

1. ENSINO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.

O ensino de História alinhado à BNCC contempla dois pontos importantes: que os alunos possam aprender a relacionar o que aconteceu no passado com o presente, e que possam desenvolver uma visão crítica dos fatos. De acordo com a Base, é preciso “transformar a história em ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e das sociedades em que se vive”. Sendo assim, os alunos não devem apenas aprender sobre os fatos de maneira distante ou fora de contexto a outros fenômenos e, principalmente, do próprio presente.

O que o professor precisa saber para dar uma aula de História alinhada à BNCC?

“A Base consagra um modelo de ensino mais próximo do que é realizado de fato pela maioria dos professores de História, sendo, portanto, muito mais realista e coerente”, afirma Oldimar Cardoso, autor de livros didáticos e formador de professores. A maior mudança apontada está no papel do aluno no processo de aprendizagem: todos precisam aprender a pensar historicamente.

Com a Base, ganha relevância a necessidade de traçar paralelos entre os fatos históricos e a realidade. “O que o texto da Base pode nos ajudar a pensar é que a História que os alunos e alunas estudam na escola deve fazer sentido a partir de questões que são colocadas no presente”, reforça Daniel Vieira Helene, doutor em História pela Universidade de São Paulo e consultor do conteúdo. Dessa forma, os conteúdos devem ser ensinados não “por que estão no livro”, mas por que fazem sentido a partir de questões do presente.

Veja os três principais pontos da BNCC para História e acesse os links para saber mais:

1. Postura ativa dos alunos ganha mais ênfase

Para desenvolver uma leitura crítica da História, o conhecimento deveria ser construído em cinco etapas:

- **Identificação:** a partir de perguntas, o aluno deve ser capaz de reconhecer a questão ou o objeto a ser estudado.
- **Comparação:** propõe que o aluno amplie seus conhecimentos ao traçar relações entre os fatos históricos.
- **Contextualização:** aluno deve identificar o momento em que uma circunstância histórica é analisada e as condições específicas daquela realidade.
- **Interpretação:** tpdos devem ser capazes de levantar hipóteses e desenvolver argumentos acerca de fatos históricos de maneira a estimular o posicionamento crítico

- **Análise:** espera-se incentivar que o aluno problematize e perceba que toda a história é contada a partir de uma determinada e que a partir disso crie hipóteses para entender as pressões, restrições e ideologias que moldam os fatos históricos.

2. BNCC reforça importância do pensamento crítico

A Base reforça a importância que o professor estimule o debate e a postura crítica dos alunos para construir um pensamento histórico, ou seja, que eles problematizem o presente e o passado a partir do que aprenderam em sala de aula.

3. Várias fontes devem ser apresentadas para a construção da aprendizagem

Apresentar múltiplas fontes em sala de aula é essencial para que os alunos tomem contato e possam interpretar as informações sem depender do posicionamento do professor.

Guia da BNCC sobre História

O que mudou

Base propõe que alunos possam relacionar o passado com o presente e tenham uma visão crítica dos fatos históricos

O passado deve dialogar com o presente. Esse é um dos pontos principais que a BNCC traz para o ensino de História. De acordo com a Base, é preciso “transformar a história em ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e das sociedades em que se vive”. Sendo assim, os alunos não devem apenas aprender sobre os fatos de maneira distante ou fora de contexto a outros fenômenos e, principalmente, do próprio presente.

O que isso significa?

Isso significa que através de processos, como **os cinco propostos pela Base**, os alunos devem ser estimulados a fazer uma leitura crítica dos fatos históricos. Para que isso aconteça, é essencial que todos sintam-se motivados a partir dos conhecimentos que adquirem nas aulas, a formularem perguntas sobre o passado e sobre o presente. Os alunos devem ser incentivados a apresentarem suas hipóteses e interpretações acerca dos fatos para questionar e confrontar o conhecimento histórico pré-estabelecido.

Por isso, é preciso planejar aulas que permitam que os conhecimentos do professor se transformem em instrumentos de construção do saber, com espaço para uma postura ativa dos estudantes diante de suas aprendizagens.

Veja quais são os cinco processos e como aplicá-los:

Identificação

O que é: O processo de reconhecimento de uma questão ou objeto a ser estudado.

Como conduzir o aluno nesse processo: A partir da formulação de perguntas como:

1. “O que é?”
2. “Como é possível descrevê-lo?”
3. “Como pode ser lido?”
4. “Que conhecimentos precisam ser mobilizados para reconhecer o objeto?”
5. “A quais componentes culturais ele está intrinsecamente ligado?”

6. “Qual é o sentido que nossa cultura atribui a ele?”

Um exemplo: No início do processo de pesquisa sobre uma questão histórica, ao tomar contato com um objeto, é possível reconhecer em detalhe a sua linguagem. Identificar um mapa ou uma planta ou até mesmo ler uma escala são atividades recomendadas nessa etapa. Identificar é também desnaturalizar a visão que se tem de determinado objeto de estudo, tentando apenas vê-lo como é, sem a “interferência” dos componentes culturais.

Comparação

O que é: Conhecer o outro percebendo suas semelhanças e diferenças. Ao comparar, crianças e jovens podem ter uma melhor compreensão dos fenômenos, dos processos históricos e das fontes documentais.

Como conduzir o aluno nesse processo: Apresentando fatos históricos correlacionados, de modo que o aluno possa ampliar seus conhecimentos em relação a outros povos e de seus costumes específicos. O pensamento articulado entre as dimensões do ‘eu’, do ‘outro’ e do ‘nós’ preparam os alunos para enfrentar situações marcadas pelo conflito ou pela conciliação, estimulando também o respeito à pluralidade cultural, social e política.

Um exemplo: No ano de 1500, a cidade do México Tenochtitlán tinha entre 500 mil e 1 milhão de habitantes e ostentava uma estrutura urbana complexa com aquedutos e diques. Na mesma época, Paris tinha cerca de 200 mil habitantes e Veneza, 105 mil. Apenas cinco cidades da Europa tinham mais de 100 mil habitantes naquela época. “A comparação aliada à identificação quantitativa permite ao aluno ver o mundo a partir de uma outra proporção”, explica Janice Theodoro da Silva, professora aposentada da FFLCH-USP (Departamento de História).

Contextualização

O que é: Localizar momentos e lugares específicos em que determinados fatos históricos ocorreram no momento de atribuir sentidos e significados.

Como conduzir o aluno nesse processo: O aluno deve identificar o momento em que uma circunstância histórica é analisada e as condições específicas daquela realidade. Um evento não deve ser estudado de forma isolada, mas inserido em um quadro amplo de referências sociais, culturais e econômicas.

Um exemplo: O aluno pode ser estimulado a pensar sobre questões secundárias que ajudarão a construir o contexto. Perguntas a serem feitas:

1. “O que é preciso saber para administrar uma cidade com 1 milhão de habitantes?”
2. “Como aconteceram os processos civilizatórios?”

A Base sugere que, em meio aos debates propostos em sala de aula, que sejam destacadas as dicotomias entre Ocidente e Oriente e os modelos baseados na sequência temporal de surgimento, auge e declínio. Ambos dão conta de explicar questões históricas complexas.

Interpretação

O que é: Posicionar-se criticamente sobre o conteúdo estudado em sala de aula. Segundo o texto da Base “interpretações variadas sobre um mesmo objeto tornam mais clara, explícita, a relação sujeito/objeto e, ao mesmo tempo, estimulam a identificação das hipóteses levantadas”.

Como conduzir o aluno nesse processo: Diante de um mesmo fato, os alunos devem ser capazes de levantar diversas hipóteses e desenvolver argumentos acerca delas. O estudante pode, por exemplo, ser chamado a questionar: “O que torna um determinado evento um marco histórico?”.

Um exemplo: No momento de interpretar, o aluno pode construir argumentos sobre o conteúdo estudado, discutir com os pares e selecionar diferentes proposições. “Pode perguntar e responder questões como: por que o incêndio nas Torres Gêmeas é um marco histórico e um outro incêndio de uma casa em São Paulo não é?”, sugere Janice.

Análise

O que é: Problematicar a própria escrita da história, considerando as pressões e restrições de que ela também é fruto, da mesma forma como as outras produções da sociedade em que vivemos).

Como conduzir o aluno nesse processo: É possível propor atividades para que os alunos construam hipóteses sobre as questões ideológicas abordadas em sala de aula. Algumas questões norteadoras:

1. “Como foi produzido aquele saber?”
2. “Para que serve?”
3. “Quem o consome?”
4. “Seu significado se alterou no tempo e no espaço?”

Um exemplo: Ao se deparar com um fato histórico, além de conhecê-lo, o aluno deve ser capaz de compreender que é um produto de um embate de forças que resulta na elaboração de significados, que podem ser reinterpretados. É interessante que o estudante reconheça as tensões sociais, culturais, religiosas, políticas e econômicas intrínsecas ao processo de formação das sociedades que se sucederam ao longo do tempo. Ao analisar o desenvolvimento de diversos povos, no século 14, por exemplo, é importante que o aluno compreenda que toda a história é contada a partir de uma determinada perspectiva que pode ser desconstruída.

Como preparar uma aula de história alinhada à BNCC

A didática adotada na sala de aula não deve apenas focar nos fatos históricos, mas estabelecer relações entre eles e discuti-los sob uma perspectiva própria do aluno

Na prática educativa, há uma relação direta entre os conteúdos a serem ensinados e aprendidos, os métodos de ensino, os usos de materiais didáticos, as formas de organização da sala de aula e as dinâmicas de interação entre aluno e professor. Por isso, diante das habilidades e objetos de conhecimento apresentados na Base, é preciso repensar cada uma dessas dimensões. Confira o caminho para fazer isso:

Como selecionar os conteúdos

Todo currículo representa uma seleção. Em História, a tradição desde o século XIX é de narrar a formação e a evolução da civilização ocidental em direção ao domínio do mundo. Essa narrativa, baseada na ideia de progresso, foi dividida em dois grandes blocos:

1. Pré-História

2. História (que passa a ser subdividida em: antiguidade; medieval, tempos modernos e contemporâneos)

A afirmação das nações criou a necessidade de situar e inserir a história nacional nessa trajetória. Mas esse modelo, ao longo do tempo, recebeu diversas críticas, como a de que organiza o passado valorizando os elementos da sociedade e da cultura europeias em detrimento de outras culturas e a de que separa, de forma estanque, os fatos políticos, sociais, econômicos e culturais.

No que o professor deve pensar?

Um exercício interessante para o professor é pensar em como fazer essa exposição e não apenas no que ensinar, ou nos conteúdos em si. “É preciso quebrar o paradigma de que a História apresentada é definitiva, verdade acabada e fixa. A História é um campo de conhecimento em permanente construção”, ressalta o doutor em Educação, Paulo Eduardo Dias de Mello, professor da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Ele indica que o aluno seja estimulado com perguntas do tipo: como podemos saber isso sobre o passado? Ou como sabemos o que sabemos? “Os currículos de História são extensos como um lago gigantesco, mas possuem apenas um dedo de profundidade. O peso dos conteúdos está na abordagem e nos procedimentos metodológicos que utilizo em sala de aula. Se posso optar por uma visão panorâmica e extensa, isso não significa que não posso realizar mergulhos e aprofundamentos em determinados temas”, explica.

Quais fontes de informação usar

Além de apresentar o passado em uma única e certa narrativa, que pode ser ilustrada por meio de documentos, é possível conduzir o aluno um passo além. Trata-se de fazer as crianças e jovens refletirem sobre as explicações apresentadas em sala de aula, como elas foram elaboradas, se entram em divergência e de que forma essas contradições são superadas. “É preciso selecionar e usar fontes históricas na sala de aula, evitando que elas sejam meras evidências ou provas do passado”, diz Mello.

Hoje, a produção didática incorpora ao livro escolar um conjunto valioso de documentos escritos e não-escritos (inclusive com conteúdos digitais), além de textos de historiadores. “Existem alguns livros que trabalham com propostas de projetos de investigação e trazem conjuntos de documentos diversos organizados em dossiês temáticos”, afirma Mello. Um exemplo é a coleção **História em Documento (editora FTD)**. Assim, professor e aluno não possuem apenas o texto didático propriamente dito, definido pela narrativa do autores. Isso possibilita maior flexibilidade para buscar e utilizar diferentes fontes documentais disponíveis.

Fontes digitais

Novas tecnologias trouxeram mais acesso aos acervos documentais. Houve um dilúvio de informações e uma explosão do número de sites. Obviamente, isso obriga o professor a adotar cuidados na filtragem e seleção dos sites que apresenta aos alunos. Os mais recomendados são os ligados a instituições públicas como universidades, grupos de pesquisa, museus, arquivos históricos, bibliotecas e instituições privadas sérias de interesse público. Ao utilizar essas fontes digitais, o professor pode, ainda, discutir os mecanismos de busca. Eles precisam ser usados com cuidado para que possam revelar a diversidade de objetos e não apenas aqueles definidos por determinados algoritmos.

O jeito de ensinar

Na sala de aula:

1. Recomenda-se que o professor problematize o passado humano em sua diversidade, formulando perguntas sobre o presente.
2. Para fazer a turma pensar, é preciso criar situações de questionamento, mobilizar comparações sobre mudanças e permanências nas situações, diferenças e semelhanças na maneira como as sociedades se organizam, indicando a complexidade e as conexões entre os acontecimentos.

Na prática

Uma aula pode começar a partir de um acontecimento atual que tenha interferência direta na vida dos alunos. **Um exemplo é utilizando a coleta de esgoto.** Há uma coincidência cronológica entre o desenvolvimento de redes de abastecimento de água e de coleta de esgoto e a proibição da escravidão no Brasil.

Em meio a um estudo sobre a escravidão moderna, que acabou com a Lei Áurea, os alunos podem ser levados a entenderem que tipo de trabalhos eram realizados pelos escravos a partir da compreensão de que eles é que recolhiam o esgoto das casas de seus senhores para despejar nos rios.

Para trabalhar também o tema da escravidão no Brasil, é interessante apresentar aos alunos alguns dados sobre desigualdade racial na atualidade e começar a colher respostas sobre por que isso acontece e quando isso teria começado. Em uma sequência de atividades, o objetivo é levar os alunos a entender que o racismo é fruto da escravidão e não sua causa. A partir de temáticas como essas, professor e aluno podem estabelecer múltiplas relações entre o problema atual e a sociedade.

“Trata-se de entender que somos e estamos mergulhados nos fluxos do tempo e não num presente contínuo e estático. Pensar historicamente contribui para buscar sentido sobre nossas vidas, injeta reflexão sobre nossa própria experiência individual e impelle a buscar significados para nossas atuações no mundo”, afirma Mello. Uma aula como a citada, por exemplo, dá ensejo a um posicionamento crítico sobre como equacionamos os problemas ambientais e sociais de nossa época. Nesse caso, o pensar historicamente contribuirá para entender as soluções possíveis.

Engajando com os alunos

Para incentivar o pensar historicamente, ou seja, problematizar o presente, o passado com o conhecimento acumulado em sala, é preciso romper com formas estáticas e rígidas de organizações didáticas. É necessário superar as aulas centradas apenas na transmissão oral e desenvolver atividades de aprendizagem que não se tratam apenas de memorização e de mera devolução de respostas consideradas certas ou padronizadas.

Isso não significa que as aulas não devam ser planejadas e estruturadas, ao contrário, o desafio é planejar considerando o engajamento das crianças e jovens em atividades que permitam a eles perceber os sentidos atribuídos ao passado, e de forma que eles possam construir novos sentidos por meio da leitura, da pesquisa e da interpretação.

Sempre que possível, os alunos devem ser estimulados a dizer o que sabem sobre o assunto, externando seus saberes prévios, expressando representações sociais sobre grupos, pessoas, acontecimentos e práticas. E isso não deve acontecer apenas no início de um determinado estudo, mas durante todo o processo. “Ao questionar o aluno, o professor tem conhecimento sobre o que o aluno sabe e o que pensa sobre o que sabe”, explica Mello.

Cabe ao professor identificar que perguntas são relevantes não apenas em relação ao conteúdo, mas para criar um espaço organizado de debate e reflexão. É preciso ensinar o aluno a ouvir, a esperar para poder falar, a pensar sobre o que será dito, a se comunicar de uma forma colaborativa e não violenta.

As avaliações

Para saber se um aluno está aprendendo a pensar historicamente, é preciso mobilizar essa capacidade por meio de atividades que expressem apropriações dos conceitos e procedimentos históricos discutidos em sala de aula. Não basta responder testes, preencher cruzadinhas, diferenciar falso ou verdadeiro. É fundamental que o aluno se posicione criticamente sobre o que aprendeu, inclusive, por escrito.

O ideal é que o processo de avaliação do aluno seja contínuo, que sejam considerados os saberes que ele já possui e traz para a escola, as hipóteses e os domínios que revela sobre os conteúdos históricos. Bons processos avaliativos costumam resultar de atividades de explicação que são propostas aos alunos no início da sequência didática e retomadas (e revisadas) por eles ao final.

Nessa perspectiva, a avaliação não é usada como forma de classificação e exclusão dos estudantes que não atingiram determinados padrões de desempenho, mas como instrumento para o professor planejar as intervenções que precisam ser feitas, a cada etapa, considerando a realidade de seus alunos. O exame também serve para que os estudantes tenham condições de avaliar seus próprios progressos. “O professor deve observar as conquistas e obstáculos que ocorrem no processo de ensino e aprendizagem, verificando e avaliando a apreensão de conteúdos, noções, conceitos, procedimentos e atitudes, estabelecendo comparações com o que demonstravam ou não saber antes, durante e após o final do processo”, diz Mello.

Entenda os objetivos de aprendizagem

A Base estabelece objetivos de aprendizagem, assim como habilidade e capacidades que o aluno deve desenvolver em História. Veja o que são:

Para os anos iniciais do Ensino Fundamental

Principais objetivos

1. Apoiar a construção do sujeito, a partir do reconhecimento do “eu”, do “outro” e do “nós”.
2. Facilitar a compreensão de tempo e espaço, a partir do referencial da comunidade de pertencimento.

Na prática

O aluno deve ser capaz de:

1. Reconhecer o “eu” e o “outro” a partir da própria realidade e das referências de seu círculo pessoal e da sua comunidade.
2. Compreender e diferenciar o público do privado e o urbano do rural.
3. Conhecer como foi a circulação dos primeiros grupos humanos.
4. Pensar sobre a diversidade de povos e culturas diferentes e suas formas de organização.
5. Desenvolver a noção de cidadania, com direitos e deveres.
6. Reconhecer a diversidade, conviver com ela e respeitá-la.
7. Analisar as diferentes formas de registros que cada grupo social produz.

Para os anos finais do Ensino Fundamental

Principais objetivos

1. Apresentar a dimensão de espaço e do tempo sob a perspectiva da mobilidade das populações e as formas de inserção ou marginalização delas em culturas diferentes.
2. Desenvolver habilidades com foco em processos como contextualização, comparação, interpretação e proposição de soluções.

Na prática

O aluno deve ser capaz de:

1. Refletir sobre as formas de registro histórico e a construção da Antiguidade Clássica em contraste com outras sociedades e outras concepções de mundo.
2. Compreender o período medieval na Europa e as formas de organização social e cultural em algumas regiões africanas.

3. Estabelecer conexões entre aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais ocorridos a partir do final do século XV até o final do século XVIII.

4. Compreender os processos de independência das Américas e especialmente do Brasil

5. Conhecer a história republicana do Brasil e posicionar-se criticamente em relação ao protagonismo de diferentes grupos e sujeitos históricos.

6. Problematicar conflitos mundiais e nacionais como as grandes guerras e a Revolução Russa.

7. Relacionar os diversos eventos envolvendo os povos europeus, africanos, asiáticos e latino-americanos nos séculos XX e XXI, incluindo a história recente.

2. O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA E AFRO-BRASILEIRA (LEI Nº 11.645/2008).

História e Cultura Afro-brasileira

A cultura afro-brasileira remonta ao período colonial, quando o tráfico transatlântico de escravos forçou milhões africanos a virem para o Brasil. Assim, foi formada a maior população de origem africana fora da África.

Esta cultura está marcada por sua relação com outras referências culturais, sobretudo indígena e europeia a qual está em constante desenvolvimento no Brasil.

Características da Cultura Afro-Brasileira

Uma das principais características da cultura afro-brasileira é que não há homogeneidade cultural em todo território nacional.

A origem distinta dos africanos trazidos ao Brasil forçou-os a apropriações e adaptações para que suas práticas e representações culturais sobrevivessem.

Assim, é comum encontrarmos a herança cultural africana representada em novas práticas culturais.

As manifestações, rituais e costumes africanos eram proibidos. Só deixaram de ser perseguidos pela lei na década de 1930, durante o Estado Novo de Getúlio Vargas.

Assim, elas passaram a ser celebradas e valorizadas, até que, em 2003, é promulgada a lei nº 10.639 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação).

Essa lei exigiu que as escolas brasileiras de ensino fundamental e médio tenham em seus currículos o ensino da história e cultura afro-brasileira.

Os dois grupos de maior destaque e influência no Brasil são:

- Os Bantos, trazidos de Angola, Congo e Moçambique;
- Os Sudaneses, oriundos da África ocidental, Sudão e da Costa da Guiné.

Devemos ressaltar que as regiões mais povoadas com a mão de obra africana foram: Bahia, Pernambuco, Maranhão, Alagoas, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Espírito Santo, São Paulo e Rio Grande do Sul.

Isso devido à grande quantidade de escravos recebidos (região Nordeste) ou pela migração dos escravos após o término do ciclo da cana-de-açúcar (região Sudeste).

Aspectos da Cultura Afro-Brasileira

De partida, temos de frisar que a cultura afro-brasileira é parte constituinte da memória e da história brasileira e que seus aspectos transbordam as margens desse texto.

Ela compõe os costumes e as tradições: a mitologia, o folclore, a língua (falada e escrita), a culinária, a música, a dança, a religião, enfim, o imaginário cultural brasileiro.

As Festividades Populares

O Carnaval, a maior festa popular brasileira, celebrada no início do ano e mobilizando a nação.

A Festa de São Benedito, principal festa do Congado (expressão da cultura afro-brasileira), comemorada no final de semana após a Páscoa.

E, por fim, a Festa de Yemanjá, realizada no dia 2 de fevereiro.

A Música e a Dança

A influência afro-brasileira está patente em expressões como Samba, Jongo, Carimbó, Maxixe, Maculelê, Maracatu. Eles utilizam instrumentos variados, com destaque para Afoxé, Atabaque, Berimbau e Tambor.

Não podemos perder de vista que estas expressões musicais são também corporais. Elas refletem nas formas de dançar, como no caso do Maculelê, uma dança folclórica brasileira, e do samba de roda, uma variação musical do samba.

Temos outras expressões de música e dança como as danças rituais, o tambor de crioula, e os estilos mais contemporâneos, como o samba-reggae e o axé baiano.

Finalmente, merece destaque especial a Capoeira. Ela é uma mistura de dança, música e artes marciais proibida no Brasil durante muitos anos e declarada Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade em 2014.

A Culinária

A culinária é outro elemento típico da cultura afro-brasileira. Ela introduziu as panelas de barro, o leite de coco, o feijão preto, o quiabo, dentre muitos outros.

Entretanto, os alimentos mais conhecidos são aqueles da culinária baiana, preparados com azeite dendê e pimentas.

Destacam-se Abará, Vatapá e o Acarajé, bem como o Quibebe nordestino, preparado com carne-de-sol ou charque; além dos doces de pamonha e cocada.

E, por fim, o prato brasileiro mais conhecido de todos: a feijoada. Ela foi criada pelos escravos como uma apropriação da feijoada portuguesa e produzida a partir dos restos de carne que os senhores de engenho não consumiam.

A Religião

A religião afro-brasileira se caracterizou pelo sincretismo com o catolicismo, donde unia aspectos do cristianismo às suas tradições religiosas.

Isso ocorreu para que eles pudessem realizar as práticas religiosas africanas secretamente (associação de santos com orixás), uma vez que a conversão era apenas aparente.

Assim, nasceram do sincretismo Batuque, Xambá, Macumba e Umbanda, enquanto se preservaram algumas variações africanas da Quimbanda, Cabula e o Candomblé.

Contemporaneidade

O PARECER CNE/CP Nº 003/2004, DE 10/3/2004, homologado em 19 de maio de 2004, estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e traz orientações de como a lei 10.639/2003 deve ser implementada. Este Parecer é pertinente às Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e visa regulamentar a alteração ocasionada à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional, pela Lei 10639/2003 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros.

De acordo com a lei 10.639/2003, promulgada pelo Presidente da República em 9 de fevereiro de 2003, de autoria da deputada Esther Grossi, o conteúdo programático das diversas disciplinas deve abordar o estudo de História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar e principalmente nas áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileira. A promulgação da lei 10.639 foi antecedida por leis municipais em Belém, Aracaju e São Paulo, e todas elas são resultado de um longo procedimento de ativismo do Movimento Negro. O Brasil é o segundo país de maior população negra do mundo, sendo que, o primeiro é a Nigéria. De acordo com o Censo do IBGE de 2002 constatamos que 45% da população do País é negra.

A proeminência do estudo de assuntos decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana, deve ser componente dos estudos do cotidiano escolar, uma vez que os alunos devem educar-se enquanto cidadãos participativos em uma sociedade multicultural e pluriétnica, tornando-se capazes de construir uma pátria democrática. Além disso, deve-se incluir no contexto dos estudos e ações escolares, as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, além das de ascendência africana e europeia. É preciso ter clareza que a admissão de novos conteúdos, estabelece que se repensem relações étnico-raciais, sociais e pedagógicas.

Devemos observar que o Brasil, é um país multi-étnico e pluricultural, portanto todos devem ser incluídos, e ter garantido o direito de aprender e de desenvolver conhecimentos, sem precisar negar a sua identidade, nem a sua ascendência étnico/racial.

Ao analisarmos a questão por este prisma, de assentar essa inclusão em prática de maneira decidida e apropriada no cotidiano da vida escolar, certamente, estaremos trabalhando com indicadores da qualidade da educação, considerando a pluralidade étnica e as características regionais que fazem parte da realidade brasileira.

HISTÓRIA E CULTURA DOS POVOS INDÍGENAS

Ao contrário do que sempre pensamos e do que os livros didáticos contavam, os portugueses não foram os primeiros povoadores do Brasil, pois havia habitantes nativos aqui antes da chegada dos europeus. Esses habitantes nativos e suas comunidades foram chamados pelos europeus de indígenas, fazendo referência às Índias, local ao qual os portugueses acreditavam ter chegado.

Os índios, habitantes das comunidades indígenas, até o ano de 1500, momento dos primeiros contatos com os europeus, possuíam mil e quatrocentos povos, aproximando-se de um quantitativo de 3 a 5 milhões de indígenas.

As comunidades indígenas possuíam e ainda possuem características diferentes, começando pela língua: existiam e ainda existem vários troncos linguísticos, como o Tupi ou Macro-Tupi, Macro-Jê e Aruak.

Essas comunidades também apresentavam e ainda apresentam diferentes práticas culturais, diferentes crenças e diversos ritos religiosos. Segue um breve levantamento de alguns povos indígenas que habitam ou já habitaram o território brasileiro: Araweté, Avá-Canoeiro, Bororo, Cinta larga, Guarani, Javaé, Kaingang, Karajá, Kayapó, Krahó, Munduruku, Pataxó, Tapirapé, Terena, Ticuna, Tupinambá, Xakriabá, Xavante, Xerente, Xingu, Yanomami, entre outros.

Os povos indígenas eram divididos em nômades e seminômades: eles se deslocavam constantemente de uma região para outra até o esgotamento dos recursos vegetais e animais disponíveis, ou seja, deslocavam-se à procura da pesca, da caça e do pequeno plantio para a sobrevivência.

Grande parte dos povos indígenas morava em aldeias, pequenas comunidades. Muitos pesquisadores das culturas indígenas defendiam a ideia de que esses povos possuíam uma organização política, mas não tão complexa como a dos não índios. Geralmente as lideranças de uma aldeia derivariam dos valores culturais e sociais que os guerreiros e chefes espirituais ostentariam dentro de suas comunidades.

Durante o contexto histórico brasileiro (desde 1500 até a atualidade), os povos indígenas sofreram um processo de conquista, dizimação física (genocídio) e violência cultural (etnocídio) iniciado pelos portugueses e perpetuado, posteriormente, pela população brasileira.

Atualmente, segundo pesquisas do órgão do governo, IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), 734.131 pessoas se declararam como indígenas, mas, segundo a FUNAI (Fundação Nacional do Índio), se considerarmos como índios somente as pessoas que habitam as reservas indígenas, o número do IBGE reduziria para 358 mil indígenas, com a sua grande maioria concentrada nas regiões do Nordeste, Amazonas e Centro-Oeste.

Muitos dos hábitos, costumes, alimentação e crenças da sociedade brasileira são herança direta dos povos indígenas, como, por exemplo: o hábito de andar descalço, o costume de dormir em rede, o hábito da pesca e caça, alimentação à base de mandioca, farinha, polvilho, beiju, além das crenças na eficácia das plantas como alternativa para cura de doenças.

Estrutura Social dos Índios

De modo geral, as sociedades indígenas são sociedades sem propriedade privada, de habitação coletiva, igualitárias, descentralizadas politicamente e com status social distinto segundo a divisão do trabalho.

Normalmente, os homens se encarregam da construção da aldeia, da guerra, caça e pesca, da liderança tribal e dos rituais xamânicos, enquanto as mulheres lidam do plantio e da colheita, preparam os alimentos e produzem tecidos, adornos e utensílios.

A educação das crianças é geralmente, compartilhada por todos, contudo, nos anos iniciais, é a mulher quem cuida dos filhos.

As culturas indígenas são, via de regra, baseada na oralidade. Contudo, mesmo na ausência da escrita, uma diversidade de sinais e de outras formas gráficas cumprem o papel comunicativo.

As tribos costumam manter entre si laços de parentesco e reciprocidade, em famílias monogâmicas ou poligâmicas. Apesar disso, a liderança não possui caráter hereditário, pois é meritória na maioria das vezes.

Religião dos Índios

Do ponto de vista religioso, as culturas indígenas são marcadas pela presença do xamã (pajé no Brasil), os quais são responsáveis pela mediação entre o plano espiritual e material, bem como pela preservação e difusão do conhecimento da tribo.

Em seus rituais, normalmente panteístas (animismo), reverenciam os ancestrais, os elementos, as plantas, animais e os seres mitológicos.

Outro fato curioso é o uso de alucinógenos e outras substâncias rituais, como tabaco e bebidas alcoólicas, utilizados para fazer a ligação com o mundo espiritual.

Mais um aspecto interessante é a percepção indígena do Tempo e do Universo, para os quais não há uma linearidade bem definida.

Arte e Artesanato Indígena

Os objetos produzidos pelas culturas indígenas, apesar do evidente valor estético, não são considerados “arte” pelos seus produtores, pois são de uso cotidiano ou ritual, bem como para troca com povos vizinhos.

Assim, entre esses povos, destaca-se a importância da música, dança, arte plumária, cestaria, cerâmica, tecelagem e a pintura corporal.

A música é utilizada em ocasiões especiais como nos ritos de guerra, nas festas de plantação e colheita e nos ritos de iniciação.

Ora, a cultura indígena utiliza a música como uma forma de contar suas histórias e lhe atribui poderes mágicos, com os quais são capazes de afetar a ordem cosmológica.

De igual modo, a dança possui funções similares às da música nas sociedades indígenas. Normalmente, as danças são do tipo circulares, com o intuito de obter colheitas fartas, espantar espíritos malignos, curar doenças, etc.

Por outro lado, a arte plumária possui funções mais decorativas (cocaes e braceletes) e, via de regra, é restrita aos homens.

Enquanto a cestaria e a cerâmica são praticadas mais pelas mulheres, as quais lançam mão de vários trançados para confeccionar cestos para diversos fins e argila para obter vasilhas, potes, objetos rituais, adornos, dentre outros.

As mulheres também são responsáveis pela produção de tecido (geralmente algodão), mas as roupas confeccionadas variam de acordo com o clima ou são inexistentes, como no Brasil.

Por fim, ambos os sexos praticam a pintura corporal, normalmente com desenhos abstratos e geométricos, carregados de simbologias (de guerra, de proteção, etc.). Esse tipo de pintura também pode ser encontrado em animais, utensílios, árvores e rochas.

Cultura Material

A cultura material indígena se resume a algumas ferramentas, armas, adornos e, muitas vezes, habitações, para povos caçadores-coletores nômades, os quais praticam pesca e agricultura de subsistência e se mudam periodicamente, segundo a sazonalidade e a disponibilidade de recursos naturais.¹

DCN

O parecer e a resolução que instituíram as “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana” foram aprovados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em março de 2004 e homologados pelo Ministério da Educação (MEC) em junho do mesmo ano. A resolução foi resultante do Parecer CNE/CP 3/2004, que teve como relatora a conselheira Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, da Câmara de Educação Superior do CNE. As “Diretrizes” visam a atender à Lei nº 10.639/2003, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas do país.

¹ Fonte: www.todamateria.com.br/www.educador.brasilecola.uol.com.br/www.brasilecola.uol.com.br

Desde o final da década de 1990, as noções de cultura e diversidade cultural, assim como de identidades e relações étnico-raciais, começaram a se fazer presentes nas normatizações estabelecidas pelo MEC com o objetivo de regular o exercício do ensino fundamental e médio, especialmente na área de história. Isso não aconteceu por acaso. É na verdade um dos sinais mais significativos de um novo lugar político e social conquistado pelos chamados movimentos negros e antirracistas no processo político brasileiro, e no campo educacional em especial.

Como reza um velho ditado, não é bom perguntar como são feitas as leis e as salsichas. Determinações legais são fruto do encontro de múltiplas intenções e vontades. Os documentos finais nesse tipo de processo são, antes de tudo, o resultado de muita negociação. Uma maneira comum de os especialistas fazerem uma leitura crítica desses documentos, especialmente aqueles que *não* se envolveram com o processo de sua preparação, é procurar destacar suas falhas, simplificações e possíveis contradições. Não é o que faremos aqui. Tanto os «Parâmetros curriculares nacionais» (PCNs) como as «Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana» têm hoje força de lei e representam uma vontade de democratização e correção de desigualdades históricas na sociedade brasileira.

Apresentação do MEC

O Ministério da Educação, comprometido com a pauta de políticas afirmativas do governo federal, vem instituindo e implementando um conjunto de medidas e ações com o objetivo de corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro.

O Brasil, ao longo de sua história, estabeleceu um modelo de desenvolvimento excludente, impedindo que milhões de brasileiros tivessem acesso à escola ou nela permanecessem. Com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), o Ministério da Educação dá um grande passo para enfrentar a injustiça nos sistemas educacionais do país.

Garantir o exercício desse direito e forjar um novo modo de desenvolvimento com inclusão é um desafio que impõe ao campo da educação decisões inovadoras. Na reestruturação do MEC, o fortalecimento de políticas e a criação de instrumentos de gestão para a afirmação cidadã tornaram-se prioridades, valorizando a riqueza de nossa diversidade étnico-racial e cultural.

A constituição da Secad traduz uma inovação institucional. Pela primeira vez, estão reunidos os programas de alfabetização e de educação de jovens e adultos, as coordenações de educação indígena, diversidade e inclusão educacional, educação no campo e educação ambiental. Esta estrutura permite a articulação de programas de combate à discriminação racial e sexual com projetos de valorização da diversidade étnica. Um dos seus objetivos é tornar a multiplicidade de experiências pedagógicas dessas áreas em modos de renovação nas práticas educacionais. Mais do que uma reunião de programas, a tarefa da nova secretaria é articular as competências e experiências desenvolvidas, tanto pelos sistemas formais de ensino como pelas práticas de organizações sociais, em instrumentos de promoção da cidadania, da valorização da diversidade e de apoio às populações que vivem em situações de vulnerabilidade social.

Para democratizar a educação, é preciso mobilizar toda a sociedade. O MEC, por intermédio da Secad, tem a missão de promover a união de esforços com os governos estaduais e municipais, ONG's, sindicatos, associações profissionais e de moradores, contando com a cooperação de organismos internacionais para ampliar o acesso, garantir a permanência e contribuir para o aprimoramento de práticas e valores dos sistemas de ensino.

A presente publicação, parceria entre o Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, tem o mérito de trazer ao conhecimento de todos os setores interessados da sociedade, questões, informações, bem como os marcos legais das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de acordo com a homologação, em 18 de maio de 2004, do Parecer 03/2204, de 10 de março, do Conselho Pleno do CNE aprovando o projeto de resolução dessas diretrizes. Amplia-se, assim, o debate sobre tema de alta relevância na agenda do Governo Federal.

LEI Nº 11.645/2008: Um Marco na Educação Inclusiva e na Construção da Cidadania

A **Lei nº 11.645/2008** é um dos marcos legislativos mais importantes da educação brasileira contemporânea, pois institui a obrigatoriedade do ensino de **história e cultura afro-brasileira e indígena** em todas as etapas da educação básica. Antes de sua promulgação, a abordagem histórica de negros e indígenas nas escolas brasileiras era limitada, parcial e muitas vezes marcada por estereótipos ou invisibilidade. A lei alterou a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996)**, reforçando a necessidade de que o currículo escolar reflita a **diversidade étnico-racial** do país, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes do papel desses grupos na história nacional.

Contexto Histórico da Lei nº 11.645/2008

Para compreender a importância desta lei, é fundamental analisar o contexto histórico e social que a precedeu. O Brasil possui uma história marcada por processos coloniais, escravocratas e por um sistema social que marginalizou diversos grupos étnicos, em especial negros e indígenas. Durante séculos, a educação formal no país ignorou ou deformou a história desses povos, perpetuando **estereótipos raciais** e omitindo a contribuição significativa de africanos e povos originários na construção da sociedade brasileira.

A **Lei 10.639/2003**, que antecedeu a Lei 11.645/2008, já estabelecia a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, mas ainda não incluía a dimensão indígena de forma abrangente. A partir de estudos sociológicos, históricos e pedagógicos, percebeu-se a necessidade de ampliar o alcance da lei para integrar também a **história e cultura dos povos indígenas**, reconhecendo que ambos os grupos desempenharam papéis essenciais na formação do Brasil.

Além disso, a promulgação da Lei 11.645/2008 ocorreu em um contexto de crescente valorização da diversidade cultural e étnica no Brasil, influenciado por movimentos sociais de luta pelos direitos humanos, pela igualdade racial e pela valorização da identidade indígena. Estes movimentos pressionaram o Estado a implementar políticas públicas de educação que refletissem **pluralidade cultural do país**, promovendo respeito à diferença e combate a preconceitos.

Objetivos da Lei nº 11.645/2008

A lei estabelece objetivos claros e de grande relevância para o desenvolvimento social e educacional do país:

1. Reconhecimento da diversidade cultural brasileira

2. A lei busca garantir que todas as crianças e adolescentes compreendam que a sociedade brasileira é formada por múltiplos grupos étnicos e culturais. Isso inclui o reconhecimento da contribuição histórica de negros e indígenas em diferentes áreas, como política, economia, religião, arte e ciência.

3. Resgate da memória e valorização de culturas marginalizadas

4. Por muito tempo, negros e indígenas tiveram suas histórias apagadas ou distorcidas. A lei visa resgatar essas memórias e valorizar as práticas culturais desses grupos, promovendo a consciência histórica crítica entre os estudantes.

5. Promoção da cidadania e do respeito às diferenças

6. Ao incluir de forma transversal temas relacionados à cultura afro-brasileira e indígena em todas as disciplinas, a lei contribui para formar cidadãos mais conscientes, críticos e capazes de respeitar a diversidade cultural, étnica e social.

7. Combate ao preconceito e à discriminação

8. A educação que contempla a lei é um instrumento para combater **racismo, discriminação e estereótipos**, promovendo inclusão e igualdade de oportunidades.

Abrangência e Aplicação na Educação Básica

A Lei 11.645/2008 determina que o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena seja **transversal**, ou seja, que seja integrado a diversas disciplinas e não limitado apenas às aulas de História. Essa transversalidade possibilita uma compreensão mais ampla e conectada da realidade social brasileira.

Exemplos de aplicação transversal:

- **Literatura:** análise de obras de autores negros e indígenas; estudo de contos, mitos e tradições orais desses grupos.
- **Artes:** valorização da música, dança, pintura, escultura e artesanato afro-brasileiros e indígenas.
- **Geografia:** estudo das ocupações territoriais, tradições agrícolas e relações com o meio ambiente.
- **Ciências:** reconhecimento das práticas tradicionais de manejo da natureza, agricultura, medicina e sustentabilidade utilizadas por indígenas e comunidades afro-brasileiras.
- **Educação Física:** resgate de jogos, danças e práticas corporais tradicionais de negros e indígenas.

Essa abordagem amplia o olhar do estudante, que passa a perceber que a contribuição de negros e indígenas vai muito além da escravidão ou da colonização: eles são protagonistas da **formação da cultura, economia e sociedade brasileiras**.

Conteúdos que Devem Ser Abordados

Segundo a lei, o conteúdo a ser trabalhado nas escolas deve incluir:

1. **História dos povos africanos e sua diáspora**
 - Origem e diversidade dos povos africanos.
 - Tráfico de escravos e sua influência na formação social e econômica do Brasil.
 - Resistência e luta pela liberdade, como quilombos e revoltas.
 - Contribuições para a cultura brasileira, incluindo religião, música, culinária, linguagem e artesanato.
2. **História e cultura dos povos indígenas**
 - Diversidade dos povos indígenas e suas línguas.
 - Organização social, tradições e cosmovisão.
 - Relação com o meio ambiente e práticas sustentáveis.
 - Impacto da colonização e da invasão de territórios sobre essas comunidades.
 - Contribuições para a formação cultural e social do país.
3. **Expressões culturais e sociais**
 - Festividades, rituais, manifestações artísticas e religiosas.
 - Produção literária, música, dança, pintura, escultura e artesanato.
 - Saberes tradicionais, medicina, agricultura e culinária.

4. Transversalidade e interdisciplinaridade

- A lei recomenda que esses conteúdos permeiem diversas disciplinas, permitindo que o estudante compreenda a influência afro-brasileira e indígena de forma integrada à sociedade contemporânea.

Impactos da Lei na Educação Brasileira

A Lei 11.645/2008 trouxe impactos significativos, não apenas no conteúdo curricular, mas também no **modo de ensinar e aprender**:

1. Produção de materiais didáticos específicos

- Livros didáticos passaram a incluir capítulos e seções voltadas para a história e cultura afro-brasileira e indígena.

- Projetos pedagógicos passaram a priorizar a diversidade cultural, combatendo estereótipos.

2. Formação de professores

- Educadores precisaram atualizar seus conhecimentos sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena.

- Cursos de capacitação e formação continuada foram implementados para preparar os professores a trabalhar a transversalidade de forma eficaz.

3. Valorização da diversidade na escola

- Estudantes passam a reconhecer e respeitar diferentes identidades culturais e étnicas.

- Cria-se um ambiente escolar mais inclusivo e democrático, onde a pluralidade cultural é celebrada.

4. Sensibilização da sociedade

- Ao incluir o tema de forma obrigatória nas escolas, a lei contribui para a **formação de uma sociedade mais consciente e tolerante**, capaz de reconhecer injustiças históricas e valorizar a diversidade.

Desafios na Implementação da Lei

Apesar de sua relevância, a implementação da Lei 11.645/2008 enfrenta desafios:

1. Preparação insuficiente de professores

Muitos educadores ainda não possuem formação adequada sobre história afro-brasileira e indígena, dificultando a abordagem dos conteúdos de forma completa e crítica.

2. Resistência cultural e política

Algumas regiões e escolas resistem à inclusão de conteúdos afro-brasileiros e indígenas, seja por desconhecimento, preconceito ou influência de narrativas tradicionais que ignoram a diversidade.

3. Material didático limitado ou inadequado

Embora tenha havido avanços na produção de livros e materiais escolares, ainda existe escassez de recursos que abordem a história afro-brasileira e indígena de forma aprofundada e contextualizada.

4. Avaliação da efetividade

Medir o impacto real da lei no combate ao preconceito e na valorização da diversidade cultural ainda é um desafio para pesquisadores e órgãos de educação.

A Lei nº 11.645/2008 e a Construção da Cidadania

Mais do que um dispositivo legal, a Lei 11.645/2008 é uma ferramenta **pedagógica e social**. Ela promove a construção de uma **cidadania crítica e consciente**, ao:

- Incentivar o respeito às diferenças.
- Valorizar a contribuição histórica de grupos historicamente marginalizados.
- Combater preconceitos e estereótipos.
- Preparar os estudantes para viver em uma sociedade plural e democrática.

O conhecimento da história afro-brasileira e indígena também fortalece **identidades individuais e coletivas**, permitindo que negros e indígenas se reconheçam protagonistas de sua própria história e cultura.

Exemplos Práticos de Aplicação da Lei nas Escolas

1. Projetos interdisciplinares

Escolas podem desenvolver projetos que envolvam história, artes, literatura e ciências, explorando a cultura afro-brasileira e indígena de forma integrada.

2. Eventos culturais

Feiras, exposições, apresentações de dança, música e teatro que retratem tradições afro-brasileiras e indígenas ajudam os estudantes a vivenciar e compreender essas culturas.

3. Uso de recursos tecnológicos

Plataformas digitais, vídeos, documentários e jogos educativos podem enriquecer o ensino, tornando-o mais dinâmico e atraente.

4. Incorporação de saberes tradicionais

Aprender técnicas de agricultura indígena, culinária afro-brasileira, artefatos manuais e música tradicional permite que o estudante compreenda a riqueza e diversidade cultural do país de forma prática e experiencial.

A **Lei nº 11.645/2008** representa um **divisor de águas** na educação brasileira, pois garante que todas as crianças e adolescentes tenham acesso a uma educação que valoriza a diversidade étnico-cultural do país. Mais do que transmitir informações históricas, a lei busca transformar a educação em um **instrumento de inclusão, respeito e formação de cidadãos críticos**, capazes de compreender e valorizar a complexidade da sociedade brasileira.

O impacto dessa lei vai além das salas de aula, influenciando a produção cultural, a formação de professores, a elaboração de políticas públicas e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Apesar dos desafios na implementação, ela permanece como um marco fundamental para o reconhecimento das contribuições afro-brasileiras e indígenas, promovendo o **respeito à diversidade, à memória histórica e à dignidade de todos os cidadãos**.²

3. METODOLOGIAS E CONCEITOS DA CIÊNCIA-HISTÓRICA; PERIODIZAÇÃO E TEMPO.

Esse conteúdo tem como objetivos apresentar e discutir sobre os fundamentos da pesquisa em Educação Histórica, com especial atenção para os referenciais teóricos das investigações acerca da consciência histórica de estudantes.

O ensino de História como campo de pesquisa no Brasil constituiu-se, com maior intensidade, a partir do final da década de 70 e início da de 80 do século XX. Nesse período, o ensino de História foi objeto de intenso debate teórico e resistência à ditadura civil-militar instalada a partir de 1964 no Brasil. No embate contra a política educacional autoritária dos militares floresceu um movimento de renovação das concepções e das práticas de ensino de História.

Na década de 80, professores de escolas públicas e privadas iniciaram uma série de experiências em sala de aula, buscando novas formas de ensinar História, a partir de novas seleções de conteúdos e métodos inovadores para época, como uso da televisão e do vídeo cassete. “Essas experiências, por sua vez, serviram de base para análises, muitas vezes das práticas de ensino e/ou de outras pesquisas, que começaram a se desenvolver nos Cursos de História”. (COSTA e OLIVEIRA, 2007, p. 148).

As novas experiências desenvolvidas nas escolas demandaram a criação de espaços nos cursos de graduação voltados à reflexão sobre a prática do ensino de história. Como exemplos, foram criados nas instituições de ensino superior laboratórios de ensino para atender as demandas da área, a formação de professores do ensino de história passa a ser objeto de reflexão e pesquisa nos meios acadêmicos.

A consolidação do campo de pesquisa se deu com a criação de dois eventos fundamentais: o Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, organizado em 1988 e o Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História, criado em 1993. Esses eventos científicos propiciam a reflexão, o debate e a divulgação dos conhecimentos sobre os problemas do ensino de História nos diferentes níveis e espaços.

As experiências pedagógicas, a formação do profissional de história; a produção do conhecimento histórico na escola, o significado da utilização e a análise dos conteúdos do livro didático; o ensino de história temática como proposta para romper com o ensino de História tradicional; reformas curriculares e a utilização em sala de aula de novas linguagens (música, fotografia, literatura, filmes, história em quadrinhos) passaram a ser objeto de reflexão e pesquisa, a partir de diferentes enfoques teórico-metodológicos.

No campo do ensino de História no Brasil e em outros países, tem-se destacado, nas últimas décadas, uma perspectiva de pesquisa denominada Educação Histórica, também chamada de pesquisa em Cognição Histórica Situada. Como linha de pesquisa, os investigadores têm centrado suas análises nos princípios, fontes, tipologias e estratégias da aprendizagem histórica, a partir do pressuposto da necessidade de conhecimento sobre as ideias históricas de alunos e professores, para que o processo de intervenção didática possa ser mais efetivo, tendo como aporte teórico principal a epistemologia da História. Segundo Schmidt e Garcia (2006, p. 9) “[...] a Educação histórica tem seus fundamentos pautados em indagações como as que buscam entender os sentidos que os jovens, as crianças e os professores atribuem a determinados conceitos históricos – como revolução francesa, renascimento, reforma protestante – chamados “conceitos substantivos”, bem como os chamados de “segunda ordem” tais como narrativa, explicação ou evidência histórica.”

Educação Histórica, Consciência Histórica e Pesquisa

O debate em torno das relações entre a Ciência da História e suas funções didáticas, especialmente as questões acerca da aprendizagem histórica

[...] deram origem às pesquisas que, por sua vez, têm buscado fundamentar a problemática da cognição histórica na própria epistemologia da História, as quais enfatizam a necessidade de conhecer o pensamento histórico de alunos e professores. (CAINELLI; SCHMIDT, 2011, p.11)

Estas pesquisas são denominadas investigações em Educação Histórica ou em Cognição Histórica Situada. De acordo com Barca (2011, p. 24)

Partindo de pressupostos contrários aos de categorização de ideias históricas em padrões gerais de pensamento por idades, alguns investigadores da Inglaterra, como Alaric Dickinson, Peter Lee, Peter Ro-

gers e Denis Schemilt, realizaram estudos inovadores sobre cognição histórica, teoricamente sustentada pela lógica histórica, abrindo assim novas possibilidades para o ensino de História mais poderoso. Com base nos resultados dos vários estudos publicados nestas obras, ficou refutada empiricamente a invariância dos estágios de desenvolvimento aplicada à aprendizagem histórica.

A opção pela pesquisa em Educação Histórica revela a preocupação dos investigadores em compreender elementos do pensamento histórico e formação da consciência histórica de crianças e jovens. Nessa perspectiva, ensinar e aprender História significa desenvolver competências pautadas no conhecimento histórico. Um aluno competente nos estudos históricos é capaz de compreender a História como uma ciência particular, que admite a existência de múltiplas explicações ou narrativas sobre o passado, contudo, sem aceitar o relativismo de todas as explicações sobre o passado e o presente, mas, pelo contrário entender a objetividade dos processos históricos.

Dessa forma, o passado e o presente precisam ser interpretados com base em evidências históricas, que podem ser construídas pelo indivíduo, a partir da relação com diferentes fontes. Segundo Schmidt e Barca (2009a, p. 12):

[...] um conhecimento da História baseado nas diretrizes da Educação Histórica admite a pluralidade das interpretações sobre o passado, buscando compreender as idéias históricas dos jovens e crianças.

Há preocupação em realizar uma intervenção cognitiva adequada, a partir do trabalho com fontes históricas, análise e produção de narrativas históricas, entre outras tarefas, tendo como objetivo uma progressão do saber histórico nos jovens e nas crianças, à luz do conhecimento científico e articulando às necessidades de compreensão da realidade social.

Portanto, um programa de ensino organizado na perspectiva da Educação Histórica privilegia o desenvolvimento gradativo das seguintes competências históricas:

- Saber 'ler' fontes históricas diversas, com suportes diversos, com mensagens diversas;
- Saber confrontar as fontes nas suas mensagens, nas suas intenções, na sua validade;
- Saber selecionar as fontes, para confirmação e refutação de hipóteses (descritivas e explicativas);
- Saber entender - ou procurar entender - o 'Nós' e os 'Outros', em diferentes tempos, em diferentes espaços;
- Saber levantar novas questões, novas hipóteses a investigar - algo que constitui, afinal a essência da progressão do conhecimento. (BARCA, 2005, p. 16).

Para o aluno significa que além de compreender contextos históricos, ou entender a respeito de periodizações, ou mesmo, identificar anacronismos; ele deve conhecer e dominar aspectos da natureza do conhecimento histórico, principalmente familiarizar-se com a busca por evidências através dos usos das fontes históricas e perceber as subjetividades que estes documentos carregam, propondo questões e hipóteses novas sobre o conhecimento histórico verificado por ele e o professor em sala de aula.

O desenvolvimento gradativo de cada saber relacionado constitui a essência da progressão da aprendizagem histórica no viés da Educação Histórica, cujo objetivo mais amplo, como destaca a pesquisadora Lis Cercadilho (2009, p. 9) é a "aquisição de uma consciência histórica para que os indivíduos possam se situar em relação aos seus ancestrais e a seus contemporâneos, e entenderem melhor a vida que lhes é dada a viver".

A formação do pensamento histórico através da consciência histórica é tornada possível quando professores e alunos utilizam em sala de aula os métodos da investigação histórica partindo das narrativas dos mesmos. Tal perspectiva contrapõe a ideia da

história como uma "verdade única" fundamentada em uma "única narrativa" e reforça a experiência e a interpretação dos sujeitos através de suas próprias narrativas. O objetivo é que os alunos possam compreender que a História está narrada em diferentes fontes (livros, canções, palestras, relatos de memória, etc.) utilizadas pelos historiadores que através de análises fundamentadas no método histórico constrói suas narrativas históricas.

A perspectiva da cognição histórica situada não nega que os conteúdos são importantes para o pensamento e a solução de problemas, mas indica que o conhecimento utilizável não é o mesmo que a aquisição de uma lista de conteúdos desconexos.

Estudos e pesquisas recentes sobre a ciência da aprendizagem têm enfatizado que um dos marcos dessa nova ciência é a ênfase na aprendizagem como entendimento. Nesse sentido destaca a importância da investigação das ideias preexistentes no contexto do ensino e aprendizagem acarretando na melhora da aprendizagem dos alunos, favorecendo uma compreensão progressiva em vez de uma memorização.

[...] Muitos dados comprovam que a aprendizagem melhora quando os professores dão atenção ao conhecimento e à crenças trazidas pelos alunos para sala de aula, quando utilizam esse conhecimento e às crenças trazidas pelos alunos para a sala de aula, quando utilizam esse conhecimento como ponto de partida para nova instrução e quando monitoram a mudanças de concepção dos alunos a medida que instrução evolui. (BRANSFORD, BROWN, COCKING, 2007, p. 29)

Tal perspectiva de aprendizagem tornou-se ponto de partida para aprendizagens significativas e em relação à aprendizagem histórica tornaram-se relevantes explicações do passado através da compreensão dos conceitos históricos partindo das próprias experiências de professores e estudantes, nesse sentido, Barca e Gago (2001, p. 241), esclarecem que:

[...] os conceitos históricos são compreendidos pela sua relação com os conceitos da realidade humana e social que o sujeito experiência. Quando o aluno procura explicações para uma situação do passado, à luz da sua própria experiência, mesmo sem apreciar as diferenças entre as suas crenças e valores e as de outra sociedade, revela já um esforço de compreensão histórica.

Esse tipo de contribuição fornece elementos para que se olhe para a aprendizagem em História, preocupando-se com o "aprender" e sabendo que este aprender é permeado por experiências relativas a cada grupo de pessoas.

Segundo Barca e Gago (2001, p. 242):

Compreender os processos cognitivos dos sujeitos ao pensarem em História, examinar as relações entre as ideias tácitas (ideias que os alunos constroem a partir de suas vivências) e os conceitos históricos, explorar a compreensão dos alunos quanto aos conceitos históricos quer de natureza substantiva quer de natureza epistemológica (por exemplo, a interpretação das fontes) tem sido objetivos centrais da pesquisa no campo da cognição histórica.

E ainda:

[...] examinar as relações entre as ideias tácitas e os conceitos históricos, explorar a compreensão dos alunos quanto aos conceitos históricos quer de natureza substantiva quer de natureza epistemológica têm sido objetivos centrais da pesquisa no campo da cognição histórica (BARCA e GAGO, 2001, p. 242).

As ideias tácitas e os conceitos históricos configuram-se em pontos fundamentais acerca da compreensão a respeito da aprendizagem em História, ou seja, sobre a forma como acontece a cognição histórica. Esta perspectiva procura contrapor aos procedimentos didáticos, que percebem o conhecimento científico como diferente daquele que se ensina nos bancos escolares. Segundo Schmidt (2009b, p. 29),

Na perspectiva da cognição histórica situada na ciência de referência, a forma pela qual o conhecimento necessita ser aprendido pelo aluno deve ter como base à própria racionalidade histórica e os processos cognitivos devem ser os mesmos da própria epistemologia da ciência da história.

A perspectiva de aprendizagem situada a partir da própria ciência da História tornou-se uma questão relevante que procura contrapor os indicativos de desinteresse dos jovens estudantes pelo conhecimento histórico escolar, bem como das demandas provenientes de insucessos escolares no que diz respeito às aprendizagens históricas significativas para a construção da consciência histórica, num contexto de formação de contraconsciência para além do capital. (MÉSZÁROS, 2008)

Segundo Lee (2006) a finalidade da Educação Histórica é levar à população os conteúdos, temas, métodos, procedimentos e técnicas que o historiador utiliza para produzir o conhecimento histórico, ressaltando que não se trata de transformar as pessoas em historiadores, mas de aprender a pensar historicamente.

Schmidt (2009b, p. 39) destaca três elementos da natureza da cognição situada na História, o primeiro diz que a “aprendizagem histórica é multiperspectivada e baseada na ideia da interpretação histórica”; o segundo defende que “existe uma estreita relação entre aprendizagem histórica e narrativa na explicação histórica” e o terceiro “afirma que a aprendizagem histórica tem como finalidade a formação da consciência histórica.”

Destes elementos constitutivos da natureza da cognição histórica, pode-se afirmar que as três dimensões da aprendizagem em História são: a *experiência*, a *orientação* e a *interpretação* as quais estão intimamente relacionadas, pois não existe experiência histórica sem significados, ou orientação histórica sem experiência. (RÜSEN, 2001)

É importante observar que de acordo com a perspectiva da Educação Histórica, os estudantes passaram a ser compreendidos como agentes de sua própria formação, com ideias históricas prévias sobre a História e com várias experiências, assim como o professor passou a ter um papel de investigador constante, necessitando problematizar suas aulas. Nesse sentido ele é o historiador que trabalha com os documentos e elabora o conhecimento em suas aulas de História.

Tal configuração de ensino e aprendizagem de História possibilita a produção do conhecimento histórico no contexto da sala de aula. Desta forma, é importante que se trabalhe compreensão e a explicação histórica, para isso ser possível torna-se relevante destacar alguns pontos da explicação histórica, tais como: “a problematização, o ensino e a construção de conceitos, a análise causal, o contexto temporal através da exploração do documento histórico”. (SCHMIDT, 2009c, p. 59).

É importante reforçar que pesquisar significa dialogar com a realidade e, sobretudo, criar, emancipar, e isso é perfeitamente possível desde muito cedo, começa na infância e se estende por toda a vida, desde que seja concebida e praticada.

Assim vivenciar a realidade, dialogando com ela crítica e criativamente, faz da pesquisa requisito da vida, progresso e cidadania. Por isso, há um engano na habitual afirmação que o *locus* da pesquisa é a academia, especificamente na pós-graduação, pois o diálogo com a realidade e consequente sistematização, antecede e excede a essa topologia e temporalidade. (HORN; GERMINARI, 2009, p. 95).

Tal perspectiva de pesquisa viabiliza maiores possibilidades, por exemplo, para uso das fontes históricas em contexto escolar. Segundo Bittencourt (2004) recorrer ao uso de vestígios e fontes históricas nas aulas de história pode favorecer o pensamento histórico e a iniciação aos métodos de trabalho do historiador.

A intenção do trabalho com documentos em sala de aula é o de desenvolver a autonomia intelectual adequada, que permita ao aluno realizar análises críticas da sociedade por meio da consciência histórica.

Para o trabalho com fontes na aula de História, é indispensável ir além dos documentos escritos, trabalhando com os iconográficos, os registros orais, os testemunhos da história local, além de documentos contemporâneos, como: fotografia, cinema, quadinhos, literatura e informática. É importante atentar-se para a identificação das especificidades do uso desses documentos, bem como entender a sua utilização para superar as meras ilustrações das aulas de História.

Assim, no contexto do ensino e aprendizagem é importante a identificação do documento, determinando a sua origem, natureza, autor ou autores, datação e pontos importantes do mesmo. Entende-se que tais aspectos possibilitam que os alunos valorizem e contribuam para a preservação de documentos escritos, dos lugares de memória, como: museus, bibliotecas, acervos privados e públicos de fotografias, audiovisuais, entre outros.

O trabalho com documentos e fontes históricas pode levar a uma análise crítica sobre o processo de construção do conhecimento histórico e dos limites de sua compressão. Isso possibilita a realização na sala de aula da própria atividade do historiador, a articulação entre elementos constitutivos do fazer histórico e do fazer pedagógico. O conhecimento histórico ensinado de tal forma oferece ao aluno condições de participar do processo do fazer, do construir a História. Assim, o jovem estudante pode entender que a apropriação do conhecimento é uma atividade em que retorna ao próprio processo de elaboração do conhecimento.

As investigações em Cognição Histórica, também denominadas pesquisas em Educação Histórica, vêm sendo desenvolvidas com certa intensidade na Inglaterra, Estados Unidos, Canadá, Portugal e Brasil.

As pesquisas que tomam como objeto o ensino-aprendizagem de História filiam-se em linhas teórico-metodológicas diversas e, a partir de fundamentos da Psicologia, Sociologia, História, Antropologia e Didática desenvolvem abordagens diferentes.

#IMPORTANTE

A perspectiva da Educação Histórica apresenta-se, hoje, com fundamentação científica própria baseada em áreas do conhecimento como a Epistemologia da História, a Metodologia de Investigação das Ciências Sociais e a Historiografia. Assim, a Educação Histórica constitui-se como teoria e aplicação à educação de princípios que levam em conta os dados recentes da cognição histórica. Diferente da pesquisa sobre o desenvolvimento cognitivo da aprendizagem referenciada na Psicologia da Educação, as análises da cognição no viés da Educação Histórica tomam como referência a própria epistemologia da História. Entre os conceitos utilizados pela Educação Histórica, o de consciência histórica, na perspectiva dos estudos de Rüsen, assume posição central.

Portanto, a análise da cognição histórica requer um enquadramento teórico específico circunscrito à natureza do conhecimento histórico, ancorado na epistemologia da História.

As pesquisas em Educação Histórica sustentadas nos pressupostos teórico-metodológicos do conhecimento histórico assumem, na atualidade, um conjunto de enfoques que podem ser resumidos em três núcleos:

- a) análises sobre ideias de segunda ordem;
- b) análises relativas às ideias substantivas;
- c) reflexões sobre o uso do saber histórico.

Periodização e Tempo na Ciência-Histórica

O estudo da História não se limita à simples narrativa de acontecimentos passados; ele exige uma compreensão crítica de como os eventos se organizam no tempo e de como a sociedade atribui significados a diferentes períodos históricos. Neste sentido, o conceito de **tempo histórico** e a prática da **periodização** são fundamentais na ciência-histórica, sendo elementos estruturantes do pensamento histórico e da consciência histórica.

O Conceito de Tempo Histórico

O **tempo histórico** é uma categoria essencial para compreender a História como ciência. Diferentemente do tempo cronológico, que é linear, uniforme e medido em dias, meses e anos, o tempo histórico envolve **reconhecimento de relações, causalidades e significados sociais e culturais atribuídos aos eventos e processos humanos**. Ou seja, o tempo histórico não é apenas sequência de fatos, mas **interpretação do passado**, na qual se articula causa, efeito e contexto.

- **Tempo cronológico:** é a medida quantitativa do tempo, com base em calendários e contagem de anos. Ele é útil para situar fatos de forma objetiva.
- **Tempo histórico:** é qualitativo e envolve **interpretação**, considerando a experiência humana, os processos sociais, econômicos, culturais e políticos. É a dimensão temporal que permite compreender mudanças, continuidades e rupturas na história.

Para a Educação Histórica, ensinar o tempo histórico significa proporcionar aos estudantes **instrumentos para pensar historicamente**, perceber que o passado não é homogêneo e que diferentes sociedades experienciam o tempo de maneiras diversas.

A Importância da Periodização

A **periodização histórica** consiste na **divisão do tempo em períodos distintos** com base em critérios que permitam organizar o conhecimento histórico e facilitar sua compreensão. Esta prática é essencial, pois **o passado é contínuo**, mas o estudo da História exige categorias para análise, comparação e ensino.

- **Funções da periodização:**
 1. Facilitar a compreensão e o ensino da História.
 2. Permitir a análise de transformações e permanências sociais.
 3. Organizar conteúdos e fontes de forma coerente para o estudante.
 4. Auxiliar na construção da consciência histórica, mostrando relações entre passado e presente.

Tipos de Periodização

Existem diferentes formas de periodização, que podem variar conforme critérios geográficos, temáticos ou culturais:

1. **Periodização universal:** divide a História em grandes períodos que abrangem a humanidade de maneira global, como:
 - Pré-história (Paleolítico, Neolítico)
 - Idade Antiga
 - Idade Média
 - Idade Moderna
 - Idade Contemporânea
2. **Periodização nacional:** organizada em função dos processos históricos de cada país. Por exemplo, no Brasil, podemos destacar:
 - Período pré-colonial (até 1500)
 - Período colonial (1500–1822)
 - Período imperial (1822–1889)

- República (1889–presente)
3. **Periodização temática:** baseada em aspectos específicos, como política, economia, sociedade ou cultura. Exemplo:
 - Revoluções industriais
 - Movimentos de independência
 - Transformações sociais no século XX
 4. **Periodização por eventos significativos:** foca em acontecimentos de grande impacto que marcam rupturas ou mudanças. Exemplo:
 - Revolução Francesa (1789)
 - Proclamação da República no Brasil (1889)
 - Segunda Guerra Mundial (1939–1945)

Cada tipo de periodização possui **vantagens e limitações**. Enquanto a periodização universal permite comparações globais, a nacional ou temática privilegia a compreensão do contexto local ou específico. A escolha do tipo de periodização depende dos objetivos pedagógicos, do público-alvo e do enfoque da pesquisa ou ensino.

Relação entre Tempo Histórico e Cognição Histórica

O trabalho com periodização e tempo histórico está intimamente ligado ao desenvolvimento da **consciência histórica** nos estudantes. Para compreender a História como ciência, é necessário que o aluno:

- Reconheça que eventos não ocorrem de forma isolada, mas em **cadeias de relações causais e temporais**.
 - Compreenda a existência de **múltiplas temporalidades**, considerando diferentes ritmos históricos, como o econômico, social e cultural.
 - Perceba **anomalias e anacronismos**, evitando aplicar conceitos e valores de uma época em outra de maneira equivocada.
 - Desenvolva **capacidade de narrativa histórica**, articulando fatos, processos e períodos de forma coerente e fundamentada em evidências.
- A utilização de **linhas do tempo, gráficos, mapas e esquemas** é uma ferramenta importante para ajudar os estudantes a visualizar temporalidades, relações de causa e efeito, e rupturas ou continuidades históricas.

Desafios da Periodização

Apesar de sua importância, a periodização apresenta desafios conceituais:

1. **Risco de simplificação excessiva:** ao dividir a História em períodos rígidos, pode-se perder a complexidade dos processos históricos.
2. **Eurocentrismo e perspectivas únicas:** muitas periodizações clássicas refletem a visão europeia da História, deixando de considerar outras culturas e sociedades.
3. **Conflito entre múltiplas temporalidades:** nem todos os processos históricos seguem a mesma linha temporal, tornando a periodização complexa quando se busca uma compreensão global.
4. **Ensino da periodização:** requer mediação pedagógica para que os estudantes compreendam que se trata de uma **construção humana** e não de uma realidade objetiva e imutável.

Aplicações Pedagógicas

A compreensão de tempo e periodização permite que professores:

- Estruturem conteúdos de forma **progressiva**, respeitando o desenvolvimento cognitivo do estudante.