

**ENTRE TRAJETÓRIAS E A CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NA
FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA (INDAIAL/SC)**

***ENTRE TRAJETORIAS Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA CONCIENCIA HISTÓRICA
EN LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES DE HISTORIA (INDAIAL/SC)***

***BETWEEN TRAJECTORIES AND THE CONSTRUCTION OF HISTORICAL
CONSCIOUSNESS IN THE TRAINING OF THE TEACHERS OF HISTORY
(INDAIAL/SC)***

Cíntia Régia RODRIGUES¹

Yomara Feitosa Caetano de Oliveira FAGIONATO²

RESUMO: Este artigo faz um balanço teórico-metodológico sobre a trajetória da Formação de Professores do Ensino Fundamental (anos finais) da rede municipal de Indaial (SC). O objetivo dessa formação, iniciada em 2014 e concluída em 2017, era reelaborar a Proposta Curricular de História. Os professores ressignificaram os conteúdos e abordagens das práticas de ensino em história reinterpretando suas consciências históricas. Essa análise é dividida em três momentos: primeiro, abordamos as escolhas dos referenciais teóricos e metodológicos; segundo, discutimos a importância das reflexões acerca da pluralidade étnico-cultural na didática da História; por fim, apresentamos as ações efetivadas na formação com esses professores para a reelaboração da proposta.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Diversidade étnico-cultural. Consciência histórica docente.

RESUMEN: Este artículo hace un balance teórico-metodológico sobre la trayectoria de la Formación de Profesores de la Enseñanza Fundamental (años finales) de la red municipal de Indaial (SC). El objetivo de esta formación, iniciada en 2014 y concluida en 2017, era reelaborar la propuesta curricular de historia. Los profesores resignificaron los contenidos y enfoques de las prácticas de enseñanza en historia reinterpretando sus consciencias históricas. Este análisis se divide en tres momentos: primero, abordamos las elecciones de los referentes teóricos y metodológicos; segundo, discutimos la importancia de las reflexiones acerca de la pluralidad étnico-cultural en la didáctica de la Historia; por último, presentamos las acciones efectivas en la formación con esos profesores para la reelaboración de la propuesta.

PALABRAS-CLAVE: Formación de profesores. Diversidad étnico-cultural. Consciencia histórica docente.

¹ Universidad Regional de Blumenau (FURB), Blumenau – SC – Brasil. Docente del Departamento de História y Geografía. Doctora en História por la Universidad do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). E-mail: regia_rs@hotmail.com.

² Universidad do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis – SC – Brasil. Doctoranda en História del Tiempo Presente del Programa de Pós-graduação em História de la UDESC (PPGH). ORCID <<http://orcid.org/0000-0003-4138-6598>>. E-mail: yocaetano@hotmail.com.

ABSTRACT: *This article makes a theoretical-methodological balance on the trajectory of the Teacher Training of Elementary School (final years) of the municipal network of Indaial (SC). The purpose of this training, begun in 2014 and completed in 2017, was to rework the Curriculum Proposal of History. The teachers carried out the re-signification of contents and approaches of teaching practices in history, building and reinterpreting their historical consciences. This analysis is divided into three moments: in the first, we approach the choices of theoretical and methodological references; in the second, we discuss the importance of reflections about ethnic-cultural plurality in the didactics of History; finally, we present the actions carried out in the training with these teachers for the re-elaboration of the proposal.*

KEYWORDS: *Teacher training. Ethnic-cultural diversity. Historical teacher consciousness.*

Introdução

No âmbito da formação continuada ofertada pelo município de Indaial (SC) para todas as áreas do conhecimento disciplinar, as professoras e os professores da disciplina de história do Ensino Fundamental (anos finais) da rede municipal se propuseram a enfrentar os desafios propostos para a escola do século XXI. É importante ressaltar que o grupo de professores que atuou nas discussões teórico-metodológicas e construiu a proposta do Currículo de História era bastante heterogêneo, pois ocorreu uma grande rotatividade de docentes ao longo da produção desta. Os profissionais participantes dessa formação usaram suas experiências, individuais e coletivas, vividas fora e dentro da sala de aula, trazendo consigo uma trajetória prévia de formação acadêmica e profissional.

Nesse sentido, o percurso da formação dos docentes do município de Indaial (SC) pode ser compreendido, conforme Jörn Rüsen, como um processo de construção da consciência histórica que se expressou através da narrativa a partir de uma operação intelectual de representação do passado em um inter-relacionamento com o presente. O processo de formação dos docentes foi motivado pela noção da didática da história que “pode trazer novos insights para o papel do conhecimento histórico e seu crescimento na vida prática” (Rüsen, 2010, p. 38). Assim, foi uma constante nos caminhos do processo de formação desses professores a presença de discussões teórico-metodológicas sobre tempo histórico, memória, sujeitos e fatos históricos – temas que serão desenvolvidos adiante. Nesse percurso, os sujeitos históricos participantes, os docentes, reinterpretaram os conteúdos e elaboraram novas abordagens para as salas de aula, construíram outras problematizações históricas e refletiram sobre os múltiplos sujeitos históricos presentes na história do Brasil e na história local.

As escolhas teórico-metodológicas realizadas pelas coordenadoras da formação partiram da noção de uma instituição representada como um local privilegiado para a construção do saber histórico escolar. As questões levantadas pelo grupo de docentes sobre o ambiente escolar foram debatidas considerando que neste fazem-se escolhas singulares, que envolvem professores, coordenação, secretaria da educação, estudantes, entre outros, ou seja, a especificidade do currículo escolar (BITTENCOURT, 2004).

A partir desses consensos, o grupo debateu sobre as especificidades dos ambientes escolares de cada um, sendo que nestes existe a produção de um conhecimento histórico com recorte de tema, objetos e sujeitos cuja finalidade é o ensino. O grupo dialogou sobre a produção do saber histórico escolar com recortes e escolhas estabelecidas, que visassem atender as demandas do cotidiano, cotejando diferentes aspectos dos saberes docentes inseridos na complexidade do mundo contemporâneo midiático. Assim, no decorrer da formação, o repertório teórico-metodológico foi revisto e reformulado constantemente, tendo em vista as construções do grupo de novos debates, leituras, experiências, narrativas, sendo a importância dada às reflexões e ao novo. Contudo, a Formação permanecia delimitada pelo objetivo principal: redigir uma Proposta Curricular de História.

Ainda, entre os desafios no processo de construção dessa proposta, verificou-se a demanda legal advinda do Ministério da Educação e Cultura (MEC), devido à inserção na Lei n. 13.005/2014, que estabelece no Plano Nacional da Educação a ideia de vincular à Base Nacional Curricular Comum (BNCC) um documento municipal embasado em direitos e objetivos de aprendizagem para cada ano dos ensinos nos níveis do fundamental. A primeira versão da BNCC (publicada em 2015) tratava do fazer em sala de aula em relação aos objetivos de aprendizagem, respeitando dos princípios éticos, políticos e estéticos. No discurso oficial em nível federal, a atribuição dos municípios foi de empreenderem reflexões com seu corpo docente sobre os documentos oficiais das versões da BNCC com o fim de produzirem uma proposta curricular que levasse em conta a diversidade local, respeitando e visando à execução da Lei n. 10.639/2003 e da Lei n. 11.645/2008. Da mesma forma, objetivava-se que proporcionasse a produção de saber histórico docente, preservando, assim, a autonomia das escolas.

A Formação iniciada em 2014 contou com produção de documentos coletivos e reescritos ao longo dos encontros com a finalidade de uma proposta curricular direcionada para a rede municipal. De 2014 até 2017 ocorreram doze encontros presenciais entre os professores e as professoras com a mediação de diferentes coordenações. Outros quatro encontros foram organizados pelos integrantes do grupo, sendo esses já previstos no

planejamento como horas de estudos e produção de forma autônoma. Desse movimento acordou-se que o objetivo ético seria pensar na construção de um mundo mais igual, onde se conviva com as diferenças e se valorize a pluralidade étnica e cultural brasileira e mundial.

Desse ponto de vista, algumas ações foram tomadas para efetivação da reestruturação da proposta curricular de história da rede municipal de Indaial (SC). Ocorreram debates sobre o 'local' do saber histórico escolar e da disciplina de História no currículo escolar, quando foram selecionadas leituras que problematizam a produção de algumas noções, tais como: tempo histórico, memória, sujeitos e fatos históricos. Para as reflexões sobre 'currículo' e como este é construído cultural, social e historicamente, fez-se uso da obra "Documento de Identidade", de Tomaz Tadeu Silva (2001). Um instrumento usado foi o diagnóstico³ realizado com os professores e outro aplicado pelos professores aos seus alunos e alunas como forma de compreender as demandas escolares desses sujeitos envolvidos. Com os diagnósticos em mãos, foi possível identificar a ausência do ensino sobre a diversidade étnico-cultural da nossa sociedade brasileira, sobretudo dos sujeitos históricos específicos, os grupos étnicos locais. Incluindo a complexidade das demandas, ao longo dos encontros foram sendo incorporadas as leituras das noções de aprendizagens históricas, consciência histórica, atinentes ao campo da didática da história (RÜSEN, 2007a, 2007b, 2010; CERRI, 2001; BITTENCOURT, 2004).

Nesse percurso, os professores e as professoras elaboraram uma escrita colaborativa (WARSCHAVER, 1993) de textos para compor a introdução, as linhas estruturantes, os objetivos de aprendizagem e o diagrama de organização curricular para a proposta da disciplina de História a partir da problematização realizada pelas diferentes coordenadoras, além de buscarem sempre em grupo a definição dos conteúdos, procedimentos metodológicos e avaliação. Em 2016 foi publicada a proposta, quando o grupo promoveu aprofundamento do enfoque teórico-metodológico, o qual culminou na percepção de se buscar uma produção de um saber histórico escolar para Indaial (SC) com respeito à diversidade étnico-cultural. Em 2017, o processo em andamento olhou para a prática em sala de aula como um objeto de formação docente, privilegiando o desenvolvimento profissional como forma de consolidar a nova proposta curricular de História.

³ Todos os professores participantes da escrita da proposta aplicaram com suas turmas por amostragem uma pesquisa diagnóstica. Nas reuniões de trabalho, esses profissionais, lotados em escolas diferentes da rede municipal, socializaram os resultados de cada turma e escolas. Foi problematizada a sua prática docente no ensino de História.

Balanco teórico-metodológico da formação de professores e professoras

Em torno de quase duas décadas vem emergindo um movimento de ampliação das fronteiras de pesquisa da área do ensino da disciplina de História, isso para além dos estudos relativos à formação docente, do currículo e/ou da História das disciplinas. Nessa lente de aumento se observou a busca em compreender a História ensinada na escola como um objeto de pesquisa contendo sua própria ‘episteme’, com destaque para os possíveis entrelaçamentos e diálogos com a Filosofia e a Teoria da História. Perspectiva que ao longo dos encontros com os professores da disciplina de História do município de Indaial (SC) encaminhou-se para a escolha do campo conceitual da Didática da História. Para tanto, buscamos as reflexões do filósofo Jörn Rüsen, inicialmente a partir de seu livro editado no Brasil, a “Razão Histórica” (2001). A análise de Rüsen possibilitou compreender o movimento de crise das grandes narrativas e o fim do paradigma iluminista, do qual o movimento historiográfico do ensino da História recebeu a atribuição de função didática de orientação para a vida prática e manteve o seu caráter de disciplina científica. A união dessas duas formas de apresentação do saber histórico para Jörn Rüsen (2001) englobou a discussão do sentido orientador da vida prática que é guiada pela consciência histórica.

O grupo discutiu que a responsabilidade do educador está em auxiliar na construção do olhar que o aluno e a aluna têm sobre si mesmos diante e dentro do mundo que o cerca e de que esses estudantes e os próprios docentes fazem parte. Assim passou a fazer sentido para esses professores à formação histórica de uma consciência. Esta pode ser entendida como uma operação intelectual que busca no presente seus dilemas em relação ao passado, sendo apresentada na forma de narrativa. Foi possível coletar narrativas (docentes e discentes) via diagnósticos, e para tanto se usou do pensamento da historiadora Maria Auxiliadora Schmidt (2009). Essa autora sustentou a valorização dos conhecimentos que os alunos trazem ao ambiente escolar. Assim, “o trabalho com a construção dos conceitos no ensino da História implica [...] o respeito pelo conhecimento do aluno, o conjunto de representações que ele já construiu acerca do mundo em que vive” (SCHMIDT, 2009, p. 87). Todavia, essa mesma autora sugere não ficarmos somente com esses conhecimentos trazidos pelos estudantes, e sim ampliar o olhar deles com novas noções para explicar a realidade que nos cerca.

A narrativa docente contida dos diagnósticos desencadeou a escolha de outra referência realizada na Formação, que incidiu sobre qual conceito da ciência Histórica estava sendo apreendida por estes. Na busca dessa resposta, e diante da multiplicidade de formação

acadêmica inicial desses professores e professoras, tornou-se consenso a leitura do historiador Holien Gonçalves Bezerra (2003):

A história, concebida como processo, busca aprimorar o exercício da problematização da vida social, como ponto de partida para a investigação produtiva e criativa, buscando identificar as relações sociais de grupos locais, regionais, nacionais e de outros povos; perceber as diferenças e semelhanças, os conflitos contradições e as solidariedades, igualdades e desigualdades existentes nas sociedades; comparar problemáticas atuais e de outros momentos, posicionar-se de forma crítica no seu presente e buscar as relações possíveis com o passado (BEZERRA, 2003, p. 44).

Tratando a ciência História como processo em seu diálogo crítico com o presente e com momentos do passado (que nada mais são do que as múltiplas temporalidades acionadas no momento do ensino escolar da disciplina histórica), o grupo percebeu a necessidade de esclarecer nas suas práticas docentes como abordar as noções de tempo histórico e memória. Ainda, se convenceram da valorização do conhecimento prévio dos alunos e alunas, pois estes poderiam lançar novos desafios para sua própria formação docente.

Diante das narrativas apresentadas nos diagnósticos e pela compreensão da ciência História como processo (BEZERRA, 2003), reforçou-se a escolha pelo referencial teórico de J. Rüsen (2007a; 2007b). De outra parte, a aproximação das demandas apresentadas nessas narrativas docentes e discentes com todas as reflexões teóricas realizadas na Formação se deu em virtude do desafio que os professores e professoras da disciplina de História estavam enfrentando ao estabelecer uma prática de ensino que possibilitasse o entendimento e a formação de identidades multiculturais. Nesse sentido, foi empreendido um diálogo sobre o termo ‘multiculturalismo’. Conforme Boaventura (2003, p. 26), o termo “designa, originalmente, a coexistência de formas culturais ou grupos caracterizados por culturas diferentes no seio de sociedades modernas”. O multiculturalismo, como destaca Boaventura (2003), é uma redução eurocêntrica para se analisar o contexto histórico-cultural do Brasil. Conforme Lander (2000), os europeus impuseram o seu capitalismo e o seu legado de conhecimento à América Latina. A partir dessa perspectiva seria viável dialogar com a existência de multiplicidades de histórias de vida, atravessadas por relações sociais de gênero, classe, étnica e geração.

As leituras sugeridas na Formação para o grupo convergiram para a apropriação da abordagem teórica de Rüsen (2007a; 2007b; 2010), que afirma que todo saber histórico ao ser produzido cientificamente passa necessariamente pelo processo de ‘didatização’, tornando-se necessário o diálogo com seu contexto de produção. Diante disso, a contribuição ímpar desse

autor foi um princípio caro aos dilemas presentes do campo da didática de que a história é tributária das necessidades sociais de orientação da vida dentro da estrutura temporal. Essa estrutura representada pela tríade presente-passado-futuro é premissa inalienável da operação dos homens de se significarem na vida humana.

Desta perspectiva o grupo problematizou: como nossas narrativas são permeadas por uma consciência histórica que contém questões básicas da vida prática? Portanto, nos debates (sempre em grupo) sobre a ‘epistémé’ da disciplina de História, fez-se necessário discutir sobre a função auxiliar do saber histórico escolar na tomada de decisões individuais e coletivas. Pois os sujeitos para sentirem-se parte fundamental do processo histórico, produtores de perspectivas no espaço geográfico e no tempo em que estão inseridos usam as narrativas históricas como pontes para orientação das suas vidas (RÜSEN, 2007a; 2007b). Assim, gradativamente, as escolhas teórico-metodológicas da formação docente buscaram compreender os conhecimentos históricos que circulam no mundo através de referências sobre a Didática da História, na esteira de Jörn Rüsen, como forma de ampliar o entendimento das aprendizagens históricas, docente e discente.

Depois da escolha de se pensar a História como processo, o grupo voltou seus esforços para estudar a noção de tempo histórico, por meio do uso do aporte teórico sobre a temática. Apropriou-se da noção de tempo histórico como “sentido de tempo que envolve alguma consciência de duração” (WHITROE, 1993, p. 19), para que se desse destaque às diversas temporalidades. Para se refletir sobre esse conceito com o grupo, buscou-se exemplificar através da noção do tempo tecnológico, ou ainda, noção de níveis de duração relacionados à percepção de mudanças ou de permanências. Também se estudou como a noção de tempo cronológico influenciava, sobremaneira, no estudo do tempo histórico, e como este pensado de forma mais ampla acarretaria outras experiências temporais. Refletiu-se como isso permite a aproximação do saber histórico escolar com o cotidiano e as diversas relações sociais vivenciadas pelos alunos e alunas, professores e professoras. Portanto, o grupo concluiu que o tempo histórico múltiplo também é objeto conceitual a ser apropriado pelos educandos.

Nesse ponto, as coordenadoras sugeriam formas mais complexas no sentido do regime temporal, proposta por François Hartog (2014). Isso significou elaborar uma crítica às formas tradicionais de se pensar o tempo histórico como tão somente através de identificações do tempo linear ou cronológico. Buscou-se refletir sobre a crise do ‘regime moderno de historicidade’ a partir das considerações sobre memória, história e tempo presente. Para Hartog (2014), o regime moderno passou por questionamento antes mesmo de 1989, quando, em certa medida, ocorreram crises da ordem do tempo, modificando a forma de capturar as

noções temporais passado/presente/futuro. Desse modo, o objeto de estudo do saber histórico escolar perpassou a noção de temporalidades múltiplas, o que o torna ainda mais complexo. Além disso, o grupo demandado pelo ambiente escolar viu-se desafiado ao refletir sobre tempo histórico em relação à categoria memória.

Os debates seguintes circularam no campo da relação entre memória e tempo histórico, por meio do empréstimo da problemática de que a “memória seria ainda mais invocada porque está desaparecendo?” (HARTOG, 2014, p. 162) O grupo debateu que o lugar dessa memória problematizada e suas relações nesse regime de historicidade denotam a complexidade dessas noções no presente como objeto do ensino da disciplina de História, contribuindo com entendimento da concepção de memória na atualidade. Os docentes perceberam que quanto mais os estudantes começam a notar em suas aulas que a experiência do tempo tem relação consigo mesmo, torna-se possível verificar a memória operando como fonte na produção de um saber histórico escolar. Diante disso, foi discutido pelo grupo como poderiam se confeccionar planos de aulas objetivando a aprendizagem dos alunos e alunas em relação com a memória de si e de seus entes familiares, e, posteriormente, com a memória coletiva ou social, formando assim elos genealógicos e geracionais, entre tantos outros.

Nessa perspectiva, a noção de memória funcionaria como um meio para a produção do conhecimento histórico escolar, inserida no ambiente escolar. Nesse ponto, os professores e professoras compreenderam que a memória individual e/ou coletiva poderia ser utilizada como fonte histórica na escrita de determinada prática de ensino envolvendo uma pesquisa orientada por eles mesmos aos seus alunos e alunas. Com o refinamento desse aporte teórico, a ação de interpretar fontes e documentos em história serviria na produção do saber histórico escolar e estaria intimamente ligada aos conceitos de tempo histórico e memória. Em outras palavras, a duração do ‘sentir o tempo’ estaria conectada ao sentido de pertencimento dos educandos, que ativa a consciência histórica de um determinado momento histórico interpretado por estes. Entende-se por consciência histórica uma representação do passado em um inter-relacionamento com o presente, sempre norteado por conceitos de mudança temporal e por reivindicações de veracidades, expressadas em forma de narrativa.

Gradativamente, tiveram sentido as leituras teóricas de John Rüsen (2001, 2007a, 2007b), que foram se tornando um repertório central para o percurso desta formação. Ademais, notou-se que, ao se inserir os conhecimentos da história humana dentro da lógica da noção de múltiplas temporalidades (tríade: passado, presente e futuro) relacionada com a consciência histórica, tem-se a possibilidade de compreender formações, processos, discursos sociais e culturais. Esse movimento possibilitaria a formação de uma aprendizagem histórica

pelos alunos e alunas, mas também pelos docentes em formação, na qual se (re)significariam os antigos saberes e emergiriam novos. Educação Histórica seria a operação desse jogo das múltiplas temporalidades sociais e culturais em forma de narrativa histórica.

Nessa perspectiva, a sugestão seria que se seus alunos e alunas tivessem acesso às diferentes fontes históricas, apropriar-se-iam da noção de documento para desenvolver sua própria competência narrativa. Para tanto, é no confronto de narrativas, como: memorialísticos, midiáticos ou científicos; que se tem uma ferramenta para se exercitar as percepções e comunicações históricas durante o ensino dessa disciplina. Seria o momento de despertar a curiosidade histórica através da (re)leitura das múltiplas versões temporais dessas mesmas narrativas (RÜSEN, 2007a; 2007b, 2010).

Foi discutido nestes encontros que na disciplina de História a aprendizagem histórica opera a partir de fontes documentais variadas, sendo uma das formas de percepção e construção dos fatos históricos. No trato com as fontes, é fundamental o cuidado em perceber que estas não contam como aconteceu a vida no passado, mas são entendidas como obras humanas e, portanto, registram, de modo fragmentado, pequenas parcelas das complexas relações sociais coletivas (LE GOFF, 1994). O ato de interpretá-las, então, é tão importante quanto o próprio documento. Para que isso aconteça, pode-se trabalhar na construção e transformação do conhecimento, compreendendo os documentos como fundamentais fontes de informações a serem interpretadas, problematizadas e comparadas sobre diferentes fatos e relações históricas. Essa construção do saber escolar envolve tanto a aprendizagem dos alunos quanto do próprio professor, pois ao trazer para o palco da sala de aula os documentos históricos, ele aciona a prática de pesquisador. Diante disso, durante os encontros se identificou a necessidade de avançar no ensino da diversidade étnica cultural na História da sala de aula.

Discussão sobre a pluralidade étnica no Brasil

A discussão acerca da diversidade étnico-cultural no Brasil foi ampliada a partir da elaboração e da consolidação da Constituição de 1988, que promoveu mudanças significativas no campo das relações interétnicas, ocorrendo debates em torno da diversidade étnico-cultural. No processo de elaboração da proposta curricular da disciplina de História em Indaial (SC), a discussão em torno da pluralidade étnica no Brasil, em Santa Catarina e no município de Indaial foi uma constante, visto o próprio contexto em que se dava, devido à formulação da primeira e da segunda versões da BNCC. Sabemos que a proposta de uma

BNCC já era prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Ainda no bojo da LDBEN n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), estruturam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que tiveram sua finalização no ano de 1997. Tratando-se da implementação dos PCNs (BRASIL, 1997), Fonseca (2007) ressalta que não é o bastante introduzir novos temas no currículo, nem uma perspectiva multicultural, quando se apresentam os grupos étnicos que estão estabelecidos em dado lugar. É preciso observar o currículo real, reelaborado no cotidiano escolar, e considerar que a concepção de ensino temático e pluricultural, inclusa nos PCNs, deve vir ajustada na formação inicial e continuada dos professores.

Os PCNs, que, entre outras questões, desenvolvem ações afirmativas em relação aos afros-descendentes e às populações nativas, trazem efetivamente para a escola a discussão das relações étnicas no Brasil, valorizando e problematizando suas histórias e suas culturas. Essa reestruturação consolida a ideia da diversidade cultural e étnica do país no processo de formação da sociedade nacional, reforçando a discussão de que a cultura brasileira é composta por vários grupos étnicos que configuram diferentes culturas.

A cultura é produzida na ação, sendo composta por significados, portanto culturas diferentes, historicidades diferentes. Para o antropólogo Marshal Sahlins (2001), as culturas são como rios: não se pode mergulhar duas vezes no mesmo lugar, pois estão sempre mudando. Aí está, em pinceladas, a noção de dinâmica cultural: a ideia de que a cultura não é uma essência, uma vez que está sempre em transformação. Sendo assim, identidade cultural se estrutura, além da percepção de pertencimento a um determinado grupo (sentimento de nação), também através do entendimento da diferença em relação a outros grupos, quando se depara com a alteridade. A identidade nacional é a pretensão de que, dentro de fronteiras politicamente construídas, todas as pessoas sintam-se como pertencentes a uma nação, aquela nação. Segundo Benedict Anderson (1989), a nação não existe em outra instância senão no imaginário de uma comunidade.

Ainda na esteira das mudanças provocadas pela elaboração da Constituição de 1988, foi promulgada, em 2003, a lei n. 10.639/03, que instituiu a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana na educação básica, instigando a discussão sobre as relações étnico-raciais nas escolas. A referida lei é alterada em 2008 quando foi criada a lei n. 11.645/08, passando a incluir a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura das Populações Nativas na Educação Básica no Brasil. Essas legislações se complementam e são, na verdade, demandas sociais em nosso país. As legislações citadas reforçam a ideia da diversidade cultural e étnica do Brasil e contribuem para a superação de visões equivocadas

ainda presentes no meio acadêmico e educacional a respeito da ‘evolução’ ou ‘perda’ cultural das populações nativas. Essas visões foram herdadas, principalmente, do Evolucionismo e do Positivismo característicos do século XIX ou então do Etnocentrismo que até hoje continua impregnado na cultura ocidental.

Tratando especificamente da obrigatoriedade do ensino da História e da cultura das populações afro-brasileiras e indígenas na educação básica brasileira, percebe-se que esse instrumento jurídico, com base na Lei n. 11.645/2008, também representa um grande passo em direção ao reconhecimento de uma sociedade historicamente formada por diversas etnias e culturas, como já sinalizado anteriormente. Mas ainda é necessário ser concretizada sua regulamentação, elaborando normas e diretrizes para o desenvolvimento de ações concretas que efetivamente estimulem diálogos em torno da formação multiétnica do país. Temos que refletir sobre as grades curriculares das universidades e das próprias escolas, que muitas vezes privilegiam em demasia temas eurocêntricos em detrimento de outros assuntos presentes na vivência cotidiana dos alunos. Como destaca Souza Lima (2012), mesmo após vinte anos da promulgação da Constituição de 1988, e apesar de o Brasil ser considerado um país pluriétnico, ainda existem poucas informações sobre as populações indígenas, resultado, segundo o referido autor, de uma formação fundamental e superior desatualizada, tanto no que se refere aos livros didáticos quanto à perspectiva histórica brasileira. Isso também ainda é perceptível quando se trata da questão das populações afro-brasileiras.

Na atualidade, ainda se percebe que muitas iniciativas promovidas pela criação da Lei n. 11.645/2008 esbarram em uma série de obstáculos, como já apontados acima, mas ainda existem outros, relacionados aqueles já sinalizados, como a falta de profissionais qualificados para atender às prerrogativas dessa lei, o que de alguma forma a invisibiliza. Assim, existe uma lei elaborada para educação básica sobre o ensino das temáticas afro-brasileiras e indígenas nas escolas, estas não indígenas, mas, como se percebe, precisamos avançar muito para que efetivamente a lei saia do papel afim de que ocorra uma valorização de outros saberes na sociedade brasileira. Ao passo que a lei é invisibilizada, temos de certo modo o encobrimento de parte da história do Brasil.

Ações empreendidas durante os encontros de formação

A reestruturação da proposta pedagógica dessa rede municipal foi o primeiro objetivo do encontro da Formação, em que prevaleceu o entendimento de que as propostas curriculares são uma construção social e cultural e o currículo é uma invenção, sendo resultado de um

processo histórico. Dessa perspectiva, o eixo de trabalho intitulado ‘Currículo e demandas atuais do ensino de história’ pautaram leituras, pesquisas diagnósticas e debates, com a produção de práticas no ensino de História por ano, usando os PCNs (1994) com relação aos temas recortados das demandas locais. A Formação usou de leituras bibliográficas básicas (BEZERRA, 2003; SCHMIDT, 2000) e de diagnósticos direcionados aos docentes em relação aos seus alunos e alunas da disciplina de História. A forma do debate coletivo foi usada com relação à interpretação do diagnóstico das práticas em sala de aula do grupo, quando tiveram inúmeras questões desdobradas dos diagnósticos⁴. Entre as demandas colocadas nesse primeiro eixo para o grupo, sobressaíram-se aquelas com relação às abordagens teóricas e metodológicas da didática da história. Assim, os professores começaram a se apropriar das noções de aprendizagens históricas, consciência histórica e didática da história (RÜSEN, 2010; CERRI, 2001). O grupo produziu textos para a introdução, linhas estruturantes, objetivos de aprendizagem, e confeccionaram o diagrama de organização curricular.

Sobre o segundo eixo, ‘Práticas em sala de aula da disciplina de História’, foram sugeridas outras abordagens de ensino dessa disciplina. A partir dos usos das versões da BNCC, o grupo buscou elaborar os objetivos de aprendizagens para atender à demanda legal do MEC, que sugeria vincular os direitos a esses objetivos para cada ano do Ensino Fundamental. A primeira versão da BNCC (publicada em 2015) foi debatida na Formação, pois visava contribuir para a reflexão do fazer em sala de aula em relação aos objetivos de aprendizagens, definição de conteúdos e os procedimentos metodológicos, ligados aos princípios éticos, políticos e estéticos. Debates que foram inseridos na narrativa curricular de História desse município, todavia, não se aprofundaram nas análises das diferentes versões da BNCC lançadas na época. O que recebeu atenção foi o uso do discurso federal sobre a atribuição dos municípios em atenderem a demanda de empreenderem diferentes reflexões com seu corpo docente sobre essas versões para produzirem a sua própria narrativa, contendo a diversidade de sua municipalidade. Assim, o grupo reescreveu a definição dos conteúdos e dos procedimentos metodológicos e de avaliação, buscou a desconstrução da visão eurocêntrica da história, avançando na execução da Lei n. 10.639/2003 e da Lei n. 11.645/2008, partindo da capacidade de produção de saber histórico escolar para apostarem na autonomia das escolas.

⁴ Do diagnóstico, os docentes destacaram as representações: a primeira, de que escola pouco auxilia para conhecer a história do lugar onde moram e onde se perceberem como sujeitos; a segunda, das narrativas, que apontaram a grande influência e valorização da mídia como aporte de orientação prática da vida diária.

O terceiro eixo abarcava a ‘Discussão sobre o processo de formação da sociedade brasileira’, em que foram trabalhados conceitos como identidade, cultura e identidade nacional a partir das obras de M. Sahlins (2001) e B. Anderson (2008). Num primeiro momento, foram empreendidos apontamentos sobre a importância de se trabalhar as diversas etnias que compõem a cultura brasileira para além da história da região do Vale do Itajaí (SC) e da história local (do município de Indaial). O grupo abordou suas experiências de prática docente em torno das temáticas das diversidades étnicas e as possibilidades de trabalho levando em consideração os PCNs (1994) e a Lei n. 11645/2008. O segundo momento foi reservado para a leitura e análise da última versão da proposta curricular de História do município já estruturada, relacionando-a com o capítulo específico para a área da História da segunda versão da BNCC. Este, no seu bojo, trazia com bastante veemência a importância dos diferentes grupos étnicos na história do Brasil. Neste eixo de trabalho, foi elaborada uma nova versão da proposta curricular de História, principalmente no que tange aos objetivos propostos para cada ano das séries finais do Ensino Fundamental.

Por fim, publicada a proposta curricular municipal, esta teve um dos horizontes de expectativa à promessa futura de uma última versão da BNCC que garantiria os direitos de aprendizagem ao educando em consonância com a legislação da diversidade étnica. Nos encontros seguintes, o grupo usou do capítulo da disciplina de História da proposta quando escreveram uma sequência didática com abordagem das culturas africana, afro-brasileiras e/ou indígenas, estando prevista a sistematização dessas produções em relação ao proposto no currículo.

Considerações finais

Esta formação docente promovida pela secretaria de educação da rede municipal de Indaial (SC) possibilitou ao campo do ensino da disciplina de História um lugar de debate em relação aos três eixos de trabalho apontados. Isso ocorreu basicamente por duas questões: a primeira, a potência da inclusão no repertório dos docentes as noções da didática da História, consciência histórica e educação histórica; a segunda, o auxílio na percepção do discurso curricular da BNCC do Ensino Fundamental (anos finais), dando-se o destaque para a valorização da história da África e das culturas afro-brasileira e indígena contidas na Lei nº. 10.639/2003 e na Lei nº. 11.645/2008.

O grupo demonstrou desconstruir e reelaborar noções (tempo histórico, memória) e aprofundaram leituras sobre didática da história. Consideramos que os participantes

produziram uma aprendizagem histórica docente ao construírem aulas da disciplina de História voltadas para questões que envolvem as culturas africana, afro-brasileiras e/ou indígenas. Ainda, os instrumentos de pesquisa lançados no percurso dessa formação serviram para produzir narrativas sobre eles mesmos, os professores, e possibilitar a construção e reelaboração da consciência histórica. Assim, os docentes atuaram na produção de sua própria consciência histórica e puderam se posicionar como produtores de conhecimento do saber histórico escolar.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, B. **Comunidades imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo, Companhia das Letras, 2008. 336 p.

BASE Nacional Comum Curricular. **Início**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 20 fev. 2016.

BEZERRAS, H. G. Ensino de História: conteúdo e conceitos básicos. In.: KARNAL, L. (Org.) **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo, Contexto, 2003. p. 37- 48.

BITTENCOURT, C. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo, Cortez, 2004. 408 p.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 20/12/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20 fev. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais: pluralismo cultural. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais, primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental, pluralidade cultural**. Brasília, MEC. Versão preliminar para discussão nacional, 1996.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais, terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, pluralidade cultural**. Brasília, MEC, 1997. Versão preliminar para discussão nacional.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo, Atlas, 1988. 200 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta de diretrizes para formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Brasília, DF, 2000.

BRASIL. Lei 10.639, 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10639-9-janeiro-2003-493157-norma-pl.html>. Acesso em: 27 set. 2017.

BRASIL. Lei 11.645, 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 11/03/2008. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-norma-pl.html>. Acesso em: 27 set. 2017.

CERRI, L. F. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. **Revista de História Regional**, v. 6, n. 2, p. 93-112, 2001.

FONSECA, S. G. **Didática e Prática de Ensino de História**. SP: Papirus, 2007.

HARTOG, F. **Regimes de historicidade**. Presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte, Autêntica, 2014.

LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires, Clacso/Unesco, 2000. 278 p.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas, SP, Editora da UNICAMP, 1994. 553 p.

LIMA, A. C. de S. O exercício da tutela sobre os povos indígenas: considerações para o entendimento das políticas indigenistas no Brasil contemporâneo. **Revista de Antropologia**, v. 55, p. 781, 2012a.

RÜSEN, J. **Razão histórica**. Teoria da história: Os fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília, Ed. UnB, 2001. 194 p.

RÜSEN, J. **Reconstrução do passado**. Teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: UnB, 2007a. 188 p.

RÜSEN, J. **História viva**. Teoria da história III: forma e funções do conhecimento histórico. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: UnB, 2007b. 159 p.

RÜSEN, J. Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. de R. (org.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba, UFPR, 2010. p. 79-91.

SAHLINS, M. **Ilhas de História**. São Paulo: Zahar, 2001. 252 p.

SANTOS, B. de S. **Reconhecer para Libertar: Os Caminhos do Cosmopolitismo Multicultural**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003. 614 p.

SCHMIDT, M. A. **Ensinar História**. São Paulo, Scipione, 2009. 160 p.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte, Autêntica, 1999. 156 p.

SOARES, O. P. Formulação Conceitual e Ensino de História para crianças. *In: IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História– 2011. Anais Eletrônicos*. Florianópolis/SC. Disponível em: <http://abeh.org/trabalhos/GT11/tcompletoolavo.pdf>. Acesso em: 10 maio 2014.

WARSCHAVER, C. **A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento**. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1993. 235 p.

WHITROE, G. J. **O tempo na história: concepções de tempo da pré-história aos nossos dias**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1993. 231 p.

Como referenciar este artigo

RODRIGUES, C. R.; FAGIONATO, Y. F. C. de O. Entre trajetórias e a construção da consciência histórica na formação dos professores de História (Indaial/SC). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 309-324, jan./mar., 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v14i1.11070

Submetido em: 20/03/2018

Revisões requeridas: 30/05/2018

Aprovado em: 26/09/2018