

CULTURA ESCOLAR E ENSINO DE HISTÓRIA: CONCEPÇÕES E REFLEXÕES

School culture and History teaching: conceptions and reflections

Ronair Justino de Faria¹
Vasni de Almeida²
Cícero da Silva³

RESUMO

Neste artigo, objetiva-se analisar o conceito de cultura escolar tomando como referência o ensino de História. Para o desenvolvimento do estudo, realizou-se um levantamento prévio de referências como livros, artigos

1 É mestre em Ensino de História e graduado em História pela Universidade Federal do Tocantins – UFT. Possui especialização *lato sensu* em Projetos Educacionais com ênfase em História, pela Faculdade de Selvíria - MS. Atualmente é Professor da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Pará – SEDUC-PA. E-mail: ronair.faria@yahoo.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4123-4212>.

2 Mestre e doutor em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Unesp/Franca e Unesp/Assis, respectivamente. É professor do Curso de História da Universidade Federal do Tocantins – UFT, Campus de Porto Nacional e, desde 2018, assumiu a Coordenação do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional, em História das Populações Amazônicas - PPHispam. É membro da Associação Brasileira de História das Religiões. Tem experiência na área de História, com ênfase em História do Protestantismo, História da Educação e Ensino de História, atuando principalmente nos seguintes temas: cultura, educação, metodismo, educação protestante e sociedade e práticas de ensino de História. E-mail: vasnialmeida@uft.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0798-9010>.

3 Estágio pós-doutoral (em curso) no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL/IBL-CE) da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Bolsista de Pós-Doutorado Júnior do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, CA LL (Processo 164941/2020-7). Doutor e mestre em Letras: Ensino de Língua e Literatura pela Universidade Federal do Tocantins - UFT. Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins, atuando no Curso de Licenciatura em Educação do Campo e no Programa de Pós-graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura – PPGL/UFT. Tem experiência na área de Linguística Aplicada e Educação do Campo e atua, principalmente, nos seguintes temas: ensino de língua portuguesa, material didático, letramento e práticas pedagógicas em Educação do Campo/Pedagogia da Alternância. É membro da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN) e da Red de Investigación de Educación Rural (RIER), México. E-mail: cicolinhas@uft.edu.br. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6071-6711>.

científicos, dissertações e teses com o propósito de identificar e coletar contribuições já produzidas por diferentes autores a respeito do objeto de investigação. Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, de abordagem qualitativa e interpretativa. Ao analisar o ensino de História na perspectiva da cultura escolar, percebe-se que este precisa ser visto dentro de um contexto sociopolítico, cultural e religioso, tendo em vista um melhor entendimento da História recorrente na escola. Os resultados da investigação também permitem afirmar que é por meio da ideia de cultura escolar que a escola exerce uma relativa autonomia em seu fazer didático-pedagógico prático.

Palavras-chave: ensino de História; cotidiano escolar; cultura escolar.

ABSTRACT

In this paper, we aim to analyse the concept of school culture taking as a reference the teaching of History. For the development of the study, a previous research of references such as books, scientific papers, dissertations, and thesis was carried out with the purpose of identifying and collecting contributions already produced by different authors regarding the object of research. This is a bibliographic research of a qualitative and interpretative approach. When analysing the History teaching from the perspective of school culture, it is perceived that this needs to be seen within a socio-political, cultural, and religious context, with a view to a better understanding of recurring history in school. The results of the research also allow it possible to state that it is through the idea of school culture that the school exercises a relative autonomy in its didactic-pedagogical work.

Keywords: History teaching; school daily life; school culture.

À guisa de introdução

A pesquisa na área da cultura escolar vem contribuindo para a ampliação de horizontes educacionais, o que nos permite ter um olhar diferenciado acerca da escola e da realidade onde ela está inserida, tornando-se assim, para o estudioso e pesquisador da área da educação, um interessante desafio e aprendizado ao situar o ensino na contemporaneidade com os conflitos inerentes a um desenvolvimento social e dinâmico.

Nesse sentido, o desafio é perceber o caráter plural que se apresenta em uma instituição escolar, sendo necessário compreendê-la na sua

complexidade e contradição para então analisar a sua prática socioeducativa. Segundo Candau (2008, p. 13), “a educação nas sociedades em que vivemos, complexas, contraditórias e desiguais, se realiza em diferentes âmbitos, instituições e práticas sociais”.

Para analisarmos a escola como um espaço dinâmico, complexo e próprio, em que se constitui uma prática voltada para transformações de uma sociedade, através do que se ensina, do conhecimento que se constitui no seu coletivo, trazemos como referência o conceito de cultura escolar que Julia define como:

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos: normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas, as finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização. Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional, os agentes que são obrigados a obedecer a essas normas e, portanto, a pôr em obra os dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar a sua aplicação, a saber, os professores. (JULIA, 2001, p. 10)

Conforme o excerto, pode-se observar que a escola é vista de forma mais ampla na acepção do autor. Ela é motivadora de um ensino dinâmico e prático. Dinâmico por estar alinhado às questões contemporâneas de uma época, ao observar as mudanças que acontecem cotidianamente, que se traduzem em novas finalidades, e novos objetivos. Prático no sentido de inculcar condutas e comportamentos para viver em sociedade, tornando os alunos sujeitos para uma atuação de forma qualitativa na sua realidade.

É por meio da ideia de cultura escolar que percebemos que a escola possui uma relativa autonomia em seu fazer pedagógico prático. Para Bittencourt (2004a, p. 39), a instituição escolar está imersa em “uma lógica particular e específica da qual participam vários agentes internos e externos”. Chervel (1990, p. 184) afirma que a Escola é uma instituição que sofre influências dos fatores externos, formando uma “cultura que adentra, adapta e transforma a cultura da sociedade que a permeia”.

Portanto, o objetivo deste artigo é analisar o conceito de cultura

escolar tomando como referência o ensino de História. Trata-se de uma pesquisa teórica, de natureza bibliográfica e de abordagem qualitativo-interpretativista. A pesquisa bibliográfica é executada “com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2006, p. 44). Para o desenvolvimento do trabalho, realizamos um levantamento prévio de referências teóricas (livros, artigos científicos, dissertações e teses) com o propósito de identificar e coletar contribuições já produzidas por diferentes autores a respeito do objeto de estudo.

O artigo está estruturado da seguinte forma. Primeiramente, discutimos o conceito de disciplinas escolares e de cultura escolar, abordando a sua utilização na compreensão da estrutura administrativa, pedagógica e o seu ensino desenvolvido no interior da instituição escolar. Em seguida, traçamos a história do ensino de História no Brasil e refletimos a respeito do seu desenvolvimento na contemporaneidade. Por último, apresentamos as considerações finais da pesquisa.

1 O ensino de História na escola: cultura, transformação e compromisso social

As mudanças pelas quais tem passado o ensino de História no Brasil - de sua configuração no século XIX até a contemporaneidade - são parte de um processo histórico e cultural mais amplo. No Período Colonial, a História ensinada ainda não tinha autonomia e o que se aprendia na área, nos colégios jesuítas, passava pelo compêndio organizado pelo professor de Humanidades do Colégio Jesuítico da Bahia, António Maria Bonucci (1651-1728), uma mescla de conteúdos da História sacra e profana⁴.

A disciplina de História foi constituída oficialmente, no Brasil, a partir de 1838, com a publicação do Regulamento do Colégio Pedro II. Tendo como referência o pensamento positivista, a partir da historiografia produzida na Europa, inicialmente as aulas de História eram destinadas às últimas séries do ginásio com um número pequeno de aulas. O objetivo

4 Para mais detalhes, ver Ruckstadter e Ruckstadter (2010).

da História ensinada no Pedro II seria o de forjar uma identidade nacional para o país recém-independente, assumindo o modelo curricular europeu e produzindo uma História que dava ênfase aos acontecimentos políticos, com datas importantes e aos grandes personagens que se queria enaltecer junto à História do país (SCHMIDT, 2012).

Na Primeira República, segundo Gontijo (2006), a História ensinada nas escolas tinha como intuito despertar no indivíduo o interesse de atuar na sociedade, identificando-se com o projeto de nação pensado pelos republicanos. Uma História homogênea que valorizava a luta e defesa do território nacional, os feitos dos grandes homens da pátria, agora identificados como heróis republicanos. Foi um período em que havia pouca disponibilidade de documentos como referência e também os profissionais que empreendiam pesquisas, a escrita e o ensino da História nacional, não eram historiadores de formação, mas sim ocupantes de cargos públicos que exerciam serviços burocráticos e também profissionais de diversas áreas como bacharéis em direito, médicos, engenheiros e literatos que manuseavam documentos e se dedicavam à História da nação (GONTIJO, 2006).

As mudanças processadas no governo Vargas (1930-1945) foram transformando o ensino de História, com a busca constante de uniformização dos conteúdos e identificando-os com o nacionalismo varguista. A disciplina seguia como instrumento de reprodução dos valores preconizados pelo Estado, um ensino centralizado e seguindo a mesma disposição de conteúdos estabelecidos pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). A História Geral e do Brasil foram organizadas no sentido de apontar para o progresso e civilização, de forma linear e cronológica. A História a ser ensinada em sala de aula teria o seu início com a História de Portugal, país colonizador, passava pelos grandes descobrimentos, até incluir o Brasil no processo civilizatório (ABUD, 1998).

Segundo Schmidt (2012), nas décadas de 1960 e 1970, o ensino de História passou novamente por mudanças. Os militares, com a Lei 5.692/71, transformaram as disciplinas História e Geografia numa única disciplina: os Estudos Sociais, a serem ensinados nas escolas de primeiro grau. O ensino de História foi mais uma vez limitado, passando a coibir reflexão sobre o que estava ocorrendo no Brasil e aniquilando as propostas e a formação de um pensamento mais autônomo.

A década de 1980 foi bastante representativa no que se refere aos debates e discussões no âmbito político e educacional. Sobre o ensino de História, cresceram as publicações apresentando reflexões quanto aos temas,

abordagens, conteúdos, metodologias e finalidades do ensino de História, tornando o conhecimento histórico objeto de debates envolvendo a questão da democracia. Com o processo de redemocratização, iniciaram-se as estruturações curriculares em vários estados. As mudanças de concepção de ensino de História traziam em seu bojo discussões acerca da aproximação do educando de sua realidade, o que tornaria a História mais envolvente em sala de aula. A formação para a cidadania passou a ter mais centralidade no ensino em sala de aula (SCHMIDT, 2012).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394, publicada em 1996, estabeleceu uma nova base curricular comum a todos os estados e as diretrizes serviriam de parâmetros para a organização curricular. As propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino de História, de 1998, romperam com a forma tradicional de ensinar, passando da forma cronológica e linear para a incorporação de eixos temáticos, utilizando-se outras metodologias como orientações para o trabalho com imagens, músicas, fotografias, documentos escritos e outros aportes. Com a História temática buscava-se valorizar as visões plurais e críticas, com novas produções da História voltadas para o cotidiano dos alunos⁵ (SCHMIDT; CAINELLI, 2009).

2 Sobre ensino de História nas duas primeiras décadas do século XXI

O desafio que se apresenta ao ensino de História nas duas primeiras décadas do século XXI é o de educar em uma sociedade que tem valorizado, em demasia, o presentismo, como denominou Hobsbawm (1995), e também a partir do que Bauman (2001) chamou de sociedade líquida. Uma realidade ancorada, de forma apaixonada, no tempo presente, pode levar a uma desincompatibilização do passado ao não refletir sobre a perspectiva de vida futura, desprezando a conscientização histórica.

⁵ Sobre as mudanças contidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), não nos ateremos a ela, pois quando escrevemos este artigo ainda estão em análise para a publicação definitiva.

Segundo Hobsbawm (1995), a valorização do presentismo ou do imediatismo da vida, e da informação fácil pode fazer com que o ensino e a reflexão sejam elementos de pouca relevância. A influência cada vez maior da mídia na consciência das pessoas, a avalanche de informação acaba por confundir o educando, levando-o a pensar que a informação é suficiente. A escola, como espaço de reflexão, acaba sendo deixada de lado.

Diante desse quadro, o desafio é despertar para a busca de sentido histórico da realidade, onde o objetivo é consolidar a escola, não como o único local acessível para o alcance do conhecimento sistematizado, mas como o espaço privilegiado de reflexão e comprometimento com a causa da sociedade nos mais variados aspectos, buscando sempre a ressignificação do ensinar.

De acordo com Schmidt e Cainelli (2009), a História como disciplina auxilia na busca da conscientização e no desvelar através dos conteúdos e reflexões as contradições do mundo contemporâneo, sendo vista como instrumento de compreensão e atuação no mundo, devendo possibilitar ao aluno refletir sobre o que ouve e vê, e não apenas repetir informações, o que não contribui para elevar o nível de consciência crítica e autonomia do mesmo. Segundo as autoras, o ensino de História que leva o aluno a conhecer as mais variadas fontes históricas de vários países, não incentiva, não constrói no aluno o desejo de conhecer a sua própria realidade, a sua História, não contribui para a formação da sua consciência histórica, pois o ensino de História que não preza pela sua identidade está condenado ao fracasso enquanto disciplina importante para os alunos. É importante demarcar que de nada adianta ensinar aos alunos fatos históricos se não ensiná-los a pensar historicamente, dotar de sentido histórico os fatos passados que estão estudando. O que percebemos, muitas vezes, é que estamos reproduzindo em sala de aula meros repetidores e não pensadores. Em plena era do avanço tecnológico, do conhecimento, da democratização e da informação, continuamos a repetir informações, muito mais do que produzindo conhecimentos novos (SCHMIDT; CAINELLI, 2009).

Bittencourt (2004b) nos lembra que a compreensão histórica nos auxilia a pensar as pessoas não de forma individual, mas como humanidade, deixando de lado a ideia de pertença a apenas um grupo social, seja nacional, cultural ou religioso, o que muitas vezes tem levado a sociedade a um acirramento da intolerância e do preconceito entre as pessoas. Enquanto historiadores, professores de História, para a autora, devemos exercer sempre a autocrítica a nossos preconceitos, entendendo-nos como o ser humano que interpreta fragmentos da realidade, sem perseguir o estatuto de verdade. Um

fato histórico pode haver inúmeras interpretações. Sendo assim, pode-se assinalar que uma disciplina que só ocupa os alunos com milhões de dados, fatos históricos e eventos, não estabelecendo sentido para os mesmos, não os conectando com a vida dos educandos, não contribui de forma significativa para o papel de educar para a sociedade. Cabe ainda ressaltar que se deve educar o aluno para ser protagonista da sua História, pois, uma vez que o ensino fracassa, no seu objetivo, o aluno torna-se um indivíduo conformado, não exercendo a crítica e muitas vezes posicionando-se como vítima das mazelas sociais que o afrontam diariamente. Buscar o protagonismo do sujeito através da História deve ser o papel do professor no processo de ensino, bem como auxiliar o aluno na construção da identidade e consciência crítica (BITTENCOURT, 2004b).

Na trilha de Abud (2005), podemos afirmar que um professor jamais deve se vangloriar de ter, em sala de aula, alunos quietos, pois para se formar pessoas críticas e reflexivas, há que se pensar em alunos que buscam a liberdade, fazendo o tempo todo sua leitura de mundo, desprezando a servidão cotidiana e a passividade submissa e alienante, que encarcera o potencial intelectual dos mesmos. Para a autora, na busca da formação do conhecimento histórico é importante observar que o processo de aprendizagem em História traz em seu bojo a compreensão da realidade histórica, aprendizado esse compreendido como objeto de reflexão e não estudando a mesma como uma mera disciplina para o alcance de uma realização profissional. Deve-se, sempre, buscar no amparo das fontes o desenvolvimento da criatividade histórica, exercendo a arte do questionamento, da crítica, libertando a imaginação histórica, própria de quem busca uma reflexão. Ainda segundo Abud (2005), o aprendizado histórico decorre de uma articulação mais ampla onde a História ensinada nas escolas, a mídia, a prática cotidiana, elementos importantes para a constituição desse aprendizado com o objetivo de levar o aluno a uma compreensão de uma conjuntura que ele está imerso. A autora nos lembra que “parece claro que os meios de comunicação, como a televisão e o cinema deram uma importante contribuição para que os alunos elaborassem suas concepções de História e de tempo histórico” (ABUD, 2005, p. 26).

Contudo, não dá para simplificar o processo de construção do conhecimento histórico, pois ele não acontece somente na Escola, há uma complexidade de fatores relevantes para sua construção e reconstrução, abrindo diversas perspectivas que implicam um repensar contínuo do presente que a todo o momento descortinam. É importante observar que a escola é o *locus* privilegiado para reconhecer a complexidade do processo histórico, onde com base em fatos, eventos e teorias, os alunos exercem

a crítica fundamentada, tornando-os inteligíveis quanto à apreensão de processos históricos, por meio do compromisso de reflexão, não fantasiando a realidade, mas interpretando-a a partir de sua vivência cotidiana. Conforme Abud (2005, p. 28),

[...] é nas escolas que se estuda a História e onde se cruzam de modo comprometido o conhecimento científico e o conhecimento escolar, porque o ambiente escolar é privilegiado para que os alunos aprendam maneiras de pensar sobre o passado que deverão ajudá-los a se orientar no tempo, relacionando o passado, o presente e o futuro com suas vivências como seres temporais. As representações históricas que os alunos constroem emergem de determinados processos da vida humana prática que interagem com o conhecimento escolar.

À medida que o ensino de História, com sua função educativa, vai se formulando a partir de situações vividas no cotidiano, englobando os aspectos políticos, econômicos, sociais, culturais e religiosos, é que vai ganhando sentido. O ensino de História ganha em vitalidade quando permite aos alunos a capacidade de analisar e comparar diversas realidades, percebendo as semelhanças, as diferenças no interior de um grupo ou sociedade, nos seus respectivos tempos e espaços.

De acordo com Abud (2005), a construção do conhecimento é um desafio cotidiano no seio da escola, onde exige uma base precisa de orientação na sua construção, tendo em vista a necessidade de mediar o conhecimento científico, produzido a partir das pesquisas acadêmicas e da realidade em que a mesma está sendo ensinada, sem cair no lugar possível dos julgamentos anacrônicos e também das simplificações, que ao invés de aproximar, distancia os alunos da História. Assim, o ensino de História deve fornecer as bases que possibilitem a construção de uma postura crítica, que permitam aos sujeitos inquirir a sua realidade, despertando-os para a análise histórica, construindo argumentos para a interpretação e explicação da realidade. Esse ensino permite ampliar cada vez mais sua capacidade de refletir com suas referências, despertando-os para o interesse da História dos tempos passados e construindo uma estreita relação com a realidade presente. Uma postura mais crítica diante do ensino de História tem sido notada nas duas primeiras décadas do século XXI. Ao menos no

discurso oficial, buscou-se questionar a História acentuada em bases linear e cronológica, introduzindo novos conceitos e categorias que auxiliam na compreensão da História e na aproximação desta com o cotidiano dos alunos.

Nesse sentido, os PCNs, de 1998, procuraram orientar os currículos e propostas pedagógicas para a superação desse ensino linear e cronológico de bases políticas que induziam os conteúdos e conceitos destoarem da realidade do aprendiz. O ensino por eixos temáticos aproximaria ensino do cotidiano dos alunos, com a pretensão de romper a linearidade que marcava a disciplina ministrada em sala de aula.

Todavia, as boas intenções dos PCNs esbarraram nas propostas dos livros didáticos aprovados pelo Ministério da Educação (MEC) e assumidos nas escolas desde então, que continuam tendo por base a História cronológica amparada no *quadripartite français* (ABUD, 2005). Segundo Abud, são pouquíssimas as obras elaboradas pelo viés temático, metodologia preferencial dos PCNs. Isso nos leva a compreender que a construção do conhecimento histórico no interior da escola exige mais que normas e leis, pois essa passa pela afirmação de uma cultura escolar enquanto espaço produtor de conhecimento e revelador de posições nem sempre visíveis às pesquisas que se fazem sobre a escola.

Voltar o olhar para os meandros da escola nos faz sempre lembrar das orientações de Freire (2005). Para esse autor, o ensino deve estar atento à compreensão da realidade sócio-histórica do educando, não impondo formas de pensar e agir. Para esse educador, é função do ensino propiciar o desenvolvimento de um sujeito que conhece e respeita as diferenças para com o outro, agindo em prol da educação do outro. O agir consciente e reflexivo é uma forma de educar, mesmo que não havendo o intuito ou a consciência do ato de estar se educando. O exemplo é uma forma de educar, pode-se ver isso a partir do diálogo (FREIRE, 2005).

O despertar da consciência histórica⁶ em sala de aula é uma necessidade nesse dinâmico mundo das interações sociais, necessitando sempre de um melhor entendimento de si e da realidade dinâmica que o cerca. É de se afirmar, portanto, que o ensino de História tem papel

6 Quando nos referimos à consciência histórica temos em mente a definição de Rüsen, quando afirma ser “[...] a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2010, p. 57).

preponderante, na ampliação da esfera do conhecimento.

O crescimento do educando é percebido quando este compreende o ambiente que o cerca, tornando-se sujeito ativo do mesmo, desenvolvendo o respeito, a admiração e a solidariedade com os demais que partilham da caminhada educativa, onde passa a desenvolver-se em prol do outro, compreendendo-o como parte integrante importante para a sua caminhada.

De acordo com Rüsen (2010), a atividade educativa deve ser compreendida por todos como importante matéria de interesse e significação, estabelecendo o respeito recíproco, inspirando um ambiente propício ao ensino, onde o educando consciente do seu papel enquanto sujeito ativo se coloca em condições de oferecer algo ao grupo social que pertence e que atua. Esse disponibilizar deve ser consciente e nunca imposto ou em troca de algo. Deve-se fazer por identificação para com a sociedade histórica, com vista à projeção social humana, onde se estabelece uma sociedade norteada pelas conquistas éticas e culturais. Contudo, na sociedade atual tem predominado o interesse pelo individualismo em detrimento do coletivo. Eis a estrutura basilar da História enquanto proposta de ensino.

As autoras e autores que se debruçam sobre o ensino de História na contemporaneidade convergem ao afirmar que esse ensino deve ser desenvolvido com o intuito de romper com o tradicional, sempre buscando elaborar novos materiais, possibilitando novas reflexões acerca da realidade dinâmica, incluindo temas que ressaltam a sua importância histórica para ser abordada e aprofundada na busca do entendimento da sociedade e os processos de mudanças que “emergem” na mesma no decorrer do tempo. Uma postura mais crítica diante do ensino de História tem sido notada nas duas primeiras décadas do século XXI. Ao menos no discurso oficial, buscou-se questionar a História acentuada em bases linear e cronológica, introduzindo novos conceitos e categorias que auxiliam na compreensão da História e na aproximação desta com o cotidiano dos alunos.

Outro debate que cercou o ensino de História nas duas primeiras décadas do século XXI é o que leva em consideração o currículo selecionado como parte do contexto social no qual está inserida a escola. O saber escolar incorpora uma posição clara em relação ao conhecimento do contexto social onde se ensina, de quem ensina e de quem aprende, observando o nexo de relações entre eles, tendo em vista propiciar o avanço na aprendizagem e construindo sentido com o objetivo “de fazer incorporar ao *habitus*” (FORQUIM, 1992, p. 34, apud MONTEIRO, 2003, p. 13).

A seleção dos conteúdos a serem ensinados em uma escola é sempre

fruto de inúmeros debates acerca da sua finalidade mais específica, uma vez que a escola está envolvida nas exigências políticas e culturais, sempre ajustada a um projeto do Estado. Nesse sentido, Monteiro afirma que a seleção “resulta, por sua vez, de lutas e negociações políticas envolvendo legitimações ou contestações de poderes na sociedade em geral, no campo acadêmico e/ou sócio profissional, ou no contexto educacional mais específico” (MONTEIRO, 2003, p. 16).

Para Monteiro, o ensino que ocorre a partir do conteúdo selecionado deve levar em consideração o conhecimento e a referência de quem induz a mediação, no caso, os professores e os alunos, razão ímpar de toda a discussão e processo educativo. A finalidade da seleção deve ter como objetivo a construção de uma sociedade melhor, em uma perspectiva ética e igualitária. Desta forma, a formação do sujeito é o elemento fundamental para a formação de valores caros a uma determinada sociedade. Sobre a formação de valores no contexto educativo, Monteiro (2003, p. 18) afirma que

Os valores são transmitidos não apenas através dos métodos de ensino (que podem induzir a passividade ou a posturas ativas e críticas), mas também através dos conteúdos selecionados para serem ensinados. Eles estão presentes em forma de “filigrana” nos conteúdos escolares e revelam as escolhas éticas de uma sociedade.

Os saberes necessários para o ensino de História passam pelo crivo de escolhas e valores de quem seleciona esses saberes e, dessa forma, os conteúdos trazem consigo uma carga ideológica e uma determinada visão de mundo. Por isso os embates envolvendo o que ensinar são resultados da correlação de forças sociais.

A seleção de conteúdos e as disputas que a circundam passam pelo conhecimento da disciplina que ministra, do projeto que desenvolve ou de todo o sistema escolar. Conhecendo os conteúdos e suas finalidades, os professores e alunos podem contribuir com um ambiente de aprendizagem socialmente responsável e valorizado. É Chervel (1990) quem destaca a importância de se conhecer o ambiente escolar para se escolher os conteúdos a serem selecionados, pois o

[...] sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado até aqui e que ele desempenha na sociedade um papel o qual não se percebeu que era duplo: de fato ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global (CHERVEL, 1990, p. 184).

Monteiro nos alerta, ao tratar do papel duplo do sistema escolar, ser importante observar a responsabilidade na seleção e organização do conteúdo histórico a ser ensinado, “pois o trabalho do historiador implica a exigência de traduzir na linguagem de hoje, o significado passado de palavras e, através delas, das realidades expressas” (MONTEIRO, 2003, p. 26).

Para Schmidt e Cainelli (2009), a responsabilidade com o sistema escolar e o zelo com a disciplina que ministra deve ser parte integrante de quem se propõe a fazer parte de um projeto educativo. Assim, o historiador/professor, dotado de zelo pela discussão histórica a ser empreendida, incube-se na responsabilidade de trazer para os conteúdos atuais termos e conceitos de tempos passados, o qual poderá optar pela simplificação ou reducionismo, ou estabelecer um diálogo ético de forma a compartilhar uma visão mais próxima da realidade estudada (SCHMIDT; CAINELLI, 2009).

Bittencourt (2004a) ressalta que o compromisso com a formação intelectual, com todo o sistema educacional e também com a disciplina que desenvolve em sala de aula, deve ser parte constante de discussões no interior da escola e das seleções que ali se verificam. Segundo a autora, professor/historiador não deve se descuidar da sua formação, pois este é concebido como o sujeito facilitador da aprendizagem em História, aquele que incentiva os alunos a uma compreensão do específico e do todo, da realidade que o cerca, refletindo, memorando o passado a partir de critérios selecionados (BITTENCOURT, 2004a).

O saber ensinado é sempre fruto de escolhas, de referências teóricas e vivências dos professores, levando-se em consideração, ainda, o contexto em que ocorre o ensino. Para Monteiro (2003, p. 26), “Este saber a ensinar vai sendo transformado em saber ensinado a partir de decisões tomadas pelos professores que escolhem alternativas que julgam mais apropriadas para o seu ensino”.

Ainda de acordo com Monteiro, é importante que o professor se utilize de mecanismos que venham a transformar o conteúdo selecionado, colocando-o a serviço da compreensão da realidade. Todos os procedimentos selecionados, adotados e reconhecidos dentro de um ambiente escolar devem propiciar o reconhecimento por parte do aluno de situações existentes dentro do seu contexto vivencial cotidiano. A disciplina de História deve permitir ao aluno a apropriação de sua realidade de forma ampla. Assim, o aluno e o meio em que está inserido devem ser a referência para o professor realizar as suas escolhas teóricas e metodológicas de abordagem. Não deve o professor ficar refém de teorias como um fim em si mesmo, sem uma perspectiva de transformação.

Para Monteiro (2003), é importante que o aluno construa novos significados e sentido histórico para a vida social, vendo o mundo e as transformações à sua maneira e se desenvolvendo enquanto sujeito histórico. Para isso, faz-se necessário envolver a aprendizagem do aluno a partir de conteúdos selecionados que envolvam conceitos que contribuam para distinguir aproximações e distanciamentos nos diferentes períodos históricos. Sobre a importância de trabalhar os conceitos, Monteiro (2003, p. 29) afirma que:

[...] conceitos são referências que não determinam que a apropriação dos alunos será aquela esperada pelo professor. Essa construção é realizada num espaço onde existe liberdade para que as leituras e intervenções dos diferentes alunos possam se efetivar, inclusive, aprofundar as análises e ampliar os significados.

Ensinar História é possibilitar aos alunos contato com épocas históricas distantes da que vivem, e esse contato deve ser a partir de um compromisso em contextualizar sem simplificar, de levar o aluno a realizar uma leitura do período sem o risco de implicações reducionistas e homogeneizantes que em muito prejudica qualquer compreensão do período ou tema histórico que se estuda.

É também não menos importante afirmar que, para que haja um ensino que promova o desenvolvimento histórico intelectual do aluno levando-o a adequada compreensão das interações sociais e das mudanças

que se apresentam na sociedade, é importante que haja articulação permanente entre teoria e prática, onde a reflexão está fundamentada na ação, tornando assim todos os seus atos no presente mais significativos. Importante afirmar ainda que, quando se fala da necessidade de teoria que fundamenta um processo de ensino, é bom observar que não é qualquer teoria, mas aquela que condiz ou que envolve a realidade que se estuda.

Em seu estudo, Faria (2018) analisa o ensino e o aprendizado em História na Escola Família Agrícola de Porto Nacional (EFAPN) a partir da conexão dessa disciplina no contexto da cultura que se desenvolve no espaço escolar. Trata-se de uma pesquisa de grande relevância sobre o tema, pois contribui para sistematização de um conjunto de considerações que entendemos ser importantes para a compreensão das formas de aprender e ensinar em um espaço específico, o que nos leva a estabelecer reflexões sobre os saberes disciplinares e a cultura escolar.

3 Disciplinas escolares e cultura escolar

O saber histórico construído no contexto da cultura escolar é de suma importância para uma prática social fundamentada em elementos do passado, que dotados de História, a partir do presente pode conduzir os alunos a identificar interesses e contradições no presente que estão vivenciando. A História vai possibilitar a construção do diálogo presente para com o passado, levando a mudanças de concepções acerca do já sabido, interagindo e reflexionando na obtenção de novos caminhos que melhor orientam o seu fazer presente.

É oportuno salientar que quando se trata de compreender a cultura escolar de forma ampla, deve-se ter em mente a discussão sobre o que está sendo ensinado nas escolas em termos de conteúdos, metodologias e de debates sobre a responsabilidade da formação na sociedade. Uma reflexão mais crítica e atual acontece no interior da escola ou em razão do seu projeto educativo, com a finalidade explícita do caminho a percorrer e o lugar a alcançar, permitindo um melhor entendimento e aprendizagem por parte dos sujeitos escolares.

Sobre as disciplinas escolares, Chervel (1990) ressalta a

importância da consolidação desse campo de estudo, de sua constituição e das mais variadas fontes que os historiadores possam utilizar para suas pesquisas. Chervel traz à luz o conceito de disciplina, situando-o historicamente, mostrando que na sua origem o termo disciplina possuía relação com aspectos referentes à vigilância e repressão às más condutas. De variados significados presentes nos séculos XVIII e XIX, o termo disciplina como conhecemos surge a partir do início do século XX, onde conforme o autor, “passa a significar matéria de ensino suscetível de servir de exercício intelectual” (CHERVEL, 1990, 179). Pode-se perceber que este ganha uma conotação referente ao ensino e à escola, responsável pela transmissão de um conjunto de saberes de determinado período.

Cada escola possui uma especificidade dentro do seu contexto, produzindo uma cultura específica que lhe confere legitimidade na construção de uma cultura escolar. Para Chervel (1990), toda disciplina é constituída para uma finalidade educativa no interior da escola, que através do conjunto de conteúdo, busca cumprir com o objetivo de ensinar, necessário a cada período e época na sociedade. Assim, “as disciplinas são esses modos de transmissão de cultura que se dirigem aos alunos” (CHERVEL, 1990, 186).

Para Chervel, conhecer a História das disciplinas é se interessar por uma parte da História que merece uma discussão, sendo necessário situar o interesse de sua legitimação juntamente com os componentes da cultura escolar. Vale ainda ressaltar que o estudo mostra que a escola integra princípios de uma prática que resulta em propiciar mudanças na sociedade, sendo esta uma das mais importantes finalidades da escola e o saber que ela desenvolve.

Refletir sobre a História das disciplinas presentes na escola articulada aos demais elementos que a compõem torna-se fundamental, levando-se em consideração o papel significativo que esta desempenha no ambiente escolar. Para Bittencourt (2004a, p. 47), “a disciplina escolar visa formar um cidadão comum que necessita de ferramentas intelectuais variadas para situar-se na sociedade e compreender o mundo físico e social em que vive”.

Compreender a cultura escolar e a História das disciplinas é proporcionar aos educadores uma reflexão sobre o que é desenvolvido no interior da escola, a cultura que se produz em seu interior, as abordagens que se fazem a partir destas disciplinas escolares, o que nos permite problematizar sobre o significado da escola e do ensino nos tempos atuais.

A cultura escolar cumpre também a tarefa de demonstrar que o trabalho do historiador pode ser efetivado nesse campo de estudo, refletindo sobre sua realidade. A escola se constitui a partir de demandas que surgem em determinadas épocas da sociedade e, de maneira ativa, constrói realidades e culturas das quais as disciplinas fazem parte.

No que tange a sua importância, pode-se afirmar que a disciplina só perde o seu sentido se ela não cumpre sua finalidade no interior da escola, sendo que a escola influencia na sociedade a partir da cultura que é produzida no seu interior. Para Bittencourt (2003, p. 9), “As disciplinas escolares fazem parte dos currículos e constituem saberes [...] que circulam no cotidiano das salas de aula”.

Tomar a escola como campo de estudo é analisá-la com suas características próprias, como um espaço que reflete a estrutura estabelecida em nossa sociedade, buscando fomentar numa visão mais ampla uma concepção dialética de educação, com desenvolvimento e realizações de projetos que venham a contemplar os anseios políticos e sociais de uma sociedade ou grupos. Assim, a escola é um espaço de construção de cidadania. Na perspectiva da escola como construção de uma pretensa cidadania, Candau (2008) a concebe como “um espaço de busca, construção, diálogo e confronto, prazer, desafio, conquista de espaço, descoberta de diferentes possibilidades de expressão e linguagem, aventura, organização cidadã, afirmação da dimensão ética e política de todo o processo educativo” (CANDAU, 2008, p. 15).

Uma das possibilidades de uma pesquisa que leve em consideração a cultura escolar é ressaltar a importância das fontes produzidas, seja no interior da escola, seja no seu exterior, e também em sua razão. As fontes documentais escolares podem ser as mais variadas, como atas de reuniões, livros de registros, diários de classe, planos de ensino, projetos político-pedagógicos, documentos formais de orientação, livros didáticos, resoluções e demais documentos enviados por outras instituições. Também é importante ressaltar a contribuição dos sujeitos escolares da pesquisa como: professores, alunos, coordenadores e outros agentes que participam do cotidiano escolar.

Os pesquisadores da História da educação têm-se utilizado do conceito de cultura escolar nas pesquisas sobre instituições educativas, o que é visto como positivo à medida que ampliou seu campo de estudos e estabeleceu-se um diálogo com as mais variadas fontes produzidas no seu interior. Assim, a cultura escolar tem possibilitado compreender o que se

passa nos intramuros de uma escola, espaço do saber sistematizado, trazendo à luz o desdobramento de um processo educativo, suas especificidades na seleção e organização para a construção do conhecimento e as demais decisões que refletem sua finalidade educativa na sociedade.

Em sua pesquisa a respeito do ensino de História na EFAPN, a partir do conceito de cultura escolar, Faria (2018, p. 34) observa:

[...] estamos utilizando esse termo [cultura escolar] para dar conta da complexidade organizacional e institucional de uma instituição educativa, que por seu lado, possui como finalidade, a partir de suas formulações pedagógicas, construir uma concepção de mundo a partir de uma postura reflexiva que se pretende ser contextualizada e dinâmica.

Nesse sentido, o que devemos buscar, analisar e compreender, no espaço escolar, é a construção de uma sociedade que se constrói no seu interior, refletindo sobre os elementos teóricos, políticos e práticos presentes, abrindo espaço para os debates das contradições, desvelando sua identidade, não a mostrando como espaço hegemônico, mas específico dentro de um contexto social, forjando a crítica necessária ao seu avanço como projeto educativo (FARIA, 2018).

Conforme Julia (2001, p.13), as pesquisas escolares devem ser capazes de abrir a “caixa preta da Escola”, o que possibilitaria avanços na compreensão do que se ensina, dos seus fundamentos metodológicos, das categorias e dos conteúdos, que articulados a amplas bases teóricas, buscam explicar e compreender o processo de desenvolvimento da realidade presente.

Observa-se ainda que apesar das diversidades de fontes à disposição dos que se aventuram a estudar a escola em seu cotidiano, estas não são suficientes para o esgotamento de uma pesquisa, devido à complexidade que se apresenta. Pode-se dizer ainda que a sua disponibilidade pode variar de escola para escola, dependendo da estrutura do seu arquivo. No trabalho de pesquisa exige-se ao historiador levantar e dar importância às fontes existentes, pois como afirma Julia em relação ao seu empenho, “O historiador sabe fazer flechas com qualquer madeira” (JULIA, 2001, p. 17).

Para o uso de fontes presentes no interior da escola é fundamental

que o pesquisador/historiador as interrogue com cautela, sendo necessário o confronto entre as diversas fontes, caracterizando um aprofundamento na sua análise, pois é sabido que muitas vezes o que é produzido em termos de orientações, mais especificamente vindas de fontes oficiais, nem sempre é seguido na sua inteireza, muitas vezes fica apenas demonstrado o desejo de implementação e não o que realmente foi de fato realizado.

Desta forma pode-se depreender que a simples descrição ou análises superficiais de fontes pode levar a sérios equívocos na pesquisa sobre o processo educativo. André Chervel, ao pesquisar os currículos escolares dos séculos XVIII e XIX, já nos alertava quanto ao cuidado com as fontes: “Não podemos, pois, nos basear unicamente nos textos oficiais, para descobrir as finalidades do ensino” (CHERVEL, 1990, p. 190).

4 O ensino na escola como transformação: a reflexão sobre a ação e compromisso social

Quando tratamos do ensino no contexto escolar, precisamos ter em mente que é importante discuti-lo a partir da prática, no seu desenvolvimento diário na escola, procurando desenvolver de forma clara seu processo e viabilidade na formação da sociedade brasileira. Ou seja, compreender o ensino na escola passa por compreendê-lo na especificidade da escola, mas também de forma mais ampla, inserindo-o em um contexto da sociedade capitalista no seu viés político (tomada de decisões) e econômico (exploração, dominação).

A pesquisa no âmbito da cultura escolar situa a escola em um contexto mais amplo, seja por sua importância, seja por sua abrangência no seio social. Segundo Gabriel (2008, p. 18), a escola “passa a ser vista não somente como local de instrução mas também como a arena cultural onde se confrontam as diferentes forças sociais, econômica, políticas e culturais em disputa pelo poder”.

Entendemos que uma proposta de ensino precisa ser vista no interior de suas contradições, de discussões que despertam a partir da sua prática. Dessa forma, é preciso desvelar os conteúdos e métodos, refletindo sobre eles a partir da relação nem sempre pacífica entre professor e aluno,

do planejamento, da execução e sua finalidade, sempre atrelando ao trabalho pedagógico na escola com a estrutura de sociedade que se objetiva transformar. Reforça-se ainda que todo projeto de ensino enseja uma dose de complexidade, pois envolve a busca da transformação no seu papel refletido.

Refletir sobre a realidade é torná-la acessível e ampla, transformando o mundo em que se vive através do conhecimento. O que se ensina é importante que seja refletido a partir do seu caráter histórico, cultural e social. É preciso estar atento aos mais diversos valores forjados pelos indivíduos nas diferentes épocas e lugares, pois, sabe-se que os valores são construídos pelo indivíduo dentro do espaço e tempo em que o mesmo está inserido. Quando se trata de propostas de ensino, é bom ressaltar que este não pode vir apartado da prática, ou seja, divorciado da realidade. É necessário criar condições práticas e eficazes para que os projetos se realizem manifestando o seu caráter educativo e transformador da realidade.

A História tem nos mostrando que a transformação da escola não é tarefa simples para nenhum grupo reduzido de pessoas. As mudanças que ocorrem de forma rápida na sociedade contemporânea, no mundo do trabalho, no campo tecnológico constituído de uma sociedade virtual onde os meios de comunicação e informação ganham preponderância, têm invadido o âmbito escolar, tornando-se mais um desafio para se efetivar uma aprendizagem satisfatória que serve a uma sociedade democrática.

Sabemos que as transformações a serem efetivadas nas escolas são inúmeras, exigindo um esforço coletivo de todos os sujeitos que a compõem (professores, alunos, pais e diretores), governos e sindicatos. Por isso, é preciso estar atento para as práticas culturais tradicionais e burocráticas que têm colaborado para o processo de exclusão social, restringindo uma escola que propicia aos educandos um desenvolvimento no campo da cultura, da ciência e tecnologia e humano. Eis o desafio da sociedade atual.

A implementação de políticas de ensino deve considerar os saberes e valores construídos dentro do espaço escolar, para então propor mudanças que compreendem os currículos. Os projetos educacionais, a organização do trabalho pedagógico e a aprendizagem de forma geral só serão efetivados a partir da democratização das discussões, incluindo todos da esfera educacional no debate responsável.

Uma proposta de ensino deve ser conduzida tendo como ponto de partida para a sua realização um ensino que efetue mudanças no educando,

operando mudanças em todos os envolvidos, pois sabemos que o ato de ensinar é um interpretar juntos, no qual professores e alunos buscam a problematização e socialização da realidade a partir de uma reflexão coletiva do ensinar e aprender. Para Monteiro (2007), quando se busca discutir sobre o saber escolar e suas possibilidades de transformação, é bom ressaltar que por muito tempo os conhecimentos científico e acadêmico nortearam o processo educacional, reduzindo o professor da educação básica a um mero transmissor desse conhecimento dentro do ambiente escolar e os alunos que auferissem aquele conhecimento, teriam ascensão social (MONTEIRO, 2007, p. 81).

Uma abordagem mais ampla e complexa permite afirmar que a forma de ensinar não pode se reduzir a instrumentos e técnicas, referendadas pela ciência, que não dá conta das transformações próprias de uma sociedade efervescente com configurações dinâmicas de uma sociedade. Partindo desta premissa, reconhece-se que a escola é um espaço amplo e significativo campo de pesquisa, que muito vem contribuindo para o conhecimento escolar e avanço do processo educativo.

Para Monteiro (2007, p. 82), toda essa primazia da ciência em relação ao conhecimento e aos seus métodos, que faria da escola instituição por excelência de divulgação científica, tem sido questionada a ponto de não concebê-la como um conhecimento inquestionável. Quando questionada, a escola suscita inúmeras discussões que têm dado voz e autonomia aos professores e alunos, fazendo com que eles ganhem importância dentro do contexto escolar. Monteiro nos alerta ainda que o aluno não pode ser visto como mero receptor da ciência produzida na universidade e da qual só tem que apreender, e o professor não pode ser aquele que transmite. Ambos são sujeitos ativos do processo educacional com suas vivências e referências que lhes permitem intervir no processo de ensino. O processo educativo deve evitar a lógica estreita da ciência apenas transmitida para possibilitar pesquisas e questionamentos que visam a uma abordagem mais ampla do sistema educacional. Abordagens mais coladas às realidades escolares produzem sentido para um debate crescente na área da educação onde são incorporadas novas concepções, formulação de novos conceitos que permitem identificar teorias reducionistas que por muito tempo têm acometido a proposta educacional em nosso país (MONTEIRO, 2007).

A ação docente em História na sala de aula deve permitir a compreensão desse processo interno e externo à escola, pesquisando tudo o que compõe o âmbito escolar (estrutura curricular, física, pedagógica, professores e alunos) para então tecer considerações promissoras e

específicas do contexto escolar.

Como vivemos em uma sociedade dinâmica, é fundamental refletir e agir estabelecendo compromisso com as transformações. Também é importante refletir sobre o ser social que somos, nunca apartado dos demais, pois vivemos em uma sociedade e temos que buscar o comprometimento com o social. Segundo Paulo Freire, é preciso pensar na melhoria do outro a partir dos nossos atos que deverão ser refletidos de acordo com os objetivos propostos. O ser humano pelo seu papel, seu compromisso, não pode existir sem a ação e reflexão, na e sobre a realidade que está inserido. A mudança de uma sociedade excludente, para uma sociedade que preza pela igualdade de condições e direitos, deve ser a proposição de uma educação libertadora. Paulo Freire enfatiza isto afirmando que a “Educação é essencialmente um ato de conhecimento e de conscientização e que por si só não leva uma sociedade a se libertar da opressão” (FREIRE, 1983, p. 11).

Na perspectiva freiriana, o indivíduo que se propõe a ensinar precisa refletir sobre sua ação, uma condição intrínseca para estar no mundo. Esta reflexão possibilita ultrapassar os limites que o mundo os impõe. É preciso estar consciente de ser e de estar no mundo, de fazer parte da convivência social. É preciso que da sua ação produza significado capaz de promover profícuas transformações, pois não podemos negar o ser histórico que somos e assim estamos comprometidos com essa mudança (FREIRE, 1983).

O desenvolvimento de uma realidade histórica é compromisso do educador que cria e transforma essa realidade, porém o mesmo precisa atuar no sentido de não permitir a atrofia do pensar e do agir. Eis, o papel do educador. Pensar a partir do presente, da realidade concreta, visualizando uma sociedade onde os interesses de grupos, próprios de uma sociedade desigual, não venham a comprometer o processo de humanização, a atuação e sua responsabilidade histórica (FREIRE, 1983).

Assinala-se que qualquer que seja o ato educativo este precisa ser desenvolvido na direção do rompimento com uma sociedade desigual e excludente que definha a capacidade de luta daqueles que necessitam superar a situação de frustração social, que o indivíduo está imerso. A proposta do pensar é fazer com que o indivíduo tome a consciência da realidade e estabeleça diretrizes de ação.

É importante anotar que o enfrentamento da realidade concreta é necessário, sem fugas ou devaneios, por isso, o conhecimento é relevante, a conscientização é necessária para o engajamento. Conforme ressalta Freire

(1983, p. 19), “Não pode existir neutralidade frente ao mundo, frente ao histórico, frente aos valores, reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso”.

Ao professor que não se engaja no ato de ensinar verdadeiramente, revelando assim uma pseudoneutralidade, se coloca como parte do processo de desumanização corrente, pertencendo a um grupo que prima por interesses individuais, revelando um descompromisso com a solidariedade necessária a quem (de quem) se propõe verdadeiramente a educar. “Antes de ser um profissional, o homem é homem e deve ser comprometido por si mesmo” (FREIRE, 1983, p. 19).

Assim, na prática educacional, há a necessidade de uma prática docente que possa interrogar suas práticas cotidianas na escola, trazendo-o para o engajamento educacional mais amplo, não ficando restrito a conteúdos e à sala de aula. O desafio que o campo educacional impõe hoje ao professor é que este sinta interesse em se apropriar de todo o sistema educativo, pois com a visão do todo, o docente pode atuar qualitativamente no seu espaço, tendo em si o sentimento de pertença a um projeto educativo que inclui a sua parte na regra da mudança.

A valorização da sua atuação cotidiana é um dos passos importantes para que haja o engajamento em prol de transformações e alterações na escola, sensibilizando seus sujeitos para a necessidade de um repensar das abordagens teóricas e metodológicas daquilo que se ensina. Tais observações amparam as considerações que Faria (2018) tece sobre a metodologia de ensino na EFAPN e os esforços desencadeados para se ensinar História no contexto da realidade do campo.

Considerações finais

Ao analisarmos o ensino de História na perspectiva da cultura escolar, percebemos que este precisa ser visto dentro de um contexto sociopolítico, cultural e religioso, tendo em vista um melhor entendimento da História que ocorre na escola. Julia (2001, p. 32), ao discutir historicamente a cultura escolar, ressalta que “a cultura é efetivamente uma cultura conforme e seria necessário definir, a cada período, os limites que

traçam a fronteira do possível e do impossível”.

Os estudos de Chervel (1990) e Julia (2001) buscam apresentar a escola e os elementos que a constituem, estabelecendo como uma teoria histórico-pedagógica importante para a compreensão do que, do como, do para que se ensina, contribuindo assim para o surgimento de diversos trabalhos de pesquisa que privilegiem o ensino, na construção de projetos e suscitar de ideias que venham mobilizar os sujeitos para essa perspectiva, contribuindo assim, com a tão desejada melhoria da educação.

Uma investigação no campo da cultura escolar não pode repetir o já sabido em termos acadêmicos sobre uma instituição educativa, continuando apenas a discorrer sobre o que já está estabelecido pelas Universidades e demais instituições - locais de discursos autorizados, sob o risco de permanecer apenas reproduzindo o que já está produzido para contemplar meras formalidades. Dado que a escola apresenta-se como singular na sua organização e no seu fazer prático e pedagógico, o seu cotidiano é um rico campo de estudo, onde se deve sempre vislumbrar o rompimento com o reprodutivismo que tem favorecido discursos irrealistas legitimadores de inúmeros projetos no campo político-governamental, que pouco tem operado significativas mudanças em nosso ensino.

Agradecimentos

O terceiro autor deste artigo agradece ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela Bolsa de Pós-Doutorado Júnior (CNPq nº 164941/2020-7).

Referências Bibliográficas

ABUD, Kátia Maria. Processos de construção do saber histórico escolar. *História & Ensino*, Londrina, v. 11, p. 25-34, jul. 2005.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. 258p.

BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História: Fundamentos e Métodos*. São Paulo: Cortez, 2004a. 408p.

BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004b. p. 11-27.

CANDAU, Vera Maria. Construir ecossistemas educativos – reinventar a escola. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 11-16.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, n. 2, p. 177-229, 1990.

FARIA, Ronair Justino de. *O ensino de História no contexto da Pedagogia da Alternância: um estudo da Escola Família Agrícola de Porto Nacional*. 2018. 134f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2018.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. (Coleção Educação e Mudança, vol. 1). 79p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 48. reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213p.

GABRIEL, Carmen Teresa. Escola e culturas: uma articulação inevitável e conflituosa. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-46.

GONTIJO, Rebeca. *Historiografia e ensino da História na primeira república: algumas observações*. In. XII Encontro Regional de História ANPUH-RJ 2006.

HOBSBAWM, Eric. A revolução cultural. In: HOBSBAWM, Eric. *A era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Companhia das letras, 1995. p. 314-336.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 01, p. 09-44, 2001.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. A História ensinada: algumas configurações do saber escolar. *História & Ensino*, Londrina, v. 9, p. 37-62,

out. 2003.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Editora Mauad, 2007. 262p.

RUCKSTADTER, Flávio Massami Martins; RUCKSTADTER, Vanessa Campos Mariano. As origens do ensino de História no Brasil Colonial: Apresentação do epítome cronológico, genealógico e histórico do padre jesuíta Antonio Maria Bonucci. *Revista HISTEDBR On-Line*, Campinas, número especial, p. 76-85, mai. 2010.

RÜSEN, Jörn. *Teoria da História I: razão histórica*. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da Unb, 2010. 194p.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. S. História do Ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. *Revista de História da Educação*, Porto Alegre, v.16, n. 37, p.73-9, mai./ago. 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. S.; CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2009. 199p.

ENVIADO EM: 17/06/2019
APROVADO EM: 24/09/2019