



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

JUCIVAN DE ARAUJO

**“EU SOU DA PARAÍBA, É MEU ESSE LUGAR” – HISTÓRIA: CURRÍCULO,  
ENSINO E PRÁTICA DOCENTE NO 4º E 5º ANO NO MUNICÍPIO DE  
ITAPORANGA – PB**

RECIFE  
2025

**JUCIVAN DE ARAUJO**

**“EU SOU DA PARAÍBA, É MEU ESSE LUGAR” – HISTÓRIA: CURRÍCULO E PRÁTICA DOCENTE NO 4º E 5º ANO NO MUNICÍPIO DE ITAPORANGA – PB**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Ensino de História.

Área de concentração: Ensino de História

Orientador: Prof. Dr. Paulo Julião da Silva

RECIFE  
2025

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Araújo, Jucivan de.

"Eu sou da Paraíba, é meu esse lugar" - História: currículo, ensino e prática docente no 4º E 5º ano no município de Itaporanga - PB / Jucivan de Araújo. - Recife, 2025.  
143f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, 2025.

Orientação: : Prof. Dr. Paulo Julião da Silva.

Inclui referências e anexos.

1. Currículo; 2. História da Paraíba; 3. Itaporanga. I. Silva, Paulo Julião da. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

JUCIVAN DE ARAUJO

**“EU SOU DA PARAÍBA, É MEU ESSE LUGAR” – HISTÓRIA: CURRÍCULO E PRÁTICA DOCENTE NO 4º E 5º ANO NO MUNICÍPIO DE ITAPORANGA – PB**

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Paulo Julião da Silva (Orientador)  
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

---

Prof. Dr. Dirceu Salviano Marques Marroquim  
(Examinador externo ao programa) Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

---

Thiago Nunes Soares (Examinador externo a instituição – Universidade de Pernambuco)

*Compreender nossa história regional e local é  
desvendar as raízes que nos conectam ao passado e  
moldam a nossa identidade no presente.*

## **AGRADECIMENTOS**

Gostaria de agradecer primeiramente a minha família. Terezinha Neves de Araujo (mãe) e João de Araujo (pai, in memoriam) me possibilitaram chegar até aqui por acreditarem que o conhecimento é um tesouro imensurável que não pode ser usurpado nunca.

Agradeço a minha esposa Maria da Conceição André Severo (Dadá) pela força e confiança depositada na minha pessoa desde as primeiras tentativas de submissão ao processo seletivo para o mestrado, e de sua alegria pelo meu êxito. Agradeço principalmente por entender a minha ausência quando tinha que passar três dias em Recife assistindo as aulas do mestrado profissional sempre solícita às necessidades que isso pudesse exigir.

Meus agradecimentos ao meu filho Leônidas Severo de Araujo por entender a minha ausência ao longo de 2023. Por diversas semanas estivemos longe, o que me impediu de acompanhá-lo em seus estudos e nas várias atividades que um adolescente ativo e comprometido como ele tinha que realizar.

Gostaria de expressar meus sinceros agradecimentos a todos os meus colegas do curso de mestrado do ProfHistória da UFPE. A jornada foi desafiadora e enriquecedora, e não teria sido a mesma sem o apoio, a colaboração e as inúmeras trocas de conhecimento que tivemos ao longo do caminho. Cada um de vocês contribuiu de maneira única para o meu crescimento acadêmico e pessoal, e sou imensamente grato por termos compartilhado esse período tão significativo. Que continuemos a inspirar e a apoiar uns aos outros em nossas futuras empreitadas. Muito obrigado!

Expresso minha profunda gratidão por todo o apoio e orientação do professor Dr. Paulo Julião que me proporcionou durante a trajetória de construção desse trabalho, sua expertise e paciência que foram fundamentais para o meu desenvolvimento acadêmico e pessoal. Agradeço pela dedicação e pelo tempo investido, sempre disposto a compartilhar seus conhecimentos e oferecer valiosas colaborações. Suas contribuições não apenas enriqueceram meu trabalho, mas também me inspiraram a buscar a excelência em minha produção.

Gostaria de expressar minha sincera gratidão a todos os professores do mestrado pelo acompanhamento incansável, dedicação e pela valiosa contribuição acadêmica que proporcionaram a todos nós ao longo do curso. A riqueza de conhecimento que vocês compartilharam ao longo deste percurso foi fundamental para o meu crescimento intelectual e profissional. Cada aula, orientação e debate não só enriqueceram minha compreensão das matérias, mas também me inspiraram a buscar sempre mais e a olhar para os desafios com uma perspectiva crítica e inovadora. Obrigado por serem verdadeiros mentores e por fazerem deste mestrado uma experiência transformadora.

Agradeço, enfim, a todos os colegas de trabalho do Colégio Diocesano D. João da Mata, do Adalgisa Teódulo da Fonseca e do Conexão-Enem, pelo apoio e força que me ofereceram durante o meu mestrado. Cada palavra de incentivo e cada gesto de compreensão foram fundamentais para que eu pudesse conciliar as exigências do ensino com as demandas acadêmicas. É um privilégio trabalhar ao lado de profissionais tão dedicados e inspiradores, que não apenas compartilham seu conhecimento, mas também são verdadeiros parceiros nesta jornada.

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho a todos os professores e professoras que ensinam História no município de Itaporanga na Paraíba, cuja dedicação incansável e paixão pelo ensino têm sido fundamentais para o crescimento e desenvolvimento de seus alunos. Vocês são verdadeiros guardiões do conhecimento, inspirando gerações a compreenderem o passado e a moldarem um futuro mais consciente e justo. Agradeço profundamente por sua contribuição inestimável e por serem faróis de sabedoria em nossa comunidade.

## Resumo

Este trabalho investiga a complexidade do currículo escolar e do ensino de história com enfoque na realidade do estado da Paraíba, Brasil, contextualizando a sua evolução desde abordagens tecnicistas, até as teorias pós-críticas que valorizam a diversidade cultural e social. O currículo é entendido como uma construção cultural, social e política que reflete relações de poder e interesses dominantes, não se limitando apenas a conteúdos a serem ensinados. A justificativa reside na necessidade de compreender como as políticas educacionais, a exemplo da BNCC, moldam o currículo e o ensino, e como a história local pode ser utilizada para promover o engajamento dos alunos e a construção das identidades. A pesquisa também aborda a importância da formação de professores e a relação entre o saber científico e o escolar. A metodologia adotada envolveu a análise documental como a BNCC e a Proposta Curricular do Estado da Paraíba bem como a revisão bibliográfica de obras sobre currículo, ensino de história e formação de professores. Adicionalmente, foi realizada uma pesquisa de campo, com aplicação de questionários a professores do ensino fundamental do município de Itaporanga, especificamente do 4º e 5º ano, com o objetivo de analisar as suas práticas e dificuldades no ensino da história da Paraíba. O ensino da história da Paraíba enfrenta a escassez de materiais didáticos e a falta de formação específica de alguns professores. A aplicação de sequências didáticas é apresentada como uma estratégia para melhorar o ensino da história regional e local, permitindo uma abordagem estruturada e contextualizada do conteúdo e onde os alunos conseguem estabelecer uma conexão mais pessoal e significativa com o material, aumentando o engajamento e a motivação. A pesquisa destaca a importância da formação continuada para o ensino de História da Paraíba, a carência de materiais didáticos adequados e o desinteresse dos alunos como principais desafios enfrentados pelos professores.

**Palavras-chave:** Currículo; História da Paraíba; História local; Transposição didática; sequências didáticas; Itaporanga.

## Abstract

This study investigates the complexity of the school curriculum and history teaching, with a focus on the reality of Paraíba, Brazil, contextualizing its evolution from technical approaches to post-critical theories that value cultural and social diversity. The justification lies in the need to understand how educational policies, such as the BNCC (National Common Curricular Base), shape the curriculum and teaching, and how local history can be used to promote student engagement and the construction of their identity. The research also addresses the importance of teacher training and the relationship between scientific and school knowledge. The methodology involved document analysis of curricular proposals, such as the BNCC and the Curricular Proposal of the State of Paraíba, as well as a literature review on curriculum, history teaching, and teacher training. Additionally, a field research was conducted, applying questionnaires to elementary school teachers from the municipality of Itaporanga, specifically from the 4th and 5th grades, aiming to analyze their practices and challenges in teaching the history of Paraíba. The teaching of the history of Paraíba faces a lack of teaching materials and the absence of specific teacher training. The use of didactic sequences is presented as a strategy to improve the teaching of regional and local history. In this sense, it is hoped that this study will contribute to discussions related to the teaching of Local History, more specifically from Paraíba and the municipality of Itaporanga.

**Keywords:** Curriculum; History of Paraíba; Local History; Didactic Transposition; Didactic Sequences; Itaporanga.

## Sumário

<b>Introdução</b> .....	12
<b>1 Currículo: ensino, aprendizagem e prática docente</b> .....	22
1.1 Repensando o Currículo: Da Padronização à Valorização da Diferença e da Subjetividade na Educação.....	23
1.2- A BNCC e o Neoliberalismo na Educação: Competências, Mercado e ameaça ao pensamento crítico .....	43
1.3 Currículo: LDB, PCN, DCN e BNCC: transformações para quem? .....	46
1.3.1 PCN: contexto, permanências e transformações na educação escolar... 50	
1.3.2 PCN e o ensino de História.....	54
1.3.3 LDB: regulamentação e desafios .....	55
1.4 Diretrizes Curriculares Nacionais: ambiguidade e uniformização. ....	57
<b>2 O ensinar e o ensino de história</b> .....	61
2.1 Ensino e saberes. ....	63
2.2 Ensino e Didática. ....	69
2.3 Saberes históricos em sala de aula.....	74
2.4 A história como disciplina escolar. ....	77
2.5 Ensino de história: consciência histórica e cultura histórica. ....	81
<b>3 Desafios e Possibilidades no Ensino de História da Paraíba: Uma proposta didática para Itaporanga</b> .....	95
3.1 História local e a construção da identidade .....	96
3.2 Proposta curricular do Estado da Paraíba.....	99
3.3 Prática e ensino de história da Paraíba: experiências docentes.....	103
3.4 Proposta para o ensino de história da Paraíba na rede municipal de Itaporanga – produto didático. ....	113
3.5 Sequência Didática como Estratégia de Ensino: Contribuições para a Aprendizagem em História.....	115
<b>Considerações finais</b> .....	118
<b>Referências</b> .....	124
<b>Sequência didática</b> .....	129
<b>Anexo</b> .....	144

## INTRODUÇÃO

Iniciei minha graduação em Licenciatura em História no ano de 1989 na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – Campus II que atualmente é conhecida como Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Na época, o vestibular era composto por duas etapas. A matrícula foi um desafio, pois a universidade era distante, 340 quilômetros de minha cidade Itaporanga –PB. Todas as informações eram obtidas por telefone ou jornal. Após receber orientações da coordenação do curso, escolhemos as disciplinas e consolidamos a matrícula. A escolha pelo curso deveu-se a minha empatia pela “disciplina” de História durante o ensino básico. Sempre tive muita afinidade com os conteúdos que aguçavam minha curiosidade.

No total, completei 43 disciplinas, incluindo as obrigatórias, optativas e complementares, totalizando 174 créditos e 2.670 horas de curso. Dentre as obrigatórias, destaco a disciplina de Teoria da História, na qual enfrentei diversas dificuldades, mas consegui superar os desafios. Também cursei Introdução ao Estudo da História, Pré-História, três disciplinas de História da América, quatro de História do Brasil, além de História Antiga Oriental e Ocidental, Medieval Oriental e Ocidental, e três disciplinas contemporâneas, duas relacionadas à Paraíba, entre outras.

Dentre as disciplinas optativas, destacaram-se Introdução à Antropologia, Geografia Econômica e Economia Brasileira. Já nas matérias complementares, estavam presentes Estudo dos Problemas Brasileiros 1 e 2, Francês, Psicologia da Adolescência, História do Pensamento Político e Social Geral, entre outras.

Vivenciamos um tempo de intenso aprendizado, proporcionado pela graduação que foi marcada por três momentos de greve, o que prologaram a duração do curso para além do previsto. Finalizamos a licenciatura em 1993.

Em 1996 tornei-me professor de História em três instituições de ensino privadas; duas localizadas na própria Itaporanga e uma na cidade vizinha de Piancó, a 34 km de distância. Dava aulas tanto no Ensino Fundamental, anos finais, quanto no Ensino Médio. Não havia segmentação por áreas de conhecimento ou temáticas, por isso ministrava todos os conteúdos de História Geral, de História da América, e de História do Brasil.

Em 2003 consegui concluir minha especialização em História do Brasil, curso oferecido pelas Faculdades Integradas de Patos (FIP), instituição particular

localizada na cidade a 104 km. O deslocamento ocorria duas vezes por semana em ônibus destinados aos estudantes locais que se deslocavam para fazer cursos de graduação e técnico.

Dentre as disciplinas cursadas na especialização figuravam Teoria da História, Metodologia da Pesquisa Histórica, Formação Econômica do Brasil, Historiografia do Brasil e do Nordeste, Tópicos especiais em História Regional I e II. O TCC teve como título “Teoria histórica aplicada ao ensino de história no ensino médio.

Após 25 anos de docência me submeti a prova para o mestrado profissional em ensino de História, e após uma tentativa frustrada em 2021, fui aprovado em 2022 na UFPE para turma 2023-2025. Fiquei em 9º lugar entre mais de 80 concorrentes, provando a mim mesmo ser possível aos 52 anos galgar tão grandiosa conquista.

Mesmos antes de ter ingressado no mestrado sempre tive preocupação com a formação continuada no sentido de aprimorar minha prática docente. Não me deixava acomodar. A dificuldade em Itaporanga, para esse aperfeiçoamento, fez com que procurasse sempre estar participando de eventos ligados a minha área de atuação profissional como os encontros e simpósios da ANPUH, além de outros. Foi o caso do 14º Encontro Estadual de História: História, memória e comemorações, realizada pela ANPUH-PB em João Pessoa no ano de 2010; do 27º simpósio nacional de História: Conhecimento histórico e diálogo social – ANPUH, Natal em 2013 e do 30º simpósio nacional de História: História e o futuro da educação no Brasil – ANPUH, Recife em 2019, todos como ouvinte.

Recentemente, motivado pelo mestrado, participamos do Simpósio Temático no II Encontro Ensinar História de 2023 na UFPE em Recife. Promovido pelo PGH/UFRPE, PPGH/UFPE, PROFHISTÓRIA/UPE e PROFHISTÓRIA/UFPE. Apresentamos a comunicação “O ensino de história da Paraíba nas séries iniciais: proposta curricular e livro didático”.

A nossa participação no 15º Encontro Estadual de História da ANPUH-PE intitulada "Excluídos na História: ensino, pesquisa e cidadania" foi marcada pela apresentação da comunicação “Eu sou da Paraíba, é meu esse lugar” – História: currículo e prática docente no 4º e 5º ano nas escolas municipais de Itaporanga-PB". Além disso participamos do minicurso intitulado “O Colonialismo no ensino de História”.

Também marcamos presença no III Congresso Nacional do ProfHistória “10 anos de ProfHistória: balanços e perspectivas sobre a formação de professores de História”, na cidade de Belém no Pará, onde apresentamos a comunicação “Eu sou da Paraíba, é meu esse lugar” – história: currículo e prática docente no 4º e 5º ano nas escolas municipais de Itaporanga- PB”.

Estar presente nesses encontros acadêmicos tem sido uma peça fundamental na minha formação continuada e no enriquecimento da profissão e ação docente. Mesmo diante das dificuldades de acesso busquei ativamente eventos que promovem o intercâmbio de ideias e o avanço do conhecimento na minha área, que ampliam a rede de contatos e oportunidades de colaboração acadêmica e prática docente.

Depois de treze anos atuando nas duas primeiras etapas da educação básica resolvi focar apenas no Ensino Médio, onde estou até hoje, atuando na rede particular e na pública como professor efetivo.

As obras escolhidas pelas instituições de ensino por onde passei e onde atuo, refletem as características da produção editorial de tendência positivista e marxista, incluindo coleções das editoras Moderna, Ática, Scipione e FTD, com destaque para autores como Gilberto Contrim, José Jobson de Arruda e Claudio Vicentino. No ensino Médio tivemos a oportunidade de trabalhar com o sistema Positivo, conteúdo de característica editorial mais renovada, no sentido de aperfeiçoamento do material, porém que mantinha a mesma característica historiográfica das outras editoras.

Sem a presença de um cursinho preparatório pré-vestibular na cidade, fazíamos todo o possível para preparar nossos alunos para os vestibulares da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Ambos os exames incluíam questões sobre a História da Paraíba. No entanto, não tínhamos material didático para trabalhar as temáticas regionais e por isso providenciamos a elaboração de apostilas que contemplassem as três séries. Essas eram confeccionadas a partir de livros acadêmicos como o de José Octavio (1994), Celso Mariz (1978 e 1994) e Irineu Joffily (1892).

Em 2019 passei no concurso para o magistério do estado da Paraíba obtendo uma vaga na 7ª Gerência de Ensino. Assumi o cargo de professor de Educação Básica 3 B I na EEEM Adalgisa Teódulo da Fonseca em Itaporanga e minha estabilidade foi publicada em maio de 2023. No entanto, o ponto alto da minha carreira foi o mestrado em Ensino de História que me proporcionou um aprendizado

inestimável e uma rica troca de experiências com os colegas de curso. Desde o início senti o quanto impactou em minhas aulas. As “novas perspectivas” historiográficas impulsionaram minha prática.

Ao ingressar no mestrado profissional da UFPE me propus a estudar o ensino da História da Paraíba preocupado com a ausência que havia nos ensinamentos fundamental e médio, constatado ao longo de minha prática docente. O recorte, para os anos iniciais 4º e 5º anos se deu ao observar que nas escolas particulares da cidade existe a possibilidade real de se ministrarem aulas de história regional ao ponto de terem acesso a material didático seja de editoras ou sistemas. Mas como isso acontece na rede municipal de ensino? Esse foi o meu questionamento.

Com o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) estabelecido em 1998 e adotado como método de ingresso ao ensino superior a partir de 2004 muitas universidades públicas deixaram de realizar seus tradicionais vestibulares elaborando suas próprias provas, foi o caso das instituições estaduais e federais da Paraíba. Ao analisar esse fato verificamos que ele representou a ausência de conteúdos de história regional na etapa final da educação básica, afetando categoricamente o conhecimento obtido pelos adolescentes devido a não obrigatoriedade institucional e profissional de ministrá-los.

Concentrando-nos na educação pública municipal acreditávamos que também nessa rede de ensino houvesse diretrizes para o trabalho com a história local e regional, no entanto ao concluir nossa investigação, constatamos que não. Segundo a Secretaria Municipal de Itaporanga-PB, o município segue a proposta curricular do estado.

Iniciamos a pesquisa de campo por meio de questionários direcionados aos educadores do 4º e 5º ano com o objetivo de colher informações sobre as práticas pedagógicas e a história da Paraíba. Apesar de reconhecerem sua relevância os professores tendem a não dedicar espaço ao assunto. Sem a obrigatoriedade de inclusão no currículo e com a falta de materiais didáticos, eles mencionam que, na prática, o tempo dedicado a essa temática é inexistente.

Nossa hipótese, portanto, partiu da premissa de que os professores da rede municipal de Itaporanga que atuam no 4º e 5º ano, ao trabalharem com o componente curricular História têm a oportunidade de incluir conteúdos que abordem a história regional e local, especificamente História da Paraíba e ao fazerem isso utilizam o material disponível. Ao levantar essas observações

obrigatoriamente precisamos verificar as diretrizes curriculares do município. Estamos preocupados com a ausência da história regional nos currículos do Ensino Fundamental e Médio das redes estaduais e municipais. Nosso objetivo inicial não é compreender as razões por trás dessa ausência, embora reconheçamos a importância de uma discussão mais detalhada sobre essa questão.

Observamos que nas redes particulares a história regional está presente nos materiais produzidos por editoras e sistemas de ensino. Precisamos garantir que essa parte importante das identidades também esteja acessível nas escolas públicas, enriquecendo a formação dos estudantes com um conhecimento mais completo sobre nossa própria região.

A natureza humana é formada por complexidades e diversidades. Cada indivíduo possui múltiplas facetas que compõem sua identidade, como gênero, etnia, cultura, religião, orientação sexual, interesses pessoais, e experiências de vida. Essas diferentes dimensões interagem e se sobrepõem, formando uma identidade única e multifacetada para cada pessoa.

A construção das identidades na educação infantil é um processo crucial que vai além do desenvolvimento acadêmico abrangendo a formação pessoal e social da criança. As Diretrizes Nacionais da Educação Infantil<sup>1</sup> e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhecem a criança como um sujeito histórico e de direitos, enfatizando a importância das interações para a construção de suas identidades diversas.

Essas identidades incluem aspectos nacionais, territoriais, de gênero, sociais e culturais, cada uma contribuindo para a compreensão do lugar da criança no mundo. Este processo é fundamental para promover um ambiente inclusivo e respeitoso, onde possam explorar e afirmar sua individualidade enquanto aprendem a valorizar e respeitar as diferenças dos outros. A educação, portanto, deve ser um espaço de reconhecimento e valorização das múltiplas perspectivas, preparando as crianças para se tornarem cidadãos conscientes e participativos na sociedade.

De um modo mais abrangente, entendemos que nosso trabalho deve ser orientado pela compreensão do currículo em suas dimensões sociais, culturais e políticas. O currículo escolar constitui-se como um dos pilares fundamentais da

---

<sup>1</sup> As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009)

educação, refletindo não apenas os conhecimentos a serem transmitidos, mas também os valores, as culturas e as ideologias que permeiam a sociedade.

Nesse sentido, o primeiro capítulo traz uma discussão a respeito dessa perspectiva. Compreendemos que o currículo não se reduz a um conjunto de conteúdos a serem ensinados; ele é uma construção cultural, social e política que reflete as relações de poder e os interesses dominantes em uma determinada sociedade.

Ao longo das últimas décadas o debate sobre o currículo tem ganhado destaque no cenário educacional, especialmente no Brasil, onde as transformações sociais, políticas e culturais têm impactado profundamente as práticas pedagógicas. Nossa proposta, a partir do primeiro capítulo se traduz por compreender essa dimensão.

Ainda destacamos que no contexto brasileiro o currículo foi inicialmente influenciado por uma perspectiva tecnicista, que enxergava a educação como um instrumento técnico para atingir objetivos pré-definidos, com foco na eficiência e na padronização. No entanto, a partir da segunda metade da década de 1990 as teorias pós-críticas ganharam espaço no debate curricular, questionando a ideia de um conhecimento universal e objetivo e enfatizando a importância da cultura, da diferença e da identidade.

Nosso entendimento é que o currículo é um projeto seletivo de uma determinada cultura, sociedade e política, que preenche a atividade escolar e se torna realidade dentro das condições do ambiente. Ele é o canal pelo qual a macroestrutura social penetra na microestrutura escolar, corporificando os significados sociais que são transmitidos e adquiridos na escola.

Este trabalho tem como um dos seus objetivos analisar as transformações do currículo escolar no Brasil com foco nas tensões entre as teorias tradicionais e as perspectivas pós-críticas, e como essas mudanças impactaram as práticas pedagógicas e a formação dos sujeitos. Para tanto, realizamos uma revisão bibliográfica que abrange as principais teorias curriculares, bem como uma análise documental de políticas educacionais recentes, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Ao examinar os meandros do currículo, suas implicações e as transformações pelas quais passou no Brasil evidenciamos como essas mudanças influenciaram nas práticas pedagógicas e na formação dos sujeitos. A análise se apoia em uma

revisão bibliográfica abrangente das teorias curriculares e em uma análise documental de políticas educacionais significativas, como a BNCC e os PCNs. Este capítulo é crucial porque estabelece as bases teóricas e históricas necessárias para entender as tensões e desafios contemporâneos no campo educacional, promovendo uma reflexão crítica sobre o papel do currículo na construção de um espaço escolar mais inclusivo e representativo das diversidades culturais, sociais e políticas.

No segundo capítulo discutimos o ensinar e o ensino da história que se apresenta como um campo complexo e essencial para a formação crítica dos alunos, especialmente em um mundo em constante transformação. Através da análise das práticas educativas contemporâneas e das diretrizes legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, percebe-se a importância de adaptar a educação histórica às necessidades do século XXI promovendo igualdade, diversidade e respeito à liberdade de pensamento.

Buscamos explorar a interseção entre o ensino e os saberes destacando o papel do professor em fomentar um ambiente de aprendizagem que valorize as experiências e os saberes pré-existentes dos alunos, conforme proposto por educadores como Paulo Freire. A reflexão sobre a pedagogia crítica e a problematização dos conteúdos históricos enfatiza a necessidade de uma prática docente que não apenas transmita conhecimentos, mas que também motive os alunos a questionar, investigar e compreender a complexidade do passado, preparando-os para os desafios do presente e do futuro.

O ensino de História a partir da problematização é inspirado na história-problema de Lucien Febvre (1981) que propõe a construção do conhecimento histórico fundamentado em questões do presente, investigando o passado com foco na metodologia. A abordagem visa tornar os conteúdos mais dinâmicos, ensinando os alunos a pesquisar e a desenvolver um pensamento crítico.

Consideramos que os saberes históricos em sala de aula vão além da simples memorização de datas e eventos, pois eles envolvem a construção de uma compreensão crítica do passado e suas implicações no presente e no futuro. A abordagem contemporânea do ensino de história busca promover um ensino que dialogue com as experiências e o contexto dos alunos, valorizando suas vivências e saberes prévios.

Portanto, os saberes históricos em sala de aula devem ser abordados de maneira dinâmica e interativa, estimulando o pensamento crítico e a reflexão sobre a história como um campo em constante construção, onde cada aluno pode contribuir com suas próprias vivências e perspectivas. A construção da História como disciplina escolar é um processo complexo e dinâmico marcado por transformações que refletem os contextos políticos, sociais e culturais de cada época. Ao longo desse capítulo consideramos essa trajetória.

Um dos elementos em discussão é a transformação do conhecimento em um componente escolar, um processo que envolve uma seleção cultural, onde cada sociedade define seus próprios referenciais para determinar quais saberes serão ensinados. No caso da História consideramos que sua trajetória reflete essa seleção, passando por diversas transformações ao longo do tempo. Inicialmente, sob influência religiosa, a História ensinada nas escolas era predominantemente "sagrada". Com o Iluminismo e a Revolução Francesa a ênfase deslocou-se para a História "profana" com foco na Antiguidade e nos eventos políticos. A partir do século XIX a História como disciplina escolar consolidou-se buscando um equilíbrio entre a erudição e a metodologia, influenciada pelo positivismo e pela valorização da investigação documental e da construção de narrativas nacionais.

A trajetória da disciplina de História no currículo escolar brasileiro revela um paradoxo intrigante. Embora tenha sido introduzida com a missão de promover a construção da identidade nacional e o senso de pertencimento, a História do Brasil frequentemente assume caráter mais positivista nos programas educacionais. Este cenário levanta questões sobre como a disciplina pode ser mais valorizada e eficaz na formação dos cidadãos, especialmente em um país rico em diversidade cultural e com uma herança histórica tão complexa.

Nessa perspectiva realizamos um breve debate acerca da consciência histórica e da cultura histórica, que surgem como categorias essenciais para o ensino de História. Estas emergem como categorias fundamentais permitindo que os alunos compreendam a complexidade da realidade brasileira e construam uma cidadania crítica e consciente.

No capítulo seguinte exploramos como o estudo da história local e regional desempenha um papel fundamental na compreensão das raízes individuais, fortalecendo assim o senso de pertencimento e a identidade cultural. Este conhecimento é essencial para a preservação de tradições, costumes e memórias

que, de outra forma, poderiam se perder ao longo do tempo. Ao estudar a história de sua própria comunidade os alunos podem relacionar os acontecimentos locais com processos históricos mais amplos, como eventos nacionais ou globais. Isso estimula a reflexão na conexão com o outro.

Partindo desse pressuposto analisamos no terceiro capítulo a importância do ensino de história local na construção da identidade dos alunos. Ela é apresentada como uma ferramenta valiosa para conectar o passado com o presente tornando o aprendizado mais tangível e relevante. Contudo, abordamos os desafios enfrentados na implementação desse tipo de ensino como a escassez de materiais didáticos e a necessidade de formação continuada dos professores. Para uma compreensão histórica mais abrangente é essencial integrar a história à contextos regionais, nacionais e globais evitando abordagens reducionistas e promovendo uma visão mais inclusiva e crítica do passado.

Tratamos sobre a Proposta Curricular do estado da Paraíba procurando identificar elementos de aplicabilidade da história local e regional. No que diz respeito ao ensino de História, o documento defende o desenvolvimento do pensamento histórico, a formação da cidadania e a compreensão do tempo histórico como elementos centrais. Estabelece diretrizes operacionais para as aulas de História do 4º e 5º anos sem diretamente abordar o estudo específico das comunidades.

Refletimos sobre a ausência da História da Paraíba no currículo do Ensino Fundamental e Médio da rede estadual e municipal destacando a necessidade de investigar como esse tema é abordado em etapas anteriores.

Com relação ao nosso campo de observação, realizado através de um questionário aplicado a professores e professoras da rede municipal que atuam na etapa inicial detalhamos as experiências docentes em sala de aula no contexto do ensino de História da Paraíba, destacando as dificuldades enfrentadas pelos professores da rede municipal de Itaporanga-PB e a escassez de materiais didáticos.

Os profissionais reconhecem a importância do ensino da história regional para a formação cidadã e crítica dos alunos, mas sentem-se limitados pela falta de materiais específicos. A pesquisa realizada com docentes da rede municipal de Itaporanga ressalta a necessidade de formação continuada e de materiais didáticos

que contemplem a História da Paraíba, além de destacar a importância de contextualizar o ensino com a realidade local.

Ao final do capítulo discorreremos sobre nosso produto, uma sequência didática proposta para dar suporte aos docentes para trabalharem com alunos do 4º e 5º em sala de aula. O documento é focado na história da Paraíba e traz quatro temas propostos para o 4º ano, abordando a cultura indígena, a colonização portuguesa e a resistência dos povos originários, bem como a economia açucareira e a escravidão.

Para o 5º ano são apresentados quatro temas que tratam dos movimentos sociais na Paraíba no século XIX, outro sobre a presença francesa e holandesa, depois os elementos de modernidade como o trem e a luz elétrica, e pôr fim à disputa política na Paraíba que culminou na Revolução de 1930.

As sequências trazem aulas com objetivos e habilidades a serem desenvolvidas, além de atividades práticas para os alunos. O propósito é promover o conhecimento da história local e a reflexão crítica sobre o passado.

Expomos que a proposta de sequência didática se fundamenta em uma abordagem progressiva e contextualizada alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e destaca a importância de conectar o ensino histórico à realidade local e regional dos estudantes. Através do uso busca-se estruturar o conhecimento promovendo o desenvolvimento de habilidades críticas e criativas. Além disso, a proposta valoriza a inclusão de materiais diversos, como jogos, rodas de conversas, pesquisas, utilização de mapas, linhas do tempo, recursos audiovisuais, entre outros, proporcionando aulas dinâmicas, interativas e agradáveis.

A pertinência dos temas desenvolvidos reside na importância de resgatar a memória dos povos indígenas, compreender a dinâmica da colonização, analisar os movimentos sociais do século XIX, explorar os elementos de modernidade e analisar as disputas políticas que marcaram a região.

## **1. Currículo: ensino, aprendizagem e prática docente**

O currículo escolar é um dos pilares fundamentais da educação refletindo não apenas os conhecimentos que devem ser transmitidos, mas também os valores, as culturas e as ideologias que permeiam a sociedade. Ao longo das últimas décadas o debate sobre o currículo tem ganhado destaque no cenário educacional, especialmente no Brasil, onde as transformações sociais, políticas e culturais têm exigido uma constante revisão e adaptação das práticas pedagógicas. Este documento busca explorar as complexidades do currículo, desde suas raízes históricas até as discussões contemporâneas, analisando como ele se configura como um campo de disputas, resistências e transformações.

Nos anos 2000 observou-se um crescente interesse pela história e pela cultura, refletido na proliferação de revistas, livros, filmes e séries que abordam temas históricos desde a antiguidade até os dias atuais. Esse fenômeno não se limitou ao âmbito acadêmico ou midiático, mas também atingiu as escolas, influenciando professores, alunos e materiais didáticos. Temas como historiografia, relações étnico-raciais, gênero, tempo histórico e história local ganharam relevância, refletindo uma sociedade cada vez mais preocupada em compreender as relações entre o passado e o presente.

No entanto, o currículo não é apenas um conjunto de conteúdos a serem ensinados; ele é uma construção cultural, social e política que reflete as relações de poder e os interesses dominantes em uma determinada sociedade. Desde as teorias tradicionais, que viam o currículo como um instrumento técnico para atingir objetivos pré-definidos, até as teorias pós-críticas, que questionam a ideia de um conhecimento universal e defendem a centralidade das questões culturais e identitárias, o currículo tem sido palco de intensos debates e embates.

No Brasil a trajetória do currículo foi marcada por uma série de transformações influenciadas por contextos políticos e sociais específicos. Inicialmente o currículo brasileiro foi fortemente influenciado por uma perspectiva tecnicista, herdada do modelo americano, com foco na eficiência e na padronização. A partir da década de 1990 as teorias pós-críticas ganharam espaço, questionando a neutralidade do conhecimento e defendendo um currículo mais sensível às diferenças culturais e sociais. No entanto, a incorporação dessas teorias não ocorreu de forma linear, gerando tensões e hibridizações no campo educacional.

Este documento também aborda a influência das políticas educacionais no currículo, destacando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esses documentos refletem as mudanças e os desafios enfrentados pela educação brasileira, desde a redemocratização do país até os dias atuais, marcados por uma crescente influência do neoliberalismo e das avaliações externas.

Além disso, o texto explora a relação entre currículo e ideologia discutindo como as escolhas curriculares não são neutras, mas sim influenciadas por interesses políticos e econômicos. A escola, como espaço de produção cultural, deve ser um local onde diferentes culturas e saberes se encontrem e dialoguem, promovendo a formação de cidadãos críticos e participativos. No entanto, a realidade muitas vezes se distancia desse ideal, com currículos que perpetuam desigualdades e marginalizam grupos sociais.

Por fim, o documento propõe uma reflexão sobre o papel dos professores e dos alunos na construção do currículo, destacando a importância de uma educação que vá além da transmissão de conhecimentos técnicos e que promova a justiça social, a democracia e a transformação social. A educação deve ser vista como um processo de desenvolvimento integral do sujeito, despertando a sua capacidade de pensar e agir de forma crítica e autônoma.

Nesse sentido este texto busca contribuir para o debate sobre o currículo oferecendo uma análise crítica das teorias, políticas e práticas que moldam a educação no Brasil. Ao reconhecer o currículo como um campo dinâmico e em constante transformação, espera-se fomentar reflexões que possam levar a uma educação mais inclusiva, democrática e emancipadora.

### 1.1 Repensando o Currículo: Da Padronização à Valorização da Diferença e da Subjetividade na Educação

Nos anos dois mil o interesse pela História ganhou uma dimensão ainda maior. Observou-se uma profusão de revistas, livros, filmes e séries tratando sobre os mais diversos temas históricos, desde a antiguidade até os dias atuais. Por sua vez, a produção acadêmica passou a refletir e discutir novos temas e a própria essência da história evidenciando o interesse cada vez maior de entender a relação presente-passado. Mas como isso chegou a atingir a escola, os professores, alunos

e material didático? Eis a questão! Temas ligados a historiografia, relações étnico-raciais, gênero, tempo histórico e história local tomaram grande dimensão nesse cenário. No final do século XX viu-se chegar ao fim a bipolarização mundial marcada pela Guerra Fria e a queda do muro de Berlim.

Para além da aula, do material didático e da formação acadêmica dos profissionais que estão em sala é importante discutir o currículo ao qual estão submetidos e entrelaçados no cotidiano escolar. Essa relação tem se mostrado um campo de grandes disputas que transpassa a linha das teorias curriculares (Silva, 1999; Apple, 2006).

As teorias curriculares pós-críticas que emergiram a partir das décadas de 1970 e 1980, partindo dos princípios da fenomenologia, do pós-estruturalismo e dos ideais multiculturais, além da crítica as teorias anteriores, avançaram no sentido de trazer a discussão para além das classes e atingir os sujeitos.

A trajetória do currículo no Brasil, das teorias tradicionais às pós-críticas, reflete uma série de transformações, debates e embates que impulsionaram avanços e recuos no ensino. Essa pode ser compreendida como um movimento dialético entre diferentes perspectivas que buscam definir o papel da educação, a natureza do conhecimento e a relação entre escola e sociedade (Moreira, 1995; Pacheco, 2001).

Inicialmente o currículo no Brasil era fortemente influenciado por uma perspectiva tecnicista, herdada do modelo americano, como evidenciado pelas ideias de Tyler (Farias, 2010)<sup>2</sup>. Essa visão, enraizada numa epistemologia positivista/mecanicista (Thiesen, 2012) via o currículo como um instrumento técnico para atingir objetivos pré-definidos, com foco na eficiência e na padronização. A ênfase estava na transmissão de um conhecimento considerado universal e objetivo, desconsiderando as particularidades dos alunos e os contextos sociais (Macedo, 2012).

A partir da segunda metade da década de 1990, as teorias pós-críticas, influenciadas pelo pós-estruturalismo, ganharam espaço no debate curricular brasileiro. Essas teorias aprofundam a crítica ao currículo tradicional questionando a ideia de um conhecimento universal e objetivo, e dando centralidade às questões da

---

<sup>2</sup> O pensamento de Tyler influenciou os estudos sobre currículo no Brasil e foi adotado como fundamento teórico na organização curricular do ensino na década de 1970.

cultura, da diferença e da identidade (Thiesen, 2012). O currículo passa a ser visto como um espaço de produção cultural onde os significados são construídos e reconstruídos em constante processo de negociação.

As teorias pós-críticas desafiam a centralidade do conhecimento como um produto acabado, defendendo que a educação deve ir além do ensino, abrangendo a formação integral dos alunos. A incorporação das teorias pós-críticas no Brasil, contudo, não se deu de forma linear, nem sem conflitos. Como apontado por Macedo (2012) a tradição crítica, embora ainda dominante, passou a dialogar com as novas perspectivas gerando um campo de tensões e hibridizações.

Esse debate teórico tem impactado o ensino no Brasil impulsionando avanços e recuos. Por um lado, a crítica ao currículo tradicional levou a uma maior consciencialização sobre a necessidade de ser mais democrático e inclusivo, sensível às diferenças culturais e sociais.

O currículo não é apenas um conjunto de conteúdos a serem transmitidos se configura em uma arena onde se constroem e reconstroem significados e identidades. As teorias pós-críticas questionam a ideia de um currículo universalizante e prescritivo, defendendo que este deve ser sensível às diferenças e à pluralidade de culturas e identidades presentes na sociedade, segundo Santiago (2012) e Farias (2010). Para Smidt (2003, p.60) “O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social” ele é antes de tudo histórico e está envolto em disputas envolvendo vários atores fora e dentro da escola, não é tão somente um amontoado de programas, um rol de conteúdos com plano de ensino e de curso, mas transborda esses limites e tem forte influência sobre o contexto presente.

O currículo transpassa o limite de simples conceito, mas é uma construção cultural, isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas” (Grundy, 1987, Apud Sancrián, 2000).

O currículo é um campo ligado ao projeto culturalizador e socializador da instituição escolar para as gerações de jovens. É através dele que se tem acesso ao conhecimento onde se reflete a construção cultural. O currículo, como expressão do projeto cultural e socializador da escola atua como uma ponte entre a cultura exterior e a experiência de aprendizagem dos alunos. É através do currículo que a escola

cumpra a sua função de transmitir conhecimentos, valores e práticas sociais, moldando as gerações futuras e preparando-as para a vida em sociedade. Ao definir o que deve ser ensinado e como, o currículo estabelece uma seleção da cultura, privilegiando determinados saberes e formas de pensar (San cristán, 2000). Essa seleção, no entanto, não é neutra, mas sim influenciada por fatores sociais, políticos e ideológicos, refletindo as relações de poder e os interesses dominantes em determinada sociedade.

propomos definir o currículo como o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada (San cristán, 2000, p.34).

Dessa forma, San cristán propõe definir o currículo como o projeto seletivo de uma determinada cultura, sociedade e política administrativamente condicionada, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições do ambiente. Acredita-se que as teorias curriculares se convertem em mediadores ou em expressões da mediação entre pensamento e a ação em educação.

Ainda conforme Schmidt (2003, p.60) “O currículo é o canal pelo qual a macroestrutura social penetra na microestrutura escolar; é a corporificação dos interesses sociais e da luta cultural que se processa na sociedade”. Nesse sentido, esse se coloca em cada momento, ou seja, de como a educação é tratada historicamente e como as influências teóricas afetam o meio escolar e se tornam hegemônicas. Isso implica dizer que ideologicamente a sociedade afeta os rumos tomados pela escola. E isso acontece de várias maneiras, principalmente com as instituições sociais, as crenças, os valores e as ideologias prevalentes na sociedade em que operam.

A ideologia dominante em uma sociedade influencia a forma como a educação é concebida, organizada e implementada. As instituições não são entidades neutras; elas refletem e perpetuam as relações de poder, normas sociais e valores culturais da sociedade mais ampla.

Consideramos alguns exemplos específicos de como a ideologia da sociedade molda a escola começando pela seleção de conhecimentos e habilidades que compõem o currículo, pois este é influenciado pelas ideologias dominantes na sociedade, e reflete os valores da classe dominante, promovendo uma visão

particular do mundo e marginalizando perspectivas alternativas (Apple, 2001). Ela pode reforçar as desigualdades sociais ao privilegiar conhecimentos e valores associados às elites sociais, enquanto marginaliza culturas e saberes de grupos minoritários. É um espaço de socialização onde valores como competitividade, individualismo e obediência à autoridade são frequentemente incentivados, refletindo os ideais da sociedade capitalista.

A estrutura escolar pode marginalizar grupos sociais, como pessoas com deficiência, LGBTQIA+, ou étnico-raciais, ao não adaptar seu currículo ou práticas para incluir suas perspectivas. Isso ocorre também quando há falta de representatividade em materiais didáticos ou a ausência de discussões sobre diversidade.

As abordagens de ensino e aprendizagem também são moldadas. Uma sociedade que valoriza a competição e o individualismo pode favorecer métodos de ensino que enfatizem a aprendizagem individualizada e a classificação dos alunos. Em contraste, uma sociedade que prioriza a cooperação e a justiça social pode adotar abordagens pedagógicas mais colaborativas e centradas no aluno (Morgado, 2017).

Também a própria estrutura e organização da escola podem refletir as ideologias dominantes. Uma sociedade hierárquica pode favorecer escolas com estruturas de autoridade rígidas e um sistema de classificação que perpetua as desigualdades. Uma sociedade mais igualitária pode promover escolas com estruturas mais democráticas e inclusivas.

Por fim as expectativas sociais em relação à função da escola são moldadas. Uma sociedade que vê a educação como um meio de mobilidade social pode enfatizar a preparação para o mercado de trabalho e a aquisição de habilidades técnicas. Um corpo social que valoriza a educação para a cidadania pode priorizar o desenvolvimento de valores democráticos e habilidades de pensamento crítico (Apple, 2001).

Como afirma Philippe Perrenoud em sua obra: *A Pedagogia na Escola das Diferenças: Fragmentos de uma sociologia do fracasso* (2001)<sup>3</sup> “as diferenças culturais e socioeconômicas são transformadas em desigualdades escolares”. No

---

<sup>3</sup> PERRENOUD, Philippe: *A Pedagogia na Escola das Diferenças*. Fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre, Artmed Editora, 2001.

entanto, ao analisarmos o currículo como definidor de elementos culturais hegemônicos percebemos que ainda existe espaço para a resistência e para luta.

Em sociedades estratificadas as diferenças culturais e socioeconômicas podem efetivamente transformar-se em desigualdades escolares, colocando alunos de classes mais humildes em desvantagem e perpetuando a sua posição nos patamares inferiores da hierarquia social.

Uma forma de se refletir a respeito da cultura na sociedade é empregando-se uma metáfora da distribuição. Ou seja, pode-se pensar o conhecimento como distribuído desigualmente entre as classes sociais e econômicas, grupos profissionais, grupos de diferentes faixas etárias e grupos com poderes diferentes (Apple, 2001, p.29).

As diretrizes curriculares estabelecidas para nossas escolas, em qualquer esfera, seguem a máxima da imposição de um modelo de sociedade que atropela os interesses daqueles que de fato irão lidar cotidianamente. Por isso, conforme proposto por Marlucy Alves Paraíso (2010) o mais coerente seria um currículo da diferença “para abalar os extratos dos currículos já formados e experimentar fazer um currículo movimentar-se”. Portanto as identidades deixariam de estar em um segundo plano ou até mesmo de serem desconsideradas. É importante fazer as subjetividades transbordarem.

Os currículos acumulam muitos saberes, mas sabem pouco dos adultos que os ensinam e menos ainda das crianças, adolescentes e jovens que os aprendem. O curioso é que tanto os mestres quanto os educandos têm propiciado um acúmulo riquíssimo de vivências e de estudos, de conhecimentos, teses, narrativas e histórias do magistério, da infância, da adolescência e da juventude. Sujeitos de história, mas sem direito a conhecer sua história (Arroyo, 2013, p.103).

É notório as amarras dos currículos escolares, fechados em si e construídos a partir de componentes alheios aos sujeitos participantes. Essa realidade reflete a influência de forças ideológicas e relações de poder que moldam a educação de acordo com interesses específicos, muitas vezes ignorando a diversidade cultural e as particularidades dos alunos.

A construção de um currículo unificado e padronizado, como observado na crítica aos Conteúdos Básicos Comuns (CBC) de Minas Gerais, demonstra essa tendência à homogeneização do ensino desconsiderando as diferentes realidades socio-históricas das comunidades escolares (Fernandes, 2017).

A imposição de um currículo comum pode resultar em um "currículo da mordaça" (Silva, 2017) que limita a participação dos profissionais do magistério e reduz a educação a um processo de reprodução de conhecimentos e valores pré-determinados.

A crítica ao "Programa Escola Sem Partido" (Fernandes, 2017) evidencia a tentativa de controlar o currículo e restringir a liberdade dos professores em abordarem temas relevantes para a formação de cidadãos críticos e emancipados.

A ênfase em resultados numéricos, como observado na análise do Projeto Ginásio Carioca, e a pressão exercida pelas avaliações externas, como o IDEB, contribuem para a redução do currículo a um conjunto de conteúdos e habilidades a serem mensurados, desconsiderando a complexidade do processo educativo e a importância da formação integral dos alunos (Craveiro, 2017).

A construção do currículo ainda é um processo que está distante de alunos e professores. Contudo, sabemos que o "currículo é um espaço habitável e habitado por pessoas de diferentes classes sociais, de diferentes culturas, idades, gênero, etnias, crenças e valores, onde se oferece a possibilidade da palavra e de aprender trocando formas de pensamento muito distintas" (Paraíso, 2010). Desta feita entendemos ser este o espaço de produção e circulação de saberes variados, onde se envolve múltiplos conhecimentos, de perspectivas diversas, um artefato cultural que ensina, educa e produz sujeitos; é o espaço de palavras diversas.

Não deixa de ser um objeto estranho que está presente na prática dos docentes, no dia a dia dos educandos e dos demais membros da comunidade escolar e que ocorre alheio à discussão, observação e reflexão e que vai acontecendo em meio a uma enxurrada de conteúdos, aulas, metodologias, livros didáticos e artefatos burocráticos.

Os currículos deste mundo, os já existentes, são mesmo, sempre, já formados considerando contexto específicos de seu tempo e sociedade. Olhamos para esses e vemos estratos já constituídos: disciplinas, saberes, professores, crianças, identidades, livros didáticos, conteúdos, literatura infantil e juvenil, exercícios, atividades, conhecimentos, mesas, carteiras enfileiradas ou em círculos, conversas, explicações, projetos, atividades, ensino... Até pode haver metamorfoses, transformações, mudanças, mas são sempre processos secundários aos estratos formados que daí resultam (Paraíso, 2010, p.592).

Os currículos, como estratos formados com identidades predefinidas, são frequentemente encarados como rígidos e imutáveis. Contudo, a investigação de

Marlucy Alves Paraíso (2010) sobre as práticas curriculares de três professoras, revela a capacidade de transformação inerente a estes, desafiando a noção de que são meramente decalques de modelos pré-estabelecidos. Apesar dos esforços para controlar a diferença e impor uma formatação, a natureza dinâmica do currículo permite que elementos escapem e se bifurquem, abrindo espaço para a emergência de novas linhas de pensamento e práticas.

Paraíso (2010) argumenta que o pensamento curricular contemporâneo se concentra na identidade, buscando classificar e rotular currículos, ignorando a sua natureza fluida e em constante mutação. O conhecimento vivenciado nas escolas é o considerado socialmente legítimo, por isso reiteramos o contexto histórico-social como elemento fundante.

Ao invés de se concentrar na identidade, ela propõe uma abordagem centrada na diferença, inspirada no filósofo Gilles Deleuze<sup>4</sup>. Esta perspectiva reconhece a multiplicidade inerente aos currículos e encoraja a exploração das singularidades e virtualidades que emergem nos espaços entre os estratos formados.

Ao mesmo tempo, há elementos de resistência que, por vezes, não são tão explícitos e que aparecem como atos impensados, anárquicos e perturbadores da ordem e disciplina estabelecidos pelos padrões curriculares, mas remetem a vontade de subversão desses atores. De parte dos docentes, a resistência se manifesta na reação às normas burocráticas e na rígida hierarquia escolar. Em alguns momentos os discentes lançam mão de ações de indisciplina, promovem embates com a coordenação, inspetores, gestores e professores. Analisados pelo prisma da resistência e ativismo subjetivo, são sinais de alerta. Os saberes são homogeneizados para formar sujeitos únicos, universais que servem as exigências das forças externa (Silva, 2017).

O espaço da escola é o lugar de saberes, identidades, desejos, paixões, manifestações, sonhos e angústias em que se confundem com o mundo real da vida de cada um. Muitas vezes os alunos têm suas subjetividades tolhidas diante de algo que se apresenta controlador, corroendo a capacidade inventiva, criativa e subversiva do ser humano. Seria com impedir a vontade de potência, conceito

---

<sup>4</sup> Filosofia da diferença de Gilles Deleuze. A autora analisa as práticas curriculares de três professoras em escolas diferentes, utilizando conceitos deleuzianos como multiplicidade, virtualidade e linhas de fuga para propor um currículo que privilegia a diferença em vez da identidade.

central na filosofia de Nietzsche e apresentada como a força motriz fundamental da vida. Ela se manifesta como a capacidade de criar, transformar e afirmar a vida, desafiando limites e valores estabelecidos. Essa vontade não se limita a uma simples vontade de existir ou sobreviver, mas sim um ímpeto para o crescimento, a superação e a expansão do próprio poder.

Para ver e sentir a diferença proliferar, então, é preciso pensar em multiplicidades: afinal, se um código de currículo funciona é porque, uma professora que é uma das codificadoras de um currículo, faz parte de uma multidão, de uma matilha curricular (Paraíso, 2010, p.594).

A investigação de Paraíso demonstra que, apesar da existência de estratos formados, os currículos são espaços dinâmicos e permeáveis à mudança. Ao adotar uma perspectiva centrada na diferença podemos reconhecer e potencializar a capacidade de transformação inerente aos currículos, criando espaços para a emergência de novas formas de pensar e aprender.

Não é só tratar os diferentes enquanto tal, nem apenas celebrar momentos multiculturais, é estabelecer uma relação de confronto com o estabelecido e fazer valer a diversidade em que está calcada a escola, pois ela é o espaço da diferença e isto tem que estar bem delimitado, sem ser determinante ou hegemônico.

É fundamental o aprofundamento das reflexões sobre o modelo unitário de currículo, do qual a escola tradicionalmente se apropriou que, já há algum tempo, dá sinais evidentes de seu estado de esgotamento frente às exigências das demandas impostas pela democratização institucional (Lemes, 2013, p.177).

Este currículo, muitas vezes etnocêntrico e elitista, serviu aos interesses de uma classe, perpetuando a sua posição social e marginalizando outras culturas e formas de conhecimento. No entanto, a dinâmica social e as exigências de uma escola democratizada desafiam este modelo tradicional. A crescente necessidade de inclusão e a valorização da pluralidade cultural exigem uma reformulação do currículo, tornando-o mais flexível, participativo e adaptado à realidade local.

A influência da tecnologia e dos meios de comunicação também impulsiona a necessidade de mudança. A globalização e a aceleração da produção de conhecimento exigem que o currículo seja dinâmico e capaz de integrar diferentes saberes e perspectivas.

No entanto, a dinâmica social e as exigências de uma escola democratizada desafiam este modelo tradicional. A crescente necessidade de inclusão e a valorização da pluralidade cultural exigem uma reformulação do currículo, tornando-o mais flexível, participativo e adaptado à realidade local.

Nossas escolas se inscrevem em um universo liberal que não passa despercebido, mas por conta das condições estruturais ou de trabalho, de material didático ou instrumentos pedagógicos, estão encobertos nas entrelinhas de um currículo que serve aos ditames de uma classe dominante pouco preocupada com a qualidade do ensino. Não é totalmente clara a distinção entre a escola formadora dos grupos hierarquicamente superiores e a escola para as massas.

O currículo é de fato a cultura da escola que carrega em si o projeto cultural a partir da seleção de conteúdos culturais. Por si só ele é permite a seleção cultural dentro de um campo social que se realiza no campo escolar e adota estruturas condicionadas por esquemas que são expressão de uma cultura (Sacristán, 2000).

O currículo é parte de múltiplas práticas que não podem ser reduzidas à prática pedagógica de ensino. Ponderamos que existem forças diversas que incidem na ação pedagógica. A partir das ideias de King (1986) Sacristán afirma que o significado último do currículo é estar inserido em vários contextos, sendo estes: no contexto da aula a partir de livros, professores, conteúdos, crianças; no pessoal e social das experiências que cada pessoa tem da vida e traz para a escola; no contexto histórico escolar fundado em tradições mantidas através de crenças e reflexos imateriais e pessoais e, por fim, no contexto político em que se estabelecem padrões exteriores que se inserem no interior da escola refletindo autoridade e poder (Sacristán, 2000).

O currículo faz parte de um projeto de educação globalizada visando atender as razões culturais da sociedade e o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos que no sentido geral deverão desempenhar papéis sociais fundamentais. Nesse sentido existe uma função socializadora e totalizadora da educação a ser cumprida onde as aprendizagens e o currículo funcionam como um referencial ordenador (Sacristán, 2000, pp.56-57).

Para Sacristán três razões explicam essa característica da aprendizagem pedagógica escolar. A primeira, é que a escola assumiu a missão educativa no lugar de outras instituições que a fizeram, e desta feita, os alunos entram cada vez mais cedo na escola e saem cada vez mais tarde. Vejamos o ensino fundamental com

nove anos de duração, recentemente aprovado no Brasil. Em segundo lugar, a escolarização é a condição necessária para capacitação dos educandos e, por conseguinte, estarem aptos para compreender e integrar-se a vida social. Dessa forma, ressaltamos a existência de um discurso pedagógico moderno de que a cultura do currículo deve se ocupar de múltiplas facetas além das previstas na escola tradicional (Sacristán, 2000).

Desde a escola tradicional que teve sua origem ligada ao movimento Iluminista se destacou a importância de uma educação estruturada, com foco no desenvolvimento do raciocínio lógico e do pensamento. A partir dessas ideias, consolida-se um modelo caracterizado por uma organização, currículo fixo, disciplina e ênfase na transmissão de conhecimentos de forma sistemática, através da figura central do professor. Esse sistema visava formar cidadãos preparados para atuar na sociedade moderna e contribuir para o progresso.

Desta feita o currículo se configurou em várias facetas definindo desde a ideia de carreira até a ideia de organização e como tal tem sido entendido dentro da educação e assim se configurando como seleção de conteúdos e de ordem na classificação dos conhecimentos. O objetivo seria evitar a arbitrariedade na escolha do que será ensinado em cada situação, o que por outro lado, orienta, modela e limita a autonomia dos professores (Sacristán, 2013).

Aos mecanismos reguladores do currículo se fez necessário a organização escolar em graus de ensino. Introduzindo nesse cenário a distinção de acordo com a complexidade de seus conteúdos, levando-se em conta a idade dos alunos e por conseguinte a capacidade de aprendizagem. Se levarmos em consideração que aqueles com dificuldades de apreensão serão retidos, o currículo se transforma em um importante regulador da organização do ensino, proporcionando coerência vertical ao seu desenvolvimento.

Junto com a ordenação do currículo é regulado o conteúdo (o que é ensinado e sobre o que se aprende) são distribuídos os períodos para se ensinar e aprender, é separado o que será o conteúdo do que se considera que deva estar nele inserido e quais serão os conteúdos externos e mesmo estranhos. Também são delimitados os territórios das disciplinas e especialidades e são delimitadas as referências para a composição do currículo e orientação da prática de seu desenvolvimento. Tudo isso, como um conjunto, constituirá o padrão sobre o qual se julgará o que será considerado sucesso ou fracasso, o normal ou anormal, o quanto é satisfatória ou insatisfatória a escola, quem cumpre o que é estabelecido e quem não o faz (Sacristán, 2013, p.19).

A declaração de que os currículos estabelecem os conteúdos a serem ensinados e aprendidos, fornecendo os componentes fundamentais para o avanço do indivíduo, reflete uma visão tradicional do currículo como prescrição. De acordo com essa visão, ele é visto como um conjunto de conhecimentos e valores predefinidos a serem transmitidos aos alunos de forma linear e hierárquica.

Isso não implica considerar que haverá homogeneidade de aprendizagem sendo esse o grande gargalo da educação escolar universalista: a imprevisibilidade, pois a teoria e o discurso não se coadunam com a realidade do esperado, já que os sujeitos do processo são diferentes.

Se define o que é ensinável e o que é possível de aprender através da prática didática no contexto escolar formado por três elementos: “o ano ou grau: regulador dos conteúdos durante o período de ensinar e aprender; o currículo: seleção reguladora dos conteúdos que serão ensinados e aprendidos e o método: esquema de atividade regulada, reproduzível e transmissível” (Sacristán, 2013 p.18).

Henry A. Giroux, (2013) um teórico crítico da educação, aborda em seus trabalhos a ideia da formação de professores como uma "contraesfera pública" onde a pedagogia radical serve como uma forma de política cultural. Essa perspectiva desafia as noções tradicionais de educação e propõe uma abordagem que enfatiza a justiça social, a democracia e a transformação social.

Trabalhando com o conceito de “pedagogia radical” defende uma pedagogia que vai além da transmissão de conhecimentos técnicos e instrumentalizados. Esta visão busca questionar as estruturas de poder e desigualdade, promovendo uma educação que capacite os estudantes a serem agentes de mudança social.

Paralelo ao processo de escolarização em massa foi necessário criar um mecanismo de adequá-la a todos em prol da igualdade, daí a necessidade dos conteúdos estarem organizados dentro de um sistema escolar regulador prevendo um mínimo necessário de aprendizagens.

Sacristán fala sobre os aspectos estruturantes por trás dos currículos, os quais suportam e moldam os elementos visíveis e explícitos que o constituem. Estes muitas vezes ocultos ou implícitos, são cruciais para a compreensão da sua função social e do seu impacto na prática pedagógica. Não se reduz a um mero conjunto de conteúdos e objetivos. É, antes de mais nada, uma construção cultural, social e politicamente condicionada, que reflete e reproduz as relações de poder e os valores dominantes na sociedade.

São vários os aspetos estruturantes. Um dos mais importantes é a política curricular, que define as diretrizes e orientações gerais para a educação, influenciando a seleção de conteúdos, as metodologias de ensino e os processos de avaliação. A política curricular pode ser centralizada, emanada da administração central do sistema educativo, ou descentralizada, com maior autonomia para as escolas e os professores (San cristán, 2000).

Outro ponto é a organização do saber dentro da escolaridade. A divisão do conhecimento em disciplinas, a estruturação em ciclos e níveis educativos, o regime de professorado (monodocência ou pluridocência) são elementos que moldam a forma como o currículo é concebido e implementado (San cristán, 2000).

Para Giroux (2013) educação é entendida como uma forma de política cultural onde os significados, valores e identidades são negociados e contestados. O autor argumenta ainda que a escola não é um espaço neutro, mas um campo de luta onde diferentes visões de mundo competem. A pedagogia radical, portanto, busca desnaturalizar as relações de poder e abrir espaço para vozes marginalizadas.

Os materiais curriculares, como os livros-texto, desempenham um papel fundamental na concretização do currículo. Muitas vezes, estes materiais acabam por se tornar os verdadeiros "agentes de elaboração" deste, definindo o que é ensinado e como é ensinado. A influência dos meios didáticos é particularmente forte em contextos onde os professores têm pouca autonomia e formação profissional (San cristán, 2000).

O conhecimento escolar de fato é uma cultura específica. O que é transmitido é modelado pelos usos e contextos escolares, pois nos temas trabalhados em sala de aula estão embutidos códigos de saberes previamente estabelecidos reveladores de uma realidade que se quer fazer hegemônica.

Entre a cultura elaborada e a recepção do saber existem agentes mediadores que são os professores e os livros didáticos. Da relação entre uma cultura proposta pelos conteúdos através dos currículos e outra mediada por professores e livros didáticos se apresenta o conhecimento escolar. Há de se entender a imposição desse observadas as especialidades em que os professores são submetidos arraigadas nas tradições dos componentes curriculares e dos livros didáticos. As dimensões estruturantes são cristalizadas a partir da tradição, daí estabelecendo a cultura profissional dos professores, a organização escolar, os currículos e a formação de professores.

Giroux (2013) propõe que os professores devem ser vistos como intelectuais públicos, que não apenas transmitem conhecimento, mas também engajam-se na crítica social e na promoção da cidadania ativa. Isso requer uma formação docente que vá além das habilidades técnicas, incluindo uma compreensão profunda das dinâmicas sociais, culturais e políticas.

O ensino não deve ser apenas uma transmissão de conteúdos, mas um diálogo que conecte o conhecimento formal com a realidade social e política dos alunos. A curiosidade, quando desenvolvida de forma crítica, torna-se uma ferramenta poderosa para a transformação social e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Esses princípios são fundamentais para uma prática educativa que busca a emancipação e a autonomia dos educandos.

Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. Freire (1996) defende que o ensino deve partir do respeito aos saberes que os educandos, especialmente os das classes populares, trazem consigo. Esses saberes são construídos socialmente a partir de suas experiências comunitárias e práticas de vida. O papel do educador não é apenas transmitir conteúdos curriculares, mas também dialogar com os alunos sobre a razão de ser desses saberes e como eles se relacionam com o conhecimento formal.

Para Freire (1996) o ato de ensinar deve superar a ingenuidade e desenvolver a criticidade no processo educativo. Ele distingue a curiosidade ingênua, associada ao senso comum, e a curiosidade epistemológica, que é metodicamente rigorosa e crítica. A curiosidade ingênua é natural e está presente em todos os seres humanos, mas, para se tornar crítica, ela precisa ser trabalhada e desenvolvida.

O autor enfatiza que a promoção da criticidade não ocorre automaticamente; é uma tarefa essencial da prática educativa progressista. A curiosidade crítica é descrita como insatisfeita e indócil, ou seja, sempre questionadora e desafiante. Ela permite que os educandos se defendam de "irracionalismos" e do excesso de racionalidade tecnológica que caracteriza nossa época.

A ideia de currículo é histórico-social, ou seja, na medida do tempo e de cada sociedade vai se transformando e se consubstanciando. A princípio estava ligada a ideia de carreira, mas a partir da Sociologia da educação e das teorias críticas, originárias do século XIX, ganhou outros contornos e passou a ser considerado como um conjunto teórico que buscou entender e organizar o processo educativo escolar como orientador do bom andamento da prática cotidiana dos professores. O

novo campo da sociologia voltou seus olhares para a racionalização, sistematização e controle da escola e do currículo. Havia um claro propósito de analisar as atividades pedagógicas pelo viés científico e ao mesmo tempo controlar os alunos para não se desviarem das metas e padrões predefinidos (Moreira, 2013, p.14).

O campo do currículo tendeu a pensar de forma mais crítica às possibilidades de controle subjacentes a organização da educação escolar. Como resultado dessa proposta, até hoje são colocadas a presença de categorias de controle social e eficiência social consideradas úteis para desvelar os interesses subjacentes à teoria e a prática emergentes. Os estudos apontam sempre nessa direção desde suas origens. De acordo com Kliebarde (1974) essa é a tendência de um currículo que procura desenvolver os aspectos da personalidade adulta considerados “desejáveis” (Apud Moreira, 2013, p.17).

O currículo é tipicamente desenhado para dar conta das necessidades que surgem e que são consideradas importantes para o desenvolvimento social, humano e o bem estar individual. As provisões estruturais e os recursos humanos são dispostos para efetivar as soluções que a estrutura administrativa da escola passa a considerar importantes. As abordagens tradicionais tendiam para uma análise estrutural-funcionalista da sociedade, a qual via a escolarização como preparadora da força de trabalho para o mercado.

Segundo Moreira (2013) o campo curricular enquanto ciência passou a criticar o caráter apolítico da tendência curricular tradicional. A intenção central seria ajudar a eliminar os aspectos que contribuíam para restringir a liberdade dos indivíduos e dos diversos grupos sociais. Nesse interim há de se considerar a relação entre currículo e cultura, poder e ideologia, avançando ainda mais para o campo das classes sociais, gênero e raça.

A história factual, dos grandes eventos e homens destacados, heróis e grandes feitos, continua a prevalecer nos currículos oficiais como marca indelével e normatizadora da cultura hegemônica demonstrada no tradicional ensino brasileiro e que a duras penas, através de práticas docentes, de grupos acadêmicos e professores resistentes, tem tentado quebrar esse pragmatismo.

Compreendendo a existência, a priori, das três formas de currículo: formal, em ação, e o oculto, é indiscutível o avanço no campo curricular. No entanto, as diferentes formas de currículo não devem estar preocupadas apenas com a função do conhecimento escolar e nem descartar a problemática do conhecimento recebido,

mas envolver-se nas discussões em torno das relações de poder que estão incrustadas no interior da sociedade e da escola. Nesse sentido Althusser diz que a instituição escolar é um dos principais instrumentos de reprodução social.

Enquanto elemento político, o currículo não está para uma condição meramente de recepção passiva, há de se considerar sua natureza dinâmica e controversa, salientando que este não se resume a um conjunto de conteúdos neutros ou à mera transmissão de conhecimentos. Como instrumento de poder, moldado por ideologias, relações de poder e contextos socioculturais específicos, evidencia que as escolhas curriculares não são ingênuas ou neutras. As decisões sobre o que ensinar, como ensinar e para quem ensinar refletem disputas por hegemonia e legitimação de determinados saberes e visões de mundo (Farias, 2010, Barros, 2017 p.159). Nesse sentido, ele pode ser usado para perpetuar desigualdades ou para promover a emancipação social.

A cultura, vista como um campo de luta pela significação, está presente em todas as etapas do processo curricular, desde a seleção de conteúdos até as práticas pedagógicas. A escola como espaço de produção cultural deve ser um local onde diferentes culturas e saberes se encontrem e dialoguem (Ramos, 2017 p.784).

Tanto a educação quanto o currículo são processos de produção de sentidos e de significação para os sujeitos. O currículo, ao moldar as experiências de aprendizagem dos alunos contribui para a formação de identidades e para a construção de visões de mundo. O desafio está em, reconhecendo as relações de poder e as diferenças culturais, que este seja um instrumento para a promoção da justiça social, da igualdade de oportunidades e da formação de cidadãos críticos e participativos. Nesse sentido existe a necessidade de pensá-lo de forma dinâmica, contextualizada e democrática, superando a lógica da prescrição e do controle (Monteiro, 2017).

Em uma discussão mais apurada sobre currículo e ideologia recorreremos a Michael W. Apple (1982) onde no escopo geral de seu livro: *Ideologia e Currículo*, a proposta é de compreender o modo como as instituições produzem e reproduzem formas de consciência que permitem a manutenção da ordem social, sem que os grupos dominantes tenham de recorrer a mecanismos declarados de dominação.

Suas considerações são balizadas em três intenções:

como os professores analisam o que acontece dentro das salas de aula e suas ideias acerca da educação, revelar como a educação estava vinculada de maneiras significativas à reprodução das relações sociais vigentes e, por fim, verificar o verdadeiro currículo que dominava a sala de aula, para compará-lo com os pressupostos de senso comum dos educadores” (Apple, 2013, p.55).

Desta forma Apple nos aponta um importante campo de investigação das práticas dos educadores no que concerne ao nosso trabalho de entendimento sobre o ensino de História da Paraíba, especificamente a relação destes com a realidade.

A partir de suas ideias e pretensões podemos estabelecer uma relação com a nossa pesquisa. Apple diz que é necessário entender que as instituições escolares cumprem uma dupla missão: distribuir valores ideológicos e conhecimento, mas também produzir um tipo de conhecimento necessário a manutenção das composições econômicas, políticas e culturais, configurado no conhecimento técnico.

Sendo assim, aqueles e aquelas que se interessam por educação precisam,

Escrutinar rigorosamente a forma e o conteúdo do currículo, as relações sociais dentro da sala de aula e as maneiras pelas quais conceituamos atualmente esses aspectos, enquanto expressões culturais de determinados grupos em determinadas instituições e em determinadas épocas (Apple, 1982, p.56).

As escolas, e os currículos que nelas se encontram, fazem parte das práticas cotidianas que são controladas pelas formas como são organizadas as instituições, as pessoas e os modos de produção, distribuição e consumo em uma sociedade. A estruturação do conhecimento e do símbolo nas instituições educacionais está intimamente relacionada aos princípios de controle social e cultural numa dada sociedade. Um dos problemas básicos como educadores e como seres políticos está em apreender formas de compreensão do modo como os tipos de recursos e linguagens culturais, selecionados e organizados pelas estabelecimentos de ensino, estão dialeticamente relacionados com os tipos de consciência normativa e conceitual “exigidos” por uma sociedade estratificada.

Para compreender como a cultura se reflete na sociedade pode-se pensar o conhecimento como distribuído desigualmente entre as classes sociais e econômicas, grupos profissionais, grupos de diferentes faixas etárias e grupos com poderes diferentes. Assim, alguns grupos possuem acesso ao conhecimento que lhes é distribuído e que não é a outros. A falta de determinados tipos de

conhecimento relaciona-se com a ausência de determinados tipos de poder político e econômico na sociedade (Apple, 1982).

Elizabeth Macedo (2015), discutindo sobre os direitos de aprendizagem na BNCC, questiona sobre a ideia de desenvolvimento contido no documento, discute os sentidos da educação como direito público subjetivo e como bem privado, cuja performance é medida pelo Estado. Nesse sentido põe em dúvida a concepção de subjetividade quando estabelece competências e habilidades interligando-os a objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, ao mesmo tempo considerando que os sentidos colaboram com a imprevisibilidade das ações do chão da escola e de suas narrativas.

Para Guatarri (1993) o que existe é uma “subjetividade capitalística” permeada por máquinas de produção de subjetividade no sistema onde a produção é industrial e se dá em escala internacional.

No sistema educacional brasileiro o maior reflexo dessa política são os documentos oficiais como a BNCC que fazem parte de uma lógica onde as forças que administram esse campo priorizaram mais a produção desse tipo de elemento que qualquer outro. Vale então inferir, que o indivíduo incorporado ao sistema escolar introjeta aquilo que o prende a esse locus educativo-escolar internalizando o sistema de significação dominante.

Conforme Guatarri existe uma distinção entre o conceito de indivíduo e subjetividade:

Os indivíduos são o resultado de uma produção de massa. O indivíduo é serializado, registrado, modelado. (...) uma coisa é a individuação do corpo. Outra é a multiplicidade dos agenciamentos da subjetivação: a subjetividade é essencialmente fabricada e modelada no registro do social (1993, p.31).

Observamos que a subjetividade é produzida de forma maquinada no contexto da sociedade capitalista e do consumo. O autor argumenta que a subjetividade não é passiva e não pode ser totalizada ou centralizada no indivíduo. Em vez disso, é fabricada e modelada no registro do social por meio de agenciamentos de enunciados.

Guattari usa o termo "infantilização" para descrever um dos processos pelos quais o capitalismo molda a subjetividade. A infantilização ocorre quando a sociedade capitalista nos trata como crianças, pensando e organizando por nós. Essa infantilização nos impede de lidar com dimensões essenciais da existência

como a morte, a dor e a solidão, e nos torna dependentes do Estado e de seus equipamentos coletivos, como a mídia.

Na sociedade de controle há uma multiplicidade de agenciamentos sociais condicionando o ambiente escolar em uma avalanche de “processos de produção maquínica, a mutações de universos de valor e de universos históricos” (Guatarri, 1993, p.32). Não é o direito universal que está em discussão mas como esse é pensado para nivelar os estudantes.

Entre controle e espetáculo, como descrito por Debord, o segundo, é uma representação da realidade social que se torna mais real do que a própria realidade. É uma forma de alienação que separa os indivíduos das suas vidas e das suas relações uns com os outros. Embora o autor não aborde diretamente a produção de subjetividade, a sua descrição dessa sociedade, sugere que este desempenha um papel na moldagem das percepções e comportamentos individuais. O espetáculo apresenta uma imagem idealizada da realidade social a qual os indivíduos são encorajados a imitar, levando à uniformização e à perda de singularidade.

Na realidade da sala de aula, entre o ensino e a apreensão, fica claro que a aprendizagem é convertida em competências para obtenção de qualificações onde o desempenho será aferido em avaliações exterior de larga escala que servirão de parâmetro em dados quantitativos de onde se estabelecem metas a serem atingidas e de onde se medirá a qualidade da aprendizagem. As verdades institucionais são estabelecidas.

O que está por trás dos projetos para a educação são “estratégias de planejamento e de gestão estabelecidos no plano da economia e política global” Libâneo (2018, p.45). Os segmentos escolares vivem preocupados com índices e performances que são dados através de diagnósticos e orientações de organizações e agências multilaterais comprometidas com a mundialização do capitalismo como é o caso do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), órgão internacional que tem como objetivo ajudar os países a verificar como seus sistemas de ensino se comparam globalmente em padrões de qualidade, equidade e eficiência.

Vejamos,

[...] a relação entre finalidades e objetivos dos sistemas escolares, critérios de qualidade da educação escolar e sua ressonância na formulação de currículos, objetivos da formação escolar, formas de organização e gestão

das escolas, ações de ensino-aprendizagem incluindo práticas de avaliação, políticas de formação de professores, etc. (Libâneo, 2018, p.45, grifo nosso).

O neoliberalismo estabelece os princípios de eficiência, competitividade e produtividade que hoje estão presentes nos projetos educacionais. As escolas são provocadas a funcionar segundo o modelo empresarial, sendo os resultados aferidos por índices de desenvolvimento a exemplo do IDEB e SAEB, explicitando uma clara relação de regulação da educação. No final os objetivos curriculares traçados para a escola, representam as necessidades estratégicas de preparação de mão de obra. “O que se recomenda é um currículo instrumental visando resultados de aprendizagem mensuráveis obtidos por meio de sistemas de avaliação” Libâneo (2018, p.48).

Nos anos 1990, organismos multilaterais como o Banco Mundial e a Unesco, estabeleceram estratégias e políticas educacionais para os países emergentes adensado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de Jomtien<sup>5</sup> (1990) que devem ser cuidadosamente elaboradas para garantir que a educação básica seja acessível a todos e que os recursos sejam utilizados com a maior eficácia possível. Diante disso estabeleceram-se algumas áreas prioritárias. Os países são encorajados a desenvolver ou atualizar planos de ação abrangentes que abordem as necessidades de aprendizagem básica em todos os níveis, desde o desenvolvimento infantil até a alfabetização de adultos. Esses planos devem ser multissetoriais envolvendo educação, informação, comunicação, trabalho, agricultura e saúde.

Para isso é necessário desenvolver um contexto político favorável, quer dizer, renovar o compromisso público com a educação para todos, reduzir a ineficiência no setor público, capacitar os administradores públicos e incentivar a participação mais ampla na concepção e implementação de programas de educação básica.

Segundo a declaração é necessário fornecer formação especializada a pessoal-chave, como planejadores, administradores, formadores de professores e pesquisadores. Também é crucial fortalecer a capacidade de planejamento e gestão, melhorar a coleta e análise de dados e utilizar tecnologias educacionais de forma adequada.

---

<sup>5</sup> Declaração Mundial sobre Educação para todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia 5 a 9 de março de 1990.

É importante estruturar alianças e mobilizar recursos, ou seja, buscar a colaboração entre diferentes partes interessadas, como governos, famílias, comunidades, empresas privadas e organizações não governamentais, que são cruciais para o sucesso da educação básica. Essas parcerias podem ajudar a mobilizar recursos financeiros e humanos, otimizar o uso de recursos e promover a participação da comunidade (Unesco, 1990).

Para os que acreditam no valor da escola e do conhecimento, a postulação ideal sobre a escola justa consiste em oferecer a todos os alunos, independentemente da sua origem familiar ou de sua condição socioeconômica ou restrições de cunho individual, uma educação geral básica voltada para a formação do pensamento, para além do acesso universal à escola; significa que todos os alunos devem ter acesso à educação de alta qualidade, independentemente do local onde residam; de quem seus pais possam ser, ou a escola que eles frequentaram (Libâneo e Freitas 2018).

Nesse sentido a igualdade de oportunidades educacionais deveria garantir que as diferenças, sejam elas de qual natureza for, tenham espaço dentro da escola e elimine a concorrência estabelecida pelo sistema. Falando sobre os processos de internalização das políticas internacionais, Camargo e Rosa (2018) coloca que estas têm incidência sobre a educação formal quando afeta o trabalho docente e o ensino escolar, pois as avaliações externas e universais terminam por responsabilizar os professores pelo fracasso dos alunos.

## 1.2 A BNCC e o Neoliberalismo na Educação: Competências, Mercado e ameaça ao pensamento crítico

O currículo escolar é frequentemente um campo de disputa refletindo as tensões entre diferentes visões sobre o papel da educação na sociedade. No contexto brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) exemplifica essa dinâmica ao incorporar elementos das políticas neoliberais. Essa abordagem suscita debates sobre a função da educação; deve ela servir predominantemente ao desenvolvimento econômico e à formação de capital humano, ou deve também promover o pensamento crítico e a cidadania plena? A BNCC, com suas diretrizes e margens para flexibilização ilustra como o currículo pode ser moldado por interesses econômicos e políticos, levantando preocupações sobre o impacto na formação integral dos estudantes e na equidade educacional. Nesse cenário, a discussão

sobre o currículo torna-se fundamental para entender como as políticas educacionais podem influenciar o futuro social e cultural de um país.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é frequentemente analisada como um reflexo das políticas neoliberais no campo da educação, especialmente pelo foco em competências e habilidades alinhadas às demandas do mercado de trabalho. Esse caráter neoliberal pode ser identificado em diversos aspectos da BNCC como a ênfase em competências e habilidades práticas, interpretadas como uma adaptação às necessidades do mercado globalizado, redução do papel humanístico da educação relegando a um segundo plano disciplinas e conteúdos voltados para o pensamento crítico e a formação cidadã, como filosofia e sociologia, e por sua vez enfatizando conteúdos que potencializem a produtividade e empregabilidade.

A BNCC estabelece conteúdos obrigatórios, mas deixa margens para que os sistemas educacionais e escolas definam parte do currículo, especialmente no ensino médio. Isso pode ser interpretado como uma flexibilização que atende à lógica do mercado incentivando a formação de mão de obra diversificada e adaptável, em vez de assegurar uma educação ampla e igualitária para todos.

Existe ainda a possibilidade das parcerias público-privadas que frequentemente envolvem organizações privadas e fundações, como o Instituto Ayrton Senna e a Fundação Lemann. Essa privatização de aspectos da gestão educacional reflete o modelo neoliberal de governança que transfere responsabilidades do setor público para o privado.

Esse documento ao ser inserido nesse contexto contribui para a percepção da educação como um serviço voltado para a formação de capital humano. Isso reforça a lógica de que a educação deve atender, prioritariamente, às demandas do mercado, em detrimento de uma visão que a entenda como um direito universal e um instrumento de transformação social.

Refletindo sobre os impactos da BNCC na escola e em relação aos profissionais, Nilda Alves, (2018, p.45) cunhou a expressão “apostilagem dos processos pedagógicos” se referindo a buscas empreendidas por gestores públicos por fundações privadas para indicar professores a cursos rápidos de formação onde são oferecidos materiais didáticos que devem ser utilizados a risca “o que dar em que dia, em que hora, ou seja, verdadeiras apostilas”.

O processo de discussão e elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi marcado por mudanças na composição do Conselho Nacional de Educação (CNE) que favoreceram uma correlação de forças mais alinhada com a visão do governo em detrimento de uma perspectiva democrática e popular na educação. O texto aprovado reflete essa mudança representando um retrocesso em relação às conquistas e avanços nos direitos alcançados nas últimas décadas.

A nomeação de novos conselheiros para o CNE após o impeachment da Presidente Dilma Rousseff alterou o equilíbrio de poder dentro do Conselho. Essa nova configuração, impulsionada pelo Ministério da Educação (MEC), visava implementar políticas com um viés privatista, favorecendo interesses do mercado em detrimento da gestão democrática da educação. Ocorreu de fato um “desmonte das conquistas democráticas e populares, sobretudo no que diz respeito aos avanços efetivados nas últimas décadas quanto ao direito à educação e às políticas educacionais” (Aguilar, 2018 p.08).

A metodologia de elaboração da BNCC privilegiou especialistas e subalternizou o diálogo com as comunidades educacionais e escolares centralizando a tomada de decisões. A resistência à essa forma de conduzir o processo se manifestou por meio de pedidos de vistas ao Parecer e à Resolução da BNCC por conselheiros, buscando deixar um registro histórico dos acontecimentos e dos posicionamentos contrários à proposta.

Conforme Casassus (2001) essa tendência é observada em toda a América Latina a partir do final do século XX onde impulsionada por organismos internacionais, que muitas vezes ignoram as especificidades históricas, sociais e culturais dos países e da região, os governantes passaram a priorizar o discurso da "qualidade" em detrimento da "equidade", o que pode agravar as desigualdades sociais já existentes. A implementação de reformas baseadas em modelos externos, sem considerar as particularidades de cada região, resultaram em políticas que, em vez de promoverem a inclusão e a justiça social, acabam por reforçar a exclusão e a marginalização.

A experiência da BNCC no Brasil, com a centralização das decisões e a falta de diálogo com a comunidade educacional, assemelha-se ao que tem ocorrido em outros países da América Latina onde a participação democrática na construção das políticas educacionais tem sido enfraquecida. As reformas educacionais na região impulsionadas por uma lógica de mercado e por interesses externos tendem a

desconsiderar as conquistas democráticas e populares no campo da educação, ameaçando a autonomia dos sistemas educativos e a qualidade da educação pública.

Na medida em que o MEC, sob uma nova administração, delineou sua política, começou a ficar claro que seriam tomadas medidas que apresentam um forte viés privatista favorecendo interesses do mercado. Contudo, no CNE, formou-se um polo de resistência que, mesmo minoritário, tentou fazer um contraponto à verticalização política do MEC e àqueles objetivos que não se enquadram na perspectiva da gestão democrática (Aguiar, 2018).

### 1.3 Currículo: LDB, PCN, DCN e BNCC: transformações para quem?

O ano de 1988 foi emblemático para a história do Brasil em razão da promulgação da Constituição Federal que na área da educação trouxe propostas de caráter mais liberal, democrática e de participação cidadã. Desta forma criou-se uma oportunidade para que houvesse discussões e debates, ao mesmo tempo possibilitando um espaço de participação aos que estiveram silenciados por ocasião do regime de exceção que instalou-se no Brasil entre 1964 e 1985. Diante da nova carta magna do país foi possível, a partir de seus princípios, elaborar uma legislação e documentos voltados para o sistema educacional brasileiro.

Como exposto no artigo 206 da Constituição: o ensino teria como princípio a garantia de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e garantia de padrão de qualidade (Brasil, 1988 art.3º). Na realidade houve um grande campo de disputas envolvendo não só atores, mas instituições em torno da educação escolar brasileira durante e após o processo de redemocratização.

A construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 foi marcada por intensas disputas entre diferentes grupos com visões distintas sobre o papel da educação e o sistema educativo no Brasil. Este processo que se desenrolou ao longo de uma década (1986-1996) refletiu a transição do Brasil de um regime autoritário para uma democracia e os desafios inerentes a essa mudança (Chaves, 2021).

O cenário de tramitação da LDB/1996 revelou o campo de disputa ideológica entre o público e o privado, tendo como foco a relação conflitante

entre a defesa da escola pública, laica, gratuita para todos e de qualidade socialmente referenciada em todos os níveis de escolarização, e o ensino privado, administrado pelos empresários que não encontraram obstáculos da sociedade política para transformar em mercadoria o direito à educação preceituado na Constituição de 1988 (Brzezinski, 2010, p.190).

Segundo Bollmann (2016) o centro do debate residia na dicotomia entre o ensino público e privado. O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) representando uma ampla gama de educadores e entidades da sociedade civil defendia uma educação pública, laica, gratuita e de qualidade para todos os níveis de ensino. Em contrapartida, grupos com interesses no ensino privado, como empresários de escolas particulares e entidades confessionais, defendiam maior espaço para a iniciativa privada no sistema educativo.

O projeto inicial, elaborado com a participação do FNDEP, defendia uma visão de educação como um direito universal e um dever do Estado. Contudo, este projeto foi alvo de diversas emendas e substitutivos que visavam enfraquecer o papel do Estado na educação e abrir espaço para a privatização.

Apesar das controvérsias a LDB de 1996 trouxe avanços significativos para o sistema educativo brasileiro. A lei estabeleceu a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, garantiu o investimento mínimo de 18% do orçamento federal e 25% dos orçamentos estaduais e municipais na educação, e reconheceu a importância da gestão democrática nas escolas (Bollmann, 2016).

Todavia, a LDB também deixou em aberto diversas questões que continuam a ser debatidas até hoje. A falta de clareza sobre o papel do Estado no financiamento da educação, a ausência de um sistema nacional de educação articulado, e a indefinição do papel da iniciativa privada no sistema educativo são alguns dos desafios que permanecem (Carvalho, 2020; Brzezinski, 2010).

Com muita luta caminhamos para a consolidação de uma escola pública, laica e democrática. O sistema educacional no Brasil está repleto de leis, resoluções, pareceres, parâmetros, diretrizes, no entanto, isto não garante a efetividade da plena cidadania na escola que é o ambiente onde valores como respeito, igualdade e justiça social devem ser cultivados. O lugar em que aconteça a integração de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade, incentivem o pensamento crítico e formem indivíduos capazes de participar ativamente na sociedade. Isto nos faz refletir que não é suficiente o estabelecimento de preceitos legais de funcionamento,

é preciso levar em consideração a multiplicidade da nuance escolar, operando no sentido de visibilizar os mais variados rostos, cores, gênero e expectativas.

O processo de redemocratização no Brasil, após vinte e um anos de ditadura civil-militar<sup>6</sup> provocou um estado de expectativa e muitas discussões em torno da educação em uma tentativa de superar os anos de chumbo que empurraram o sistema educacional para um abismo autoritário que atingiu todas as esferas da comunidade escolar desde professores perseguidos a materiais didáticos conservadores e autoritários. A própria disciplina de História foi substituída por Ciências Sociais<sup>7</sup>. Essa mudança visava diluir o potencial crítico dessa disciplina e promover uma visão mais harmoniosa e menos conflituosa da sociedade. A lei também introduziu novas disciplinas, como Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSPB) com o objetivo explícito de incutir nos alunos os valores e a ideologia do regime militar (Severo, 2018).

Na visão elitista não era mais necessário discutir os rumos políticos do país, era necessário obedecer à nova ordem. No lugar da filosofia entra em cena disciplinas que buscaram atestar entre os jovens a legitimidade do governo, o amor pela pátria e aos seus governantes, como Educação Moral e Cívica (EMC), OSPB (Organização Social e Política Brasileira) e EPB (Estudos de Problemas Brasileiros) (Severo, 2018 p.149).

De fato a substituição por Estudos Sociais e a introdução da EMC e da OSPB refletiam a "filosofia do controle" que permeava o regime militar. Essas medidas visavam controlar o discurso acadêmico, limitar o pensamento crítico e promover uma narrativa favorável ao governo. Essas disciplinas tinham como objetivo fortalecer a unidade nacional, o anticomunismo e a aceitação do regime ditatorial (Campos, 2002).

Esses esforços para controlar a educação foram motivados pela crença dos militares de que a educação era um campo de batalha ideológica crucial. Eles viam o ensino de disciplinas como Filosofia, História e Sociologia como uma ameaça

---

<sup>6</sup> A expressão "ditadura civil-militar" destaca a participação significativa de grupos civis no golpe de 1964 que instaurou a ditadura no Brasil. Entre os civis que apoiaram o golpe destacaram-se empresários, setores da mídia, organizações religiosas e movimentos sociais conservadores. A Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp) e outras entidades empresariais desempenharam um papel crucial nesse apoio. Sobre essa questão ver: *1964: o golpe que derrubou um presidente, pôs fim ao regime democrático e instituiu a ditadura no Brasil*, de Jorge Ferreira e Ângela de Castro Gomes. *O golpe de 1964: momentos decisivos*, de Carlos Fico e *Ditadura civil e ditadura 'militar' no Brasil: aproximações e distinções*, de Demian Bezerra de Melo.

<sup>7</sup> Em 1971, a Lei nº 5.692/71 introduziu mudanças significativas no currículo escolar, incluindo a substituição do ensino de História, Filosofia e Sociologia por uma abordagem dos Estudos Sociais.

potencial ao regime, pois essas disciplinas incentivavam o pensamento crítico, a análise da realidade social e a contestação da ordem estabelecida (ALVES, 2022).

No contexto do processo de redemocratização e com a promulgação da Constituição de 1988 aconteceram inúmeras discussões em torno da educação brasileira. Dois documentos surgiram como elementos desse providencialismo: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDBEN, lei 9.394/1996 e os Parâmetros Nacionais Curriculares – PCN em 1997: versão final para o ensino de 1ª a 4ª séries e em 1998: versão final para o ensino de 5ª a 8ª séries.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) traz estabelecidos os Princípios e Fins da Educação Nacional, o Direito à Educação e o Dever de Educar, a Organização da Educação Nacional, os Níveis e Modalidades de Educação e Ensino, além de especificar as etapas da Educação Básica (LDB, 1996).

É importante destacar o parágrafo segundo do artigo primeiro onde diz: “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. Entendemos que a prática social mais contudente seria a formação cidadã voltada a reflexão crítica, o que na prática não se estabelece, estando nossa educação escolar vinculada a preceitos conteudistas. No arcabouço geral, isso se repete no inciso XI do artigo 3º que trata sobre os princípios do ensino, estabelecido da seguinte forma: “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” (LDB, 1996) desta feita fica clara a preocupação, deste e demais documentos oficiais, com finalidades e princípios voltados à formação para o trabalho.

Certamente há a necessidade de repensar a educação escolar indo além da mera preparação para o mercado de trabalho. A ênfase nessa perspectiva não deve se restringir à aquisição de habilidades técnicas. É preciso que a educação seja vista como um processo de desenvolvimento integral do sujeito, despertando a sua capacidade de pensar e agir de forma crítica e autônoma (Grings, 2015).

A qualificação baseada em competências imposta pelo novo modelo de regulação capitalista, desloca esse propósito para o âmbito privado e desvincula-a da perspectiva de relação social. Além disso, a educação deve ser emancipadora e libertadora permitindo que o ser humano seja um sujeito ativo e liberto de condicionantes deterministas impostos pela ideologia dominante e pelo sistema capitalista (Yannoulas, 2009).

A Educação deve estar conectada à realidade social, econômica e política em que os alunos estão inseridos. Isso significa que o currículo e as práticas pedagógicas devem levar em consideração as experiências de vida dos alunos e ajudá-los a compreender o mundo do trabalho, as relações de poder e as desigualdades sociais (Munhoz, 2012). A compreensão e análise do mundo ao qual esses educandos estão inseridos os possibilitarão refletir sobre as forças produtivas e as relações de produção, questões relativas a direitos humanos, liberdade de escolha, gênero e relações étnico-raciais.

No processo que se seguiu ao fim do regime de exceção no Brasil a educação passou a ser um dos campos a serem repensados exigindo uma nova organização curricular que atendesse a um “novo tempo”. Desta feita foram elaborados os vários documentos reguladores como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013). Mais recentemente, decorridos mais de trinta anos do regime militar foi implementada a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017).

### 1.3.1 PCNs: contexto, permanências e transformações na educação escolar

Os Parâmetros Curriculares Nacionais se inserem nesse arcabouço de transformações do Estado brasileiro entre as décadas de 1980 e 1990. implementação desse documento tinha por objetivo conduzir a educação brasileira a padrões de referência orientadores dos sistemas no sentido de organizar, gerir e fazer funcionar as instituições.

Uma das justificativas para implementação seria a defasagem do ensino Fundamental com o processo de escolarização, e desta feita o propósito seria o aumento do número de estudantes com acesso à escola. Nesse sentido era necessário criar um elemento de orientação que pudesse conter os altos índices de repetência e evasão “que evidenciam a grande insatisfação com o trabalho realizado pela escola” (PCN, p.17). Ainda segundo o próprio documento

Indicadores fornecidos pela Secretaria de Desenvolvimento e Avaliação Educacional (Sediae), do Ministério da Educação e do Desporto, reafirmam a necessidade de revisão do projeto educacional do País, de modo a concentrar a atenção na qualidade do ensino e da aprendizagem (BRASIL, 1997).

Nas Considerações Preliminares os PCNs estabelecem sua essência ao se observar o viés de coerção pelo qual os currículos deveriam estar preparados e estimulados a produzirem colocando que este é um “referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País” (BRASIL, 1997, p.13).

Dessa forma:

Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (BRASIL, 1997).

O principal objetivo dos PCNs é estabelecer metas educacionais para as quais as ações políticas do Ministério da Educação e do Desporto devam convergir. Isso inclui projetos relacionados à formação inicial e continuada de professores, análise e compra de livros didáticos e avaliação nacional.

Sustentado na ideia de uma proposta curricular que contemple a todos em uma base comum observa-se o interesse em delimitar o que é necessário em um universo educacional, muito embora considerando a possibilidade de contemplação das particularidades culturais e regionais.

A abrangência nacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais visa criar condições nas escolas para que se discutam formas de garantir, a toda criança ou jovem brasileiro, o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania para deles poder usufruir. Se existem diferenças sociais e culturais marcantes, que determinam diferentes necessidades de aprendizagem, existe também aquilo que é comum a todos (Brasil, 1997, p.50).

Esta dualidade entre a necessidade de unificação e a valorização da diversidade reflete a complexidade do sistema educativo brasileiro. A intenção é garantir que todos os alunos, independentemente da sua localização ou contexto sociocultural, tenham acesso a um conjunto de conhecimentos considerados essenciais para o exercício da cidadania.

Os PCNs (Brasil, 1997, p.58) estão dentro da lógica, do que nos coloca Sacristán (2000), como exigências dos currículos modernos que “além das áreas clássicas do conhecimento, trazem noções de higiene pessoal, de educação para o trânsito e de educação sexual”. Nesse sentido, a escolaridade baseada em um

projeto educativo total implica currículos ampliados para esferas que vão além dos componentes culturais tradicionais.

Isso implica uma adequação a novas demandas que vão além daquilo que os cursos de licenciatura oferecem na formação de profissionais da educação e, por conseguinte uma prática docente que tem que ser reaprendida a cada dia. Nesse mundo acelerado de novas exigências e de muitas informações, os conhecimentos acadêmicos já não são mais suficientes.

Mediante isso, existe nesse momento a preocupação com a formação do indivíduo, ou seja, uma perspectiva antropológica marcada pela atenção ao aluno onde a escola tem um papel fundamental nesse processo.

No ensino Fundamental os PCNs são diretrizes que orientam educadores normatizando aspectos importantes de cada disciplina, trazendo orientações em que podem rever objetivos, conteúdos, formas de encaminhamento das atividades, expectativas de aprendizagem e maneiras de avaliar.

Entre as premissas básicas que nortearam a concepção desse documento está que ele têm “a intenção de provocar debates a respeito da função da escola e reflexões sobre o que, quando, como e para que ensinar e aprender, que envolvam não apenas as escolas, mas pais, governo e sociedade” (BRASIL, 1998, p.9). Vale destacar ainda a concepção de ensino e aprendizagem, cuja proposta é a escolha por referenciais que valorizem a atividade mental construtiva nos processos de aquisição do conhecimento.

Os PCNs, voltados ao Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano, foram divididos em áreas conforme a função instrumental de cada uma. Há os parâmetros para a Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Arte, Educação Física, História e Geografia, todos separados em livros.

Quanto a sua proposta pedagógica, a sua estrutura se coloca como flexível podendo ser adequada às decisões regionais e locais sobre currículos e programas de transformação da realidade educacional que podem ser oferecidas e implementadas pelos sistemas educacionais, escolas e também pelos professores, respeitando as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas (BRASIL, 1997).

Dentre os vários volumes encontra-se o introdutório onde também se faz um breve histórico da construção desse instrumento e sobre esse processo, em seguida estão colocado os princípios e fundamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais

esmiuçando sua natureza, função e fundamentos. É Ressaltado a Escola como *locus* de constituição da cidadania, de construção coletiva e permanente encaminhando a ideia de aprender e ensinar, construir e interagir (BRASIL, 1997).

Discutindo sobre relatórios de pesquisas produzidos em torno de propostas curriculares, Cláudia Valentina Assunção Galian<sup>8</sup> (2014) identifica dois momentos diferentes no Brasil: um anterior e outro posterior a produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Destacando as críticas apresentadas, para ela, são pertinentes as observações que indicam permanências, mas também a verificação das transformações no caráter das propostas curriculares.

O que se pode constatar é que de fato os PCNs “buscaram garantir a coesão e a uniformização do currículo nacional, pela definição de um conteúdo mínimo a ser transmitido na escola básica” (Galian2014, p.651). É peremptório que o Estado se utiliza da educação como elemento norteador dos interesses da nação.

As discussões em torno dos PCNs, segundo Galin (2014, p.653) provocaram inúmeras críticas, dentre as principais a de vincular o documento às exigências da ordem econômica globalizada e a políticas neoliberais orientadas por organismos internacionais como a Conferência Mundial de Educação para Todos acobertados pelo Bando Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a ciência e a Cultura – Unesco. A outra seria o excessivo viés psicologizante na definição dos fundamentos e métodos presente. Em detrimento dos aspectos sociológicos e políticos encaminhando a organização da educação brasileira para uma linha mais escolanovista e menos libertadora ou libertária.

Assim sendo os relatórios produzidos sobre propostas curriculares nos últimos anos por estados e municípios revelam a intensão de renovação curricular em um contexto de redemocratização. Para Galin “do ponto de vista da fundamentação teórica, essas propostas eram tendencialmente ligadas à pedagogia crítico-social dos conteúdos” (2014, p.655).

---

<sup>8</sup> GALIAN Cláudia Valentina Assunção. *Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil*. Cadernos de pesquisa, São Paulo-SP jul./set. 2014; v.44 n.153. p.648-669 .

### 1.3.2 PCN e o ensino de História

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino de História preconizam que os alunos devem estabelecer relações e refletir sobre culturas, temporalidades e espaços, levando em conta seus próprios valores e os do seu grupo. Eles estruturam os tópicos por eixos temáticos e estabelecem metas gerais para a instrução de História. Ao longo de oito anos os estudantes devem ter a capacidade de expandir a compreensão de sua realidade.

Alguns dos objetivos do ensino de História, de acordo com os PCNs, são: relacionar o ensino de História com a produção da identidade, abordar questões sobre o caráter e identidade nacional, desenvolver a capacidade de observar, extrair informações e interpretar características da realidade do entorno, estabelecer relações e confrontações entre informações atuais e históricas e datar e localizar as ações no tempo e no espaço (Brasil, 1998 p.43).

O documento analisa a história do ensino de História no Brasil identificando diferentes abordagens e metodologias e propõe um currículo que valoriza a diversidade cultural brasileira e a formação crítica do cidadão. O documento apresenta eixos temáticos, sugestões de conteúdos e critérios de avaliação, enfatizando o trabalho com documentos históricos e o estudo do meio como recursos pedagógicos.

Com relação aos eixos temáticos, para o terceiro ciclo, é proposto trabalhar a história das relações sociais, da cultura e do trabalho, distribuído da seguinte forma: as relações sociais, a natureza e a terra e as relações de trabalho. Para o quarto ciclo a proposta seria a de concentrar atenção na história das representações e das relações de poder, distribuído da seguinte forma: nações, povos, lutas, guerras e revoluções e Cidadania e cultura no mundo contemporâneo. (Brasil 1998 pp.56 - 62/pp.67-73).

Com relação ao ensino de História, segundo os PCNs, este deve ser abordado no terceiro e quarto ciclo, correspondente a 5ª, 6ª, 7ª e 8ª série fundamentado no pressuposto que o aluno deve apreender a realidade na sua diversidade e nas múltiplas dimensões temporais, que tenha ciência sobre atitudes de indivíduos, de grupos e de povos na construção e na reconstrução das sociedades. Desta forma enfatiza tanto a ideia do homem como sujeito ativo da história como a construção da história como elemento da consciência coletiva. E que

esse componente curricular deve propor “estudos das questões locais, regionais, nacionais e mundiais, das diferenças e semelhanças entre culturas, das mudanças e permanências no modo de viver, de pensar, de fazer e das heranças legadas por gerações” (Brasil, 1997, p.60). Sendo assim o professor deverá estar preparado para estabelecer conexões entre o passado e o presente, levar o aluno a compreender as relações temporais e espaciais. Isso inclui uma abordagem cronológica e temática, com foco na formação das identidades e na transformação das sociedades (Brasil, 1997). Essas diretrizes visam um ensino que vai além da simples memorização de datas e fatos, priorizando o desenvolvimento de uma compreensão crítica e contextualizada da História.

### 1.3.3 LDB: regulamentação e desafios

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi sancionada no Brasil em 1996 sob o número 9.394/96 e representou um marco regulatório para a organização da educação no país. Ela foi elaborada para garantir os direitos educacionais e regularizar o sistema educacional brasileiro abrangendo desde a educação infantil até o ensino superior.

Nos anos 2000 houve atualizações e regulamentações complementares à LDB para adaptá-la às novas demandas sociais e educacionais, como a inclusão de temas transversais, maior foco na formação de professores e a ampliação do acesso à educação básica. Estas adaptações ocorreram principalmente com base em políticas públicas alinhadas ao Plano Nacional de Educação (PNE – 2014-2024) e às exigências de democratização e qualidade do ensino.

Destacamos na LDB o inciso IX do artigo 4º onde aparece uma das várias definições sobre qualidade da educação: “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”. Percebe-se claramente a ênfase dada aos suprimentos, enquanto elemento definidor de qualidade, que possivelmente estejam abrangendo recursos materiais, didáticos, pedagógicos, financeiros e humanos necessários para desenvolver as atividades pedagógicas, mas que não garantem a finalidade proposta no texto da lei.

Outra discussão bastante pertinente é quanto a qualificação de professores. A LDB propõe a valorização da categoria prevendo gastos com formação incluindo a

responsabilidade do poder público em promovê-la, conforme o artigo 67. No entanto, essa valorização muitas vezes se limita a discursos retóricos e não se traduz em ações concretas que garantam a qualificação e as condições de trabalho adequadas para os profissionais da educação (Reis, 2020).

Os profissionais enfrentam a situação de baixos salários, falta de incentivo para capacitação continuada e péssimas condições de trabalho o que afeta diretamente a qualidade do ensino. A valorização dos professores, defendida pela LDB, esbarra em questões complexas como o financiamento da educação e a garantia de salários dignos.

A inclusão da educação digital na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) pela Lei nº 14.533, de 2023, sem dúvida, representou um avanço significativo. A lei destaca a importância das competências digitais na formação de alunos e professores reconhecendo que as ferramentas digitais são complementos importantes à educação tradicional. O objetivo é desenvolver competências em letramento digital, criação de conteúdo digital, comunicação e colaboração, segurança e resolução de problemas.

A lei também enfatiza a necessidade de fortalecer os papéis de docência e aprendizagem do professor e do aluno no contexto da educação digital, criando espaços colaborativos para o desenvolvimento mútuo. Apesar dos avanços, a falta de garantia de uma estrutura robusta para integrar efetivamente as tecnologias no currículo é uma preocupação válida. A implementação bem-sucedida da educação digital depende de diversos fatores, incluindo conectividade de alta velocidade confiável em todas as escolas, formação adequada para professores em competências digitais e metodologias de ensino inovadoras, recursos digitais de alta qualidade e desenvolvimento de currículos que integrem as tecnologias de forma significativa, e investimento em infraestrutura tecnológica.

As políticas públicas de educação brasileira estão inseridas no contexto internacional do neoliberalismo consolidado a partir do Consenso de Washington (1989) que fora idealizado pelo economista norte-americano John Williamson e se traduz em uma recomendação internacional visando propagar a conduta econômica neoliberal no intuito de combater a fome e a miséria nos países subdesenvolvidos, em particular da América, mas que não passava de um subterfúgio para garantir a hegemonia dos países mais desenvolvidos e que teve reflexos na educação. Desta

forma, os principais documentos brasileiros sobre organização educacional acabaram refletindo as propostas condicionantes do sistema.

A LDB foi promulgada em um contexto sociopolítico e econômico específico, e a sua aplicação tem-se deparado com a complexa realidade do sistema educativo brasileiro que se caracteriza por profundas desigualdades sociais e regionais (Carvalho, 2020). As necessidades de uma maior alocação de recursos, atualização do currículo e, principalmente, políticas eficazes que reduzam essas desigualdades precisam ser colocadas em prática.

Embora represente um avanço na legislação educacional brasileira necessita de revisões e adaptações para atender às demandas atuais e superar os desafios que impedem a sua plena efetivação. É fundamental garantir maior investimento público, descentralização de decisões, formação de qualidade para os professores, ampliação do acesso à educação e integração de novas tecnologias ao sistema educativo, de forma a construir um sistema educacional mais justo e democrático (Bollmann, 2016).

Por ser uma lei que regulamenta a educação brasileira em seus níveis, etapas e modalidades ela não trata de conteúdo, mas de como deve ser organizado o sistema educacional e aponta caminhos para implementação dos currículos como, por exemplo, prevê as disciplinas obrigatórias para o Ensino Fundamental como português, matemática, ciências, história, geografia, artes e educação física, o ensino de uma língua estrangeira moderna a partir do sexto ano e a valorização das culturas locais e regionais.

A LDB propõe o direito à educação de qualidade para todas as crianças e adolescentes, respeitando as diversidades culturais, regionais e as diferenças individuais de aprendizado, isso em razão do não estabelecimento de uma ação mais clara, ficando a critério dos sistemas e das escolas criar mecanismos para alcançar tais objetivos.

#### 1.4 Diretrizes Curriculares Nacionais: ambiguidade e uniformização

Em 2013 as Diretrizes Curriculares Nacionais foram aprovadas. Um documento de orientação para a educação básica foi elaborado a partir das discussões sugeridas pelo Conselho Nacional de Educação - CNE. Foram realizados debates, estudos e audiências públicas que envolveram representantes

de dirigentes estaduais e municipais, docentes e demais profissionais da educação, instituições de formação de professores, mantenedoras do ensino privado, além de pesquisadores do campo educacional (Brasil, 2013). Conforme o documento, havia a necessidade de atualizar as diretrizes devido às alterações ocorridas na educação básica a partir do Ensino Fundamental de nove anos e à obrigatoriedade do ensino gratuito para crianças de quatro a 17 anos.

Os DCN visam apoiar os sistemas para garantir o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes, jovens e adultos, fornecendo uma educação de alta qualidade adequada à sua idade e nível de aprendizado, considerando suas variadas condições sociais, culturais, emocionais, físicas e étnicas (Brasil, 2013, página 04). De acordo com Sacristán (2000) o currículo se apresenta como a manifestação do complexo projeto de cultura e socialização da instituição educacional para as gerações mais jovens, estando intrinsecamente ligado ao plano do currículo acadêmico.

Após as discussões, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou e considerou as propostas essenciais para assegurar uma educação de qualidade, que esteja em sintonia com as necessidades e particularidades do cenário social, cultural e econômico do país. Todas as fases da educação básica foram contempladas, incluindo a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

Há orientações ambíguas, pois ao mesmo tempo em que se prevê o crescimento completo do aluno, levando em conta elementos cognitivos, emocionais, sociais e culturais, também existem orientações para o aprimoramento de competências e habilidades. Isso significa que o conhecimento escolar é direcionado para atender às demandas do mundo do trabalho, em prejuízo de outros aspectos, atendendo mais às expectativas da sociedade do que às necessidades pessoais do estudante.

Igualmente a outros documentos oficiais educacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais tendem a uniformizar excessivamente o currículo, o que pode restringir a independência de escolas e docentes. É possível afirmar que há alguma rigidez que ignora as realidades regionais ou locais, tornando mais difícil a adaptação a contextos específicos.

A superação das diretrizes propostas requer um grande esforço na criação de projetos e soluções curriculares para superar essas amarras. Por isso é importante que os profissionais utilizem estratégias como a contextualização do currículo à

realidade local, a criação de projetos interdisciplinares, a implementação de metodologias ativas que favoreçam a autonomia do aluno e a flexibilização de conteúdos dentro das propostas oferecidas pelos documentos oficiais.

Dez anos após sua implementação o documento carece de avaliações e reavaliações que não foram realizadas. Pelo contrário, uma nova proposta curricular foi apresentada: a Base Nacional Comum Curricular que reflete um movimento de maior uniformização e sistematização da educação brasileira estabelecendo competências essenciais e obrigatórias para cada etapa de ensino. Enquanto as DNC oferecem orientações gerais e flexíveis permitindo maior autonomia dos estados e municípios, a BNCC apresenta um conjunto mais específico de conteúdos e habilidades que devem ser contemplados em todo o país, cuja proposta é diminuir as desigualdades educacionais, por exemplo.

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais (Brasil, 2017 p.15).

Nesse contexto a construção de currículos e propostas pedagógicas que consideram as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes, bem como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais reflete o princípio da equidade na educação. Essa abordagem busca valorizar a diversidade cultural do país e promover uma educação inclusiva, respeitando as particularidades regionais e individuais. Porém deveremos estar atentos a outra prerrogativa,

Nesse processo, a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver. Expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas (Brasil, 2017 p.15).

A ideia por trás disso é o desenvolvimento completo do estudante assegurando que o aprendizado esteja alinhado com a realidade social e cultural de cada pessoa, fomentando a cidadania e a unidade social. Em outras palavras, quando se define um padrão de educação? Quais seriam essas aprendizagens fundamentais? Quem as caracterizou dessa maneira? E por que?

Em contrapartida, a aplicação das DCN foi frequentemente desafiadora devido à escassez de recursos e infraestrutura apropriada em diversas escolas públicas. Algumas diretrizes se tornaram inatingíveis sem investimentos na capacitação dos professores e aprimoramento das condições de ensino.

Ao realizar uma análise crítica do currículo escolar é importante ressaltar sua função como um espaço de construção cultural e social, moldado por ideologias e relações de poder. Conforme colocado por Santiago (2012) e Farias (2010) o currículo se configura como uma arena de significados e identidades, contrariando a perspectiva de um currículo que seja universal e normativo. Ele não possui neutralidade, pois é historicamente marcado e atravessado por disputas sociais e políticas, revelando os interesses que predominam.

Neste contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) impactam o currículo do Brasil. Na realidade ratificam nossas conclusões, ou seja, que as escolhas curriculares são influenciadas por interesses políticos e econômicos, em contraste com o perfil da escola que deve ser um espaço de encontro e diálogo entre culturas e saberes, promovendo cidadãos críticos. No entanto, há uma desconexão entre esse ideal e a realidade, com currículos que perpetuam desigualdades e marginalizam grupos sociais.

No próximo capítulo nos concentramos no ensino de história e a aplicação dos saberes históricos em sala de aula. Nosso intuito é avaliar o quanto um currículo padronizado pode ser adaptado para respeitar e refletir as diferenças culturais e históricas presentes em uma sala de aula diversificada, garantindo que estes saberes sejam relevantes e significativos para os alunos.

## 2 O ensinar e o ensino de história

Nossa longa trajetória como professor, durante vinte e sete anos, nos conduz a uma reflexão sobre o ensinar e o ensino de história. Nesse sentido nos propusemos a explorar as complexidades do ensino e aprendizagem com foco particular na disciplina de História, no contexto da educação brasileira. Abordamos a importância do ato de ensinar no desenvolvimento pessoal, social e profissional dos indivíduos, especialmente no mundo contemporâneo, caracterizado pela rápida transformação e necessidade de conhecimento.

A proposta nesse momento é analisar o ensino de História no Brasil explorando diferentes perspectivas sobre a didática e os saberes docentes. Discutir a influência de autores como Paulo Freire (1996) e Maurice Tardif (2014) na formação de professores examinando a importância da problematização e da contextualização dos conteúdos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é analisada criticamente, avaliando sua influência na prática pedagógica e na construção de uma identidade nacional. Finalmente o papel dos livros didáticos e a transposição didática são considerados, enfatizando a complexidade da relação entre o conhecimento científico e o saber escolar.

Desta feita consideramos a importância do aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem com base nos princípios de Paulo Freire, que defende o respeito aos saberes do educando e a necessidade de estabelecer uma "intimidade" entre os saberes curriculares e a experiência social do aluno. Ao mesmo tempo discutimos o papel do professor como mediador do conhecimento, ao promover discussões que politizem os saberes particulares e as realidades dos alunos, com o objetivo de suscitar reflexões variadas que os conteúdos curriculares tradicionais não provocam.

Abordamos a questão dos saberes e conhecimentos levando em conta que são representações do mundo real que podem ser adquiridas por meio da observação, e que as informações podem estar envoltas em conceitos e teorias implícitas. A escola é abordada como um local de partilha de cultura e padronização de conhecimentos, e como um ambiente que pode empobrecer as relações e debates em torno da diversidade de modos de vida e de pensamento. A discussão também se concentra nos saberes dos professores, questionando a função deles na determinação e escolha dos conhecimentos transmitidos pela escola.

Realizamos uma análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que estabelece saberes específicos por etapas de ensino e áreas. No ensino fundamental, a BNCC enfatiza o desenvolvimento da oralidade, da percepção e da compreensão, além da apropriação do sistema de escrita alfabética e de outros sistemas de representação.

Examinamos a didática da história que inclui a problematização dos conteúdos procurando evidenciar a natureza investigativa da produção do conhecimento histórico. Esta é apresentada como uma ferramenta que desafia a visão tradicional, convidando os alunos a participarem ativamente do processo de aprendizagem.

A adoção de metodologias de ensino baseadas nessa abordagem é útil para discutir a natureza e o processo de produção do conhecimento histórico, mostrando como o conhecimento histórico é fruto de uma investigação e incentivando a ideia de que, um dos elementos essenciais para o ato de aprender, é aprender a pesquisar. Essa abordagem apresenta os conteúdos históricos como plásticos e móveis, construídos a partir de procedimentos metodológicos e das fontes disponíveis.

Assim, ao fazer uso da problematização na sala de aula, a meta a ser alcançada pelo professor de história é a capacidade, a ser desenvolvida pelo aluno, de avaliar criticamente o mundo de informações que o cerca. Nas últimas décadas, algumas iniciativas vêm sendo feitas no sentido de produzir materiais e atividades investigativas e de fomentar a prática da realização de pesquisas, principalmente com a maior utilização da internet nas escolas (Oliveira, 2019, p.200).

Nessa relação entre o ensino de história e a sala de aula, abordamos os desafios e desmotivações dos alunos em relação à disciplina, assim como a importância da formação de professores. Aludimos a evolução do ensino de história no Brasil, desde o período colonial até a contemporaneidade, destacando a influência de diferentes contextos históricos e políticos na forma como a disciplina é ensinada. É analisada a construção da história como disciplina escolar ressaltando a importância dos estudos sociológicos para sua transformação.

O conceito de consciência histórica é apresentado como categoria de autoexplicação da disciplina, que estrutura o conhecimento histórico como meio de compreender o presente. A cultura histórica é abordada como um conjunto de práticas, narrativas e reflexões que uma sociedade utiliza para dar sentido ao passado, articulando-o às demandas do presente e às expectativas de futuro. É

explorado também o conceito de transposição didática, que se refere à transformação do conhecimento científico em conhecimento ensinável. É feita uma análise do papel dos livros didáticos no ensino de história e da sua importância como ferramenta de apoio ao professor.

Analizamos a BNCC e os seus impactos no ensino de história destacando as mudanças e controvérsias geradas pela sua implementação. O objetivo do ensino de história no ensino fundamental, de acordo com a BNCC, e as competências específicas da disciplina também são abordados no texto.

## 2.1 Ensino e saberes

O que devo ensinar e o que o meu aluno deve aprender? Esse é um dos questionamentos balizadores da atuação profissional do professor que está em sala de aula, seja a longo ou curto prazo. A prática de ensinar desempenha papéis fundamentais na sociedade moderna, sendo um dos pilares para o desenvolvimento pessoal, social e profissional. Em um mundo caracterizado pela rápida transformação, onde o conhecimento se torna cada vez mais acessível e necessário, as práticas educacionais e as metodologias são essenciais para garantir uma formação que capacite o indivíduo para enfrentar os desafios do século XXI.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB ao tratar sobre o ato de ensinar vincula-o ao que ocorre dentro do espaço escolar. Esse documento, a partir do artigo terceiro, elenca quatorze princípios que deverão nortear o ensino.

Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; Respeito à liberdade e apreço à tolerância; Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; Valorização do profissional da educação escolar; Gestão democrática do ensino público; Garantia de padrão de qualidade; Valorização da experiência extraescolar; Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; Consideração com a diversidade étnico-racial; Garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida; Respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdocegas e com deficiência auditiva (Brasil, 1996).

No dicionário Michaelis, o verbete ensino está colocado da seguinte forma:

Ação ou efeito de ensinar; ensinamento. Forma sistemática de transmitir conhecimentos, geralmente em escolas. Método usado para transmissão

de conhecimento. Lição adquirida por meio de experiência própria. Exercício do professorado; carreira do magistério. Repreensão que se faz a alguém que por alguma razão deve ser corrigido; ensinadela, reprimenda. Ação ou efeito de adestrar; treinamento (Michaelis, 2024).

Entre os mais distintos significados observamos que apenas um tem relação com a determinação individual, os demais estão relacionados a ações exteriores. Em seu "*Dicionário de Educação*" Ruy Carlos Ostermann (1998) coloca que o ensino é um processo sistemático de transmissão de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que ocorre em diversos contextos, seja formalmente em escolas e universidades, ou informalmente no dia a dia. Envolve a interação entre educadores e aprendizes, e visa promover o desenvolvimento intelectual e social dos indivíduos, preparando-os para enfrentar desafios pessoais e profissionais.

Nossa reflexão está alicerçada na análise das condições postas ao trabalho dos educandos enquanto sujeitos ativos que contribuem diretamente para a tentativa de efetivação do aprendizado. Por isso acreditamos ser pertinente dialogarmos com Paulo Freire a respeito da pedagogia calcada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando (Freire, 1996).

Freire (1996, p.30) coloca a necessidade de respeitar os saberes prévios do educando. Este obviamente traz uma carga de conhecimentos que a priori pode não ter relação com as exigências curriculares da escola, mas certamente tem seu valor social cultural e até mesmo político. Faz parte de seu capital cultural o qual deve ser aceito e considerado, por isso é essencial estabelecer uma "intimidade" entre os conteúdos curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos. As experiências de cada sujeito poderão e deverão ser utilizadas na construção de discussões que propiciem distintos pontos de vista. O diálogo promoverá algum sentido, politizando os saberes particulares. As diferentes realidades certamente provocarão reflexões variadas que os conteúdos curriculares não provocam.

Os saberes não são particulares, ao contrário, emergem da coletividade, do *habitus* desses alunos e alunas que ao se depararem com a possibilidade de atenção maior a sua voz poderão suscitar a energia dialética à confrontar disparidades visíveis e até invisíveis da sociedade marcada por privilegiados em detrimento de excluídos e vilipendiados. Considerando os variados grupos e

agrupamentos identitários perceber-se-á a dimensão da reprodução, dentro do ambiente escolar, de uma sociedade desigual.

Privilegiar o lugar de fala dos educandos poderá lhes parecer estranho a depender da dimensão dada e atribuída a cada sujeito dentro do espaço institucional, acostumado as regras tradicionais, mas o professor, enquanto educador deverá estar aberto a essa dimensão do ato de educar e deverá se posicionar, assumindo a práxis de sua condição política no mais amplo sentido da palavra, assumindo a responsabilidade de agir perante determinadas situações, como por exemplo, discutir com os educandos os elementos e instrumentos necessários a aprendizagem.

Especificamente humana a educação é gnosiológica, é diretiva, por isso política, é artística e moral, serve-se de meios, de técnicas, envolve frustrações, medos, desejos. Exige de mim, como professor, uma competência geral, um saber de sua natureza e saberes especiais, ligados à minha atividade docente (Freire, 1996, p.70).

O docente não poderá ser omissos, tão pouco neutro, aos desafios colocados, atitudes e posicionamentos que deverão ser tomados mesmo em meio a reações da sociedade e comunidade escolar.

Perrenoud (2001, p.18) nos fala de saberes e conhecimentos como representações do real em meio ao que pode ser aprendido, estando vinculado ao que compreendemos em meio a observações. Esses saberes poderão ser descritivos ou explicativos, no entanto, a mais simples informação poderá se cercar de conceitos e teorias implícitas.

Educar, ensinar na escola, é fazer com que o educando compartilhe uma cultura e aceite a padronização de saberes estabelecidos que trazem formas de pensar, de sentir e de comunicar. Nesse sentido a instituição está para normalizar e possibilitar a coexistência humana consolidando a democracia. Por outro lado, segundo Perrenoud, contribui para o empobrecimento da diversidade, dos modos de vida e de pensamento em prol de uma linguagem escolar (Perrenoud, 2002, p.33).

Em seu livro *Saberes docentes e formação profissional* Tardif (2005) discute o saber dos professores e a relação com sua profissão. Nesse sentido a grande questão colocada pelo autor é sobre os saberes que os profissionais tem que lidar e os seus próprios saberes, sendo portadores dessa capacidade são lançados alguns questionamentos. Vejamos,

Os professores sabem decerto alguma coisa, mas o que, exatamente? Que saber é esse? São eles apenas "transmissores" de saberes produzidos por outros grupos? Produzem eles um ou mais saberes, no âmbito de sua profissão? Qual é o seu papel na definição e na seleção dos saberes transmitidos pela instituição escolar? Qual a sua função na produção dos saberes pedagógicos? (Tardif, 2005 p.32).

Fica claro que de fato existe uma relação problemática envolvendo professores e saberes, portanto carece de estudos que possam melhor esclarecer, através das ciências da educação e desta feita melhorar a qualidade de trabalho e ao mesmo tempo potencializá-la. De antemão Tardif (2014) considera que existe sim diferentes saberes envolvendo os docentes em sua prática ao mesmo tempo em que são desvalorizados:

[...] o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais. [...] embora os seus saberes ocupem uma posição estratégica entre os saberes sociais, o corpo docente é desvalorizado em relação aos saberes que possui e transmite (grifo nosso) (Tardif, 2014 p.33).

Para o autor a proposta seria a de entender a relação considerando o sujeito da práxis e no segundo caso compreender as razões da desvalorização. Mediante a pouca produção acadêmica nesse campo abre-se um vasto espaço para discussão que deverá pormenorizar algo tão evidente no cotidiano de nossas escolas.

Como sujeito histórico e social o professor deve ser considerado enquanto ser integral. Compreendermos que sua prática tem íntima relação com o seu fazer cotidiano fora e dentro da escola. O saber de alguém inserido em um contexto sócio-político e de experiências as mais variadas possíveis. Ao lançar mão da aula reflete sobre a mesma colocando toda uma carga de conhecimentos que não obrigatoriamente fora adquirida na Academia.

Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (Tardif p.36).

Há uma relação direta dos professores com esses saberes que são o da formação profissional; os saberes disciplinares e os saberes curriculares. Sendo o primeiro transmitido pelas instituições tradicionais para formação, o segundo traz

aqueles diretamente relacionados ao campo das disciplinas, e o terceiro são os elementos essenciais do cotidiano como conteúdos, metodologias e objetivos apresentados pela escola.

Um dos principais documentos norteadores da educação no Brasil a Base Nacional Comum Curricular - BNCC expõe a ideia de saberes aparecendo pelo menos quarenta e oito vezes. No item das competências gerais está associado às vivências culturais que devem possibilitar o exercício da cidadania e as relações com o mundo do trabalho, levando-se em conta a diversidade (BRASIL, 2018, p. 07). Ao longo do documento vão sendo estabelecidos saberes específicos por etapas de ensino e área. Na Educação Infantil se referem a Campos de Experiências indicando quais são as experiências fundamentais para que a criança aprenda e se desenvolva, para no fim auxiliar os professores em sua prática.

O eu, o outro e o nós – É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar. Corpo, gestos e movimentos – Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural. Traços, sons, cores e formas – Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Escuta, fala, pensamento e imaginação – Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações – As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais (Brasil, 2017, pp.40-43).

Nesse sentido saberes e conhecimentos se dariam a partir desses cinco pilares. De maneira geral se condicionam os saberes a cada componente curricular. Com relação ao ensino fundamental, especificamente nos anos iniciais, é colocado que se deve aproveitar o momento de transição em que o aluno está vivenciando, pois trata-se de uma nova etapa de formação em que o nível de complexidade é maior,

Ampliam-se também as experiências para o desenvolvimento da oralidade e dos processos de percepção, compreensão e representação, elementos importantes para a apropriação do sistema de escrita alfabética e de outros sistemas de representação, como os signos matemáticos, os registros

artísticos, midiáticos e científicos e as formas de representação do tempo e do espaço (Brasil, 2018, p.54).

Nesse sentido a BNCC aborda a importância de desenvolver habilidades que vão além da simples alfabetização tocando em aspectos fundamentais para o aprendizado integral. Entende-se que, para alguém realmente dominar a escrita e outros sistemas de representação, é necessário que desenvolva uma boa capacidade de comunicação verbal, percepção e compreensão do mundo ao redor. Que deve se prever novas formas de relação com o mundo “novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos” (Brasil, 2018, p.54).

Nos anos finais do ensino fundamental o documento entende que os desafios são maiores, visto que há uma maior especialização do ensino em razão dos componentes curriculares e que é preciso que os educandos estejam aptos a lidarem com esse novo contexto para “retomar e ressignificar as aprendizagens do ensino fundamental – anos iniciais, no contexto das diferentes áreas” (Brasil, 2018, p.56).

O documento estabelece sete competências específicas para o ensino de história no ensino fundamental que vão desde “Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo” (p.398) até a de “Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais”. Logo depois estabelece a estrutura que deverá ser adotada para os anos iniciais fundamentada no tripé: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.

As unidades temáticas definem um arranjo dos objetos de conhecimento ao longo do Ensino Fundamental adequado às especificidades dos diferentes componentes curriculares. Há unidades temáticas comuns aos anos iniciais e finais e unidades temáticas específicas para cada fase do Ensino Fundamental. Enquanto que os objetos de conhecimento referem-se a conteúdos, conceitos e processos mobilizados em diferentes habilidades, relativos a cada unidade temática.

Por fim as habilidades expressam as aprendizagens essenciais relativas aos objetos de conhecimento que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes

contextos escolares. Para o Ensino Fundamental são descritas habilidades específicas para cada um dos componentes em cada ano do Ensino Fundamental.

Na BNCC tanto os objetivos de aprendizagem da Educação Infantil quanto as habilidades do Ensino Fundamental são descritas por códigos alfanuméricos. Na Educação Infantil, os códigos se iniciam com EI, e no Ensino Fundamental com EF.

Para o Ensino Fundamental os códigos alfanuméricos são estruturados levando-se em consideração as habilidades previstas. No código EF05HI01 o primeiro par de letras indica a etapa de ensino. O primeiro par de números indica o ano a que se refere a habilidade. O segundo par de letras se refere ao componente curricular, e o último par de números indica a posição da habilidade na numeração sequencial do ano ou do bloco de anos (Brasil, 2018 p.28).

Nesse sentido o código acima indica que a habilidade é voltada para a Educação Fundamental, a ser aplicada no 5º ano, e o componente curricular é História. Na sequência, o número 1 corresponde a primeira habilidade, que no caso seria “Identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado” (Brasil, 2018 p.415).

A estrutura proposta pela BNCC com unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, supera a antiga estrutura dos planos de aula e de ensino, organizado esquematicamente da seguinte forma: conteúdo, objetivos, metodologia, material didático e avaliação, mas não ultrapassa a ideia tradicional de trabalhar as propostas dos livros didáticos organizados com a periodização tradicional da história. O que constatamos é que os professores não tiveram uma formação adequada para trabalharem com o documento, diferentemente do que ocorreu com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, nos anos noventa do século passado.

Diante de tal situação o planejamento das aulas e sua aplicação continuam ocorrendo da mesma forma que antes de 2018. Como citado, o material a disposição dos docentes continua sendo os mesmo com a linguagem ainda muito arraigada aos antigos manuais.

## 2.2 Ensino e Didática

Na linha de ensino e aprendizagem consideramos ser pertinente discutir sobre didática. Afinal a prática docente fundamenta-se na reflexão sobre a ação de

como ensinar. Elemento essencial da relação professor/aluno, porém nos distanciando da concepção tradicional relacionando-a a técnicas e métodos para prática docente, ou seja, um leque de receitas metodológicas para ministrar conteúdos tentando alcançar a eficiência do profissional e a aprendizagem do aluno, em vez disso a consideramos como sendo um elemento facilitador do conhecimento menos tecnocrático e mais voltado a provocação e a metacognição.

A metacognição pressupõe um conhecimento a cerca do que conhecemos – cognição da cognição – e uma regulação estratégica desses processos e recursos cognitivos. Assim, se, por exemplo, a cognição implica aperceber-se, aprender, compreender, lembrar, etc, a metacognição implica pensar acerca dessas atividades cognitivas (Rosa, 2002, p.34).

Desta feita seria possível ultrapassar os limites da memorização e reprodução de conteúdos e estratégias metodológicas. O que se coloca em primeiro plano é a reflexão sobre o próprio ato de ensinar e apreender e o porquê fazê-lo, esse é um grande salto epistemológico da didática, estando mais atenta aos elementos filosóficos da ação educativa e menos apegada às práticas do como ensinar.

Nossa compreensão nos permite propor uma didática alternativa, multidimensional, que articula as dimensões técnica, humana e política do processo de ensino-aprendizagem. A contextualização da prática pedagógica é crucial quando focada nas necessidades educativas das classes populares e na formação de educadores comprometidos com a transformação social.

É necessário que a didática assuma uma posição mais crítica e fundamental ao invés de direcionar apenas nos aspectos técnicos e instrumentais do processo de ensino-aprendizagem. A didática instrumental com a sua ênfase em "como fazer" ignora as questões relativas aos objetivos e fins da educação, alguns conteúdos específicos e o contexto sociocultural do aluno.

A Didática, numa perspectiva instrumental, é concebida como um conjunto de conhecimentos técnicos sobre o “como fazer” pedagógico, conhecimentos estes apresentados de forma universal e, conseqüentemente desvinculados dos problemas relativos ao sentido e aos fins da Educação, dos conteúdos específicos, assim como do contexto Sociocultural concreto em que foram gerados (Candau, 2013, pp.09-10).

Uma didática fundamental, por outro lado, reconhece a multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem, considerando as dimensões técnica, humana

e política. Esta perspectiva exige que a competência técnica seja acompanhada de um compromisso político, reconhecendo que a prática pedagógica não é neutra, mas sim orientada por um projeto ético e político-social.

Alguns dos aspectos importantes a serem considerados em uma abordagem mais crítica e fundamental da didática seria a relação entre teoria e prática, a formação de professores, a problematização e contextualização, a diversidade e inclusão e o papel do aluno. É fundamental reconhecer o estudante como um sujeito ativo na construção do seu próprio conhecimento, e não como um mero receptor de informação (KOCHHAN, 2013).

Para Rosa (2000, p.35) o “meio facilitador do ensino do pensar é o que permite o confronto do próprio pensamento com o de outros”, isso estimula o confronto de ideias que em um campo bem definido de discussões leva os educandos a entender que não existe conhecimento absoluto ou totalmente certo, concepções, percepções e pensamentos são fluídos, contestáveis e podem mudar.

A Didática é o principal ramo de estudos da Pedagogia. Ela investiga os fundamentos, as condições e os modos de realização da instrução e do ensino. A ela cabe converter objetivos sócio-políticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos, estabelecer os vínculos entre ensino e aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos (Libâneo, 2013 p.25).

Na linha de discussão a qual estamos nos posicionando a colocação de Libâneo (2013) corrobora com as nossas convicções de que é preciso estabelecer os objetivos e a partir deles constituir conteúdos e metodologias adequadas a uma melhor aprendizagem e muito mais que isso, estimular o conhecimento, a curiosidade e a produção dos educandos.

Nas escolas nos deparamos com componentes curriculares constituídos por conhecimentos construídos histórica e socialmente e, portanto, estão vinculados à produção humana em cada tempo e sociedade. No espaço institucional cabe aos professores delimitar os meios de propagar essa produção a partir do que está estabelecido em programas curriculares nas mais variadas instâncias, enfatizando na participação do sujeito, sejam os docentes ou discentes, pois ambos trazem consigo uma carga de experiências que precisam dialogar com o que está

estabelecido e portanto, as condições sociais, políticas, e econômicas influenciam decisivamente o processo de ensino e aprendizagem (LIBÂNEO, 2013).

No livro *Saberes docentes e autonomia dos professores* Campos (2013) sugere que o sucesso do trabalho docente não dependa apenas de métodos ou estratégias externas, mas que esteja intrinsecamente relacionado à postura e enfoque pessoal dos professores. Em outras palavras, mesmo que existam boas práticas pedagógicas disponíveis, estas só terão impacto significativo se os professores estiverem interessados em superar crenças limitantes e isso implica questionar suas próprias visões, preconceitos ou práticas tradicionais que podem estar em desacordo com as demandas da educação atual. Muitas vezes, as reflexões sobre o ensino e a aprendizagem são formadas ao longo do tempo e, se não forem revisitadas, podem dificultar a inovação e o progresso no ambiente escolar “as crenças se consolidam com o tempo, na medida em que as experiências se cristalizam de forma exitosa” (Campos, p.41).

Por sua vez Candau em *Rumo a uma nova Didática* (2013) discute a permanência de uma didática instrumental diametralmente confrontada com a didática fundamental. A formação acadêmica nos cursos de licenciatura tem refletido pouco sobre essa questão. Nesse sentido o primeiro modelo seria

Um conjunto de conhecimentos técnicos sobre o “como fazer” pedagógico, conhecimentos estes apresentados de forma universal e, conseqüentemente desvinculados dos problemas relativos ao sentido e aos fins da educação, dos conteúdos específicos, assim como do contexto sociocultural concreto em que foram gerados (2013, pp.13-14).

Fica claro por esse prisma que o foco está centrado na prática mais elementar do ensino, isso sugere que esses conhecimentos pedagógicos são apresentados de forma genérica, como se fossem aplicáveis em qualquer contexto e situação sem considerar as questões fundamentais que envolvem o propósito da educação. É preciso ponderar sobre os sentidos e os fins, ou seja, às questões filosóficas e políticas — o porquê e para que se educa.

Há de fato um comprometimento em relação ao tipo de educação desenvolvida no interior de nossas escolas que alijam os educandos da formação necessária ao desenvolvimento de sua capacidade crítica e autônoma.

Já em outro sentido a didática formal se constrói a partir de várias características. Segundo Candau (2013, p.15) sendo a primeira a multidimensionalidade do processo ensino aprendizagem que envolve as dimensões técnicas, humanas e política. A outra característica seria a “explicitação dos pressupostos”. Sendo esta o ato de analisar o contexto em que foram geradas as várias abordagens metodológicas. Nesse sentido para entender “a visão de homem, de sociedade, de conhecimento e educação que veiculam” é fundamental estabelecer o vínculo entre teoria e prática (Candau, 2013, p.15).

Por sua vez a didática da história ao incorporar a problematização dos conteúdos procura evidenciar a natureza investigativa da produção do conhecimento histórico. Esta abordagem inspirada na história-problema defende que o conhecimento histórico não se limite a uma mera apresentação de fatos, mas sim ao que é construído a partir de um problema formulado pelo historiador, geralmente relacionado com questões e interesses do tempo presente.

A problematização no ensino de História desafia a visão tradicional da didática, que focava apenas nos aspectos técnicos. Ao apresentar os conteúdos históricos como algo dinâmico e em construção, ela convida os alunos a participarem ativamente no processo de aprendizagem<sup>9</sup>.

Através dessa abordagem os alunos compreendem que o conhecimento histórico é produzido a partir de procedimentos metodológicos, e não apenas apresentado como uma verdade absoluta. A análise de fontes, a formulação de hipóteses, a crítica e a comparação de informações são alguns dos procedimentos que permitem aos alunos compreenderem a complexidade da construção do conhecimento histórico.

Uma das premissas para o ensino de história é a desnaturalização dos conteúdos. Os alunos deixam de encarar os conteúdos históricos como algo estático e passam a questionar a sua origem e construção. Isso promove o desenvolvimento da racionalização, onde a problematização estimula a capacidade de questionar, analisar e interpretar a informação, fomentando o pensamento crítico.

---

<sup>9</sup> Dicionário do ensino de história (2019): uma das principais inovações do ensino de história nas escolas nas últimas décadas diz respeito à incorporação da problematização dos conteúdos abordados em sala de aula. Esta perspectiva - diretamente inspirada na chamada história-problema, tal como cunhada por Lucien Febvre - parte do princípio de que o conhecimento histórico e, por extensão, os conteúdos é construído a partir de um problema formulado pelo historiador, que geralmente diz respeito às questões e interesses do tempo presente.

Contextualizando o conhecimento ao relacionar os conteúdos com o presente, a problematização torna a história mais relevante e significativa para os alunos. Também promove a autonomia intelectual incentivando os alunos a buscarem respostas e a construir o seu próprio conhecimento.

A didática da história ao incorporar a problematização dos conteúdos rompe com a visão tradicional do ensino incentivando a participação ativa dos alunos e evidenciando a natureza investigativa da produção do conhecimento histórico. Os alunos aprendem a questionar, a analisar e a interpretar a informação, desenvolvendo o seu pensamento crítico e a sua autonomia intelectual (FERREIRA, 2019).

Na educação básica, a adoção de metodologias do ensino baseadas na problematização se revelou útil não apenas para discutir a natureza e o próprio processo de produção do conhecimento histórico, mas também para mostrar como o conhecimento histórico é, necessariamente, fruto de uma investigação. Ou melhor, para incorporar a ideia de que, para de fato aprender, é preciso aprender a pesquisar. A adoção dessa perspectiva vem se mostrando interessante por várias razões. Em primeiro lugar, por apresentar os conteúdos históricos como plásticos e móveis, construídos a partir de procedimentos metodológicos e, principalmente, a partir das fontes - documentos - disponíveis. Em segundo lugar, por insistir na compreensão da metodologia do trabalho científico (Ferreira, 2019 p.199).

Nesse interim os vários mecanismos e instrumentos utilizados hoje na educação são plausíveis e necessários. Por exemplo, o uso da tecnologia na educação pode transformar a maneira como os alunos aprendem e os professores ensinam, mas em se tratando do ensino de História a grande “cartada” é de fato o uso da problematização enquanto abordagem pedagógica.

### 2.3 Saberes históricos em sala de aula

O ensino de história é um componente obrigatório da educação básica no Brasil conforme a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). O ensino de História do Brasil deve considerar as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente as matrizes indígena, africana e europeia (Brasil, 1996).

O ensino de história no Brasil é um tema complexo que gera diversas questões, incluindo o sentimento dos alunos em relação à disciplina e as

metodologias utilizadas pelos professores. Muitos não veem sentido em estudar o passado sentindo-se entediados e desmotivados. Esse desinteresse pode ser atribuído a diversos fatores, principalmente a abordagens tradicionais de ensino que priorizavam a memorização de fatos e datas, focando em personagens e eventos, sem conexão com a realidade do aluno, contribuindo para a percepção da história como algo distante e irrelevante (Cabral, 2017).

Outro ponto a ser considerado é a desconexão com a realidade. A história ensinada, muitas vezes, não se conecta com a vida dos educandos, tornando-a desinteressante. Além disso, os currículos são engessados, com ênfase em conteúdos pré-determinados que limitam a capacidade do professor de explorar temas relevantes para os alunos e de conectar a história com a realidade (PINSKY, 2009).

É importante considerar também a formação dos professores que dependendo do caso poderá fornecer as ferramentas e as metodologias necessárias para um ensino de história engajador e significativo. A falta de investimento na formação inicial e continuada dos professores de História contribui para a perpetuação de práticas tradicionais e pouco eficazes.

Diante do exposto nos interessa entender a relação que acontece entre o ensino de história e a sala de aula envolvendo professores e alunos compreendendo a relação da prática docente com o que está posto na realidade das escolas municipais.

Discutir saberes históricos em sala de aula envolve mais do que uma simples transmissão de fatos cronológicos protagonizados por homens e mulheres escolhidos a partir de um consenso do historiador e suas convicções. É preciso estimular os alunos a analisar diferentes perspectivas e interpretar fontes diversas, como documentos, imagens, relatos orais e outros vestígios. Dessa forma, eles passam a reconhecer que a história não é um conjunto fixo de informações, mas uma construção contínua que depende de múltiplas vozes e interpretações. Esse processo de análise contribui para que eles desenvolvam habilidades de argumentação, questionamento e reflexão crítica, fundamentais para a vida em sociedade.

No final do século XIX e início do século XX surge um importante debate acadêmico e filosófico em torno da "crise da história historicista". Essa abordagem central na historiografia do século XIX foi marcada por características como o foco

exclusivo no contexto histórico, a opinião em uma evolução linear e progressiva da história e a ideia de que o passado deve ser compreendido em seus próprios termos, sem julgamentos externos.

A crítica à história historicista levou a uma revisão da forma como o conhecimento histórico é produzido e transmitido, abrindo espaço para novas abordagens e perspectivas. O ensino de história se deparou com o desafio de incorporar novas perspectivas, como a história social, a história das mentalidades e a história cultural, buscando romper com a narrativa tradicional eurocêntrica. Hoje o uso de Novas abordagens e perspectivas busca tornar o ensino mais dinâmico e significativo a partir do Ensino temático. Pinsky nos diz que

Há um maior rigor nos estudos históricos; cultiva-se verdadeiro horror pelo discurso demagógico e populista; verifica-se a superação dos esquemas teleológicos. Com isso novos objetos e novas metodologias penetraram no universo limitado e já mofado da velha história (Pinsky, 2018 p.25).

Quando tratamos sobre saberes docentes também nos preocupa discutir mais especificamente o aspecto relativo ao ensino de história em nossas salas de aula, pois entendemos que os professores que estão a ministrar os conteúdos desse componente curricular trazem consigo experiências que remontam ao seu passado enquanto estudante e outras impressões construídas ao longo de sua vida. Certamente não estão alheios ao processo que ocorre extraclasse e daí partimos da premissa que são sujeitos ativos.

O ensino de História no Brasil vivenciou desafios até chegar a sua configuração atual e esteve vinculado ao contexto de cada época histórica. Durante o período colonial o ensino de História era praticamente inexistente como disciplina autônoma. A educação formal era limitada e controlada pela Igreja Católica com foco na formação religiosa e moral. De acordo com Sodré (1976) a formação educativa era voltada para a elite, e o currículo não contemplava História como ciência, mas como narrativa moralizante.

Durante o Império (1822-188) ocorreu a institucionalização do Ensino de História. Com a independência do Brasil os currículos escolares começaram a incluir a História como parte da formação cívica. As primeiras leis educacionais, como o Regulamento de 1837 para o Colégio Pedro II, enfatizavam a História Universal e a História do Brasil. O propósito era a construção de uma identidade

nacional, com destaque para a monarquia, os feitos dos portugueses e a legitimidade do regime imperial (Hilsdorf, 2003).

Com o advento da República, ocorreram mudanças. A Proclamação trouxe alterações no conteúdo do ensino de História que começou a valorizar os ideais republicanos e os "heróis nacionais", como Tiradentes. A ênfase do currículo era no papel civilizatório da colonização e na celebração do progresso. Segundo Schmidt (1998), o ensino de História nessa época era centrado em uma narrativa oficialista e memorística.

Durante o governo Vargas o ensino de História tornou-se um instrumento de propaganda nacionalista. A disciplina era usada para consolidar a ideia de um "Brasil uno e indivisível". A Criação de Identidade, valorização das culturas indígenas e afro-brasileiras foi mínima, reforçando a narrativa da miscigenação como símbolo de unidade. Bittencourt (2004) argumenta que o ensino nesse período foi ideologizado, com forte controle estatal sobre os conteúdos.

Durante o regime militar o ensino de História sofreu grande intervenção ideológica. A disciplina foi integrada à Educação Moral e Cívica (EMC) apagando narrativas críticas. O objetivo era promover valores como patriotismo e obediência às instituições. Fonseca (1997) analisa como os materiais didáticos foram adaptados para servir ao regime, omitindo questões sociais e políticas sensíveis.

A redemocratização trouxe consigo as reformas educacionais de cunho mais liberal. Nesse contexto houve um movimento para reintroduzir uma abordagem crítica no ensino de História, valorizando diferentes perspectivas e sujeitos históricos, como indígenas, afrodescendentes e mulheres. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em vigor desde 2017, buscou equilibrar conhecimentos históricos e habilidades analíticas, promovendo uma visão plural e multicultural. Há de se destacar a importância da formação docente nesse novo contexto, com foco no ensino crítico e interdisciplinar.

#### 2.4 A história como disciplina escolar

Ao analisar a construção da História como disciplina escolar Thais Nívia de Lima e Fonseca alerta para o risco de "genealogias enganosas" que podem surgir ao se considerar que certos conjuntos de saberes já se constituíam como disciplinas escolares antes mesmo da existência de um estatuto formal de

disciplina. A autora, baseando-se em Dominique Julia, ressalta que a História como a conhecemos atualmente não se enquadrava nessa categoria em períodos anteriores. A designação "disciplina escolar" implica um conjunto organizado de conhecimentos com objetivos e métodos próprios para o ensino. Para que um conjunto de saberes pudesse ser considerado uma disciplina escolar era necessário que houvesse uma organização específica, definindo seus conteúdos, métodos e finalidades.

O aprofundamento dos estudos sociológicos a partir da década de 1970, levou a discussão sobre o conhecimento escolar, suas bases sociais, sua transmissão pela escola e suas relações com a sociedade. Nessa perspectiva foi de fundamental importância o enfoque voltado para a questão do processo pelo qual um determinado conhecimento se escolariza, isto é, se transforma em conhecimento escolar (Fonseca, 2017 p.17).

A sociologia dos saberes explora a transformação do conhecimento em conhecimento escolar. Um processo que envolve uma seleção cultural onde cada sociedade define seus próprios referenciais para determinar quais saberes serão ensinados. As disciplinas escolares, como conjuntos organizados de conhecimentos para o estudo, surgem a partir de interesses de grupos e instituições moldados pelos contextos políticos e sociais.

No caso da História, sua trajetória como disciplina escolar reflete essa seleção cultural, passando por diversas transformações ao longo do tempo. Inicialmente, sob influência religiosa, a História ensinada nas escolas era predominantemente "sagrada". Com o Iluminismo e a Revolução Francesa, a ênfase deslocou-se para a História "profana", com foco na Antiguidade e nos eventos políticos.

A partir do século XIX a História como disciplina escolar consolidou-se buscando um equilíbrio entre a erudição e a metodologia. Influenciada pelo positivismo a disciplina passou a valorizar a investigação a partir de documentos e a construção de narrativas nacionais. "A trajetória da História ensinada nas escolas não corresponde, necessariamente, à da História como campo do conhecimento (Fonseca, 2017 p.21)".

A sociologia dos saberes destaca que a seleção, adaptação e transmissão de saberes para o contexto escolar não é um processo neutro, mas permeado por

relações de poder e disputas entre diferentes grupos sociais. A escolha dos conteúdos, dos métodos de ensino e dos materiais didáticos reflete as prioridades e os valores daqueles que detêm o poder de decisão sobre a educação.

No caso do Brasil, a influência do Estado na definição dos currículos e programas de História, principalmente a partir do período republicano, evidencia a importância da dimensão política na seleção cultural dos saberes escolares. A análise da legislação educacional, dos documentos institucionais e dos livros didáticos revela como o ensino de História foi utilizado para a construção de identidades nacionais, a difusão de ideologias e a legitimação de regimes políticos.

A História como disciplina escolar no Brasil tem uma trajetória complexa e paradoxal. Apesar de ter sido introduzida nos currículos escolares com o objetivo de construir a ideia de nação e identidade nacional, a História do Brasil nunca ocupou um lugar de destaque nos programas curriculares, nem na prática escolar.

No Império, a partir de 1838, quando se introduziu a disciplina de História no Colégio Pedro II, os estudos de História do Brasil nunca ocuparam um lugar importante na carga didática, surgindo como conteúdo autônomo após 1850, mas de forma polêmica. Os Programas de Ensino do Colégio eram produzidos de acordo com os programas franceses, assim como seus manuais escolares, usados tanto em francês como traduzidos. (Bitencourt, 2003, p.193)

Está evidente que apesar da introdução da História do Brasil como disciplina autônoma sua importância no currículo era limitada e marcada por controvérsias, enquanto o sistema educacional do Colégio Pedro II era fortemente influenciado pelos padrões franceses. A produção de História Nacional do IHGB era difundida em aulas e compêndios como o livro *Lições de História do Brasil*, de Joaquim Manuel de Macedo.

No início da República a História do Brasil foi excluída como cadeira autônoma no Colégio Pedro II tornando-se um apêndice da História Universal. A partir da década de 1930 com o nacionalismo do Estado Novo, a História do Brasil retornou como cadeira autônoma, impulsionada por intelectuais conservadores. A Reforma Capanema (1942)<sup>10</sup> intensificou a valorização da História do Brasil visando

---

<sup>10</sup> Reforma de Capanema para o secundário (Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942).

a formação do "espírito de nacionalidade" e da "consciência patriótica". Os debates em torno de projetos políticos nacionalistas do Estado Novo e propostas, sobretudo, de intelectuais de cunho mais conservador, provocaram o retorno da História do Brasil como cadeira autônoma nos currículos (Bittencourt, 2003 p.196).

Até a década de 1970, prevaleceu uma concepção de "genealogia da nação" com foco no político e no econômico, ensinada após o estudo da "civilização" europeia. Perpassava a ideia de uma História evolutiva, similarmente a contexto universal. O Império seria o desenvolvimento natural da colônia e desta feita a República do período anterior. Sendo assim estaríamos no caminho correto que seguia seu rumo superando e galgando etapas.

A partir da década de 1970 o currículo passou por mudanças, com a criação do primeiro e segundo graus, e a História do Brasil juntamente com a Geografia foram diluídas em Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica e OSPB. Nesse período o país vivia sob um governo militar (1964-1985) e o sistema educacional foi influenciado por diretrizes que refletiam os valores e interesses desse segmento.

Estudos Sociais era uma disciplina que integrava conhecimentos de História e Geografia, mas com um enfoque mais simplificado e adaptado ao contexto político da época. O objetivo era fornecer uma visão geral da sociedade, do território e da organização do Brasil, muitas vezes com uma abordagem que reforçava a ideia de ordem e progresso, alinhada ao discurso da ditadura militar. Sendo assim os conteúdos eram ensinados de forma menos crítica, evitando discussões sobre conflitos sociais ou políticas controversas. A ênfase estava na formação de cidadãos que valorizassem a pátria e a ordem estabelecida.

Quanto a Educação Moral e Cívica (EMC) esta visava ensinar valores morais, éticos e cívicos, com foco na formação do "bom cidadão". Seu objetivo seria promover o patriotismo, a obediência às leis e a valorização das instituições nacionais, em consonância com os ideais do regime militar. A disciplina também buscava reforçar hierarquias e a noção de dever para com o Estado. Os alunos aprendiam sobre símbolos nacionais (como a bandeira e o hino), noções de hierarquia e disciplina, e a importância da família e da religião na sociedade. Havia um forte apelo à moralidade tradicional e à ordem social.

Por fim, Organização Social e Política do Brasil (OSPB), uma disciplina que abordava a estrutura política, social e econômica do Brasil, com foco no funcionamento do Estado e das instituições. Seu objetivo era formar cidadãos

conscientes da organização do país, mas com uma visão alinhada ao regime militar, evitando críticas ao governo ou ao sistema político vigente. Assim os estudantes aprendiam sobre a Constituição, os três poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário), e a estrutura administrativa do Brasil. Também enfatizava a importância da segurança nacional e do desenvolvimento econômico, temas caros ao regime militar.

A partir do final da década de 1980, os livros didáticos passaram a apresentar uma mistura da História positivista, de visão marxista e de temas do cotidiano e da cultura, influenciadas pela historiografia francesa.

Entre os desafios e perspectivas podemos considerar o eurocentrismo como um elemento a ser superado. A História do Brasil ainda é marcada por uma visão eurocêntrica, que coloca a Europa como centro da narrativa histórica e o Brasil como sua periferia. Por outro lado a ideia de uma democracia racial no Brasil mascara os problemas sociais e a desigualdade racial, e ainda está presente no ensino de História. Por fim é preciso ter cuidado para que o ensino da História do Brasil não seja usado para promover um nacionalismo exacerbado e acrítico, como ocorreu em regimes ditatoriais.

É fundamental que o ensino de História no Brasil seja crítico, reflexivo e inclusivo, considerando as diferentes vozes e perspectivas que compõem a história do país. A História do Brasil deve ser o núcleo central dos estudos históricos e não um mero apêndice da História Geral. A seleção de conteúdos deve ser cuidadosa e criteriosa, com base em uma fundamentação teórica rigorosa, tanto historiográfica quanto pedagógica para evitar um ensino dogmático e ideológico. O ensino de História deve ser capaz de problematizar o passado e conectá-lo com o presente, ajudando os alunos a compreenderem a complexidade da realidade brasileira e a construir uma cidadania crítica e consciente.

## 2.5 Ensino de história: consciência histórica e cultura histórica

O que dizer sobre um ensino de história que está ligado à recordação de um passado distante que perturba aqueles que assistem como espectadores à espera do professor despejando uma torrente de acontecimentos e personagens? Certamente isso não faz muito sentido.

Para além da história escolar tradicional a consciência histórica torna-se crucial funcionando como uma categoria de autoexplicação da disciplina atribuindo

sentido à história ensinada ao elucidar a própria existência humana. Esta consciência histórica abrange as múltiplas relações do homem, entre si e com a natureza, fomentando o surgimento de outras categorias sociais como: modos de produção, poder político, economia, cultura e religiosidades.

Consciência histórica é uma categoria geral que não apenas tem relação com o aprendizado e o ensino de história, mas cobre todas as formas de pensamento histórico; através dela se experimenta o passado e se interpreta como história. Assim, sua análise cobre os estudos históricos, bem como o uso e a função da história na vida pública e privada [...] A consciência histórica não pode ser meramente equacionada como simples conhecimento do passado. A consciência histórica dá estrutura ao conhecimento histórico como um meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro. Ela é uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro (Rüsen, 2006, p. 36 - 37).

A consciência histórica não se limita ao conhecimento do passado. Ela estrutura o conhecimento histórico como meio de compreender o presente e antecipar o futuro, combinando a apreensão do passado com a necessidade de entender o presente e pressupor o futuro.

A Didática da História ao investigar a consciência histórica predominante em uma sociedade, não se reduz ao ensino escolar da História, nem a elaborações históricas sem forma científica. A sua investigação se desenvolve em três áreas fundamentais: o ensino escolar da história, o uso público da história e a ciência histórica. A Didática da História e a Educação Histórica convergem no pressuposto de ver a funcionalidade do saber histórico científico na vida prática dos sujeitos, legitimando o saber histórico como complementar ao produzido na escola.

Ambas convergem no pressuposto de ver a funcionalidade do saber histórico científico na vida prática dos sujeitos, legitimando o saber histórico como complementar ao produzido na escola.

O saber histórico acaba por se legitimar não como um saber separado daquele produzido na escola, mas como complementar a ele. Também se resgata uma função pública da história como fator determinante na auto-identidade e no comportamento social (Ramos, 2019, p. 81).

É necessário conhecer as origens históricas e a evolução dos processos de ensino e aprendizagem para identificar as características dos métodos usados e as dificuldades atuais de professores e alunos. Para Pedro Aurélio dos Santos Luiz a didática da história supera a simples transposição de conteúdos

acadêmicos para “mentes vazias dos alunos e apenas estabelecer métodos que facilitariam determinada transposição didática” (Ramos, 2019, p.72).

O conhecimento histórico escolar se opõe ao pensamento transpositivo e se legitima como um campo de pesquisa que visa apreender qual e como os saberes históricos circulam na sociedade. A Didática da História vem contrapor o pensamento da mera transposição didática e se legitima como um campo de pesquisa em que o foco é apreender qual e como os saberes históricos circulam na sociedade (Ramos, 2019, p.74).

A explicação humana do mundo e de si mesmo é um processo intrínseco à cultura histórica e à construção da consciência histórica. O ser humano na sua busca por compreender a sua temporalidade e o seu lugar no mundo recorre à história para interpretar a sua experiência e a evolução do seu mundo.

O ensino de história quando reduzido a uma mera descarga de factos e personagens do passado torna-se um exercício vazio de significado para o aluno. A sala de aula transforma-se num palco onde o professor, como único detentor do saber, despeja informações que os alunos, passivos, devem absorver. Essa abordagem ignora a riqueza da cultura histórica e a sua importância na construção do conhecimento histórico.

O ensino de história deve ser um processo dinâmico e interativo que desperte a curiosidade e o interesse dos alunos. Ao invés de se limitar à memorização de datas e nomes, o ensino deve promover o desenvolvimento do pensamento histórico, a capacidade de interpretar o passado, de relacioná-lo com o presente e de construir narrativas significativas.

É fundamental que o ensino de história se conecte com a cultura histórica da comunidade local explorando as suas diversas manifestações e promovendo a participação dos alunos na construção do conhecimento. Ao se sentirem parte do processo, os alunos passam a encarar a história como algo relevante para as suas vidas e para a sociedade em que vivem.

Aprender a ler o passado a partir das marcas que ele deixa no presente e na cultura histórica permite aos alunos desenvolver uma consciência crítica e autônoma, essencial para a formação de cidadãos capazes de intervir na realidade e de construir um futuro mais justo e igualitário.

Nas palavras de Karnal (2007) ensinar não é meramente transmitir informação, pois ela precisa ser selecionada, depurada discutida, organizada e assimilada. E produzir conhecimento é o grande desafio do professor de História.

Nessa relação passado/presente o passado deve ser interrogado a partir de questões que nos inquietam no presente, caso contrário, estudá-lo será um ato sem sentido. Portanto, as aulas de História serão muito melhores se conseguirem estabelecer um duplo compromisso: com o passado e o presente (Pinsk, 2007, p.23).

A cultura histórica emerge como uma categoria de referência crucial na relação entre o ensino e a aprendizagem da história. Ela se configura como a manifestação prática e operante da consciência histórica na vida de uma sociedade, abarcando diversas formas e procedimentos através dos quais os indivíduos e grupos se relacionam com o passado.

Nesse sentido o elemento fundante para o ensino da história escolar está em propor a cultura histórica. Segundo Jörn Rüsen, ela é o conjunto de práticas, narrativas e reflexões que uma sociedade utiliza para dar sentido ao passado, articulando-o às demandas do presente e às expectativas de futuro. Nesse sentido, ela não se limita à historiografia acadêmica, mas se manifesta em diversos âmbitos, como a memória coletiva, a educação histórica, os meios de comunicação e os discursos políticos.

A cultura histórica, como memória histórica exercida na e pela consciência histórica, proporciona ao sujeito uma orientação temporal em sua práxis vital, oferecendo direcionalidade para a ação e autocompreensão.

A partir do interior, a consciência histórica orienta, formando uma identidade histórica. Isto quer dizer que ela dota os sujeitos que recordam, de uma ideia de si mesmos, com a qual estendem certas peculiaridades próprias para além dos limites de sua vida, se reconhecem como algo permanente, acima das mudanças temporais e encontram seu valor (Schmidt, p.64).

A cultura histórica emerge como uma categoria de referência crucial na relação entre o ensino e a aprendizagem da história. Ela se configura como a manifestação prática e operante da consciência histórica na vida de uma sociedade, abarcando diversas formas e procedimentos através dos quais os indivíduos e grupos se relacionam com o passado. A memória histórica exercida na e pela

consciência histórica proporciona ao sujeito uma orientação temporal em sua práxis vital, oferecendo direcionalidade para a ação e autocompreensão.

Alguns pontos são imprescindíveis na cultura histórica e na relação entre o ensino e a aprendizagem da história como a diversidade de fontes. A cultura histórica abrange uma multiplicidade de fontes que vão além dos documentos escritos tradicionais, incluindo museus, monumentos, livros didáticos, comemorações e produções da indústria cultural. O ensino de história, ao se conectar com a cultura histórica amplia as suas possibilidades de investigação e de construção de conhecimento, utilizando diferentes tipos de fontes para a produção de narrativas históricas.

A cultura histórica estimula o desenvolvimento do pensamento histórico incentivando a análise crítica de diferentes perspectivas sobre o passado, a compreensão da temporalidade e a construção de narrativas complexas que expressem a consciência histórica dos estudantes. Ela ainda possibilita a conexão entre o ensino de história e a realidade dos estudantes tornando a aprendizagem mais significativa e engajadora. Ao explorar temas presentes na cultura histórica da comunidade local, como as rezadeiras, as festas tradicionais, os ritos religiosos, entre outros, o ensino de história se torna mais relevante para a vida dos alunos.

A cultura histórica contribui para a construção de identidades individuais e coletivas, permitindo que os estudantes compreendam as suas raízes e se reconheçam como sujeitos históricos inseridos em um contexto social e temporal. Por fim fomenta a formação cidadã promovendo a compreensão das diferentes visões de mundo, o respeito à diversidade cultural e o desenvolvimento de uma consciência crítica e autônoma.

Oferece, portanto, um referencial abrangente e dinâmico para o ensino e a aprendizagem da história, permitindo que a disciplina se conecte com a vida dos estudantes e contribua para a formação de cidadãos críticos e conscientes do seu papel na sociedade.

A consciência histórica, como definida por Jörn Rüsen, é a "suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência de evolução temporal de seu mundo e de si mesmo". É através desta consciência que o indivíduo se situa no tempo, relacionando passado, presente e futuro na construção da sua identidade e da sua visão de mundo.

A cultura histórica, por sua vez, é o espaço onde essa consciência histórica se manifesta e se materializa. Por meio de museus, monumentos, tradições, narrativas, e outras formas de expressão cultural, o passado se torna presente, oferecendo ao indivíduo as ferramentas para a sua autocompreensão e para a compreensão do mundo que o rodeia.

No ensino de história é crucial que o aluno seja estimulado a desenvolver a sua consciência histórica e a sua capacidade de interpretar o passado de forma crítica e reflexiva. Ao invés de se restringir à memorização de fatos e datas, o ensino deve proporcionar ao aluno a oportunidade de se conectar com a cultura histórica, de investigar as suas diversas manifestações e de construir as suas próprias narrativas sobre o passado.

É nesse processo de interação com a cultura histórica que o aluno poderá compreender a sua própria historicidade, reconhecendo-se como sujeito histórico inserido num contexto social e temporal específico. Ao se conectar com o passado, o aluno poderá construir uma explicação mais profunda e significativa do mundo e de si mesmo.

Ao refletir sobre sua prática o professor de História deve inicialmente compreender qual o objetivo de sua disciplina, ou seja, o que ele espera que seus alunos aprendam. Tem-se observado que o convencionalmente chamado de “ensino tradicional” ainda é utilizado com frequência nas aulas de História, ou seja, aquele ensino que privilegia a acumulação de conteúdo, a memorização, a exposição de causas e consequências, a cronologia linear, o eurocentrismo (Silva, 2022, p.163).

Para além da cultura histórica a discussão gira em torno de como chegamos até aqui. Nesse sentido entra em cena um elemento essencial que é a história como disciplina escolar e suas implicações. A disciplina escolar como um campo de conhecimento autônomo não se limita à mera transposição didática do saber científico para o contexto escolar. Ela se constitui como um espaço de produção e circulação de saberes específicos, adaptados às necessidades e características do ambiente educativo.

Ela não é um saber de segunda ordem, mas um campo de conhecimento com as suas próprias lógicas, métodos e objetivos. A história das disciplinas escolares, como um campo de pesquisa relativamente recente, busca compreender os processos de formação e transformação das disciplinas ao longo

do tempo. Investiga as relações de poder que influenciam a seleção de conteúdos, as abordagens pedagógicas e a própria organização curricular. No campo da disciplina escolar ocorrem dois fenômenos: a disciplina escolar como transposição didática; e a disciplina escolar como campo de conhecimento autônomo (Maynard, 2021, p.11).

Proposto por Yves Chevallard o conceito de transposição didática diz respeito ao conhecimento científico que precisa ser transformado em conhecimento ensinável para que possa ser apropriado pelos estudantes<sup>11</sup>. No ambiente escolar isso implica em um processo de adaptação de um conhecimento científico ou especializado para transformá-lo em um conteúdo acessível e compreensível no contexto educacional e social. Essa adaptação é fundamental para que o conhecimento, muitas vezes complexo, seja ensinado e aprendido de forma eficaz.

A transposição didática, como um elo entre a produção científica e o que deve ser ensinado, busca transpor o "saber sábio", oriundo do contexto acadêmico, para o "saber ensinado", presente no ambiente escolar. A transposição didática envolve a criação de elementos metodológicos que possibilitem essa relação da melhor forma possível.

No entanto, é crucial salientar que a transposição didática não é uma mera simplificação ou vulgarização do saber científico. Trata-se de um processo complexo que envolve a adaptação, seleção e recontextualização dos conhecimentos para torná-los adequados ao contexto escolar. Essa adaptação considera as características dos alunos, os objetivos pedagógicos e a cultura escolar.

A transposição didática implica uma série de transformações no saber, a fim de torná-lo "ensinável". Essas transformações, segundo Chevallard (1998), envolvem descontextualização: em que o saber é retirado do seu contexto original de produção e inserido num novo contexto, o escolar. Despersonalização: onde o saber perde a sua ligação com o seu autor e com o contexto histórico da sua produção. Programação: este é dividido em unidades menores e sequenciais, facilitando a sua aprendizagem e a Impregnação Ideológica: ele é permeado pelas ideologias dominantes na sociedade, influenciando a sua interpretação.

---

<sup>11</sup>O Conceito de Transposição Didática: a Ideia originária do sociólogo Michel Verret (1975) e aplicada em 1980 por Yves Chevallard à Didática da Matemática.

É importante destacar que a transposição didática não é um processo neutro e objetivo. Ela é influenciada por diversos fatores, como as políticas educacionais, as concepções de ensino e aprendizagem dos professores, e as características dos alunos e da escola.

A transposição didática, portanto, é um processo essencial para a construção do saber escolar. No entanto, é necessário que seja realizada de forma crítica e reflexiva considerando as suas implicações e os seus limites. Afinal, o objetivo da transposição didática é tornar o saber científico acessível e significativo para os alunos contribuindo para a sua formação integral.

Andre Chervel, o crítico mais contundente da concepção de "transposição didática", sustenta que a disciplina escolar deve ser estudada historicamente, contextualizando o papel exercido pela escola em cada momento histórico. [...] É preciso deslocar o acento das decisões, das influências e de legitimações exteriores a escola, inserindo o conhecimento por ela produzido no interior de uma cultura escolar (Bittencourt, 2008 p.38).

Desta forma estamos tratando de um elemento crítico fundamental deste elo entre o saber científico. Para Chervel seria “ciências de referência” e o saber escolar. Esse contexto é determinante para o qual a disciplina escolar é autônoma e não totalmente submissa sendo aos conteúdos escolares definidos a partir de finalidades específicas e não das ciências de referência.

Conforme Zabala (2023, p.79) há de se ver a relação entre o sabido e o ensinado por um professor de história. Entendemos que nem tudo está vinculado ao conteúdo, aos programas, ao currículo oficial e a metodologia, pois existe uma prática que extrapola o limite exterior. Os professores em sua vida diária buscam mobilizar ferramentas de análise para entender, teorizar ou conceituar o passado, que no final representa a ação de ensinar história.

O passado nos chega através da historiografia, e é através dela que é possível pensá-lo, a intermediação entre esse passado e o presente transposto para sala de aula é o que determina o trabalho do professor “necessariamente, é através da mediação da historiografia que podemos ter alguma ideia acerca do que se passou ou de como eram as coisas na Antiguidade” (Zavala, 2023 p.81).

Nunca poderíamos enfrentar uma aula sobre certo tema se não tivéssemos, a partir da própria historiografia, uma mensagem acerca da relevância de uma série de acontecimentos, mas também de seu atrativo em matéria de heroísmo, injustiça, mistério ou significação particular para esse nós, de

qual tema da aula constitui um passado (às vezes obrigatoriamente) relevante (Zavala, 2023, p.82).

Nesse sentido não é só a simples narrativa relatando o passado, o ensinar história, exige de quem o faz a perspicácia de debruçar-se sobre essa historiografia, e a partir de sua compreensão proporcionar juntos aos educandos a compreensão dos fatos, não somente os elementos factíveis, mas também como e principalmente sua interpretação. Além disso, exige-se que haja uma reflexão sobre o presente, e o educandos devem ser estimulados a isso.

Há uma última fronteira do saber que cerca professores e alunos: os livros didáticos. Nesse sentido, o que é revelado, o que não é, e em que isso implica? Até que ponto os livros influenciam na compreensão do saber histórico. Isso nos preocupa por que a grande parte daquilo que se ensina em sala de aula é apresentado através do livro didático (Zabala, 2023).

A ideia de causa e consequência está muito presente no ensino de história. O aluno deve, em primeiro lugar, compreender que a história é um processo, mas que esse processo não é linear, e que, além disso, existe uma infinidade de histórias que deixaram de ser contadas por opção daqueles que detém o poder de decisão do que entra ou não no livro didático. Muito mais relevante que as causalidades “é levar o educando à compreensão das mudanças e permanências, das continuidades e discontinuidades” ( Schmidt, 2002, p.60).

Nas últimas décadas a visão sobre a história contada vem se transformando ainda que prevaleçam as concepções eurocêntricas. Segundo Zabala (2023, p.86) hoje aparecem estudos da “subalternidade como dos estudos pós-coloniais” que estabelecem novos sentidos para a “alteridade do passado e do outro”. Esse é um elemento de quebra de paradigma da tradição do ensino de história e até mesmo da formação profissional que certamente influenciará no trato da história ensinada tanto para professores quanto para alunos.

Interessa-nos agora discutir como tem sido tratado esse ensino de história a partir do mais recente documento oficial no Brasil que veio para nortear a educação se traduzindo enquanto norma. Nos referimos a Base Nacional Comum Curricular BNCC, de 2018.

A BNCC provocou um debate intenso sobre o ensino de História no Brasil. A sua implementação gerou controvérsias, com alguns grupos a defenderem a sua

relevância e outros a criticarem a sua abordagem. Um dos principais impactos da BNCC foi a tentativa de redefinir a identidade nacional ensinada nas escolas. A primeira versão da BNCC propôs uma abordagem que dava mais ênfase à história do Brasil buscando romper com o eurocentrismo e a ênfase na continuidade histórica. Esta versão procurou valorizar a história indígena, africana e afro-brasileira, buscando uma representação mais plural da história do país (Ribeiro, 2017).

No entanto, a segunda versão da BNCC publicada em 2016 sofreu alterações significativas e acabou por adotar uma abordagem mais tradicional. Esta versão retomou a ênfase nos conteúdos convencionais e canônicos, com foco na cronologia linear e na história política. Esta mudança foi criticada por alguns especialistas que consideraram um retrocesso (Ribeiro, 2017).

A BNCC gerou um debate importante sobre o papel do ensino de História na sociedade brasileira. As discussões em torno da BNCC revelaram as diferentes visões sobre a história do país e o que deve ser ensinado nas escolas. Este debate é fundamental para a construção de um ensino de História mais plural, crítico e significativo para os alunos.

A BNCC também gerou discussões sobre a metodologia do ensino de História. A primeira versão propôs uma abordagem que incentivava o uso de fontes históricas diversas, a problematização do passado e o desenvolvimento do pensamento histórico. No entanto, a segunda versão não deu tanta ênfase a estas questões.

De acordo com a BNCC o ensino de História no Ensino Fundamental deve ter como objetivo estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem. O ensino de História se justifica na relação do presente com o passado, o que deve estimular os alunos a construir uma consciência histórica. O ensino de História no Ensino Fundamental deve estar pautado pelos seguintes procedimentos: identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente, ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico.

A cronologia deve ser pensada como um instrumento de problematização, justificação e discussão dos eventos selecionados. Ainda no desenvolvimento das condições necessárias, os alunos devem produzir textos sobre os eventos históricos, articulando-os com outros saberes e áreas do conhecimento e por fim, no

desenvolvimento da capacidade de os alunos pensarem historicamente, a partir da seleção e hierarquização de eventos, da análise das relações entre os eventos e da identificação de diferentes versões de um mesmo evento (Brasil, 2018).

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais é importante valorizar e problematizar as vivências e experiências individuais e familiares trazidas pelos alunos, por meio do lúdico, de trocas, da escuta e de falas sensíveis. Essa abordagem privilegia o trabalho de campo, as entrevistas, a observação, o desenho, a fotografia, o cinema, a música, as narrativas orais, as visitas a museus e a outros lugares que possibilitem construir uma relação com o tempo, o espaço e a cultura.

Nos Anos Iniciais, é importante valorizar e problematizar as vivências e experiências individuais e familiares trazidas pelos alunos, por meio do lúdico, de trocas, da escuta e de falas sensíveis, nos diversos ambientes educativos (bibliotecas, pátio, praças, parques, museus, arquivos, entre outros). Essa abordagem privilegia o trabalho de campo, as entrevistas, a observação, o desenvolvimento de análises e de argumentações, de modo a potencializar descobertas e estimular o pensamento criativo e crítico (Brasil, 2018, p.355).

Ao mesmo tempo os alunos devem desenvolver a capacidade de formular questões, de indagar sobre as coisas do passado e do presente, de construir explicações, desvendar significados, compor e decompor interpretações. A BNCC também define as seguintes competências específicas de História para o Ensino Fundamental: compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos históricos a diferentes contextos, atores sociais e suas memórias. Identificar as relações entre os diferentes grupos, povos e sociedades, suas formas de organização, conflitos e acordos.

Utilizar diferentes linguagens e produções culturais e históricas para expressar e comunicar suas ideias, narrativas, reflexões e interpretações sobre a história. Identificar diferentes fontes históricas e saber usá-las como base para a produção do conhecimento histórico. Compreender e interpretar narrativas sobre múltiplos sujeitos da história, reconhecendo suas especificidades e a importância de suas atuações nos eventos históricos e seus desdobramentos. Produzir, avaliar e

utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais (Brasil, 2018, p.402).

Em relação a transposição didática é de vital importância o modo como o conhecimento científico é transposto aos livros didáticos que se configura como um dos meios mais acessíveis desse processo, logicamente não sendo o único. O livro didático de certa forma é a ferramenta de pesquisa mais próxima do educando e do professor, mas tem sido complementado por outros meios de aquisição do conhecimento. Isso se deve basicamente à mudança no papel do professor. Este já não é visto como um mero transmissor de conhecimento, mas sim como um mediador que ajuda os alunos a construir o seu próprio conhecimento. O livro didático é usado como um recurso para apoiar esta abordagem, mas o professor também utiliza outras fontes e métodos para enriquecer o ensino.

É bom lembrarmos sempre que “O ato de dar uma aula de História é uma escolha permeada por uma série de concepções políticas e ideológicas, ainda que estas nem sempre seja claras, nem mesmo para o professor” (Avelar, 2012, p.25). O professor e os alunos são sujeitos históricos ativos e por isso o fim do ensino aprendizagem não se limita ao livro didático, ele pode se transformar no elo de frutíferas reflexões que envolvem o cotidiano e a vida de cada um dos atores.

Além disso, o foco da aprendizagem modificou-se, não está apenas na aquisição de informações, mas também no desenvolvimento de competências, como o pensamento crítico, a resolução de problemas e a criatividade. O livro didático pode ser usado para apoiar o desenvolvimento destas competências, mas o professor também precisa utilizar outros métodos, como projetos, debates e trabalhos em grupo.

Por fim, a tecnologia transformou a forma como os alunos aprendem. Hoje temos acesso a uma vasta gama de informações e recursos através da internet e de outros meios digitais. O livro didático ainda pode ser uma ferramenta valiosa, mas o professor precisa usá-lo em conjunto com a tecnologia para criar experiências de aprendizagem mais envolventes e significativas.

As distintas ferramentas teóricas e metodológicas utilizadas pelo professor permitem uma pluralidade de interpretações para o mesmo fato histórico. O que será estudado e como será estudado depende fundamentalmente do recorte que é dado pelo docente (Avelar, 2012, p.25).

É importante ter em conta que o livro didático ainda é uma ferramenta importante para o ensino de História. Ele fornece uma estrutura para o currículo, apresenta os alunos aos conceitos básicos e oferece atividades que podem ajudar a consolidar a aprendizagem. No entanto, o professor precisa estar ciente das limitações do livro didático. Ele pode ser simplificador, incompleto e desatualizado. Deve-se estar atento a alta carga histórico social incluída na formulação e adoção deste material que não é neutro.

Em última análise, o livro didático é uma ferramenta que pode ser usada de forma eficaz ou ineficaz. A qualidade do ensino depende do professor e da forma como ele usa o livro didático em conjunto com outros recursos e métodos. Os livros didáticos são necessários porque fornecem uma estrutura curricular, apresentam conceitos básicos e oferecem atividades para consolidar a aprendizagem.

No Brasil, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é responsável por avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias às escolas públicas de educação básica. Este programa visa garantir que os livros didáticos sejam de qualidade e estejam adequados às necessidades dos alunos.

A escolha dos livros didáticos é feita por comissões compostas por especialistas, que levam em conta critérios como: a qualidade do conteúdo, informações precisas, atualizadas e relevantes para o currículo, e uma metodologia que promova o desenvolvimento de competências, como o pensamento crítico, a resolução de problemas e a adequação à realidade dos alunos. Levando-se em consideração à faixa etária, o nível de desenvolvimento e os interesses dos alunos.

Os livros didáticos de História podem apresentar diferentes concepções de história. Alguns livros adotam uma abordagem tradicional, que enfatiza a memorização de datas, fatos e nomes de personagens importantes. Outros livros adotam uma abordagem mais crítica, que incentiva os alunos a questionarem as narrativas históricas e a construir a sua própria compreensão do passado.

O livro didático como um artefato cultural e pedagógico deve considerar as questões sociais do seu tempo e dialogar com a produção científica do campo disciplinar que lhe dá subsídios teóricos. Senso assim, é preciso que os autores considerem os novos conhecimentos (textos e imagens) produzidos e documentos recém descobertos (ou desvendados) sobre os sujeitos históricos e atualize as informações que compõem os livros didáticos (Silva, 2020, p.68).

É importante que o professor esteja ciente da concepção de história que o livro didático adota e que o complemente com outras fontes e métodos de ensino. O professor deve encorajar os alunos a pensarem criticamente sobre o passado e a relacionarem-no com o presente.

Ao longo desta reflexão procuramos abordar as complexidades do ensino de História no contexto brasileiro, reconhecendo as múltiplas facetas e desafios enfrentados tanto por educadores quanto por alunos. Embora tenhamos explorado diversas perspectivas, desde a influência de teóricos como Paulo Freire até as implicações da Base Nacional Comum Curricular, nosso objetivo não foi esgotar o tema, mas sim abrir diálogos e incentivar a continuidade dessas discussões.

Acreditamos que o ensino de História deve ser visto como um campo dinâmico e em constante evolução, onde professores e alunos são coautores no processo de aprendizagem. Assim, esperamos que este texto sirva como um ponto de partida para novas investigações e debates contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e reflexivas, que considerem tanto o saber acadêmico quanto as experiências vividas pelos alunos.

O trabalho do professor de História passa pelo entendimento de que os alunos precisam desenvolver a capacidade de entender e interpretar eventos passados conectando-os ao presente e prevendo possíveis impactos futuros. Fazendo com que aprendam com os erros e acertos do passado, promovendo uma sociedade mais informada e crítica.

Assim, no próximo capítulo, propomos debater os obstáculos encontrados pelos docentes ao lecionar história da Paraíba, no 4º e 5º ano da rede municipal de Itaporanga – PB, ao mesmo tempo em que mostramos ser viável abordar a história local e regional nessa etapa de ensino. Para tanto construímos uma sequência didática adequada que possa oferecer aos estudantes uma compreensão de sua posição enquanto sujeitos históricos através do entendimento da consciência histórica. Dessa forma o material incorpora elementos da história regional proporcionando um contraponto à história local.

### **3 Desafios e possibilidades no ensino de História da Paraíba: uma proposta didática para Itaporanga**

A história local tem se consolidado como uma ferramenta pedagógica de grande relevância, capaz de conectar os alunos ao passado de suas comunidades e proporcionar uma compreensão mais tangível e significativa da História. No contexto da Paraíba, especialmente em cidades como Itaporanga, o ensino da história regional enfrenta desafios como a escassez de materiais didáticos específicos e a necessidade de formação continuada para os educadores.

No entanto, as possibilidades que se abrem são promissoras, uma vez que o estudo da história local pode estimular um aprendizado mais ativo, crítico e inclusivo, ampliando as narrativas históricas para além das perspectivas nacionais hegemônicas. Nosso intuito é explorar esses aspectos, refletindo sobre os desafios e as potencialidades do ensino da história local no cenário educacional de Itaporanga e da Paraíba como um todo.

A pesquisa conduzida nas escolas municipais de Itaporanga evidencia uma lacuna significativa no que diz respeito à inclusão de conteúdos específicos sobre a História da Paraíba nos currículos escolares. Apesar de todas as professoras reconhecerem a importância do ensino de história local para uma compreensão mais ampla do contexto brasileiro, elas enfrentam a falta de recursos didáticos adequados, o que dificulta a implementação eficaz do currículo, com destaque para a necessidade de formação continuada específica para a disciplina.

Além disso, a falta de uma proposta curricular própria e de materiais didáticos que contemplem a história regional sugere um desalinhamento com as necessidades locais, afetando a motivação e a compreensão dos alunos sobre sua identidade cultural e histórica. As respostas obtidas reforçam a necessidade de desenvolver e disponibilizar recursos educativos contextualizados que valorizem a história e cultura paraibanas, promovendo uma educação mais inclusiva e significativa.

Os livros didáticos utilizados, como a coleção "Bem-me-quer", são considerados insuficientes por serem resumidos e não contemplarem a história local. Essa lacuna é apontada como um obstáculo para o ensino eficaz, já que os professores precisam buscar informações complementares em outras fontes, como livros e plataformas digitais.

### 3.1 História local e a construção da identidade

A história local serve como uma ponte entre o passado e o presente tornando a História mais tangível e relevante para os alunos. Ao estudar a história das suas comunidades os alunos podem ver como os eventos do passado moldaram o seu presente (Assis, 2019). Este envolvimento pode despertar o interesse dos alunos pela disciplina como um todo.

O encantamento pelo passado e pela passagem do tempo pode se dar de formas diversas, e a história local é uma delas. Ao se enfatizar temas e objetos, espaços, indivíduos e costumes que podem ser reconhecíveis entre alunos que pertencem a um determinado sistema cultural, baseado em relações de vizinhança, contiguidade territorial e proximidade espacial, espera-se despertar, criar e ampliar o gosto pelo estudo da História (Reznik, 2024).

O estudo da história local pode ser utilizado como um recurso metodológico que promove uma aprendizagem mais ativa e envolvente. Os alunos podem participar em pesquisas, recolhendo e analisando fontes primárias, como fotografias, documentos, artefatos, e histórias orais (Melo, 2015). Estas atividades práticas desenvolvem o pensamento crítico, habilidades de pesquisa e uma compreensão mais profunda.

A história local permite explorar narrativas e perspectivas diversas que muitas vezes são negligenciadas nas narrativas históricas nacionais, podendo se debruçar sobre a história das mulheres, dos negros, das crianças e dos oprimidos. Ao focar nas vivências e experiências de diferentes grupos sociais a história local promove uma compreensão mais inclusiva e abrangente do passado. Esta abordagem desafia a ideia de uma história única e homogênea e incentiva os alunos a questionarem as narrativas dominantes (Assis, 2019).

A instrução escolar, a partir dessa perspectiva, contribui para a construção de identidades e o desenvolvimento de uma consciência de pertencimento. Ao conectar os alunos às suas comunidades e ao seu patrimônio cultural, promove um sentimento de pertença e responsabilidade. Os alunos podem reconhecer-se como agentes históricos, capazes de influenciar o presente e o futuro.

É crucial que o ensino de história local seja integrado a um contexto mais amplo. Deve haver uma ligação entre o local, o regional, o nacional e o global,

demonstrando como os eventos locais se inserem em processos históricos mais amplos.

É importante ter em conta que a implementação do ensino de história local enfrenta alguns desafios, como a falta de materiais didáticos adequados e a necessidade de formação adequada para os professores. No entanto, a sua importância no processo de ensino-aprendizagem justifica os esforços para superar estas dificuldades e quebrar a hegemonia da história geral de caráter político, militar, diplomática e eclesiástica (Goubert, 1972).

Vários autores defendem a importância de evitar uma abordagem reducionista da história local, ou seja, limitar o estudo ao local sem considerar as suas conexões com a região e com o contexto nacional e global (Melo, 2015).

Conceitos como regional e local surgem, a nosso ver, de uma necessidade de ordenação para o entendimento do específico e do diferente em relação ao geral e ao particular. Trata-se, portanto, de dimensionar uma melhor perspectiva de compreensão da organização espacial nos seus aspectos temporais (Melo, 2015, p.30).

Portanto, tanto a história local quanto a regional são essenciais para a construção de uma compreensão mais completa e inclusiva da história. A história local fornece detalhes e nuances que enriquecem a narrativa regional, enquanto a história regional oferece o contexto necessário para entender a história local.

Quanto à história regional, Rosa Maria Godoy Silveira trata das complexas relações entre a História e a região, focando principalmente nos desafios teóricos e metodológicos que essa relação apresenta para os estudos históricos no Brasil." (Silveira, 1990)

A autora inicia destacando que, apesar de a relação entre temporalidade e espacialidade (História e região) parecer óbvia, ela é frequentemente ignorada ou superficialmente tratada na produção historiográfica brasileira em termos de reflexão teórica e metodológica sistematizada. Existe uma carência de discussões sobre as diferentes abordagens empíricas da relação Região-História e suas implicações epistemológicas e políticas.

Godoy argumenta que a produção historiográfica brasileira tende a assentar-se em determinadas óticas de abordagem da Região e do Espaço sem questionar o seu conteúdo. O recorte regional é frequentemente visto como um dado já aceite e

acabado, um produto, em vez de ser compreendido como uma construção, um processo histórico concreto atravessado pela temporalidade.

Não se atenta para o conceito de Região e de Espaço enquanto construção, processo histórico concreto, portanto, atravessado pela temporalidade e nesta interferente. Uma vez que os recortes espaciais já estão definidos a priori, a relação Região-História não se constitui, pois, num problema em si. (Silveira, 1990, p.17)

Observamos que, o foco regional tem enfatizado a região como um dado natural, e não como produção social, resultado de processos históricos concretos. Isso significa que as divisões regionais são influenciadas por relações de poder, economia, cultura e transformações ao longo do tempo. Ignorar essa dimensão histórica leva a uma visão estática e artificial do espaço, como se os recortes regionais fossem fixos e neutros.

A partir do que coloca Rosa Maria Godoy Silveira, os professores que ministram aulas de História podem discutir a temática por meio de diversas abordagens que visam despertar nos alunos uma reflexão crítica sobre o conceito de região e sua relação com a História. Iniciando pela problematização da noção aparentemente óbvia de região, é possível mostrar como a historiografia brasileira frequentemente negligencia uma análise teórica e metodológica aprofundada dessa relação.

O professor pode abordar o tema desconstruindo conceitos tradicionais, fazendo com que os alunos passem a considerar a região como uma construção social e um processo dinâmico. Poderá apresentar, brevemente, as diferentes correntes da Geografia — a tradicional, a pragmática, a crítica — e, por fim, explorar o conceito de espaço social.

Vera Alice Cardoso Silva aborda a questão do regionalismo, tanto no seu aspecto metodológico como na sua concepção histórica, através da lente da teoria de sistemas, este enfoque analítico pressupõe a integração de partes que formam uma unidade significativa de relações e movimento. Os limites de um sistema, incluindo a região, dependem do tipo de unidade que se pretende estudar, podendo-se falar de regiões dentro de diversos sistemas, como o internacional, o nacional ou federações. (Silva, 1990)

Para Vera Alice, a história regional não substitui outras formas de história, mas oferece elementos insubstituíveis para estudos comparativos, sendo essencial para testar a validade de grandes teorias sociais, econômicas e políticas.

A História regional não substitui a história de processos estruturais ou a história de mudanças sociais e políticas. Nem deve ser vista como fornecedora de subsídios que, somados, resultariam naturalmente numa "História Nacional" ou numa "História Geral". Mas, a História regional oferece elementos insubstituíveis para estudos comparativos e esta contribuição apenas a justifica e a torna necessária. (Silva, 1990, p.46)

Maria Teluira da Conceição trata o livro didático regional como um artefato da cultura escrita, letrada e impressa brasileira, tradicionalmente destinado ao ensino dos 4º e 5º anos da educação básica. Segundo a autora, estes livros são normalmente adotados como material de apoio ao professor e aos alunos no processo de escolarização formal. (Conceição, 2019)

A autora aponta que, no século XX, estes manuais figuraram na literatura didática geral de forma esparsa até a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 1985, que marcou um ponto de divisão para a emergência de uma produção sistemática. A institucionalização da obrigatoriedade da avaliação pedagógica dos livros didáticos no final dos anos 1990 fortaleceu este processo.

No século XXI, Maria Teluira da Conceição observa que os livros didáticos regionais passam por uma nova fase, marcada pela sua presença nas políticas de avaliação institucional (como o PNLD, que realizou a primeira avaliação oficial destes livros em 2004) e como objeto de conhecimento nas pesquisas acadêmicas.

Ela conclui que as discussões atuais sobre a construção de materiais didáticos regionais enfatizam o seu papel nos processos de formação escolar, defendendo que devem contribuir para o desenvolvimento de conceitos históricos como fonte, memória, diferença e semelhança, acontecimento e temporalidades. A autora também destaca a importância de um referencial interdisciplinar que priorize aportes teóricos sobre lugar, espaço e território como construções históricas, para a elaboração de um perfil adequado para o livro didático de história local/regional no século XXI. (Conceição, 2019).

### 3.2 Proposta curricular do Estado da Paraíba

O ponto de partida da nossa pesquisa foi a identificação da ausência de história da Paraíba no Ensino Fundamental e Médio da rede estadual da Paraíba, depois de analisar a Proposta Curricular e a prática docente em escolas públicas e

privadas. Não tentando entender a razão, mas reconhecendo que o tema é abordado nas escolas municipais nas 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> séries optamos por investigar a forma como a História da Paraíba é ensinada e quem são os profissionais encarregados de ensinar sobre a temática.

A Proposta Curricular do Estado da Paraíba para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (SEE-PB, 2020) conforme a Secretaria de Estado da Educação da Paraíba – SEE-PB foi motivada pela aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017. Por ocasião o Ministério da Educação (MEC) exigiu que os estados elaborassem currículos estaduais em colaboração com os municípios.

O documento enfatiza os direitos de aprendizagem dos alunos, considerando a diversidade cultural e social e promove uma avaliação contínua e formativa. Inclui reflexões sobre o conceito de sujeito de direitos e a importância da mediação pedagógica do professor. Finalmente, aborda as práticas educativas e a avaliação enfatizando a necessidade de uma perspectiva inclusiva e contextualizada (SEE-PB, 2020).

De acordo com o exposto sobre a relevância da Proposta identificamos que seu propósito é servir como um guia para as atividades escolares nas instituições de ensino. Assegurar o direito a uma educação de alto padrão para todos os alunos e ser um alicerce para os sistemas de ensino público e privado criarem seus currículos, Projetos Políticos Pedagógicos e planos de aula. De acordo com o que é mencionado seu propósito é atuar como um guia para as atividades escolares nas instituições de ensino.

Nos surpreendeu, em conversa com a coordenadora pedagógica do município de Itaporanga, que a cidade não tem diretrizes curriculares próprias, adotando a do estado. O município conta com 08 escolas que oferecem desde a Educação Infantil aos Anos Finais do Ensino Fundamental. Desse total, seis estão na zona urbana e duas na zona rural. Destas, seis oferecem o 4<sup>o</sup> e o 5<sup>o</sup> ano.

Na proposta curricular o ensino de História se concentra no aprimoramento do pensamento histórico e na formação da cidadania. Sugere-se um método que valoriza a vivência humana, a variedade cultural e a formação de identidades, empregando conceitos como identidade, cidadania, cultura e tempo como pilares fundamentais.

O texto afirma que a história não deve ser entendida como algo estático, imutável e distante da experiência humana. O ensino de história deve ter como ponto central o desenvolvimento do pensamento histórico que envolve a compreensão dos processos de mudança e permanência relacionados a questões contemporâneas. O texto enfatiza que a construção da história se baseia nas relações entre eventos, lugares e pessoas no tempo e no espaço. Isso implica que a história é um processo dinâmico, em constante evolução e transformação (SEE-PB, 2020).

O conceito de tempo histórico também reforça a natureza dinâmica da história. O texto define o tempo histórico como aquele em que os fenômenos se desenvolvem em dimensões de sucessão, duração e simultaneidade. Esse tempo é vivenciado no cotidiano e nas repercussões do passado no presente, evidenciando as relações de mudança e permanência e as diversas durações em que os fenômenos se expressam.

Os “tempos” são diversos: da fábrica, da natureza, cronológico, mas não há dúvida da importância deste para os estudos históricos. A história se faz das experiências humanas ao longo do tempo. Interessa ao historiador o tempo histórico, que é onde os fenômenos se desenvolvem em dimensões de sucessão, duração e simultaneidade. O tempo se apresenta vivenciado no cotidiano e nas repercussões do passado no tempo presente (SEE-PB, 2020, pp.349-350).

Entre vários outros fatores, o tempo deve ser levado em conta nos estudos históricos, enfatizando que a história é formada pelas experiências humanas ao longo das eras. O "tempo histórico" é o foco do historiador, pois é nesse âmbito que as características sociais, culturais e políticas se desenvolvem em suas dimensões de sucessão (ordem cronológica), duração (permanência ou continuidade) e simultaneidade (ocorrência conjunta de eventos). Esse conceito conecta o passado ao presente evidenciando as relações de mudança e permanência e as diversas durações em que os fenômenos se expressam.

O texto da proposta curricular defende a perspectiva das garantias dos direitos de aprendizagem no ensino de História, com o objetivo de impedir o avanço neoliberal e assegurar o desenvolvimento integral dos alunos. Esta concepção visa garantir que os alunos se desenvolvam plenamente nas

dimensões afetivas, cognitivas e sociais, preparando-os para o mundo do trabalho e para uma convivência saudável consigo mesmos e com os outros.

Para alcançar este objetivo é destacada a importância de refletir sobre as diferentes formas de saber, saber fazer e ser. É essencial que a aprendizagem seja holística, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, onde as ciências humanas não devem ser vistas como compartimentos estanques.

Assim, nove direitos de aprendizagem específicos para o ensino de História são listados: conhecer, conhecer o outro, viver o seu lugar e o seu tempo, viver a infância, aprender, conhecer o conhecimento, ter acesso à informação, ser, reconhecer e valorizar a identidade pessoal, social e cultural do outro e Cidadania participativa (SEE-PB, 2020).

Nas Diretrizes operacionais da Paraíba para 2023<sup>12</sup> se estabelece a carga horária semanal de História, para o 4º e o 5º ano, de duas aulas. Consta no documento que “deverá ser dado ênfase ao desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da Leitura, da Escrita e do Cálculo” (LDB – art. 32, inciso I). As demais áreas de conhecimento serão trabalhadas de forma interdisciplinar (Parecer nº 4/2008 – CEE/PB) desta feita reforça a ideia de que a educação básica deve priorizar o desenvolvimento de habilidades fundamentais para a aprendizagem, como ler, escrever e realizar cálculos matemáticos em detrimento de outros conhecimentos, ou pelo menos, considerados de menor valor.

Ainda segundo as diretrizes “O conteúdo dos componentes curriculares deverá ser ministrado conforme as normativas do Integra Educação PB, pela Base Nacional Comum Curricular e pela Proposta Curricular do Estado da Paraíba” (SEE – PB, 2023, p.50).

Tabela1 – matriz curricular do estado da Paraíba

---

<sup>12</sup> Utilizamos as Diretrizes Operacionais 2023 devido a de 2024 não constar a matriz curricular para o Ensino Fundamental – anos iniciais.

ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS – REGULAR		CARGA HORÁRIA SEMANAL					CARGA HORÁRIA ANUAL					
Aulas de 60 minutos		1º	2º	3º	4º	5º	1º	2º	3º	4º	5º	
BNCC	LINGUAGENS	COMPONENTES CURRICULARES										
		LÍNGUA PORTUGUESA	5	5	5	5	5	200	200	200	200	200
		ARTE	2	2	2	2	2	80	80	80	80	80
	CIÊNCIAS HUMANAS	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	2	2	80	80	80	80	80
		HISTÓRIA	2	2	2	2	2	80	80	80	80	80
	MATEMÁTICA	GEOGRAFIA	2	2	2	2	2	80	80	80	80	80
		MATEMÁTICA	4	4	4	4	4	160	160	160	160	160
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	CIÊNCIAS	2	2	2	2	2	80	80	80	80	80
		ENSINO RELIGIOSO	1	1	1	1	1	40	40	40	40	40
	TOTAL FORMAÇÃO GERAL		20	20	20	20	20	800	800	800	800	800
TOTAL DE AULAS ANUAIS		4000										
Total de Horas ANUAIS		4000										

Fonte: SEE-PB (2023, p.50)

O documento apresenta a matriz curricular do estado da Paraíba, detalha a distribuição de carga horária para diferentes áreas do conhecimento, como linguagens, ciências humanas e ciências da natureza, ao longo do ensino. Os dados são apresentados em uma tabela, indicando o número de aulas semanais e a carga horária total por componente curricular. Esta matriz curricular está alinhada com as normativas da Base Nacional Comum Curricular e a Proposta Curricular do Estado da Paraíba.

### 3.3 Prática e ensino de história da Paraíba: experiências docentes em sala de aula

Foram produzidos entre os anos de 2009 e 2014 alguns livros sobre a História da Paraíba, como é o caso do livro de Iranilson Oliveira Catarina Oliveira<sup>13</sup>, o de Irene Rodrigues da Silva Fernandes<sup>14</sup> e o de Gislane Camargo Azevedo Seriacopi e Reinaldo Seriacopi<sup>15</sup>.

Os livros "Paraíba: meu passado, meu presente" (2009) e "História da Paraíba (História Regional)" (2011), procuram criar uma ligação entre o passado e o presente, e entre a memória e a história. Estes livros utilizam imagens e fotografias de cidades paraibanas, do cotidiano do povo paraibano, e incluem lendas, casos e narrativas que fazem parte da identidade do povo paraibano. Por outro lado, o livro "Estado da Paraíba: sua terra, seu espaço, seu povo" (2014) apresenta uma abordagem mais densa e com menos imagens, contos, lendas e elementos da

<sup>13</sup> OLIVEIRA, Iranilson Oliveira Catarina. *Paraíba: meu passado, meu presente*. João Pessoa: Editora Base Livros Didáticos, 2009.

<sup>14</sup> FERNANDES, Irene Rodrigues da Silva. *História da Paraíba (História Regional)* Editora Grafset, João Pessoa-PB. 2018

<sup>15</sup> SERIACOPI, Gislane Camargo Azevedo e SERIACOPI, Reinaldo. *Estado da Paraíba: sua terra, seu espaço, seu povo*. Editora Scipione, São Paulo-SP. 2014.

cultura local. Este livro dá ênfase na contextualização histórica a nível nacional, dedicando menos espaço à história específica da Paraíba (Lira, 2016).

Joana D'Arc Bezerra de Souza e Patrícia Cristina de Aragão constataam a escassez de materiais didáticos sobre a história da Paraíba. Referem-se a duas cartilhas publicadas na década de 1990: "Paraíba" (para o primeiro ciclo do ensino fundamental) e "Cartilha Paraibana: aspetos geo-históricos e folclóricos" (para alunos da 5ª à 8ª série). A primeira cartilha apresenta uma abordagem superficial da história da Paraíba, enquanto a segunda segue uma perspectiva positivista, focando em grandes figuras e eventos históricos, privilegiando as narrativas oficiais e relegando a presença popular para as narrativas sobre culturas e folclore (Souza, 2008).

O artigo<sup>16</sup> também menciona a publicação de algumas obras mais recentes sobre a história da Paraíba, como "Estudando a história da Paraíba: uma coletânea de textos didáticos" (2001), "A Paraíba no Império e na República" (2003), "Paraíba: meu passado, meu presente" (2008) e "História da Paraíba: ensino médio" (2008). Estas obras procuram preencher as lacunas existentes e fornecer materiais mais completos e abrangentes para o ensino da história da Paraíba (Souza, 2008).

Nessa mesma linha, Fábio Gutemberg Ramos Bezerra de Sousa (2005) analisa a escassez e os problemas de acesso a livros didáticos de História da Paraíba, especialmente para professores do ensino básico. A pesquisa destaca a falta de atualização temática nestes livros, comparando-os com a produção acadêmica recente. O autor examina diferentes obras, identificando as suas perspectivas teórico-metodológicas, observando a predominância de abordagens tradicionais versus perspectivas mais críticas, influenciadas pela história social e cultural. A análise abrange obras com diferentes formatos, incluindo coletâneas, quadrinhos e poesia, e discute a necessidade de materiais didáticos mais acessíveis e alinhados com os Parâmetros Curriculares Nacionais. O autor defende uma abordagem mais criativa e prazerosa no ensino de história regional.

Professores do ensino fundamental e médio enfrentam dificuldades para ter acesso a livros didáticos sobre a história da Paraíba devido à falta de divulgação e

---

<sup>16</sup> SOUZA, Joana D'Arc Bezerra de; ARAÚJO, Patrícia Cristina de Aragão. *Paraíba: um convite ao ensino de História local*. In: XIII ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA DA ANPUH SEÇÃO PARAÍBA. Simpósio Temático 03: Prática Pedagógica no Ensino de História. Guarabira - PB, 2008.

acessibilidade, mesmo quando publicados por instituições públicas. Uma solução seria uma maior divulgação desses materiais entre professores e alunos, especialmente os publicados por órgãos como a Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Paraíba e editoras universitárias (Sousa, 2005).

Outro problema é a falta de incorporação de novos temas, objetos e abordagens, comuns na Academia, nos livros didáticos mais recentes. Apesar dos autores serem, em sua maioria, professores universitários, onde essas pesquisas são frequentes, a produção acadêmica não se reflete nos materiais didáticos. Como por exemplo, pesquisas sobre a mulher e as relações de gênero não aparecem em livros publicados nas décadas de 1990 e início dos anos 2000 (Sousa, 2005).

Entendemos ser fundamental ampliar a divulgação e acessibilidade dos livros didáticos existentes, especialmente os publicados por instituições públicas. É essencial incentivar a produção de material didático que incorpore novas pesquisas e abordagens historiográficas. Além de promover debates e capacitação para professores sobre o uso de diferentes materiais e metodologias no ensino de história.

Diversas obras sobre história da Paraíba são mencionadas no texto, com diferentes abordagens:

A) Obras tradicionais/oficiais:

"Paraíba: conquista, patrimônio e povo" organizada por José Octávio e Gonzaga Rodrigues - obra com textos e documentos de diversos autores e épocas, com uma visão tradicional da história da Paraíba, financiada pelo governo do estado.

"História da Paraíba" de José Octávio - obra abrangente, mas com uma abordagem ambígua, oscilando entre perspectivas tradicionais e marxistas.

"A História da Paraíba em quadrinhos" de Deodato Borges e Deodato Borges Filho - uma tentativa de popularizar a história da Paraíba através dos quadrinhos, com uma visão tradicional e épica.

"História da Paraíba em verso" de Luiz Nunes - utiliza a poesia popular para contar a história da Paraíba com uma visão tradicional.

B) Obras com influência marxista:

"Estudando a história da Paraíba: uma coletânea de textos didáticos" - obra coletiva com autores comprometidos com uma concepção materialista da história, destacando aspectos econômicos e sociais.

Coleção "História Temática Paraibana" - obras temáticas com foco em aspectos como trabalho, atividades produtivas, questão urbana e estrutura de poder, com ênfase na luta de classes<sup>17</sup>.

Para entender melhor a situação local do ensino de História da Paraíba aplicamos um questionário aos docentes que lecionam no 4º e 5º ano da rede municipal de ensino. Esse foi sugerido em conversa anteriores pessoalmente com eles e, em seguida, as questões foram enviadas por meio de um formulário Google.

As questões versavam sobre o tempo de exercício na escola; o tempo ministrando o componente de História no 4º e 5º ano; a formação inicial e continuada; a importância do ensino desse componente e da História da Paraíba; qual o material didático utilizado e se contempla as necessidades. Foi perguntado se conheciam a proposta curricular do município e qual a maior dificuldade em se trabalhar com História e História da Paraíba.

Dos treze listados, sete responderam. A distribuição das professoras nas escolas é a seguinte: três atuam na Escola Municipal Santa Mônica, duas na Escola Justina Emília Crizanto, uma na Escola João Silvino e uma na Escola Miguel Alves da Silva, todas localizadas na zona urbana do município.

A matriz curricular oferecida nas escolas municipais de Itaporanga se apresenta da seguinte forma:

Tabela 2 - Matriz curricular do município de Itaporanga

---

<sup>17</sup> MELLO, José Octávio A e RODRIGUES, Gonzaga. *Paraíba: conquista, patrimônio e povo*. 2ª edição, João Pessoa: Grafset, 1985. MELLO, José Octávio A. *História da Paraíba*. 1ª edição. João Pessoa: Editora da UFPB, 1994. BORGES, Deodato e BORGES FILHO, Deodato. *A História da Paraíba em quadrinhos*. 2ª Edição. João Pessoa: Governo do Estado da Paraíba/Comissão do Quarto Centenário, 1985.

NUNES, Luiz. *História da Paraíba em verso*. 2ª ed. João Pessoa: Unipê Editora, 2001.

LIMA, Damião et alii. *Estudando a história da Paraíba: uma coletânea de textos didáticos*. 1ª edição: 1999; 2ª edição de 2001. DIAS, Margarida dos S. *Intrepida ab origine: O Instituto Histórico e Geográfico Paraibano e a produção da história local (1905-1930)*. João Pessoa: Almeida Gráfica e Editora Ltda., 1996 e a "Apresentação" de *Estudando a história da Paraíba: uma coletânea de textos didáticos*, p. 03.

**MATRIZ CURRICULAR-ENSINO FUNDAMENTAL I (REGULAR) – 1º AO 5º ANO/2024**  
**40 SEMANAS -200 DIAS LETIVOS-MÓDULO/AULAS DE 60 MINUTOS**

ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	ANOS /SÉRIES									
		1º ANO		2º ANO		3º ANO		4º ANO		5º ANO	
		CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA
LINGUAGENS	LÍNGUA PORTUGUESA/ L. MATERNA	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200
	ARTES	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80
	EDUCAÇÃO FÍSICA	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40
	<b>SUBTOTAL</b>	<b>8</b>	<b>320</b>	<b>8</b>	<b>320</b>	<b>8</b>	<b>320</b>	<b>8</b>	<b>320</b>	<b>8</b>	<b>320</b>
MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200
	<b>SUBTOTAL</b>	<b>5</b>	<b>200</b>	<b>5</b>	<b>200</b>	<b>5</b>	<b>200</b>	<b>5</b>	<b>200</b>	<b>5</b>	<b>200</b>
CIÊNCIAS DA NATUREZA	CIÊNCIAS	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80
	<b>SUBTOTAL</b>	<b>2</b>	<b>80</b>	<b>2</b>	<b>80</b>	<b>2</b>	<b>80</b>	<b>2</b>	<b>80</b>	<b>2</b>	<b>80</b>
CIÊNCIAS HUMANAS	HISTÓRIA	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80
	GEOGRAFIA	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80
	<b>SUBTOTAL</b>	<b>4</b>	<b>160</b>	<b>4</b>	<b>160</b>	<b>4</b>	<b>160</b>	<b>4</b>	<b>160</b>	<b>4</b>	<b>160</b>
CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES	ENSINO RELIGIOSO	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40
	<b>SUB TOTAL</b>	<b>1</b>	<b>40</b>	<b>1</b>	<b>40</b>	<b>1</b>	<b>40</b>	<b>1</b>	<b>40</b>	<b>1</b>	<b>40</b>
<b>TOTAL DE MÓDULO -AULAS SEMANA</b>		<b>20</b>		<b>20</b>		<b>20</b>		<b>20</b>		<b>20</b>	
<b>TOTAL DE MÓDULOS-AULA ANUAL</b>		<b>800</b>		<b>800</b>		<b>800</b>		<b>800</b>		<b>800</b>	
<b>TOTAL DE MÓDULOS GERAL</b>		<b>3.200</b>									

Fonte: Secretaria de Educação do Município de Itaporanga-PB.

Na tabela observamos a distribuição da carga horária dos componentes curriculares levando-se em consideração ano/série onde consta que História tem uma carga horária semanal de duas aulas o que corresponde a 80 horas mensalmente. Sugerimos que pelo menos 10 aulas mensais poderiam ser destinadas ao estudo de História da Paraíba, seguindo um planejamento adequado.

Para atingir o objetivo de analisar a relação entre teoria e prática dos professores que atuam nas escolas municipais, encaminhamos questionário a professores da rede municipal de Itaporanga que lecionam História no 4º e 5º ano (anos iniciais). Esses docentes têm ministrado aulas do componente curricular de História em conformidade com as diretrizes curriculares para o 4º e 5º anos, que preveem duas aulas semanais da disciplina. Em 2024, 235 alunos estavam matriculados no 4ºano e 177 no 5º ano.

Dos 13 professores que atuam nessa etapa, sete participaram, representando quatro escolas, sendo todas do sexo feminino, e responderam a questões divididas nas seguintes temáticas: a) dados sobre o trabalho docente b) prática docente, ensino de história e dificuldades, c) dificuldade com a prática docente e o ensino de história da paraíba, d) prática docente e o ensino de história local e regional e e) formação continuada – oficinas. As professoras foram Identificadas de A a G, para preservar suas identidades.

No que diz respeito à primeira temática, nos itens: formação, pós-graduação e tempo de serviço, identificou-se que apenas uma das professoras era, de fato, licenciada em História, enquanto as demais haviam cursado Pedagogia. Seis

professoras possuem pós-graduação, são especialistas, com formação adicional na área de Pedagogia. Em relação ao tempo de atuação em sala de aula, varia de 7 a 23 anos.

Nos itens 8 e 9, correspondentes à primeira temática, perguntamos se elas consideravam importante o estudo da História e da História da Paraíba. Unanimemente, disseram que sim. “Pois o conhecimento é a base para os alunos vivenciarem sua concepção a respeito de uma sociedade igualitária para todos os cidadãos” (professora D). “Por que é fundamental na formação do aluno, conhecer o que se passa no mundo” (professora E).

A professora A reclamou que os livros didáticos não trazem informações sobre a História da Paraíba. A professora D afirmou ser importante o estudo da História do estado, enquanto a professora E acredita ser importante “para conhecer a história do Brasil, é preciso, em primeiro lugar, conhecer a história da Paraíba”.

As respostas demonstram uma concepção de que o estudo da história da Paraíba é importante por diferentes razões, mas todas convergem para a ideia de que conhecer a história local é fundamental para um entendimento mais amplo e contextualizado da história do Brasil e da identidade regional. Ainda destacam outra lacuna no ensino da história, apontando que os livros didáticos não abordam suficientemente a história da Paraíba. Isso sugere uma concepção de que a história local é negligenciada no currículo escolar, o que pode levar a uma falta de conhecimento sobre a identidade e os acontecimentos regionais. As professoras valorizam a inclusão da história da Paraíba como parte essencial da educação. Enfatizam a importância de compreender as múltiplas dimensões da história, incluindo aspectos políticos, ambientais e regionais. A concepção é de que a história da Paraíba não é apenas um conjunto de fatos isolados, mas um campo de estudo que se conecta com questões mais amplas, como a formação política, a relação com o meio ambiente e a identidade regional. Reflete a ideia de que a história da Paraíba é um ponto de partida essencial para entender a história do Brasil como um todo. A concepção aqui é de que a história local é uma peça fundamental no quebra-cabeça da história nacional, e que sem compreender as particularidades regionais, não é possível ter uma visão completa do processo histórico brasileiro.

Nos itens 10 e 11, questionamos sobre a importância de ter um material didático voltado para o ensino de História e da Paraíba. Todas as professoras disseram que sim. “É muito importante ter material específico para o ensino de

História.” (Professora C) “Principalmente trazer uma abordagem de fácil assimilação para os educandos.” (Professora D) “Pois facilita a aprendizagem dos alunos, proporcionando uma melhor compreensão.” (Professora E)

No item 12 formulamos a seguinte pergunta: “Seria importante ter formação continuada específica voltada para o ensino de História e da História da PB?” Afirmativamente todas, concordaram que sim.

As respostas demonstram que um material voltado especificamente para o ensino de História é crucial. Isso sugere que a disciplina possui particularidades que exigem recursos adaptados, como contextualização histórica, análise de fontes e desenvolvimento do pensamento crítico. Um material genérico pode não atender plenamente a essas demandas.

Os itens 13 a 15 correspondem à segunda etapa. Perguntamos às professoras se tinham conhecimento da existência de uma proposta curricular para os anos iniciais e se a conheciam. Elas disseram que sim. No entanto, as professoras A, E e G não conhecem a proposta para os anos iniciais.

Pelo que constatamos, a secretaria de educação municipal segue o a proposta curricular da Secretaria Estadual de Educação da Paraíba – SEE-PB<sup>18</sup>. Entendemos que os municípios que possuem seu próprio documento apontam para a existência de um planejamento estruturado para o ensino em todas as etapas. Isso pode facilitar a organização do trabalho dos professores, a escolha de materiais didáticos e a avaliação do aprendizado dos alunos. A existência desse material administrativo/pedagógico também sugere o alinhamento com as diretrizes educacionais nacionais e estaduais, o que pode contribuir para a qualidade do ensino.

Por outro lado a falta de uma proposta curricular própria e a consequente adoção da proposta curricular do estado pode trazer uma série de desafios e problemas. Desalinhamento com as necessidades locais, ou seja, o contexto local é ignorado, pois a proposta curricular do estado é geralmente mais genérica e pode não considerar as particularidades culturais, sociais, econômicas e históricas do município. Isso pode resultar em um currículo que não dialoga com a realidade dos estudantes e da comunidade. Por sua vez poderá dificultar na sua implementação

---

<sup>18</sup> Secretaria da Educação do Estado da Paraíba SEEP: Proposta Curricular do Estado da Paraíba para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. João Pessoa. 2020.

em razão da falta de capacitação de professores e gestores que não estando familiarizados com a proposta estadual podem não conseguir estabelecer uma implementação eficaz. Por fim, outro elemento preocupante seria o de recursos inadequados. Materiais didáticos, formação de professores e infraestrutura podem não estar alinhados com a proposta estadual, gerando inconsistências na prática pedagógica.

Quais são as maiores dificuldades em trabalhar com o ensino de História? Poderia ser indicada mais de uma opção entre: material didático, formação na área de História e desinteresse dos alunos. As professoras A, B, D e E consideraram o material didático. As professoras B, C, E, F e G indicaram a formação na área. As professoras A e E citaram o desinteresse dos alunos.

Sobre a temática "Dificuldade com a prática docente e o ensino de História da Paraíba", queríamos saber:

Se as professoras já haviam ministrado aulas de História da Paraíba (item 16);

Se trabalhavam com livros ou outros materiais que abordassem esse conteúdo e, em caso afirmativo, quais seriam (item 16.1);

Se esses materiais satisfaziam as necessidades de ensino e aprendizagem dos alunos (item 16.2);

E, ainda, quais eram as maiores dificuldades em trabalhar com o ensino de História da Paraíba (sendo possível assinalar mais de uma opção).

Quanto aos resultados, todas as professoras disseram que ministram aulas de História a partir do livro da coleção "Bem Me Quer."

"É um livro bastante resumido e não traz nenhuma abordagem sobre história da Paraíba. (professora A). "Em partes' (professora B). "Não pois não traz os conhecimentos que eu gostaria de transmitir para os alunos. Mas ao mesmo tempo traz temáticas que os alunos gostam." (professora D). "Não, pois é um livro muito resumido." (professora E). "O Livro satisfaz as nossas necessidades de ensino e aprendizagem dos alunos. Sinto falta de conteúdos voltados para a História da Paraíba." (professora F)

Nos deparamos com opiniões diversas das professoras sobre o livro utilizado, destacando pontos positivos e negativos. O consenso gira em torno da insuficiência de conteúdo histórico local e da concisão do material. Sem muita consistência, é apontado o gosto dos alunos pelo material.

Em relação ao item “Qual sua experiência com a História da Paraíba?”, as professoras fizeram as seguintes colocações,

Professora A "Seria importante que fosse incluído ao material dos alunos do Ensino Fundamental I, apostilas com abordagens sobre a história da Paraíba." Professora C "É muito importante conhecer a história do nosso estado, mas não tem livro específico para trabalhar a História da Paraíba, por isso faz necessário pesquisas em livros e meios digitais para sanar dúvidas." Professora D "É muito importante que o aluno conheça seu estado, mas infelizmente não temos material adequado." Professora E "acredito que todo professor tem dificuldade em trabalhar a história da Paraíba, por falta de material, mais sabemos da importância em conhecer a história da Paraíba para conhecer o passado, presente e entender o futuro." Professora F "tenho pouca experiência com a história da Paraíba, porém o estudo da mesma é muito importante para o nosso crescimento pessoal e profissional." Professora G "super recomendo."

As falas destacadas demonstram uma preocupação compartilhada sobre a importância de ensinar a história da Paraíba nas escolas de ensino fundamental. Há um consenso sobre a relevância de os alunos conhecerem a história do estado para entenderem melhor seu passado, presente e futuro, bem como para contribuir com seu crescimento pessoal e profissional. No entanto, todas enfrentam desafios devido à falta de materiais didáticos específicos e adequados. Elas recorrem a pesquisas em livros e meios digitais para suprir essa lacuna, evidenciando uma necessidade urgente de desenvolvimento de recursos educacionais que abordem a história local de maneira mais acessível e sistemática. Essa situação revela um desejo por melhorias no currículo educacional, o qual possa enriquecer o aprendizado dos alunos sobre sua própria cultura e identidade.

Indagadas sobre se gostaria de ter um material didático de apoio para ensinar História da Paraíba? Responderam que sim, onde a professora C “Com o material facilita o ensino e aprendizagem da criança.” Professora E “Para adquirir mais conhecimentos.” Professora F “pois seria um guia para trabalhar com nossos alunos.”

Foi apontada como maior dificuldade para ensinar história da Paraíba o material didático: professoras A, B, C, D e E, a formação na área: professoras B, C, E, F e G, o desinteresse dos alunos professoras A e E. A maioria das professoras,

como se pode observar, atribuíram a um material adequado e a formação na área as principais causas do desinteresse dos alunos<sup>19</sup> que seria uma consequência.

No item 27, referente à formação continuada, perguntamos se as professoras já participaram, de oficinas sobre História e História da Paraíba e se gostariam de ter essa experiência. A professora C disse que sim e emendou que “O trabalho com oficinas são ótimos para vivenciar em sala de aula com os discentes e promover sua aprendizagem. É importante também que os docentes participem de formações contínuas.” A professora D também viveu a experiência e falou que: “foi maravilhosa para subsidiar minha prática pedagógica.” As demais não participaram e consideraram que não são oferecidas pela rede. Todas gostariam de participar desses momentos.

As respostas convergem para a ideia de que a formação continuada e o uso de bons materiais são essenciais para o ensino eficaz de História e da História da PB. A formação continuada capacita os professores a abordarem os conteúdos de maneira mais clara e contextualizada, enquanto o bom material didático serve como suporte para a compreensão e o engajamento dos alunos. Juntos esses elementos contribuem para uma aprendizagem mais profunda e significativa, especialmente em uma disciplina como História, que requer a análise crítica de eventos e contextos.

A primeira afirmação reforça a ideia de que a qualidade do material utilizado em sala de aula é um fator crucial para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Um material bem elaborado, atualizado e contextualizado pode despertar o interesse dos alunos, facilitar a compreensão dos conteúdos e promover uma aprendizagem mais significativa.

No caso do ensino de História e da História da PB, materiais que incluam fontes primárias, documentos históricos, imagens e contextos locais podem enriquecer a experiência dos estudantes.

A formação continuada permite que os professores se atualizem sobre novas metodologias, abordagens pedagógicas e conteúdos específicos, o que, por sua vez, facilita a transmissão do conhecimento aos alunos. Quando o professor está bem preparado e utiliza estratégias adequadas, os alunos tendem a compreender

---

<sup>19</sup> Ressaltamos que em relação ao item 18 havia seis possibilidades de resposta: material didático, formação na área, desinteresse dos alunos, falta de apoio da gestão escolar, falta de apoio da coordenação e estrutura da escola.

melhor os conceitos históricos e a estabelecer conexões com o contexto local e global.

Em síntese, o estudo evidencia a necessidade de investimentos em materiais didáticos, formação docente e propostas curriculares que valorizem a História da Paraíba, de modo a promover um ensino mais contextualizado e significativo para os alunos. A inclusão desse conteúdo no currículo é vista como essencial para o desenvolvimento de uma consciência histórica e cidadã, além de fortalecer a identidade cultural dos estudantes.

### 3.4 Proposta para o ensino de história da Paraíba na rede municipal de Itaporanga – produto didático.

Considerando o exposto sobre livros acadêmicos e didáticos entendemos que se trata de uma parte da história da Paraíba. Assim, a seleção da metodologia de ensino será determinada pela perspectiva historiográfica utilizada e pelos objetivos educacionais. O uso de diversas linguagens e materiais, tais como histórias em quadrinhos, poesia popular, imagens e documentos, pode tornar o processo de ensino mais inventivo e gratificante e o aprendizado mais prazeroso. O diálogo com a produção acadêmica mais recente, incorporando novas pesquisas e temas, é fundamental para enriquecer o ensino da história da Paraíba e oferecer aos alunos uma compreensão mais crítica e abrangente do passado.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não estrutura seu documento a partir de conteúdos tradicionais ou planos de aula específicos. Ela organiza o ensino por unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. Desta forma, os professores precisam planejar suas aulas de maneira adequada à sua proposta, adaptando os conteúdos.

Com base na proposta curricular da Paraíba para o 4º ano é possível a introdução de elementos locais e regionais em relação aos objetivos de aprendizagem, que incluem "Reconhecer a história como produto da experiência humana, Refletir sobre as ações humanas para identificá-las como instrumentos de mudança e Discutir as mudanças que ocorrem na relação entre o indivíduo e o espaço". O documento sugere como conteúdo: A atuação de indivíduos, coletivos sociais e comunidades ao longo do tempo e espaço, O passado e o presente: a ideia

de continuidade e as contínuas mudanças sociais e culturais (SEE-PB, 2020, p. 353). Desta feita se permite abordar a história dos grupos indígenas locais e a formação da Paraíba, a diáspora negra.

Igualmente a proposta aborda "Compreender as transformações na interação entre homem e natureza ao longo da história, examinar o processo de construção/organização, observar a movimentação de indivíduos ao longo do tempo e dos primeiros espaços das sociedades". Os educadores podem investigar a elaboração da história, fundamentada nas conexões entre acontecimentos, locais e indivíduos ao longo do tempo e do espaço. É crucial discutir a valorização de indivíduos e culturas que foram incessantemente perseguidos e silenciados, isso poderá acontecer instigando temas sobre cidadania.

A relação dos nomes vivenciados no cotidiano dos educandos remete ao passado indígena onde nomes com Paraíba: "rio de difícil navegação" como bem Itaporanga, palavra de origem tupi "ita=pedra + poranga=bonita".

No 3º e no 4º ano contemplam-se a noção de lugar em que se vive e as dinâmicas em torno da cidade, com ênfase nas diferenciações entre a vida privada e a vida pública, a urbana e a rural. Nesse momento, também são analisados processos mais longínquos na escala temporal, como a circulação dos primeiros grupos humanos. Essa análise se amplia no 5º ano, cuja ênfase está em pensar a diversidade dos povos e culturas e suas formas de organização. A noção de cidadania, com direitos e deveres, e o reconhecimento da diversidade das sociedades pressupõem uma educação que estimule o convívio e o respeito entre os povos (BNCC, 2017, p.404).

O que está sendo apresentado reflete uma abordagem progressiva e contextualizada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para os anos iniciais do Ensino Fundamental, especificamente do 3º ao 5º ano. No caso do 4º ano são destacados vários aspectos, como foco no local de moradia, onde é sugerido que os estudantes aprimorem a percepção de pertença ao local onde residem, entendendo as dinâmicas locais. A abordagem de tópicos como a movimentação dos primeiros grupos humanos possibilita que os estudantes comecem a compreender a dimensão temporal da história, mesmo que de maneira inicial. Isso contribui para a formação de um conceito de continuidade e transformação ao longo dos anos.

No 5º ano deve-se focar na diversidade dos povos, culturas e cidadania, ou seja, acontece uma ampliação da perspectiva: a esse grupo de alunos, a BNCC expande o foco para a diversidade dos povos e culturas, destacando suas formas de organização. Isso permite que os alunos compreendam que existem diferentes

modos de vida, valores e tradições, o que é essencial para a formação de uma visão pluralista e respeitosa. Educação para o convívio, é enfatizado a importância de uma educação que promova o convívio harmonioso entre diferentes grupos sociais e culturais. Isso está alinhado com a necessidade de formar cidadãos capazes de lidar com a diversidade em um mundo globalizado.

### 3.5 Sequência Didática como Estratégia de Ensino: contribuições para a Aprendizagem em História

Nosso objetivo com os planos de sequências didáticas é apresentar para os professores do ensino de história do município de Itaporanga uma forma de trabalhar em sala de aula determinados temas do ensino de história da Paraíba na Educação Básica anos iniciais 4º e 5º ano.

De acordo com Antoni Zabala uma sequência didática (SD) é entendida como um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, com um início e um fim conhecidos tanto por professores como por alunos. O autor também descreve uma sequência didática como uma forma de encadear e articular diferentes atividades ao longo de uma unidade didática (Zabala,1998).

A sequência didática possui um aspecto macroestrutural, onde as atividades são dispostas sequencialmente para atingir o objetivo educacional. No planejamento do trabalho é necessário definir as atividades iniciais, as intermediárias e as de finalização, bem como as relações entre elas (Zabala,1998).

Para Zabala é fundamental que os objetivos educacionais de uma SD sejam claros não só para o professor, mas também para os alunos. Os alunos devem ser informados sobre o que será realizado, como será feito, por que será feito e o que se pretende alcançar com a aplicação da atividade. Desta forma, a sequência didática implica uma organização prévia das aulas e um planejamento do processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Perrenoud uma sequência didática (SD) é um dispositivo que coloca os alunos perante uma atividade a ser realizada, um projeto a ser feito ou um problema a ser resolvido, que são acordados entre todas as partes envolvidas. Nela, procura-se minimizar a ocorrência de improvisações nas aulas, salvo quando estritamente necessário ou desejável, e também de conflitos entre alunos e entre

professor-alunos. Isto é possível devido ao contrato estabelecido, e a consciência de todos os envolvidos sobre o objetivo a alcançar e aos meios para atingi-lo (Perrenoud, 2000).

O uso de sequências didáticas no ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental (4º e 5º ano) é uma estratégia pedagógica que contribui significativamente para a organização do processo de ensino e aprendizagem. A sequência didática permite que o professor planeje etapas progressivas e interligadas, garantindo que os alunos construam conhecimentos de forma significativa e contextualizada.

A Sequência Didática no Ensino de História visa a uma estruturação do conhecimento ao possibilitar a organização dos conteúdos de forma lógica e progressiva, facilitando a compreensão dos alunos sobre os conceitos históricos. Ao mesmo tempo em permite que os alunos relacionem fatos, contextos e processos históricos de maneira coerente. Promove o desenvolvimento de habilidades como análise, interpretação, comparação e crítica, essenciais para o estudo da História. Estimula a leitura, a escrita e a oralidade, integrando diferentes linguagens.

Por sua vez ajuda na contextualização e significado ao conectar o conteúdo histórico à realidade dos alunos, tornando o aprendizado mais significativo e interessante. Permite trabalhar com temas transversais, como cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças. Possibilitando ainda uma avaliação processual, identificando dificuldades e ajustando as estratégias de ensino. Por fim possibilita o engajamento dos alunos. Ao utilizar atividades variadas e interativas a sequência didática mantém o interesse dos alunos e promove a participação ativa.

A Sequência didática é direcionada aos professores e professoras para aplicarem com os discentes do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental (anos iniciais) e tem por objetivo provocar o estudo, o conhecimento e a aprendizagem crítica e criativa sobre a história da Paraíba. Ao mesmo tempo busca desenvolver meios dinâmicos no ensino de assuntos relacionados as temáticas de história regional, em virtude da carência de abordagem nos livros didáticos possibilitando aos estudantes o contato com conteúdos mais próximos a eles, visto que há uma grande lacuna em relação ao ensino de história local e regional nas escolas municipais.

Para cada tema apresentamos uma introdução e um objetivo, buscando esclarecer as escolhas temáticas, levando em conta sua relevância para o conhecimento histórico dos alunos dessa fase educacional, além de apoiar os

docentes em suas práticas. São sugeridas as aulas relacionadas a cada um dos tópicos, onde são apresentados os objetivos, uma introdução, a habilidade correspondente e tarefas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir que o currículo escolar é um elemento considerado fundamental da educação, refletindo conhecimentos, valores, culturas e ideologias. Porém é necessário compreendê-lo como um campo de disputas, resistências e transformações. No Brasil esse debate tem evoluído capitaneado pelas transformações sociais, políticas e culturais a partir da redemocratização.

No campo da História ampliou-se bastante a discussão em torno de um currículo mais voltado ao não colonial, ao decolonial e demais temas em debate na historiografia: relações étnico-raciais, gênero, tempo histórico e história local que ganharam relevância e refletiu nas escolas influenciando professores, alunos e materiais didáticos.

Mediante esse movimento compreendemos que o currículo não é apenas um conjunto de conteúdos, mas sim uma construção cultural, social e política que reflete relações de poder e interesses dominantes. O grande passo foi a evolução das teorias, nos deparamos com a crítica e pós-crítica que questionam o conhecimento universal e valorizam as questões culturais e identitárias.

Quando analisamos os documentos oficiais aplicados ao sistema educacional brasileiro, as políticas educacionais, como a LDB, os PCNs e a BNCC, estes normatizam, regulam e influenciam o currículo refletindo os desafios da educação brasileira e demonstrando o quanto as escolhas curriculares são influenciadas por interesses políticos e econômicos. Nesse contexto a escola que deveria ser um espaço de encontro e diálogo entre diferentes culturas e saberes acaba ficando a reboque dessa imposição.

A partir disso vemos o quanto é importante o protagonismo dos professores e alunos na construção do currículo real promovendo uma educação que vá além da transmissão de conhecimentos técnicos e que promova a justiça social e a democracia. Isso, não resta dúvida, contribuirá para uma educação mais inclusiva, democrática e emancipadora. Mostramos com o nosso trabalho que a seleção do que é ensinado reflete relações de poder e interesses dominantes, mas que podem ser submetidos ao crivo crítico.

O que nos instiga é alertar que os saberes acumulados muitas vezes ignoram as vivências dos professores e alunos. A construção de um currículo unificado pode

desconsiderar as diferentes realidades sócio-históricas dos sujeitos diretamente envolvidos na comunidade escolar.

Entendemos ainda que a natureza dinâmica do currículo permite que elementos escapem e abram espaço para novas linhas de pensamento. É importante uma abordagem centrada na diferença, reconhecendo a multiplicidade dos currículos e explorando as singularidades.

A escola é um espaço de saberes, identidades e desejos, onde as subjetividades se confundem com o mundo real. A vontade de potência, enquanto um conceito nietzschiano manifesta-se na capacidade de criar, transformar e desafiar limites.

O desafio está em reconhecer as relações de poder e as diferenças culturais para que o currículo seja um instrumento para a promoção da justiça social e da igualdade de oportunidades. É necessário pensar o currículo de forma dinâmica, contextualizada e democrática.

A partir do que foi colocado no segundo capítulo podemos inferir que o ensino de História no Brasil é um campo complexo e dinâmico, moldado por influências históricas, políticas, sociais e pedagógicas.

Dessa forma é de salutar importância o papel do professor como mediador do conhecimento e a importância de valorizar o aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem, respeitando seus saberes e experiências. É crucial que o professor promova discussões que politizem os saberes particulares e as realidades dos alunos.

Temos que repensar aspectos didáticos e metodológicos da prática do docente que ministra aulas de história. Há a necessidade da implementação de uma didática que vá além dos aspectos técnicos e instrumentais, considerando as dimensões humana e política do processo de ensino-aprendizagem. A problematização dos conteúdos é fundamental para evidenciar a natureza investigativa da produção do conhecimento histórico e estimular o pensamento crítico dos alunos.

Sendo assim é fundamental o despertar da consciência histórica como categoria de autoexplicação da disciplina, que estrutura o conhecimento histórico como meio de compreender o presente e “antecipar” o futuro. A cultura histórica deve ser abordada como um conjunto de práticas, narrativas e reflexões que uma sociedade utiliza para dar sentido ao passado.

É de extrema necessidade trazer para o debate o conceito de transposição didática. A transformação do conhecimento científico em conhecimento ensinável, tem suscitado questionamentos em encontros, simpósios, seminários e salas de aula, por exemplo, no mestrado profissional em ensino de história. E o que dizer do papel dos livros didáticos como ferramenta de apoio ao professor? É importante que o docente esteja ciente das limitações do livro didático e que o complemente com outras fontes e métodos de ensino, mas que principalmente considere suas limitações.

Nessa missão transformadora é que sugerimos a importância de superar o eurocentrismo e promover um ensino de História crítico, reflexivo e inclusivo, considerando as diferentes vozes e perspectivas que compõem a história do país. O ensino de História deve ser capaz de problematizar o passado e conectá-lo com o presente, ajudando os alunos a compreenderem a complexidade da realidade brasileira e a construírem uma cidadania crítica e consciente.

Defendemos um ensino de História que vá além da memorização de factos e datas, incentivando a participação ativa dos alunos, o desenvolvimento do pensamento crítico e a compreensão da história como um processo em constante construção.

A história local é importante para conectar o passado e o presente tornando a História mais relevante para os alunos e despertando o interesse pela disciplina. O estudo da história local promove uma aprendizagem mais ativa e envolvente, permitindo que os alunos participem em pesquisas e desenvolvam o pensamento crítico.

Indubitavelmente é crucial que o ensino de história local seja integrado a um contexto mais amplo, conectando o local, o regional, o nacional e o global. É importante evitar uma abordagem reducionista da história local, considerando as suas conexões com a região e outros contextos mais gerais.

Essencialmente nos preocupa a ausência da história da Paraíba no Ensino Fundamental e Médio tanto na rede estadual quanto na municipal, o que foi identificado pelo nosso estudo. Comprovou-se que na proposta curricular do estado existe essa lacuna e, por conseguinte, no currículo municipal, visto que está baseado no documento da Secretaria de Estado da Educação da Paraíba. A proposta enfatiza os direitos de aprendizagem dos alunos considerando a diversidade cultural e social a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de

2017. E apesar de constar que visa garantir que os alunos se desenvolvam plenamente nas dimensões afetivas, cognitivas e sociais há um flagrante problema de entendimento ao não incluir a história local nas diretrizes curriculares.

Portanto a história não deve ser entendida como algo estático e distante, e sim como um processo dinâmico que está em constante mudança, de um passado onipresente, dialogando constantemente com o presente. Nesse sentido o ensino de História se concentra no aprimoramento do pensamento histórico e na formação da cidadania, valorizando a vivência humana, a variedade cultural e a formação de identidades, na interlocução com o local e regional.

No geral, os materiais didáticos existentes para o ensino básico apresentam algumas lacunas como abordagens desatualizadas que frequentemente não incorporam as pesquisas e abordagens historiográficas mais recentes, como estudos sobre gênero e a história social e cultural, tão pouco local e regional.

No tocante a história da Paraíba existe uma escassez de materiais didáticos, conforme atestado pela pesquisa com os professores da rede municipal. Obras historiográficas trazem abordagens desde as mais tradicionais, oficiais, positivistas até as de influência marxista.

A falta de atualização temática e a dificuldade de acesso a estes recursos para os professores do ensino básico compromete a qualidade de seu trabalho e aumenta as desigualdades educacionais. É necessário incorporar novas pesquisas e abordagens historiográficas nos materiais didáticos. Precisa-se promover um ensino de história regional mais criativo, acessível e alinhado com as necessidades dos alunos.

O questionário aplicado com professores do ensino fundamental em Itaporanga, Paraíba, revela desafios no ensino de história local. Os docentes destacam a importância de ensinar a história da Paraíba, mas lamentam a falta de materiais didáticos adequados e a necessidade de formação contínua.

A pesquisa indica que os livros didáticos utilizados são resumidos e omitem informações sobre a história regional. Apesar de seguirem a proposta curricular estadual, os professores reconhecem a importância de um currículo alinhado às necessidades locais. Os resultados apontam para a necessidade de investir em recursos que valorizem a história da Paraíba, promovendo um ensino mais contextualizado e significativo. Em última análise, a integração da história local é

vista como crucial para o desenvolvimento da identidade cultural e do senso de cidadania dos alunos.

Três coisas nos chama atenção a partir do que foi coletado, primeiro a formação continuada específica para o ensino de História e da História da Paraíba sendo considerada como essencial para capacitar os professores a abordar os conteúdos de maneira mais clara e contextualizada. Segundo, apesar do desejo de se trabalhar com o tema, a falta de material didático é um grande obstáculo, e por último o desinteresse dos alunos.

Em suma, o estudo destaca a necessidade de investimentos em materiais didáticos, formação docente e propostas curriculares que valorizem a História da Paraíba, a fim de promover um ensino mais contextualizado, significativo e que fortaleça a identidade cultural dos estudantes.

A partir do que foi colocado nossa intenção é propor uma abordagem contextualizada e progressiva do ensino de História da Paraíba nos anos iniciais do Ensino Fundamental (4º e 5º anos) com foco no uso de sequências didáticas como estratégia pedagógica superando os limites da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que organiza o ensino, nessa etapa, por unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, exigindo que os professores adaptem os conteúdos e planejem as aulas de forma adequada. Desta forma, entendemos que limita a capacidade dos professores de adaptar o ensino às necessidades específicas de suas turmas e contextos locais. Ao prescrever algo pode restringir a criatividade dos educadores, que precisam seguir um roteiro pré-estabelecido em vez de explorar abordagens pedagógicas mais inovadoras e dinâmicas.

Essa estrutura pode dificultar a promoção de um ambiente de aprendizagem mais democrático e participativo. A ênfase em cumprir diretrizes específicas pode desviar o foco do desenvolvimento de competências cidadãs e críticas. Será necessário encontrar um equilíbrio entre garantir uma base educacional comum e permitir a flexibilidade necessária para que professores e alunos possam experimentar, inovar e participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem.

Propomos as sequências didáticas por entender que permitem uma estruturação lógica e progressiva dos conteúdos, facilitando a compreensão dos alunos e promovendo o desenvolvimento de habilidades como análise, interpretação e crítica. O objetivo dos planos é apresentar aos professores do município de Itaporanga uma forma de trabalhar em sala de aula determinados temas do ensino

de história da Paraíba na Educação Básica anos iniciais 4º e 5º ano de forma mais dinâmica, criativa e instigante possibilitando o contato com conteúdos mais próximos a eles relacionando o passado histórico ao seu presente.

Apresentamos uma proposta para o ensino da história da Paraíba nas escolas municipais de Itaporanga focando nos anos iniciais do Ensino Fundamental (4º e 5º anos). Destacamos a sequência didática como uma estratégia de ensino eficaz que visa estruturar o conhecimento e desenvolver habilidades nos alunos através de atividades organizadas e progressivas. A meta principal é incentivar uma análise crítica e inovadora da história da Paraíba suprimindo uma deficiência nos materiais didáticos e oferecendo aos estudantes uma conexão mais direta com a sua realidade local. É crucial incorporar novas pesquisas e temas da produção acadêmica recente para enriquecer o ensino e oferecer uma compreensão mais crítica do passado.

Finalmente a sequência didática visa estruturar o conhecimento de forma lógica e progressiva, desenvolvendo habilidades como análise, interpretação e crítica, e conectando o conteúdo histórico à realidade dos alunos.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia Ângela da S. e DOURADO, Luiz Fernandes (Org.): *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. [Livro Eletrônico], Recife: ANPAE, 2018.
- APPLE, Michel W: *Ideologia e currículo*. São Paulo: Editora Brasiliense S.A., 1982.
- ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ASSIS, Tauã Carvalho de. PINTO, Suely de Assis. *O ensino de História local como estratégia pedagógica*. Jataí – GO. Volume 15, número 1, ano 2019.
- BARROS, Ednaldo Andrade. *A abordagem transdisciplinar como ferramenta de análise para a compreensão das vozes ausentes na seleção da cultura escolar: olhares para a política de ensino da rede municipal do Recife*. In: MORGADO, José Carlos, DIAS, Hildizina Noberto e SOUSA, Joana (orgs.): *Currículo, ideologia, teorias e políticas educacionais*. Recife: ANPAE, 2017.
- BITTENCOURT, Circe. *Identidade Nacional e ensino de História do Brasil*. In: KARNAL Leandro (org.): *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- CAMPOS, Casemiro de Medeiros. *Saberes docentes e autonomia dos professores*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BOURDIN, Alain. *A questão local*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura: LDB - Lei nº 9394/96. Brasília: MEC, 1996
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental: Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental: Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96. Brasília, 1996.
- CANDAU, Vera Maria (org.): *Rumo a uma nova didática*. 23ª ed. Petrópolis – RJ: Vozes 2013.
- CHEVALLARD Yves. *La transposición didáctica – del saber sábio al saber enseñado*. 3ª ed. Tradución: Claudia Gimán. Buenos Aires.

CONCEIÇÃO, Maria Teluira da: Livro didático regional. In: FERREIRA, Marieta de Moraes e OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord.): Dicionário de ensino de história. Rio de Janeiro : FGV Editora, 2019.

DIAS, Margarida dos S. *Intrepida ab origine: O Instituto Histórico e Geográfico Paraibano e a produção da história local (1905-1930)*. João Pessoa: Almeida Gráfica e Editora Ltda, 1996.

FAGUNDES, José Evangelista; ROCHA, Raimundo Nonato Araújo da. (orgs.). *Reflexões sobre história local e produção de material didático*. Natal: EDUFRN, 2017, p. 57-81.

FARIAS, Maria de Lourdes Mazza de. *Currículos e Programas*. Curitiba: Editora Fael, 2010.

FERREIRA, Marieta de Moraes e OLIVEIRA, Maria Dias de (Coord.). *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa* 39ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FONSECA, Selva Guimarães. *O estudo da história local e a construção de identidades*. In: FONSECA, Selva Guimarães: Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas: Papirus, 2003. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

GALIAN Cláudia Valentina Assumpção. *Os PCNs e a elaboração de propostas curriculares no Brasil*. Cadernos de pesquisa, São Paulo-SP, v.44 n.153, p.648-669, jul./set. 2014.

GIROUX Henry A. *Formação de professor como uma contraesfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural*. In: MOREIRA, Antônio Flavio e TADEU, tomaz (orgs.): Currículo, cultura e sociedade. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

GOUBERT, Pierre. *História local*. Trad.: Marta M. Lago. GOUBERT, Pierre. Local History. IN: *Histórica Studies Today*. Ed. by Felix Gilbert and Stephen R. Graubard. N.Y. Norton & Co., 1972.

KOCHHAN, Andréa (et al). *Didática e prática de ensino: uma reflexão em Candau e Freire*. In: IV Semana de Integração: XIII Semana de Letras, XV Semana de Pedagogia e I Simpósio de Pesquisa e Extensão (SIMPEX) – “Educação e Linguagem: (re)ssignificando o conhecimento” Goiás. 2015.

LEMES, Sebastião de Souza. *O currículo para a escola democratizada: das pistas históricas às perspectivas necessárias*. In: Caderno de formação. Formação de Professores Bloco 03 - Gestão Escolar volume 02. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2013.

LIBÂNIO José Carlos, e FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira, (Org.): *Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar* [livro eletrônico]. 1ª ed. – Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2ª ed. São Paulo – SP: 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. *Políticas educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva*. In. LIBÂNEO José Carlos, e FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira, (Org.): *Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar* [livro eletrônico]. 1ª ed. – Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

LIMA, Damião. *Estudando a história da Paraíba: uma coletânea de textos didáticos*. 1ª edição: 1999; 2ª edição de 2001.

LIRA, Silvano Fidelis de. *História da Paraíba nos livros didáticos: passado e presente, memória e História*. Revista Labirinto: Rondônia, ano XVI, vol. 24, nº1, pp.34-39. Jan-jun 2016.

MACEDO Elizabeth. *Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino*. Cadernos de Pesquisa v.42 n.147 p.716-737 set./dez. 2012.

\_\_\_\_\_. *Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?* Educ. Soc., Campinas, v. 36, out.-dez, p. 891-90, 2015.

MACEDO, Helder Alexandre Medeiros de. *Como se constrói uma história local: aspectos da produção e da utilização no ensino de História*. In: ALVEAL, Carmem Margarida Oliveira.

MELLO, José Octávio A; RODRIGUES, Gonzaga. *Paraíba: conquista, patrimônio e povo*. 2ª edição, João Pessoa: Grafset, 1985.

\_\_\_\_\_, José Octávio A. *História da Paraíba: lutas e resistências*. 1ª edição. João Pessoa: Editora da UFPB, 1994.

MELO, Vilma de Lurdes Barbosa. *História local: contribuições para pensar, fazer e ensinar*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

MICHAELIS. Dicionário brasileiro da Língua portuguesa. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/normatizar/>>. Acesso em: 25 out.

MONTEIRO, Maria do Rosário Guedes (et al): *A materialização de um novo paradigma na educação brasileira e seus reflexos no currículo escolar a partir das reformas e políticas educacionais dos anos 90*. In: MORGADO, José Carlos, DIAS, Hildizina Norberto e SOUSA, Joana (orgs.): *Currículo, ideologia, teorias e políticas educacionais*. Recife: ANPAE, 2017.

MOREIRA, Antônio Flavio e TADEU, tomaz (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MORGADO, José Carlos, DIAS, Hildizina Norberto e SOUSA, Joana. *Currículo, ideologia, teorias e política educacionais*. In: Anais do XII Colóquio sobre questões

curricular; VIII Colóquio luso-brasileiro de currículo; II Colóquio luso-afro-brasileiro de questões curriculares. Série. ANPAE. Recife, 2017.

NUNES, Luiz. *História da Paraíba em verso*. 2ª ed. João Pessoa: Unipê Editora, 2001.

PARAÍSO, Marlucy Alves. *Diferença no currículo*. Cadernos de Pesquisa-FCC, São Paulo. v.40, nº140, Maio/ago, 2010. p.587-604

PERRENOUD, Philippe. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. 2ª Ed., trad. Cláudia Schiling. Porto Alegre – RS, 2001.

PERRENOUD, Philippe. *A Pedagogia na Escola das Diferenças*. Fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre, Artmed Editora, 2001.

PINSKY, Jaime. *O ensino de história e a criação do fato*. 14ª ed. São Paulo: Contexto. 2018.

RAMOS, Jéssica Rochelly da Silva, (et al): Base Nacional Comum Curricular: *Questionando a tentativa de homogeneização do ensino no século XXI a partir da teoria do discurso*. In: MORGADO, José Carlos, DIAS, Hildizina Noberto e SOUSA, Joana (orgs.): *Currículo, ideologia, teorias e políticas educacionais*. Recife: ANPAE, 2017.

REZNIK, Luís. *História local: pesquisa, ensino e narrativa*. <<https://pt.scribd.com/document/325385569/historia-local-reznik-1-pdf>> (consulta em 10 de outubro de 2024).

RIBEIRO JR, Halferd Carlos e VALÉRIO, Mairon Escorsi. *Ensino de História e currículo – reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, formação de professores e prática de ensino*. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

ROSA, Dalva E. Gonçalves, SOUSA, Vanilton Camilo de, FELDMAN, Daniel et.al: *Didáticas e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O que significa o currículo?* In: SACRISTÁN, José Gimeno. (Org.) *Saberes e Incertezas sobre o Currículo*. Porto Alegre: Ed. Penso, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*, 3ª ed, Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SCHMIDT, Elizabeth Silveira. *Currículo: uma abordagem conceitual e histórica* Publicatio-UEPG, Ponta Grossa, jun.2003, pp.59-69.

SCHMIDT, M. A. M.S; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. *A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História*. Cedes, Campinas, v. 25, n. 67, out. 2005, p.297-308.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *História local e o ensino de história*. In: \_\_\_\_\_. *Ensinar história*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção pensamento e ação na sala de aula).

SILVA, Vera Alice Cardoso: Regionalismo: o enfoque metodológico e a concepção histórica. In: SILVA, Marcos A. da (coord.): *República em migalhas: história regional e local*. São Paulo-SP: Marco Zero. 1990.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy: Região e história questão de método. In: SILVA, Marcos A. da (coord.): *República em migalhas: história regional e local*. São Paulo-SP: Marco Zero. 1990.

SOUSA, Fabio Gutemberg Ramos Bezerra de. *O livro didático de história da Paraíba: problemas e desafios*. In: ANPUH – XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – 2005, Londrina - PR.

SOUZA, Joana D'Arc Bezerra de; ARAÚJO, Patrícia Cristina de Aragão. *Paraíba: um convite ao ensino de História local*. In: XIII ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA DA ANPUH SEÇÃO PARAÍBA. Guarabira - PB, 2008.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17ª. ed. — Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

THIESEN, Juarez da Silva. *O que há no “entre” teoria curricular, políticas de currículo e escola?* Educação, Porto Alegre, v. 35, n. 1, jan./abr. 2012, p. 129-136.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

**“EU SOU DA PARAÍBA, É MEU ESSE LUGAR”**



# **SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

## **HISTÓRIA DA PARAÍBA**

**4º e 5º ano**

## SEQUÊNCIA DIDÁTICA – 4º ano

<b>TEMA 1: Explorando as Culturas Indígenas da Paraíba</b>
<b>HABILIDADES: (EF04HI01)</b>
<p><b>OBJETIVOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver o conhecimento sobre os grupos indígenas que habitavam a Paraíba antes da chegada dos europeus, compreendendo suas culturas, territórios e contribuições para a história local.</li> <li>- Compreender a diversidade cultural dos povos indígenas da Paraíba, destacando os Potiguaras, Tabajaras, Tapuias, Cariris e Tarairius, suas formas de viver, costumes, cultura e a contribuição histórica, além de refletir sobre o preconceito europeu.</li> </ul>
<p><b>INTRODUÇÃO:</b></p> <p>A história da Paraíba é profundamente marcada pela presença e resistência dos povos indígenas que habitavam a região muito antes da chegada dos colonizadores europeus. Esses grupos, como os Potiguaras, Tabajaras, Tapuias, Cariris e Tarairius possuíam culturas ricas e complexas, com modos de vida, tradições e conhecimentos que se entrelaçavam com o território que ocupavam. Ao explorar as culturas indígenas da Paraíba, é possível não apenas resgatar a memória desses povos, mas também compreender suas contribuições para a formação da identidade local e refletir sobre os impactos do preconceito e da dominação europeia. Este estudo busca, portanto, mergulhar na diversidade cultural desses grupos, destacando suas formas de organização social, práticas cotidianas, crenças e a relação intrínseca com a natureza, ao mesmo tempo em que questiona as narrativas históricas que muitas vezes invisibilizaram ou distorceram suas trajetórias.</p>

AULAS	Objetivos	ATIVIDADES
<p>Aula 1:</p> <p>Introdução aos Povos Indígenas da Paraíba. Os Potiguaras e Tabajaras no Litoral</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- diagnosticar o conhecimentos dos alunos sobre os povos indígenas no Brasil, especificamente na Paraíba.</li> <li>- apresentar os povos indígenas da Paraíba: litoral e sertão.</li> <li>- mostrar suas formas de viver, costumes, cultura e a contribuição histórica, além de refletir sobre o preconceito europeu.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- mapa: distribuição dos grupos indígenas antes e depois da colonização.</li> <li>- pesquisa: Conhecer a cultura e a realidade atual dos Potiguaras e outros grupos na Paraíba.</li> <li>- Organizar jogos e dinâmicas inspirados nas tradições indígenas, como o jogo de peteca ou brincadeiras de caça e coleta.</li> </ul>
<p>Aula 2:</p> <p>Os Cariris no Interior</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explorar a presença dos Cariris no interior da Paraíba, suas práticas culturais e sociais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividade de Pesquisa: Os alunos devem pesquisar sobre um aspecto da cultura Cariri (como a arte, linguagem ou tradições) e apresentar para a turma. Recurso: Vídeos ou imagens de artefatos e locais</li> </ul>

		históricos relacionados aos Cariris. - Oficina de artesanato inspirada nas tradições indígenas, como a confecção de colares ou pinturas corporais.
AULA 3: Preconceitos e Contribuições	- Análise crítica do preconceito europeu que considerava os indígenas preguiçosos. Discussão sobre como esse preconceito foi utilizado para justificar a exploração e submissão dos nativos.	- Debate em sala sobre a persistência de estereótipos na sociedade atual e reflexão sobre a contribuição dos povos indígenas para a história e cultura local, como a utilização de plantas medicinais e técnicas de cultivo sustentável.

## **TEMA 2: Resistência indígena e dominação do litoral.**

**HABILIDADES:** (EF04HI01) (EF04HI02)

### **OBJETIVOS:**

- Compreender o processo histórico de surgimento e colonização da Paraíba destacando a atuação dos portugueses e das populações indígenas.
- Identificar o papel do conhecimento territorial indígena na defesa de suas terras e modos de vida.
- Discutir a importância das redes de alianças entre diferentes grupos indígenas para a defesa de seus territórios.
- Refletir sobre a adaptação dos indígenas às novas realidades impostas pelo contato com os europeus.
- Identificar o papel do conhecimento territorial indígena na defesa de suas terras e modos de vida.

### **INTRODUÇÃO:**

Os povos indígenas que habitavam a região, como os Potiguara, Tabajara e Caetés possuíam uma organização social e cultural própria, além de um profundo conhecimento do território. Essas características foram fundamentais para a defesa de suas terras e modos de vida frente à invasão portuguesa. A resistência indígena não se limitou ao campo militar; ela também se expressou na preservação de tradições, na manutenção de redes de alianças entre diferentes grupos e na adaptação às novas realidades impostas pelo contato com os europeus.

Por outro lado, os portugueses, motivados por interesses econômicos e estratégicos, buscaram consolidar sua presença no litoral paraibano por meio da construção de fortificações, da fundação de vilas e da exploração de recursos como o pau-brasil. A colonização foi marcada por conflitos violentos, mas também por tentativas de cooptação e alianças com alguns grupos indígenas, estratégias que visavam facilitar a ocupação do território.

AULAS	Objetivos	ATIVIDADES
Aula 1:  Contexto histórico: chegada dos portugueses a Paraíba	- Apresentar o contexto histórico da colonização portuguesa no Brasil e a criação das capitanias hereditárias.	- Roda de conversa sobre o que os alunos sabem sobre a história da Paraíba. Introduzir os conceitos de colonização e capitanias hereditárias. - Imagens: com aspectos históricos e geográficos da época.
Aula 2:  Os Portugueses e a Conquista da Paraíba e O Papel dos tabajaras	- Identificar os interesses econômicos e estratégicos dos portugueses na região. - Compreender a importância da aliança com os índios Tabajaras para a efetivação da conquista portuguesa.	- Leitura e discussão de um texto ilustrado sobre os objetivos dos portugueses ao conquistar o território da Paraíba. - Utilizar mapas históricos para localizar as tribos indígenas, como os potiguaras e tabajaras, e discutir sua resistência e colaboração na conquista.
AULA 3:  A Criação da Capitania Real da Paraíba	- Relatar e discutir os eventos que levaram à criação oficial da capitania em 1574 e sua efetiva ocupação em 1585.	- Montagem de uma linha do tempo destacando os principais eventos incluindo a Tragédia de Tracunhaém e a criação da Capitania Real da Paraíba.

### **TEMA 3: Resistência indígena e dominação dos sertões**

**HABILIDADES:** (EF04HI01) (EF04HI02)

**OBJETIVOS:**

- Explorar como o termo "Sertão" era utilizado durante o período colonial e como ele se diferencia da concepção atual.
- Identificar as regiões da Paraíba que eram consideradas Sertão e suas características geográficas e culturais.
- Estudar as organizações sociais, culturais e econômicas dos Cariris e Tarairiús.
- Analisar como esses povos se relacionavam com o ambiente e os recursos naturais.
- Investigar as motivações dos colonizadores para expandir suas fazendas de gado e ocupar o interior da Paraíba.
- Compreender as estratégias de resistência dos povos indígenas frente à invasão e à tentativa de escravização.
- Estudar os conflitos entre colonizadores e indígenas, a "Guerra dos Bárbaros" e a "Guerra Justa" como exemplos de resistência indígena e violência colonial.

– Refletir sobre os impactos da colonização para os povos indígenas.

### **INTRODUÇÃO:**

Quando falamos em Sertões ou Sertão, não nos referimos apenas ao espaço que atualmente recebe essa denominação. Estamos falando de todo o interior da Paraíba, abrangendo as regiões que hoje conhecemos como Agreste, Brejo, Cariri e Sertão. Para os portugueses, durante o período da colonização, todo o território além de vinte léguas da costa era considerado Sertão — uma vasta e desconhecida extensão de terra, habitada por povos indígenas que já ocupavam essas áreas há séculos.

Os sertões da Paraíba eram habitados pelos Cariris e pelos Tarairiús, povos que viviam em harmonia com o ambiente e possuíam suas próprias organizações sociais e culturais. A chegada dos colonizadores portugueses, com o objetivo de expandir suas fazendas de gado, gerou um choque violento de interesses. A invasão dessas terras e a tentativa de escravização dos nativos desencadearam conflitos intensos e duradouros, com destaque para a “guerra dos bárbaros” e a “guerra justa”.

AULAS	Objetivos	ATIVIDADES
<p>Aula 1:</p> <p>Contextualizando o sertão paraibano: Geografia e Diversidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender o contexto histórico da dominação dos sertões da Paraíba e a resistência indígena.</li> <li>- Refletir sobre os impactos da colonização para os povos indígenas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação de mapas históricos e atuais da Paraíba, destacando as sub-regiões.</li> <li>- Debate sobre a importância do território para os povos Cariris e Tarairiús.</li> <li>- Leitura: texto adaptado sobre a chegada dos colonizadores e a resistência dos povos Cariris e Tarairiús. Discussão em grupo sobre o que foi lido, identificando os principais eventos e personagens.</li> </ul>
<p>Aula 2:</p> <p>A Chegada dos Portugueses e a Invasão dos Sertões</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Analisar os motivos da expansão portuguesa para o interior da Paraíba.</li> <li>– Compreender os impactos da invasão portuguesa sobre os povos Cariris e Tarairiús.</li> <li>– • Refletir sobre o conceito de "terra sem dono" e suas implicações históricas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Mapas Interativos: mostrar a rota dos portugueses até o interior da Paraíba. Os alunos podem trabalhar em grupos para traçar os caminhos percorridos, identificando os rios e as serras que influenciaram essa expansão.</li> <li>– Jogo de Memória: com cartas que apresentem</li> </ul>

		imagens e informações sobre os povos Cariris e Tarairiús, suas culturas e como foram impactados pela invasão portuguesa.
AULA 3: A Resistência Indígena e a Guerra dos Bárbaros	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Conhecer a história da resistência indígena, especialmente a Confederação dos Cariris e a Guerra dos Bárbaros.</li> <li>– Analisar as estratégias de luta dos povos indígenas e dos colonizadores.</li> <li>– Refletir sobre o significado da resistência indígena para a história do Brasil.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Jogo de Perguntas e Respostas: Criar um quiz sobre os fatos históricos apresentados no texto, com perguntas sobre a "Guerra dos Bárbaros" e a "Guerra Justa".</li> </ul> <p>Teatro de Fantoches:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Os alunos podem criar fantoches para representar os personagens históricos e indígenas, encenando pequenos diálogos sobre o conflito.</li> </ul>
AULA 4: Legados e Memórias dos Sertões da Paraíba.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Refletir sobre os legados históricos e culturais dos Sertões da Paraíba.</li> <li>– Reconhecer a importância da memória e da preservação da história indígena.</li> <li>– Discutir como o passado influencia a identidade e a realidade atual da região.</li> </ul>	<p>- Jogo de Tabuleiro: "Caminhos dos Sertões": Os jogadores percorrem um tabuleiro que representa os Sertões da Paraíba, aprendendo sobre os legados históricos e culturais da região.</p> <p>- Caça ao Tesouro Histórico Objetivo: Encontrar "tesouros" escondidos que representam aspectos importantes da história e cultura dos Sertões da Paraíba.</p> <p>- Jogo de Cartas: "Memórias dos Sertões": Coletar pares de cartas que representam elementos históricos e culturais dos Sertões da Paraíba.</p> <p>Mecânica: As cartas são dispostas viradas para baixo, e os jogadores devem encontrar pares correspondentes (por exemplo, uma carta com uma imagem de um</p>

		artefato indígena e outra com a descrição desse artefato). Cada par encontrado deve ser explicado pelo jogador, que deve contar o que sabe sobre o tema.
--	--	---

#### **TEMA 4: A empresa açucareira na Paraíba colonial – a “bagaceira”**

**HABILIDADES:** (EF04HI01) (EF04HI02) (EF04HI03)

##### **OBJETIVOS:**

- Analisar o impacto da produção de açúcar na estrutura social e econômica do Brasil Colonial.
- Compreender a importância econômica e social dos engenhos de açúcar na Paraíba Colonial.
- Identificar as condições ecológicas que favoreceram o cultivo da cana-de-açúcar na região nordeste do Brasil com ênfase na Capitania da Paraíba.
- Explicar o processo de funcionamento de um engenho de açúcar, destacando o papel da "bagaceira" na produção.
- Refletir sobre o impacto da escravidão na economia açucareira e na sociedade colonial, incluindo as implicações éticas e humanas desse sistema.

##### **INTRODUÇÃO:**

Durante o período colonial na Paraíba possuir um engenho e uma "bagaceira" era muito mais do que um símbolo de riqueza; era uma demonstração de poder e influência. Os engenhos de cana-de-açúcar representavam o coração da economia colonial, sendo responsáveis pela produção do açúcar, um produto extremamente valorizado na Europa. A Paraíba, assim como outras capitanias do Nordeste, possuía condições ecológicas privilegiadas para o cultivo da cana-de-açúcar, como o solo de massapê, o clima quente e as chuvas abundantes. Esses fatores atraíram a atenção da Coroa portuguesa, que via no açúcar uma oportunidade de enriquecimento e expansão do império.

AULAS	Objetivos	ATIVIDADES
Aula 1:  A Economia Açucareira na Paraíba Colonial e o Papel dos Engenhos	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Compreender o papel da produção açucareira na economia e sociedade da Capitania Real da Paraíba no final do século XVI destacando a importância dos engenhos e a presença holandesa. Entender o sistema de sesmarias e sua relação com a produção de cana-de-açúcar.</li> <li>– Refletir sobre as consequências sociais e econômicas da concentração de terras</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Texto de Apoio: Introduzir a história das capitanias hereditárias e a doação de terras pela metrópole para a produção de cana-de-açúcar.</li> <li>– Discussão Guiada: Conversar sobre a importância do açúcar na Europa e como isso influenciou o desenvolvimento econômico da Paraíba.</li> </ul>

		<p>– Atividade Prática: Construção de maquetes dos engenhos, destacando suas diferenças estruturais e funcionais.</p>
<p>AULA 2:  A Escravidão na Capitania Real Paraibana e o Cotidiano dos Negros Escravizados</p>	<p>- Compreender o processo de inserção da escravidão na Capitania Real Paraibana e seu papel na economia colonial. - Analisar o cotidiano dos negros escravizados destacando as violências e resistências presentes nesse sistema. - Refletir sobre as consequências históricas e sociais da escravidão, com base em fontes históricas e pesquisas acadêmicas. - Promover o pensamento crítico sobre as desigualdades raciais e sociais no Brasil contemporâneo, relacionando-as ao legado da escravidão.</p>	<p>Pesquisa sobre quilombos e comunidades quilombolas atuais na Paraíba.</p> <p>Colagem. Atividades Práticas: Proponha que os alunos criem cartazes que retratem o cotidiano dos escravizados, utilizando recortes de revistas, desenhos e colagens. Isso ajudará a consolidar o conhecimento de forma visual e criativa.</p> <p>- Mapas e Geografia: mapas antigos da Capitania da Paraíba para que os alunos localizem engenhos e áreas de maior concentração de escravos. Localizem cidades da África de onde vinham os negros, as rotas de comércio e tráfico de escravos.</p>

## SEQUÊNCIA DIDÁTICA – 5º ano

<b>TEMA 1: A Revolução de 1817 e outros Movimentos sociais do século XIX na Paraíba - homens pobres se rebelam.</b>
<b>HABILIDADES:</b> (EF05HI02) (EF05HI07)
<b>OBJETIVOS:</b> - Analisar a Revolução Pernambucana de 1817 e os movimentos populares como Quebra Quilos e Ronco da Abelha, compreendendo seu papel na luta por direitos, resistência cultural e busca por justiça social. - Estabelecer paralelos entre os movimentos históricos analisados e as lutas sociais contemporâneas, enfatizando a continuidade da busca por direitos e justiça social.
<b>INTRODUÇÃO:</b> A Revolução Pernambucana de 1817 é um marco importante na história do Brasil, que oferece insights valiosos sobre as lutas pela independência, a formação da identidade nacional e a influência das ideias iluministas. Contando com participação de grupos populares é representante de um dos movimentos de natureza republicana e por ter sido capaz de assumir e manter o poder por mais de dois meses. Esses movimentos refletem a luta por direitos, a resistência cultural e a busca por justiça social, temas que são fundamentais para a formação cidadã dos jovens. Quebra quilos e Ronco da Abelha são eventos que refletem as tensões e os desafios enfrentados pela população paraibana e nordestina na época, mas também revelam a resistência popular contra as políticas impostas pelo governo imperial e as transformações socioeconômicas que afetavam o cotidiano das pessoas. Ambos os movimentos nos ajudam a compreender como as políticas governamentais e as transformações econômicas impactavam diretamente a vida das pessoas, gerando conflitos e mobilizações populares.

AULAS	Objetivos	ATIVIDADES
Aula 1:  A Revolução Pernambucana de 1817 e suas Consequências para o Nordeste	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender o impacto da transferência da Corte Portuguesa para o Brasil e os fatores que levaram à Revolução Pernambucana de 1817.</li> <li>- Investigar as causas, o desenvolvimento e as consequências da Revolução Pernambucana de 1817.</li> <li>- Analisar a influência das ideias iluministas e o caráter republicano do movimento.</li> <li>- Avaliar a participação de grupos populares e a capacidade do movimento de manter o poder por mais de dois meses.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Mapa conceitual sobre os efeitos da transferência da Corte.</li> <li>– Atividade de Leitura: Texto sobre a revolta e seus protagonistas. Discussão em Grupo: Analisar as causas e os objetivos dos revoltosos.</li> </ul>
Aula 2:  Movimentos Sociais Populares no	Objetivos: - Conhecer as causas, os contextos históricos e as consequências dos movimentos Ronco da Abelha e Quebra Quilos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Exibição de Imagens e Documentos: Mostrar imagens de documentos da época, mapas do Nordeste e charges que</li> </ul>

<p>Nordeste – Ronco da Abelha e Quebra Quilos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender o papel desses movimentos na resistência popular e na formação da identidade nordestina.</li> <li>- Refletir sobre as lutas sociais do passado e suas conexões com as demandas atuais da sociedade.</li> </ul>	<p>retratam a insatisfação popular. Debater o que esses materiais revelam sobre o período.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Leitura e Análise de Textos (Atividade Oral e Escrita):</li> <li>– Divisão da turma em grupos. Cada grupo receberá textos curtos sobre os movimentos (causas, desenvolvimento e consequências).</li> <li>– Produção de Cartazes:</li> <li>– representação das principais reivindicações e o contexto histórico dos movimentos. Inclusão de frases de protesto, desenhos e símbolos que representem a luta popular.</li> <li>– Exposição dos cartazes na sala de aula ou em um mural da escola.</li> <li>– - Palavras Cruzadas: com palavras-chave relacionadas aos movimentos, como "decreto", "imposto", "protesto" e "repressão". As pistas podem ser baseadas nas informações discutidas durante as apresentações.</li> </ul>
--	---	--

**TEMÁTICA 2: Presença francesa e holandesa na Paraíba**

**HABILIDADES:** (EF05HI01) (EF05HI07) (EF05HI10)

**OBJETIVOS:**

- Compreender o impacto histórico, cultural e socioeconômico da presença francesa e holandesa na Paraíba durante os séculos XVI e XVII, no contexto das disputas coloniais entre as potências europeias.
- Analisar as influências culturais, arquitetônicas, artísticas e religiosas deixadas pelos franceses e holandeses na região, e como essas marcas contribuíram

para a formação da identidade cultural da Paraíba.

- Refletir sobre as dinâmicas coloniais e as estratégias de ocupação territorial utilizadas por franceses e holandeses, bem como as relações estabelecidas entre diferentes grupos étnicos e culturais na época.
- Promover a preservação da memória histórica da Paraíba, destacando a importância do legado dessas ocupações para o entendimento das raízes da formação do estado.
- Explorar o potencial turístico-cultural dos vestígios históricos da presença francesa e holandesa na Paraíba, como fortes, ruínas e outros atrativos que conectam o presente ao passado.

### **INTRODUÇÃO:**

A presença francesa e holandesa na Paraíba teve um impacto significativo na história, cultura e desenvolvimento socioeconômico da região. Essas ocupações ocorreram principalmente durante os séculos XVI e XVII, em um contexto de disputas coloniais entre potências europeias pelo controle do território brasileiro. Tanto franceses quanto holandeses deixaram marcas culturais na Paraíba. A presença holandesa, por exemplo, trouxe influências arquitetônicas, artísticas e até religiosas.

O estudo da presença francesa e holandesa na Paraíba ajuda a compreender as dinâmicas coloniais, as estratégias de ocupação territorial e as relações entre diferentes grupos étnicos e culturais. Além disso, contribui para a preservação da memória histórica e para o entendimento das raízes da formação do estado da Paraíba.

O legado histórico dessas ocupações pode ser explorado no turismo cultural da Paraíba. Fortes, ruínas e outros vestígios da presença estrangeira são importantes atrativos que conectam o presente ao passado.

AULAS	Objetivos	ATIVIDADES
<p>Aula 1:</p> <p>A Presença Francesa no Brasil e na Paraíba.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Entender a chegada dos franceses no Brasil destacando suas motivações e interações com os povos nativos.</li> <li>– Explorar e compreender a influência francesa na Paraíba.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Jogo da Memória: Os alunos participarão de um jogo da memória com cartas que apresentam imagens e informações sobre os franceses, pau-brasil e índios potiguaras.</li> </ul>
<p>Aula 2:</p> <p>A União Ibérica e o Bloqueio Econômico aos holandeses.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Explorar a importância do açúcar para a economia colonial e as consequências do bloqueio econômico imposto pela União Ibérica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Linha do Tempo: Em grupos, os alunos podem criar uma linha do tempo destacando os principais eventos da União Ibérica e do bloqueio econômico à Holanda. Eles podem ilustrar a linha do tempo com desenhos ou colagens.</li> <li>Jogo de Tabuleiro:</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>– Jogo de tabuleiro: os alunos devem navegar pelas rotas comerciais da época, enfrentando desafios como bloqueios e conflitos. Isso pode ajudar a entender as dificuldades enfrentadas pelos comerciantes.</li> </ul>
<p>AULA 3:</p> <p>A Administração Holandesa e a Nova Política Econômica</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Analisar a administração holandesa na Paraíba e a nova política econômica imposta pela WIC.</li> <li>– Compreender o legado holandês na Paraíba</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Atividade com Leitura. Texto Informativo: Leitura de um texto informativo sobre a mudança de nome de Filipéia para Frederica e as medidas econômicas holandesas.</li> <li>– Atividade com Desenho: Representação Artística: desenhos que representem o impacto holandês no Brasil, destacando aspectos culturais, econômicos, e sociais.</li> </ul>

**TEMA 3: Elementos de modernidade na Paraíba entre os séculos XIX e XX: o trem e a luz elétrica.**

**HABILIDADES:** (EF05HI09) (EF05HI10)

**OBJETIVOS:**

- Analisar os elementos de modernidade e as transformações urbanísticas e tecnológicas na Paraíba do Norte entre os séculos XIX e XX.
- Identificar as principais inovações tecnológicas e urbanísticas introduzidas na Paraíba do Norte entre os séculos XIX e XX, como o trem, a luz elétrica e os sistemas de comunicação.
- Avaliar o impacto dessas inovações na vida cotidiana da população, analisando mudanças nos hábitos, na organização do espaço urbano e no acesso a serviços básicos.
- Compreender as transformações sociais e econômicas decorrentes da modernização, incluindo a redefinição das relações de trabalho, a expansão do comércio e a integração regional.
- Analisar as mudanças culturais e simbólicas associadas à modernidade, como a

reconfiguração das identidades locais, a adoção de novos valores e a representação desses avanços na arte e na literatura.

### **INTRODUÇÃO:**

O estudo dos elementos de modernidade e as transformações urbanísticas e tecnológicas na Paraíba do Norte entre os séculos XIX e XX, como o trem e a luz elétrica, é importante para entender como essas inovações transformaram a vida das pessoas e contribuíram para o desenvolvimento do estado.

Nesse intervalo de tempo a região passou por diversas mudanças que tiveram impacto significativo na vida diária e no progresso social. A proposta é discutir o efeito dos meios de transporte, comunicação e iluminação, além das realizações materiais e simbólicas. Ambos representam não apenas avanços tecnológicos, mas também transformações sociais, econômicas e culturais que redefiniram o modo de vida das sociedades.

AULAS	Objetivos	ATIVIDADES
<p>Aula 1:</p> <p>A Chegada do Trem na Paraíba: Modernidade sobre Trilhos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Compreender o conceito de modernismo e suas implicações na Paraíba do Norte entre 1880 e 1925. Explorar o impacto das inovações tecnológicas e urbanísticas na Paraíba do Norte entre 1880 e 1925.</li> <li>– Estabelecer conexões entre as transformações urbanísticas e tecnológicas e o desenvolvimento regional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Linha do tempo com eventos significativos do período.</li> <li>– Mapas da Paraíba no século XIX e XX;</li> <li>– Fotografias e ilustrações de trens e estações ferroviárias da época;</li> <li>– Textos históricos sobre a ferrovia na Paraíba;</li> <li>– Projetor ou quadro para exibição de imagens.</li> </ul>
<p>AULA 2:</p> <p>A Iluminação Elétrica na Paraíba: A Luz da Modernidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Analisar a introdução da luz elétrica na Paraíba como um marco da modernidade, discutindo seus impactos na vida cotidiana e no desenvolvimento urbano.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Texto e discussão: A instalação das primeiras usinas elétricas na Paraíba - Usina de Bodocongó em Campina Grande (1911). A expansão da energia elétrica para outras cidades e seu impacto na urbanização. Mudanças no cotidiano: iluminação pública, novas formas de trabalho e lazer (cinemas, clubes noturnos).</li> <li>– Discussão:</li> </ul>

		Desigualdades – acesso à eletricidade: cidade e campo. – Imagens: o antes e depois das cidades com a iluminação a gás e elétrica.
--	--	---

**TEMA 4: A disputa de poder entre PERREPISTAS E LIBERAIS e a Revolução de 1930 na Paraíba.**

**HABILIDADES:** (EF05HI02)

**OBJETIVOS:**

- Explorar o contexto histórico e político da disputa pelo poder em 1930 na Paraíba, destacando a figura de João Pessoa e os conflitos entre perrepistas e liberais. As atividades propostas são diversas e visam engajar os alunos através de diferentes formas de aprendizado.

**INTRODUÇÃO:**

A temática é fundamental para compreender as dinâmicas políticas, sociais e econômicas do Brasil, especialmente no contexto regional do Nordeste. Essa disputa reflete as tensões e os conflitos que marcaram a Primeira República (1889-1930) e culminaram na Revolução de 1930, que alterou profundamente o cenário político nacional.

Na Paraíba, a disputa entre Perrepistas e Liberais era intensa e refletia as lutas pelo controle do aparato estatal e dos recursos públicos. Essa rivalidade era parte de um cenário mais amplo de coronelismo, voto de cabresto e clientelismo, características marcantes da política brasileira na época.

A figura de João Pessoa, sobrinho do presidente Epitácio Pessoa, foi central nesse contexto. Ele assumiu a presidência da Paraíba em 1928 e adotou uma postura reformista, enfrentando as oligarquias locais e os interesses dos coronéis, o que gerou grande tensão política.

Na Paraíba, a Revolução de 1930 teve um caráter particularmente dramático devido ao assassinato de João Pessoa em julho de 1930, que se tornou um símbolo da luta contra as oligarquias e um estopim para o movimento.

O estudo desse período permite entender como o coronelismo, o clientelismo e a violência política eram utilizados para manter o controle sobre o poder.

O estudo desse período histórico ajuda a entender as raízes de muitas das estruturas políticas e sociais que persistem no Brasil contemporâneo, como o regionalismo, as desigualdades regionais e a centralização do poder.

AULAS	Objetivos	ATIVIDADES
-------	-----------	------------

<p>Aula 1:</p> <p>Contexto Histórico e Político da Primeira República no Brasil e na Paraíba</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentar o cenário político da Primeira República, destacando as estruturas de poder oligárquico e as práticas coronelistas.</li> <li>- Explicar como essas dinâmicas se manifestavam na Paraíba, preparando o terreno para a compreensão da disputa entre Perrepistas e Liberais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discussão em grupo: sobre o cenário político brasileiro na década de 1930. Questionamento aos alunos o que eles sabem sobre a época e anotar as ideias no quadro.</li> <li>- Imagens: ruas, praças, etc, que trazem o nome de João Pessoa.</li> </ul>
<p>Aula 2:</p> <p>A Disputa entre Perrepistas e Liberais na Paraíba</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisar as causas e os principais atores da disputa entre Perrepistas e Liberais.</li> <li>- Discutir como essa rivalidade influenciou a política local e as relações de poder na Paraíba.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Debate Histórico encenado: dois grupos irão representar perrepistas e liberais. Pesquise sobre seu respectivo grupo político, incluindo suas ideologias e principais figuras. Exposição.</li> </ul>
<p>AULA 3:</p> <p>João Pessoa e as Reformas na Paraíba</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentar a trajetória política de João Pessoa e suas reformas na Paraíba.</li> <li>- Discutir o impacto de suas ações na disputa entre Perrepistas e Liberais e no cenário político nacional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Linha do Tempo: Visualizar os eventos históricos da Paraíba e do Brasil nas décadas de 1920 e 1930 através da construção de uma linha do tempo.</li> </ul>
<p>AULA 4</p> <p>A Revolução de 1930 e seu Impacto na Paraíba</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisar as causas e os desdobramentos da Revolução de 1930.</li> <li>- Discutir o papel da Paraíba e de João Pessoa no movimento revolucionário.</li> <li>- Refletir sobre as consequências da Revolução para a política local e nacional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Texto e Discussão em Grupo: discutir com os alunos o significado dos eventos e suas consequências.</li> <li>- Análise de imagens e Fotografias: assassinato de João Pessoa. Bandeira da Paraíba.</li> <li>- Documentários/Filmes: abordando a Revolução de 1930 e a história da Paraíba.</li> </ul>

## ANEXO 1

Obras sobre a História da Paraíba para consulta e uso na sequência didática.

GURJÃO, Eliete de Queiroz e Lima, Damião de. (Orgs.). *Estudando a História da Paraíba*. 5 ed. Campina Grande, EDUEPB, 2021.

OCTÁVIO, José. *História da Paraíba – lutas e resistências*. João Pessoa: A União. 1994.

MEDEIROS, Maria do Céu. *Relação de trabalho: a mão-de-obra indígena na Paraíba: Ciência Histórica – CCHLA: História da Paraíba: unidade e diversidade no processo de formação regional*. João Pessoa: UFPB. Ano 3, nº3. Outubro de 1990.

MELLO, José Octávio A e RODRIGUES, Gonzaga. *Paraíba: conquista, patrimônio e povo*. 2ª edição, João Pessoa: Grafset, 1985.

MELLO, José Octávio A. *História da Paraíba*. 1ª edição. João Pessoa: Editora da UFPB, 1994.

Ó, Alarcon Agra do: *A Paraíba no Império e na República: estudo de história social e cultural*. João Pessoa: Ideia, 2003.