


Entre inovação e tradição: a Proposta Curricular do Estado da Paraíba (2018)

Between innovation and tradition: the Curricular Proposal of the State of Paraíba (2018)

Thábata Araújo de Alvarenga

 <https://orcid.org/0000-0001-6616-3417>
Universidade Federal da Paraíba

Resumo: Este artigo tem por objetivo analisar as ideias sobre aprendizagem histórica, pensamento histórico e consciência histórica presentes na Proposta Curricular do Estado da Paraíba (2018), apontando os fundamentos e as finalidades dos processos de aprendizagem em História. Interessa-nos saber em que medida a proposta se distancia ou se aproxima da tradição pedagógica e historiográfica. Para tanto, nos apoiaremos no conceito de cognição histórica, cujos princípios e finalidades ancoram-se na epistemologia da História e constituem campo de pesquisa no âmbito da Didática da História e da Educação Histórica. Do ponto de vista teórico observamos que a proposta dialoga tanto com as discussões mais recentes em torno do conhecimento histórico, compreendido aqui como saber acadêmico, quanto com as discussões realizadas no âmbito do Ensino da História, da Didática da História e da Educação Histórica. Se do ponto de vista dos saberes, o currículo ainda é bastante tradicional, elegendo os conteúdos convencionais e canônicos e tomando a cronologia linear como eixo central da narrativa histórica, a análise das ações vinculadas aos objetivos de aprendizagem presentes no documento demonstra um esforço no sentido de fazer com que a compreensão acerca dos eventos históricos se situe no âmbito da sua ciência de origem. No entanto, embora o documento declare que seu objetivo, no campo dos estudos históricos, seja o de desenvolver o pensamento histórico do aluno, a análise dos métodos de ensino propostos, em consonância com os objetivos de aprendizagem e com os saberes instituídos, nos leva a concluir que a Proposta Curricular do Estado da Paraíba prefere manter-se na neutralidade a ter que optar por uma ou outra concepção de ensino-aprendizagem, permanecendo a meio termo entre a tradição e a inovação.

Palavras-chave: Aprendizagem histórica. Consciência histórica. Proposta Curricular do Estado da Paraíba.

Abstract: This article aims to analyze the ideas about historical learning, historical thinking and historical awareness present in the Curricular Proposal of the State of Paraíba (2018), pointing out the foundations and purposes of the learning processes in History. We are interested in knowing to what extent the proposal distances itself from or approaches the pedagogical and historiographical tradition. To this end, we will rely on the concept of historical cognition, whose principles and purposes are anchored in the epistemology of History and constitute a field of research within the scope of Historical Didactics and Historical Education. From a theoretical point of view, we observe that the proposal dialogues both with the most recent discussions around historical knowledge, understood here as academic knowledge, and with discussions carried out in the context of history

55



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

teaching, History Didactics and Historical Education. If from the point of view of knowledge, the curriculum is still quite traditional, choosing conventional and canonical content and taking linear chronology as the central axis of the historical narrative, the analysis of the actions linked to the learning objectives present in the document demonstrates an effort towards to ensure that the understanding of historical events is within the scope of their original science. However, although the document declares that its objective, in the field of historical studies, is to develop the student's historical thinking, the analysis of the proposed teaching methods, in line with the learning objectives and established knowledge, leads us to conclude that the Curricular Proposal of the State of Paraíba prefers to remain neutral rather than having to opt for one or another teaching-learning concept, remaining in the middle ground between tradition and innovation.

Keywords: Historical learning.. Historical awareness. Curriculum Proposal of the State of Paraíba.

Este artigo constitui parte de uma pesquisa mais ampla que desenvolvemos no cerne do estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal da Paraíba – ProfHistória/UFPB, vinculado à linha de pesquisa *Saberes históricos no espaço escolar*. Trata-se de uma abordagem etnográfica da prática escolar no âmbito da Didática da História¹, que tem por finalidade investigar a aprendizagem histórica e o desenvolvimento do pensamento histórico de crianças matriculadas nos anos finais do Ensino Fundamental, em escolas da rede pública de educação básica da cidade de João Pessoa, no Estado da Paraíba, no ano de 2024. Nesse artigo, especificamente, procuramos analisar as ideias sobre aprendizagem histórica, pensamento histórico e consciência histórica contidas na Proposta Curricular do Estado da Paraíba, com vistas a apontar os fundamentos que norteiam os processos de aprendizagem na educação básica.

A Proposta Curricular do Estado da Paraíba², voltada para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, foi aprovada pelo Conselho Estadual de Educação em 07 de dezembro de 2018, entrando em vigor na rede estadual de ensino e nas redes privada e municipal que optaram pelo novo currículo no ano de 2019. Fruto de um trabalho que objetivava adequar o currículo das redes estadual e municipal aos critérios estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC, a proposta articulou em torno de si uma polifonia de vozes, representadas por educadores e professores das redes e sistemas de ensino do Estado da Paraíba, pesquisadores de universidades públicas, bem como parceiros de movimentos e segmentos sociais. O documento aprovado apresenta-se, portanto, como “uma proposta curricular legitimada pelo viés democrático, sedimentada no

¹ Nos últimos anos, o conceito de Didática da História tem sido objeto de debates e reflexões, tanto no campo da História como no domínio da Educação. Autores como Oldimar Cardoso (2008), Luís Fernando Cerri (2010), Rafael Saddy (2010), Maria Auxiliadora Schmidt (2017), entre outros, vêm contestando posições que pensam a Didática da História apenas como uma disciplina que busca transformar o conhecimento histórico em história ensinada, ou oferecer instrumentos para que os historiadores de formação possam atuar como professores da educação básica. Assim, na esteira do pensamento de Jörn Rüsen, tem-se constatado a existência de um domínio teórico específico do conhecimento, denominado Didática da História, que tem interface com a teoria e a metodologia da História e que está em diálogo com outras ciências, tanto as relacionadas diretamente com a aprendizagem quanto as que constituem a base do conhecimento que se pretende ensinar. Nesse sentido, do ponto de vista da epistemologia da História, a Didática deve ser compreendida como a ciência da aprendizagem histórica (Rüsen, 2015).

² O documento está disponível para consulta pública no seguinte *link*: <<https://sites.google.com/see.pb.gov.br/probnccpb/proposta-curricular-ei-e-ef>>. Acesso em: 17 out. 2023.



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

diálogo direto com o professor, que vivencia diariamente experiências com o estudante, que, por sua vez, é sujeito do seu tempo, espaço e cultura local” (GOVERNO DA PARAÍBA, 2018, p. 15). Assim sendo, percebemos que a proposta se apresenta como um documento de caráter coletivo e dialógico que considera a historicidade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, tanto quanto a própria historicidade das normas curriculares.

Buscando recuperar, revisar e sistematizar a documentação curricular anterior (a LDB, os PCNs, a BNCC, entre outras), a Proposta Curricular do Estado da Paraíba compreende o currículo como um campo de disputas em torno de compromissos sociais e políticos e, nesse sentido, sugere uma prática voltada para “a construção de subjetividades e identidades”, a partir da realidade social do aluno (GOVERNO DA PARAÍBA, 2018, p. 20). Nessa proposta, o sujeito cognoscente é compreendido a partir de duas visões centrais: a primeira, estabelecida pela teoria histórico-cultural vygotskyana³, que compreende o sujeito como fruto da articulação entre o biológico e o cultural, o subjetivo e a realidade concreta; e outra, dada pelos debates em torno dos direitos humanos, que considera o sujeito da aprendizagem como sujeito de direitos⁴.

Na Proposta Curricular do Estado da Paraíba, o aluno do ensino fundamental, situado entre a infância e a adolescência, é compreendido como sujeito em processo de desenvolvimento, com “singularidades e formações identitárias e culturais próprias” (GOVERNO DA PARAÍBA, 2018, p. 75), fato que demanda uma prática pedagógica capaz de atender às necessidades desses alunos e suas diferentes formas de inserção na sociedade. Assim, consciente da diversidade de formação e vivências dos alunos que fazem a escola, o currículo da Paraíba defende uma prática pedagógica com foco na aprendizagem significativa, na participação ativa do aluno no processo de conhecimento e na ação mediadora do professor. Ademais, considera que a avaliação da aprendizagem deve ser efetivada de forma diagnóstica, contínua e formativa, considerando tanto a natureza da mediação pedagógica quanto os fatores internos e externos capazes de interferir no processo. Nesse sentido, tais dados atestam que, de maneira geral, a Proposta Curricular do Estado da Paraíba, em estrita observância às prescrições curriculares anteriores, fundamenta-se na Psicologia do Desenvolvimento⁵, girando em torno das teorias

³ Lev S. Vygotsky, nascido na Bielo-Rússia em 1896 e falecido em 1934, é o precursor da teoria histórico-cultural. O autor produziu uma obra influenciada pela psicologia fisiológica, pelo materialismo histórico-dialético e pelo contexto soviético pós-revolução russa de 1917 (XAVIER; NUNES, 2015). No Brasil, a divulgação da obra do autor iniciou-se na década de 1980, com as publicações, em língua portuguesa, dos livros *Pensamento e Linguagem* (1984) e *Formação Social da Mente* (1987), fato que despertou o interesse crescente dos pesquisadores, levando-o à notoriedade a partir dos anos seguintes. Para conhecer um pouco mais a respeito das ideias do autor, ver: La Taille et al (1992).

⁴ No ano de 2014, a convite do MEC, já com o objetivo de atender à construção de uma proposta nacional de educação, um grupo de professores elaborou um documento denominado “Direitos de Aprendizagem”. Segundo Macedo (2019, p. 47) “a opção por um currículo guiado por direitos de aprendizagem [...] foi uma demanda de movimentos acadêmicos e sociais com vistas a distanciar a proposta [nacional de educação] da linguagem da testagem”.

⁵ O surgimento da Psicologia do Desenvolvimento, no século XIX, esteve intimamente relacionado à necessidade de organização dos espaços escolares em sistemas de classes por idades, com vistas a classificar e mensurar as condutas infantis, estabelecendo e consolidando as práticas escolares de classificação e ordenação das crianças de acordo com o seu desempenho (CASTRO, 1998). Ao longo do século XX, a produção de saberes sobre a infância no campo da Psicologia do Desenvolvimento influenciou bastante os profissionais da educação. Destacamos, como as principais vertentes da área, a teoria psicanalítica de Sigmund Freud, a teoria de recapitulação de Anna Freud, a teoria psicossocial de Erik Erikson, a epistemologia genética de Jean Piaget, a psicologia genética de Henri Wallon e, por fim, a psicologia histórico-cultural de L. S. Vygotsky (XAVIER; NUNES, 2015).



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

construtivistas de enfoque cognitivo⁶, mais especificamente, da teoria histórico-cultural e dos direitos de aprendizagem.

Assim, pretendemos, no âmbito desse artigo, analisar as ideias sobre aprendizagem histórica, pensamento histórico e consciência histórica presentes na Proposta Curricular do Estado da Paraíba, apontando os fundamentos e as finalidades dos processos de aprendizagem em História. Interessa-nos saber em que medida a proposta se distancia ou se aproxima da tradição pedagógica e historiográfica. Para tanto, nos apoiaremos no conceito de cognição histórica, cujos princípios e finalidades ancoram-se na epistemologia da História e constituem campo de pesquisa no âmbito da Didática da História e da Educação Histórica.

Os saberes e a aprendizagem histórica na Proposta Curricular do Estado da Paraíba

Em consonância com a categorização estabelecida pela BNCC, o conteúdo de História, juntamente com o de Geografia, constitui a área das Ciências Humanas/Sociais na Proposta Curricular do Estado da Paraíba. Nessa proposta, os estudos da área têm como objetivo central “desenvolver a capacidade de os alunos pensarem sobre diferentes culturas e sociedades, em seus tempos históricos, territórios e paisagens”, para que possam compreender melhor a diversidade regional e territorial do Brasil (Brasil, 2017, p. 357 apud Governo da Paraíba, 2018, p. 327). Tal objetivo seria alcançado a partir da “reflexão sobre sua inserção singular e autônoma na história da sua família, comunidade, nação e mundo” (GOVERNO DA PARAÍBA, 2018, p. 327). Além disso, o uso de “experiências sociocognitivas, afetivas e lúdicas” contribuiriam para “potencializar sentidos e prazeres sobre o indivíduo, o mundo social e a natureza” (GOVERNO DA PARAÍBA, 2018, p. 327). Percebemos que, seguindo tal linha, os estudos históricos devem, pois, partir do particular ao geral, do local ao global, da identidade à alteridade, considerando sempre a realidade social do aluno, suas disposições e interesses, a partir da adoção de uma perspectiva de aprendizagem significativa.

A aprendizagem histórica faz parte de um processo por meio do qual o indivíduo mobiliza operações mentais que serão manejadas na interpretação e compreensão da experiência histórica e que serão, em grande medida, as responsáveis pela sua formação. Ao mencionar que o conhecimento histórico deve ser difundido entre um público mais amplo, não ficando restrito ao ambiente acadêmico, a proposta compreende o ensino de história como a esfera pública da produção de conhecimento histórico, o que alimenta a espiral da cultura histórica⁷ (Magalhães et al., 2014).

⁶ Tal questão, muito provavelmente, está relacionada ao fato de que os PCNs, instituídos no ano de 1998, passaram a defender uma concepção de aprendizagem que fosse capaz de propiciar uma maior interação dos alunos com a realidade social em que viviam, objetivando, assim, combater o problema da evasão escolar. Nesse particular, segundo Maria Auxiliadora Schmidt (2009), o documento refere-se, em nota de rodapé, aos novos marcos explicativos da aprendizagem na perspectiva construtivista de enfoque cognitivo, discorrendo sobre a teoria genética de Jean Piaget; a teoria histórico-cultural de Vygotsky, Luria, Leontiev e seus colaboradores; a psicologia cultural, por meio da integração dos conceitos de aprendizagem, cultura e educação; bem como a teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel.

⁷ Marcelo Magalhães et al (2014) inspiram-se nas espirais da cultura científica estabelecidas por Carlos Vogt, para estabelecer a espiral da cultura histórica. Segundo os autores, existem diferentes esferas na espiral da cultura histórica, de acordo com seus agentes e públicos e suas formas de expressão: a esfera acadêmica, a escolar, a da divulgação para o público em geral e a relacionada às reivindicações junto ao Estado em torno do direito e dever ético de memória.



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Na proposta, o conhecimento histórico é compreendido como um saber que precisa ser conhecido, incorporado ao cotidiano, ao vivido, para que ele possa constituir o futuro. Já o saber escolar “deve ser difundido de forma a construir uma nova visão a todos os sujeitos a quem este conhecimento é destinado” (GOVERNO DA PARAÍBA, 2018, p. 347). Tais dados nos levam a concluir que essa “nova visão” se projeta para um campo aberto às novas possibilidades, para um tempo em que o passado não é mera repetição, mas transformação.

Inserindo a escola em uma “era da pós-verdade”⁸, a Proposta Curricular do Estado da Paraíba considera que o conhecimento histórico tem por objetivo, no ensino de história, “desenvolver o pensamento histórico, ou seja, a construção dos processos de mudança e permanência que se relacionam com questões contemporâneas” (GOVERNO DA PARAÍBA, 2018, p. 347). E dentre as habilidades necessárias ao desenvolvimento do pensamento histórico encontra-se a capacidade do aluno de avaliar as diferentes fontes de informação que lhes são acessíveis, assim como o seu processo de produção, divulgação e consumo. Nesse sentido, em plena era das *fake news*, compreendemos que o professor de história, na medida em que trabalha com vistas a desenvolver o pensamento histórico de seus alunos, deve cumprir, em sala de aula, sua função social, de combater o falseamento da realidade e o negacionismo histórico, desenvolvendo uma “atitude historiadora” em seus alunos, ou seja, apresentando-lhes os processos por meio dos quais o conhecimento é historicamente construído.

A Proposta Curricular do Estado da Paraíba compreende que o trabalho com os conceitos é um elemento fundamental no desenvolvimento da consciência histórica, que favorece a relação do sujeito com os objetos de conhecimento. Assim sendo, dentre os conceitos úteis ao ensino de história, a proposta elege quatro conceitos substantivos que devem perpassar os diferentes conteúdos, como fundamentais ao processo de ensino-aprendizagem da História, considerando-os não como prescrições, mas como sugestões a serem adotadas pelos professores em sua prática de ensino. São eles os conceitos de identidade, cidadania, cultura e tempo.

Compreendida no plural, como algo dinâmico, processual e dialético, as identidades são consideradas como socialmente construídas, em movimentos de convergência e divergência⁹. Elas se organizam por meio da dinâmica de fatores externos e internos, ou seja, entre, de um lado, as atribuições sociais que envolvem o grupo e a sociedade e, de outro, os sentimentos de pertença do indivíduo, que variam de acordo com o tempo e o espaço. No ensino de história, o uso de tal conceito favorece o processo de construção das

⁸ A expressão *fake news* e, junto com ela, *pós-verdade*, despontou no cenário cultural e político no ano de 2016 quando o mundo se viu estarrecido diante de dois episódios considerados surpreendentes: a vitória de Donald Trump à presidência dos EUA e a saída da Inglaterra da União Europeia, em função da ascensão do Brexit. A responsabilidade por tal estado de coisas logo foi atribuída às redes sociais e ao seu poder de disseminar informações falsas. Nesse contexto, o termo *pós-verdade* foi intensamente utilizado, tornando-se a palavra do ano segundo o dicionário Oxford, que a definiu como “relacionada a ou denotando circunstâncias nas quais fatos objetivos são menos influentes na formação da opinião pública do que apelos à emoção e à crença pessoal” (Santaella, 2019, p. 7). Segundo Byung-Chul Han (2022, p. 52), “na era das *fake news*, desinformação e teorias da conspiração, a realidade, com suas verdades factuais se nos extraviou. Passam a circular, então, informações totalmente desacopladas da realidade, formando um espaço hiper-real (...) um universo *desfactuado*”. O autor considera que *fake news* não são mentiras, mas informações que atacam a própria facticidade. Desse modo, a crise da verdade abala a crença nos fatos, deixando os indivíduos indiferentes à verdade factual e, assim, as *fake news* tornam-se instrumentos de poder. Opiniões podem divergir uma da outra, desde que guardem relação com a integridade dos fatos. No entanto, quando se desprendem da verdade factual, tornam-se farsa.

⁹ Para uma visão mais aprofundada sobre o assunto ver: Andersen (1989), Hall (2003), Queiroz (1989), Sachs (1988), Schwarcz (1993).



identidades discentes, por meio do reconhecimento de si e do outro, e contribui para evitar atitudes de preconceito e intolerância.

A discussão sobre cidadania distancia-se das construções históricas em torno de uma história do Brasil cuja tarefa era delinear a identidade da nação e aproxima-se de uma historiografia que atende aos anseios das reivindicações do público em torno dos direitos de memória e do dever ético de dar voz aos sujeitos e grupos sociais que, ao longo do tempo, foram silenciados e esquecidos pelos escritos históricos tradicionais. Assim, enquadra-se numa nova perspectiva que compreende a escrita da história em função dos ideais de cidadania e dos direitos civis, políticos e sociais.

A Proposta Curricular do Estado da Paraíba adota o conceito antropológico de cultura, considerando-o como “tudo o que pelo humano se produz, se aprende, ensina e reproduz” (GOVERNO DA PARAÍBA, 2018, p. 349). Refere-se aos “frutos materiais ou imateriais”, às crenças, aos costumes, ritos, objetos, artefatos e ideias. A cultura, como elemento constitutivo das relações sociais, dialoga com a tradição, mas também pode se manifestar como resistência a ela, engendrando “novas possibilidades de leitura do mundo” (GOVERNO DA PARAÍBA, 2018, p. 349). Debates como identidade, alteridade, etnocentrismo, xenofobia e intolerância devem ser discutidos no âmbito escolar, porque ali também são experimentados e vivenciados.

A História se faz das experiências humanas ao longo do tempo. Compreendido como plural, o tempo histórico deve ser considerado em suas dimensões de sucessão, simultaneidade, nas relações de mudança e permanência e nas diversas durações braudelianas. Deve também ser vivenciado no cotidiano e nas repercussões do passado no presente.

Observamos que os conceitos acima se articulam, de modo geral, em torno da política da diferença (Hall, 2003). Tais conceitos demarcam a opção da proposta por um ensino de história que considera a identidade, a pluralidade, a diversidade e a diferença, permitindo ao aluno, consciente do passado, posicionar-se criticamente diante de si e do mundo que o cerca, a fim de orientar-se no futuro. Dessa forma, a compreensão, no presente, da experiência do passado permitiria ao aluno desenvolver sua consciência histórica. E, nos dizeres de Jörn Rüsen (2007), a aprendizagem histórica é fruto da apropriação subjetiva da história ou da experiência histórica objetiva. Assim a aprendizagem exerce um duplo movimento: torna algo objetivo (um acontecimento do passado) em subjetivo (consciência histórica). Nesse movimento o sujeito é capaz de firmar a dimensão temporal de sua própria identidade, tornando-se senhor de si e do seu tempo, formando-se.

Do ponto de vista teórico observamos que a proposta dialoga tanto com as discussões mais recentes em torno do conhecimento histórico, compreendido aqui como saber acadêmico, quanto com as discussões realizadas no âmbito do Ensino da História, da Didática da História e da Educação Histórica. Dessa forma, parece-nos que, em seu preâmbulo, a proposta está bastante comprometida em desenvolver, no âmbito das salas de aula, uma aprendizagem histórica em seus alunos.

Os objetivos da aprendizagem e os saberes escolares

O currículo do Estado da Paraíba apresenta-se em função dos objetivos da aprendizagem, dos conteúdos a serem ensinados e das habilidades a serem desenvolvidas, limitando-se, nesse último quesito, a transcrever os códigos das habilidades já estabelecidas



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

pela BNCC. Ao sistematizar os objetivos da aprendizagem histórica ao longo dos anos letivos, a proposta seleciona determinadas ações a serem desenvolvidas pelos alunos em relação aos diversos conteúdos a serem ensinados. Segundo Schmidt (2009), é por meio do vínculo entre os objetivos de aprendizagem e a prática pedagógica do professor que entram em cena os conteúdos. Afirma a autora que “trata-se de uma verdadeira lógica da aprendizagem constituída em torno de habilidades reais ou competências. É esta lógica que, em tese, permitiria o acesso do aluno ao conteúdo ensinado” (Schmidt, 2009, p. 4).

Entre ação e reflexão, a cognição histórica permite ao indivíduo desenvolver processos mentais que serão os responsáveis por fazê-los interpretar e compreender o tempo e o mundo em que vivem. Assim, afirma Jörn Rüsen (2001), é a soma das operações mentais com as quais o homem interpreta a experiência da evolução temporal do mundo e de si mesmo, que lhes permitirá orientar sua vida prática no tempo. E, nesse processo de instituição da consciência histórica, a reflexão é uma operação fundamental. Tomando como base tal postulado, a Tabela 1 demonstra que consideramos, inicialmente, os verbos interpretar e compreender como fundamentais às formas de compreensão histórica e a eles juntamos os verbos analisar, aplicar, comparar, contextualizar, diferenciar, relacionar e refletir, entendidos como complementares à ação de interpretação e compreensão.

Tabela 1: Ações vinculadas aos objetivos de aprendizagem presentes na Proposta Curricular do Estado da Paraíba

Ações	Objetivos de aprendizagem*	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	Total
Voltadas para o desenvolvimento da cognição histórica	Analisar	3	5	4	8	20
	Aplicar	-	-	1	-	1
	Comparar	2	4	1	-	7
	Compreender	4	5	3	6	18
	Contextualizar	-	1	-	-	1
	Diferenciar	1	-	-	-	1
	Estabelecer/traçar relações/relacionar	-	1	-	4	5
	Interpretar	2	-	-	-	2
	Refletir	3	-	3	8	14
Voltadas para o desenvolvimento da cognição	Caracterizar	2	5	4	7	18
	Condenar	-	1	-	-	1
	Debater	-	-	-	1	1
	Defender	1	-	-	-	1
	Discutir	4	7	4	6	21
	Identificar	5	10	-	1	16
	Reconhecer	3	1	-	-	4
	Resistir	-	1	-	-	1
	Utilizar	-	1	-	-	1
Valorizar	2	1	-	-	3	

Fonte: Elaboração da autora a partir da Proposta Curricular do Estado da Paraíba, 2018.

*Na contabilização das ações, consideramos tanto os verbos que aparecem no início da frase, como aqueles que aparecem em seu interior.



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

A Tabela 1 demonstra que as ações predominantemente requeridas dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental são aquelas que propiciam operações de maior complexidade cognitiva, como analisar, aplicar, comparar, compreender, diferenciar, interpretar, refletir, relacionar, totalizando 69 ocorrências, num total de 136. Além dessas, destacam-se ações um tanto genéricas, como condenar, debater, discutir, defender, utilizar e valorizar, com 29 ocorrências. Por fim, destacamos as ações que exigem operações mentais menos sofisticadas, como caracterizar, identificar e reconhecer, com 38 ocorrências.

Observamos, pela Tabela 2, que a maior parte das ações vinculadas aos objetivos (69 ou 50,7% das ocorrências) estão voltadas para o desenvolvimento da cognição histórica e que a menor parte delas (67 ou 49,3% das ocorrências) situam-se fora da ciência de origem, tratando-se fundamentalmente de tarefas realizáveis diante de qualquer tipo de saber. Tais dados contrariam os resultados verificados para a BNCC¹⁰ que, ao situar as habilidades dos estudantes fora da epistemologia da História, contribui para aquilo que Cuesta Fernandez (1997) chamou de “pedagogização da História”, que alicerça os fundamentos do ensino e da aprendizagem do conhecimento histórico na Didática e na Psicologia Educacional e não, especificamente, na epistemologia da História (Schmidt, 2009, p. 1).

Tabela 2: Ações vinculadas aos objetivos da aprendizagem presentes na Proposta Curricular do Estado da Paraíba: números relativos e absolutos.

Ações vinculadas aos objetivos de aprendizagem	Números relativos	Números absolutos
Voltadas para o desenvolvimento da cognição histórica	69	50,7%
Voltadas para o desenvolvimento da cognição	67	49,3%
Total	136	100%

Fonte: Elaboração da autora a partir da Proposta Curricular do Estado da Paraíba, 2018.

Entretanto, ao analisar os dados disponíveis na Tabela 1, chamou-nos atenção as ações que aparecem com maior incidência ao longo das diferentes etapas do Ensino Fundamental II, conforme podemos observar na Tabela 3.

Tabela 3: Ações vinculadas aos objetivos de aprendizagem presentes na Proposta Curricular do Estado da Paraíba, com maior incidência ao longo dos anos letivos.

Ações	Objetivos de aprendizagem	Números absolutos	Números relativos	Números absolutos	Números relativos
Voltadas para o desenvolvimento da cognição histórica	Analisar	20	14,7%	52	38,2%
	Compreender	18	13,2%		
	Refletir	14	10,3%		

¹⁰ Oliveira e Caimi (2021) afirmam que dentre as 99 habilidades elencadas pela BNCC, 57 delas envolvem menor complexidade cognitiva, 28 envolvem operações intelectuais mais sofisticadas e 14 habilidades podem ser consideradas como genéricas. Assim sendo, apenas um terço das habilidades elencadas pela BNCC para o ensino de história situam-se na ciência de origem.



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

	Outras	17	12,5%	17	12,5%
Voltadas para o desenvolvimento da cognição	Caracterizar	18	13,2%	55	40,4%
	Discutir	21	15,4%		
	Identificar	16	11,8%		
	Outras	12	8,9%		
Total	Total geral	136	100%	136	100%

Fonte: Elaboração da autora a partir da Proposta Curricular do Estado da Paraíba, 2018.

A Tabela 3 demonstra que os verbos analisar, compreender e refletir, considerados como ações voltadas para o desenvolvimento da cognição histórica, aparecem, respectivamente, 20, 18 e 14 vezes entre os objetivos da aprendizagem, totalizando 52 ocorrências (38,2% do total). Já os verbos caracterizar, discutir e identificar, considerados como ações não necessariamente relacionadas ao desenvolvimento da cognição histórica, aparecem, respectivamente, 18, 21 e 16 vezes, totalizando 55 ocorrências (40,4% do total) e superando os primeiros. Destacamos tais ações em função da sua maior incidência ao longo de todo o Ensino Fundamental II e em função de cobrirem quase todos os anos letivos (as exceções referem-se aos verbos refletir e identificar, que não são referidos nos 7º e 8º ano, respectivamente). Assim, concluímos que, embora as ações vinculadas aos objetivos da aprendizagem se situem, em sua maioria, no âmbito da epistemologia da História, a proposta curricular oscila entre, de um lado, realizar um trabalho com vistas a desenvolver o pensamento histórico do aluno, levando-os a analisar, compreender e refletir sobre a experiência humana no tempo, ora hesita e conforma-se a vê-los caracterizar, discutir, identificar e reconhecer os eventos do passado, sem, necessariamente, levá-los a pensar historicamente.

Se interpretar é atribuir sentido a um mundo histórico determinado, em uma época específica, compreender é, a partir dessa atribuição de sentido, autolocalizar-se no tempo, retendo, articulando, e integrando suas próprias dimensões temporais (REIS, 2007, p. 10). Se a história é fruto da interpretação e da compreensão do sujeito, observamos que há, na Proposta Curricular do Estado da Paraíba, um esforço, embora hesitante, no sentido de fazer com que a compreensão acerca dos eventos históricos se situe no âmbito da epistemologia da história, uma vez que o documento considera como fundamental, dentre seus objetivos, o desenvolvimento do pensamento histórico do aluno.

Se em relação aos objetivos da aprendizagem o documento busca alinhar-se às novas questões postas pela Didática da História, do ponto de vista dos saberes a proposta ainda é bastante tradicional, elegendo, assim como a BNCC, os conteúdos convencionais e canônicos e tomando a cronologia linear como eixo central da narrativa histórica. Nesse sentido, os conteúdos são apresentados por meio da periodização quadripartite, com a história do Brasil intercalada à história geral, de viés eurocêntrico. Embora a relação passado-presente esteja no cerne dos estudos, ao eleger eventos da história do Ocidente como norteadores de uma história linear e cronológica, a proposta contribui para restringir outras possibilidades de seleção e organização dos conteúdos históricos a serem estudados, fortalecendo a perspectiva eurocêntrica (OLIVEIRA, CAIMI, 2021, p. 7).

Assim, o conteúdo do 6º ano é dividido em Introdução aos Estudos Históricos, Pré-história, Brasil pré-colonial e Antiguidade Oriental e Ocidental; o 7º ano estuda as Idades Média, Moderna e o Brasil Colonial; o 8º ano é destinado aos estudos do período compreendido como de transição entre a Idade Moderna e Contemporânea, bem como aos



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

estudos sobre o Brasil Colônia (anos finais), Brasil Império e Brasil Republicano (República Oligárquica); o 9º ano encerra o ciclo de estudos históricos com a Idade contemporânea, compreendida como o século XX e o Brasil republicano em suas diferentes fases políticas: Estado Novo, Ditadura e Nova República. Observamos, pois, que a proposta curricular não destoa da orientação adotada pela BNCC, que também mantém o tradicional viés eurocêntrico da periodização quadripartite da história, com vistas a abarcar “toda a história” (CAIMI, 2016; SILVA, 2018; OLIVEIRA, CAIMI, 2019).

Mas importa-nos compreender como, mesmo utilizando-se de um viés eurocêntrico, de um lado, os novos objetos e as novas abordagens da História, sobretudo aqueles sancionados pela nova legislação educacional que surge a partir dos anos 2000, fruto da ação dos movimentos sociais com suas bandeiras de luta¹¹, aparecem na proposta e, de outro lado, verificar como o currículo maneja os procedimentos e métodos próprios da História para o desenvolvimento da aprendizagem histórica.

Primeiramente, importa mencionar que para desenvolver o pensamento histórico, mais que transformar o ambiente da sala de aula em um micro-laboratório de pesquisa histórica, o professor de história precisa fazer com que seus alunos compreendam a história como uma narrativa construída por meio da mobilização de recursos e métodos próprios ao ofício do historiador. A escrita da história requer que os historiadores selecionem fontes, construam hipóteses, escolham o aporte teórico-metodológico que melhor lhes permitam dialogar com suas fontes de pesquisa, com vistas a comprovar ou não suas hipóteses de trabalho. Nesse processo, os historiadores aplicam a crítica externa e interna aos documentos pesquisados e, por meio do método hermenêutico, interpretam os fatos do passado à luz do tempo presente.

Os alunos da educação básica, muito provavelmente, não serão historiadores de profissão, mas é no âmbito do ensino de história que eles precisam compreender que a história é um conhecimento cientificamente conduzido, que o produto do trabalho do historiador é fruto da sua interpretação e compreensão acerca da experiência humana no tempo e que uma série de fatores (o lugar social que ocupa, sua formação, classe social, sua posição política e ideológica, etc.) interfere em sua leitura da realidade. Importa também que os alunos compreendam que não existem histórias verdadeiras e absolutas, por mais que o historiador almeje alcançar a verdade dos fatos e, sim, histórias parciais, versões distintas de um mesmo fato, passíveis de serem referendadas, confrontadas e ou refutadas.

No âmbito do ensino de história é importante que o trabalho que envolva o uso das fontes documentais permita ao professor aproximar o aluno da realidade do historiador, levando-o a compreender como se dá o processo de reconstituição do passado. No entanto, a partir da leitura do programa e dos objetivos de aprendizagens presentes na Proposta Curricular do Estado da Paraíba observamos que esse trabalho é feito de forma mais intensiva apenas na primeira unidade do 6º ano, quando os alunos são introduzidos nos meandros da história como disciplina, a fim de conhecer suas fontes e seus métodos. Nessa unidade são trabalhados, entre outros, os conceitos de “sujeito, tempo e espaço”, “memória, narrativa e interpretação”, “sentido, utilidade e significado” e os alunos são levados a refletir sobre o processo de construção do conhecimento, por meio do reconhecimento das diferentes interpretações existentes sobre um mesmo fato (Governo da PARAÍBA, 2018, p.

¹¹ Referimo-nos, especificamente, à Lei 10.639/2003 e à Lei 11.645/2008 que alteraram a LDB 9394/1996 e introduziram a obrigatoriedade do estudo da História da África e cultura afro-brasileira e indígena na educação básica.



355). Esse trabalho oferece um instrumental útil aos alunos na compreensão da escrita da história. No entanto, ele se reduz, de modo geral, ao âmbito de uma única unidade programática. O que vemos, na sequência das unidades e dos anos, são abordagens bastante pontuais no que diz respeito ao uso de fontes e à compreensão do processo de construção do discurso histórico. Do ponto de vista hermenêutico há, no 6º e 9º anos, respectivamente, a sugestão de um trabalho em torno das narrativas mitológicas pré-históricas, dos discursos religiosos na antiguidade e da atuação discursiva dos militares durante o período de ditadura no Brasil, a fim de compreendê-las como narrativas socialmente construídas. E no 7º ano e 9º ano aparecem menções aos usos de fontes (recursos cartográficos e vestígios vinculados à cultura material) para compreender a realidade local da Paraíba, bem como os usos dos recursos tecnológicos na compreensão da produção e difusão do conhecimento e da informação na era da pós-verdade.

Embora a proposta busque “valorizar os diferentes tipos de saberes e reconhecer as formas de produção evitando hierarquizações e o silenciamento dos diferentes sujeitos que contribuíram para o conhecimento socialmente acumulado” (GOVERNO DA PARAÍBA, 2018, p. 355), o estudo dos povos, culturas e sujeitos que até então eram invisibilizados e não possuíam lugar de destaque na escrita da história tradicional não se modifica substancialmente.

Observamos que a presença das sociedades Orientais, da África e da América, bem como dos povos negros e dos ameríndios nos estudos históricos continua associada à velha história eurocêntrica. O Oriente aparece como conteúdo a ser estudado apenas no 6º e 7º anos, por meio da promessa de se conhecer as primeiras sociedades existentes na antiguidade (China, Índia e Oriente Médio) e a fim de compreender o intercâmbio cultural entre o Oriente e o Ocidente no medievo.

O estudo sobre a África inicia-se também na antiguidade e, posteriormente, retorna, na modernidade, com a expansão ultramarina, inserido na dinâmica da dominação europeia, para ser retomado, pontualmente, mais tarde, na contemporaneidade, com o processo de descolonização ocorrido na segunda metade do século XX. No contexto brasileiro, destaca-se o estudo das relações interétnicas envolvendo povos ameríndios, africanos e colonizadores, base de nossa tão decantada “democracia racial”. Como exceção a essa abordagem mais tradicional, assinalaríamos o objetivo de compreender um pouco mais a cultura africana, compreendida como plural, por meio do entendimento da diversidade religiosa, também no âmbito do mundo europeu e americano; bem como compreender, em uma perspectiva comparada com os impérios ameríndios, os shogunatos, e os regimes absolutistas na Europa, a organização política dos Reinos Africanos. Parece-nos que, aqui, especificamente, sentimos, com mais clareza, a força das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira, africana e indígena.

A América desponta ao longo de todo o Ensino Fundamental II, no entanto, muito relacionada às questões tradicionais: inicialmente, as sociedades antigas americanas e o processo de ocupação do espaço; o estudo dos povos pré-colombianos em função da conquista e da dominação europeia; o processo de independência em fins do século XVIII e inícios do século XIX e, por fim, as ditaduras que assolaram o século XX. O destaque fica por conta da história dos EUA em função da sua escalada imperialista, levada a cabo no século XX.

Em relação à história local, o documento prevê o estudo da história da Paraíba em



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

todos os anos, inicialmente, durante o chamado período pré-histórico e durante o processo de colonização, relacionado ao processo de ocupação do espaço pelas populações ameríndias e africanas, sua organização social, política e cultural, seus espaços de resistência; e, por fim, o estudo das repercussões locais da história política nacional, a exemplo do processo de independência do Brasil e da formação dos estados federados na República, com destaque para a análise da construção da identidade nordestina.

A história dos povos negros está sempre atrelada ao processo de escravização colonial e suas formas de resistência. O destaque fica por conta da preocupação em torno do racismo e do preconceito que a instituição escravista semeou na sociedade ao longo do tempo e na crença de que o ensino de história é capaz de transformar essa realidade social. Os povos originários aparecem apenas relacionados ao processo de conquista e ocupação do espaço e depois desaparecem.

As mulheres são destacadas em todas as unidades programáticas e o último ano confere ênfase à “primavera feminista e suas implicações para a atuação da mulher na sociedade” (GOVERNO DA PARAÍBA, 2018, p. 359). Interessante perceber que a proposta sugere discutir o papel das mulheres nas diferentes sociedades em diferentes tempos, da antiguidade à contemporaneidade e apenas em relação ao conteúdo da pré-história a proposta busca refletir sobre as funções atribuídas aos homens e mulheres na organização social. Destaca-se aí a perspectiva relacional que faz com que o conceito de gênero seja uma categoria de análise bastante útil aos estudos históricos, conforme sugeriu-nos Joan Scott (1995). O que a autora pretende demonstrar é que não basta fazer uma história das mulheres, em perspectiva isolada, tornando-as protagonistas do processo histórico. No combate ao machismo que estrutura nossa sociedade patriarcal, conforme advoga a própria proposta da Paraíba (GOVERNO DA PARAÍBA, 2018, p. 359), o importante seria introduzir o debate sobre gênero nos estudos históricos a fim de “descobrir o leque de papéis e simbolismos sexuais” existentes nas diferentes sociedades e períodos, responsáveis pela manutenção ou ruptura de uma dada ordem social (Scott, 1995, p. 72). No entanto, a categoria de gênero não aparece, explicitamente, em nenhum momento como proposta de estudo ou objetivo da aprendizagem na área das Ciências Humanas/Sociais, no documento analisado. De maneira geral, gênero é gênero textual/discursivo/artístico/alimentício. A exceção a essa regra está relacionada aos fundamentos e objetivos da aprendizagem da Língua Portuguesa, das Artes e das Ciências da Natureza, quando a categoria de gênero aparece vinculada às categorias de raça, classe, sexo, entre outras, com vistas a combater o preconceito e a discriminação de todos os tipos (GOVERNO DA PARAÍBA, 2018, p. 85, 90, 166, 294, 296, 297).

Em cada uma das unidades programáticas da proposta curricular há a preocupação com o trabalho em torno dos conceitos. Segundo Germinari (2011, p.58), a progressão da aprendizagem histórica ocorre na medida em que o aluno é levado a compreender sistematicamente tanto os conceitos substantivos, referentes aos conteúdos trabalhados, quanto os conceitos de segunda ordem, esses relacionados à natureza do conhecimento histórico. No 7º ano, por exemplo, os estudos sobre Brasil colonial colocam em pauta os conceitos de “índio, africanos, colonização, civilização, eurocentrismo” (GOVERNO DA PARAÍBA, 2018, p. 357). Compreendemos que o trabalho com os conceitos tal como proposto no documento é de fundamental importância no desenvolvimento do pensamento histórico e da consciência histórica.

Não poderíamos deixar de destacar que no plano das ideias a proposta, apesar da



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

velha divisão por conteúdos fundamentada na ortodoxia cronológica que engessa o processo de ensino, apresenta certos avanços, já que busca responder a alguns desafios impostos ao conhecimento histórico e à história ensinada pela sociedade contemporânea. O programa curricular deixa bastante explícita a função social da história e do ensino de história. Na educação básica, o estudo da história se presta a “defender a construção de uma sociedade com igualdade de oportunidades baseada no princípio de valorização e acolhimento das diversidades” e que “a concentração fundiária, o patriarcado e o uso da mão de obra escrava na colonização” possuem uma íntima relação com a desigualdade social existente no Brasil contemporâneo (GOVERNO DA PARAÍBA, 2018, p. 356-357). Assim, caberia a toda a sociedade, consciente do seu passado, “condenar toda e qualquer forma de dominação, exploração e violência entre as pessoas” (GOVERNO DA PARAÍBA, 2018, p. 357), bem como “resistir contra toda forma de colonização” (GOVERNO DA PARAÍBA, 2018, p. 357). Tais questões nos levam a acreditar que, em certa medida, a Proposta Curricular do Estado da Paraíba busca romper com a tradição pedagógica e historiográfica e instaurar um código disciplinar com vistas a responder às demandas e aos desafios da sociedade contemporânea, apontando o potencial transformador do ensino de história.

Os métodos de ensino e o currículo em ação

Christian Laville (1999), em artigo já clássico sobre as experiências de reformulação curricular ocorridas em diversos países, nos mais diferentes contextos históricos, mostra-nos que o ensino de história sempre foi alvo de críticas ou denúncias em função dos conteúdos factuais que são retirados ou acrescentados dos programas curriculares. As mudanças, que ocorrem para dar conta de interesses e necessidades diversas, impõem-lhes tanta vigilância e controle, “como se o ensino de história continuasse sendo o veículo de uma narração exclusiva que precisa ser assimilada, custe o que custar (LAVILLE, 1999, p. 127). No entanto, acrescenta o autor, tal efeito da história ensinada sobre as consciências e os comportamentos dos sujeitos nada mais é que uma grande utopia, haja vista a concorrência que, na atualidade, a narrativa histórica enfrenta em relação às narrativas produzidas no seio da “família, [d]o meio ao qual se pertence, [d]as circunstâncias marcantes no ambiente em que se vive, [...] sobretudo [d]os meios de comunicação” (LAVILLE, 1999, p. 137).

Tal reflexão nos leva a pensar, de um lado, na dimensão pública do conhecimento histórico, bem como a considerar que, nesse âmbito, a história escolar enfrenta a concorrência dos meios de comunicação de massa, espaço de produção e difusão de uma dada memória histórica. Por outro lado, o currículo prescrito nada mais é que um dos agentes mediadores externos que incidem sobre a história ensinada, dividindo o espaço com as políticas públicas educacionais, as concepções pedagógicas vigentes, os sistemas de avaliação, o mercado editorial, dentre outros (CAIMI, 2016, p. 89).

Assim, acreditamos que esse caráter transformador atribuído à História, que faz com que a disciplina seja alvo de ataques constantes e vigilância contínua por parte dos grupos conservadores da sociedade, só de fato se materializará a partir da ação do professor, mediador decisivo do processo ensino-aprendizagem. É por meio do currículo em ação que verificamos a repercussão, na prática docente, do currículo prescrito.

Compreendemos por currículo em ação aquilo que se efetiva do currículo proposto,



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

aquilo que foi interpretado e executado pelo professor no cotidiano da sala de aula (Sacristán, 1998; 2013). Se o currículo prescrito é ponto de partida, é na ação e na prática docente que as disposições curriculares se tornam realidade, revestindo-se de um significado e caráter, por vezes, diferente em relação ao que havia sido originalmente proposto (Sacristán, 1998; 2013). Mais do que os conteúdos, a forma de se ensinar, os métodos de ensino utilizados pelo professor serão os responsáveis pela tomada de consciência do aluno sobre a realidade social que o cerca. Nesse sentido, a função do ensino da história deveria ser a de

formar indivíduos autônomos e críticos e levá-los a desenvolver as capacidades intelectuais e afetivas adequadas, fazendo com que trabalhem com conteúdos históricos abertos e variados, e não com conteúdos fechados e determinados como ainda são com frequência as narrativas que provocam disputas (Laville, 1999, p. 137).

Afinal, são os embates e disputas em torno das narrativas que muito têm contribuído, na atualidade, para se colocar em risco os pilares da democracia.

A proposta curricular do Estado da Paraíba também prescreve métodos de ensino, assumido uma postura bastante conservadora nesse quesito. Sabemos que o chão da sala de aula diverge em muito do mundo utópico das teorias de ensino. Como lidar com o público heterogêneo que compõe a sala de aula? Como ensinar algo para um público que nem sempre quer ouvir, discutir e compreender? Como lidar com salas lotadas de alunos, com a escassez de recursos didáticos, com os baixos salários que recebem os professores e as duplas ou triplas jornadas de trabalho? Como garantir a aprendizagem diante dessa realidade social? Essas são questões postas aos professores pela Proposta Curricular da Paraíba, sem que lhes seja dada uma resposta. Entretanto, diante desse cenário, o currículo oferece ao professor duas opções de ação e movimento: abraçar uma prática que tem como foco o ensino, ou seja, o professor, ou abraçar uma prática que tem como foco a aprendizagem, isto é, o aluno.

Do ponto de vista da prática educativa, tais metodologias de ensino estão vinculadas às diferentes concepções de educação que, segundo Demerval Saviani (2005), podem ser agrupadas em dois grandes grupos: no primeiro estão as diversas modalidades de pedagogia tradicional, sejam elas pertencentes à vertente religiosa ou laica, cuja preocupação está centrada nas “teorias do ensino”, enquadradas no primado de “como ensinar”; no segundo grupo se situam as diferentes modalidades da pedagogia nova, cuja ênfase é posta nas “teorias da aprendizagem”, focadas no lema “aprender a aprender”.

O método tradicional/passivo, que Paulo Freire (1987) denunciou como pertencente à “concepção bancária da educação”, estrutura-se na transmissão, na transferência de valores e de conhecimentos do professor ao aluno, que é mero receptor, reproduzidor do conteúdo aprendido. Nesse sentido, o educador situa-se como sujeito do processo e o educando como seu objeto. Segundo Freire (1987), tal concepção anula ou minimiza o poder criador do educando, estimula sua ingenuidade e tolhe sua criticidade. Já os métodos inovadores/ativos, pautam-se na “centralidade do educando, concebem a escola como um espaço aberto à iniciativa dos alunos que, interagindo entre si e com o professor, realizam a própria aprendizagem, construindo seus conhecimentos” (SAVIANI, 2005, p. 2). Nessa prática, o professor é o responsável por mediar o processo, levando o aluno a mobilizar diferentes recursos cognitivos na progressão da aprendizagem histórica.

Na atualidade, os debates em torno da centralidade da aprendizagem na prática



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

docente conduziram educadores, de modo geral, e especialistas das áreas das Didáticas específicas, como a Didática da História, à compreensão de que o “elemento nuclear da prática docente é a aprendizagem, que resulta da atividade intelectual e prática de quem aprende em relação ao conteúdo ou objeto, realizada junto com os professores e colegas” (LIBÂNEO, 2010). Nesse sentido, nos dizeres de Schmidt (2009), a concepção de aprendizagem torna-se ponto de partida e pressuposto orientador do método de ensino da História. A aprendizagem histórica pressupõe a interiorização de novas qualidades cognitivas a partir da compreensão acerca do objeto que está sendo aprendido.

Se, nos dizeres de Jörn Rüsen (2007), o ensino de História tem como função o aprendizado histórico de crianças e jovens e a didática é a função prática do conhecimento histórico, é por meio dela que se produz efeitos nos processos de aprendizagem. Para o autor, a aprendizagem é um ato elementar da vida prática, da qual decorre o conhecimento histórico, que é modo fundamental da cultura. Ao conformar e influenciar a ciência, a aprendizagem conduz também à formação do indivíduo. Por formação compreendemos o modo pelo qual o indivíduo é capaz de receber um saber, de lidar com ele, de se posicionar frente a ele e de utilizá-lo. A formação é fundamental na compreensão histórica do mundo e de si mesmo. E é por meio do aprendizado histórico que o indivíduo forma a consciência histórica (RÜSEN, 2007).

A Proposta da Paraíba menciona que, se considerado em relação aos métodos ativos, o ensino de história tem por função o desenvolvimento de habilidades pertencentes à escrita da história. Tal prática permitirá ao aluno “desenvolver habilidades que promovam uma reflexão crítica da realidade, uma cidadania ativa e uma postura de respeito às adversidades” (GOVERNO DA PARAÍBA, 2018, p. 361). Nesse sentido, interpretar fatos, identificar permanências e mudanças, trabalhar com diferentes tipos de fontes são exemplos de habilidades comuns ao campo da história que conduzem à aprendizagem histórica e ao desenvolvimento da consciência histórica.

Segundo Oliveira e Caimi (2021), tomando como base a relação imposta entre o currículo prescrito e o editado, compreendido como o livro didático, o que se materializará como currículo em ação estará sempre relacionado com as concepções educacionais vigentes. Ao considerar que ambas as concepções possuem defeitos e qualidades, a Proposta Curricular do Estado da Paraíba delega ao professor a tarefa exclusiva de optar por um ou outro método de ensino em função dos seguintes critérios: tipo de conteúdo a ser trabalhado, disponibilidade de recursos didáticos, público-alvo, tempo e disposição dos envolvidos. Tais dados nos parecem o grande paradoxo apresentado pela proposta. Se o objetivo principal do ensino de história, conforme atesta o documento, é desenvolver o pensamento histórico do aluno e, conseqüentemente, sua consciência histórica, compreendemos que isso só será possível na medida em que o aluno se tornar sujeito no processo de aquisição do conhecimento, capaz de problematizar e refletir criticamente sobre a realidade que o cerca.

Há anos educadores comprometidos com uma educação emancipadora, para a liberdade e a autonomia, combatem a perspectiva bancária da educação e defendem uma prática de ensino problematizadora que é fruto da práxis, que implica na ação e reflexão dos homens sobre a realidade em que vivem, com vistas a transformá-la (FREIRE, 1987, p. 43). Compreendemos também que cabe ao professor definir a forma de conduzir seu trabalho e que sua escolha é realizada em consonância com sua formação, sua posição social, política e ideológica. Mas acreditamos que uma proposta curricular que se diz comprometida com o



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

desenvolvimento da aprendizagem e da consciência histórica dos alunos não pode lançar mão de uma prática de ensino que busque aliená-los ou mantê-los alienados, sob o risco de se contradizer em seu princípio central.

No entanto, parece-nos que ao sugerir uma metodologia tradicional de ensino o Conselho Estadual de Educação da Paraíba, ainda sob os efeitos de tal concepção educativa, não considera o seu significado e a sua “força desumanizadora” (FREIRE, 1987). Ousaríamos ir ainda um pouco mais longe, acreditando que, talvez, ao sugerir a manutenção de tal prática, o Estado estaria se isentando de tentar sanar os problemas educacionais colossais enfrentados pelos professores em sala de aula. Nesse sentido, se a opção por uma metodologia tradicional, reprodutivista da educação, ainda vigora em muitas instituições escolares no Brasil é porque a própria realidade do sistema de ensino brasileiro, em grande medida, inviabiliza a utilização dos métodos renovadores de ensino. Assim, a proposta parece nos fazer crer que se o sistema público de ensino falha em sua tarefa de desenvolver o pensamento e a consciência histórica dos seus alunos, é porque lida com fatores externos à escola que influenciam em seu funcionamento e sobre os quais não têm controle total. Isso, de certa forma, isenta gestores da educação, diretores, coordenadores e professores da tarefa de enfrentar os problemas internos e externos à escola que envolvem o ensino e a aprendizagem no Brasil.

Jörn Rüsen (2007, p. 86) demonstrou que o conhecimento histórico não é neutro, possui efeitos sobre a vida prática e, em função disso, deve ser gerido com consciência, “longe da atitude equivocada da neutralidade ou da atitude irrefletida quanto à relação à prática”. Assim, considerando que a prática é função específica do saber histórico na vida humana, dela dependendo o homem tanto para se orientar historicamente, quanto para formar sua identidade, com vistas a viver melhor, parece-nos inadequado pensar uma proposta curricular que se fundamente na neutralidade. Se a didática é a função prática do conhecimento histórico, que visa à formação do sujeito cognoscente, favorecendo a interpretação da experiência e a constituição de um horizonte de expectativas, é importante que os objetivos da aprendizagem e os métodos de ensino contribuam para que o aluno adote uma atitude reflexiva diante do conhecimento histórico, com vistas à compreensão da experiência, orientação da práxis e formação da subjetividade.

No entanto, concluímos que, em consonância com a suposta neutralidade que a Proposta Curricular do Estado da Paraíba assume diante das metodologias de ensino a serem adotadas pelo professor na condução de sua prática docente, as ações atreladas aos objetivos da aprendizagem também ensaiam um movimento impreciso. Se voltarmos à Tabela 3, veremos que ao lado das ações que levam os alunos a pensar historicamente, tais como analisar, compreender e refletir, existem outras, que também dominam a proposta, que exigem pouco esforço cognitivo dos alunos e que, de forma acrítica, o conduzem a uma “formação compensatória”¹². Os métodos, de maneira geral, conduzem as ações. Nesse sentido, ousaríamos dizer que o currículo da Paraíba, embora declare que seu objetivo, no campo dos estudos históricos, seja o de desenvolver o pensamento histórico do aluno, prefere manter-se em cima do muro a ter que optar por uma ou outra concepção de ensino-aprendizagem. Assim, permanece a meio termo entre a tradição e a inovação.

¹² Jörn Rüsen (2007, p. 96) chama de “formação compensatória” aquela que, de forma acrítica, situa-se fora do saber científico de origem, separando da “racionalidade intrínseca ao saber científico as carências de orientação voltadas ao todo, à relação à vida e à subjetividade”.



Referências

- ANDERSEN, Benedict. *Nação e consciência nacional*. São Paulo: Ática, 1989.
- CAIMI, Flávia Eloísa. A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas. *Revista do Lhiste*, Porto Alegre, n. 4, v. 3, p. 86-91, jan./jun., 2016.
- CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História, *Revista Brasileira de História*, vol. 28, n. 55, p.153- 170, 2008.
- CASTRO, Lúcia Rabello de. Uma teoria da infância na contemporaneidade. In: Bujes, Maria Isabel Edelweiss (Org.). *Infância e adolescência na cultura do consumo*. Rio de Janeiro, NAU, 1998.
- CERRI, Luís Fernando. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História como prática. *Revista de História Regional*, vol. 15, n. 2, p. 264-278, 2010.
- CUESTA FERNANDEZ, Raimundo. *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Ed. Pomares-Corredor, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- GOVERNO DA PARAÍBA. *Proposta Curricular do Estado da Paraíba*. João Pessoa: 2018. Disponível em: <<https://sites.google.com/see.pb.gov.br/probnccpb/proposta-curricular-ei-e-ef>>. Acesso em: 17 out. 2023.
- HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Representações da UNESCO no Brasil, 2003.
- HON, Byung-Chul. *Infocracia: digitalização e a crise da democracia*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2022.
- LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125-138, 1999.
- LIBÂNEO, José Carlos. A integração entre a didática e a epistemologia das disciplinas: uma via para a renovação dos conteúdos da Didática. In: DALBEN, Ângela. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Didática e formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- MAGALHÃES, Marcelo, ROCHA, Helenice; RIBEIRO, Jaime Fernandes; CIAMBARELLA, Alessandra. *Ensino de História: usos do passado, memória e mídia*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2014.
- MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./mai. 2019.
- LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa de Lima. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. 18 ed. São Paulo: Editora Summus, 1992, 117 p.
- OLIVEIRA, Sandra Regina Pereira de; CAIMI, Flávia Eloísa. Vitória da tradição ou resistência da inovação: o ensino de história entre a BNCC, o PNLD e a escola. *Educar em Revista, Curitiba*, v. 37, e77041, p. 1-22, 2021.



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

- QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Identidade cultural, identidade nacional no Brasil. *Tempo social: Revista de Sociologia da USP*, v. 1, n.1, p. 29-46, 1989.
- REIS, José Carlos. *As identidades do Brasil 1: de Varnhagen a FHC*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2007.
- RÜSEN, Jörn. *Razão histórica*. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. v. 1. Brasília: Editora da UNB, 2001.
- _____. *História viva*. Teoria da História III – Formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora da UNB, 2007.
- _____. *Teoria da História: Uma teoria da história como ciência*. Curitiba: Editora da UFPR, 2015.
- SACHS, Viola et alii. *Religião e identidade nacional: Brasil e Estados Unidos*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- SACRISTÁN, José Gimeno. Plano do currículo, plano do ensino: o papel dos professores/as. In: SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, Ángel I. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 197-232.
- SACRISTÁN, José Gimeno (org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SADDI, Rafael. Didática da História como subdisciplina da ciência da História, *Revista História & Ensino*, vol. 16, n.1, 2010.
- SANTAELLA, Lúcia. *A pós-verdade é verdadeira ou falsa?* Barueri: Estação das Letras e Cores, 2019.
- SAVIANI, Demerval. *As concepções pedagógicas na história da educação brasileira*. Campinas, ago. 2005. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/dermeval_saviani_artigo.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2020.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta? *ANPUH – XXV Simpósio Nacional de História*. Fortaleza, 2009.
- _____. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História. *Intelligere: Revista de História Intelectual*, v. 3, n. 2, p. 61-76, out. 2017.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas sociais e questão racial no Brasil*. São Paulo: Cia das Letras, 1993.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, 20(2), 71-99, jul./dez., 1995.
- SILVA, Marcos. “Tudo que você consegue ser”: Triste BNCC/História (A versão final), *Ensino em Re-vista*, Uberlândia/MG, v. 25, n. especial, p. 1004-1015, 2018.
- XAVIER, Alessandra Silva; NUNES, Ana Ignêz Belém Lima. *Psicologia do desenvolvimento*. Fortaleza, CE: Editora da UECE, 2015.

Notas de autoria



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Thábata Araújo de Alvarenga é doutora em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGH-UFRN) e pós-doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal da Paraíba (ProfHistória/UFPB).

Como citar esse artigo de acordo com as normas da revista

ALVARENGA, Thábata Araújo de. Entre inovação e tradição: a Proposta Curricular do Estado da Paraíba (2018) *Sæculum – Revista de História*, v. 29, n. 50, p. 155-173, 2024.

Contribuição de autoria

Não se aplica

Financiamento

Pesquisa realizada com o financiamento de Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba - FAPESQ-PB.

Consentimento de uso de imagem

Não se aplica

Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Não se aplica

Licença de uso

Este artigo está licenciado sob a [Licença Creative Commons CC BY-NC 4.0](#). Com essa licença você pode compartilhar, adaptar, criar para qualquer fim, desde que atribua a autoria da obra.

Histórico

Recebido em 15/01/2024

Modificações solicitadas em 17/04/2024

Aprovado em 29/04/2024



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0](#)