

DOI: <http://dx.doi.org/10.18817/ot.v18i32.851>

*A HISTÓRIA ENSINADA*: sentidos e significados atribuídos pelos alunos da Educação Básica a partir da experiência do PIBID/Fahist<sup>1,2</sup>

*HISTORY TAUGHT*: meanings attributed by students of Basic Education from the experience of PIBID/Fahist

*LA HISTORIA ENSEÑADA*: sentidos y significados atribuidos por estudiantes de Educación Básica a partir de la experiencia de PIBID/Fahist

ERINALDO CAVALCANTI

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9912-5713>

Doutor em História pela UFPE

Professor e Coordenador do PPGHIST/Unifesspa

Marabá/Pará/Brasil

[ericontadordehistorias@gmail.com](mailto:ericontadordehistorias@gmail.com)

**Resumo:** O artigo analisa um conjunto de registros escritos por alunos do Ensino Fundamental durante as atividades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Faculdade de História, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (PIBID/Fahist/Unifesspa), sobre os sentidos e significados que eles atribuem à história ensinada na sala de aula. Para tanto, durante as atividades desenvolvidas pelo PIBID, aplicamos um questionário sem identificação nominal, com perguntas abertas sobre questões debatidas no presente artigo. De acordo com os registros produzidos pelos estudantes, a História ensinada em sala de aula serve para aprender/conhecer/saber/estudar o passado. Praticamente, as reflexões que envolvem o presente e o futuro não são mencionadas. No que tange aos conteúdos considerados indispensáveis, eles pontuam temas ligados à História do Brasil como sendo os de maior importância.

**Palavras-chave:** História Ensinada. Saber Escolar. Ensino de História. PIBID.

**Abstract:** This article analyzes a set of records written by elementary school students during the activities of the Institutional Program of Scholarships for Teaching Initiation (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/Fahist/Unifesspa) about the meanings that they attribute to the History taught in the classroom. With that goal in mind, we applied an anonymous questionnaire during the activities developed in this Program, with open questions on the issues to be discussed in this article. According to the records produced by the students, the History which is taught in the classroom serves to learn/get to know/know/study the past. In practice, the reflections involving the present and the future are not mentioned. Regarding the contents considered indispensable, they point to themes related to Brazilian History as being the most important.

**Keywords:** Taught History. School Knowledge. History Teaching. PIBID.

---

<sup>1</sup> Artigo submetido à avaliação em fevereiro de 2021 e aprovado para publicação em junho de 2021.

<sup>2</sup> Gostaria de agradecer aos membros pesquisadores do laboratório e grupo de pesquisa iTempo as importantes críticas e sugestões, quando o texto foi debatido em nossos encontros, e à Capes pelo financiamento do Projeto PIBID.

**Resumen:** El artículo analiza un conjunto de registros escritos por estudiantes de primaria durante las actividades del Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Faculdade de História da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (PIBID/Fahist/Unifesspa) sobre los sentidos y significados que atribuyen a la historia enseñada en el aula. Para este propósito, durante las actividades desarrolladas en PIBID, fue aplicado un cuestionario sin identificación nominal, con preguntas abiertas sobre los temas discutidos en este artículo. Según los registros producidos por los estudiantes, la Historia que se enseña en el aula sirve para aprender/saber/conocer/estudiar el pasado. Prácticamente, no se mencionan las reflexiones que involucran el presente y el futuro. En cuanto a los contenidos considerados indispensables, los alumnos señalan que los temas relacionados con la Historia de Brasil son de mayor importancia.

**Palabras clave:** Historia Enseñada. Conocimiento Escolar. Enseñanza de la Historia. PIBID.

O público e os historiadores profissionais não estão errados em se preocupar com o que os estudantes sabem.  
(LEE, 2006, p. 134)

## **Introdução**

Que sentidos e significados são atribuídos à História ensinada na Educação Básica? Essa questão já foi amplamente discutida há muito tempo, por diversas pessoas, em diferentes lugares. Como os estudantes da Educação Básica entendem e representam essa questão? Para esta última pergunta, não temos tantas respostas de forma sistematizada. O que já é bastante significativo.

O presente texto é resultado das atividades realizadas no Projeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), através do subprojeto intitulado *Ensino de História, materiais didáticos e formação docente*, desenvolvido na Faculdade de História, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (PIBID/Fahist/Unifesspa).

A escolha do objeto de estudo para as experiências realizadas no PIBID/Fahist não ocorreu por acaso, quatro razões condicionaram a elaboração do projeto para ampliar as reflexões envolvendo o livro didático de História. A primeira se dá em virtude de o livro didático continuar sendo a principal ferramenta de trabalho de professores(as) que atuam na Educação Básica. A segunda razão está relacionada ao fato de que o debate sobre esse instrumento de trabalho ainda é muito tímido entre os docentes da Educação Básica. A terceira razão diz respeito à minha trajetória profissional/pessoal, como professor/pesquisador. Desde 2008, venho realizando pesquisas sobre ensino de História, livro didático e formação docente, incluindo a experiência da escrita de dois livros didáticos. Por último, a influência da relação estabelecida com o Projeto Político Pedagógico do Curso de História, sobretudo, com

as disciplinas voltadas para a problematização do ensino de História e, em especial, ao componente curricular que tematiza o livro didático de História.

Para ampliar nosso entendimento sobre a História ensinada e os livros didáticos, no âmbito do subprojeto, direcionamos o foco para analisar de que forma os alunos e alunas entendiam a importância, ou não, dessa disciplina escolar e como apreendiam esse material na sala de aula. Por conseguinte, interessou-nos registrar quais os significados que os estudantes que estavam concluindo o Ensino Fundamental atribuíam à História ensinada e aos livros didáticos de História. Com base nessas questões, aplicamos um questionário com 20 perguntas sobre o tema. Este artigo busca analisar uma parte das respostas de 126 alunos e alunas, matriculados em quatro turmas do 9º ano do Ensino Fundamental. De forma específica, o foco de reflexão do presente artigo é direcionado para analisar como os estudantes representam e atribuem sentidos e significados à História ensinada. As reflexões envolvendo o livro didático foram tematizadas em outro artigo.

### **Contextualizando a temática**

O campo do Ensino de História tem crescido e se consolidado no Brasil. A cada ano, percebemos a densidade da produção que pode ser expressa no aumento das linhas de pesquisas voltadas para a problematização do Ensino de História nos programas de Pós-graduação *stricto sensu*, acadêmicos, como mostraram Ricardo Pacheco e Helenice Rocha (2017). Também se identifica o fortalecimento do campo a partir da ampliação e da consolidação do mestrado profissional em rede, o ProfHistória, como destacou Marieta de Moraes Ferreira (2016). Há, igualmente, uma diversidade temática e epistemológica que oferece robustez à produção do campo por meio do diálogo com áreas vizinhas, marcando as singularidades de um campo caracterizado como lugar de fronteiras, conforme bem analisou Ana Maria Monteiro (2011).

O Ensino de História é discutido por um amplo leque de questões que problematizam os livros didáticos e a narrativa, como ressaltam as pesquisas de Helenice Rocha (2013; 2019), ele também é tematizado no âmbito das discussões sobre as relações étnico-raciais, como mostram as pesquisas de Mauro Cezar Coelho e Wilma de Nazaré Baía Coelho (2013; 2018). Igualmente, tem sido analisado a partir da chave de leitura do tempo presente, como percebemos nas análises de Ângela Castro Gomes e Tânia Regina de Luca (2013), Lucília Neves Delgado e Marieta de Moraes Ferreira (2013) e Ana Maria Monteiro (2015). Além disso, são promovidas importantes reflexões que tematizam o Ensino de

História a partir do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), como sinalizam as pesquisas de Flávia Caimi (2018; 2019) e Margarida Dias de Oliveira e Itamar Freitas (2014). No diálogo com a formação docente inicial, igualmente, são identificadas importantes contribuições de Flávia Caimi (2013) e Erinaldo Cavalcanti (2018; 2019; 2020).

No que tange à História ensinada, também temos presenciado importantes questionamentos, como as reflexões apontadas por Ana Maria Monteiro (2003), Circe Bittencourt (2009), Selva Guimarães (2012) e Thais Nivia Fonseca (2011). No entanto, ainda prevalecem as abordagens que fazem uso dos documentos ditos oficiais, como pareceres de conselhos nacional e/ou estadual de educação, normativas, resoluções e diferentes diretrizes curriculares, ou seja, são os documentos oficiais prescritos que têm servido de base para as análises sobre a história ensinada. O uso dessa documentação não diminui a importância das contribuições, pelo contrário, mostram importantes questionamentos acerca de uma parte do universo que constitui a chamada História ensinada.

Entretanto, a despeito da robusta produção da consolidação do campo e da variedade de temáticas abordadas, ainda são escassos os estudos que colocam os estudantes da Educação Básica como centro de interesse e objeto de reflexão. Como destaca a professora e pesquisadora Concha Moreno Fuentes, da Universidade de Barcelona, ainda é bastante incipiente o conjunto de pesquisas que tematizam os jovens da educação básica. Para ela, “[...] resulta necesario incidir en la especial escasez de trabajos rigurosos de investigación científica teniendo en el alumnado su núcleo vertebrador” (MORENO, 2006, p. 220). Os trabalhos que vêm sendo publicados, resultantes do projeto *Os jovens e a história no Mercosul*, começam mudar esse cenário. Nesse movimento, Marcos Roberto Kusnick e Luís Fernando Cerri (2014) analisaram algumas ideias que os jovens têm sobre a História ensinada, mostrando como eles interpretam certas temáticas. Cecilia Linare e Virginia Cuesta (2017) realizaram uma importante reflexão por meio de uma análise comparativa entre as repostas atribuídas pelos jovens estudantes do Brasil, da Argentina, do Chile e do Uruguai. Para elas, o ponto comum sinaliza que, entre os estudantes, a História ensinada encontra-se caracterizada com o modelo conhecido como tradicional.

As reflexões construídas no presente artigo se inserem, portanto, nesse movimento que tematiza os estudantes da Educação Básica como foco privilegiado de análise. Compreender como os estudantes aprendem, interpretam e atribuem sentido e significado à História ensinada pode ser de grande valia para ampliarmos as ações no âmbito da formação inicial do professor de História. Nesses termos, ao analisar as respostas que os alunos e alunas produziram sobre as perguntas do questionário, em alguma medida, somos provocados a

refletir por que nossa ciência tem praticamente ignorado esse debate e, ao mesmo tempo, também nos instiga a perceber a riqueza a ser explorada por meio das representações construídas pelos estudantes da Educação Básica.

### **Procedimentos metodológicos**

A produção dos documentos mobilizados, neste artigo, insere-se nesse percurso de reflexão que analisa o ensino de História como tema central de estudo. São, portanto, documentos que, de forma especial, focalizam a História ensinada como objetos específicos de problematização e que foram produzidos durante as atividades desenvolvidas no projeto PIBID/Fahist.

Torna-se importante registrar o processo de construção dos documentos como condição para entendermos as diferentes representações que os alunos e alunas emitiram nas respostas atribuídas às perguntas do questionário. Após a aplicação do questionário, transcrevi todas as respostas para um documento em *Word*.

O questionário foi aplicado pelos bolsistas vinculados ao subprojeto, em parceria com as professoras supervisoras após um ano de início do projeto. Sua aplicação, nesse momento, ocorreu em virtude de considerarmos que já havia sido percorrido um tempo suficiente de inserção dos bolsistas no cotidiano das atividades da sala de aula. Esse procedimento se justifica pelo entendimento de que qualquer resposta atribuída às perguntas se daria por meio de um número alto de variáveis. Entre elas, a presença dos bolsistas na escola e o tempo em que estavam imersos no cotidiano da sala de aula, o que, em alguma medida, implicaria o direcionamento das respostas.

Após esse tempo de troca, compartilhamento e socialização entre alunos, bolsistas e professoras supervisoras, elaborei um questionário com 20 perguntas para ser aplicado nas turmas acompanhadas pelo PIBID. Das 20 perguntas, 10 eram “semiabertas”, devendo ser respondidas com “sim” ou “não”. Para as respostas “sim”, havia um espaço para explicar “o porquê”. As outras 10 perguntas eram “abertas” e se direcionavam para o livro didático e a História ensinada. Sobre esta última temática — foco do presente artigo — as questões solicitavam que os estudantes respondessem quais conteúdos consideravam mais importantes nas aulas e aqueles entendidos como menos relevantes, qual a matéria escolar preferida, a utilidade da História ensinada e o conteúdo considerado mais importante para se aprender na matéria escolar História. As respostas atribuídas às cinco últimas questões são o foco de análise do presente artigo.

Foram explicados aos alunos os objetivos a que se destinava o questionário e lhes foi informado que não eram obrigados a responder (mas que, ao responderem, não deveriam se identificar por nome) e que, para essa atividade, não seria atribuída nenhuma nota para a disciplina escolar. A identificação solicitada era para sinalizar o sexo, a idade e a turma em que o aluno estava matriculado.

Esses procedimentos se justificam em virtude dos cuidados que são necessários quando usamos documentos de pesquisa e estamos envolvidos no processo de produção. Aliada a esse entendimento, está a compreensão de como operacionalizar os resultados expressos nas respostas dos 126 estudantes, ou seja, sem operar com uma concepção que apreenda as respostas como verdades prontas, como se nelas existissem as exatas representações dos alunos sobre os temas abordados.

As respostas dos estudantes são fragmentos de suas leituras e de seus saberes, permeados por muitas variáveis que vão desde a identificação do aluno com a matéria escolar História e com a professora que leciona o referido componente curricular até a presença dos bolsistas do projeto na sala de aula, para citar algumas. Soma-se a essas variáveis a trajetória pessoal de cada aluno que, em última instância, constitui elemento decisivo na forma como ele lê, entende, compreende e atribui sentido ao mundo, à escola e à matéria História.

Nessa perspectiva, interpretamos as respostas como um conjunto variável de leituras que são resultantes do lugar social de produção desse documento, da escola e, principalmente, dos alunos e alunas que participaram da atividade. Logo, suas respostas não têm valor de verdades absolutas ou de sentidos verdadeiros inquestionáveis. Sua riqueza reside, justamente, na pluralidade de sentidos, nos registros fragmentários que apresentam e representam formas de interpretação, produção e atribuição de sentido à História ensinada na Educação Básica e como disciplina acadêmica. Seu valor reside, antes de tudo, em constituir-se como vestígios — independentemente dos conteúdos — das formas pelas quais esses estudantes representaram, em suas respostas, as perguntas que lhes foram feitas.

Outra dimensão igualmente importante diz respeito ao entendimento de que os alunos e alunas, ao responderem às perguntas, também estavam construindo uma autoimagem, além de uma imagem para ser percebida pelas professoras com as quais convivem e mantêm relações de afeto e de trabalho. Nesse sentido, é fundamental não perder de vista que os alunos estão, em cada resposta, criando uma representação a partir da qual gostariam de ser vistos.

Inspirados nas reflexões de Roger Chartier, podemos afirmar que a representação é apreendida, aqui, como um conjunto variado de elementos e práticas capazes de fazer ver

algo ou alguma coisa ausente, e que concorre como uma das forças constituidoras do mundo social, como defende o autor, “[...] não existe história possível se não se articulam as representações das práticas e as práticas da representação” (CHARTIER, 2011, p. 16). Suas análises chamam a atenção para a relação entre as fontes documentais e as práticas por elas representadas, não existindo relação de complementariedade e transparência entre essas dimensões.

### **Interpretando os registros dos estudantes**

As respostas que os estudantes produziram para as perguntas formuladas no questionário compõem um rico painel de diferentes pontos de vista, leituras de mundo, percepções e maneiras de perceber a História ensinada no cotidiano escolar. Compõe, em seu conjunto, uma constelação de perspectivas que representam importantes questões que podem ser problematizadas no campo do ensino de História.

Mais do que uma resposta sobre uma pergunta específica ou sobre uma temática analisada, aqui, os comentários dos estudantes são apreendidos em quatro dimensões: como registros, como escritos, como interpretação e como fonte documental. A dimensão do registro é atribuída à ação realizada por meio de uma atividade desenvolvida no projeto PIBID/Fahist e, de tal forma, constitui-se como um valioso documento de pesquisa. Os estudantes que participaram da referida atividade construíram variados registros sobre importantes questões envolvendo a História ensinada em sala de aula. Eles registraram um conjunto de informações que representam parte da cultura escolar na qual estão imersos.

É oportuno ressaltar que a cultura escolar, inspirada em Dominique Julia, aqui é apreendida como um conjunto variado de práticas discursivas e não discursivas. São práticas que concorrem como forças capazes de definir os conhecimentos a serem ensinados e as estratégias para que ocorra o processo de construção e circulação desses conhecimentos. A cultura escolar, em sua polissemia de sentidos, formas e significados se constitui como uma prática promotora de relações de disputas, capaz de criar formas de ver, sentir, agir e atuar no mundo. Nas palavras de Julia, a cultura escolar é entendida 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. (JULIA, 2010, p. 10).

As análises que tematizam a cultura escolar, como destacou Neuza Bertoni Pinto, costumam priorizar os registros “oficiais”. Em suas palavras, “[...] no caso da cultura escolar, documentos que interessam ao pesquisador são os portadores de normas, códigos e condutas escolares” (PINTO, 2014, p. 131). Nesse sentido, os registros produzidos pelos estudantes se investem ainda mais de valor como indícios, vestígios e traços produzidos pelos próprios alunos e alunas. Por conseguinte, as respostas produzidas pelos estudantes registram valiosas contribuições acerca dos significados atribuídos para o ensino de História e para outras temáticas relacionadas ao mundo escolar ou à cultura escolar. Fornecem vestígios sobre suas percepções de mundo, sobre suas formas de relacionar a História ensinada com as demandas sociais, políticas, culturais e éticas da experiência presente do tempo.

Outra dimensão importante a ser destacada diz respeito à materialidade pela qual os registros foram produzidos, em outras palavras, trata-se de registros produzidos por meio de um questionário impresso, ou seja, em papel. Da materialidade impressa, resultou outra especificidade do documento: as respostas foram construídas por meio da escrita à mão e com caneta esferográfica. Diferente de um questionário digital em que se pode, antes do seu envio, realizar variadas edições, corrigir expressões, apagar ou inserir termos e palavras sem deixar vestígios dessas ações, os registros escritos à mão, no papel, não oferecem tantas possibilidades. Por isso, as rasuras, os borrões, os acréscimos feitos às margens do papel são, também, indicativo do processo de construção das respostas e da materialidade pela qual os registros foram fabricados.

Outra dimensão válida de apontamentos diz respeito à dimensão interpretativa dos registros escritos. Os estudantes que participaram da atividade construíram um conjunto de registros representativos de como interpretam cada pergunta presente no questionário. Mobilizados por uma variedade de perspectivas, visões de mundo e leituras, os estudantes apresentaram o que entendem por História ensinada, no que diz respeito a sua função e importância. Dito de outra forma, eles exerceram o poder da escrita como maneira de registrar suas formas de ver, sentir e interpretar o mundo à sua volta.

Sabemos que nenhuma escrita é ingênua ou neutra e que não há escrita sem intencionalidades. Assim, o ato de escrever é marcado por uma constante tensão. O registro escrito sobre qualquer circunstância ou temática agrega um conjunto variável de forças envolvendo quem escreve, para quem se escreve, como se escreve, quando e para que se escreve.

Independente do conteúdo escrito, quem escreve pensa em quem vai ler e como poderá ser lido. Ou seja, cada palavra escrita (nesse caso, no questionário analisado) foi

gestada, também, com a preocupação sobre o “público” a quem se destinava. Quem escreve, escreve para alguém; assim, a escrita dos alunos levou em consideração os primeiros e imediatos leitores, como a professora supervisora e responsável pela disciplina, os bolsistas do PIBID que estavam em sala de aula e o professor/pesquisador da universidade.

Outro aspecto importante nesse processo de produção de registro escrito está relacionado com o lugar de autoria, os alunos participantes da atividade passam a ocupar não apenas o lugar do estudante aprendiz, mas são alçados ao lugar de autoria das questões respondidas. Os registros têm um lugar de produção que é ocupado pelos alunos e alunas e, nesse sentido, é oportuno ressaltar a importância do poder do registro acionado por meio da escrita. São esses estudantes que determinam os termos usados, que escolhem verbos, sujeitos, predicados, orações gramaticais e expressões vocabulares para falar acerca da História ensinada, ou seja, estamos analisando a semântica gramatical — como construção política e interpretativa — produzida pelos estudantes sobre as temáticas tratadas no questionário.

Como qualquer outra autoria, os registros escritos dizem do espaço e do tempo em que foram gestados. Nessa perspectiva, os registros dos estudantes — na qualidade de autores das informações construídas — podem ser apreendidos como um substrato do espaço social, a partir do qual eles constroem a semântica mobilizada. A linguagem acionada, portanto, faz parte do léxico gramatical experimentado no cotidiano da sala de aula. Representam, por conseguinte, um conjunto de expressões que dão a ver formas de perceber, de se apropriar e de expressar diversos fenômenos da cultura escolar.

Assim como outra linguagem, aquela mobilizada pelos estudantes também se constitui em registros das experiências do tempo. Ela pode ser entendida como uma expressão semântica da leitura do tempo presente elaborada pelos estudantes. As expressões acionam termos do cotidiano dos alunos, da mesma maneira que expressam as formas pelas quais eles se apropriam dos conteúdos estudados e trabalhados nos livros didáticos. Fazem, igualmente, conexões entre os temas estudados e o cotidiano das experiências vividas na atualidade.

Nesse sentido, como registros das experiências de tempo, as respostas construídas pelos estudantes não refletem nem espelham a realidade da sala de aula. São fragmentos que concorrem como elementos constitutivos do que se considera ou se entende por “realidade da sala de aula”. São registros que nomeiam, apontam, discutem, analisam, representam e, portanto, constroem e transformam a própria realidade (ou o que se denomina como tal).

Outro enfoque igualmente importante sobre os registros diz respeito a sua dimensão de fonte documental produzida nas relações com a cultura escolar. Os apontamentos

sobre as experiências de aprendizagem dos estudantes em fase de escolarização não costumam ser reconhecidos como “dignos” de uma fonte documental capaz de merecer arquivamento e cuidados. Via de regra, os exercícios de aprendizagem ou de avaliação, produzidos pelos estudantes, por motivos variados, são descartados após algum tempo de sua aplicação. Essa questão parece não se limitar ao Brasil, como demonstrou Dominique Julia. Para ele,

[...] os exercícios escolares escritos foram pouco conservados: o descrédito que se atribui a este gênero de produção, assim como a obrigação em que periodicamente se acham os estabelecimentos escolares de ganhar espaço, levaram-nos a jogar no lixo 99% das produções escolares. (JULIA, 2010, p. 15).

Um prejuízo inenarrável que também demonstra em quais objetos, temáticas e documentos nossas ciências — como construção política e social — têm interesse.

### Problematizando os dados da pesquisa

Antes de focar nos registros produzidos e catalogados das respostas, é oportuno mostrar a composição de alunos e alunas que participaram da atividade. Como já sinalizado, para este artigo, mobilizamos um questionário respondido por 126 estudantes do 9º ano do ensino fundamental. O Quadro 1 mostra a distribuição dos estudantes por série e gênero.

**Quadro 1:** Distribuição estudante/série/gênero.

Gênero	9º A	9º B	9º C	9º D
Masculino	19	14	13	21
Feminino	10	19	16	13
Não identificado	1	–	–	–
<b>Total</b>	30	33	29	34

Fonte: elaborado pelo autor.

Como podemos observar, em termos de gênero, tivemos 67 alunos identificados como do sexo masculino, 58 do sexo feminino e um questionário sem identificação. Em relação à idade, os estudantes responderam ter entre 13 e 17 anos, com uma significativa concentração de alunos e alunas com 14 anos de idade.

Para entender como os estudantes representavam a História ensinada e sua utilidade, foi-lhes perguntado com qual matéria escolar se identificavam mais, em outras palavras, qual a matéria que eles mais gostavam e por quê. Para tabular os dados, usei como métrica a identificação das três matérias mais apontadas no somatório das respostas. Em determinadas respostas, alguns estudantes indicaram mais de uma matéria. Para essas

situações, usei apenas a primeira a ser indicada. O Quadro 2 mostra o panorama catalogado das quatro turmas analisadas, pontuando as três respostas mais votadas.

**Quadro 2:** Relação da identificação matéria escolar/estudante.

Matéria	9º A	9º B	9º C	9º D	Totais
Sem Respostas	6	17	5	8	36
História	9	5	8	10	32
Matemática	5	6	3	3	17
Outras	10	5	13	13	41
Total	30	33	29	34	126

Fonte: elaborado pelo autor.

A primeira leitura que chama a atenção é a grande quantidade de estudantes que não responderam à pergunta. Por esse motivo, tive que criar a categoria “Sem respostas”. Essa categoria foi a mais presente na turma do 9º Ano B: 17 de um total de 33, ou seja, mais da metade dos estudantes não respondeu. Seis estudantes não responderam no 9º Ano A, cinco no 9º Ano C e oito no 9º Ano D.

Entre os componentes curriculares apontados, História foi a disciplina que mais recebeu indicações como sendo a matéria escolar que os estudantes mais gostam. Apenas no 9º Ano B a História recebeu menos indicação do que a matéria que ficou em segundo lugar, Matemática. No total dos registros, 32 estudantes indicaram ser a História a matéria com que mais se identificavam. Esse resultado equivale a 25,3% do total de estudantes que participaram da atividade. Se retirarmos os 36 alunos que não responderam, compondo a categoria “sem respostas”, esse percentual sobe para 35,5%. Trata-se de um número bastante expressivo.

Além de questionar sobre qual era a matéria escolar que os estudantes mais gostavam, também havia espaço para que registrassem os motivos pelos quais gostavam do componente indicado. Das respostas que indicaram a História como a disciplina preferida, os motivos apontam para a importância da matéria em virtude de que ela permite conhecer — ou entender — a história do Brasil. Todavia, há algumas respostas que apontam outros motivos. Um dos alunos matriculados no 9º Ano A registrou que o componente curricular que mais gosta é a História porque, segundo ele, “[...] é a matéria da qual eu entendo fácil”. Outro estudante, do 9º Ano B, registrou que gosta mais de História “[...] porque a professora explica bem”. O mesmo motivo também foi registrado por um estudante do 9º Ano C. Em suas palavras, ele diz gostar mais de História “Porque a professora é legal e explica bem”.

Esses registros sugerem uma relação de identificação entre o gosto pela matéria escolar História, o ato de entender aquele componente curricular e as maneiras pelas quais o professor(a) realiza a explicação. Quando focamos no primeiro motivo sinalizado, percebemos uma relação que, às vezes, por ser demasiado clara, acabamos por naturalizar ou, até mesmo, ignorar. O estudante expressou que gosta da matéria porque “entende fácil”. Nesses termos, poderíamos refletir que, investindo nas possibilidades para se entender, nesse caso, a História ensinada, é possível ampliar as condições para se gostar dessa disciplina. Não seria inverossímil, pois, afirmar que podemos entender alguma “coisa” e não gostar, mas dificilmente vamos gostar de algo que não entendemos e, por conseguinte, que não conhecemos.

Os outros motivos indicados, que justificam o gosto dos estudantes por determinada matéria escolar, relacionam a identificação com as explicações realizadas pelas professoras. Por esses registros, podemos refletir que existe uma relação entre os procedimentos metodológicos acionados pelas professoras responsáveis pela matéria escolar e o gosto desenvolvido pelos estudantes com a História como matéria escolar. Certamente, esses registros são bastante reduzidos, pois, numericamente, são limitados. No entanto, podem ser usados como indícios que representam fragmentos das complexas relações construídas na sala de aula que envolvem a História ensinada, as percepções dos estudantes e as formas pelas quais os alunos constroem relações de apatia, identificação e, por que não dizer, de aprendizagem.

As explicações aqui indicadas não ficaram restritas às respostas dos estudantes que apontaram a História como sua matéria preferida. Esses mesmos motivos também apareceram nas respostas dos alunos que indicaram gostar mais de outras disciplinas. Assim, um aluno do 9º Ano A respondeu ser o Português a matéria que mais gosta “[...] porque a professora me faz entender”. A mesma situação foi registrada por um estudante do 9º Ano B que indicou gostar mais de Matemática porque, em suas palavras, “[...] consigo aprender mais do que as outras”.

### **A História ensinada pelo olhar dos estudantes**

Quais os sentidos e significados atribuídos pelos estudantes à História ensinada na Educação Básica? Por certo que não existe respostas prontas e acabadas para essa pergunta. A depender do lugar de enunciação, as respostas ganham sentidos diferentes e específicos. Ao discutir o que é, para que serve e o que significa aprender História na educação básica, Itamar

Freitas (2016) pontua que, geralmente, prevalecem as frases prontas e as respostas rasas para essas questões entre graduandos e professores de História. Nesses termos, o autor ressalta que

[...] em vários estados do Brasil, percebemos que a ignorância, ou a presunção de domínio sobre a literatura que trata de ensino de História, tem resultado em desenhos curriculares que enfatizam a aquisição de técnicas, instrumentos ou — como contemporaneamente se costuma dizer — linguagens. (FREITAS, 2016, p. 6).

De acordo com Itamar Freitas, parte dos profissionais — em formação inicial ou continuada — recorre à sentença de Marc Bloch para explicar o que é a História. Mesmo recorrendo a expressões semânticas diferentes, costuma sentenciar que a História é a ciência dos homens no tempo. Na pesquisa realizada por Márcia Ramos e Ronaldo Cardoso Alves (2016), os três apontamentos mais indicados entre os licenciandos entrevistados apontam que o ensino de História serve para desenvolver o pensamento crítico, construir o pensamento histórico e relacionar o passado, o presente e o futuro.

Quando explicam para que serve essa disciplina, as respostas também são variadas, como destaca Itamar Freitas (2014). A depender do lugar de enunciação do sujeito, a História serve para, pelo menos, passar no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), sobretudo quando o lugar de ensino dessa matéria é o ensino médio. Mas, também, a História pode servir de motor ou força propulsora para a condução das mudanças sociais necessárias ao progresso e ao bem comum. Esse sentido costuma ser representado por meio da máxima “com a história, podemos entender o passado, compreender o presente e até promover mudanças para o futuro”.

É importante registrar que ainda sabemos pouco sobre as diferentes maneiras pelas quais os estudantes da educação básica se apropriam e representam os significados sobre a História escolar ensinada em sala de aula. Compreender como os alunos entendem a História pode ser um caminho frutífero para ampliar e ressignificar o lugar dessa disciplina na educação básica. Nesses termos, é possível aproximarmos-nos das seguintes reflexões tecidas por Peter Lee:

Embora possamos saber mais sobre as ideias que os estudantes trazem para a história, apenas começamos a pensar claramente sobre a forma real de conhecimento que queremos que eles adquiram quando concluem a disciplina história na escola. O público e os historiadores profissionais não estão errados em se preocupar com o que os estudantes sabem. (LEE, 2006, p. 134).

Poucos são os trabalhos que se dedicam a pesquisar os diferentes registros produzidos pelos estudantes da educação básica, como menciona Peter Lee. Se os historiadores, no Brasil, estão ou não preocupados em compreender os saberes produzidos pelos estudantes, essa é uma questão em aberto. Esses apontamentos reforçam a importância de refletirmos sobre como os estudantes representam a História ensinada e devem ser objeto de interesse da ciência histórica.

Os registros dos estudantes se inserem nessa perspectiva para problematizar como eles interpretaram e registraram seus saberes sobre a História ensinada na sala de aula. No questionário aplicado, após indicarem qual matéria mais gostavam e por qual motivo, os estudantes responderam à pergunta “para que serve a matéria escolar História?”.

As respostas mostram uma variedade de significados atribuídos às funções da História ensinada. Para entendermos o conjunto variado de sentidos, identifiquei quais foram os principais verbos mobilizados nas expressões semânticas construídas pelos alunos. O verbo principal é o eixo que estrutura o significado na oração, ele também “institui” um autor como sujeito coletivo ou individual, além de permitir que o autor situe, na frase, o sentido emitido e o tempo da ação. Em outras palavras, o verbo mostra e dá a ver o sentido do discurso emitido. O Quadro 3 mostra os nove verbos que tiveram mais de uma recorrência nos registros dos estudantes.

**Quadro 3:** Relação dos verbos mobilizados pelos estudantes.

Verbos	Quantidade
Aprender	30
Saber	23
Conhecer	13
Estudar	7
Mostrar	7
Contar	6
Falar	5
Entender	5
Ajudar	3

Fonte: elaborado pelo autor.

Para proceder com a contabilização, usei a ferramenta de identificação de palavras do *Word* após transcrever todas as respostas dos questionários. Também devo registrar que os verbos apareceram conjugados de formas diversas. Outra variável importante é que juntei diferentes expressões verbais com o mesmo sentido, entre as 13 recorrências registradas para o verbo “conhecer”, há expressões como “obter conhecimento”, “ter (ou termos) conhecimento”. Respostas com essas foram agrupadas na “categoria” do verbo “conhecer”.

Como podemos perceber, o verbo que teve mais recorrência foi “aprender”, que também foi o que sofreu menos variações nas terminologias usadas pelos estudantes. Das 30 recorrências, 22 foram escritas no infinitivo “aprender”, seis expressões “aprendermos”, uma “aprenderem” e um “aprendizado”, ocorrendo aí a substantivação do verbo. Como segundo verbo mais recorrente, tivemos 17 expressões “saber” e três “saberemos”.

Entendemos que a produção dos saberes históricos, no cotidiano escolar, é resultante de muitas variáveis. Os diferentes sujeitos pertencentes à cultura escolar mobilizam conhecimentos construídos nos mais diversos espaços com os quais mantêm relações de troca e aprendizado. Alunos e professores constroem conhecimento a partir das práticas culturais em que estão imersos, como aquelas de consumo de literatura de ficção, cinema, filmes e seriados nas plataformas de streaming, livros didáticos e acadêmicos e propostas curriculares de formação inicial e continuada, para citar algumas.

No debate especializado, há consenso em reconhecer o lugar de autoria de professores e alunos quando se discute a produção do conhecimento escolar. Da mesma forma, rebate-se a perspectiva que outrora se atribuía àqueles sujeitos como “meros reprodutores” de conhecimentos refinados produzidos na academia. Nesse sentido, Selva Guimarães pontua que “[...] há divergências, controvérsias, dissensos, mas também um consenso na área do ensino de história: alunos e professores não são meros reprodutores de conhecimentos. São produtores de saberes, de culturas escolares” (GUIMARÃES, 2012, p. 205).

Por essa perspectiva de análise, os registros sobre o que os estudantes compreendem como função da História, em alguma medida, mantêm relações com essas variáveis. Pelos verbos mobilizados pelos estudantes, podemos afirmar que a História como matéria escolar serve, principalmente, para aprender, saber, conhecer e estudar. Falta, todavia, refletirmos sobre o complemento verbal registrado pelos estudantes, ou seja, qual ou quais as questões os alunos relacionaram como sendo o objeto do aprender, do saber, do conhecer e do estudar da História?

Diferente da variedade de verbos usados, os estudantes entendem que a História escolar serve, predominantemente, para aprender/conhecer/saber/estudar o passado. O passado é o objeto identificado na maioria das respostas atribuídas como a principal questão de interesse da disciplina escolar. O passado também é, simultaneamente, o tempo com o qual os estudantes, principalmente, relacionam a História. Esse resultado é semelhante ao apontado nas pesquisas de Moreno (2006) quando ressalta que “[...] mayoritariamente, los alumnos analizados asocian la Historia con el conocimiento del pasado” (MORENO, 2006, p. 234).

Em nossa pesquisa, em termos numéricos, 45 estudantes sinalizaram que a função da História está diretamente relacionada com o passado, como objeto e temporalidade de interesse dessa matéria escolar. Outros 10 responderam também ser o passado o objeto/tempo da História, mudando apenas a terminologia “passado” para “antigo”.

Essa constatação já seria tema suficiente para uma ampla pesquisa. Ela também foi identificada na pesquisa realizada por Marcos Roberto Kusnick e Luis Fernando Cerri (2014) ao analisarem as ideias prévias que os alunos têm de História. Os autores afirmaram que o passado foi a categoria mais usada pelos estudantes para identificarem a História. Uma constatação próxima também foi identificada por Geane Kantovitz (2014) ao pesquisar como os estudantes se apropriam do livro didático nas aulas de História. Ao perguntar para que os alunos leem o livro, o passado aparece entre as respostas da maioria. Uma das perguntas solicitava que os estudantes indicassem qual conteúdo eles consideravam o de maior importância para se aprender na matéria escolar História. A partir das respostas, é possível identificar alguns sentidos e significados atribuídos à História ensinada na Educação Básica. O Quadro 4 mostra uma síntese dos registros catalogados.

**Quadro 4:** Relação dos conteúdos mais importantes indicados pelos estudantes

Turma	Respostas mais recorrentes
9º Ano A	“A desigualdade social porque fala da pobreza no Brasil”, “II Reinado, pois trata a história do Brasil”, “A cabanagem”, “A chegada dos portugueses no Brasil”, “Revolta da vacina”, “A independência do Brasil”, “A escravidão, para retratar um problema social muito grande que é o preconceito”, “A história do Brasil”, “A república e a independência do Brasil”, “O baratismo porque fala sobre o Pará”, “A proclamação da república, porque estudando isso podemos compreender por que o Brasil ainda não é um país desenvolvido”, “História da política, principalmente feminina”, “Os índios porque foram eles quem nos deram toda nossa cultura” “A independência”.
9º Ano B	“A história do Brasil e nossas vidas”, “A história do Brasil”, “A história do Brasil porque devemos saber o passado do lugar onde vivemos”, “A história do nosso país — saber por tudo que o Brasil passou, as leis implantadas que estão ou não em vigor, sobre as revoltas”, “O descobrimento do Brasil que fala como o Brasil foi fundado”, “O passado do nosso país — porque é importante conhecermos nossa história”, “O coronelismo, pois fala da política”, “Coronelismo – porque é muito bom aprender mais sobre coronelismo”, “História do Brasil, porque devemos saber nossa história, nossa identidade”, “A vinda dos negros ao Brasil”.
9º Ano C	“A história do Brasil”, “A história do negro e indígena”, “A história dos colonizadores do Brasil”, “A Proclamação da República”.
9º Ano D	“A história do Brasil”, “Política, lutar contra o Bolsonaro”, “A independência por ser um fator que mudou a vida de todos os brasileiros”, “Acho que a formação do Brasil”, “A história do Brasil, porque devemos conhecer como ele se formou”, “A independência do Brasil”, “Os conteúdos do nosso país”, “Política, para lutar contra Bolsonaro”, “A abolição dos negros, que devemos saber mais sobre minha história porque eu sou negro”.

Fonte: elaborado pelo autor.

As respostas dos estudantes apresentam uma diversidade de temáticas, ou conteúdos apontados como as mais importantes de se estudar. Temas como “revolta da chibata”, “revolta da vacina”, “coronelismo”, “os índios”, “população negra”, relacionados à história do Brasil. Em menor proporção também apareceu temas como “imperialismo”, “primeira e segunda guerra mundial”. No entanto, a temática que mais se destacou entre as respostas foi o “Brasil”, conteúdo mais recorrente, registrado por 53 estudantes como o assunto mais importante a ser estudado na sala de aula.

Ao realizar a busca por palavras no *Word*, o termo “Brasil” aparece em 48 respostas. Dessas, a expressão “a história do Brasil” aparece em 29, das quais, 13 foram registradas na turma 9º Ano C. Outras cinco foram grafadas como “a história do nosso país”. As demais expressões mencionam temas específicos sobre a história do Brasil, como a “independência”, a “colonização do Brasil”, a “pobreza no Brasil”, o “II reinado”, a “cabanagem”, a “chegada dos portugueses ao Brasil” e a “Proclamação da República no Brasil”. Outros temas relacionados à história do Brasil também apareceram, mesmo quando a palavra Brasil não foi escrita. São exemplos os conteúdos “cabanagem”, “revolta da vacina” e “revolta da chibata”. A História do Brasil foi, portanto, o conteúdo indicado como o mais importante a ser estudado. Resultado análogo foi apontado na pesquisa realizada pelo professor Aaron Reis (2019) ao analisar as concepções de jovens estudantes sobre assuntos históricos.

A despeito da variação de temas indicados, ainda, percebe-se pelos registros dos estudantes, a presença marcante dos conteúdos a partir dos marcos da clássica história política. A história do Brasil, indicada pelos/as alunos/as foi apresentada por alguns conteúdos pertencentes à divisão tradicional, representada pelos períodos colonial, imperial e republicano. São exemplos dessa configuração conteúdos como “a chegada dos portugueses”, “a independência”, o “II Reinado” e a “Proclamação da República”.

As respostas dos estudantes são ricos registros sobre como eles entendem a História ensinada. Mais do que fornecer uma resposta a uma pergunta, alguns alunos acrescentaram complementos em suas respostas, que se constituem em valiosos vestígios sobre os significados que expressam acerca da disciplina escolar em questão. Esses acréscimos são, talvez, a maior riqueza em termos de registros da pesquisa realizada, pelos quais se pode aventar algumas reflexões.

Mais do que uma resposta apontando um conteúdo específico, os estudantes produziram explicações justificando suas escolhas. Os/as alunos/as poderiam ter se limitado a mencionar o conteúdo que, na sua perspectiva, era mais importante. Todavia, eles forneceram

mais elementos. Os complementos às respostas são valiosos vestígios interpretativos dos estudantes. Nesses termos, mais do que indicar o “baratismo” como um conteúdo importante para se aprender, eles explicaram os motivos: porque se trata de um tema ligado à história do Pará. O mesmo se identifica quando um dos estudantes respondeu ser a “Proclamação da República” o conteúdo mais relevante; de acordo com a resposta, a importância residia no fato de que, ao se estudar aquele tema, seriam compreendidos os motivos pelos quais o Brasil ainda não é um país desenvolvido.

Nessa mesma linha interpretativa, outro estudante respondeu que o principal e mais importante conteúdo seria a “desigualdade social”, porque esse tema é capaz de explicar a pobreza no Brasil. Nesse sentido, os estudantes oferecem importantes leituras que indicam como estão atribuindo sentidos e significados à história ensinada. Permitem que se reflita a necessidade de manutenção ou supressão de certos conteúdos. É significativo que um/a dos/as alunos/as tenha pontuado ser a história política o tema mais relevante, principalmente a história política feminina.

Esses acréscimos nas respostas podem sinalizar indícios de que é necessário refletir e repensar a predominância de uma história contada, narrada e ensinada quase sempre pela perspectiva masculina. Por esse ângulo de percepção, são valiosos os registros que explicam a indicação dos conteúdos, associando-os a uma relação de proximidade ou de pertencimento entre o tema estudado e a história entendida pelos estudantes. Assim, mais do que um pronome possessivo, o termo “nosso” — empregado em respostas, como “a história do nosso país” — pode sugerir que a história ensinada tem se ocupado, predominantemente, de conteúdos distantes e longínquos das experiências dos estudantes da Educação Básica, ou de uma parte deles.

Além dos temas clássicos do currículo da Educação Básica, presentes nos livros didáticos, os alunos, também, registraram temáticas que fogem aos padrões de enquadramento da História ensinada. Além das respostas relacionadas aos conteúdos vinculados à disciplina, também há respostas que fogem dessa interpretação. Como se identifica no Quadro 4, para alguns estudantes a História não está associada a um conteúdo específico. É importante destacar as interpretações que também sinalizam outras atribuições de sentido à História ensinada. Como já mencionado, há respostas que estabelecem uma relação entre a disciplina em tela e o entendimento da desigualdade social no Brasil. Também se percebe que, para alguns alunos, é possível compreender a construção do preconceito racial por meio da História ensinada.

Por essa linha de interpretação, dois estudantes sinalizaram uma vinculação da História ensinada com as lutas políticas do tempo presente. Duas respostas afirmaram que a História serviria para lutar contra o presidente Jair Bolsonaro (sem partido). Essa atribuição de sentido difere, em certa medida, das demais, quando coloca as lutas políticas de enfrentamento a um governo como principal função atribuída à História. Essa interpretação da disciplina se desloca de uma concepção amplamente circulada em que se atribui à História ensinada na Educação Básica a função de transmissão de um conteúdo. Também difere no que tange ao tempo histórico associado à função atribuída a essa disciplina. Por esses registros construídos, a História serve não apenas para aprender ou compreender um conteúdo do passado. A essa disciplina é atribuída a capacidade de construir um conhecimento pelo qual seria possível lutar no presente contra uma liderança política, nesse caso, o atual presidente do Brasil.

Esses indícios apontados pelos estudantes permitem estabelecer uma aproximação com as discussões colocadas pelo filósofo Paul Ricoeur (2012) ao problematizar o que torna a história tão enfadonha na educação básica. Em seu texto *O passado tinha um futuro*, ele indaga o que promove a hostilidade em relação à história ensinada na sala de aula da Educação Básica, ou pelo menos o que torna essa disciplina tão tensa e suspeita. Em seguida, levanta as seguintes questões:

Como ligar o ensino de história à preocupação com o presente e com o futuro que os adolescentes podem experimentar? Essas questões colocam-se na realidade porque a história, aquela que os historiadores contam e tentam explicar e interpretar, parece estrangeira ao que os homens fazem e experimentam. (RICOEUR, 2012, p. 369).

Esse filósofo aponta que um caminho possível seria repensar a relação com o tempo ensinado na História, de modo a reconectá-lo ao presente e ao futuro dos estudantes, mostrando que se trata de uma construção histórica permanente, ou seja, não há um tempo passado morto. O passado foi um presente disputado pelos homens e mulheres de outrora, não estava determinado, foi construído pelas lutas dos homens e das mulheres. Nesse sentido, a história ensinada deveria recuperar essa dimensão viva do tempo, reconectando-o às demandas do presente e do futuro dos jovens estudantes.

Outra constatação percebida nas respostas sinaliza que os estudantes compreendem que a História ensinada opera por meio de seleção, que define quais passados são ensinados. Quando responderam para que serve a História ensinada, um dos registros aponta que a História serve para “estudar o que ocorreu de mais importante no passado”.

Nessa perspectiva, outro estudante registrou que a História escolar servia “para saber mais sobre o passado do Brasil”. É possível identificar, após o verbo principal da oração, o advérbio de intensidade “mais”. Essa expressão gramatical pode, inclusive, ter sido adicionada ocasionalmente, mas não acredito nisso, pois nenhuma escrita é desprovida de intencionalidade e, nesse sentido, também pode registrar uma dimensão significativa sobre a função e/ou a importância atribuída à História escolar.

Sabemos que, atualmente, as disputas de narrativas, como destaca Christian Laville (1999), são um dos pontos nevrálgicos que atravessam, em diferentes sentidos, o ensino de História. De tal modo, registrar que a História escolar serve para “saber mais sobre o passado” pode indicar que, nesse “mais”, reside uma importante contribuição da História ensinada. Diante da quantidade de narrativas oferecidas sobre o passado, a História garantiria um “saber mais” não só em quantidade, mas, quiçá, também em intensidade e qualidade. Ou seja, se, nos dias de hoje, inúmeros sites, plataformas de streaming e aplicativos de comunicação oferecem variadas narrativas sobre o passado, a História escolar garantiria um saber “mais qualificado”, “mais confiável”.

É oportuno registrar que esse advérbio apareceu em outros registros. À pergunta “para que serve a História ensinada em sala de aula?” temos como respostas “para aprender mais as coisas da nossa história”, “para saber mais do passado”, “para conhecer mais da nossa história”, “para a gente saber mais sobre os países”. Esse advérbio apareceu em 16 respostas dos estudantes, sendo que, em 12 delas, com um sentido igual ao dos registros aqui citados.

Por certo, não temos como saber quais as variáveis que condicionaram cada uma das respostas dos estudantes. O saber construído e mobilizado em sala de aula é resultante de muitas e variadas práticas. Nesse sentido, concordamos com Selva Guimarães quando ressalta que

Os saberes que dialogam no interior do processo educativo, em sala de aula, são provenientes de diferentes fontes: os saberes científicos, oriundos das pesquisas historiográficas, educacionais e áreas afins, os saberes docentes, decorrentes das disciplinas, dos currículos, dos profissionais, da experiência; os saberes escolares, que chegam via livros e variados materiais escolares; os saberes que se constroem com base na vivência dos alunos; e os saberes sociais, provenientes dos espaços de trabalho e lazer, das manifestações culturais, dos espaços religiosos, entre outros. (GUIMARÃES, 2012, p. 207).

Devemos, ainda, mencionar que as respostas dos estudantes podem estar relacionadas com a distância temporal relativa ao estudo dos conteúdos mencionados. Ou

seja, podem ser conteúdos estudados há pouco tempo nas turmas em que estavam matriculados, de modo que uma parte deles ainda estava na memória dos alunos.

Pelas respostas apresentadas, podemos perceber que a história europeia, reinante absoluta nos currículos formais e nos livros didáticos, não aparece como sendo de maior importância para os estudantes. Os temas clássicos vinculados à divisão canônica da história quadripartite apareceram no quadro geral de respostas, mas não desfrutaram de centralidade. Pela parceria estabelecida com as professoras supervisoras, foi possível perceber que elas não seguem literalmente os encaminhamentos do currículo oficial. Provavelmente, a atuação das professoras incide em alguma medida nas leituras interpretativas dos estudantes.

Se os temas clássicos da história europeia não aparecem com centralidade, por outro lado, os conteúdos apontados pelos alunos e alunas indicam a predominância de temas vinculados à considerada tradicional divisão da história política do Brasil. Todavia, a recorrência de temas ligados à história do Brasil pode indicar que, para os alunos, há uma necessidade de priorizar os estudos sobre a história do País.

Essas interpretações nos fazem perceber a diversidade de sentidos atribuídos à História escolar para além do cumprimento protocolar de uma proposta curricular. Não raro, deparamo-nos com leituras que atribuem ao ensino de História — não apenas aquele oferecido na Educação Básica — a função reparadora de injustiças sociais, por exemplo. Peter Lee, ao analisar alguns desafios ligados ao ensino de História, pontua que esse não deve ser mobilizado como um “[...] instrumento para criar certos tipos de cidadãos, não importa o quão nobre tais objetivos possam ser” (LEE, 2012, p. 225).

Nessa linha de reflexão, a professora Cristiani Bereta da Silva, ao analisar algumas questões-problemas ligadas ao ensino de História, a partir das experiências do Estágio Supervisionado, ressalta que o problema reside quando se credita ao ensino de História a função última de promover a cidadania e reparar injustiças. Para ela,

[...] a relação entre história e cidadania, história e justiça social, deve se dar no nível da compreensão dos processos históricos; tal compreensão deve ser capaz de subsidiar argumentos que defendam tanto o funcionamento bem sucedido de uma sociedade fundada em direitos e deveres, quanto de relações justas, baseadas em respeito e igualdade na diferença. (SILVA, 2016, p. 128).

Não se trata de validar ou não os sentidos atribuídos pelos estudantes à História ensinada. Ao contrário, trata-se de refletir sobre os significados atribuídos e ampliar o entendimento acerca dos seus objetivos. Por conseguinte, discutir os registros dos estudantes

pode ser bastante significativo. Dois estudantes matriculados na turma do 9º Ano D registram que o tema mais importante a ser estudado em sala de aula consiste em “política”. Na justificativa, escreveram que a importância residia no fato de que, por meio do estudo dessa temática, seria possível “lutar contra Bolsonaro”. Nesse sentido, podemos nos aproximar de Peter Lee quando ressalta que “[...] se os alunos que terminam a escola são capazes de usar o passado para ajudá-los a atribuir sentido ao presente e ao futuro, eles devem levar consigo alguma história substantiva” (LEE, 2006, 140).

A partir dos registros produzidos pelos estudantes, percebe-se o quão amplo é o conjunto de saberes por eles mobilizados. Da mesma forma, é possível identificar uma diversidade de maneiras de interpretação pelas quais os estudantes se apropriam da História escolar e lhe atribuem sentido e significado como conhecimento. Por meio dos registros dos estudantes, podemos perceber como a História ensinada em sala de aula também estabelece relações com as leituras do tempo presente. Para uma parte dos estudantes que participou da atividade, a matéria escolar História, além de cumprir um cronograma de atividades com conteúdos, exercícios de aprendizagem e atividades avaliativas, também promove uma reflexão sobre as relações político-sociais da experiência do presente do nosso tempo.

### **Considerações finais**

Os resultados catalogados e discutidos no presente artigo mostram a fecundidade de material para o desenvolvimento de pesquisas no campo do ensino de História, potencializado por projetos como o PIBID. De maneira específica, foi possível perceber como as questões que envolvem o ensino de História são campos férteis para a pesquisa, de forma a potencializar a formação docente do professor. Entre as atividades desenvolvidas, aplicamos um questionário para os estudantes com o objetivo de ampliar nossa compreensão sobre os sentidos e significados atribuídos à História ensinada em sala de aula e ao livro didático.

Neste texto, focamos nossa atenção nos registros produzidos pelos estudantes acerca dos significados atribuídos à História ensinada em sala de aula. Por meio das respostas às questões, foi possível identificar como uma parte dos estudantes percebe a função da matéria escolar e como relaciona os saberes construídos, a partir desse componente curricular que apresenta algumas temáticas consideradas clássicas e outras ligadas aos fenômenos da História vivenciada no presente do nosso tempo.

Foi possível perceber que, a partir dos registros produzidos pelos estudantes que participaram do projeto, a História escolar ensinada em sala de aula tem uma grande e variada

serventia. No entanto, as respostas ao questionário sinalizaram que a história do Brasil deveria ser o conteúdo mais importante a ser estudado e aprendido na sala de aula. A despeito de prevalecer uma interpretação da História vinculada, predominantemente, ao passado, também foram percebidas outras atribuições de sentido pelas quais essa disciplina escolar também é vista como um componente curricular capaz de oferecer um conhecimento diretamente atrelado às lutas políticas do presente.

## REFERÊNCIAS

### Bibliografia

BITTENCOURT, Circe. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

CAIMI, Flávia Eloisa. A licenciatura em história frente às atuais políticas públicas de formação de professores: um olhar sobre as definições curriculares. *Revista Latino-Americana de História*, São Leopoldo, v. 2, n. 6, p. 193-209, 2013.

CAIMI, Flávia Eloisa. O livro didático de história e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 33-54.

CAIMI, Flávia Eloisa. Sob nova direção: o PNLD e seus desafios frente aos contextos político-educativos emergentes. *Revista História Hoje*, v. 7, n. 14, p. 21-40, 2018.

CAVALCANTI, Erinaldo. A história encastelada e o ensino encurralado: reflexões sobre a formação docente dos professores de história. *Revista Educar em Revista*, v. 34, n. 72, p. 249-267, 2018.

CAVALCANTI, Erinaldo. Ensino de História, livro didático e formação docente de professores de História no Brasil. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, Espanha, v. 18, p. 49-61, 2019.

CAVALCANTI, Erinaldo. La formación docente inicial del profesor de Historia en Brasil: temas, reflexiones y desafíos. *Revista Ciencias Sociales y Educación*, Colombia, v. 9, p. 113-135, 2020.

CHARTIER, Roger. Defesa e ilustração da noção de representação. *Fronteiras*, v. 13, n. 24, p. 15-29, 2011.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baia. As licenciaturas em história e a lei 10.639/03 – percursos de formação para o trato com a diferença? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, e192224, p. 1-39, 2018.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baia. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. *Educar em Revista*, n. 47, p. 67-84, 2013.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves; FERREIRA, Marieta de Moraes. História do tempo presente e ensino de história. *Revista História Hoje*, v. 2, n. 4, p. 19-34, 2013.

FERREIRA, Marieta de Moraes. O ensino da história, a formação de professores e a pós-graduação. *Revista Anos 90*, v. 23, n. 44, p. 21-50, 2016.

FONSECA, Thais Nívia de Lima. *História e ensino de história*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FREITAS, Itamar. *Aprender e ensinar história nos anos finais da escolarização básica*. Aracaju: Criação, 2014.

GOMES, Ângela de Castro; DE LUCA, Tania Regina. Apresentação: dossiê ensino de história e tempo presente. *Revista História Hoje*, v. 2, n. 4, p. 13-17, 2013.

GUIMARÃES, Selva. *Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados*. São Paulo: Papirus, 2012.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 1, n. 1 p. 9-43, 2010.

KANTOVITZ, Geane. As apropriações do saber histórico por meio do livro didático de história da rede Salesiana de escola. *História & Ensino*, Londrina, v. 20, n. 1, p. 171-195, 2014.

KUSNICK, Marcos Roberto; CERRI, Luís Fernando. Ideias de estudantes sobre a história: um estudo de caso a partir das representações sociais. *Revista Cultura histórica & Patrimônio*, v. 2, n. 2, p. 30-54, 2014.

LAVILLE, Christian. A guerra de narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125-138, 1999.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Revista Educar em Revista*, v. 22, n. especial, p. 131-150, 2006.

LEE, Peter. O ensino de História: algumas reflexões do Reino Unido [entrevista concedida a Cristiani Bereta da Silva]. *Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 4, n. 2, p. 216-250, 2012.

LINARE, Cecilia; CUESTA, Virginia. Los jóvenes y la historia: el sentido de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia para los jóvenes estudiantes de Brasil, Argentina, Uruguay y Chile. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, Argentina, n. 20-21, p. 27-42, 2017.

MONTEIRO, Ana Maria. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. *Revista História & Ensino*, Londrina, v. 9, p. 37-62, 2003.

MONTEIRO, Ana Maria. O ensino de história: entre história e memória. UFRRJ, Publicações Pesquisa, Prática Educacional, 2011. Disponível em:

<http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/pesquisa-pratica-educacional/artigos/artigo1.pdf> Acesso em: 20/03/2018.

MONTEIRO, Ana Maria. Aulas de história: questões do/no tempo presente. *Educar em Revista*, n. 58, p. 165-182, 2015.

MORENO, Concha Fuentes. Concepciones de los alumnos sobre la Historia. *Educar em Revista*, Curitiba, n. especial, p. 219-239, 2006.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; OLIVEIRA, Itamar Freitas. Programa Nacional do Livro Didático - PNLD: processo de uma política e possibilidades de aperfeiçoamento. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; COSTA, Aryana Lima (org.). *Para que(m) se avalia?* livros didáticos de história e avaliações (Brasil, Chile, Espanha, Japão, México e Portugal). Natal: EDUFRN, 2014. v. 1. p. 11-25.

PINTO, Neuza Bertoni. História das disciplinas escolares: reflexão sobre aspectos teórico-metodológicos de uma prática historiográfica. *Revista Diálogos Educacionais*. v. 14, n. 41, p. 125-142, 2014.

RAMOS, Marcia Elisa Teté; ALVES, Ronaldo Cardoso. Representações de história em jovens da escola básica e da universidade: um estudo sobre pensamento histórico e identidade. *Antíteses*, v. 9, n. 18, p. 118-152, 2016.

REIS, Aaron S. Cerqueira. As concepções de jovens estudantes sobre assuntos históricos. *Revista História Hoje*, v. 8, n. 16, p. 70-89, 2019.

RICOEUR, Paul. O passado tinha um futuro. In: MORIN, Edgar (org.). *A religião dos saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012. p. 370-374.

ROCHA, Helenice. A narrativa histórica nos livros didáticos, entre a unidade e a dispersão. *Revista Territórios e Fronteiras*, v. 6, p. 53-66, 2013.

ROCHA, Helenice. Desafios presentes nos livros didáticos de História: narrar o que ainda está acontecendo. *Revista História Hoje*, v. 7, p. 86-106, 2019.

ROCHA, Helenice; PACHECO, Ricardo de Aguiar. Quando o ensino vira tema de pesquisa: o ensino de história na pós-graduação em história. *Revista Anos 90*, v. 23, n. 44, p. 51-83, 2017.

SILVA, Cristiani Bereta. Que memória? Que História? Usos do passado em ensino de história a partir do tempo presente. In: GONÇALVES, Janice (org.). *História do tempo presente: oralidade, memória, mídia*. Itajaí, SC: Casa Aberta, 2016. p. 117-139.