ambos como temporalmente mutáveis. Dentro de uma dinâmica em que as permanências e mudanças se estabelecem dinamicamente. Por isso, compreendemos, que há nesta referência, uma ampla predominância dos elementos narrativos do tipo genético (RÜSEN, 2007).

No entanto, estas interpretações ocorrem a partir de uma problematização levantada pelo referido historiador: teriam, os avanços tecnológicos mudado as formas pelas quais nos

relacionamos com a leitura? É por meio da ideia de que houve, pelos avanços tecnológicos, da produção e da oferta de livros, uma drástica ruptura nas relações entre leitor e livro, que autor apresenta os fenômenos mais complexos, dotados de intrínsecas relações entre permanências e mudanças. Sob nossa ótica, nos questionamentos desta compreensão (acerca do impacto das tecnologias), ocorrem elementos da tipologia narrativa crítica (RÜSEN, 1993, In SCHMIDT et al, 2011).

Por fim, completando a especificidade formativa desta disciplina acadêmica, em “O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa a consciência moral”, o pedagogo, filósofo e historiador alemão Jörn Rüsen aborda o que ele compreende como as três dimensões essenciais para o aprendizado histórico.

Para Rüsen (1993), a História detém um processo de aprendizagem próprio, por ele denominado de aprendizagem histórica. Tal aprendizagem, consiste no desenvolvimento de uma consciência histórica. A aprendizagem histórica não consiste em apenas conhecer o passado, mas em significá-lo e mobilizá-lo para a orientação temporal do sujeito que aprende. Nesta perspectiva, é considerado aprendizado, quando o aluno passa por um determinado processo de transformação na forma como se orienta (tridimensionalmente) no tempo, significando o passado, se orientando para agir no presente e tendo em vista os planos futuros. Em suma, para o referido autor:

[...] Aprender é um processo **dinâmico** em que a pessoa que **apreende é transformada**. Algo é ganho, algo é adquirido – conhecimento, habilidade ou uma mistura de ambos. Na aprendizagem histórica, “**história**” é **adquirida**: os fatos objetivos, coisas que aconteceram no tempo, **tornam-se um assunto do conhecimento consciente – tornam-se subjetivos**. Eles começam a desempenhar um papel na construção mental do sujeito. A aprendizagem histórica é um processo **de fatos** colocados conscientemente **em dois polos**, ou seja, por um lado, um pretexto objetivo das **mudanças que as pessoas e seu mundo sofreram** em tempos passados e, **por outro**, o ser subjetivo e a **compreensão de si mesmo assim como a sua orientação no tempo**. [...] (RÜSEN, 1993, in SCHMIDT et al., p.82, grifo nosso).

Este duplo processo de aprendizagem, em que o sujeito aprende sobre o tempo e sobre si, ocorre por meio de três operações mentais: experiência, interpretação e orientação. É na articulação destas três competências tendo em vista um aumento na experiência sobre o passado humano, tanto quanto na capacidade de interpretá-lo (significação) e por fim, de aplicar estes dois significados históricos na orientação para a vida prática, que o sujeito se mobiliza em um processo de mudança estrutural da consciência histórica, das formas mais tradicionais para as

mais genéticas. A este processo, Rüsen (RÜSEN, 1993 in SCHIMIDT et al. 2011), denomina de aprendizagem histórica.

Na abordagem de ensino russeaniana existem quatro níveis de consciência histórica. Sendo que em cada um, há formas de interpretação da história, de experiência no tempo, de orientação para a vida prática e de relações com os valores morais. E, cada nível é pré requisito para o seguinte. Os quatro níveis de consciência histórica são os seguintes: “tradicional, exemplar, crítica e genética” (RÜSEN, 1993 in SCHIMIDT et al 2011, p.63).

Desta maneira, os níveis de consciência histórica representam uma aporte teórico para a condução das atividades docentes visando a promoção da aprendizagem histórica e também, um caminho para avaliação do desenvolvimento dos alunos frente os conteúdos trabalhados em sala de aula. Esta concepção de Ensino de História, compreende que o próprio processo de aprendizagem nas artes Clio é, em sua essência, um processo dinâmico de constante mudança. Já que a aprendizagem histórica só ocorre por meio da alteração estrutural das formas mais tradicionais para as mais genéticas de interpretação, experiência e orientação no tempo (consciência histórica) . Além disso, Rüsen (1993) destaca que não há aprendizagem histórica sem uma transformação objetiva (do conhecimento em si) e subjetiva do sujeito (da forma como ele compreende e se orienta no tempo). Logo, o processo de aprender História é em sua essência, um processo de mudança. O autor deixa claro que a proposta de aprendizagem não é uma mera apreensão dos conteúdos e fenômenos do passado.

Pelo exposto, compreendemos que predominam, nesta referência bibliográfica, respectivamente, os elementos tipológicos genéticos e críticos. A tipologia narrativa genética está presente na forma que o autor descreve a maneira pela qual ele concebe a aprendizagem histórica e, a narrativa crítica, quando nega e a aprendizagem histórica como a simples apreensão de conhecimento sobre os fatos do passado.

Em “Uma criança descobre a História”, capítulo da obra “O tempo da História (ARIES, 1992), o renomado historiador francês da *École de Annales* Philippe Ariès narra o seu processo de descoberta da História durante a sua infância e juventude. Mas de qual História?

A resposta a esta pergunta é encontrada ao longo das oito páginas do referido capítulo. Neste o autor descreve o quanto ele se inquietava com a visão de sua família sobre o passado e, como a História que ele buscava (tempos depois, durante a sua juventude), se opunha a visão de seus pais e avós.

Nascido em 1914 e filho de pais monarquistas, Ariès (1993), relata ter tido contato, por intermédio de seus familiares, com narrativas que descreviam com ares de saudosismo e exaltação, a vida de seus pais e avós, durante o Primeiro e o Segundo Império francês.⁹⁰

[...] É difícil imaginar até que ponto este passado feliz e doce do antigo regime estava presente na memória de meus parentes. De certa maneira, eles viviam nele. Todas as discussões políticas terminavam com uma referência ao tempo feliz dos reis da França. Certo, podiam ser boulangistas, tomar partido contra Dreyfus, mas seu conservadorismo social, semelhante ao da burguesia católica do seu tempo, coloria-se de um matiz especial: a saudade da velha França. [...] (ARIÈS, 1992, p.23)

Mais do que exaltarem o passado, a família do autor o experienciava como uma continuidade do tempo vivido, do presente em que se inseriam. Novamente, nas palavras do historiador, para sua família:

[...] o passado era uma certa maneira de ver bem definida, uma nostalgia de cores bem precisas. Liam muito e quase exclusivamente narrativas históricas, sobretudo memórias, mas sem sentir por pouco que fosse a necessidade de cumular as lacunas de seus conhecimentos, de cobrir sem hiatos um período de tempo. Suas leituras alimentavam as imagens que tinham **herdado e consideravam definitivas**. A própria idéia de um **retoque ou de uma renovação causava-lhes horror**. [...] Coisa curiosa, eles não tinham consciência de suas lacunas. Menos por negligência, por preguiça de espírito do que porque a seus olhos não havia lacunas: podiam faltar pormenores, mas pormenores sem importância. **Estavam convencidos**, com uma convicção ingênua, como uma coisa óbvia, que possuíam a essência do passado e, no fundo, **não havia diferença entre eles e o passado: o mundo ao redor deles tinha mudado com a república, mas eles tinham permanecido**. [...] (ARIES, p.25-26 grifo nosso)

Nesta descrição, Ariès (1992) narra como seus familiares significavam as suas experiências temporais através da continuidade de modos de vida outrora construídos, ou seja, é por meio das origens dos costumes e visões de uma França do tempo dos reis e das cortes, que pais, tios e os avós do autor constituíam e significavam os seus (então) presentes modos de vida. Esta forma de significar o tempo, de buscar no passado as tradições que orientam a vida prática e sustentam no presente, a continuidade de tempos advindos, é dentro da

⁹⁰ O segundo império francês compreende o período de 1852 – 1870, no qual, Napoleão III (sobrinho de Napoleão Bonaparte) que havia sido eleito por voto direto governa o país após a aplicação de um golpe de Estado. O período iniciou com centralização do poder e características autoritárias, que, gradativamente, cederam espaço a um liberalismo econômico e cultural. Entre os principais legados de Napoleão III estão a modernização do polo industrial francês e a reforma urbanística de Paris. Maiores informações sobre o referido período histórico podem ser encontradas em PALACIOS, Julian Chaves e MORA Fernando Lopez. *El segundo império francés (1852 1870). Estudio y materiales didácticos sobre História Contemporánea*. Córdoba: UCOPress, 2012.

perspectiva de análise das narrativas históricas de Rüsen, uma narrativa tradicional (RÜSEN 1992 In SCHIMIDT et al,2011).

É justamente a esta concepção tradicional de História que o autor se opõe. É por meio da negação da mesma que Ariès (1992), busca uma outra concepção de História, que “quebre” a continuidade entre passado e presente como algo quase inseparável e que permita compreender a experiência humana no tempo de forma não tão ingenua (ARIÈS, 1992).

Ao narrar como problematizou os modos de vida de seu tempo e propôs alterações em seu própria maneira de compreender a História, Philippe Ariès apresenta uma significação da sua experiência temporal, na qual, há a negação dos valores herdados e a busca por uma alteração (do então) quadro atual. Por isso, prevalecem, nesta narrativa, elementos da tipologia crítica (RÜSEN, 1992 In SCHIMIDT et al, 2011).

Também encontramos, em menor ocorrência, mas ainda assim de forma relevante, elementos tipológicos genéticos. Estes ocorrem na forma pela qual o autor narra e analisa as relações existentes entre as permanência e mudanças nas formas de significação do tempo entre a sua geração e das gerações de seus familiares mais próximos.

Desta maneira, prevalecem, respectivamente, elementos narrativos dos tipos: crítico, tradicional e genético. Estes, ocorrem na narrativa ao apresentar como ele descobriu a História durante sua infância e juventude. Em primeiro lugar, uma História idealizada, um passado cristalizado que se fazia presente no tempo vivido de sua infância por meio das narrativas de seus parentes mais próximos, que saudosamente falavam da França de outros tempos, mas que para estes, ainda existia na forma como se relacionavam e compreendiam o mundo. Posteriormente, é na negação desta concepção de História como uma forma de compreender o tempo, que o autor rompe com as tradições narrativas de sua família. Nas páginas em que ele conta a história, podemos compreender, os momentos de atrito, de rupturas entre visões antagônicas. É possível identificar as permanências de concepções de outros tempos e por isso, nesta descrição dos processos de transformação, está presente uma narrativa de uma operação histórica que examina os fenômenos de sua própria vida como mutáveis.

Em suma, a resposta para a pergunta “qual História o jovem Ariès descobriu?”, em nosso entender, pode ser respondida com a seguinte afirmativa: uma história que mobiliza os elementos tipológicos críticos e genéticos. O primeiro como forma de questionamento, problematização e quiçá, de mudança da realidade vivida. O segundo, como forma de compreensão das relações entre permanência e mutabilidade dos fatos históricos ao longo do tempo. Qual História os estudantes da Licenciatura em Pedagogia da USP São Paulo podem descobrir com o estudo desta referência?

Compreendemos que, a partir das tipologias narrativas, há a possibilidade de um aprendizado histórico que permita a compreensão de que há diferentes formas de significar a experiência temporal entre pessoas viventes de um mesmo tempo. Tal capacidade intelectual é de grande valia para a percepção de que em um mesmo tempo, dentro de um mesmo grupo, cada um pode ter diferentes narrativas (significações) acerca de um mesmo fato ou fenômeno histórico. Isto, em nosso entendimento, e partir das elaborações de Rüsen (2001 e 2007) é um importante elemento para a compreensão da complexidade na relações de significação do tempo.

Também presente entre as referências bibliográficas do componente curricular de Ensino de História da UNESP de Rio Claro, Cainelli (2006)⁹¹ analisa a viabilidade de lecionar História para alunos da primeiras etapas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, a autora, a partir das pesquisas de Sole (2004) e Cooper (2004), planejou e aplicou aulas em que as atividades, a princípio, objetivaram conhecer o que as crianças sabiam sobre História e posteriormente, buscou instigar e desenvolver a compreensão do conceito de tempo por meio de perguntas acerca de objetos que foram apresentados a turma, como por exemplo, uma antiga máquina de cortar macarrão.

Identificamos que nos relatos de como ocorreram as atividades, as questões propostas por Cainelli (2006) para conduzir as indagações e suposições dos alunos sobre o objeto e, também, nas explicações que a mesma ofertou aos alunos. Estas tem como centralidade, o processo de aprendizado sobre mutabilidade das relações ao longo do tempo. Como, por exemplo, quando por meio de questões realizadas pela professora, os alunos concluíram que já não é comum fazermos macarrão em casa, já que podemos, adquiri-lo no supermercado, ou seja, há hoje em dia, formas “mais modernas” de fazermos o macarrão. Assim, notamos a tipologia genética presente no referido exemplo exposto.

Há também, elementos de tipologia crítica. Estes ocorrem nos momentos do texto, em que a autora a partir de Sole (2004), Cooper (2004) e demais autores, demonstra que há possibilidades de os alunos, mesmo nas primeiras etapas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, iniciarem o aprendizado de conceitos complexos, como o de temporalidade, por exemplo. O que se opõe as abordagens piagetianas que compreendem que não é possível para os alunos da referida etapa, desenvolverem pensamentos mais abstratos. Há também, a ocorrência de elementos narrativos críticos quando a autora afirma ser:

⁹¹ Por este motivo, realizamos nesta subseção, um resumo da análise outrora aprofundada. O objetivo, é contextualizar a análise da referida bibliografia com as demais que constam nesta disciplina acadêmica.

[...] **urgente** que o professor do ensino fundamental pare **de tentar levar o aluno para o passado**, como se fosse possível embarcar em uma máquina do tempo. Cabe ao professor demonstrar aos alunos que conhecer **o passado só é possível se conseguimos distinguir seus rostos, falas e sentimentos no presente** [...] (CAINELLI, 2006, p.9, grifo nosso)

Enfim, predominam nesta referência as tipologias crítica e genética. Os elementos críticos, são empregados para problematizar as abordagens piagetianas que compreendem que, é inviável para os alunos dos Anos Iniciais o aprendizado de conceitos essenciais para a História, como tempo e temporalidade . Já a narrativa genética, ocorre na proposição das atividades e na forma como a autora relata que elas são conduzidas, propondo o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos em compreenderem a temporalidade por meio das mudanças.

Ainda sobre a temática do Ensino História para os Anos Iniciais da Educação Básica, há no plano de ensino da referida disciplina acadêmica, o artigo de Cooper (2006) em que a autora discorre sobre caminhos e possibilidades para o desenvolvimento de uma aprendizagem dos conceitos dos domínios de Clio por meio da investigação histórica como proposta de ensino. Neste processo, identificamos nas justificativas, proposições e exemplos ofertados por Cooper (2006), a prevalência de elementos narrativos genéticos e exemplares. Segundo a autora, a investigação histórica consiste em um processo que:

[...] envolve a **compreensão de conceitos do tempo**: a mensuração do tempo, **continuidade e mudança, as causas e efeitos de eventos e de mudanças ao longo do tempo, semelhanças e diferenças entre períodos**. Isso significa encontrar o passado a partir de fontes, os traços do passado que permanecem, sejam escritos, visuais ou orais. Fontes foram criadas com propósitos diferentes e, portanto, possuem diferentes níveis de validade; freqüentemente são incompletas. Por isso, historiadores fazem inferências sobre fontes, no sentido de saber como foram feitas, usadas e o que podem ter significado para as pessoas que as produziram e as utilizaram. [...] (COOPER, 2006, p.4, grifo nosso)

Como representando pelo excerto, o conceito de investigação histórica, consiste em identificar, compreender e narrar as causas e efeitos dos eventos de mudanças, entender sobre as suas semelhanças e diferenças por meio de fontes variadas buscando compreender os aspectos por de trás de suas elaborações em seus respectivos contextos históricos.

Por estes motivos, compreendemos que a proposta de Cooper (2006) sobre a abordagem de ensino para os Anos Iniciais por meio da investigação histórica, é em sua essência, uma concepção de ensino com elementos narrativos do tipo genético (RÜSEN, 2007).

A narrativa genética, neste caso, está na compreensão de que entre outras coisas, a centralidade do processo de investigação histórica reside na identificação, compreensão e capacidade de narrar as causas e efeitos da mudança nas sociedades ao longo do tempo. Ela também está presente nos diferentes exemplos e propostas que autora oferta ao leitor sobre possíveis caminhos para proceder com atividades de investigação histórica em sala de aula.

Em suma, em maior ou menor instância, estas propostas também se inscrevem em formas de significação do tempo que incidem nos limites da tipologia genética. Além disso, há, ao mesmo tempo, a ocorrência de elementos tipológicos exemplares, já que são ofertados “casos e exemplos demonstrando a aplicação” de maneiras sobre como materializar, em sala de aula, a investigação histórica (RÜSEN, 1993, In SCHIMIDT et al, 2011, p.98).

Estes exemplos, trazem sugestões de procedimentos para a abordagem da investigação histórica considerando as diferentes idades dos alunos dos Anos Iniciais, o emprego de jogos, trabalhos com interpretação de fontes históricas, dentre outros.

Consta ainda, na ementa desta disciplina acadêmica, mais uma outra referência bibliográfica sobre o Ensino de História nos Anos iniciais do Ensino Fundamental. Em “O Ensino de História na Escola de 1º grau” (NADAI, 1989), são apresentadas as razões estruturais para o desprestígio da História como ciência e matéria escolar, por parte de alunos, familiares e educadores nos finais dos anos de 1980.

Na compreensão da autora, há desde a implementação das primeiras escolas públicas brasileiras, um modelo hegemônico de História que sempre esteve presente nas aulas, nos manuais e livros didáticos, nos currículos escolares e nas políticas públicas. Este modelo de História, que está impregnado em professores, alunos e familiares, consiste em uma visão reducionista das artes de Clio que entre outras coisas, compreende a História apenas como o conhecimento do passado, abstraindo sua conexão com o presente e o tempo vivido dos alunos. Além disso, tal abordagem, nas palavras da autora, sequer compreende a História como ciência e área autônoma do saber, dotada de métodos e objetos próprios. Estes fatores, contribuíram para um cenário em que

[...] o ensino fundamental tornou-se o espaço privilegiado da memória oficial, institucional, com a afirmação de um ensino baseado em noções singulares e fatos determinados. A História tornou-se, nesse grau escolar, não uma disciplina autônoma, com estudos regulares e sistemáticos, mas identificada e restrita às comemorações cívicas, com destaque para os “feriados nacionais”. A Abolição, por exemplo, está identificada à “libertação dos escravos” e à atuação da Princesa Isabel; a Independência, ao “sete de setembro” e à figura de D. Pedro I. Portanto, a força de uma data como dando conta de todas as questões (Abolição, Independência), que são muito mais abrangentes, superando, inclusive, a própria duração do tempo curto, expresso na “data” [...] (NADAI, 1989, p.155-156)

A autora destaca ainda que este modelo de História também carrega, em sua essência, uma relação hierarquizada e autoritária de ensino. Na qual, o conhecimento é trazido pelo professor e transmitido ao aluno. Mais do que isso, ela revela uma noção excludente de Educação, na qual, todo o peso do insucesso escolar recai, única e exclusivamente, nos “ombros” dos alunos.

A partir deste panorama sobre as principais características do Ensino de História nos anos do regime militar até o final da década de 1980, Elza Nadai, passa a apresentar os seus argumentos para descreditar esta abordagem como uma concepção de História científica, crítica e que permite o desenvolvimento das capacidades reflexivas sobre a relação do Homem com a temporalidade. A partir, deste momento do texto, há uma ampla predominância dos elementos narrativos do tipo crítico.

A autora problematiza os então presentes modos de Ensino de História, apontando as heranças perniciosas da História hegemônica que, na sua visão, não contribuem para que o ensino desta matéria escolar proporcione uma leitura do mundo. Além disso, Nadai tece algumas considerações no sentido de propor alterações na continuidade do referido modelo de Ensino de História. Entre outras problemáticas, a autora se posiciona contra a corrente (nos anos 1980) que compreendia não ser possível ensinar História aos alunos da etapa que hoje corresponde aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (devido a natureza abstrata desta matéria escolar ou pelo fato de, nas etapas iniciais deste segmento, os alunos ainda não dominarem a escrita). Nas palavras de Nadai, “somos nós (professores) que fazemos da História uma abstração para as crianças, ressaltando um caráter alienante e excludente que não lhe é peculiar” (NADAI, 1989, p.158).

No entanto, é enfatizado, que esta responsabilidade é herdada pelos professores devido as diversas políticas educacionais do período ditatorial brasileiro. Entre elas, as licenciaturas curtas que reduziram a formação inicial de professores atuantes nas primeiras etapas do Ensino Fundamental a uma formação aligeirada e rasa. Por fim, a autora destaca que há alternativas para mudar o quadro de predominância da abordagem hegemônica de História, como por exemplo, o Ensino de História por meio de fontes diversas, a partir as representações das crianças, desenhos, teatros e imagens, por exemplo. Esta seria, segundo Nadai (1989), uma das possibilidades de lecionar História, mesmo com crianças que ainda não dominam a escrita. Há, no entendimento da autora, uma História do vivido, do mundo dos alunos, para além dos manuais didáticos e das leituras que requerem domínio dos códigos da escrita e da leitura.

Em diálogo com Rüsen (2001, 2007), compreendemos que esta referência bibliográfica narra criticamente o cenário do Ensino de História de finais de 1980. A autora, a partir de um rápido panorama histórico, aponta para as raízes do que ela considera serem os problemas relativos ao Ensino de História. Além disso, Nadai refuta, problematiza e, até mesmo, invalida, o que ela denomina de História hegemônica como uma abordagem viável para o Ensino de História. Mais do que isso, é atribuída a concepção de História hegemônica, e as políticas públicas implementadas (durante o período ditatorial), o desprestígio dos domínios de Clio perante familiares e alunos e as dificuldades e limitações que os professores enfrentaram. Por tecer amplas problematizações e também, por propor mudanças na continuidade deste modelo de História, predominam na narrativa de Nadai, os elementos tipológicos críticos.

A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula, são temas de Schmidt (2002). Neste capítulo do livro “O saber histórico em sala de aula” (BITTENCOURT, 2002), a autora reflete sobre os avanços e desafios remanescentes no Ensino de História a partir dos debates, pesquisas e congressos que versaram sobre as relações entre a formação do professor de História e seu cotidiano em sala de aula. Logo no início, Schmidt (2002) pontua que os movimentos acadêmicos, visavam, principalmente, propor mudanças que contribuíssem para a superação dos modelos e abordagens tradicionais do ensino das artes de Clio. Desta maneira, identificamos que há na forma pela qual a autora compreende este processo de renovação do ensino de História, a ocorrência de elementos da tipologia crítica (RÜSEN, 1993, In SCHMIDT *et al*, 2011).

As análises e reflexões de Schmidt (2002) aprofundam sobre a referida temática em duas seções de seu texto. A primeira intitulada “Dilaceramentos e embates” e a segunda, “O fazer histórico e o fazer pedagógico”. Na primeira, a autora discorre e tece reflexões sobre a complexidade da formação e atuação dos professores de História e as ambiguidades que os cercam. Os filhos de Clio, são, em sua formação, profissionais que além de compreenderem os conhecimentos da História, também adentram em outros domínios (da Filosofia e da Sociologia, por exemplo), no entanto, esta formação, começa e termina no curso de graduação. Dificilmente este quadro é diferente devido o dilaceramento do tempo do professor na luta pela própria sobrevivência, nos acúmulos entre família, trabalho e demais demandas que se configuram como obstáculos hercúleos para o investimento em sua formação contínua. Além disso, os outros, a sociedade, familiares e alunos, lançam sobre este profissional, diferentes olhares e expectativas, muitas vezes, carregados de ambivalências. O professor de História é colocado entre os papéis de difusor do conhecimento, elo entre os saberes acadêmicos e a produção de conhecimento na escola, validador da verdade, dentre tantos outros aspectos. Ao

mesmo tempo, a sua matéria escolar não é compreendida como uma área do saber com relação com a vida cotidiana e por isso é considerada menos relevante (SCHMIDT, 2002).

Por meio de elementos narrativos críticos, a autora faz reflexões sobre os alunos neste contexto. Segundo Schmidt (2002), o aluno é:

[...] agente de **recusa e contestação**, os alunos também manifestam insegurança e temor ante os instrumentos de poder aos quais são submetidos: exames, julgamentos dos colegas e professores. Na relação pedagógica, **buscam** na verdade, **autonomia**, procuram **conversar-se da validade do que lhes é proposto**, desejam pensar por si mesmos, ser **reconhecidos, ser libertados** em sua originalidade **na compreensão e no resgate de sua história**. [...] (SCHMIDT, 2002, p.56 - grifo nosso)

Pelo exposto, os alunos contestam alguns elementos do ensino vigente (como as avaliações e os julgamentos dos pares e dos professores). Tais aspectos são compreendidos pela autora, como instrumentos de poder.

A autora destaca em “O fazer histórico e o fazer pedagógico”, um dos grandes desafios dos educadores brasileiros, que deve ser algo a ser considerado no processo de formação dos professores de História: a recomposição didática. O termo é empregado para diferenciar o processo proposto, da “transposição didática”, cujo o intuito é simplificar os conceitos científicos para o ambiente de sala de aula. Já a recomposição, consiste no processo de criação, em sala de aula, para a promoção da aprendizagem, por meio dos conteúdos acadêmicos e científicos. Ao definir o que é recomposição didática através da sua diferença em relação a transposição, a autora problematiza este último conceito, por considerá-lo como um processo de simplificação dos conteúdos acadêmicos e, por fim, propõem um novo caminho. Assim sendo, na narrativa da autora, em nossa compreensão, há predominância de elementos da tipologia crítica (RÜSEN, 1993, In SCHMIDT *et al*, 2011).

O mesmo processo de construção narrativa, valendo de elementos tipológicos críticos como negação de um determinado padrão ou modelo e proposição de alteração do mesmo para “dar espaço” a novas ideias e abordagens, ocorre quando Schmidt (2002) tece suas análises acerca das relações causais na História Tradicional. A autora, compreende que “o ensino tradicional explicava a História a partir da identificação das causas longínquas e imediatas dos fatos históricos” nesta forma, as causas vem a ser “somente as condições necessárias para o aparecimento do efeito” (SCHMIDT, 2002, p.60).

Em detrimento desta concepção, ela compreende, que assim como nas demais ciências sociais, na História, a questão da causalidade é bastante complexa, sendo

necessário um amplo exame que busque as explicações na pluralidade e no encadeamento de causalidades sem uma preocupação determinista em torno do efeito final.

A complexidade das relações causais é colocada como um elemento essencial no Ensino de História, que por sua vez, para a autora, consiste no aprendizado que proporcione, a compreensão das mudanças e permanências, das continuidades e descontinuidades ao longo do fluxo temporal. Nesta forma de conceber o objetivo do Ensino de História, há um entendimento que a experiencial temporal está em constante mudança, de que ocorre uma “mediação” entre as transformações e as permanências e por isso, entendemos que tal concepção possui elementos narrativos genéticos (RÜSEN, 1993, In SCHMIDT et al, 2011).

Enfim, a ambivalência de olhares, os avanços e estagnações frente a formação de professores, as problematizações para a superação da História Tradicional visando a abertura de novas abordagens, que sejam capazes de compreender as experiências temporais em suas complexidades, em suma, todos estes temas, são contemplados nesta referência com ampla ocorrência de elementos tipológicos críticos, seguidos de elementos da tipologia genética.

Por fim, analisamos o capítulo e referência “O tempo, a criança e o Ensino de História, de autoria de Sandra Regina Ferreira de Oliveira (2003). Partindo do questionamento de qual seria a concepção de tempo entre as crianças de sete a dez anos, Oliveira (2003) realizou uma pesquisa nos moldes do método clínico piagetiano⁹², no qual, fez questionamentos, previamente estabelecidos, por meio uma conversa livre com alunos participantes. Trinta e um alunos (entre sete e dez anos), matriculados nas etapas correspondentes ao 2º,3º,4º e 5º de uma determinada escola paranaense fizeram parte das “rodadas de conversa” com a pesquisadora. Nestas, a autora empregou, em grande parte, procedimentos muito semelhantes aos utilizados por Piaget (1953) em um estudo em que realizou para ponderar sobre a mesma temática: como as crianças concebem o tempo?

As perguntas realizadas visavam obter evidências sobre 1) se é possível analisar a noção que a criança tem do passado, no sentido do passado não vivido, ultrapassando a memória do indivíduo, neste caso, do aluno; 2) se existe (ou não) na criança qualquer representação espontânea relativa a história da civilização; 3) se os conhecimentos históricos

⁹² Amplamente utilizado por Jean Piaget e seus seguidores, o método clínico, tem como objetivo ser uma possibilidade investigativa sobre os níveis de pensamento das crianças. Especificamente nesta pesquisa, a autora se baseou em uma conferência realizada pelo próprio Piaget, em 1953, intitulada “Psicologia da criança e o ensino de História” (OLIVEIRA, 2003, p.146).

e os julgamentos de valor da criança são concebidos (por ela) como relativos ao seu grupo social, ou como comuns a todos os Homens e, por conseguinte, inquestionáveis.

Oliveira (2003) comenta que os resultados obtidos em sua pesquisa, em muito se assemelham aos resultados anteriormente obtidos por Piaget (1953) sobre como as crianças de sete a dez constroem uma noção de tempo e, conseqüentemente, de passado. A autora explana que:

[...] No que se refere a noção de passado, percebemos que a criança analisa os acontecimentos através de sua lógica operatória. Ela não é capaz de relacionar a duração de vida de seu pai, avô ou bisavô com a ideia de sucessão no tempo. **As crianças com sete anos concluem, com frequência, que seu bisavô estava vivo na época do descobrimento do Brasil porque ele é mais velho.** Mesmo quando efetuam cálculos matemáticos, contradizem-se ao analisar esses resultados com relação ao tempo. **Isso comprava a ideia de que o tempo histórico é uma construção causal e não cronológica.** Ou seja, o fato de criança saber que seu avô ou bisavô tem sessenta e dois anos e também saber que o descobrimento do Brasil ocorreu há quinhentos anos não impossibilita a elaboração da seguinte conclusão: meu avô ou bisavô viveu no tempo do descobrimento porque ele é muito velho [...] (OLIVEIRA, 2003, p.168 – grifo nosso)

Como supracitado, a partir da abordagem piagetiana, a autora compreende que as crianças não apreendem sobre os conceitos de temporalidade e passado (e, por consequência, a História) como acontecimentos sem alguma ligação e sim, à sua maneira, por meio de uma lógica, buscando relações de causa e efeito entre os acontecimentos. Por isso, a autora propõe que repensemos as práticas voltados ao Ensino de História nos Anos Iniciais. Tal revisão passaria pelos debates atuais que buscam renovar o ensino na referida área, distanciando-o das concepções que entendem o aprendizado desta matéria escolar meramente como uma transmissão de conteúdos para alunos receptivos e passivos. Aproximando-a das abordagens em que os discentes possam se perceber como sujeitos históricos, analisar o presente e buscar respostas mais profundas no passado. Segundo a mesma, os resultados obtidos indicam que há, nos alunos, as capacidades intelectuais para que abordagens mais novas de Ensino de História sejam implementadas em sala de aula.

Ao longo das explicações da autora, compreendemos que predominam os elementos narrativos exemplares, tradicionais e críticos, respectivamente. Estas narrativas estão presentes das seguintes formas: 1) quando a autora se vale de um conceito e de modelo de experimento (método clínico piagetiano) já consolidado por uma experiência anterior, a partir do qual, conduz a coleta e análise de dados de sua pesquisa, que a propósito, corrobora resultados obtidos anteriormente com os modelos e exemplos na qual suporta as suas análises; 2) reafirma a abordagem clínica piagetiana como uma maneira de investigação sobre os pensamentos das

crianças e propõe a continuidade das análises desta vertente; 3) a partir dos elementos narrativos anteriores, propõem uma alteração na forma como normalmente é concebida a aprendizagem e também, o Ensino de História, problematizando que o aprendizado dos conceitos de tempo e passado não ocorrem por meio de uma compreensão cronológica e sem o estabelecimento (por parte dos alunos) de relações de efeitos e causas.

Desta maneira, predominam nesta disciplina acadêmica voltada ao Ensino de História, os elementos tipológicos, genéticos, críticos, exemplares e tradicionais, respectivamente. Assim como nos demais componentes analisados nesta pesquisa, de modo geral, ainda que em cada ementa, as referências bibliográficas versem sobre diversos e diferentes temas relacionados ao Ensino de História, estas guardam uma semelhança na forma como significam os conteúdos que abordam.






















Novamente, pudemos identificar que os elementos narrativos genéticos estão presentes na forma como a História, o Ensino de História, o livro, a formação de professores, o conceito de evidência histórica, a descoberta dos saberes de Clio pela criança e os demais temas desta disciplina, são analisados e compreendidos como fenômenos, temporalmente, mutáveis e estabelecidos em uma dinâmica de constantes vicissitudes (RÜSEN, 2007). Já a narrativa crítica, está manifesta nas diferentes formas pelas quais os autores e as autoras, problematizam as visões e concepções tradicionalmente constituídas e perpetuadas sobre os temas abordados (RÜSEN, 1993, In SCHMIDT et al, 2011). Esta problematização, de modo geral, visa invalidar, questionar ou apontar as necessidades de transformação entre outros temas, nas maneiras como concebemos os impactos dos avanços tecnológicos nas relações entre leitores e a leitura, nas visões de História de nossos familiares ou nas maneiras pelas quais se sustentam formas de conceber os domínios de Clio e seus ensinamentos na Educação de nossas crianças.

As narrativas exemplares, apontam caminhos, contornos e possibilidades para um olhar diferente daquele anteriormente problematizado pelas narrativas do tipo crítico. Estes exemplos, se assentam em modelos teóricos, análises históricas ou em possibilidades didáticas previamente estabelecidas e por isso, consideradas confiáveis e viáveis de serem seguidas enquanto modelos de orientação para a vida prática docente (RÜSEN, 1993 in SCHMIDT et al, 2011). Enfim, ainda que, em menor ocorrência, os elementos tradicionais também estão presentes em algumas das referências desta disciplina e, uma vez mais, não na forma como os autores concebem temporalmente os seus objetos de análise, mas sim, para descreverem concepções de História ou de Ensino de História que tem sua identidade pela afirmação de conceitos e padrões, sua memória através de suas origens em tempos passados e, sua continuidade pela permanência de formas anteriormente constituídas (RÜSEN, 2007). Em suma,

nas narrativas tradicionais de significação temporal, continuidade e permanência são a essência da História e é descrevendo como estas concepções tradicionais estão presentes nos temas abordados, que os os referidos autores, desvelam aos leitores, maneiras de conceber os objetos analisados que deverão ser superadas, problematizadas, terem seus limites apontados e então, “cederem” espaço para formas mais complexas de significação, sobretudo, genéticas e críticas.









O quadro 14, a seguir, representa graficamente as ocorrências dos elementos tipológicos nos referenciais bibliográficos analisados.

Quadro 14 – Tipologias narrativas: Licenciatura em Pedagogia da USP – SÃO PAULO.





| REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA | TIPOLOGIAS NARRATIVAS | | | |
|---|---|---|---|----|
| | 1ª | 2ª | 3ª | 4ª |
| ARIÈS, Philippe, Uma criança descobre a história . In. O Tempo da História . Lisboa: Relógio d'Água, 1992. |  |  |  | |
| ASHBY, R. Conceito de evidência histórica e concepções dos alunos . In. BARCA, Isabel. (org.) Educação histórica e museus . Braga: Centro de Investigação em Educação. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho, 2003. |  |  |  | |
| BLOCH, Marc. “Introdução”. Introdução à história . Portugal. Publicações Europa-América, 1997. ⁹³ | | | | |
| BARCA, Isabel. O pensamento histórico dos jovens: ideias dos adolescentes acerca da provisoriade da explicação histórica . Braga: Portugal: Universidade do Minho/ Instituto de Educação e Psicologia/ Centro de Estudos em Educação e Psicologia. 2000. ⁹⁴ | | | | |
| CAINELLI, Marlene. Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental . Educar em Revista. Curitiba, Paraná: Ed. UFPR, número especial. 2006. Dossiê: Educação Histórica. |  |  | | |
| CHARTIER, Roger. A aventura do livro: do leitor ao navegador . São Paulo: Ed. Unesp: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999. |  |  | | |
| COOPER, Hilary. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos . Educar em Revista. Curitiba, Paraná: Ed. UFPR, número especial, 2006. Dossiê: Educação Histórica. |  |  | | |
| NADAI, Elza. O ensino de história e a escola de 1o. grau . Revista da Faculdade de Educação. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade São Paulo, v. 15, n. 2, jul/dez. 1989. |  | | | |
| OLIVEIRA, R.F. O Tempo, a Criança e o Ensino de História . In. ROSSI, V.L. de; ZAMBONI, E. (orgs.) Quanto tempo o tempo tem! Campinas- SP: Alínea, 2003. |  |  |  | |
| RÜSEN, J. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico . Una hipótesis ontogenética relativa a al conciencia moral. Propuesta educativa. Año 4, n. 7, p. 27-36, octubre 1992. |  |  | | |
| SCHMIDT, Maria Auxiliadora, CAINELLI, Marlene. Ensinar História . São Paulo: Scipione. 2004 (Pensamento e Ação no Magistério) |  |  |  | |

⁹³ Referência bibliográfica não encontrada em meios digitais ou físicos e por isso não analisada.

⁹⁴ Referência bibliográfica não encontrada em meios digitais ou físicos e por isso não analisada.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In. BITTENCOURT, Circe. (org.) O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2002. |  |  |  |  |
| SEGAL, A. Por uma didática da duração. In. MINIOT, Henri (org.) <i>Inseigner l'histoire – des manuels à la memoire.</i> Berne: Peter Long, 1984. (trad. de Circe Bittencourt) |  |  |  |  |

Fonte: plano de ensino da disciplina acadêmica “Fundamentos teórico metodológicos do Ensino de História” USP São Paulo. Elaborado pelo autor.

Legenda:  tradicional;  exemplar;  crítica;  genética.

6.10 Considerações sobre as concepções de Ensino de História nas Licenciaturas presenciais de Pedagogia das universidades estaduais paulistas.

Nesta seção, tecemos considerações sobre a análise das concepções de Ensino de História presentes nas licenciaturas estudadas.

É preciso reforçar os delineamentos desta pesquisa, ou seja, abordamos apenas uma das dimensões do currículo, a oficial, ou seja, o conjunto de normas, oficialmente prescritas e institucionalizadas. (LIBÂNEO, 2001)⁹⁵.

Ao analisarmos esta dimensão do currículo, nos enfocamos em como oficialmente, estão propostos e documentados os processos formativos para o Ensino de História nos cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia selecionados. Sendo assim, não nos dedicamos a inferir como nas diferentes IES, os referidos planos de ensino são aplicados (currículo real) e tampouco, quais as interações que os alunos estabelecem com os conteúdos abordados a partir de seus repertórios sócio-culturais (currículo oculto). Desta maneira, não é possível tecermos uma problematização sobre como ocorre o aprendizado histórico, processo este, que consiste na mudança estrutural da consciência histórica de suas formas mais tradicionais para as mais genéticas (RÜSEN 1993, in SCHMIDT et al, 2011). Por consequência, também não podemos afirmar qual consciência histórica (operações mentais para orientação temporal na vida prática) é predominante na formação dos pedagogos.

Ainda que tal abordagem delimite a pesquisa no campo do currículo oficial, a análise de nossas fontes a partir do referencial teórico utilizado, possibilita algumas reflexões que

⁹⁵ As demais dimensões do currículo são: o real, que consiste naquele que, de fato, acontece na sala de aula, em decorrência de um projeto pedagógico e dos planos de ensino e o oculto, que se refere aquelas experiências que afetam a aprendizagem e o trabalho dos professores e são provenientes da experiência cultural, dos valores e dos significados trazidos de seu meio social de origem e vivenciados no ambiente escolar (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOCHI, 2003).

contornam estes limites. Já que para Rüsen (1997), é a partir da narrativa histórica que ocorre a aprendizagem histórica. Em suas palavras a narrativa histórica pode ser:

[...] descrita como essa operação mental constitutiva. Com ela, a particularidade e processualidade da **consciência histórica** podem ser **explicitadas didaticamente e constituídas** como uma determinada **construção de sentido** sobre a **experiência do tempo**. O **aprendizado histórico** pode, portanto, ser **compreendido como um processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica**, na qual as competências para tal narrativa surgem e se desenvolvem [...] **A narrativa histórica pode então**, em princípio, ser vista **como aprendizado quando**, com ela, as competências forem adquiridas através de uma função produtiva do sujeito, com as quais a história será apontada como um fator de orientação cultural na vida prática humana [...] (RÜSEN 1997, In SCHMIDT et al, 2011, p. 43 grifo nosso)

Tendo em vista que há uma relação direta entre as tipologias narrativas, o aprendizado histórico e as tipologias de consciência histórica. Analisar os tipos narrativos predominantes nas referências bibliográficas (listadas nas ementas das disciplinas acadêmicas de Ensino de História), permite compreender as formas de significação da experiência temporal. Por meio dos temas abordados, os licenciandos poderão desenvolver os processos de aprendizagem histórica em sua formação para a docência nos domínios de Clio. Se por um lado, tal análise se limita a apreensão de dados da ordem do currículo oficial, por outro, consideramos que a presente investigação indica pistas para vislumbrar o potencial processo de aprendizagem que permitirá aos licenciandos, o desenvolvimento de uma consciência histórica que norteará a vida prática para docência em História.

identificamos que predominam, na respectiva ordem, as tipologias narrativas genética, crítica, exemplar e tradicional. De modo geral, compreendemos que os diferentes temas abordados nas referências bibliográficas são narrados a partir destes elementos tipológicos visando: a) por meio da tipologia genética, realizar um resgate histórico dos temas propostos no intento de apontá-los como historicamente construídos e carregados de relações de rupturas e permanências, compreendendo-os, como fenômenos temporalmente dinâmicos, de maneira que as relações de mudança ao longo do tempo estão no cerne da concepção de História e das propostas para o ensino da mesma b) por meio dos elementos tipológicos críticos, indicar as limitações e problematizar os temas abordados na referências, sobretudo, no que se refere as concepções mais tradicionais de História e Ensino de História, ou as reminiscências destas abordagens na atualidade; c) apresentar boas práticas e modelos, a partir de experiência de professores, pesquisadores ou de revisão bibliográfica, para orientar as atividades de ensino ou pesquisa em História alinhadas com concepções de Ensino de História genéticas ou críticas; d)

descrever concepções de História e de Ensino de História mais tradicionais. Geralmente, estas são descritas para posteriormente, serem problematizadas à luz dos elementos narrativos do tipo crítico.

Compreendemos que as Licenciaturas em Pedagogia examinadas nesta pesquisa, em seus currículos oficiais, trazem concepções de Ensino de História genéticas e críticas, ou seja, esta matéria escolar é concebida como historicamente construída e em constante processo de mudança, agregando ou ressignificando de forma plural, as diferentes proposições acerca das relações entre professores e alunos, dos procedimentos de ensino, dos objetos de estudo e suas fontes e demais temas relacionados (narrativa genética). Ao mesmo tempo, sua identidade é delineada pela negação das concepções tradicionais de Educação e de Ensino de História (narrativa crítica). Isso ocorre, à medida que as concepções tradicionais de ensino são problematizadas, indicando, principalmente, como estas atendiam ou atendem aos interesses específicos, visando a perpetuação das concepções de mundo e de Educação dos poderes estabelecidos em diferentes momentos históricos da nossa sociedade.

Há, no entanto, nas referências analisadas, mesmo que em menor recorrência, a presença dos demais tipos narrativos, o exemplar e o tradicional. Tais tipos não ocorrem de forma que a História seja compreendida como uma matéria escolar que visa significar a experiência temporal e orientar a vida prática através de exemplos e modelos de outrora, ou por meio de compreensão das suas origens e reforçando seus valores no tempo presente. Estes dois tipos, estão presentes com desideratos específicos dentro das dinâmicas narrativas dos textos históricos. O primeiro tipo, ocorre nos momentos em que através de modelos, sugestões e recomendações, são ofertados, o acesso a exemplos de aplicações dos conceitos abordados nas referidas obras, sobretudo, no que se refere ao Ensino de História. Estes exemplos, são oriundos, principalmente, da experiência prática dos autores na docência da matéria escolar de História e modelos e abordagem metodológicas de Ensino de História. Estas exemplificações, geralmente, trazem abordagens de ensino que se escrevem nos domínios das narrativas genética e crítica.

Já a narrativa do tipo tradicional, sendo esta a de menor ocorrência entre os quatro tipos, é empregada para descrever as formas e abordagens de Ensino de História e demais temas correlatos que, segundo os autores, deve ser superada. Em grande parte, consideramos que tal tipologia narrativa, é empregada para descrever as significações das experiências temporais e as propostas de ensino que se enquadram no que podemos denominar de “positivismo histórico” (FONSECA, 2011), ou seja, a corrente tradicional do ensino das artes de Clio, que desde do início do século XX vem sendo amplamente questionada por diversos historiadores e pesquisadores do campo do Ensino de História

Considerando que é por meio da narrativa histórica que os fatos históricos são analisados, representados e comunicados, e que esta, se constitui como um dos elementos essenciais para a aprendizagem histórica e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de uma consciência histórica, compreendemos que os componentes curriculares referentes aos domínios de Clio, descrevem percursos formativos para o Ensino de História que, de maneira geral, oportunizam a formação de Pedagogos capazes compreender a História e seu ensino como temporalmente construídos, identificar as necessidades de superação do positivismo histórico e de demais vertentes tradicionais. Por fim, permitem o contato com relatos e exemplos de práticas e procedimentos para o ensinar História em sala de aula. Entendemos que as tipologias narrativas predominantes nos 7 currículos oficiais analisados, possibilitam aos licenciados em Pedagogia uma aprendizagem histórica em vias de desenvolver consciências históricas nas formas mais críticas e genéticas.

Além de proporem a formação dos professores para o Ensino de História a partir de concepções mais ou menos semelhantes, identificamos que em cada disciplina acadêmica voltadas as artes de Clio há para além dos conteúdos referentes a fundamentação e métodos para o Ensino de História, referências bibliográficas que contemplam diferentes temáticas relacionadas aos conhecimentos e saberes docentes para os trabalhos com a referida matéria escolar. Estes temas variam nas 7 licenciaturas⁹⁶. Eles apontam para a grande complexidade e diversidade que envolve o Ensino de História. A estas referências, denominamos nesta pesquisa, como especificidade formativa.

Na UNESP de Bauru, por exemplo, identificamos referências bibliográficas que abordam o livro didático e os saberes docentes relacionados ao Ensino de História. Já na ementa do componente curricular “Conteúdos, Metodologias e Práticas de Ensino de História” da Licenciatura em Pedagogia da UNESP de Presidente Prudente, os conceitos de currículo, representações e o de fato histórico, são contemplados. Na USP de Ribeirão Preto, o tempo histórico, o cotidiano e o lugar são alguns dos temas abordados que caracterizam este componente. Em suma, cada uma das disciplinas de Ensino de História possui peculiaridades em relação as temáticas correlacionadas aos saberes, conteúdos e conceitos relativos aos domínios do Ensino de História. Esta amplitude de temas, sinaliza que, provavelmente, há uma identidade própria no que concerne o Ensino de História em cada Licenciatura de Pedagogia

⁹⁶ Reforçamos que não obtivemos acesso aos plano de Ensino de do componente voltado aos conteúdos e metodologias de Ensino de História de duas IES: UNESP Marília e São José do Rio Preto. Não encontramos o referido documento nos respectivos sítios e tampouco, conseguimos obtê-lo por meio de contato via e-mail com o endereço eletrônico indicado nos mesmos.

das universidades estudais paulistas investigadas. Para além disso, tal pluralidade também pode ser considerada como um indício da complexidade existente no processo formativo para o Ensino da referida matéria escolar.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nossa pesquisa objetiva identificar e analisar o lugar e as concepções do Ensino de História na formação inicial de pedagogos das universidades estaduais paulistas, na modalidade presencial. Como lugar, nos referimos ao espaço ocupado no currículo formal pelas disciplinas acadêmicas que versam sobre o Ensino de História, e como concepções, conforme as elaborações de Rüsen (2007; RÜSEN, 1993 in SCHIMDIT et al., 2011), a predominância das diferentes tipologias narrativas nos textos históricos listados nos referidos currículos.

Em nossa análise, a partir do levantamento bibliográfico realizado, partimos do pressuposto que os currículos oficiais não são documentos neutros, mas um território em constante disputa entre os diferentes agentes históricos envolvidos na elaboração de tais documentos. Na Educação Básica paulista, por exemplo, a História está na marginalidade das ações governamentais. Já que os programas oficiais de formação continuada de professores e de distribuição de materiais didáticos, relegam a História a um lugar pouco expressivo.⁹⁷

Segundo Freire, Didier e Silva (2012), as políticas públicas educacionais de São Paulo, entre outras coisas, realizam “um processo de apagamento” da História nos currículos escolares em detrimento da predominância das outras matérias, sobretudo, Matemática e Língua Portuguesa. Além disso, a referida unidade federativa, se configurou, ao longo das últimas décadas como um laboratório dos modelos neoliberais de Educação. Modelos estes, que guardadas as diferenças entre as gestões no governo estadual, de modo geral, tem sido executado de forma muito coerente, desde a década de 1990 (SANFELICE, 2010).

Nestas políticas curriculares neoliberais, o aprendizado é compreendido meramente como a aquisição, por parte dos alunos, de um conjunto de habilidades previamente prescritas e mensuráveis em avaliações de larga escala, como a matriz de referência e as avaliações do SARESP, por exemplo.⁹⁸

Esta concepção de Educação e, também, de aprendizagem, é amplamente criticada por pesquisadores da área. De modo geral, há um consenso entre esta corrente, de que tal forma de

⁹⁷ Como exemplo, podemos citar o programa Ler e Escrever e o EMAI, ambos destinados a distribuição de materiais didáticos e formação continuada de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Eles priorizam amplamente, as matérias escolares de Língua Portuguesa e Matemática em detrimento das demais.

⁹⁸ O SARESP, ou Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, é uma avaliação externa, de larga escala, aplicada anualmente (desde 1996) em todas as escolas estaduais de Educação Básica da referida unidade federativa. Segundo o texto em seu sítio oficial, os principais objetivos desta avaliação estão em fornecer um diagnóstico sobre o rendimento dos alunos e subsídios para a gestão escolar e das políticas públicas educacionais da rede.

conceber a aprendizagem se configura como uma ideia reducionista dos papéis a serem desempenhados por alunos e professores (LIBÂNEO, 2018 in PINTO et al, 2018).

Esta mesma maneira de conceber a Educação, a partir de perspectivas neoliberais, não se limita à Educação Básica e está presente no órgão responsável por determinar as medidas normativas complementares e doutrinárias para o Ensino Superior paulista, o Conselho Estadual de Educação CEE/SP.

Frente a um aparato estatal alinhado a tal visão de mundo e conseqüentemente, de Educação, questionamos, se dentro deste contexto, nas IES públicas paulistas, a formação de professores visando o Ensino de História, tem o seu lugar assegurado e se é condizente com tal concepção de Educação. A apreensão de dados e o levantamento bibliográfico realizado para esta pesquisa, não dão conta de oferecer uma resposta exata para tal questionamento. Contudo, é possível levantar alguns indícios.

Segundo Lopes (2019) as Licenciaturas em Pedagogia das universidades estaduais paulistas, cumprem um papel de resistência frente às determinações de cunho neoliberal da CEE/SP. A autora afirma, que há um “atendimento subversivo” das determinações desta entidade. Já que em todos os currículos, são respeitadas as medidas instituídas pelo referido órgão, no entanto, com concepções de Educação, Pedagogia e formação de professores contrárias as que são expressas nas normativas emitidas pelo mesmo.

Neste sentido, a apreensão dos dados nos permite afirmar, que diferente do que ocorre na Educação Básica paulista, o Ensino de História tem sim o seu lugar assegurado nos currículos oficiais dos nove cursos de Licenciatura em Pedagogia das Universidades estaduais paulistas. No entanto, identificamos, a partir das matrizes curriculares, que nas Licenciaturas da USP de Ribeirão Preto, da UNICAMP, e das UNESP campus de Araraquara e Marília, o componente curricular voltado ao Ensino de História divide carga horária com o Ensino de Geografia e, sem qualquer acréscimo na quantidade de horas (em comparação com demais as disciplinas acadêmicas voltadas ao ensino das demais matérias escolares).

Também identificamos que isso só ocorre com as áreas de História e Geografia. Diante de tal cenário, questionamos: por qual motivo apenas as áreas de Ensino de História e de Geografia, dividem a mesma carga horária nos currículos oficiais das referidas Licenciaturas em Pedagogia?

Ainda que tal aproximação, pode contribuir para o desenvolvimento de abordagens interdisciplinares destas duas áreas do saber, como apontando por Azevedo (2016), por que somente com a História e a Geografia teríamos esta suposta preocupação com a

interdisciplinaridade? Nas demais disciplinas acadêmicas voltadas aos conteúdos e metodologias de ensino, não há duas áreas do saber dividindo a mesma carga horária.

A partir de Lucini (2014) podemos conjecturar que este quadro não é um caso isolado dos cursos de Licenciatura em Pedagogia das universidades estaduais paulistas. O mesmo ocorre na IES paranaense contemplada no estudo da referida autora. No entanto, na ausência de um conjunto de evidências que possam embasar uma linha de interpretação para alguma afirmativa frente a esta peculiaridade com o Ensino de História e de Geografia, nos limitamos a uma reflexão, ainda que sem uma resposta: paira sobre algumas Licenciaturas de Pedagogia, heranças históricas dos Estudos Sociais? Ou há alguma outra justificativa curricular para aglutinar (e somente eles) os conteúdos de Ensino de História e Geografia?

No que se refere as concepções de Ensino de História, a análise das referências bibliográficas listadas nas ementas das disciplinas acadêmicas a partir das tipologias narrativas (RÜSEN, 2007; SCHMIDT et al, 2011), revelou que, de fato, nas sete IES analisadas, as concepções de Ensino de História se distanciam das abordagens tradicionais e neoliberais. Há inclusive, em alguns dos textos analisados, duras críticas a estas concepções de Educação e de ensino, além de críticas aos “Estudos Sociais”.

De modo geral, nas referências bibliográficas, predominam concepções que compreendem a História como uma área do conhecimento em constante evolução, que tem como uma de suas marcas, a pluralidade de abordagens, o alargamento de suas noções de objeto, métodos e problemas. Nestas concepções, as proposições nos campos da pesquisa e do ensino nesta área do conhecimento, passam por um certo consenso entre diversos autores e pesquisadores. Estes dizem a respeito a procurarem alternativas para as abordagens de ensino tradicionais e neoliberais, que em grande parte, bebem ou perpassam pelo que Fonseca (2011) denomina de positivismo histórico.

O emprego das tipologias narrativas na análise de nossas fontes permite um aprofundamento na compreensão sobre como nos currículos oficiais das Licenciaturas de Pedagogia das sete IES estaduais paulistas, o distanciamento do positivismo histórico e abertura às diferentes abordagens nos campos da História e do Ensino de História é, temporalmente, significado e comunicado. (RÜSEN, 2007).

De modo geral, identificamos que as diversas temáticas contempladas nos planos de ensino examinados, como a formação de professores, cotidiano, fato histórico, livro didático e entre outros, são compreendidos, principalmente, por meio das narrativas genéticas e críticas. Estas duas tipologias são as mais recorrentes na grande maioria das referências analisadas e por

consequência, são as concepções de Ensino de História predominantes nas Licenciaturas em Pedagogia examinadas.

Conceber um determinado conceito, ou um fenômeno histórico, como a formação de professores, por exemplo, de forma a significá-lo como algo mutável em sua essência, como um elemento que se estabelece dinamicamente numa relação de causas e consequências ao longo do tempo e que por isso, é passível de uma “mediação” entre as mudanças e permanências é, segundo a perspectiva de apreciação pelas tipologias narrativas, estabelecer significações que se inscrevem no campo da narrativa genética (RÜSEN, 1993 In SCHMIDT et al, 2011).

Em suma, compreendemos que a presença, nos currículos oficiais de textos históricos em que predominam estes elementos narrativos, oportunizam o contato com formas de significação temporal mais complexas, que compreendem as diversas temáticas contempladas em cada um dos planos de ensino, em suas vicissitudes e não como fenômenos cristalizados no tempo. Se trata de uma forma de significar a própria História e o seu ensino e tópicos, correlacionados como dinamicamente estabelecidos no tempo (RÜSEN, 2007).

Já na tipologia crítica, a segunda mais recorrente, enquanto forma de significação, os temas e conteúdos abordados, são compreendidos ou propostos, como problematizadores da realidade. Em muitas referências, os elementos narrativos críticos, estão presentes como meios de significação que visam proporcionar maneiras de avaliar, criticamente, os fenômenos históricos. São procedimentos didáticos, compreensão sobre fatos históricos e sobre a própria História, por exemplo, que questionam as demais formas de significação ao longo do tempo para inviabilizá-los ou delimitar os seus limites.

O contato com estas formas de significação, possibilitam meios para que os indivíduos atuem criticamente em suas vidas, neste caso, oportunizam formas de problematização acerca dos conteúdos, procedimentos e demais dimensões da atuação na docência da História. (RÜSEN, 1993, in SCHIMIDT et al, 2011).

A partir da apreensão dos dados, também identificamos que, de modo geral, há nas bibliografias analisadas, uma dinâmica entre as tipologias narrativas no que se refere as formas de comunicação dos sentidos atribuídos aos temas e conteúdos abordados, ou seja, a maneira pela qual, nos textos históricos, estes temas são apresentados aos leitores. Neste processo também há a predominância das tipologias genéticas e críticas, no entanto, com a ocorrência dos tipos exemplares e tradicionais.

Os conteúdos e conceitos comunicados pelos elementos narrativos genéticos e críticos, são descritos a partir da mutabilidade que carregam no fluxo temporal e, para apontar os limites e as necessidades de superação de demais formas de significação. Neste caso, em grande parte,

são problematizadas as formas mais tradicionais de atribuições de sentido dos temas relacionados a História e ao Ensino de História, sobretudo, nas abordagens e propostas curriculares nos vieses do positivismo histórico e do neoliberalismo.

Os elementos do tipo exemplar estão presentes nas formas pelas quais os textos históricos trazem modelos, exemplos e sugestões, assentadas em práticas ou modelos teóricos de outrora, para apresentar aos leitores, possibilidades e caminhos para a docência em História. Tais exemplos e sugestões, apresentam aos leitores, formas mais críticas e genéticas nas abordagens de ensino e de compreensão dos conteúdos dos domínios de Clio.

Por fim, os elementos narrativos do tipo tradicional, estão presentes para comunicar como as vertentes da pesquisa e do ensino, em suas abordagens mais tradicionais (positivismo histórico) compreendem e significam os objetos, os temas, os procedimentos e métodos da História.

Em suma, consideramos que os tipos narrativos estão presentes por meio de uma dinâmica que, de modo geral, opera da seguinte maneira: resgatando a historicidade dos objetos e temas abordados nas referências bibliográficas no intento de apresentá-los, aos leitores, como temporalmente construídos e mutáveis. Neste processo, são descritos e analisados as origens, manifestações e heranças das formas mais tradicionais ou neoliberais de conceber a História como ciência, matéria escolar e suas abordagens de ensino. Uma vez apresentadas, estas concepções são criticadas com a finalidade de expor as necessidades de superação das mesmas, para então, darem lugar às concepções mais críticas e, sobretudo, genéticas, que propõem olhares e compreensões que questionam e buscam compreender as mudanças e permanências dos fenômenos na História e no seu ensino escolar.

Compreendemos que é por meio desta dinâmica, que nos currículos formais das Licenciaturas presenciais em Pedagogia das IES do Estado de São Paulo, que conseguimos analisar, estão propostos os percursos formativos visando o Ensino de História, nos quais, as concepções de Educação e ensino oriundas do positivismo histórico (FONSECA, 2011) ou das abordagens neoliberais, são contextualizadas, questionadas e problematizadas para então, “cederem espaço” para concepções de Ensino de História mais genéticas e críticas.

Desta maneira, há, em nosso entender, um claro distanciamento entre o que é proposto como Ensino das artes de Clio nos currículos oficiais de sete cursos de Licenciatura das IES paulistas e as propostas curriculares e políticas públicas para a Educação Básica da referida unidade federativa.

Pelos limites desta pesquisa, que se dedica a análise do currículo em sua dimensão oficial, não podemos tecer elaborações acerca de como os docentes mobilizam, em sala de aula,

as bibliografias analisadas (currículo real) e, tampouco, como o processo de aprendizagem histórica ocorre. Possivelmente, investigações a partir das tipologias narrativas que abordem a dimensão real do currículo, podem lançar luzes sobre as relações entre as tipologias narrativas predominantes e a formação das consciências históricas.

8. REFERÊNCIAS

- ABREU, M.; SOIHET, R. (Orgs.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.
- ABUD, K. M. Conhecimento Histórico e Ensino de História: a produção do conhecimento histórico escolar. In: SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. R. (Org.). **II Encontro Perspectivas do Ensino de História**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1995. p.149-156.
- ABUD, K. M. Processos de construção do saber histórico escolar. **História & Ensino**, Londrina, v.11, p.25-34, jul. 2005.
- ABUD, K. M. Tempo histórico: conceito fundamental para a aprendizagem de História. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 18, n. 36, p.15-38, 1998.
- ABUD, K. M.; SILVA, A. C. de M.; ALVES, R. C. **Ensino de História**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.
- ANPUH, **Nota da Associação Nacional de História sobre a Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Anpuh.org.br, 2015. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3140-nota-da-associacao-nacional-de-historia-sobre-a-base-nacional-comum-curricular-bncc>
Acesso em: 12/09/2018.
- ANPUH, **Nota sobre a segunda versão da BNCC**. Anpuh.org.br, 2016. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/diversas/item/3574-nota-sobre-a-segunda-versao-da-bncc> Acesso em 14/09/2018.
- APPLE, M. W. **Ideologia e poder**. 3. ed. Tradução Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARIÈS, P. Uma criança descobre a história. In: **O Tempo da História**. Lisboa: Relógio d'Água, 1992, p. 22-29.
- ASHBY, R. Conceito de evidência histórica e concepções dos alunos. In: BARCA, I. (Org.). **Educação histórica e museus**. Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2003, p.37-58.

- AZEVEDO, Thaís Ângela Cavalheiro de. **O “lugar” da Geografia nos cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016.
- BARCA, I. **O pensamento histórico dos jovens: ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica**. Braga, Portugal: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, 2000.
- BARCA, I.; GAGO, M. Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 14, n. 01, p. 239-261, 2001.
- BARROS, J. A. **A construção social da cor: diferença e desigualdade na formação da sociedade brasileira**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BARROSO, V. et al. **Ensino de História: Desafios Contemporâneos**. Porto Alegre: Exclamação, 2010.
- BETTELHEIM, B. **As crianças e os museus**. A Viena de Freud e outros ensaios. Rio de Janeiro: Campus, 1991.
- BIANCHEZZI, C.; COELHO, A. M.; SILVA, D. C.; SOUZA, E. S. Vestígios e memórias: História Local e o ensino de história nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **História & Ensino**. Londrina: EDUEL, v.20, n.2, p.191-209, jul. 2014.
- BITTENCOURT, C. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.
- BITTENCOURT, C. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Col. Docência em formação).
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Editora LDA, 1994.
- BLOCH, M. **Apologia da História ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96.
- BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKE>

[wj85Z7TlpDaAhWHvJAKHR76CJ8QFggrMAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Fseb%2Farquivos%2Fpdf%2Flivro01.pdf&usg=AOvVaw0o8xAP7spipZZTx76Lidni](http://www.portal.mec.gov.br/2Fseb%2Farquivos%2Fpdf%2Flivro01.pdf&usg=AOvVaw0o8xAP7spipZZTx76Lidni).

Acesso em: 10 fev. 2018.

BRITO, A. X.; LEONARDOSA. C. A identidade das pesquisas qualitativas: construção de um quadro analítico. **Caderno de Pesquisas**. São Paulo, n. 113, p.7-38, Jul/2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742001000200001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 out. 2019.

BURKE, P. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, P. (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 1992, p. 7-37.

CABRINI, C. et al. **O ensino de história: revisão urgente**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CAINELLI, M. **Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental**. Curitiba: Ed. UFPR, 2006.

CALLAI, H. C.; ZARTH, P. A. **O estudo do município e o ensino de História e Geografia**. Ijuí: Editora, 1988.

CANDOTI, E. A. O ensino de história nos anos iniciais: apontamentos no processo de construção do conhecimento histórico. **História & Ensino: Revista do Laboratório de Ensino de História/Uel**, Londrina, v. 19, n. 2, p. 285-301, jul./dez. 2013.

CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (Org.). **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CARDOSO, C. F. **Uma introdução à história**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CARVALHO, R. S. T. **O ensino de História na formação do pedagogo: análise de planos de ensino da disciplina Conteúdos e Metodologias do ensino de História**. 2017. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2017.

CARVALHO, R. G. de. Hermenêutica e narrativa genética de Sérgio Buarque de Holanda em Raízes do Brasil. **Revista de Teoria da História**. Universidade Federal de Goiás. Goiânia. Ano 3, n. 7. p. 90-109. Jun/2012. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/teoria/article/view/28922/16099> Acessado em: 20/11/2019.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 7-18. Abr/2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16/08/2018

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Ed. Unesp, 1999.

CITELLI, A. O. **Outras linguagens na escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

COOPER, H. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. **Educar em Revista** Curitiba, Paraná, número especial, 2006.

DARTON, R. Histórias que os camponeses contam: o significado de mamãe ganso. In: **O grande massacre dos gatos e outros episódios da história cultural francesa**. Rio de Janeiro: Graal, 1986, p. 21-101.

LEVENE, D. S., e NELIS, A. P. **Clio and the Poets: Augustan Poetry and the Traditions of Ancient Historiography**. Mnemosyne Supplements. Leiden: Brill, 2002.

FONSECA S. G. **Caminhos da história ensinada**. São Paulo: Papirus, 1993.

FONSECA, S. G. **Didática e Prática de Ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. 7ª ed. São Paulo: Papirus, 2003.

FONSECA, S. G. **Fazer e Ensinar História: Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Editora Dimensão, 2009.

FREIRE, E. C.; DIDIER, M. T.; SILVA, M. M. **Diferentes linguagens na formação docente para o ensino de história**. Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/index.php/FEH/article/view/6612>>. Acesso em: 12 fev. 2019.

GALZERANI, M. C. B. A produção de saberes históricos escolares: o lugar das memórias. In: FERREIRA, A. C.; BEZERRA, H. G.; LUCA, T. R. (Orgs.). **O historiador e seu tempo**. São Paulo: Editora UNESP, 2008, p. 223-235.

GATTI, B. A. Didática e formação de professores: provocações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1150-1164, dez/2017.

GATTI, B; BARRETO, E. **Professores do Brasil: impasses e desafios**, Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI JR., D. **A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970- 1990)**. Bauru: EDUSC/EDUFU, 2004.

GUIMARÃES, M. L. S. Nação e civilização nos trópicos: o instituto histórico e Geográfico brasileiro e o projeto de uma História nacional. **Estudos históricos**. Rio de Janeiro, n. 1, 1988, p. 5-27. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/viewFile/1935/1074>>. Acesso em: 12 set. 2018.

GOODSON, I. F. **A Construção Social do Currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

KARNAL, L. (org). **História na sala de aula**. Conceitos, práticas, propostas. São Paulo: Campus de Araraquara Contexto, 2003.

LASTORIA, A. C. A didática da geografia e da história e a formação de professores. In: ASSOLINI, F. E. P.; LASTORIA, A. C. (Orgs.). **Formação continuada de professores: processos formativos e investigativos**. Ribeirão Preto: Compacta, 2010. p. 135-140.

LASTORIA, A. C.; MELLO, R. C. Cotidiano e lugar: categorias teóricas da história e da geografia escolar. **Universitas**, Fernandópolis, v. 4, p. 27-34, 2008.

LARSEN, J. **Historiografia musical e identidade: apontamentos a partir da teoria da História de Jörn Rüsen**. In *Anais do III Encontro ibero-americano Jóvenes Musicólogos*. 2016, Sevilla, Espanha. 2016. p. 524 – 533. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/312087121_HISTORIOGRAFIA_MUSICAL_E_IDENTIDADE_APONTAMENTOS_A_PARTIR_DA_TEORIA_DA_HISTORIA_DE_JORN_RUSEN Acesso em: 22/11/2019.

LE GOFF, J. **História e Memória**. Campinas: Editora Unicamp, 1990.

LEVENE, D.S. e NELIS, D.P. *Clio and poets: augustian poetry and the traditions of ancient historiography*. Boston: Leiden, 2002.

LIBÂNEO, J.C. **Pedagogia e Pedagogos**. Revista Educar, n. 17, Curitiba: Editora da UFPR 2001.

LOPES. Y.L.B. **Implicações das normativas do Conselho Estadual de Educação nos cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo**. 2019. 187 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2019.

- LUCINI, M. **Formação em pedagogia e ensino em história.** Disponível em: <ojs.fe.unicamp.br/index.php/FEH/article/download/6907/5687>. Acesso em: 10 fev. 2018.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. A. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.
- MAGALI, A. S., PINTO, U. A. (Org.). **Curso de pedagogia: avanços e limites após as diretrizes curriculares nacionais.** São Paulo: Cortez, 2018.
- MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** 18ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MONTEIRO, A. M. **Professores de História: entre saberes e práticas.** Rio de Janeiro: Mauad X, 2007a.
- MONTEIRO, A. M. (Org.). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas.** Rio de Janeiro: Mauad X, 2007b.
- NADAI, E. O ensino de história e a escola de 1o. grau. **Revista da Faculdade de Educação,** São Paulo, v. 15, n. 2, jul/dez. 1989.
- NADAI, E.; BITTENCOURT, C. M. F. Repensando a noção de tempo histórico no ensino. In: PINSKY et al. **Repensando o ensino de história e a criação do fato.** São Paulo: Contexto, 1988. p.73-92.
- NASCIMENTO, ELISA, N. (Org.). **A matriz africana no mundo.** São Paulo: Selo Negro, 2008.
- NIKITIUK, S. (Org.). **Repensando o ensino de História.** 3a ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- OLIVEIRA, R. F. O Tempo, a Criança e o Ensino de História. In: ROSSI, V. L. de; ZAMBONI, E. (Orgs.). **Quanto tempo o tempo tem!** Campinas: Alínea, 2003, p.145-172.
- PALACIOS, Julian Chaves e MORA Fernando Lopez. **El segundo império francês (1852 1870). Estudio y materiales didáticos sobre História Contemporánea.** Córdoba: UCOPress, 2012
- PENTEADO, H. D. **Metodologia do ensino de História e Geografia.** São Paulo: Cortez, 1991.
- PINA, M. L. M. O ensino de história na perspectiva de Jörn Rüsen. **Rev. Hist. UEG - Anápolis,** v. 4, n. 1, p. 284-292, jan./jun. 2015. Disponível em: <www.revista.ueg.br/index.php/revistahistoria/article/download/3207/2512>. Acesso em: 11 fev. 2018.

- PINSKY, J. et al. **O ensino de história e a criação do fato**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 1992.
- PINTO JR., A. Livros didáticos de história para as séries iniciais do ensino fundamental: entre propostas estimulantes e abordagens tradicionais. *in*: OLIVEIRA, M. M. D. de; STAMATTO, M. I. Sucupira (Org.). **O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino**. Natal: EDUFRN, 2007, p. 161-167.
- PIERRE, Grimal. **Dicionário da mitologia grega e romana**. 5ª. ed. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2005.
- RÜSEN, J. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**, v. 1, nº 2, , p.7-16, jul-dez/ 2006. Disponível em: <www.revistas2.uepg.br>. Acesso em: 09 fev. 2018.
- RÜSEN, J. **História Viva: teoria da História**. Brasília: Editora Universidade Brasília, 2007.
- RÜSEN, J. **Razão histórica**. Teoria da História: fundamentos da ciência histórica; tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade Brasília, 2001.
- SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. v. 1, n. 1, p.1-14, jul/ 2009.
- SANFELICE, J. L. 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/view/730/742>>. Acesso em: 10 fev. 2018.
- SEGAL, A. Por uma didática da duração. In: MINIOT, H. (Org.). **Inseigner l'histoire – des manuels `a la memoire**. Berne: Peter Long, 1984. (trad. de Circe Bittencourt), p. 1-16.
- SCHMIDT, Et all. **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Editora UPR, 2010.
- SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2004.
- SCHMIDT, M. A. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In. BITTENCOURT, C. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002, p.54-68.
- SEFFNER, F.; BALDISSERA, J. A. (Orgs.). **Qual história? Qual ensino? Qual cidadania?** São Leopoldo, RS: Editora UNISINOS/ANPUH-RS/CNPQ, 1997.

SPOSITO, M. E. B. (Org.). **Livros didáticos de História e Geografia: avaliação e pesquisa**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

STHEPHANOU, M. Currículos de história: instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar. In: MALATIAN, T. M.; DAVID, C. M. **Pedagogia cidadã: cadernos de formação: ensino de história**. São Paulo: UNESP, 2004. p. 27-44.

ZAMBONI, E. Representações e linguagens no ensino de história. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 18, n. 36, p. 89-102, 1998.

9. ANEXOS

ANEXO A – QUADRO 1 – RELAÇÃO DE TRABALHOS ENCONTRADOS EM BANCOS DE PRODUÇÃO ACADÊMICA

| FONTES | ANO | AUTOR (ES) | TÍTULOS |
|---------------|------------|--|--|
| ANPED | 2005 | Ana de Oliveira | A disciplina escolar História: reinterpretções curriculares no contexto da prática. |
| ANPED | 2005 | Maria do Carmo Martins | História, Currículo e Práticas Pedagógicas: sobre memórias e narrativas. |
| ANPED | 2007 | Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro | Currículo, ensino de história e narrativa |
| ANPED | 2009 | Fernando César Sossai e Geovana M. Lunardi | Currículo e ensino de História: desencaixes e reencaixes em um mundo de globalizações. |
| ANPED | 2011 | Olavo Pereira Soares | Pesquisas e propostas curriculares para o ensino de História: a diversidade como hegemonia. |
| ENDIPE | 1983 | Elza Nadai | O ensino de História no 2º grau: problemas, deformações e perspectivas. |
| ENDIPE | 1994 | Maria de Fátima Salum Moreira | O ensino de História nas séries iniciais do 1º grau |
| ENDIPE | 1994 | José Ricardo Oriá Fernandes | A concepção de História no ensino fundamental: noção de tempo e sujeito histórico. |
| ENDIPE | 1994 | Ubiratan Rocha; Arlette M. Gasparello e Sônia M. Nikitiuk | Mudanças históricas/mudanças no ensino de História. |
| ENDIPE | 1996 | Solange Ramos de Andrade David | Por uma teoria da prática de ensino de História |
| ENDIPE | 1996 | Katarina Maria C. Martins | O ensino da História e da Geografia: o método e conteúdo. |
| ENDIPE | 1998 | Priscila Ribeiro Ferreira | O processo de elaboração conceitual no ensino de História e Geografia nas séries iniciais de escolaridade. |
| ENDIPE | 2000 | Kátia Maria Abud | Formação de consciência histórica na escola básica: o papel dos currículos e programas. |
| ENDIPE | 2000 | Carmem Teresa Gabriel | O saber histórico escolar: entre o universal e o particular (construindo diferenças e verdades através da História). |
| ENDIPE | 2004 | Zeli A. de Oliveira e Selva G. Fonseca | Saberes e práticas avaliativas no ensino de História. |
| ENDIPE | 2008 | Grinaura Medeiros de Moraes | Ser professor de História para as crianças. |
| ENDIPE | 2010 | Sandra Regina Ferreira de Oliveira; Ernesta Zamboni e Flávia Heloísa Caimi | O professor e a História ensinada e aprendida nos anos iniciais do ensino fundamental: trilhas a percorrer. |
| ENDIPE | 2012 | Rosilda Benachio | Ensino de História para a formação de professores para as séries iniciais e educação de jovens, adultos e idosos. |
| ENDIPE | 2014 | Lia Machado Fiuza Fialho e Charliton José dos Santos Machado | Temas transversais e ensino de História nos primeiros anos de escolarização. |
| SciELO | 1998 | Ernesta Zamboni | Representações e linguagens no ensino de História. |
| SciELO | 2010 | Marcos Antônio Silva e Selva Guimarães Fonseca | Ensino de História: errâncias, conquistas e perdas |

Adaptado de SILVA e BORGES, 2018.

ANEXO B – QUADRO 3 – COMPOSIÇÃO DO CONSELHO DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO (2016-2017)

Quadro 3 – Composição do Conselho Estadual de Educação de São Paulo (2016-2017)

| INTEGRANTE | ÁREA DE ATUAÇÃO |
|--|--|
| Bernadete Agelina Gatti (Presidente CEE/SP) | Diretora Vice-presidente da Fundação Carlos Chagas; Área de pesquisa: Formação de professores, Avaliação Educacional e Metodologias de Investigação Científica. |
| Francisco Antonio Poli (Vice-presidente do CEE/SP e membro da comissão de legislação e normas) | Nenhum resultado foi encontrado na plataforma Lattes (não considerou as propostas das universidades públicas para a redação da Deliberação nº 111/2012) |
| Hebert Alqueres (Presidente da Câmara de Educação Superior) | Nenhum resultado foi encontrado na plataforma Lattes. |
| Guiomar Namó de Mello | Possui doutorado em Educação; Filosofia da Educação (última atualização da plataforma Lattes em 2021) |
| Iraíde Marques de Freitas Barreiro | Graduação em Psicologia; Mestrado em Educação; Doutorado em Educação e Pós -Doutoramento em Portugal. Área: Educação com ênfase em Políticas Educacionais e nos seguintes temas: análise de políticas educacionais, reformas educacionais. Administração educacional, formação de professores e currículo. |
| Jacinto Del Vecchio Junior | Tem como principais área de interesse a epistemologia, a filosofia da lógica e da matemática, a ética e a sociologia da ciência, os campos de aplicação da teoria dos jogos e da decisão, assim como as questões voltadas à sociologia do crime e da violência. |
| Márcio Cardim | Área de atuação: Geoestatística em ênfase em geoprocessamento aplicados à saúde e a agricultura. |
| Priscilla Maria Bonini Ribeiro | Graduada em Administração de Empresas e Licenciatura em Pedagogia (mestrado em Educação e doutorado em Tecnologia ambiental). Área: |

| | |
|--|--|
| | Educação, com ênfase em Administração de Sistemas Educacionais. Legislação Educacional, Políticas Públicas e Avaliação de Sistemas Educacionais, atuando principalmente nos seguintes temas: educação superior, administração, políticas públicas e avaliação dos Sistemas de Educacionais Nacionais e Internacionais. |
| Roque Theóphilo Júnior (membro da Câmara de Educação Superior e Vice-Presidente da Comissão de Legislação e Normais) | Bacharel em Direito com título de Especialização em Direito Político, Administrativo e Financeiro. Experiência na área de Direito com ênfase em Direito Público e em Direito Educacional. |
| Rose Neubauer | Nenhum resultado encontrado na Plataforma Lattes. |

Fonte: Lopes 2019, p. 89