Revista de Educação do Vale do São Francisco
ISSN 2177-8183

# HISTORICIZANDO O PODER: EXPERIÊNCIAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

## *HISTORICIZING POWER: EXPERIENCES OF SUPERVISED INTERNSHIP*

## *HISTORIZANDO EL PODER: EXPERIENCIAS DE LA PRÁCTICA SUPERVISADA*

*Laura Giovana Menezes Nascimento*
ninagiovana2002@hotmail.com
Mestranda em História
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**RESUMO**

O presente relato discorre sobre as experiências desenvolvidas durante o Estágio Supervisionado em Ensino de História II, com a turma do segundo ano do ensino médio da escola Atheneu Sergipense. Tendo como objetivo desenvolver a consciência histórica, segundo Jorn Rusen, através da superação das carências apresentadas pelo material didático, o volume 4 intitulado "Poder e Política" da Moderna Plus, atuando no desenvolvimento das habilidades (EM13CHS501) e (EM13CHS502). Inicialmente foi traçado o perfil da turma, posteriormente foi feita uma análise do material didático pautada nos questionamentos teórico-metodológicos da decolonialidade e da educação intercultural crítica, segundo Candau. Por fim, com o auxílio da aula-oficina proposta por Isabel Barca, observaram-se avanços no desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes. As práticas apresentadas funcionam como sugestões didáticas, em que os fatos são desnaturalizados através do conhecimento do percurso histórico.

**Palavras-chave**: Ensino de História. BNCC. Estágio Supervisionado.

**ABSTRACT**

This report presents the experiences developed during the Supervised Teaching Internship in History II, with a second-year high school class at Atheneu Sergipense School, aiming to foster historical consciousness according to Jörn Rüsen through overcoming the shortcomings of the didactic material, volume 4 entitled *"Power and Politics"* from Moderna Plus, while developing the skills (EM13CHS501) and (EM13CHS502). Initially, the profile of the class was outlined, followed by an analysis of the didactic material grounded in the theoretical-methodological perspectives of decoloniality and critical intercultural education according to Candau, and finally, with the support of the workshop-based lesson model proposed by Isabel Barca, advances in the development of students' historical consciousness were observed. The practices presented function as didactic suggestions in which historical facts are de-naturalized through the understanding of historical processes.

**Keywords:**History Teaching. BNCC. Supervised Internship.

**RESUMEN**

El presente informe presenta las experiencias desarrolladas durante el Prácticum Supervisado en Enseñanza de Historia II, con una clase de segundo año de educación secundaria de la Escuela Atheneu Sergipense, con el objetivo de desarrollar la conciencia histórica según Jörn Rüsen mediante la superación de las carencias del material didáctico, el volumen 4 titulado *"Poder y Política"* de Moderna Plus, trabajando el desarrollo de las habilidades (EM13CHS501) y (EM13CHS502). Inicialmente se trazó el perfil del grupo, seguido de un análisis del material didáctico basado en los enfoques teórico-metodológicos de la decolonialidad y de la educación intercultural crítica según Candau, y finalmente, con el apoyo de la clase-taller propuesta por Isabel Barca, se observaron avances en el desarrollo de la conciencia histórica de los estudiantes. Las prácticas presentadas funcionan como sugerencias didácticas en las que los hechos son desnaturalizados a través del conocimiento del proceso histórico.

**Palabras clave:** Enseñanza de Historia. BNCC.Pasantía Supervisada.

## INTRODUÇÃO

Consoante Elza Nadai (1988), a História, enquanto disciplina escolar, surgiu no contexto de consolidação dos Estados modernos, ambicionando a construção da narrativa oficial da nação e de uma identidade nacional comum. Dessa forma, a elaboração de uma memória coletiva estava atrelada ao ideal de civilidade, suprimindo os grupos não dominantes. Esse cenário se manteve até a inserção de grupos diversificados no ambiente escolar e as mudanças no âmbito historiográfico, que, com a superação do positivismo, "deverão dar conta de encontrar e esclarecer a ação e a contribuição do conjunto dos agentes sociais presentes na história e não somente dos privilegiados tradicionalmente" (NADAI, 1988, p. 25).

Apesar da compreensão das novas demandas, ao final do século XX, ainda se constatava a presença da perspectiva tradicional nos livros didáticos. Segundo Sonia Pastro (2002), a distância entre a vivência e a identificação dos alunos com o material, somada à explanação fragmentada e factual, dificulta a construção da aprendizagem e da compreensão de que os indivíduos são parte atuante nos processos históricos.

Posteriormente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em sua primeira versão, datada de 2015, trouxe importantes mudanças quanto às narrativas eurocêntricas. Porém, nas versões seguintes, apresentou uma retomada da narrativa tradicional, em que "pouco se diferenciam dos conteúdos curriculares presentes nos

livros didáticos até então, configurando movimentos de permanência na política curricular" (AMORIM, 2021, p. 9). Apesar do surgimento das habilidades e competências para as diversas áreas do ensino, o material mantém-se em dissonância com as novas exigências.

Compreendendo a educação no campo das ciências humanas como essencial na formação de indivíduos capazes de questionar e refletir frente às realidades sociais e históricas que os cercam, constata-se a relevância social de um processo educacional que suscite tais habilidades. Sendo a consciência histórica, postulada por Jörn Rüsen (2011), o principal objetivo da aprendizagem histórica, o material didático deve "buscar não somente encadear fatos, mas fazer o passado representar algo na vida do jovem adulto, particularmente orientação no tempo, esta conexão entre o passado e futuro que impulsiona ações conscientes" (MEDEIROS, 2005, p. 87).

Posto isso, o desafio de aproximar tais conteúdos de abordagens críticas e inclusivas exige dos educadores criatividade, sensibilidade e um olhar atento às realidades dos alunos, visto que os livros didáticos têm se mostrado insuficientes para a aquisição da cidadania e de uma consciência histórica transformadora.

O presente trabalho, denominado "Historicizando o Poder", discorre sobre as vivências durante o Estágio Supervisionado em Ensino de História II, sob a orientação do professor doutor Jorge Luiz Zaluski, no curso de História da Universidade Federal de Sergipe. Buscamos explorar caminhos alternativos para superar as limitações citadas anteriormente, com ênfase na ausência de compreensão dos processos históricos, na carência de problematização acerca dos grupos minoritários e no afastamento da narrativa histórica da realidade dos discentes.

Desenvolvido durante o período destinado à inserção do estudante no ambiente escolar, o estágio permite ao licenciando dialogar com questões próprias da pesquisa histórica, como a exploração de fontes, aplicadas ao contexto da aprendizagem escolar. O objetivo é promover um ensino emancipador, que desenvolva habilidades de análise histórica e contribua para a compreensão do processo científico de construção do conhecimento. Assim, busca-se o desenvolvimento da consciência histórica proposta por Jörn Rüsen (2011).

As atividades foram realizadas com a turma do segundo ano do ensino médio do Colégio Atheneu Sergipense, localizado em Aracaju, capital do estado de Sergipe.

O estágio ocorreu nos meses de agosto e setembro de 2024. Durante o período de observação, foi possível identificar o perfil inicial da turma, composta por um grupo diverso de alunos, com distinções étnicas, de gênero e de condição socioeconômica.

Assim, compreende-se que a etapa de observação da instituição de ensino, da sala de aula, dos professores e dos alunos é fundamental para o desenvolvimento da prática docente. Em vista disso, compartilhamos da atenção de Durval Muniz de Albuquerque Júnior (2023) ao refletir sobre o corpo, o ensino e a prática pedagógica nos espaços escolares. Para o autor, "a sala de aula é um espaço que vai além de suas paredes. Ela é formada por todos os objetos que nela se distribuem (carteiras, mesas, quadros, mapas, livros, cadernos, canetas, lápis, borrachas, mochilas) e pelos corpos humanos que nela adentram" (JÚNIOR, 2023, p. 19).

Ou seja, a prática docente e discente se constitui, antes de tudo, por experiências corpóreas, que devem ser consideradas desde o início da formação dos licenciandos. A partir dessa observação e da percepção da pluralidade de sujeitos que compunham as turmas, identificou-se que os estudantes demonstravam grande preocupação com o desempenho acadêmico e com as avaliações, apesar da notória apatia diante da exposição unilateral do educador.

Visando atingir os resultados propostos, este relato utilizou uma metodologia diversa. Em um primeiro momento, foi feito um levantamento bibliográfico sobre o ensino de História e sua efetividade. Em diálogo com as características da turma selecionada, buscamos um método que possibilitasse maior engajamento dos estudantes. Assim, foi escolhida a aula-oficina, abordagem didática proposta por Isabel Barca (2004; 2018).

Em seguida, desenvolvemos uma análise do material didático utilizado, visando compreender as fragilidades e os desafios para o desenvolvimento das habilidades propostas pela BNCC. Levamos em consideração a atualidade das abordagens historiográficas, com a ambição de superar a narrativa tradicional por meio de uma teoria atualizada e diversa.

Em sequência, em diálogo com as informações obtidas nas fases anteriores, foram desenvolvidas estratégias didáticas. As vivências concentraram-se principalmente no uso de fontes históricas, utilizando-se da teoria e metodologia da História Cultural, centrada nas noções de representação de Roger Chartier (1990), e

da História Social, com ênfase no agenciamento proposto por Edward Thompson (1998).

O presente relato está organizado de acordo com as etapas do trabalho: primeiramente, a análise do material; em seguida, o relato de experiência; e, por fim, as considerações finais.

## ANÁLISE DO MATERIAL

O livro didático está envolto em um conjunto de tensões causadas por diferentes forças, como editoras, discursos pedagógicos, legislações, políticas públicas, entre outras relações de poder que configuram os impressos didáticos. Como efeito dessas tensões, os livros didáticos ditam memórias. As narrativas conduzidas por suas páginas articulam elementos visuais e cultura escrita. Assim, as práticas escolares tendem, de certo modo, a produzir memórias escolares e, no caso da disciplina de História, conhecimento histórico escolar em diálogo com os materiais didáticos.Em decorrência disso, é necessário investigar esses materiais de forma crítica, considerando sua intencionalidade, que nem sempre problematiza o passado e seus efeitos no tempo.

Tendo em vista a atenção crítica aos manuais didáticos, observei-os a partir das discussões de Barbara Christophe e Kerstin Schwedes (2015). Como destacam as autoras, “livros didáticos refletem, como quase nenhuma outra mídia, de que maneira acontecimentos históricos no decorrer de dezenas ou centenas de anos são lembrados em uma nação” (CHRISTOPHE; SCHWEDES apud BECHLER; SILVA, 2019, p. 5). Ou seja, esses materiais atuam constantemente na produção de memórias escolares e sociais. Assim, investigar a construção do conhecimento escolar a partir desses manuais contribui para compreendermos quais memórias podem ser forjadas e quais podem ser esquecidas.

Em análise anterior, Christophe (2013) já havia afirmado que,

> [os livros didáticos] transportam algo como a representação oficial ou canônica da história nacional. Praticamente em todos os lugares do mundo as elites governamentais utilizam livros didáticos para propagar uma representação tão coerente quanto possível sobre o passado e com isso garantir influência sobre a formação de uma versão privilegiada da identidade

> nacional. Por outro lado, os livros didáticos são também ponto de confluência em uma rede de discursos sobre o passado em parte controversos ou contrários (CHRISTOPHE; SCHWEDES apud BECHLER; SILVA, 2019, p.6).

De tal maneira, compartilho as observações da autora ao indicar que “os livros didáticos também refletem, de uma ou de outra forma, controvérsias sociais sobre temas sensíveis da memória. Não raramente, tudo isso confere às narrativas didáticas tensões e ambivalências” (CHRISTOPHE apud BECHLER; SILVA, 2019, p. 6). Ou seja, enquanto professores, devemos ter um olhar atento ao livro didático.

O material didático utilizado durante o estágio supervisionado é distribuído às escolas de modalidade integral do estado brasileiro por meio do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. Atendendo ao PNLD de 2021, a instituição dispõe dos livros produzidos pela editora Moderna Plus, no âmbito das ciências humanas, considerando as reverberações para o atendimento da BNCC. Os materiais pedagógicos correspondem a seis volumes, com a colaboração de autores diversos. Ofertados por áreas do conhecimento, os conteúdos passaram a estabelecer maior diálogo com as disciplinas que integram suas áreas, sem uma distinção específica entre os manuais (ZALUSKI; PAULA, 2022).

Assim sendo, especificamente para a turma acompanhada, foi disponibilizado o quarto volume, intitulado “Poder e Política”. Este material, indicado como principal suporte teórico para a aprendizagem, exige uma articulação com as propostas da BNCC e as competências e habilidades que se desejam desenvolver nos alunos. O objetivo é possibilitar uma análise da efetividade do material e de seus possíveis desdobramentos no ensino.

Para tanto, foram selecionados três capítulos iniciais, intitulados “Poder, Política e Democracia”, “Estados Modernos: das Monarquias Absolutistas ao Império Napoleônico” e “Revoluções Liberais e Teorias Políticas do século XIX”. Esses capítulos, além de servirem como orientação sobre os temas a serem abordados durante o Estágio Supervisionado II, são indicados pelo livro como responsáveis pela competência específica de Ciências Humanas e Sociais 5, que visa “identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos” (BRASIL, 2018, p. 577).

Somado a isso, estão as habilidades (EM13CHS502) e (EM13CHS501), que correspondem a "analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos [...]" (BRASIL, 2018, p. 577) e "analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia [...]" (BRASIL, 2018, p. 577).

Tendo em vista a competência e as habilidades citadas anteriormente, faz-se necessária uma abordagem que retrate os diversos grupos minoritários, valorizando suas particularidades para desenvolver o combate ao preconceito. Ademais, o processo de desnaturalização citado na habilidade (EM13CHS502) só é possível por meio da explanação dos processos históricos, para melhor compreensão de como os acontecimentos do passado desembocam no futuro e de que não são fatos inatos ao ser humano.

Vera Maria Candau (2020), em seu artigo "Diferenças, Educação Intercultural e Decolonialidade: temas insurgentes", discorre sobre as especificidades do contexto atual, marcado por um retorno do conservadorismo e do negacionismo. Esse contexto busca uma pseudoneutralidade nos currículos escolares, que deveria deixar de fora do debate educacional questões como raça e gênero. Esses temas são associados, por esses grupos, a uma suposta doutrinação ideológica das ciências humanas.

Amparando-se nas questões teórico-metodológicas propostas pela decolonialidade, em diálogo com a educação intercultural, propõem-se questionamentos sobre as diversas desigualdades ao longo da história. O objetivo é "desvelar as formas de colonialidade presentes no cotidiano de nossas sociedades e escolas" (CANDAU, 2020, p. 681). A análise do material didático selecionado busca indícios, escolhas teóricas e imagens que permitam compreender como se situa a narrativa presente no livro, entre o padrão tradicional e a interculturalidade.

O primeiro capítulo selecionado inicia-se diferenciando os conceitos de poder, política e Estado. Ao tratar de poder, utiliza-se o conceito de Max Weber, segundo o qual "o poder se refere à imposição da própria vontade numa relação social, mesmo quando há resistência alheia" (MODERNA PLUS, 2021, p. 35). Para exemplificar, o

livro utiliza um exemplo familiar: o poder dos pais sobre os filhos, ou o inverso, além de citar o poder simbólico das amizades, aparentemente tentando aproximar os conceitos da realidade dos discentes. Apesar disso, essa associação política apresenta-se como delicada, pois pode provocar uma dissociação entre o público e o privado, questão central na problematização do desequilíbrio brasileiro proposta por Sérgio Buarque de Holanda. Segundo ele, “as relações que se criam na vida doméstica sempre forneceram o modelo obrigatório de qualquer composição social entre nós” (DE HOLANDA, 1968, p. 146).

Igualmente, citam-se as relações entre patrões e empregados, “na medida em que define o modo de agir desses indivíduos no espaço da empresa e no exercício de suas atividades” (MODERNA PLUS, 2021, p. 36), o que pode naturalizar a intervenção na subjetividade do trabalhador. Posteriormente, menciona-se também, como exercício de poder, o estabelecimento de normas pelos governantes, o que afasta o debate do sistema representativo e da participação política, estimulando uma participação passiva.

As formas de exercício de poder citadas são econômicas, ideológicas e políticas. Para exemplificar, o poder econômico refere-se aos banqueiros. Quanto ao poder ideológico, discorre-se que “esse poder é mais facilmente notado nos meios de comunicação de massa e nas diferentes formas de educação, assim como nos discursos científico e religioso” (MODERNA PLUS, 2021, p. 37). Além disso, explica-se o exercício do poder político pelo uso da força contra uma coletividade, citando a concepção de Norberto Bobbio.

As divergentes esferas citadas para ilustrar o poder ideológico abrem espaço para uma equiparação da religião com a ciência, o que é problemático em um contexto de disputa de narrativas e retorno de correntes negacionistas. Consoante Napolitano (2021), entre os diversos artifícios utilizados pelo negacionismo e revisionismo ideológico presentes no século XXI está a deslegitimação da História enquanto ciência. Esta possui metodologia e consenso acerca de uma série de fatos históricos, como o Holocausto, mas é questionada sob o argumento de uma suposta busca por dominação ideológica.

No tópico “Poder legítimo e formas de dominação”, utiliza-se novamente como aporte teórico o sociólogo Max Weber, segundo o qual “elas são legítimas quando a

influência exercida é aceita por aqueles que se submetem à vontade do outro [...]. Em contrapartida, não são legítimas quando pressupõem apenas o uso da força" (MODERNA PLUS, 2021, p. 38). A análise apresentada exclui as formas de subjugação simbólica, reduzindo-as ao uso da força física. Além disso, não considera as questões que alienam o dominado, quando aparentemente "aceitam" a subordinação, desconsiderando, por exemplo, a dominação racial e de gênero. Consoante Neusa Santos Souza, em sua obra *Tornar-se negro: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social* (2021), o percurso histórico racista e colonial tornou branco o ideal de ego do indivíduo negro. Esse fato reflete um processo de dominação por meio da representação sempre associada a adjetivos negativos dos traços, da cultura e do comportamento negro, em detrimento da valorização da branquitude.

Ao definir política, o livro didático remete à origem grega, na qual a participação política determina se o indivíduo é ou não cidadão, ou seja, sujeito ativo no âmbito público. Essa conceitualização suprime os grupos excluídos do exercício da cidadania, relegados ao âmbito privado desde a Grécia Antiga, como as mulheres. Dessa forma, "os homens são vistos como, sobretudo, ligados às ocupações da esfera da vida econômica e política e responsáveis por elas, enquanto as mulheres seriam responsáveis pelas ocupações da esfera privada da domesticidade e reprodução" (OKIN, 2008, p. 307). Assim, tal conceitualização perpetua uma dicotomia de ocupações segundo os gêneros, que sustenta as bases da desigualdade social. Nos tópicos seguintes, o livro define Estado e formas de governo, fornecendo conceitos e fatos a respeito do sistema. Em conjunto com o que foi apresentado anteriormente, pode-se definir o capítulo como majoritariamente conceitual.

O terceiro capítulo, "Estados Modernos: das Monarquias Absolutistas ao Império Napoleônico", inicia-se dissertando que "as relações de poder entre distintos grupos sociais e interesses econômicos, convergentes ou divergentes, determinam as práticas políticas de cada Estado" (MODERNA PLUS, 2021, p. 58). Após isso, aborda o poder monárquico, buscando explicar que as monarquias ainda existentes são resultado dos acontecimentos do fim da Idade Média, período que corresponde à formação dos Estados nacionais ou modernos.

No tópico seguinte, ressalta-se o surgimento da burguesia e sua importância para as mudanças que se seguem. Além disso, relacionam-se os conceitos de Estado e nação com os Estados modernos em formação. Aborda-se, na sequência, a formação de Portugal, Espanha, Inglaterra e a unificação da França. Todos esses quatro processos são expostos em apenas três páginas, o que demonstra a superficialidade com que são retratados, privilegiando as questões comuns e visando à construção de uma fórmula, e não ao debate dos processos particulares.

O subtópico seguinte é o Absolutismo Monárquico, em que são expostas as teorias do absolutismo, citando filósofos e suas teorias políticas, tema comum nas aulas de Filosofia. Dessa maneira, percebe-se a falta de demarcação clara entre as disciplinas, o que causa a descaracterização e o esvaziamento da teoria, devido à ausência de formação adequada para ministrá-la. Em seguida, os tópicos são "Atualidade da Revolução Francesa" e "Sociedade Francesa no Antigo Regime". Isso demonstra, além da abordagem panorâmica dos acontecimentos históricos, a ausência de uma explicação linear que ajude os estudantes a compreender a cronologia e o encadeamento dos fatos.

Conforme Raimundo Agnelo Soares Pessoa, na obra *Educação histórica em tempos de negacionismo e pandemias: teorias, práticas e pesquisas* (2023), ao analisar a proposta do novo ensino médio para as humanidades, especialmente a organização do conteúdo de História, ele aponta algumas problemáticas. Entre elas estão a eliminação dos recortes temporais, o que resulta em uma aprendizagem histórica deficiente, e a perda das particularidades das disciplinas. Esses problemas já foram identificados nos tópicos citados anteriormente.

O capítulo "Revoluções liberais e teorias políticas do século XIX" inicia abordando a Europa pós-Congresso de Viena, conceitualizando a corrente liberal, além de explicar os interesses dos conservadores e trabalhadores no contexto. Adiante, retrata as revoltas liberais, seguidas do tópico "Romantismo e Revolução", para dar continuidade com uma explanação sobre a Segunda República Francesa, seguida da "Construção da nação e do nacionalismo", relacionando-a com a unificação da Itália e da Alemanha. Antecedendo o tópico "Ideias socialistas" está o subtópico "Guerra Franco-Prussiana e a formação do Segundo Reich". Tendo em vista a ordem apresentada anteriormente, constata-se uma imensa ruptura de uma questão

histórica para outra, apesar da busca por um eixo temático comum, o que ocorreu no capítulo anterior, como foi citado, e ocorre na continuidade deste.

No tópico “A reivindicação dos direitos iguais”, o livro traz como ilustração uma gravura francesa de 1848, descrita como “mulher deixa marido cuidado do filho enquanto vai ao clube de debate feminino” (MODERNA PLUS, 2021, p. 98). Imagem essa que, ao lado de uma breve explanação sobre o início das reivindicações femininas, reforça uma representação conservadora da incapacidade da mulher de ser mãe e simultaneamente ter uma profissão. Isso porque “um dos principais argumentos dos que viam com ressalvas o trabalho feminino era o de que, trabalhando, a mulher deixaria de lado seus afazeres domésticos e suas atenções e cuidados para com o marido” (BASSANEZI, 2009, p. 521).

Em síntese, a descrição apresentada expõe o oposto do que propõem a abordagem teórico-metodológica da decolonialidade e da educação intercultural, visto que se restringe à narrativa convencional, apesar de as habilidades propostas estarem relacionadas à desnaturalização da desigualdade e à convivência democrática. Em todo o livro didático, a mulher é citada em apenas três páginas, sempre comentando tentativas nunca efetivadas, além da ausência completa dos outros grupos minoritários. Somado a isso, apesar de tratar dos Estados modernos, não faz nenhuma referência ao processo de colonização que, além de ocorrer em um mesmo contexto, foi de imensa importância para esses Estados.

A visão tradicional de poder e política apresentada engloba apenas as reivindicações formais e os agentes tradicionais — homens brancos, comumente relacionados a problemas econômicos — privilegiando o debate a respeito das classes. Dessa forma, como indicam Christophe e Schwedes, ao partirem de uma seleção, os manuais didáticos acabam selecionando e, ao privilegiar uma narrativa, acabam, como destacam as autoras, “silenciando outras” (CHRISTOPHE; SCHWEDES, 2015, p. 19), evidenciando, assim, o distanciamento em relação a uma educação crítica e decolonial.

## RELATO DE EXPERIÊNCIA

A bússola, instrumento que funciona com base nas propriedades magnéticas, tem como função principal o direcionamento para o norte. Norte esse que, gradativamente, foi adquirindo outros significados para além da posição geográfica, a exemplo do adjetivo derivado “desnorteado”, que, consoante o dicionário Aurélio, significa aquele que perdeu a orientação, confuso. Além dos usos coloquiais, conforme o historiador Jörn Rüsen (2011), a bússola — que é a consciência histórica — utiliza não o magnetismo, mas a memória histórica para fins similares: guiar o homem no mundo.

Desse modo, a consciência histórica nos permite utilizar o passado para melhor enxergar o presente, por meio daqueles elementos que nele desembocam. E utiliza, para isso, as propriedades narrativas: a possibilidade de construir um relato articulando valores e experiências. Outrossim, existem quatro versões distintas dessa consciência, que se desenvolvem ao longo do processo de aprendizagem.

Baseando-se em premissas divergentes, as quatro formas de consciência postuladas pelo autor podem ser resumidas levando em consideração: a tradição, as regras, a contranarração e as mudanças. O primeiro tipo remete às origens e atua na construção da identidade, desempenhando um papel na manutenção da unidade, utilizando a tradição como orientação. O segundo utiliza as regras, contribuindo para a construção da moral. O terceiro questiona a legitimidade por meio da elaboração de uma narrativa alternativa, construindo uma identidade a partir da negação do pré-estabelecido. A quarta forma situa os acontecimentos descritos na narrativa no tempo, considerando os aspectos do contexto e a inevitabilidade da mudança. Tais formas funcionam como estágios, dependentes umas das outras, como uma sequência de desenvolvimento da consciência histórica.

Assim sendo, a aprendizagem funciona como a força motriz para a passagem de um estágio da consciência para o próximo. Segundo o autor, os estágios mais comuns são o tradicional e o exemplar, frutos de uma narrativa histórica tradicional, ainda relacionada ao ideal e à nação. Portanto, faz-se necessário o uso de abordagens alternativas, visando desenvolver a bússola histórica.

Tal característica foi apontada durante o processo de observação integrante do estágio supervisionado, no qual os alunos foram se habituando à nova presença em sala. Por meio da observação e da conversação com os estudantes, foi possível

compreender a visão majoritária a respeito da narrativa histórica, confirmando, assim, a coerência com a abordagem presente no livro didático. Através da densa análise teórica anterior à prática em sala, pôde-se perceber que o papel desenvolvido pelo estagiário foi o de promover a união entre os âmbitos historiográficos da pesquisa e do ensino.

Como ponto de partida, foi feito o uso da aula-oficina proposta por Isabel Barca (2004; 2018). Para Barca, “ser instrumentalizado em história passa por uma compreensão contextualizada do passado, com base na evidência disponível, e pelo desenvolvimento de uma orientação temporal [...]” (BARCA, 2004, p.133). Com base nas observações da autora, o método consiste no levantamento das opiniões prévias dos estudantes, na posterior análise de fontes históricas e, por fim, na valorização das hipóteses apontadas. Tal recurso didático ambiciona a construção de um conhecimento histórico embasado, exercitando o pensamento crítico, sempre levando em consideração evidências históricas, para melhor compreensão das narrativas presentes no livro didático, além da passagem do senso comum para ideias mais sofisticadas (SILVA; MENDES; NICOLINI, 2021).

Para tratar da formação dos Estados nacionais, conteúdo correspondente ao terceiro capítulo, no qual foi constatada a ausência de problematização, a exposição superficial e a omissão do debate sobre a colonização, recorremos, como principal aporte teórico, ao livro do historiador Norbert Elias, *O processo civilizador* (1994). Logo, sem nos desvincularmos da questão apresentada no material didático, utilizamos em sala os manuais de boa conduta e civilidade, que são as fontes citadas na obra de Elias (1994), com o objetivo de desnaturalizar a concepção de sociedade civilizada, posteriormente utilizada como argumento para a colonização..

Os alunos indicaram como tais comportamentos foram gradativamente construídos. Conforme aponta Elias (1994), o processo que correspondeu à transformação dos códigos de comportamento visava o status positivo perante a corte, em um cenário de interdependência social que exigia do antigo cavalheiro maior controle sobre suas emoções. Além disso, os discentes destacaram que as regras de conduta sempre se apresentavam em oposição a um grupo considerado inferiorizado, criando uma divergência entre o comportamento do homem civilizado e do bárbaro, do burguês e do camponês, do branco e do negro/indígena, do sexo masculino e

feminino, estabelecendo distinções sociais e naturalizando relações pautadas na exclusão. Como afirma Pilla (2003, p.6), “pertencer à nobreza significava mais do que riqueza; pertencer à sociedade de corte e estar junto ao rei era condição de sua existência como classe superior”. Cabe destacar,ainda, que os estudantes refletiram sobre a atualidade dessas concepções e como esses códigos de conduta permanecem presentes na mentalidade coletiva, relacionando-os às suas vivências pessoais.

Adicionalmente, na aula sobre a Revolução Francesa, utilizamos os artigos da “Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão”, cunhados no contexto histórico. Refletimos com os alunos a respeito dos tópicos, além de solicitar que os relacionassem aos acontecimentos históricos. O objetivo foi que compreendessem que os direitos são uma conquista gradual, resultado de embates históricos e reivindicações, visando o aprendizado sobre a importância da participação popular para as modificações políticas, além de suscitar a proteção dos direitos já conquistados, para que fatos históricos infelizes não se repitam.

A visão da história enquanto fato social, ou seja, com ínfima participação dos indivíduos em seu curso, provoca uma aceitação passiva, diferentemente de uma aprendizagem que leve em consideração a atuação dos indivíduos e dos grupos sociais. Conforme Edward Thompson (1998), autor do conceito de agenciamento, que afirma que o indivíduo não é apenas moldado pelas estruturas econômicas e sociais, mas possui capacidade de agir e transformar, a historicização é imprescindível. Como ele destaca, “lembrar como eram seus códigos, expectativas e necessidades alternativas pode renovar nossa percepção da gama de possibilidades implícitas no ser humano” (THOMPSON, 1998, p. 23).

Em seguida, ao ministrarmos o conteúdo sobre a formação do Estado Francês, examinamos com os alunos a figura histórica de Joana D’Arc, utilizando como fonte histórica os artigos do processo de condenação, extraídos do artigo “Joana D’Arc: A Figura da mulher nos tempos de guerra: França e Inglaterra do Século XV”, de Tatiana Ribeiro Besada Rodrigues (2020). Dessa maneira, foi possível refletir com os alunos sobre a posição da mulher na Idade Média, cujas representações estavam centradas sempre em Maria ou Eva. Além disso, discutimos a constante desconfiança que pairava sobre a mulher no contexto, associando-a a poderes ocultos; as mulheres, por

meio da culinária, das maquiagens e dos unguentos, eram frequentemente consideradas falsas e feiticeiras (DUBY, 1997).

Ademais, compreendendo que “as lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus e o seu domínio” (CHARTIER, 1990, p. 17), examinamos com os estudantes quais as representações feitas da personagem histórica, em quais contextos e com quais propósitos. Assim, os estudantes apontaram, em um primeiro momento, a construção imagética da bruxa atrelada a Joana D’Arc como uma deslegitimação da vontade divina sobre o triunfo francês, além das diversas justificativas para condenação relacionadas às questões de gênero. Em seguida, observaram a representação de Joana como santa, oficialmente canonizada pelo papa Bento XV em 1920, como uma tentativa de reaproximação com a França após o rompimento devido à Revolução Francesa.

Ao tratarmos em sala a respeito da formação do absolutismo na Espanha, iniciamos, como convencionalmente, pela Guerra da Reconquista. Guerra essa que corresponde à união para a expulsão dos mouros da Península Ibérica e ao surgimento dos reinos de Portugal e Castela, que posteriormente formariam os Estados nacionais de Portugal e Espanha. Dessa maneira, inserimos o debate historiográfico em sala, refletindo com os alunos sobre o termo “reconquista”, com o auxílio da dissertação “A Reconquista: pesquisa e ensino da história medieval ibérica por meio de objeto educacional”, de Éderson José de Vasconcelos (2020). Palavra que tem como um dos principais significados recuperar o que se perdeu, é carregada de um peso histórico que legitima a ocupação do território através da narrativa de primeiros ocupantes, o que não condiz com os fatos: “os protagonistas dos primeiros confrontos entre cristãos e muçulmanos não possuíam a ideia de recuperação da localidade, pois, para eles, não havia um território que havia sido perdido para os mouros” (VASCONCELOS, 2020, p. 34).

Nesse sentido, a noção de Guerra Santa surgiria mais adiante, durante as cruzadas, e sua primeira utilização remete ao processo de colonização espanhola na América, o que nos permite refletir acerca do diálogo entre o contexto de surgimento e os usos da narrativa do passado, visando à legitimação dos atos no presente.

Em linhas gerais, as abordagens didáticas apontadas anteriormente possuem um objetivo comum: desnaturalizar os fatos através do conhecimento do percurso histórico, para que, compreendendo como a totalidade da existência é social e culturalmente construída, seja possível repensar as formas de discriminação e desigualdade social, como apontado pelas habilidades (EM13CHS502) e (EM13CHS501).

Após as intervenções pedagógicas citadas, os estudantes apresentaram um interesse fora do convencional por meio do uso das fontes, além de um aumento na participação e êxito nas atividades avaliativas subsequentes. Por fim, a última etapa da aula-oficina, que consiste na partilha das hipóteses, evidenciou o domínio dos alunos sobre questões historiográficas, como a noção de luta de representações e o conceito de agenciamento. Isso possibilitou uma melhor compreensão de suas vivências, demonstrando que é possível construir a consciência histórica por meio de uma educação intercultural crítica. Em suma, constatou-se êxito na proposta de evolução da consciência histórica, já que os discentes puderam compreender melhor a historicidade das relações de poder, suas raízes históricas e suas possibilidades de mudança.

## CONSIDERAÇÕES

Diante do exposto, constata-se que, apesar das diversas modificações referentes ao novo modelo de ensino, o livro didático mantém uma narrativa tradicional, cabendo aos educadores, individualmente, buscarem alternativas para um ensino plural e capaz de desenvolver a consciência histórica. O posicionamento dos conteúdos, a seleção dos acontecimentos e os teóricos utilizados possivelmente representam um material que, em um contexto de disputas de narrativas, buscou a neutralidade. Por meio da interdisciplinaridade, descaracterizou-se o ensino de História, relegando-o à superficialidade dos fatos, além de apresentar carência de debates que englobem grupos sociais minoritários e as questões que os perpassam.

Compreendendo o papel da História enquanto bússola norteadora diante do cenário social, a articulação com didáticas que promovem uma aprendizagem

emancipadora e estimulam habilidades críticas possibilita a melhor formulação das ideias e posicionamentos, sempre ancorados em evidências e fontes históricas. Em um cenário de descrença e negacionismo, essa abordagem reaproxima os alunos das Ciências Humanas e os capacita para a aquisição das habilidades propostas pela BNCC. A desnaturalização das desigualdades só é efetivamente possível por meio da historicização dos processos históricos que culminam na forma contemporânea de expressão do poder e da política.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, Mariana de Oliveira; RALEJO, Adriana Soares; MELLO, Rafaela Albergaria. BNCC e ensino de História: horizontes possíveis. *Educar em Revista*, v. 37, e77056, 2021.

BARCA, Isabel. Aula oficina: do projeto à avaliação. In: BARCA, Isabel. *Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica*. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIED), Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004. p. 131-144.

BARCA, Isabel. Educação histórica: uma nova área de investigação. *História: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, III série, v. 2, p. 13-21, 2001.

BASSANEZI, Carla. Mulheres dos anos dourados. In: DEL PRIORE, Mary (org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2009.

BAUMGARTEN, Lídia; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Educação histórica em tempos de negacionismo e pandemias: teorias, práticas e pesquisas*. Maceió: Café com Sociologia, 2023.

BECHLER, Rosiane Ribeiro; SILVA, Cristiani Bereta da. Livros didáticos como textos de memória: notas sobre narrativas da imigração alemã em livros didáticos de história regionais. *Revista História da Educação*, v. 23, e81563, 2019. https://doi.org/10.1590/2236-3459/81563

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC).* Brasília: Ministério da Educação, 2018.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. *Revista Espaço do Currículo*, v. 13, n. Especial, p. 678-686, 2020. https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.54949

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHRISTOPHE, Barbara; SCHWEDES, Kerstin (ed.). *Schulbuch und Erster Weltkrieg: kulturwissenschaftliche Analysen und geschichtsdidaktische Überlegungen*. Göttingen: V&R unipress, 2015.

DE HOLANDA, Sérgio Buarque. *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1968.

DUBY, Georges. *Damas do século XII*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. v. 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

JÚNIOR, Durval Muniz de Albuquerque. O corpo docente e o corpo discente: o ensino e a aprendizagem como práticas que envolvem as carnes e não apenas mentes desencarnadas e incorpóreas. In: GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim (org.). *Aprendizagem e avaliação na escola: questões epistemológicas*. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2023. p. 19-35.

MEDEIROS, Daniel Hortêncio de. *A formação da consciência histórica como objetivo do ensino de história no ensino médio: o lugar do material didático*. 2005. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

MODERNA PLUS. *Poder e Política: manual do professor*. São Paulo: Moderna, 2021.

NADAI, Elza. O ensino de História e a "Pedagogia do Cidadão". In: PINSKY, Jaime (org.). *O ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 1988. p. 23-30.

NAPOLITANO, Marcos. Negacionismo e revisionismo histórico no século XXI. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *Novos combates pela História: desafios, ensino*. São Paulo: Contexto, 2021. p. 85-114.

OKIN, Susan Moller. Gênero, o público e o privado. *Revista Estudos Feministas*, v. 16, n. 2, p. 305-332, 2008. https://doi.org/10.1590/S0104-026X2008000200002

PASTRO, Sonia Maria Gazola; CONTIERO, Diná Teresa. Uma análise sobre o ensino de história e o livro didático. *História & Ensino*, v. 8, p. 59-66, 2002.

PAULA, Elenice de; ZALUSKI, Jorge Luiz. Gênero, interseccionalidade e ensino de história. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades – Rev. Pemo*, v. 4, e49167, 2022. https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/9167

PESSOA, Raimundo Agnelo Soares. O conteúdo de História do Ensino Médio nos currículos do Centro-Oeste baseados na BNCC. In: BAUMGARTEN, Lídia; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (org.). *Educação histórica em tempos de negacionismo e pandemias: teorias, práticas e pesquisas*. Maceió: Café com Sociologia, 2023. p. 17-36.

PILLA, Maria Cecília Barreto Amorim. Manuais de civilidade, modelos de civilização. *História em Revista*, v. 9, p. 105-134, 2003. https://doi.org/10.15210/hr.v9i9.11719

RIBEIRO, Tatiana. Joana d'Arc: a figura da mulher nos tempos de guerra: França e Inglaterra do século XV. *Educação Sem Distância*, v. 1, n. 2, p. 1-14, 2020.

RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (org.). *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: UFPR, 2011. p. 51-77.

SILVA, Maria da Conceição; MENDES, Breno; NICOLINI, Cristiano. A aula-oficina e suas possibilidades: vinte anos depois, 1999-2019. In: ALVES, Luís Alberto Marques; GAGO, Marília; LAGARTO, Mariana (coord.). *Vinte anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Porto: CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória, 2021. p. 101-114. https://doi.org/10.21747/9789898970336/vin

SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

THOMPSON, Edward Palmer. *Costumes em comum*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

VASCONCELOS, Éderson José de. *A Reconquista: pesquisa e ensino da história medieval ibérica por meio de objeto educacional*. 2020. 120 f. Dissertação (Mestrado em História Ibérica) – Programa de Pós-Graduação em História Ibérica, Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, 2020.