

POR UM ENSINO DE HISTÓRIA POPULAR EM UMA ESCOLA CIDADÃ

FOR A POPULAR HISTORY TEACHING IN A CITIZEN SCHOOL

Israel Soares de Sousa¹

Raquel Leão de Bastos²

Severino Bezerra da Silva³

Resumo:

O presente artigo tem como objetivo discutir acerca do ensino de História e suas configurações atuais a partir das diversas influências teóricas, metodológicas e políticas. Buscamos articular uma discussão que levasse em consideração a ampliação do conceito de História, de sujeitos e fontes históricas e, conseqüentemente, da ampliação de possibilidades teórico-metodológicas no ensino de História. Organizamos o texto a partir das contribuições da historiografia para o ensino de História; do avanço da Pedagogia e da abertura de seu leque de atuação. Defendemos no texto uma relação direta do ensino de História com os pressupostos da Educação Popular e destacamos também o papel dos movimentos sociais na modificação do currículo de História na Educação Básica. Nossa metodologia se baseou em uma revisão bibliográfica acerca da temática que nos levou a utilizar autores como Fonseca (2006); Bittencourt (2008); Freire (2011), Sousa (2015), entre outros. Constatamos que a relação entre o ensino de História e a Educação Popular é uma possibilidade de construção de uma educação cidadã, que pode superar a ideia de educação como (con)formadora de ideias e que a História precisa valorizar vivências e contribuir na formação das identidades dos alunos.

Palavras-chave: Ensino de História; Educação Popular; Pedagogia; Movimentos Sociais

Abstract:

This article aims to discuss the teaching of History and its current configurations in light of various theoretical, methodological, and political influences. We seek to articulate a discussion that takes into account the broadening of the concept of History, as well as the expansion of historical subjects and sources, thereby opening up new theoretical and methodological possibilities for history education. The text is organized around the contributions of historiography to history teaching; the advancements in Pedagogy and its expanding range of applications. In this article, we advocate for a direct relationship between the teaching of History and the principles of Popular Education, and we also highlight the role of social movements in transforming the History curriculum in Basic Education. Our methodology was based on a literature review on the topic, which led us to draw on authors such as Fonseca (2006), Bittencourt (2008), Freire (2011), Sousa (2015), among others. We conclude that the relationship between history teaching and Popular Education offers a pathway for building a citizenship-oriented education—one that transcends the notion of education as merely shaping or conforming ideas, and instead values lived experiences and contributes to students' identity formation.

Keywords: History Teaching; Popular Education; Pedagogy; Social Movements

¹ Graduado em História (UFPB), Mestre e Doutor em Educação (UFPB). Professor Adjunto no Curso de História, do Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0363652061692234>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9748-3699>, E-mail: israel.soares@professor.ufcg.edu.br

² Graduada em História (UFPB), Mestre em Educação (UFPB), Doutoranda em Educação (UFPB). Professora Substituta no Curso de Pedagogia, do Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3690646160111033>, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9458-3862>, E-mail: leaodebastos@gmail.com

³ Doutorado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-Professor titular da UFPB. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8286905684399911>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3062-6640>, E-mail: severinobsilva@uol.com.br

Palavras iniciais

Poderíamos começar o artigo apontando a escola que temos, mas resolvemos, antes disso, que é necessário dizer que pesquisamos e trabalhamos no sentido de lutar pela escola que queremos, uma escola cidadã, uma escola que busque sentido para ela e para seus partícipes e, para isso, ela precisa ouvir seus sujeitos; agregar histórias; acolher pessoas; ser eficaz na formação de seres humanos, sempre estimulando a capacidade criativa.

Nesse sentido, a escola que buscamos precisa estimular a capacidade dos nossos estudantes (crianças, jovens, adultos e idosos) a continuarem acreditando que a educação é um caminho possível. Que lugar incrível, uma escola terna e carregada de amorosidade; um espaço de companheirismo; que atenda a necessidade do nosso tempo e que promova relações sociais e humanas sadias. Enquanto isso não acontece, vamos mudando quando possível, mas sempre investigando e refletindo nossos problemas. É isso que esse trabalho busca: discutir o ensino de História como processo democrático e que precisa dialogar com as histórias dos próprios alunos, mobilizando suas consciências históricas e relacionando a história oficial com as vivências discentes.

A História enquanto disciplina escolar

Para compreendermos o Ensino de História tal como está posto na atualidade, é preciso que façamos algumas breves observações e discussões a respeito de como ele se formou historicamente e como se estabeleceu enquanto disciplina escolar, ocupando espaço no currículo oficial, território de disputa e poder, no qual muitos saberes poderiam estar em seu lugar. Não iremos fazer um extenso histórico do ensino de História, visto que esse caminho já foi percorrido por muitos autores, mas apenas destacar alguns elementos desses contextos para fortalecer nossa análise.

Em primeiro lugar, é necessário deixar claro que, mesmo havendo relações entre a História enquanto ciência e a História enquanto disciplina escolar, há entre elas distinções que colocam a disciplina escolar de História em um lugar privilegiado de alcance social em relação aos seus saberes.

Professores, pesquisadores na área de História e movimentos sociais, têm se debruçado e defendido uma história mais ampla, diversa e democrática, que dê conta de lugares, pessoas e coletividades que, propositalmente, não eram considerados importantes nas linhas escritas, nas imagens produzidas nas memórias coletivas. Brecht, nas suas *“perguntas de um operário que lê”*, já questionava onde estavam esses sujeitos nas histórias oficiais. Nesse sentido, enquanto educadores pautados nos pressupostos da Educação Popular, continuamos insistindo nas perguntas de Brecht: onde estão as periferias populares nos livros de História? Onde está o movimento social do campo? Alguém viu a contribuição cultural, científica e social de negros e negras nos currículos escolares? Onde estão as mulheres? Onde está o movimento LGBTQIAPN+? Tantas perguntas e poucas respostas. E enquanto elas existirem, as pesquisas nessas áreas serão importantes. Por isso, esperamos que esse trabalho possa contribuir com essas reflexões. É a disciplina de História que atua diretamente na formação de sujeitos, também sofrendo influência destes nas suas configurações teórico-metodológicas. Nesse aspecto, também é importante que façamos algumas observações de como o conceito de disciplina

se caracteriza. Assim, de acordo com Fonseca (2006):

[...] A designação utilizada atualmente define como disciplina escolar o conjunto de conhecimentos identificado por um título ou rubrica e dotado de organização própria para o estudo escolar, com finalidades específicas ao conteúdo de que trata e formas próprias para sua apresentação. (Fonseca, 2006, p. 15).

Essa definição sobre disciplina escolar possui fortes características relacionadas a sua origem e se deu a partir do interesse de grupos e de intuições que exerciam influências políticas, mas principalmente a partir da necessidade de fortalecimento do estado laico em detrimento às influências religiosas na educação. É interessante pensar que desde a chegada dos jesuítas no Brasil, já havia o ensino de História destinado aos povos originários, mas não tínhamos constituída a disciplina de História como entendemos hoje. Mesmo havendo uma intenção clara por parte da Igreja Católica na conversão e catequização dos indígenas, não podemos considerar que a História estava configurada enquanto disciplina escolar, o que só ocorreu no Brasil, no século XIX, com a necessidade da afirmação de identidades nacionais e a legitimação de poderes políticos. Assim a História vai ocupar seu espaço nos currículos das escolas primárias e secundárias, conforme nos aponta Fonseca (2006):

É somente a partir daí que a História como disciplina escolar se constituiu, fortemente marcada por uma perspectiva nacionalista, servindo aos interesses políticos do Estado, mas carregando também elementos culturais essenciais que, incorporados, garantiam a consolidação dos laços entre parcelas significativas das populações, no processo de construção das identidades nacionais coletivas. (Fonseca, 2006, p. 20).

Hoje, por mais que tenhamos claro que a disciplina de História precisa estar voltada para o processo de formação de sujeitos históricos, cientes de seus papéis na sociedade, transformadores do meio em que vivem e que atuam diretamente na educação integral de homens e mulheres. Não podemos entendê-la como resultado de um único movimento histórico ou da vontade de apenas um grupo social dominante que determina o currículo e como este deve ser colocado em prática a partir, exclusivamente, de suas vontades.

Por isso, é importante discutir o ensino de História a partir das influências das transformações do próprio movimento historiográfico e da maneira como a História enquanto ciência passou a ser entendida a partir do movimento de transformação da Pedagogia e suas correntes, principalmente da Educação Popular, que passaram também a repensar o próprio conceito de educação e, conseqüentemente, de disciplina. Mesmo sofrendo muitas transformações, entendemos que nossa educação e, principalmente, o ensino de História ainda são marcados por uma herança eurocêntrica, feita por homens brancos e que precisa ser questionada, pois de acordo com Ucha (2021):

Nesse movimento, o ensino de história se caracterizou por produzir uma única forma de pensar o passado e, por isso, de pensar o sentido do tempo, aquele oriundo de uma ciência originalmente eurocêntrica, que é a História. Partindo de uma concepção de simplificação e transferência de conhecimentos produzidos na academia, o ensino de história durante muito tempo atuou para a

manutenção dessa perspectiva eurocêntrica, linear e progressista, o que foi imposto, não sem resistências, aos estudantes de escolas de ensino fundamental e médio como um único movimento dos seres humanos no tempo, ao mesmo tempo que silenciou outras perspectivas, outras histórias e outras formas de conhecer e se relacionar com o passado, notadamente aquelas dos grupos colocados na invisibilidade. (Ucha, 2021, p. 35).

Por isso, também entendemos que é importante compreendermos o ensino de História como resultado de demandas de grupos sociais excluídos e que vêm lutando pela visibilidade de suas histórias, culturas e lutas no currículo escolar oficial. Se hoje podemos falar em História e decolonialidade, em educação antirracista, nas discussões de gênero e sexualidade, em uma história vista de baixo, isso não se deu por conta de um movimento exclusivo, mas de processos diversos que vêm repercutindo no próprio currículo escolar e, especificamente, no currículo de História da Educação Básica no Brasil.

Contemporaneamente, a percepção acerca do ensino de História ultrapassou a noção de memorizar datas consideradas importantes, homens considerados heróis, eventos tidos como marcos; mais do que isso, a História também passou a visibilizar e interpretar as diversas narrativas produzidas pelos mais diversos grupos sociais e sujeitos históricos. É essa perspectiva de História que defendemos e buscamos, uma disciplina mais crítica, não neutra, menos cientificizante e desinteressada, uma história que leve em consideração a própria vida dos nossos alunos como algo importante e transformador e como elemento de diálogo com os conteúdos do currículo; podendo, inclusive, modificá-los.

É importante não perdermos de vista os perigos da história única e, assim, buscarmos ouvir outras vozes, muitas vezes abafadas pelo discurso da ordem e do progresso; da pátria e da família. Uma das formas de apropriação da disciplina de História no âmbito escolar pelos professores pode se dar pela compreensão das contribuições da própria historiografia ao entendimento do significado de história enquanto saber científico, mas também a como essas correntes historiográficas são ressignificadas na escola básica. Por isso, no tópico seguinte, refletimos acerca da relação entre historiografia e ensino de História.

Historiografia e Ensino de História

Destacamos que não entendemos que o saber histórico produzido na academia e as pesquisas historiográficas são conhecimentos superiores que precisam de um tratamento didático para serem reproduzidos na escola pelos professores. Pelo contrário, compreendemos que existem saberes diferentes que se constituem a partir de perspectivas distintas, mas que estão intrinsecamente relacionados e que a própria lógica do espaço onde esses saberes circulam, podem gerar novos conhecimentos, seja na academia ou na escola. O saber histórico acadêmico não existe por si só, ele se constrói a partir das investigações de transformações de homens e mulheres no tempo a partir de perspectivas de investigações e concepções de pessoas específicas, nesse sentido, não se constitui enquanto verdade absoluta, mas como as representações de historiadores sobre determinado objeto.

Nessa perspectiva, também no espaço da escola básica há construção de saberes, uma vez que o conteúdo ensinado sofre interferências a partir de sua apropriação por parte dos discentes e o próprio saber escolar interfere e modifica os saberes produzidos na academia. Assim, ao invés de pensarmos em reprodução

do saber histórico na escola por um processo de transposição didática, preferimos recorrer ao conceito de mediação didática apontado por Lopes (1997):

Prefiro referir-me a um processo de mediação didática, todavia não no sentido genérico conferido à mediação: ação de relacionar duas ou mais coisas, de servir de intermediário ou ponte, de permitir a passagem de uma coisa a outra. Utilizo o termo “mediação” em seu sentido dialético: um processo de constituição de uma realidade através de mediações contraditórias, de relações complexas, não imediatas, com um profundo senso de dialogia. (Lopes, 1997, p. 106).

A respeito dessa relação entre a História escolar e a História acadêmica, ao estabelecer distinções entre as concepções acerca do significado da palavra história e apontar uma complexidade nas relações entre as duas concepções de saber histórico, Monteiro (2007), afirma que:

Outra distinção que importa destacar e, que constitui um quarto significado, é aquela que pode ser estabelecida entre a História “sábua”, acadêmica, saber de referência científica, dos pesquisadores e a História como disciplina escolar, a História ensinada. O reconhecimento desta distinção é feito aqui tendo por base as proposições sobre o saber escolar que discutimos na primeira parte deste capítulo e que assume, portanto, o entendimento de que a História acadêmica e a escolar mantêm relações complexas entre si para legitimação e atualização. (Monteiro, 2007, p. 94).

A partir dessa compreensão, é importante que professores de História também se inteirem das discussões e perspectivas historiográficas com o objetivo de fortalecer os processos de mediação entre os saberes, de dialogar melhor, por exemplo, as histórias locais com a história nacional. A compreensão de que, historicamente, a concepção de história e a forma de ensiná-la se transformaram e continuam se modificando pode colocar professores como autores de seus próprios fazeres pedagógicos, no sentido de que, entendendo-se as intenções implícitas nas propostas de educação, pode-se conduzi-las a uma configuração mais democrática e cidadã. A esse respeito, Bittencourt (2008), afirma que:

Estabelecer relações entre produção historiográfica e ensino de História é fundamental, mas exige um acompanhamento, mesmo que parcial, dessa produção, decorrendo dessa necessidade a formação contínua dos professores, a qual, entre outras modalidades, deve manter cursos de atualização a fim de atender a esses objetivos. (Bittencourt, 2008, p. 139).

Além das atualizações mais atuais na historiografia e no ensino de História, algumas correntes históricas influenciaram na configuração do seu entendimento e na forma como ela é ensinada ainda hoje nas escolas. Não temos a pretensão de discutir todas as correntes historiográficas, mas estabelecer uma relação com o ensino a partir das concepções mais presentes no discurso e na prática dos professores. Uma dessas concepções é o historicismo, relacionado diretamente com a metodologia positivista de educação e que, por mais que seja considerado ultrapassado, ainda reflete nos planos e propostas educativas de muitos professores de História. A esse respeito, Ricci (2008), destaca que:

Uma primeira tendência ou convicção é a de que é possível nomear de positivista, onde o ponto de partida do educador da área de história é a ação ímpar de homens transformados em heróis, únicos sujeitos dos fatos históricos. Ainda bastante presente nos primeiros anos da vida escolar da Educação Básica,

reproduz-se em vários episódios ao longo da trajetória escolar. Pedagogicamente, os fatos que se sucedem exigem uma postura de neutralidade, o que leva à memorização do educando. (Ricci, 2008, p. 116).

Na historiografia, essa concepção positivista se concretizou a partir do historiador prussiano Leopold von Ranke e ficou conhecida como historicismo ou história como narrativa. De acordo com Bittencourt (2008):

Os fundamentos de Ranke baseavam-se no pressuposto da singularidade dos acontecimentos históricos. Cada fato histórico é único e sem possibilidade de repetição, devendo a reconstrução de um passado ter como base a objetividade para ser “história verdadeira”. Os historiadores, impedidos de emitir qualquer juízo de valor, mantendo-se sempre em uma atitude “imparcial” e neutra diante dos fatos, têm como objetivo “mostrar o que realmente aconteceu” e como método a busca e a verificação de documentos fidedignos em arquivos, cujas análises devem eliminar uma apreciação subjetiva. (Bittencourt, 2008, p. 140).

Em sala de aula, essa concepção se caracteriza como um modelo impositivo de conhecimento. A História considerada verdadeira é a dos grandes homens, exaltados como heróis, importantes vultos nacionais. Atualmente, mesmo com tantas outras formas de se entender e fazer a história e a educação como um todo, esta é uma concepção que, por mais que seja criticada e refutada nos discursos, ainda influencia na prática docente de muitos professores em todo o país.

Outra possibilidade historiográfica que influenciou e influencia o ensino de História é o marxismo, que a partir das ideias de Karl Marx, de marxistas e marxianos, centrou suas ideias a partir dos conceitos de modo de produção, formação econômico-social e classes sociais. Com o materialismo histórico-dialético, Marx muda o foco das transformações sociais, que deixa de estar nos grandes homens e se volta para as ações dos homens em suas coletividades, nas lutas de classes. Nesse sentido, os homens passam a ser entendidos como sujeitos ativos de sua própria história, conforme nos mostram Boudé e Martin (1983):

É forte a tentação de pensar que, sob um ponto de vista marxista, o curso dos acontecimentos regula-se fora das decisões dos homens. Todavia, Marx evita cair no determinismo ao introduzir o conceito de <<práxis>>, de prática social. Para o autor do Capital, a ação e a consciência estão intimamente ligadas. Um grupo humano só pode compreender uma evolução ao empenhar-se no processo de mudança. Por outras palavras, os homens, apesar de estarem inseridos em estruturas sociais, não são objetos passivos, mas sujeitos activos da sua própria história. (Bourdé e Martin, 1983, p. 158).

Mesmo sofrendo duras críticas, o marxismo teve forte influência nos currículos escolares no Brasil, principalmente na década de 1980, quando tivemos o fim do período da Ditadura Civil-Militar e de seu controle ideológico sobre os currículos. Essa vertente, quando apropriada pelo ensino de História, fortaleceu o entendimento do indivíduo como sujeito, compreendendo o cotidiano como um espaço privilegiado para as lutas sociais e proporcionando o entendimento de novos motores para os percursos da história.

Atualmente, a compreensão de que ensinar História não é uma viagem sem volta a um passado de fatos verdadeiros e incontestáveis nos remete à concepção muito utilizada e presente nos currículos escolares de história-problema. A ideia de neutralidade e a narrativa desinteressada como metodologia foram contestadas

também pelos historiadores franceses da Escola dos Annales, inaugurada por Marc Bloch e Lucien Febvre, que defendiam que o historiador deveria fazer suas investigações a partir de demandas do tempo presente. Nesse sentido, temos a compreensão de que a história só é possível a partir da relação dos tempos históricos, contrapondo-se à ideia de história como conhecimento do passado. De acordo com Reis (2000):

A história-problema vem reconhecer a impossibilidade de narrar os fatos históricos “tal como se passaram”. Por ela, o historiador sabe que escolhe seus objetos no passado e que os interroga a partir do presente. Ele explicita a sua elaboração conceitual, pois não pretende se “apagar” na pesquisa, em nome da objetividade. [...] Essa nova história reabre constantemente o passado em vez de reconstituí-lo definitivamente. Ela o retoma, o remaneja, o rediscute, estimulada pelas experiências do presente, que é sempre novo e exige, para se pensar, a reabertura do passado. (Reis, 2000, p. 74-75).

Outra contribuição importante advinda da Escola dos Annales diz respeito à variedade na possibilidade das fontes. Essa abertura gerou novos temas e novas formas de interpretar a história para além dos documentos oficiais escritos. A incorporação dessas fontes na sala de aula amplia também as possibilidades de entendimento do conteúdo por parte dos alunos, pois como testemunhos concretos de determinado tempo, podem fortalecer a compreensão de conteúdos que poderiam ser apresentados apenas pela exposição verbal e abstrata do professor. Assim, pinturas, fotografias, músicas, objetos, filmes, móveis e roupas, por exemplo, podem ser usados nas aulas de História não só como fontes históricas, mas como recursos pedagógicos importantes para o processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Fialho, Machado e Sales (2016):

Essa inovação proposta pela Escola dos Annales ampliou de tal maneira o universo das pesquisas históricas que ensejou vivível aumento nas possibilidades de o professor trabalhar em sala de aula com variados temas no ensino da História. Afinal, se as fontes forem bem utilizadas, em uma perspectiva que considere o desenvolvimento cognitivo envolvido na relação entre ensino e aprendizagem em História, tornam-se ferramentas, no sentido amplo que estas podem alcançar, auxiliando a compreensão histórica da educação escolar. (Fialho, Machado e Sales, p. 1052).

Depois das influências dos *Annales*, a nova história cultural surge como uma abertura ainda maior em relação às possibilidades temáticas no ensino de História. Assim, pensar e fazer história, atualmente, vai além dos elementos políticos, é essencial também que se façam investigações econômicas, sociais e culturais. A história não é mais a representação do homem branco europeu, ela fala de mulheres, de pretos, de índios, de gays, de trabalhadores urbanos e rurais, pessoas comuns, que trabalham e transformam o país.

O outro extremo também precisa ser pensado, pois abandonar elementos políticos e econômicos em nome exclusivo da cultura é uma ação que fragmenta a história. É significativo perceber que a História Cultural chega aos livros didáticos do país abarcando elementos antes não considerados nos currículos escolares. Porém, a crítica que se faz a esse paradigma diz respeito, muitas vezes, ao abandono total das explicações políticas na historiografia e nos Livros Didáticos. Gomes (2015) analisando a forma como a Nova História aparece em Livros Didáticos de História no Brasil, aponta elementos que nos fazem pensar acerca desse abandono dos elementos políticos:

Nota-se ainda a total ausência do político: não há sequer uma referência a qualquer fato ou processo de ordem política, nem mesmo quando a política se articula a outras esferas. Por exemplo, o escasso poder real em oposição ao grande poder dos senhores feudais é sugerido, mas nunca explicitado (Gomes, 2015, p. 15).

Nesse sentido, um caminho interessante e que pouco tem tido inserção nos Livros Didáticos de História, diz respeito à História Social Inglesa, surgida na década de 1960, entre outros movimentos, com intuito de se contrapor à perspectiva cultural da Escola dos *Annales*, conforme nos aponta Meira (2018):

construída a partir das inquietações de intelectuais oriundos da crítica literária, da história e da filosofia que, mesmo rompidos com o Partido Comunista Britânico após as revelações de 1956, ainda se mantiveram ligados às perspectivas de análise do materialismo histórico, propondo uma história cultural do social. Tal como a Escola dos *Annales*, organizada a partir de uma revista acadêmica, a História Social Inglesa também teve seu veículo de divulgação de ideias, a *New Left Review*. (Meira, 2018, p. 89).

Nesse sentido, a História Social Inglesa se apresenta como uma das correntes historiográficas que se fortaleceram nos anos de crise epistemológica da década de 1960, contribuindo para novas perspectivas de interpretações das diferentes realidades sociais.

Pedagogia e Ensino de História

A Educação enquanto ciência vem sendo discutida e, cada vez mais, os cursos de licenciaturas vêm ampliando e compreendendo a forma como as disciplinas da Pedagogia são importantes para a formação docente dos professores, o que não é diferente no caso da História. Não pensar a Didática Magna, de Comenius, ou o *Ratio Studiorum*, produzido pelos jesuítas como manuais que ainda mantém certa influência na nossa educação, é não considerar o quanto nosso sistema educacional se balizou pelas ideias tradicionais de ensino.

De maneira geral, podemos dizer que as principais concepções de educação no Brasil giram em torno do positivismo e suas ideias pedagógicas tradicionais de ensino; da Escola Nova e sua concepção de educação ativa; e as concepções mais progressistas, como a Educação Popular, e a compreensão da educação como um processo político e transformador. Claro que existem outras compreensões pedagógicas que influenciaram e influenciam as escolas do país, mas nossa intenção não é fazer um histórico ou uma discussão sobre elas, mas entender essas influências mais presentes na educação e como refletem no ensino de História.

Muitas vezes, pensamos que quando nos referimos às questões pedagógicas, estamos tratando exclusivamente de elementos metodológicos ou do como fazer a educação. Porém, não podemos deixar de lado os elementos políticos e ideológicos que são pontos centrais para se pensar concepções pedagógicas e, claro, que as orientações metodológicas terão relação direta com os entendimentos de educação. Assim, pensar o mundo contemporâneo e sua diversidade, suas lutas ideológicas e a coesão em uma sociedade com interesses diversos, nos coloca a centralidade que a dimensão pedagógica assume nas instituições de ensino e nos mais diferentes espaços, sejam eles formais, ou não formais. Conforme nos aponta Cambi (1999):

Se a sociedade moderna tem necessidade de ideologia e do jogo complexo das ideologias para garantir-se no seu pluralismo dinâmico sem perder em coesão e em organicidade, para garantir ao mesmo tempo liberdade de sujeitos, grupos, castas, classes, povos etc. e domínio orgânico sobre eles, então a dimensão pedagógica se torna não só central, mas também carregada desta vontade de coesão, de unificação social, mediante o papel de socialização que ela vem concretamente exercer e assumir como sua própria tarefa. (Cambi, 1999, p. 380).

Essa centralidade das questões pedagógicas em relação ao domínio das filosofias sociais do Século XIX (Positivismo, Marxismo e Anarquismo) também faz parte dos movimentos de contestação do modelo de educação estabelecido, pois é recorrente que haja um processo educativo que se apresente como alternativa aos modelos dominantes, de maneira mais sistematizada. Nesse sentido, as concepções mais progressistas de educação também têm organizado suas propostas educacionais com um papel central das questões pedagógicas. Essa relação com os elementos ideológicos é o que aproxima a pedagogia das questões políticas, com a definição de elementos teóricos importantes, mas também com estratégias, com definições de metas e possibilidades de potencialização dos processos de ensino e aprendizagem, o que tem sido adotado também, cada vez mais, em outros espaços além da escola. Ainda de acordo com Cambi (1999):

Este forte vínculo com a ideologia produziu também uma politização cada vez mais nítida da pedagogia, que significa um entrelaçamento máximo com as teorizações políticas, com os grandes movimentos políticos, mas também com as estratégias e as táticas da política, comum a partidos, a programas, a alianças políticas etc. A pedagogia viveu em estreita simbiose com o político, tornando-se uma das “portas de entrada” do fazer política: esta, de fato, sempre implica também políticas (isto é, programas e intervenções) da educação, da instrução, da formação, que se distribuem em várias instituições (da escola às associações) que o “político” deve administrar e controlar. (Cambi, 1999, p. 385).

Por isso, quando pensamos na concepção positivista, que forneceu os moldes para a educação tradicional, por mais que ela se apresente como neutra, é importante que busquemos compreender quais seus objetivos e quais ideais ela tentou implementar. Um desses ideais está centrado na busca pelo progresso, pelo modelo de sociedade baseado na ordem e na superação da concepção humanista religiosa de educação. A busca da concepção positivista no processo de ensino está pautada nos interesses utilitários e em métodos científicos e racionais para uma sociedade afastada do imaginário religioso da Idade Média. De acordo com Aranha (2006):

O positivismo atuou de forma marcante no ideário das escolas estatais, sobretudo na luta a favor do ensino laico das ciências e contra a escola tradicional humanista religiosa. No século XX ainda permaneceu viva essa influência. Por exemplo, a psicologia comportamentalista de Watson e Skinner (behaviorismo norte-americano) serviu de base a muita teoria pedagógica. No Brasil, o positivismo influenciou as medidas governamentais do início da República e, na década de 1970, por ocasião da tentativa de implantação da escola tecnicista. (Aranha, 2006, p. 260).

Essa concepção pedagógica influenciou diretamente o ensino de História e,

em termos metodológicos, fortaleceu seu viés narrativo e neutro, a partir do qual o conhecimento histórico se resume ao ato descritivo do fato, como ele supostamente teria acontecido. Não cabe ao historiador fazer juízo de valor, mas apresentar o passado tal qual ele teria ocorrido, com o maior grau de detalhes descritivos possíveis. Quanto ao professor de História, o que lhe resta é reproduzir esse conhecimento aos seus alunos, fazendo uma transposição didática que lhes permitam entender o passado, sempre repleto de grandes heróis e de lições de como certas sociedades foram superiores a outras.

Uma concepção pedagógica que se propôs a pensar a educação de uma maneira diferente do que propunha o positivismo se deu a partir de Dewey e a sua escola progressiva. Pedagogo americano, Dewey contribuiu para formação da base do movimento da Escola Nova no Brasil. Diferente do direcionamento que era dado pelo positivismo, a base da concepção deweyniana estava voltada para a experiência, conforme nos afirma Aranha (2006) “as ideias são hipóteses de ação e, como tal, são verdadeiras à medida que funcionam como orientadoras da ação. Portanto, têm valor instrumental para resolver os problemas colocados pela experiência humana”. (p. 261).

Dewey fez duras críticas ao modelo tradicional por entender que a educação é mais do que um processo de instrução, ela pressupõe um aprendizado que não está necessariamente na formação de um cidadão futuro, mas na própria criança, em seu tempo presente. De acordo com Aranha (2006), Dewey

Rejeita a educação pela instrução defendida por Herbart, opondo-lhe a educação pela ação. O fim da educação não é formar a criança de acordo com modelos, nem orientá-la para uma ação futura, mas dar condições para que resolva por si própria os problemas. Considerando a noção central de *experiência*, Dewey conclui que a escola não pode ser uma preparação para a vida, mas é a própria vida. Por isso, vida-experiência- aprendizagem não se separam, e a função da escola está em possibilitar a reconstrução continuada que a criança faz da experiência. (Aranha, 2006, p. 262).

Além das propostas de Dewey, a perspectiva de uma pedagogia progressiva e ativa, pautada na centralidade e do interesse da criança no processo de ensino e aprendizagem também teve contribuições de outros e outras pesquisadoras na área, importantes para o entendimento de educação que temos hoje. Nesse sentido, os trabalhos de Maria Montessori; Ovide Decroly; Georg Kerschensteiner e Célestin Freinet, por exemplo, contribuíram para discussões nas tentativas da superação do entendimento da educação meramente como transmissão. Uma questão importante a se destacar aqui é que esses pesquisadores apontados não trabalharam conjuntamente e nem defendiam, necessariamente, as mesmas ideias. O que destacamos é que, de maneiras diferentes, seus estudos criticavam a passividade dos alunos e defendiam uma educação ativa. Porém, é preciso pensar que não podemos colocar no mesmo patamar pensadores liberais, marxistas e anarquistas, por exemplo, assim, o que destacamos é a ideia central de superação do ensino como transmissão.

No Brasil, o escolanovismo também teve grande influência e buscou defender a educação pública, laica, gratuita e obrigatória como um dever do Estado. Havia uma procura na superação do caráter discriminatório e antidemocrático na educação do país e esse ideal serviu de base para a produção do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que foi assinado por vinte e seis educadores, entre eles Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. Uma das

preocupações dos escolanovistas estava no fato de que, “passadas quatro décadas da Proclamação da República, não tínhamos ainda uma escola republicana, aberta para todos”. (Aranha, 2006, p. 304). Mesmo com esse caráter inovador em relação à educação tradicional, o movimento escolanovista não propunha uma educação para superação de contradições com o poder dominantes ou com as ideologias de alinhamento do Estado, sua preocupação era com as feições que a educação deveria assumir a partir da emergência da ordem capitalista burguesa e pelo desenvolvimento da indústria nacional. Nesse contexto, a educação não poderia mais

permanecer inalterável um aparelho educacional, a cuja base residia uma velha concepção da vida, na sua rigidez clássica, numa época em que a indústria mecânica, aumentando a intensidade, transformou as maneiras de produção e as condições de trabalho, e, criando esse fenômeno novo da urbanização precipitada da sociedade, acelerou as modificações nas condições e nas normas da vida social a que correspondem variações nas maneiras de pensar e de sentir e nos sistemas de idéias e de conceitos. (Manifesto, 1932, p. 25).

Só posteriormente teremos concepções educativas contestando politicamente o papel da educação enquanto exclusivamente difusora das ideologias do Estado. Para correntes pedagógicas como as socialistas e a própria Educação Popular, o papel da educação precisa ir além do de formar os sujeitos para suas incorporações no mercado de trabalho. Mais do que isso, a educação precisa formar o sujeito, inclusive, para contestar seu papel no processo produtivo vigente, bem como para propor alternativas que possam levá-lo a compreender seu papel de oprimido no sistema e transformar suas realidades, na busca da valorização dos seus saberes e das suas culturas. No nosso caso, e a partir destas constatações, daremos atenção à Educação Popular enquanto concepção educacional, com suas epistemologias e metodologias, e suas possíveis relações com o ensino de História, o que faremos no tópico a seguir.

Educação Popular e Ensino de História

Podemos situar uma das primeiras experiências de educação não escolar, semelhante ao que passamos a denominar posteriormente de Educação Popular, depois da Segunda Guerra Mundial, se intensificando na década de 1960, a partir de movimentos de cultura e do envolvimento da ala mais popular da Igreja Católica, essencialmente o grupo ligado à Teologia da Libertação e às Comunidades Eclesiais de Base.

Com isso, no início dos anos 60, surge o **Movimento de Cultura Popular** (MCP), organizado pelas prefeituras de Recife e de Natal. A partir de 1961, surgem os **Centros Populares de Cultura** (CPC), organizados pela União Nacional dos Estudantes (UNE). Surge também o **Movimento de Educação de Base** (MEB), vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). (Aranha, 2006, p. 178).

Apontar esses marcos temporais não significa que os grupos sociais não pensavam e propunham educação antes disso, ou mesmo que não lutavam por seus direitos e por melhorias na educação. Mas aponta um movimento que se fortaleceu nesse contexto histórico e que continuou se construindo e reconstruindo de acordo com as realidades sociais do país.

Estamos tratando de uma concepção de educação que surge, exatamente, em contraposição às propostas oficiais e, nesse sentido, parte de entendimentos teóricos e metodológicos que buscam romper com a ideia de conformação, que questiona os heróis propostos pela História oficial. É um modo de entender a educação como um elemento questionador e transformador, ela intenta superar a transmissão de conteúdo como única possibilidade de aprendizagem e defende que o conhecimento se constrói a partir do diálogo dos sujeitos e dos diferentes saberes. A Educação Popular se baliza por um movimento dialético, referenciado pela *práxis*. Nessa perspectiva, a realidade é um livro a ser lido antes da decodificação da palavra. Pensar assim, nos leva ao entendimento de que as histórias dos sujeitos antecedem as histórias dos livros, elas têm lugar importante para Educação Popular.

Essa Educação Popular, ao contrário da educação tradicional, objetiva se afastar da pretensa neutralidade educativa, inversamente defende que toda proposta de ensino é revestida de intencionalidade política, cultural e social explícita ou implícita. Nesse sentido, ela toma partido em favor das classes sociais menos favorecidas e que são exploradas nas suas relações de trabalho. Nessa mesma perspectiva, também não entende a história como uma narrativa neutra, mas recheada de discursos ideológicos e políticos. Aqui não há possibilidade da descrição do passado tal qual ele aconteceu, mas ele é escrito a partir dos interesses de quem a produz. De acordo com Sousa (2015):

Está referenciada na valorização do conhecimento popular como um saber importante e como instrumento de transformação social. Critica a separação entre teoria e prática e a divisão hierárquica entre saber popular e saber científico, que na escola tem se concretizado como saber escolar. (Sousa, 2015, p. 34-35).

A concepção de Educação Popular, antes de práticas pedagógicas ou metodologias, tenta entender a realidade concreta dos sujeitos envolvidos no processo, evitando a divisão que separa o ato educativo das experiências sociais; questiona as propostas pedagógicas que se implementam unicamente pela técnica, por pretenderem melhorar determinado sistema social sem considerá-lo na sua totalidade, na sua complexidade. Aqui, a história dos sujeitos não se separa da história oficial. A importância do ato de ler é a importância do entendimento da própria história.

Está na essência da Educação Popular instigar o desenvolvimento de uma consciência crítica das populações oprimidas e, conseqüentemente, alternativas reais de mobilização e organização, para superação da condição de oprimido das classes populares. Ela é uma concepção educativa que, historicamente, se desenvolveu com e nos movimentos sociais, a partir das suas lutas por justiça social e melhorias das condições de vida dos sujeitos oprimidos. Ainda de acordo com Sousa (2015):

Por ser uma prática educacional, que se desenvolveu em grupos sociais e, especialmente, nos movimentos sociais, a partir de suas ações e filosofias educativas, articulando seu fazer à luta pelos direitos, como saúde, direito a casa, posse da terra, entre outros. Foi, por muito tempo, considerada subversiva pelo modelo educacional formal. Porém, foi conquistando seu espaço enquanto saber teórico na academia e, atualmente, muitos professores e projetos na educação escolar seguem a perspectiva da Educação Popular. (Sousa, 2015, p. 35).

O professor de História, que se alinha às concepções da Educação Popular, não estará preocupado apenas com a transmissão dos conteúdos e sua memorização por parte dos alunos. É muito provável que eles considerem e agreguem as histórias individuais e coletivas dos alunos, relacionando suas construções às propostas curriculares, abrindo o diálogo da história oficial escolar com as histórias locais, com as histórias cotidianas, importantes para construção do entendimento de uma história mais justa, mais democrática e mais significativa para alunos e alunas.

Buscamos em Carrillo (2013), algumas características da Educação Popular e que podem ser pensadas para o ensino de História, no sentido de ampliar a ideia de uma disciplina para memorização dos fatos e nomes.

Curiosidade epistêmica e atitude problematizadora: essa atitude parte do entendimento de que os aprendentes são sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem e, por isso, assumem uma postura problematizadora da realidade e das suas interpretações dessa realidade. Nesse caso, os temas geradores expressam situações-limite, problemas que expressam limites da ordem social e a possibilidade de superação dos mesmos pelos educandos.

Freire (2011) defende que uma educação problematizadora deve relacionar o texto com a realidade vivida, e a escola deve aproximar o que se ensina com a cultura local, relação que compreendemos, não só ser possível de ser adotada em qualquer etapa de ensino, mas essencial que se estabeleça, pois, mais do que sua proposta de alfabetização, a essência das ideias de Freire permeia a emancipação dos sujeitos, sejam eles jovens ou adultos. De acordo com Freire (2011):

Neste sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como atuação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível. (Freire, 2011, p. 94).

O professor de História pode partir de elementos do cotidiano, pensar a história da comunidade, da feira popular, das festas religiosas e profanas do entorno dos discentes, pensar a história por trás das memórias dos patrimônios locais, como as praças, por exemplo. Para os professores de História da EJA, pensar temas como trabalho e cultura é muito importante para instigar nos alunos essa curiosidade epistêmica para, assim, fazer dialogar com as várias possibilidades de ações problematizadoras diante das injustiças sociais.

Colocar-se criticamente diante do mundo: aos alunos, não basta apenas ler e interpretar as coisas que acontecem ao seu redor, é necessário posicionar-se, colocar-se concretamente e criticamente diante de sua historicidade. Nos alunos da EJA, essa possibilidade de ensino se faz presente, por exemplo, quando se iniciam os questionamentos em relação ao próprio conteúdo: para que serve essa história ensinada? Que sujeitos se quer gerar a partir dele? Onde eu apareço nesse currículo? Ou, por que não apareço nele? Conforme nos aponta Carrillo (2013):

Assim, qualquer ação educativa popular deve partir de uma atitude intelectual e

moral crítica frente ao contexto; tal atitude implica sensibilidade em relação ao contexto e capacidade para reconhecer o que Freire denominou 'situação-limite'. (Carrilo, 2013, p. 28).

De acordo com Bittencourt (2008):

[...] a finalidade de uma formação política atribuída ao ensino de História está articulada a outra significativa finalidade: a da formação intelectual. A formação intelectual pelo ensino da disciplina ocorre por intermédio de um compromisso de criação de instrumentos cognitivos para o desenvolvimento de um "pensamento crítico", o qual se constitui pelo desenvolvimento da capacidade de observar e descrever, estabelecer relações entre presente-passado-presente, fazer comparações e diferenças entre a diversidade de acontecimentos no presente e no passado. (Bittencourt, 2008, p. 122).

Seguindo essa lógica, colocar-se concretamente no ensino é estabelecer relações temporais entre presente e passado, porém, inserindo-se nesse mesmo contexto, entendendo seu lugar de atuação e relacionando essa percepção com o conteúdo que está sendo trabalhado.

Pensar considerando opções de transformação: quando falamos em transformação, referimo-nos à necessidade de construção de um mundo mais justo e mais democrático, claro que, partindo da realidade, precisamos considerar seus condicionamentos e limites; mas, sem deixar de lado a visão de mundo que vislumbra outros futuros possíveis, sem cair no determinismo fatalista, nem no voluntarismo ingênuo. Futuros nos quais a educação tenha papel essencial na formação dos sujeitos, onde as condições concretas de vida sejam dignas para todos e todas. Nesse sentido, a educação é mais do que verbalismo, ela se constitui como instrumento de entendimento do mundo para sua própria mudança.

O saber popular se apresenta como partícipe das explicações dos fenômenos e a educação e o processo de aquisição de cultura e de conhecimentos não são privilégios de poucos ou um direito exclusivo das classes sociais dominantes, mas um fenômeno comum a todos os homens e mulheres. De acordo com Sabóia (1990):

Organizar uma nova cultura é, para este pensador, um ato político: um ato revolucionário do qual todos os homens engajados politicamente numa práxis social podem participar. A cultura não é absolutamente, privilégio dos sábios. Todos os homens são intelectuais, não havendo prática humana não relacionada com a teoria. (Sabóia, 1990, p. 52).

Da mesma forma que a educação precisa transformar, a História também precisa ser trabalhada na perspectiva da mudança, se seu conceito gira em torno das transformações implementadas por homens e mulheres ao longo dos tempos, não podemos pensar em História como uma disciplina do passado, como uma visita silenciosa a um museu. Precisamos nos relacionar com o passado, mas em uma perspectiva de mudança do presente e do futuro.

Pensar criticamente implica reconhecer as formas de raciocinar, conhecer e valorar que o impedem: uma das questões centrais da Educação Popular nos leva a entendermos que existem diversos saberes e diversas formas de entender o mundo, por isso é essencial pensarmos a necessidade de superação das racionalidades dogmáticas que buscam distorcer nosso pensamento crítico. Existe, principalmente na academia, um dogmatismo ou racionalismo que se expressa na herança cultural da razão como verdade, entendida, muitas vezes, como único conhecimento válido

e que é transmitido pela escola. Nessa mesma perspectiva, há um racionalismo histórico, transmitido principalmente pela perspectiva positivista que entende que a única possibilidade de história é a oficial, pautada na narrativa dos fatos, conforme eles teriam realmente acontecido. Por outro lado, consideramos importante o diálogo entre os saberes, entre as histórias, não podemos anular do processo de ensino e aprendizagem dos alunos da EJA suas próprias histórias, seus próprios espaços. Nesse contexto, as datas e nomes precisam ser repensados para um ensino de História mais profícuo.

Pensamento crítico, mais do que conteúdos críticos: Para a concepção da Educação Popular, é imprescindível que o aluno seja capaz de ler o mundo criticamente; isso é mais importante do que interpretar conceitos desarticulados da realidade. A passagem do pensamento ingênuo ao pensamento crítico se dá através da seleção de critérios que se evidenciam através de princípios, acordos, valores, normas, propósitos e pautas de ações comuns, acionando esquemas cognitivos e valores compartilhados para ações individuais e coletivas.

Pensar criticamente é superar a concepção bancária de ensino, que entende os educandos como seres adaptáveis, tábulas rasas a serem preenchidas e, assim, dependendo da educação que lhes for disponibilizada, estes podem obedecer às orientações e imposições que lhes são transmitidas; evitando a consciência de classes e uma crítica mais apurada da realidade, pois eles constituem-se em sujeitos dóceis, conformados. De acordo com Freire (2011):

Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos. (Freire, 2011, p. 83).

Cerri (2009), afirma que:

Evidentemente, em nenhum caso se admite um professor de história com erudição insuficiente, mas a centralidade do conteúdo – o conteudismo – priva professor e aluno da reflexão epistemológica, já que os conteúdos são tomados como universalmente válidos. (Cerri, 2009, p. 151).

Assim, pensar criticamente é entender-se no mundo, não alheio a ele, mas implicado com ele; ou seja, é perceber-se enquanto sujeito histórico. O entendimento de pertencer ao mundo e a uma realidade social que o cerca, é um processo de experimentação da consciência histórica que alunos e alunas da EJA precisam experimentar.

A formação de pensamento e de subjetividade críticos é uma experiência coletiva: na Educação Popular o individualismo é substituído pelas várias subjetividades, que dialogam entre si e se inter cruzam para transformar a realidade, constituindo-se como uma ação coletiva. É uma possibilidade educativa que não entende o individual fora do coletivo, nem o coletivo sem subjetividades.

Na História, os vários recortes feitos para serem interpretados pelo historiador também partem desse entendimento: mesmo estudando o micro, um sujeito específico, é preciso relacioná-lo com outras escalas da história; da mesma forma, não podemos pensar em uma História Geral, sem falar nos sujeitos que a produzem e suas angústias, seus medos, suas conquistas, suas concepções. Assim, nas aulas de História, é importante pensar a partir das subjetividades, mas sempre relacionando-as às experiências humanas coletivas. Essa perspectiva de História, de maneira geral, não tem sido muito valorizada nas escolas públicas, nem na historiografia, como nos aponta Michelet (1974, p. 8), ela é a “[...] a história

daqueles que sofreram, trabalharam, definharam e morreram sem ter a possibilidade de descrever seus sofrimentos”.

Reflexividade: a ideia aqui presente é a da dúvida constante, da busca diária pelo entendimento crítico do mundo, no sentido de não naturalizar injustiças ou aceitar supostas verdades como elemento validador da opressão. De acordo com o que nos aponta Carrillo (2013):

Pensar criticamente exige estar alerta para não naturalizar nosso próprio olhar, exige converter em objeto de reflexão crítica todas e cada uma das operações mentais, assim como as decisões que tomamos. Isso corresponde ao que Freire chama de atitude autocrítica frente a nossas próprias leituras e práticas diante da realidade. (Carrillo, 2013, p. 29).

É a reflexão que nos dá os caminhos das ações a serem tomadas. Pensar é entender-se nas relações sociais e a disciplina de História pode ser entendida como bem mais do que uma proposta de ensino formal. Cerri (2009) afirma que o “ensino de história é um fenômeno social, e não somente um fenômeno da educação formal. É integrado por todos os esforços por estabelecer sentidos para o tempo experienciado pela coletividade”. (p. 149).

O ser crítico busca uma coerência entre pensar e atuar: podemos entender como o equilíbrio entre o pensar e o agir. Sabemos que as condições concretas podem limitar nossas ações a partir daquilo que acreditamos ser transformador. Porém, só a partir do pensamento e subjetividade críticos poderemos buscar uma prática realmente transformadora, que possa descortinar as opressões, muitas vezes impostas implicitamente e superar as explorações sociais.

Creemos que, no ensino de História, uma possibilidade para a vivência da Educação Popular na escola pública formal pode se dar, entre outras questões, pelo compromisso do educador em partir de uma prática educativa mais significativa e cidadã e que possa envolver os alunos com os conteúdos escolares, a partir do diálogo de seus próprios saberes cotidianos, da sua própria história e que também contribuem para compor o quebra cabeça da história, como é o caso dos movimentos sociais populares, que têm lutado constantemente pela sua vivilização na história ensinada, como podemos refletir no próximo tópico.

Movimentos sociais e suas proposições ao Ensino de História

Outros elementos que influenciaram no ensino de História não vêm propriamente das academias ou das escolas formais, mas dos movimentos sociais, que lutam há muito tempo para que suas histórias possam ser visibilizadas nos currículos oficiais do país. Se pensarmos nas duas últimas alterações na Lei de Diretrizes e Bases – LDB, em relação ao ensino de História, elas estão diretamente associadas às reivindicações e lutas dos movimentos negros e indígenas no país. É importante destacar que não daremos conta de apontar todos os movimentos sociais que lutam por melhorias e transformações, porém, podemos elencar alguns movimentos históricos tradicionais que resistem contra o latifúndio, a fome, contra condições indignas, como é o caso das Ligas Camponesas; do Movimento Sem Terra – MST; do Movimento Estudantil, entre outros. De acordo com o nosso objetivo, exemplificamos o Movimento Negro Unificado – MNU, que atuou diretamente na manutenção do próprio currículo de História do Brasil.

Na década de 1970, o Movimento Negro Unificado – MNU, já lutava por

mudanças na educação e no currículo que pudessem visibilizar suas histórias e culturas no currículo escolar. De acordo com Domingues (2007):

O MNU defendia as seguintes reivindicações: desmitificação da democracia racial brasileira, organização política da população negra, transformação do Movimento Negro em um movimento de massas, formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador, organização para enfrentar a violência policial, organização nos sindicatos e partidos políticos, luta pela introdução da História da África e do negro no Brasil nos currículos escolares, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país. (Domingues, 2007, p. 114).

Esse é um exemplo entre tantos outros movimentos que fizeram culminar com a promulgação da Lei 10.639/2003, que altera a LDB, de 1996 e que estabelece que:

os estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da 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. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 2003, s/p).

Mais tarde, em 2008, essa mesma regulamentação foi substituída pela Lei 11645, que estabelecia que:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2008, s/p).

Nesse sentido, a educação e o ensino de História têm a possibilidade legal de inserir em seu currículo e cotidiano as histórias de dois grupos sociais violentados e explorados historicamente no país, que são os afrodescendentes e os indígenas. Isso nos faz perceber que o conhecimento escolar não é um produto exclusivo de pesquisas acadêmicas; mas ele se constitui de elementos e saberes provenientes da própria cultura escolar, como também dos movimentos externos à escola e à universidade. O saber também se transforma a partir das lutas.

Buscamos, neste breve texto, refletir acerca do ensino de História e sua complexa rede de interações e sujeitos, para apontarmos suas contradições e disputas enquanto campo de saber que precisa, constantemente, ser repensado e atualizado. Por isso, estamos cientes das limitações do artigo e compreendemos a necessidade de antíteses e sínteses futuras, pois, só assim avançaremos nas discussões e no entendimento de uma História mais ética e democrática.

Considerações finais

Somos (cons)cientes da importância deste trabalho para a área da Educação Popular e para o Ensino de História. Mesmo com muitas dificuldades, “finalizamos” compreendendo a necessidade do constante repensar das ideias e argumentos defendidos no trabalho. Consideramos que todo nosso trabalho é passível de análise e está aberto às contestações, porém, isso não invalida as nossas reflexões, que se colocam na perspectiva de uma porta para futuros olhares acerca do tema.

Em relação ao Ensino de História, podemos afirmar que mesmo com as variadas influências e modificações de suas possibilidades, desde ganhos metodológicos até a ampliação do entendimento de fonte, tempo e sujeitos; ele se faz a partir de muitas práticas tradicionais, mantendo uma lógica de memorização e culto aos sujeitos considerados heróis. Por outro lado, não podemos negar que muitos ganhos foram introduzidos ao ensino, como a inserção de novos sujeitos ao currículo; ou o entendimento de que os educandos também fazem parte da história.

Percebemos também que a Educação Popular, por mais que tenha surgido a partir de movimentos populares, a margem do ensino formal, teve muitos de seus pressupostos inseridos na nossa educação. Porém, essa inserção não se deu de maneira efetiva e ela se encontra, muitas vezes, apenas no campo do discurso, longe de ser colocada em prática.

Sabemos que não é do interesse dos nossos governantes promover uma educação crítica e questionadora da realidade, uma vez que isso coloca em risco as próprias relações de poder estabelecidas e que contribuem para a consolidação desses sujeitos em suas posições privilegiadas. Nesse sentido, destacamos a importância e a posição privilegiada dos professores e professoras na organização do conteúdo no espaço escolar. Na maioria das vezes, são esses professores que propõem uma educação mais crítica e questionadora aos seus alunos e, juntos, vivenciam um processo mais democrático e humano.

Destacamos a relação entre o ensino de História e a Educação Popular como uma possibilidade de construção de uma educação cidadã, que supera a ideia de educação como (con)formadora de ideias e a percebe como um processo crítico, que precisa valorizar vivências e contribuir na formação das identidades de cada aluno.

Finalmente, mesmo com muitas dificuldades, defendemos o espaço da escola pública como lugar de possibilidades, acreditamos que ela se caracteriza como um campo fértil de experiências educativas e que tem produzido bons frutos. Não entendemos a escola como lugar de fracasso, de desistências ou que os alunos sejam pessoas desinteressadas pela educação. Ao contrário, a escola tem se apresentado como um espaço de resistência e os alunos e professores como sujeitos de suas próprias histórias, lutando cotidianamente, contra a ideia de que seu lugar é a submissão.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL. **Lei 10639, de 9 de janeiro de 2003**.

BRASIL. **Lei 11645, de 10 de março de 2008**.

- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2ª.ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BOURDÉ, Guy; MARTIN, Hervé. **As escolas históricas**. Publicações Europa-América: Éditions du Seuil, 1983.
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- CARRILLO, Alfonso Torres. **A educação popular como prática política e pedagógica emancipadora**. In STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa. (orgs). **Educação popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e concepções historiográficas**. Espaço Plural, vol. X, núm. 20, enero-junio, 2009, pp. 149-154.
- DOMINGUES, Petrônio. **A nova abolição**. São Paulo: Selo Negro, 2007.
- FIALHO, Lia Machado Fiuza; MACHADO, Charliton José dos Santos; SALES, José Albio Moreira de. **As teorias da história e a história ensinada no ensino fundamental**. educativa, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 1043-1065, set./dez. 2016.
- FONSECA, Thais Nívea de Lima e. **História & Ensino de História. 2 ed, Belo Horizonte: Autêntica, 2006**.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- GOMES, Tiago de Melo. **Historiografia e Ensino de História: o caso dos livros didáticos**. Revista Técnico-Científica das Faculdades Atibaia, 2015.
- LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e mediação didática**. Educação & Realidade. 22(1):95-112. Jan-jun, 1997.
- MEIRA, Júlio Cesar. **Crise Social e as Encruzilhadas da História: A Fragmentação Epistemológica e o Surgimento da História Social Inglesa (1960-1990)**. Revista Expedições, Morrinhos/GO, v. 9, n. 1, jan./abr. 2018.
- MICHELET, Jules (1942). **Reeditado nas suas Oeuvres**, v. 4. 1974.
- MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Professores de história: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.
- REIS, José Carlos. **Escola dos Annales – a inovação em história**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- RICCI, Cláudia Sapag. **Historiografia e ensino de História: saberes e fazeres na sala de aula**. In OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; CAIMELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Almir Félix Batista de (Org.). **Ensino de História: múltiplos ensino em múltiplos espaços**. Natal, RN: EDFURN.2008.
- SABÓIA, Beatriz. **A filosofia gramsciana e a educação**. Revista Em Aberto. Brasília, ano 9 n 45 jan-mar 1990.
- SOUSA, Israel Soares de. **Educação popular e ensino de história local: cruzando conceitos e práticas**. João Pessoa: Tese de Doutorado, 2015.
- UCHA, Leonardo Borghi. **Memória em roda: proposições para decolonizar aulas de História em uma escola na periferia de Porto Alegre**. In SCHMIDT, Benito; PACIEVITCH, Caroline; BAUER, Caroline. **Ensino de História: diferenças e desigualdades**. Dados eletrônicos. — Brasília, DF: CAPES - PROFHISTORIA; São Leopoldo: Oikos, 2021.

Recebido em: 10/2025
Aprovado em: 11/2025

