



O PAPEL DOS HISTORIADORES E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS: algumas reflexões

Angélica Alves Bueno

UFG- Regional Catalão (Mestranda em Mestrado Profissional de História- 2014)

anjimbueno@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/3967349886154290>

Luiz Carlos do Carmo

Doutor em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2005)

lzcarmo.lz@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/7511773319026947>

RESUMO

O presente texto é parte de uma ampla pesquisa, junto ao Mestrado Profissional de História da Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão, que tem por objetivo analisar processos de formação institucionalizados, elegendo como porta de entrada para esta pesquisa uma estratégia educacional denominada de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) implantado em 2013 na Rede Municipal de Ensino da Cidade de Catalão Goiás. Propomos uma reflexão sobre as implicações dessa política para as práticas educativas, para os docentes e para o Ensino de História, norteados pela pesquisa de Jörn Rüsen sobre a consciência histórica e a formação dos sujeitos. Dialogar com estratégias e evidências num dos cinco mil municípios brasileiros para buscar entender os modelos de sociedade que tem sido proposta pelo sistema educacional brasileiro, tentando identificar grupos que tem se beneficiado do modelo atual de formação. Para esta comunicação queremos refletir sobre a constatação de que os historiadores de uma maneira geral não têm tomado as políticas educacionais enquanto objeto histórico de análise, mesmo tendo sido comum observar a preocupação na direção de pesquisar as relações estabelecidas no processo histórico das sociedades para compreender as mudanças e permanências estabelecidas e perspectivas apresentadas para identificar suas dinâmicas e articulações com a sociedade. A partir desses apontamentos pretendemos dialogar com os possíveis desdobramentos dessa ausência de pesquisa por parte dos historiadores para a disciplina de História.

PALAVRAS-CHAVES: Políticas Educacionais; Práticas Educativas; Historiadores/As

1 INTRODUÇÃO

A nossa prática enquanto professores/as tem nos propiciado experiências significativas em sala de aula, quais sejam na Educação Básica ou na Universidade e tem viabilizado reflexões sobre nossa prática pedagógica que a priori parecem evidenciar tendências e interferências significativas na educação, nos processos de formação institucionalizados e que merecem um olhar mais atento na tentativa de compreendermos alguns fenômenos que tem caracterizado a Educação Brasileira no século XXI. Fenômenos que têm sido significativos para a formação das crianças.



Para o presente texto pretendemos refletir sobre um fenômeno que tem sido uma tendência de forma geral no Brasil. Ou seja, as políticas e estratégias educacionais elaboradas e implantadas pelos Estados e Municípios com o intuito de aumentar a nota do IDEB¹. Percebe-se que o indicador é um parâmetro para avaliar os sistemas municipais e estaduais de ensino a partir de resultados obtidos na Prova Brasil e dos dados do Censo Escolar e é composto por dois indicadores: a taxa média de aprovação, captada pelo Censo Escolar, e a pontuação média obtida na Prova Brasil aplicada de dois em dois anos, no 5º Ano. Por outro lado, temos observado que as crianças em período de alfabetização também são avaliadas pelo Ministério da Educação (MEC) e para isso é utilizado dois instrumentos nacionais; a Provinha Brasil (2º Ano) e a ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização) aplicada no 3º Ano da Educação Básica.

De uma maneira geral temos percebido uma preocupação por parte dos poderes públicos na direção de aumentar os índices nestas avaliações como pode ser comprovado por Rosa (2014) que fez minuciosa análise dos resultados dessas avaliações no município de Catalão Goiás² e passa a argumentar que,

“Catalão, dentre os 246 municípios goianos, passou ocupar o 2º lugar (nota 5,8) no Ensino Fundamental II (9º ano), atrás apenas de Santa Terezinha de Goiás, que obteve nota 6,1”. E ainda: Além da boa performance no Fundamental II, as notas obtidas nas séries iniciais (Ensino Fundamental I) também avançaram substancialmente. Em 2011, Catalão ocupava o 82ª colocação em Goiás (nota 5,3). Em 2013, com a nota 6,8 (acima da meta estabelecida pelo Governo Federal para o ano de 2022, que é de 6,0 pontos), Catalão subiu 75 posições no ranking goiano e agora figura na 8ª posição. Ao lado de Nova América e Rio Verde, as turmas do 5º ano da Rede Municipal foram classificadas com nota 6,8 - à frente de importantes centros urbanos como Anápolis, Itumbiara, Goiânia e Aparecida de Goiânia. Catalão teve na escola JoséSebba seu maior Ideb: nota 7,5. (Rosa: 2014, P. 04)

Diante do exposto, Rosa (2014) ainda observa que *os resultados do IDEB obtidos pelos alunos do 5º ano, em 2013, colocam a cidade acima da meta do Governo Federal de nota 6,0 para*

¹O IDEB foi criado em 2007 como instrumento central para monitorar as ações e metas do PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação), cujo intuito era melhorar a qualidade do ensino básico no país. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/portalideb/o-que-e-o-ideb> Acesso em 25/10/2014.

²Catalão é uma cidade na Região Sudeste de Goiás, com população estimada em 96.836 habitantes, com área de 3.821.463 km² o que confere uma densidade demográfica de 22,67 h/km. Fonte IBGE.



o ano de 2022. A autora corrobora-nos que há uma preocupação com os desempenhos dos estudantes e esforços não são medidos, nos apresenta alguns dos aspectos que observou em sua pesquisa para que as escolas municipais de Catalão Goiás pudessem se destacar no IDEB nacional:

Para o Secretário Municipal de Educação, tal avanço foi possível em função de ações como: Os simulados semanais, as avaliações diagnósticas, os cadernos educacionais, caderno lição de casa e, principalmente, o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), que ocorre duas vezes por mês com toda a Rede. Essas ações construíram um trabalho pelos professores, coordenadores, diretores e servidores da educação em geral.

Rosa (2014) chegou à conclusão que para o poder público municipal de Catalão Goiás os bons resultados foram alcançados graças, principalmente ao HTPC³ (Horário de Trabalho Coletivo), ou seja, uma estratégia educacional colocada em prática em 2013.

2O HORÁRIO DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO ENQUANTO PORTA DE ENTRADA DO CONHECIMENTO HISTÓRICO

Diante do exposto consideramos que o HTPC, enquanto estratégia educacional parece-nos potencialmente capaz de fornecer elementos que nos possibilitará refletirmos sobre o complexo sistema educacional brasileiro no século XXI, bem como sobre as nuances do sistema de formação institucionalizado além de nos inspirar dialogar com o modelo de sociedade que está sendo proposta pelo Estado Brasileiro por meio do sistema educacional. Por constituir-se num instrumento de trabalho que tem como objetivo organizar as práticas educativas e o cotidiano das escolas municipais de uma rede municipal de educação o HTPC é um fenômeno que aparentemente constitui-se, potencialmente, como porta de entrada para compreensão do quadro educacional que tem sido desenhado no Brasil.

³O HTPC, implantado na rede municipal de Catalão em 2013, é um sistema que consiste em transformar a hora-atividade das/os docentes, antes individual, em coletiva. De acordo com Janaina Firmino, o HTPC: permite que toda a rede municipal de educação planeje junto, e discuta ações, analise resultados, revise e compartilhe a prática em sala de aula. O HTPC ocorre quinzenalmente, as/os docentes da rede municipal de ensino, reúnem-se e encaminham os conteúdos e a metodologia de trabalho por série. Planejam as aulas atendendo aos critérios da Secretaria Municipal de Educação, que visam a melhoria no padrão de qualidade do ensino no município de acordo com os parâmetros do IDEB, medidos por meio das avaliações externas como a Prova Brasil. (Rosa: 2014, p. 04)



Entender como um dos cinco mil municípios brasileiros tem orientado seus processos de formação nos propiciará entender os modelos que tem sido impostos internacionalmente para as sociedades.

Temos alguns indícios que estratégias educacionais, no modelo do HTPC, enquanto conjunto de práticas orientando novas formulações educativas, parecem disparar uma corrida dos preocupados em elevar os índices do Ideb para que os países se tornem economicamente “competitivos”. Por exemplo, no Estado de São Paulo, Sousa (2010) nos aponta que as políticas educacionais têm orientado as práticas educativas a partir dos modelos em que são contemplados conteúdos de Matemática e de Língua Portuguesa. Há um esforço muito grande no sentido de habilitar/treinar os estudantes para realizar as avaliações externas. Nesta direção Horn (2009) nos aponta que há, por parte destas políticas educacionais uma insistência em implementar modelos com:

...ênfase no escrito em oposição ao oral, o individualismo no processo de aquisição do conhecimento e no produto apresentado, estrutura compartimentada independente do conhecimento do aprendiz, desprezo pela vida diária e conhecimento do educando. Tais características levam a quatro princípios básicos: ensino altamente literário, individualista, abstrato e descontextualizado. O conhecimento altamente estratificado denota uma clara distinção entre o que é tomado como conhecimento e o que não é. (HORN, 2009, p. 18 e 17).

Na nossa prática diária, enquanto professores/as, temos sentido na realidade social da sala de aula, o quanto o modelo baseado no individualismo, com a estrutura do conhecimento compartimentada, independente da experiência dos estudantes produz uma lógica em que o professor é o único que detém conhecimento, com aulas tradicionais, modelo de práticas educativas centrados na produção de resultados nos quais se evidencia um interminável círculo: treino, avaliação, repetição e retomada do conteúdo em que os estudantes ainda não atingiram o nível desejado, e avalia-se novamente. Um eterno ir e vir, explanação, fixação e repetição, até alcançar os objetivos propostos pelas matrizes de referências⁴.

⁴Matrizes de referências contemplam as habilidades que os estudantes deverão desenvolver em Língua Portuguesa e Matemática. <http://provabrazil.inep.gov.br/matrizes-de-referencia-professor>.



O modelo de prática educativa, colocado em vigor, dificilmente contribui para a formação de sujeitos solidários, críticos e preocupados com a coletividade, ao contrário, há um constante incentivo de disputas em torno de quem consegue melhores resultados nos simulados realizados semanalmente.

Com esse modelo de conhecimento abstrato e descontextualizado, Horn (2009), ao professor/professora cabe o papel de encontrar brechas e buscar alternativas que permitam reavaliarmos a identidade histórica que se pretende com tais políticas educacionais, e propor novas disposições de construção de mundo e da vida.

Morin (2002) lembra-nos, que o sistema educacional fragmenta o conhecimento em disciplinas, e, para o autor, tal modelo não instrumentaliza os sujeitos para conceber o que denomina de *complexidade*, ou seja as inúmeras relações entre os diferentes aspectos do conhecimento humano. Nestes termos, o sistema educacional está inadequado, é incapaz de possibilitar aos sujeitos conhecerem-se e entenderem o que é ser humano.

Os desafios são muitos, entretanto ainda consideramos que é possível uma intervenção na direção de propiciarmos um trabalho em que “a sociedade é o objeto e sua medida é o processo”, Horn (2009) em que o trabalho docente encaminhe a tomada de consciência por meio do “contraste do velho com o novo”. Pois a construção do conhecimento só ocorre quando,

há uma interação sujeito (professor e aluno)- objeto e realidade, a partir da prática social do presente que se constrói o conhecimento novo, mesmo que este objeto se situe, epistemologicamente, no passado. A reconstituição do passado não escapa da avaliação do presente, da mesma forma que a compreensão do presente em construção está comprometida com o seu passado. (HORN, 2009, p. 64 e 65)

Por sua vez, para Rüsen (2007p.53) “As situações genéricas e elementares da vida prática dos homens (experiências e interpretações do tempo constituem o que conhecemos como consciência histórica”, o autor nos mostra que o caminho para identificar as operações da consciência é analisarmos o cotidiano de homens e mulheres e as interpretações que estes fazem do mundo. E tal interpretação histórica é um trabalho de síntese numa relação estreita entre teoria e empiria, considerando que a História está diretamente ligada ao cotidiano do historiador



somos sujeitos envolvidos no processo educacional, que sofre com as mudanças, as pressões, as novas dinâmicas vencedoras, com as sucessivas mudanças. A elaboração de um instrumento que permita uma capacitação cognitiva do presente, por meio de análises, compreensões, avaliações, e não apenas repetições do passado.

Nesta direção, se a “pesquisa é o trabalho de responder empiricamente às perguntas históricas”, as informações são elaboradas e ponderadas em relação direta com os testemunhos empírico do passado - *o que, quando, onde, como e por que foi o caso*. Isso acontece de forma operacional, isto é na forma de uma regulação metódica, “que garante duas coisas: de um lado que as asserções em histórias, de que alguma coisa ocorreu de tal forma e não de qualquer outra, podem ser verificadas pelo testemunho empírico atual do passado.” (RUSEN, 2010, p. 105 e 106).

Para Rusen (2010, P. 17) “as experiências temporais são elaboradas no mundo concreto, em processos históricos de constituição de identidade”, sendo assim entendemos como importante verificar se o modelo de política educacional, com características às do HTPC, enquanto instrumento de organização das práticas educativas contribui para que os estudantes desenvolvam identidades éticas para com o próximo e ligadas aos valores de humanidade e respeito porque: “educar para compreender a matemática ou uma disciplina determinada é uma coisa; educação para compreensão humana é outra. Ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade”. (MORIN, 2002, p. 93). Soma se ainda o fato que remete à forma como estes sujeitos relacionar-se-ão com as implicações de serem de uma parte do país, com características, com potencialidades, com fragilidades específicas acessadas pelos desdobramentos dos anseios locais, bem como das políticas internacionais que chegam e impactam esta realidade. Dito de outra forma, importa pensar a forma como estes sujeitos sinalizam estarem dotados de uma capacidade de compreender bem o passado e orientarem se no presente, sem a simplificação da repetição, pura e simples, mas de pesar o ontem o hoje, e o que deseja do amanhã frente ao complexo jogo de interesses e de novas relações estabelecidas.

30 PAPEL DOS/AS HISTORIADORES/AS



Levando-se em consideração esses aspectos sobre o contexto das escolas municipais de Catalão Goiás e a organização das práticas educativas a partir de um modelo de currículo em que são priorizados conteúdos de Português e de Matemática consideramos oportuno refletir sobre o papel do historiador na direção de entender o papel do Estado na formatação das sociedades. Em consenso com o raciocínio anterior, torna-se importante argumentar que tem sido observado uma preocupação dos historiadores no sentido de refletir sobre o Estado analisando a sua ação pública, compreender suas lógicas de intervenção, identificar suas dinâmicas e articulações com a sociedade frente às disposições de formatar determinados modelos de sociedade com foco no capital.

O saber histórico fica à responsabilidade do historiador, que deve ser capaz de formular e propor a questão adequada tendo bem em mente as fontes documentais, e também os possíveis procedimentos da pesquisa. O papel do historiador, de certo modo, é fazer com que essas realidades, a escola enquanto lugar do saber formal, com teorias, dinâmicas, emaranhado complexo que se desenha expresse o que elas por si mesmas são incapazes de dizer.

Propor “olhar” atentamente para a realidade da instituição escolar, munido de uma questão, de um recorte temporal e um método é fundamental para delimitar e constituir a dinâmica escolar com suas Histórias, Práticas e Saberes Sociais em um objeto de pesquisa. Albuquerque Junior nos incita a repensar a dimensão prática do nosso produto final e compara o trabalho do historiador ao ofício de um meticuloso artesão bordador, um trabalho paciente e meticuloso, que estabelece diálogos com os sujeitos que já perseguiram, de alguma forma nosso objeto e que já lhe atribuíram sentidos vários, procurando apreender esse mesmo objeto de outros modos.

Estabelecer diálogos com a realidade, a memória coletiva, o senso comum que dizem respeito às “instituições do saber” (Certeau, 1982) e os sujeitos que nela se inserem, suas práticas e saberes ou mesmo os documentos oficiais que formam o conjunto de materiais do profissional de História são a possibilidade de “*levar as coisas silenciosas a se tornarem expressivas*”. (Prost, 2008)



O terreno do historiador é sempre um campo complexo no qual são estabelecidas disputas de âmbito pessoal e político, relações de força muitas vezes desiguais e complexas, negociações, permanências e rupturas percebidas somente no que Stuart Hall (2003) chama de “entre lugares”. Processos resultantes de práticas de sujeitos limitados e circunscritos por relações de poder, disputas de ordem interna e externa, diálogos múltiplos que tornam a realidade rica e multiperspectivada como sugere Barca (2000).

Dialogar com as Intersecções, com os fios que tecem esse “mosaico” tão multifacetado, que é a realidade social impõe-nos o uso de um conjunto de ferramentas eficientes que nos permitam lapidar nosso objeto e perceber mudanças e permanências, diálogos e propostas para além do que já foi realizado. Não há uma leitura definitiva de um documento, sempre será possível propor novas interrogações ou submetê-lo a outros métodos. Delimitando contornos, enquadrando-o à luz do presente, resultado do processo histórico.

Com que ferramentas trabalhar e realizar a operação histórica, delineando novas formas ao presente? De que forma apreender, entender suas dimensões, questionar esse “mosaico”, delineando-o, lapidando-o, delimitando-o ao ponto de ouvir dele, sussurros do passado e respostas às perguntas impostas pelo presente. Observando mudanças, permanências identificando práticas sociais e culturais.

Para Prost (2008, p. 76) os documentos são fontes se forem considerados do ponto de vista histórico se “o historiador estabelece os vestígios deixados pelo passado como fontes e como documentos; antes de serem submetidos a questionamento nem chegam a ser percebidos como vestígios possíveis, seja qual for o objeto”.

Nesse contexto, nos perguntamos; em que consiste o trabalho do historiador? De que forma esse profissional deve produzir seu trabalho? Como se dá a operação historiográfica? Como selecionar, organizar, simplificar a realidade, o evento analisado como nos propõe Veyne (2008)? De que modo o historiador pode isolar fatias de uma “trama” que é humana e por isso múltipla? Além de ser uma “trama” na qual nos situamos?



Ginsburg (2014) nos convida a aprender a “olhar” o presente à distância, como se víssemos através de uma luneta invertida. Falar do presente e também do futuro partindo de *longe*. Limitado pelo “lugar social” construindo sentidos para seu produto a partir de linhas teóricas, leis do meio, o “*não dito*” (Certeau, 1982), a priori estabelecidas, ou limitadas por um conjunto de práticas definidas na fronteira entre o que foi nos “dado” e o que foi “criado”. Nesse árduo exercício de investigação algumas perguntas devem ser encaminhadas, quem somos nós, de que lugar falamos? O que falamos e a quem nos dirigimos, talvez esta última seja influenciada pelas demais, o modo que falamos, ou seja, que produto apresentamos?

Nesse processo há um caminho a ser perseguido, ou seja, “antes de saber o que a história diz de uma sociedade, é necessário saber como ela funciona”. Certeau (1982, p. 66) aponta-nos que há “...uma teoria que articula uma prática, a saber, a teoria que por um lado abre as práticas para o espaço” *de uma sociedade e, que por outro lado, organiza os procedimentos próprios de uma disciplina*. Nesta direção, pensar/repensar o produto do historiador nem de longe se esgota. Quando nos propomos analisar o Sistema Educacional Brasileiro desconfiamos que eleger o HTPC, como fio condutor do trabalho seja capaz de nos permitir articular um diálogo com questões fundamentais que se colocam na esfera educacional brasileira e internacional. Permitindo-nos perceber limites, mudanças, permanências, interlocuções de diálogos estabelecidos na nossa prática, enquanto professora, ligados às questões internacionais, colocadas para os profissionais da educação do presente.

Na maioria das vezes os/as historiadores/as não têm demonstrado disposição de elegerem as políticas e estratégias educacionais como objetos de pesquisas, e por certo buscar compreender seus impactos. Como se não competissem aos historiadores o estudo e a pesquisa sobre os sistemas educacionais. Para nós tal tendência tem se mostrado cara a Disciplina História quando não dialoga sobre os desdobramentos *dessa* perda de espaço para as disciplinas de Português e Matemática. No geral, temos percebido um tímido movimento dos historiadores nessa direção, como observou Gasparello (2007) em seus estudos,

Cabe assinalar que em nosso país a educação não se configurou como objeto de pesquisa no campo da História, os poucos estudos sobre educação estão incluídos

ANAIS ELETRÔNICOS - ISSN 2238-7609

Goiás, v.11, n.3, 2016 | **946** (p.938-950) | 1052



na linha de pesquisa da História social das ideias, confirmando a tendência, no período estudado por esses autores, do desenvolvimento das abordagens socioeconômicas em detrimento das políticas e da consolidação do predomínio da história social. (GASPARELLO, 2007, p. 75)

O que Gasparello (2007) percebeu sobre a ausência de pesquisas de historiadores ligadas a temáticas educacionais é confirmado por Warde (1990) que em 1984, por ocasião de sua participação no Seminário *Historiografia e educação*, promovido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais-INEP trabalhou com 155 dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação entre 1970 e 1984 e percebeu que,

uma parcela considerável desses trabalhos dedica algum espaço à nossa História da Educação e o faz através de fontes secundárias; neles, tendencialmente, predomina o mesmo traço dos estudos antecedentes — a história é chamada para justificar algo. A História da Educação não se configura uma especialização temática da História, mas, sim, uma ciência da educação ou uma ciência auxiliar da educação. (WARDE, 1990, p. 06 e 07)

A mesma autora observa que se por um lado aqui no Brasil há um processo de inclusão da História da Educação entre as ciências, por outro lado quando os renovadores da educação disseminaram a ideia de que a Educação demanda o concurso de várias ciências, a História não estava ali incluída,

Há de se lembrar de que o parâmetro por eles utilizado para a delimitação do que é singular na Educação já oferecia, de um só golpe, os adequados aportes, as decorrentes técnicas de intervenção e, a enfeixá-los, uma concepção orgânica do ser e do dever ser educacional. E elegeram a Sociologia, a Psicologia e, através destas, a Biologia, como as ciências matriciais da Educação. (Warde, 1990, p. 06)

As pesquisas da autora são bem interessantes e parecem nos indicar uma direção em que a História da Educação brasileira segue pelo menos três

Características desiguais e justapostas: uma, que a situa entre as muitas fragmentações internas do campo da História; outra, que a coloca no âmbito da História por contraposição às demais ciências sociais e, por fim, a que parece efetivamente estatuí-la, insere-a entre as chamadas ciências da educação. (Warde, 1990, p. 5).

Para Buffa (1991) um dos desdobramentos seria uma “educação negada” aos sujeitos nela inseridos. Os historiadores perdem oportunidade de problematizar e analisar o que Horn (2009, P. 23) caracteriza como a “sociedade em sua real dimensão e enorme complexidade”. E não



dialoga com elementos importantes para formatação da sociedade por meio do modelo educacional brasileiro.

Cerri (2004) pontua alguns aspectos e características em relação a tais modelos de leis aplicadas ao Ensino Médio, mas que a nosso ver podem ser tranquilamente aplicadas aos modelos legislativos que organizam a Educação Básica:

O primeiro aspecto a destacar é a internacionalidade dessas leis que se autodenominam nacionais, uma vez que respondem prioritariamente a imperativos de organismos internacionais, bem como a orientações assumidas como nacionais por tecnocratas formados e treinados sob a ótica primeiromundista sobre os nossos problemas. A “inspiração” em recomendações de órgãos como FMI, Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento acarreta marcas profundas nesses programas, entre as quais podemos destacar o economismo, o determinismo tecnológico, a racionalidade técnica e o condicionamento da cidadania a ser formada. (Cerri, 2004, p. 216)

Podemos perceber ao analisar tais estratégias e políticas educacionais, por exemplo, quando se refere ao professor *acentuaram uma postura, nas instâncias burocráticas, de desconfiança, desprestígio e disposição de vigilância e direcionamento dele e de seu trabalho, na realidade não se propõe a entender ao professor e ao “chão da escola”, mas a normatizar. (Cerri, 2004, p. 216 e 228).*

4CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante desse quadro, consideramos que os historiadores não podem adiar reflexões e diálogos com tais políticas e estratégias educacionais porque tais representam uma parte importante da sociedade e da politicabrasileira. Estas e outras são preocupações que não podem ser negadas uma vez que,

não se pode encarar a educação a não ser como um que fazer humano, portanto, que ocorre no tempo e no espaço, entre os homens uns com os outros. Disso resulta que a consideração acerca da educação como um fenômeno humano nos envia a uma análise, ainda que sumária do homem. O que é o homem, qual sua posição no mundo? A resposta que dermos encaminhará a educação para uma finalidade humanista ou não. (FREIRE, 1997, p. 02).

Diante dos apontamentos de Paulo Freire, tem-se que a não neutralidade da ação educativa impõe-nos a necessidade de refletirmos sobre o seu papel exercido na formação do



modelo de humano que tem sido proposto por meio do sistema educacional. E se esta mesma ação educativa pode humanizar ou desumanizar o homem é muito relevante que reflitamos sobre o modelo que está sendo colocado para a sociedade brasileira. “Pois uma boa pedagogia é exatamente a pedagogia que tomando distância da possibilidade de condicionamento reconhece essa possibilidade e discutem os seus limites e os meios de superá-la”.Freire (1997, p. 08).

Como nós professores/as de História dialogaremos com as disposições com que nos deparamos nos processos institucionalizados de formação? De que formas podemos pensar a educação numa sociedade? Tomando como premissa que os sujeitos não nos chegam como uma página em branco.

Como entender as formas como as crianças envolvidas nos processos de formação recebem e dialogam com o que se lhes é apresentado na escola? Na verdade temos muito mais perguntas do que respostas e que devem ser encaminhadas no dia a dia, na contradição e na práxis da sala de aula e dos encaminhamentos que damos aos currículos, às avaliações externas às demandas por formação que vão de encontro aos interesses de uma educação que humanize homens e mulheres para a vida em sociedades menos exploradoras e menos injustas.

5REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. **História: A arte de inventar o passado. Ensaios de Teoria da História**. São Paulo: Edusc, 2007.

BARCA, Isabel. **Educação Histórica: uma nova área de investigação**. Revista da Faculdade de Letras História. Porto, III Série, vol. 2, 2001, p. 13 -21.

CERRI, Luiz Fernando. **Saberes históricos diante da avaliação do ensino: notas sobre os conteúdos de história nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM**. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 24, nº 48, p.213-231 – 2004.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

BUFFA, Ester, NOSELLA, Paolo. **A Educação Negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea**. São Paulo: Cortez, 1991.



GASPARELLO, Arlette Medeiros. **Encontros de saberes: as disciplinas escolares, o historiador da educação e o professor.** In Monteiro, Ana Maria SOUZA. (ORGs). Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais.** Liv Sovik (Org); Trad. Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília, 2003.

FREIRE, Paulo. **O papel da educação na humanização.** Revista da FAEBA, Salvador, nº 07, Jan/junho, 1997.

HORN, Geraldo Balduino, Germinari, Geysa Dongley. **O ensino de História e seu currículo.** 2 edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MORIN, Edgar. **Os Sete saberes necessários à Educação do futuro.** Trad.: Catarina Eleonora F da Silva/Jeanne Sawaya. 6ª edição. Cortez, Brasília, DF. UNESCO, 2002.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a História.** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2012.

ROSA, Eriziane M. S., BUENO, Angélica, FREITAS, Eliane M. **A produção do conhecimento histórico e o Ensino de História nos primeiros anos do Ensino Fundamental no município de Catalão-GO.** Enciclopédia Biosfera - Edição V. 10 Nº 20/2015, Edição Especial. Disponível em: <http://www.conhecer.org.br/enciclop/2015a/seminario.htm>

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história/ Foucault revoluciona a história.** 3ª. ed. Trad. Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. Brasília: UnB, 1995.

RUSEN, JORN. **Razão Histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica.** Trad. de Estevão de Rezende Martins- Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.

SOUZA, S. M. Z. L. ARCAS, P. H. **Implicações da avaliação em larga escala no currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo.** Educação: In: *Teoria e Prática*, Rio Claro, v. 20, n. 35, p. 181-199, jul./dez. 2010.

WARDE, Mirian Jorge. **Contribuições da história para a educação.** Em aberto, Brasília, Inep, 9 (47): 1-11, julho/set. 1990.