

COMO SE ESCREVE A HISTÓRIA HOJE? Uma perspectiva de ensino-aprendizagem na rede pública paulista

WRITING HISTORY CURRENTLY? A teaching-learning perspective in public school

ARTIGO

Maiara Sanches Leite¹

Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

E-mail: maiarasanches12@gmail.com

RESUMO:

O artigo discute o ensino e a aprendizagem de História no ensino médio de uma escola pública de período integral em São Paulo, utilizando como base o currículo oficial da disciplina. Ele analisa práticas pedagógicas de metodologias ativas aplicadas às temáticas da Guerra Fria, Terceira República e Revolução cubana, desenvolvidas em turmas de 3º série da Escola Nelson Nascimento Monteiro, em São José dos Campos, em 2022. As propostas incluíram: (1) a rotação por estações, com trabalho em grupos, e (2) a criação de um jornal digital em duplas, ambas explorando mídias digitais e disputas de narrativas históricas.

Palavras-chave: Jornal digital. Disputas Históricas. Ensino aprendizagem.

ABSTRACT:

The article discusses the teaching and learning of History in high school at a full-time public school in São Paulo, based on the official curriculum of the subject. It analyzes pedagogical practices of active methodologies applied to topics such as the Cold War, the Third Republic, and the Cuban Revolution, developed in 12th-grade classes at Nelson Nascimento Monteiro School, in São José dos Campos, in 2022. The proposals included: (1) station rotation, with group work, and (2) the creation of a digital newspaper in pairs, both exploring digital media and historical narrative disputes.

Keywords: Digital paper. Historical disputes. Teaching- Learning

Editor:

Dr. João Batista Lopes da Silva
Universidade do Estado de Mato Grosso
e-mail: revistaedu@unemat.br

1 INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), foi implementada em 2018, como normativa para consolidar e estabelecer, de acordo com a LDB (Lei de Diretrizes Básicas) (1996), práticas comuns entre federações, norteadas pela União. Entre suas principais características a BNCC (2018) pressupõe aprendizagens essenciais que todos os estudantes, independentemente da rede de ensino, ou estado, devem desenvolver ao longo de suas trajetórias. Segundo o Ministério da Educação (2022), a necessidade de balizar as aprendizagens ocorre, pois, não existe igualdade de oportunidades, desse modo, uma base comum garante, ao menos, o olhar para equidade e diversidade dentro da educação brasileira.

Dessa forma, é possível identificar que no contexto nacional, a Base atua como mediadora entre a aprendizagem e as oportunidades que a educação deve conceder aos estudantes, ainda que considere as dificuldades, e que em seu texto deixe claro que “não é a solução para tudo” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2022). Ou seja, é a partir dessa normativa, mas não somente com essa, que os estados devem promover maior diversidade de ensino-aprendizagem em sala de aula.

No contexto da rede pública do estado de São Paulo, mais especificamente, a partir das diretrizes da SEDUC (Secretaria de educação do estado de São Paulo), e com o aporte dos documentos da EFAPE (Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo), que os professores da rede preparam e executam seus planos de ensino, assim como, as gestões escolares norteiam suas práticas pedagógicas. Desse modo, é possível compreender que a partir de 2019, quando, efetivamente, a EFAPE (2019) se consolidou, os ditames escolares seguem esses parâmetros, e atuam dentro do que o governo do estado considera adequado.

É, com efeito, a partir do Currículo EFAPE (2019), que os professores dialogam com a aprendizagem e as necessidades objetivas, mas também subjetivas, dos estudantes. Grande parte das habilidades e competências envolvidas na área das ciências humanas e sociais, são interdisciplinares, de modo a contemplar as vivências que perpassam as disciplinas como campos isolados de conhecimento, e permitem, conseqüentemente, aprendizagens múltiplas, na visão da Secretaria de Educação. Para tanto, o Currículo das Ciências Humanas tem habilidades comuns (Filosofia, Geografia, História, Sociologia), somente com a adequação dos objetos de conhecimentos, mais centralizados às disciplinas “específicas”. Em alguns casos, também é possível encontrar a mesma habilidade disposta em ciências humanas e sociais, e na área de linguagens (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Artes, Educação Física).

Nas escolas aderentes ao Programa de Ensino Integral (PEI), no estado de São Paulo, as diretrizes seguem as mesmas, tanto da BNCC (2018), quanto da EFAPE (2019), com proposições e projetos que convergem a nível nacional e estadual. O modelo de escola integral surgiu como estratégia para melhoria da educação pública paulista, além de conceber a formação integral do sujeito, com o desenvolvimento humano, em concepções físicas, cognitivas, psicológicas, entre outras (PPP - MODELO PEDAGÓGICO E DE GESTÃO DO ENSINO INTEGRAL, 2023).

Entre outros pressupostos que o Procedimento Passo a Passo sugere é a educação interdimensional, que não prioriza uma forma de aprendizagem, mas as diversas formas de aprendizagem, que, por vezes, não se adequam aos padrões exercidos pela sociedade pós-industrial. Nesse sentido, as dimensões, as quais, o modelo de ensino integral prioriza, são: racionalidade, afetividade, impulsividade/corporalidade e transcendência/transcendentalidade, e a intencionalidade é atingir as quatro dimensões, para consolidar o desenvolvimento pleno do estudante (IDEM).

Neste estudo voltado às práticas pedagógicas observa-se dentro do Programa de Escola Integral, as premissas do PEI (Programa de Escola Integral) como o protagonismo juvenil e, sobretudo, os quatro pilares do ensino: aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a conviver. Desse modo, considerar o processo de ensino e aprendizagem com o aluno como sujeito ativo de sua própria formação deve ocorrer efetivamente no cotidiano escolar, especialmente, em projetos mais extensos, que demandam organização e interesse (DIRETRIZES DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL, 2011). Portanto, o enfoque do artigo é sobre a reflexão acerca das mudanças na forma do ensino-aprendizagem, além de promover o estudante como protagonista a partir do uso tecnológico voltado para a disciplina de História, com o enfoque das narrativas que fundamentam as pesquisas e

metodologias dentro do currículo escolar.

A Base Nacional Curricular (2018), considera que para o aprendizado juvenil se desenvolver de forma profunda, é necessário dialogar com as tecnologias digitais a fim de promover o conhecimento consciente dos alunos acerca dos pontos negativos e positivos dessas ferramentas. É de competência das Ciências Humanas dentro do Ensino Médio, contextualizar, caracterizar e discutir as diferentes formas de organização e considerar a “formação e desenvolvimento no tempo e no espaço, a natureza de suas instituições, as razões das desigualdades, os conflitos, em maior ou menor escala, e as relações de poder no interior da sociedade ou no contexto mundial”, ou seja, de colocar o aluno como agente social e atuante nos processos históricos dos quais participa (BNCC, 2018, p. 551).

Do mesmo modo, faz parte do âmbito do diálogo e das trocas entre professor(a) e aluno(a) o saber que vai além do que o Currículo sugere, o que, principalmente dentro do componente curricular de História é fundamental, uma vez que as dimensões simbólicas e abstratas das narrativas e das disputas devem permitir a(o)s estudantes compreender o tempo e o espaço em que os fatos históricos se desenrolaram, para assim, compreender também as consequências desses fatos no presente (IDEM).

Entender a disciplina de História como propulsora de conhecimentos políticos e sociais, que relacionam as vivências do passado e do presente, é importante em momentos de disputas ideológicas e simbólicas, as quais têm caracterizado o âmbito escolar nos últimos anos. A narrativa histórica pode não exercer mais o mesmo poder de outrora, sendo que a família, o meio social, eventos marcantes no ambiente e, especialmente, os meios de comunicação parecem ter maior influência. Isso reforça a necessidade de preservar a função social do ensino de História: formar indivíduos autônomos, críticos e capazes de desenvolver habilidades intelectuais e afetivas. Para tanto, é essencial trabalhar com conteúdos históricos abertos e variados, ao invés de narrativas fechadas e rígidas, que ainda prevalecem em muitos contextos e frequentemente alimentam disputas. Caso contrário, essas guerras de narrativas, intensificadas globalmente, só produzirão derrotas, tanto no âmbito da identidade nacional quanto na preservação da vida democrática. (Laville, 1999, p. 137)

Laville (1999), dessa forma, considera que o campo das narrativas históricas dentro do espaço da educação é influenciado por outros meios que não somente a didática da disciplina, por si. Ou seja, os desafios de contextualizar e formar, com efeito, indivíduos autônomos tem se tornado cada vez mais difícil ante uma sociedade polarizada e que em muitos momentos rejeita dados científicos, e se apegam no positivismo histórico. De acordo com NADAI (1993), a forma como o ensino de História foi concebida no Brasil entrou em colapso entre as décadas de 1980/90, e como fruto disso, a necessidade de se modificar os parâmetros voltados aos diferentes métodos de estudar e discutir a disciplina se tornaram fundamentais. Desse modo, enumera-se como principais pontos de mudança de paradigma o uso de tecnologias em sala de aula, e a desconstrução dos mitos históricos como heróis positivistas no Currículo do Ensino, e doravante, em sala de aula.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos utilizados para compor a pesquisa foram revisões bibliográficas recentes e mais antigas considerando as descontinuidades e permanências no modo de se realizar ensino-aprendizagem em sala de aula, sobretudo, em Ciências Humanas. A pesquisa origina-se a partir de um projeto realizado com o aporte do Currículo Paulista que permaneceu em vigência até o fim de 2022, com a disciplina de História e os componentes de Ciências Humanas e Sociais em seu formato clássico, sem a adesão de itinerários formativos específicos. Com efeito, na realização do projeto, utilizou-se algumas metodologias ativas como a) Ensino Híbrido; b) Sala de aula invertida; c) Gamification (ou gamificação); d) Aprendizagem baseada em projetos; e) Aprendizagem Baseada em Problemas; f) Aprendizagem entre pares, justamente para promover a melhoria do engajamento dos estudantes (Gonzales et al, 2020).

As metodologias ativas utilizadas para a abordagem dos temas e realização das propostas focaram na Guerra Fria, com a rotação por estações, com os temas de (A divisão da Alemanha e o Muro de Berlim) - Aprendizado visual. (A Guerra Fria na América Latina) -

Aprendizado cinestésico. (A Corrida armamentista) - Aprendizado auditivo. (A China Comunista) - Aprendizado leitor e escritor. (Cinema e música na Guerra Fria) - Aprendizado visual. O estudo foi realizado com aluno(a)s dos 3º anos das turmas A, B, C da Escola de Ensino Integral Nelson Monteiro do Nascimento, no município de São José dos Campos, no período de agosto a setembro de 2022. Como os alunos são menores de 18 anos, optou-se pelo desfoque das fotos, e pela descrição dos trabalhos feitos por sala, e não revelando os nomes destes. Na rotação por estações, a sala de aula foi organizada em diferentes "estações" ou atividades, cada uma com um foco específico, como resolução de problemas, discussão em grupo, atividades práticas ou aprendizado mediado por tecnologia. Os estudantes se revezaram entre essas estações em períodos pré-determinados, de forma que todos tenham a oportunidade de participar de cada etapa do processo.

A rotação por estações é uma metodologia que tem sido amplamente utilizada como parte de um modelo híbrido de aprendizagem. Ela combina espaços e ferramentas que possibilitam a formação de um circuito em sala de aula, com o objetivo de tratar diversos temas, em torno uma proposta central, e nesse caso, especificamente, o tema foi a Guerra Fria. Ressalta-se que embora exista o assunto geral, as estações são independentes, e por isso, devem ter uma sequência pedagógica que contempla início – desenvolvimento – sistematização.

A aplicação dos conceitos foi dedicada ao passado e ao presente, e as influências desses fenômenos em governos atuais. As disputas de narrativas relacionadas à Guerra Fria ficaram evidentes, sobretudo, nos temas que abordavam as rivalidades entre as ideologias comunista e capitalista, e as intervenções dessas questões se tornaram um entretenimento, como no caso do tema relacionado ao cinema. A elaboração dos jornais foi conduzida com a metodologia por pares com uma breve exposição, exemplos e considerações sobre a forma de realização, mas com o protagonismo e a responsabilidade enquanto editores e redatores direcionados aos alunos.

Para contextualizar as questões ligadas às narrativas lançou-se mão de autores que questionam os vieses históricos e a forma de se abordar a História em sala de aula, como a História positivista e aquela que é escrita pelos vencedores. Desse modo, optou-se por trazer as incoerências da realização da disciplina como matéria para embasar a prática pedagógica.

Dividido em três partes, este artigo se apresenta com a discussão sobre as tecnologias dentro do ensino da história, como parte da metodologia utilizada para promover o protagonismo estudantil. O segundo tópico discorre especificamente sobre as disputas de narrativas históricas, e a construção dos mitos históricos, e como isso influencia no senso crítico dos estudantes, mesmo com o acesso à informação. O terceiro momento é reservado, efetivamente, para descrever como ocorreram a rotação por estações e a criação do jornal digital, além de apresentar alguns depoimentos dos alunos.

3 A IMPORTÂNCIA DA TECNOLOGIA DENTRO DO ENSINO DE HISTÓRIA

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) têm sido amplamente utilizadas dentro do ensino da História, como protagonista de diferentes metodologias que se aproximem das realidades do(a)s estudantes, que estão voltados(a)s às Mídias digitais. Desse modo, tanto a rotação por estações, como procedimento técnico que contempla em pelo menos uma estação a utilização da tecnologia (dentro de um modelo híbrido), e a criação dos jornais digitais, demonstram essa realidade na prática pedagógica. Há de se destacar, contudo, que essa realidade digital não é geral, pois, considera-se as desigualdades entre escolas, ainda que do mesmo município, ou estado, uma vez que o acesso à internet, entre outros, é um dificultador.

A cultura digital é parte integrante da vida dos estudantes no século XXI, com a iminência de tornar-se um espectro da vida no modo *online*. Dessa forma, amparar-se noutro das tecnologias em sala de aula, quando possível, torna-se uma forma de otimizar tempo e melhorar a aprendizagem.

As tecnologias digitais trazem à Escola muitas oportunidades, podendo ser catalisadoras de mudanças profundas no modo como se ensina e aprende. São também incentivos para transformações no próprio modo de ser e estar de crianças e jovens. (Marôpo et al, 2021, p. 111).

Isto é, as TICs podem ser produtivas e práticas no ensino e aprendizagem, pois, se assemelham às culturas juvenis e complementam essas vivências, de maneira que a compreensão acadêmica é mais plausível na visão do aluno. Tanto que essa necessidade tecnológica se tornou mais presente nas vidas do(a)s estudantes, em especial na segunda década deste século, acirrada pela popularização da internet, e, principalmente, com a modernização e acesso aos celulares.

Desse modo, o(a) professor(a), em muitos casos, atua como o que propõe e o que regula o uso em sala de aula. Isto é, ao passo em que houve aumento de acesso à informação e a iminência das redes sociais, a escola tornou-se secundária na vida de muito(a)s jovens, por não encontrarem nesta um ponto de coesão com a sua realidade. Com efeito, trazer o uso das Mídias digitais e do celular para a escola, revela um desafio e uma esperança a(o)s professor(a)(e)s, uma vez que este(a)s têm vivenciado uma nova ediferente cultura de ensino e aprendizagem, o que influencia e modifica comportamentos, ou mesmo, gera resistência (Chagas, 2016). Pois, ainda que não seja recente a utilização da tecnologia nas escolas, considerando tudo que a envolve, lidar com as Mídias digitais reivindica o desenvolvimento de certas competências em detrimento de outras, que foram e continuam sendo postas à prova neste período pandêmico, com demandas híbridas e *online*. Andrade (2018), contempla o fato de que para a disciplina de História, como essencialmente teórica, o uso das TIC's é imprescindível para gerar interesses nos estudantes, pois, a

passividade causa problemas, especificamente porque, uma vez que os alunos não se entendem diante dos processos históricos, fica mais difícil à disciplina de História lhes interessar. É justamente quando o ensino entra no campo do desinteresse que surge o grande desafio para a escola e, sobretudo, para os professores, exigindo mudanças rápidas no perfil didático (Andrade, p. 175, 2018).

Nesse sentido, torna-se necessário observar o tempo presente na forma de “escrever a história”, ou seja, engendrar passado-presente entre o pensar e fazer na pesquisa histórica. Isso demonstra que o protagonismo é evidenciado quando o estudante entende a si próprio como parte do processo, e não como objeto de algo que fisicamente e simbolicamente está longe dele.

Uma das justificativas postas por Lopes e Monteiro (2016), sobre o fato de que as TIC's representam, de algum modo, uma revolução pedagógica, está na configuração ligada ao capitalismo para o sistema de ensino. Isto é, diante de um modelo que se assemelha a uma linha de produção, o aluno atua como o produto que está sendo “moldado” ou “disciplinado”, e o professor atua como o “montador”, e no fim dessa linha, espera-se que o aluno seja um “bom produto montado”, que sirva bem ao sistema. Ressalta-se, contudo, que embora exista o aporte tecnológico, os modelos de produção continuam sendo utilizados para selecionar os melhores.

O aluno, dessa maneira, é uma mercadoria a ser moldada e aprimorada para servir como mão de obra, ao passo em que com o maior acesso à informação pode se libertar dessas amarras sociais e adquirir pensamento crítico para se entender como parte do sistema, e por essa razão, a História, aliada à construção/desconstrução de discursos é fundamental no ensino-aprendizagem (Lopes e Monteiro, 2016). As metodologias ativas, que em muitos casos estão inseridas nas TIC's que são parte do contexto de desenvolvimento integral do estudante, atualmente ganham espaço nos guias de aprendizagem dos professores, e têm como finalidade o maior engajamento, como forma de desenvolver as habilidades curriculares e socioemocionais. Nesse sentido, essas metodologias merecem destaque por unir as realidades dos jovens (Lemov, 2011).

A gamificação, que foi uma das estações dos alunos em sala de aula, deve ser elaborada e contextualizada a partir da ideia de “agir e pensar como em um game, mas em contexto não game, através da mecânica, dinâmicas e componentes advindos do ato de jogar, como meio para engajar e motivar os indivíduos com o objetivo central de promover a aprendizagem por meio da interação entre as pessoas, com o meio e com as tecnologias” (Oliveira; Pimentel, p. 239, 2020). Dentro dos pressupostos estabelecidos na metodologia da gamificação observa-se que no desenvolvimento dos conteúdos que utilizamos em sala de aula, a gamificação de conteúdo se encaixa melhor nas propostas, uma vez que abrange a

estratégia de ensino-aprendizagem e protagonismo estudantil.

É possível observar que a prática docente se modificou nas últimas décadas, com mais intensidade pós pandemia COVID-19, uma vez que as tecnologias se tornaram essenciais em tempos de aulas remotas. Desse modo, essas ferramentas pedagógicas atuam como orientadores na prática docente e discente. Porém, é necessário que essa experiência esteja elencada no conhecimento e nos códigos dispostos nas disciplinas, do contrário tornam-se vazios de elementos, e cheios de ações sem intencionalidade. As Tecnologias da Informação são, atualmente, parte constante da sala de aula, no entanto, é preciso considerar as desigualdades existentes no sentido socioeducacional, como, por exemplo, a falta da infraestrutura para a execução do que se pretende, em termos de sequência didática no plano de ensino. A correlação entre um professor que saiba utilizar e potencializar as ferramentas tecnológicas deve ser acompanhada de uma infraestrutura que o permita desempenhar esse papel (Garcia, 2015). Por isso, em muitos casos, a gamificação *offline*, em formato de tabuleiro também pode ser utilizada.

Nas ciências humanas, como parte principal da formação do cidadão e do sujeito detentor do seu papel social, as metodologias ativas são fundamentais para que o estudante se perceba como agente transformador na sociedade capitalista que ele habita. As ciências humanas devem promover o saber que vai além da aquisição da nota e do objetivo de “passar de ano”, por si só, e nesse contexto pós-industrial e capitalista, em que a educação está inserida na produção de mão de obra para o mercado, e a educação pública reproduz padrões excludentes e hegemônicos que ensinar História, Filosofia, entre outras, se tornou um desafio de dentro da sala de aula, para fora. As ciências humanas possuem responsabilidades para com as sociedades em seu conjunto, da mesma forma que têm responsabilidades com os indivíduos que compõem essas sociedades, e é assim que o ensino-aprendizagem devem se realizar, como um todo, e preenchendo lacunas sociais derivadas das desigualdades históricas (Laville et al, 1999).

Existem diferenças nas formas de compor e ensinar as disciplinas de ciências humanas na escola. Quando se refere à História, os autores afirmam que é, essencialmente uma disciplina didática, que foi criada com o objetivo de criar memórias e referências únicas, a partir da perspectiva dominante, e ainda que tenha vencido esse pressuposto, carrega a errônea ideia de preservar somente o estudo do passado, quando, efetivamente, é a partir desse passado, que se busca compreender o presente. A Sociologia surge como parte da tríade das Ciências Sociais, no século XIX, e teve como principal enfoque o estudo dos seres humanos, assim como a Antropologia (Laville et al, 1999).

O ensino das ciências humanas tem como principal característica desenvolver e aprimorar a capacidade dos alunos de compreender diferentes realidades e culturas em determinados tempos e espaços. Além disso, a normativa entende que ao longo da Educação Básica, o ensino de Ciências Humanas deve incentivar explorações sociocognitivas, afetivas e lúdicas que promovam experiências significativas com os conhecimentos relacionados à pessoa, ao mundo social e à natureza. Assim, a área contribui para ampliar os entendimentos sobre a participação no meio social e para estimular a reflexão sobre questões sociais, éticas e políticas, fortalecendo tanto a formação integral dos alunos quanto o desenvolvimento da autonomia intelectual. Esses aspectos são fundamentais para uma atuação crítica pautada por valores democráticos (BNCC, 2019, p. 354). A partir desse contexto estudantil, o documento prevê que o papel da área na formação sociocultural dos estudantes é enfatizar aprendizagens que dialoguem acerca do “eu e o outro”, além de fomentar o protagonismo juvenil a partir de diferentes linguagens.

Considerando o contexto e a importância das escolas de ensino integral, o processo de escolarização nos segmentos mais pobres da população, principalmente de grandes cidades, apresenta rendimentos insatisfatórios e acentua a desigualdade social. Os projetos pedagógicos observam o atendimento escolar como fundamental, assim sendo, as escolas integrais tornaram-se alternativas de desenvolvimento, além de tirar o adolescente das ruas. Existe um debate que norteia as questões da educação nas escolas públicas, no Brasil, principalmente nas grandes cidades, em que a desigualdade social é maior. As CIEP (equivalente as escolas PEI do estado de São Paulo) foram um avanço, de modo que, “tiraram as crianças das ruas”, ao passo em que promoveu diversos tipos de integração social e acadêmica. No entanto, pontua-se que a escola mesmo sendo pública, ela, de modo geral, difunde valores das classes dominantes (Zaluar, 2004).

É imperativo destacar que a História deve ser concebida como disciplina

emancipadora, que tem um papel central na formação da cidadania dos estudantes, e, desse modo, as intervenções, sobretudo, nas escolas públicas têm caráter político e pedagógico. Ou seja, uma disciplina que apesar de todas as mudanças ocorridas nos últimos anos, se manteve como a mais relevante dentro das ciências humanas, na visão do estado, sendo a único presente nas 3 séries do Novo Ensino Médio.

4 AS DISPUTAS DAS NARRATIVAS NA HISTÓRIA

Para se entender essas disputas, em um primeiro momento, faz-se necessário refletir sobre o que são as narrativas construídas na História, pois “a narrativa é uma espécie de fio que costura, entrelaça, imbrica histórias que se encontram e que, não raro, estão dispersas e, a princípio, sem conexão” (Cavalcanti, 2020, p. 214). As narrativas dentro da disciplina da História são importantes na construção e desconstrução, do mesmo modo, de personagens, arquétipos e mitos presentes no imaginário coletivo. Dessa forma, tanto o(a) professor(a), quanto o(a) pesquisador devem exercer essa responsabilidade frente aos períodos e agentes sociais.

Compreender a História, portanto, é voltar às formas de ensinar História em um passado não muito distante, talvez um presente persistente, mas que hoje repousa no ostracismo e na falta de prestígio na educação.

Houve um tempo em que o ensino da história nas escolas não era mais do que uma forma de educação cívica. Seu principal objetivo era confirmar a nação no estado em que se encontrava no momento, legitimar sua ordem social e política e ao mesmo tempo seus dirigentes e inculcar nos membros da nação vistos, então, mais como súditos do que como cidadãos participantes o orgulho de a ela pertencerem, respeito por ela e dedicação para servi-la. O aparelho didático desse ensino era simples: uma narração de fatos seletos, momentos fortes, etapas decisivas, grandes personagens, acontecimentos simbólicos e, de vez em quando, alguns mitos gratificantes. Cada peça dessa narrativa tinha sua importância e era cuidadosamente selecionada. (Laville, 1999, p. 126)

Ensinar História se converteu, de acordo com o autor, sobretudo nas Ditaduras do Estado Novo e Civil-Militar, em uma forma de exposição de certos ideais nacionalistas, desprovida de criticidade, e que possuía o papel de exaltar figuras criadas pelos governos vigentes. Isso ocorreu a medida em que houve a desvalorização e a tentativa de silenciar todas as teorias contrárias advindas desses mesmos governos. Ou seja, como ciência, a História deveria legitimar essas narrativas.

Desta forma, o que se apresentou, a partir de 1988, com a promulgação da Constituição Federal, e com os subsequentes avanços na legislação educacional no Brasil, sobretudo nos moldes do Currículo em vigência no estado de São Paulo, foi uma educação em prol dos ideais democráticos e críticos ao sistema, mas que também revela as dificuldades de se apagar ou modificar a construção de uma memória sólida no imaginário do cidadão brasileiro, e do(a) estudante. As tensões se evidenciam de várias maneiras, como, por exemplo, a maior consideração com as disciplinas das Ciências Exatas e Biológicas, sobretudo, porque no futuro profissional, possibilitam uma inserção no mercado de trabalho com mais possibilidades de um bom salário e com status social. Ou seja, as questões em torno do ensino das Ciências Humanas são desvalorizadas e preteridas por muitos.

Nas primeiras aulas sobre a Revolução cubana procurou-se provocar as memórias do(a)s aluno(a)s, com a projeção da imagem de Ernesto Che Guevara ao fundo, como suposta base da aula, questionando-o(a)s: “você(s) já ouviram falar sobre a Revolução Cubana?” E as tímidas respostas relataram que pouco ou nada ouviram falar. Isto é, o antigo Currículo de História do Ensino Médio lançava mão destes temas na 3ª série, no entanto, no 9º ano do Ensino Fundamental que é a base para o Médio não se aprofunda sobre a Revolução cubana. Doravante, observou-se uma memória por trás das respostas; ainda que não tivessem estudado aquele momento da História, todo(a)s ele(a)s (de todas as três salas) já haviam visto aquela imagem. Na sequência, perguntou-se novamente “o que essa imagem representa?” E o(a)s alunos prontamente responderam “Comunismo!” “Ele é de esquerda!” o que revelou, além de uma memória desafiadora, pois, a raiz do senso comum estava posta,

algum conhecimento histórico, advindo, talvez, do “ouvi dizer que...”

As disputas de narrativa se tornaram mais evidentes no decorrer das aulas. Assim, de forma proposital, nos temas sobre a Guerra Fria, e sobremaneira, da Revolução cubana, a discussão acerca de heróis e vilões demonstrou que nas dimensões dentro e fora do espaço escolar, reforçado pela mídia e pelo capitalismo, sempre se estabelece a dicotomia entre o bem e o mal, o mocinho e o vilão, entre outros. Sendo assim, desconstruir esses arquétipos é um desafio e uma responsabilidade do(a) professor(a) de História. Em uma das aulas introdutórias ao assunto, o(a)s aluno(a)s foram questionado(a)s sobre a real existência desses mitos como imaculados pelo tempo. Pois, de acordo com Ballarotti, (2009)

Heróis e vilões realmente existiram? Ou se existiram, tinham toda a coragem, determinação, virtudes e foram as causas dos resultados alcançados? Ou tudo seria uma construção? **O que realmente sabemos, e que não podemos nos esquecer, é que a história é escrita pelos vencedores, enquanto os perdedores são sepultados em algum lugar obscuro do passado.** Existem vários casos de manipulação histórica para a criação de uma memória dentro de determinadas sociedades Grifo da autora. (Ballarotti, 2009, p. 201, grifo da autora)

Entender o papel do Estado na construção dessas personagens é imprescindível para a análise ser mais completa e complexa. No caso da Revolução cubana, ou dos embates entre o lado Socialista ou Capitalista na Guerra Fria, havia-se, principalmente na mídia, fomentada pelos governos a ideia de que o outro era o inimigo, e de que deveria ser combatido. Na Revolução cubana, com forte influência tanto dos EUA, como depois apoio da URSS, gerou o forte sentimento de que por um lado, o Comunismo era a solução para as mazelas sociais, e de outro, de que este mesmo sistema deveria ser combatido e evitado de todas as formas. O que, em muitos casos não é exposto ou tratado nos livros de História é o fato de que Fidel Castro no âmbito da Revolução, não se considerava de esquerda, no entanto, era anti-imperialista.

Embora radicais, nem Fidel Castro, nem qualquer de seus camaradas eram comunistas, nem (com duas exceções) jamais disseram ter simpatias marxistas de qualquer tipo. Na verdade, o Partido Comunista cubano, o único partido comunista de massa além do chileno, era notadamente não simpático a Fidel... No entanto, tudo empurrava o movimento fidelista na direção do comunismo, desde a ideologia social revolucionária daqueles que tinham probabilidade de fazer insurreições armadas de guerrilha até o anticomunismo na década de 1950 do senador McCarthy, que automaticamente inclinava os rebeldes latinos anti-imperialistas a olhar Marx com mais bondade. A Guerra Fria global fez o resto (Hobsbawm, 2015, p. 427)

A desmistificação de que a Revolução foi essencialmente socialista e de que Che Guevara, que é, no senso comum, a figura mais notável, demonstra, para além das disputas das narrativas históricas, a força do imaginário social.

Nesse sentido, a força da ideologia dominante é imperativa para a compreensão destes fenômenos. Ou seja, a História, com efeito, é escrita pelos vencedores, e em raros casos, a burguesia permite que não seja ela própria a autora desses contos. No caso de Cuba, trata-se como exceção, uma vez que foram as forças opositoras ao regime ditatorial que lograram vitória em um cenário de crise e caos, no governo de Fulgêncio Batista. Entretanto, houve a construção de mitos e heróis, como parte da memória e da identidade nacional, relacionada, depois, com a União Soviética.

Para Carvalho (2010), é pelo coração e pelas emoções que se constroem esses heróis e tais narrativas que se consolidam através dos anos, com fundamentos de controle social, o que desafia qualquer tipo de história que se opõe a isso. Para o autor, essa é a base de qualquer regime político, essencialmente, os que são ou foram considerados populistas. É sob esse panorama que os estudos se desenvolveram em sala de aula, ou seja, com a tentativa de desmistificar os efeitos de Che Guevara, ou outros atores, como a figura de Getúlio Vargas. É notável, contudo, que a forma de escrever a História se fez presente na construção, e não na desconstrução das memórias sociais. As capas de alguns dos jornais

demonstram, não uma disputa de narrativa, em oposição, revela a figura de Guevara como um ícone e um herói.

A figura de Ernesto "Che" Guevara carrega uma dualidade simbólica que atravessa gerações e culturas: de um lado, o herói revolucionário que lutou por justiça social e igualdade; de outro, o vilão implacável acusado de autoritarismo e violência. Essa dicotomia reflete a complexidade de sua trajetória histórica e as interpretações ideológicas em torno de seu legado. A mística em torno de Che Guevara é amplificada por sua morte prematura, que o transformou em um mártir da revolução. Essa morte, ocorrida aos 39 anos, solidificou sua imagem de lutador incansável, mas também cristalizou as críticas ao seu legado, impossibilitando uma reavaliação mais ampla de suas ideias e ações à luz de uma trajetória completa. O mártir, aliado à propaganda, sobretudo em torno dessa imagem presente nos dois jornais produzidos (figura 1 e 2), que reforça a identidade de mito histórico.

Figuras 1 e 2: Jornais com Che Guevara em destaque



Fonte: Alunos 3 série B e Alunos 3 série A, 2022

Como resultado desses processos, observou-se uma história narrada com somente um lado, o lado dos vencedores. Assim sendo, a ausência da perspectiva da crítica ou da ideia de que mesmo que não se considere como hegemônica a vitória dos guerrilheiros, havia uma série de fatores que poderiam ser abordados em editorial, por exemplo, como a questão da mitificação dos mártires históricos. Por outro lado, pode-se destacar a compreensão, ainda que exista um peso ufanista, que pode ser relativizado quando se

considera que os jornais como fruto da mídia não são neutros, portanto, os autores tiveram licença para se utilizarem de suas ideias sobre essas personagens, e construir seus próprios enredos.

Che Guevara é o maior mito latino-americano da segunda metade do século XX. Enfrentou o 'sistema', lutou por uma utopia, chegou ao poder com Fidel Castro, em Cuba, abandonou tudo para continuar sua busca da 'libertação' do resto da América Latina e foi executado, ainda jovem, na Bolívia. Um mito é sempre uma hiper-realidade, algo que se torna mais real do que real. A mídia tem um papel na hiper-realidade mítica contemporânea. A foto de Che Guevara morto, com as feições normalmente atribuídas a Jesus Cristo, Che, 'o Cristo de Vallegrande', continua correndo o mundo e atualizando o mito

como algo mais real do que o real, aquilo que a 'realidade', a verdade histórica, não consegue desmanchar nem redimensionar (ALUNOS 3 SÉRIE B, 2022)

Quando os alunos da 3 série B (2022), se referem à uma “hiper-realidade”, no texto exposto no jornal em forma de editorial, eles se atentam para o fato de que os mitos não são invenções, em todas as instâncias, mas que podem ser difundidos de formas diferentes, para atender a determinados padrões ou projetos nacionais. De acordo com os alunos ainda em editorial, “Che Guevara se torna um símbolo da Revolução Cubana, sendo apresentado por historiadores como um mártir pelo fato de recriar e influenciar profundamente a ilha de Cuba, de tal maneira que apoiaria a independência de muitos outros países” (IDEM). Nesse escopo, evidencia-se na escrita dos alunos, que a influência foi, em suma libertadora, diminuindo por completo outras questões que poderiam ser discutidas ao longo do texto ou do editorial do jornal, o que reverbera uma concepção positivista da escrita da História.

Com efeito, o positivismo se fez, sobretudo, pela ausência do caráter crítico, como a história que Auguste Comte afirmou ser o ideal. Pois, as narrativas lineares, de tempo permanente, e com o objetivo de exaltar figuras específicas, ou invisibilizar as subjetividades que são típicas das ciências humanas se tornaram predominantes. Assim como em nossa sociedade, a sala de aula age conforme um espelho que reverbera a ideia de que a garantia do progresso ocorre quando há harmonia nos discursos, e não disputas, como ocorre na disciplina de História (Faustino e Gasparin, 2001).

5 DISCUSSÃO E DESENVOLVIMENTO DOS TRABALHOS

Em um primeiro momento, havia-se o planejamento de elaboração e execução em 4 (quatro) aulas de 45min, no entanto, de acordo com a demanda dos alunos das 3 séries, foram utilizadas 6 (seis) aulas de 45min para desenvolver e concluir todas as estações sobre a Guerra Fria.

A elaboração de cada tema ocorreu em reunião entre os grupos das salas e a docente da disciplina, para pensar em formas de apresentar tantas vezes o mesmo tema, com integrantes diferentes, no tempo de 10min (dez minutos), como forma de garantir uniformidade e qualidade. Para tanto, ressaltou-se com os grupos a importância de garantir que nenhum do(a)s colegas integrantes do grupo faltasse no dia, e que todo(a)s soubessem cada detalhe da apresentação. Nesse processo de ensino-aprendizagem e do momento de protagonismo do(a)s estudantes, observou-se que a 3 série B conseguiu gerir melhor o tempo em relação a outras turmas, enquanto a 3 série A e C tiveram mais dificuldades. Em comparativo, a 3 série C se saiu melhor nas apresentações, de forma mais organizada e tranquila, e como resultado desse processo, a interferência do(a) docente ocorreu em poucos momentos. Há de se considerar que o(a)s aluno(a)s, de modo geral, dedicaram-se às produções, sem a necessidade de muitas intervenções, entretanto, ao compreender que cada grupo propôs apresentações mais ou menos complexas, a gestão de tempo tornou-se um desafio tão grande quanto o próprio objeto de estudo.

Dentro deste contexto, a apresentação dos trabalhos ocorreu em sua normalidade, ou seja, com os alunos(a)s aplicado(a)s, sobretudo, ao seu trabalho, mas sem atentar-se plenamente aos outros.

Em um dos depoimentos de uma aluna da 3 série B, ela relatou, por escrito, que:

Foi possível ver como a América Latina (grupo 2) perdeu a importância geopolítica e sofreu intervenção direta da ideologia liberal norte-americana entre os atores estatais e não estatais.

Vimos um vídeo feito por eles (grupo 3) que abordava do confronto político ao ideológico que resultou no incentivo à pesquisa e o desenvolvimento de armas, aperfeiçoamento também [das] táticas militares demonstrando o poder bélico. Vimos que o cinema na Guerra Fria foi fundamental como gerador de opiniões trazendo bastantes filmes. Foi retratado os detalhes e características que vinham ocorrendo na Guerra Fria (ALUNA 3 SÉRIE B, 2022.)

As figuras a seguir ilustram os trabalhos realizados pelos grupos de estudantes das séries envolvidas, em conformidade com as temáticas apresentadas, discutidas e

desenvolvidas na sala de aula da disciplina História.

Figura 3: Alunos da 3 série A na rotação por estações com o tema 5 (Cinema e música na Guerra Fria)



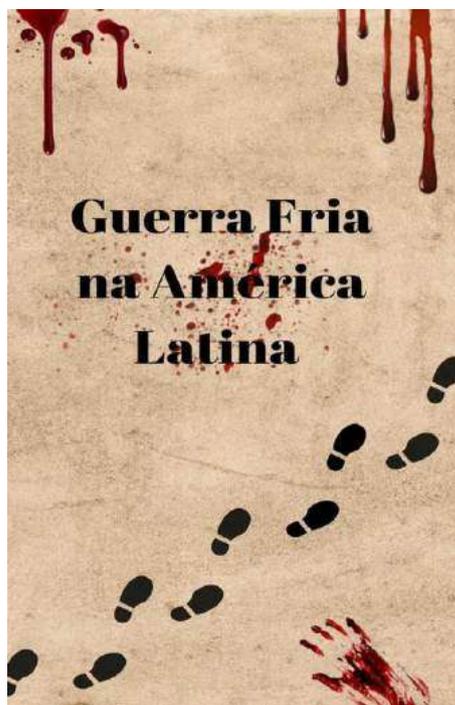
Fonte: autora, 2022

Figura 4: Alunos da 3 série C apresentando as Mesas 1 (Muro de Berlim) e 2 (Guerra Fria na América Latina)



Fonte: Autora, 2022

Figura 5: Capa do podcast produzido pelos alunos da 3 série A (Mesa 2) Guerra Fria na América Latina



Fonte: Alunos 3 série A, 2022

Figura 6: Alunos da 3 série B, em panorama geral na apresentação das Mesas 4 (China Comunista) e 2 (Guerra Fria na América Latina)



Fonte: autora, 2022

Em um segundo momento, como finalização da proposta do Guia de Aprendizagem do 3º bimestre, o(a)s aluno(a)s realizaram, em duplas, a produção dos jornais de época, com foco no período da República Populista¹ (1945 - 1964), e da Revolução Cubana (1955 -

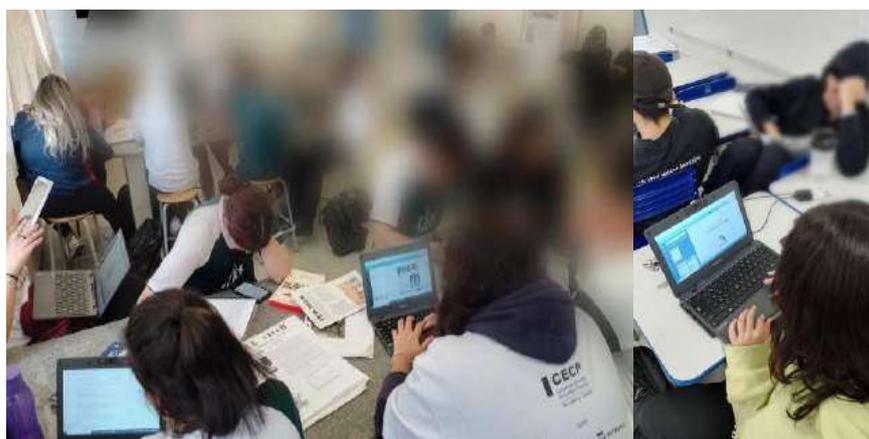
¹ Também conhecida como Quarta República ou Terceira República, que teve início em 1945 com o fim do Estado Novo, e foi caracterizada pelo pluripartidarismo e intensa participação política das massas.

1959). Para essa atividade, as duplas deveriam se organizar para cumprir com a proposta do jornal digital, com os cadernos mais relevantes (Política, Economia e Sociedade, além do editorial), e que trariam o contexto de disputa ideológica e política presentes nas aulas.

A organização e execução dos jornais em sala de aula ocorreu conforme o planejado. O(a)s alunos conseguiram se organizar rapidamente e demonstraram interesse em abordar os temas. Foi possível perceber, inicialmente, uma desenvoltura maior sobre a Revolução cubana, ainda que nas aulas sobre o tema, as participações tenham sido tímidas. Houve relatos de que somente “ouve-se falar” de Che Guevara, mas pouco se sabia sobre quem foi ou o que representou na história. No caso da elaboração dos jornais não houve dificuldade de engajamento, de modo geral dos estudantes, como ocorreu pontualmente na atividade das estações. As consequências deste engajamento foi a rapidez com que se apropriaram da atividade.

A figura 7 ilustra esse momento de estudo do tema em que pode se observar o empenho na realização da atividade propostas

Figura 7: alunos da 3 série B e C realizando a proposta pedagógica



Fonte: autora, 2022

Dentro da proposta de construção dos jornais, seguindo os temas abordados no terceiro bimestre, os jornais foram elaborados pelo *site* Canva, com o objetivo de evitar o uso de papéis, e, do mesmo modo, facilitar a produção digital. Reservou-se quatro aulas de 45min cada (duas semanas) para a realização do estudo, e, com efeito, foi a atividade de fechamento do bimestre.

Durante o processo de elaboração, para que se pudesse acompanhar metodologicamente os alunos, organizou-se as classes no "laboratório seco" da escola, de modo que com o maior espaço disponível, fosse possível circular mais livremente entre as duplas para orientá-las de forma mais direta. Na 3 série B, observou-se que a adesão foi imediata. O(a)s aluno(a)s estavam aplicado(a)s no desenvolvimento, e a intervenção pedagógica ocorreu somente em orientações e dúvidas pontuais. Na 3 série C, o percurso foi parecido, no entanto, com menor aderência ao projeto, devido, sobretudo, à algumas ausências de aluno(a)s.

As intercorrências foram normais, de acordo com algumas demandas dos alunos e as minhas comandas em torno, sobretudo, da elaboração do editorial do jornal. É fato que as contradições advindas desse período de Guerras despertou nos estudantes grande interesse, e, desse modo, adotar uma escrita neutra diante de alguns fatos foi um desafio pertinente no decorrer das aulas utilizadas. No entanto, como as capas destacadas nas figuras 6 e 7, alguns desses materiais se tornaram pertinentes e críticos.

Figuras 8 e 9: Matérias sobre a Revolução cubana dos redatores da 3 série B e C

3 ANOS DA REVOLUÇÃO CUBANA

Revolucionária. Considerado em 1959, a revolução cubana foi um marco na história de Cuba, movimento contra a ditadura de Fulgencio Batista, resultando em sua queda. Esse momento é de grande importância para o resgate da história, prática educacional autêntica, onde a população se quer poderia pensar em ter alguma participação. A liderança de Fidel Castro foi essencial para a liberdade da população desse regime.

“NÃO NOS ENGANEMOS CRENDO QUE TUDO ADIANTE SERÁ FÁCIL; TALVEZ ADIANTE TUDO SEJA MAIS DIFÍCIL”

A revolução de Cuba foi liderada por Fidel Castro, líder de uma guerrilha instalada no interior do território cubano. Além de Fidel, grandes nomes estavam presentes na revolução, como Raúl Castro (irmão de Fidel), Ernesto “Che” Guevara (o grande nome da luta revolucionária na América Latina) e Camillo Cienfuegos. Após cinco meses, o movimento instalou-se em Sierra Maestra e foi realizando ataques, os quais resultaram na derrubada do governo cubano.

FIDEL NO PODER

Oito dias depois da queda de Batista, Fidel entrou vitorioso em Havana. Em 1 de janeiro de 1959 a revolução cubana liderada por Fidel Castro chegou ao poder. Um arrebatamento que misturou êxtase, felicidade pela libertação e revanchismo, levou a capital cubana à anarquia.

Com a derrubada da ditadura, um novo governo cubano se estabeleceu em Fidel Castro, seu grande nome e realizou uma série de mudanças no país, que atraíram a atenção dos Estados Unidos. Os americanos, insatisfeitos, romperam relações com Cuba e tentaram derrubar o governo cubano no ano passado. A quebra de relações com os EUA resultou na aliança dos cubanos com a União Soviética.

“DENTRO DA REVOLUÇÃO TUDO; CONTRA A REVOLUÇÃO, NADA”



REVOLUÇÃO PÁGINA 2

DESEDE 1959 INFORMANDO A FAMÍLIA

CRIFA NEWS

DERRUBARAM DITADOR CUBANO
 Os cubanos lutaram por uma nova ordem e liberdade que era o cubano



QUEM ERA O DITADOR CUBANO E COMO FUNCIONAVA SEU GOVERNO?

FULGENCIO BATISTA

Militar de carreira, Fulgencio nasceu em 1901 em Vega, e foi eleito para governar a ilha de Cuba em 1940 a 1944. Depois de seu primeiro mandato para a população cubana, e perfeitamente para empresários americanos, tomou o poder através de um golpe militar com o apoio dos Estados Unidos em 1952 e saiu nesse ano de 1954. O governo de Batista foi caracterizado pela violência a protestos que vizavam autonomia de Cuba e fim do imperialismo americano, a perseguição aos opositores, censura à imprensa e autoritarismo. Fulgencio transformou a ilha de Cuba para um paraíso de empresários e deixou seu povo na miséria ao se aliar com latifundiários ricos que possuíam as melhores plantações de açúcar e tabaco, aumentando o fosso entre cubanos ricos e pobres.

REVOLUÇÃO PÁGINA 1
 Escrito por Renato Elze

Fonte: Alunos 3 série B e 3 série C, 2022

Durante o processo de execução dos trabalhos foi perceptível o maior interesse na Revolução cubana, talvez como o resultado mais direto da Guerra Fria, que fora um tema muito pontuado nas aulas. Efetivamente, três semanas para a atividade das rotações e duas para a elaboração do jornal foram importantes, mas não suficientes, pois, a falta de autogestão em muitos momentos impactou na sistematização das ações.

Ainda que o(a) aluno(a)s tenham desenvolvido as atividades dentro do tempo previsto, o desenrolar dos processos de organização e execução terem sido bem concluídos, em termos do conteúdo abordado, os estudantes necessitavam de um tempo maior para se apropriarem dos densos temas desse Currículo que se finda no final de 2022 para ser sendo substituído por um novo modelo de ensino pelos próximos anos. Isso nos remete ao fato de que o MAPP (Material de Apoio ao Planejamento e Práticas de Aprofundamento) contempla outros objetivos que não os que o antigo Currículo buscava aprofundar. Nesse estudo, o foco não recai sobre as práticas do novo Ensino Médio, no entanto, evidencia-se que as disputas de narrativa que existem dentro da história podem ser silenciadas, justamente por não existir a disciplina de História na 3 série do ensino médio, em um novo contexto pedagógico-político.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta apresentada como ponto de partida de um bimestre mais dinâmico e menos teórico foi feita pelo(a)s alunos, e seguida pela professora na medida do possível, considerando que existe a exigência dos vestibulares e que nós enquanto professores e estudantes devemos seguir.

A ideia de trazer metodologias ativas faz parte de uma noção que tem se intensificado nos últimos anos, com o apoio das tecnologias e a necessidade de se adaptarem benesses que as TIC's trazem às escolas, em que pese o fato de que nem todas as escolas possuem essa possibilidade. Desse modo, realizar essas atividades foi de grande proveito para entender como ocorrem, na prática, a organização e autogestão dos envolvidos.

No que tange ao aprofundamento das narrativas, assim como suas subsequentes

disputas, como parte da construção histórica, foi relativa e superficial. Isto é, a história foi narrada, mas somente por um lado, sem considerar outros agentes ou processos decorrentes daqueles fatos, revelando o quão forte é a construção de uma memória. Ainda que o(a) aluno(a)s tenham ouvido notícias sobre a Guerra Fria, ou a Revolução cubana, permaneceu a ideia de narrar os acontecimentos de uma única forma, a mais provável delas, a partir da história oficial e positivista, a que pouco se questiona e muito se descreve.

Quando se optou por escrever sobre os métodos de ensino-aprendizagem das aulas, a ausência das disputas de narrativa foi considerada, pois, de acordo com o teor das aulas e as orientações dadas, solicitou-se que fossem críticos(a)s e extraíssem detalhes, e, sobretudo, que fossem historiadores(a)s, mas não da história oficial.

No entanto, a partir das devolutivas, e por consequência, das fontes disponíveis, este estudo sobre a escrita da história e as disputas de narrativas, se tornou também, um estudo sobre a ausência das disputas de narrativas, e, ao invés da desconstrução de determinados mitos e personagens, houve uma construção mais específica desses atores e de seus legados.

Vale ressaltar que com o currículo clássico e a liberdade que havia na preparação das aulas, tais projetos eram possíveis e recomendáveis, sobretudo, dentro do Programa de Ensino Integral. No entanto, com a mudança estrutural e material que o professor deve se apoiar para mediar as aulas, esses projetos tornaram-se escassos e deslocados, uma vez que não há tempo hábil para tal.

Desse modo, a ideia de trazer debates acalorados para as aulas, e motivar discussões em torno do passado-presente com o apelo político foi substituído pela narrativa de exaltação, na maioria dos momentos, com poucos questionamentos, e considera-se, sobretudo, que poucos foram os editoriais nos jornais, e conseqüentemente, houve o enfraquecimento de visões políticas mais claras, em que o leitor poderia identificar a ideologia dos editores (alunos). Nesse sentido, a “neutralidade” não partiu de uma condução intencionalmente imparcial, mas de narrativas empregadas no imaginário coletivo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Fabiana V. Ensino de história frente às tecnologias digitais: um olhar sobre a prática. **Revista História Hoje**, v. 7, n. 14, p. 172-195, 2018.

BALLAROTTI, Carlos R. A construção do mito de Tiradentes: de mártir republicano a herói cívico na atualidade. **Antíteses**, v. 2, n. 3, p. 201-225, jan./jun. 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 9 set. 2022.

CAVALCANTI, Erinaldo V. História, narrativa e ensino: diálogos, limites e possibilidades de uma reflexão teórica. **Revista de História e Historiografia da Educação**, v. 4, n. 10, 2020.

CHAGAS, Daniele. **A tecnologia auxiliando no ensino de História**. 2016. Trabalho de Graduação (História) – Universidade de Itajaí, Itajaí.

FAUSTINO, Rosângela C.; GASPARIN, João L. A influência do positivismo e do historicismo na educação e no ensino de história. **Acta Scientiarum**, v. 23, n. 1, p. 157-166, 2001.

GONZÁLEZ, Adolfo Ignacio Calderón et al. Inovação no ensino: uma revisão sistemática das metodologias ativas de ensino-aprendizagem. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, v. 25, n. 3, p. 681-704, set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/C9khps4n4BnGj6ZWkZvBk9z/>. Acesso em: 15 dez. 2024.

HOBBSAWM, Eric J. **A era das revoluções: 1789-1848**. Tradução de Maria Tereza Teixeira e Marcos Prenchel. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

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

LEMOV, Doug. **Aula nota 10: 49 técnicas para melhorar a gestão de sala de aula**. Tradução de Bruno Alexander Marinoni. São Paulo: Livros de Safra, 2011.

LOPES, Kaike M. L.; MONTEIRO, Rafael B. As TICs no ensino de História: a educação em conformidade com o mercado. **Revista Latino-Americana de História**, v. 5, n. 15, jul. 2016.

MARÔPO, Lídia; et al. Culturas digitais, crianças e jovens: contributos das ciências da comunicação para a prática e a investigação em educação. **Culturas Digitais**. Repositório Aberto, 2021.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, v. 13, n. 26, p. 143-162, 1993.

OLIVEIRA, Josefa K. C.; PIMENTEL, Fernando S. C. Epistemologias da gamificação na educação: teorias de aprendizagem em evidência. **Revista FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 29, n. 57, p. 236-250, jan./mar. 2020.

SÃO PAULO (Estado). **Diretrizes do Programa Ensino Integral**. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>. Acesso em: 7 set. 2022.

SÃO PAULO (Estado). **Documento Orientador – Componentes Curriculares**. São Paulo: SEE-SP, 2024. Disponível em: https://seedsacmsptutoriais.blob.core.windows.net/repositoriocmsptutoriais/Documento_Orientador_Componentes_Curriculares_2024_v1preliminar.pdf. Acesso em: 28 jul. 2024.

ZALUAR, Alba. **Integração perversa: pobreza e tráfico de drogas**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

i Sobre a autora:

Maiara Sanches Leite (<https://orcid.org/0000-0002-3271-090X>)

Mestre em Planejamento Urbano e Regional pela Universidade do Vale do Paraíba. Graduada em História pela Universidade do Vale do Paraíba. Professora no ensino regular da Secretaria de educação do estado de São Paulo (SEDUC), no município de São José dos Campos. Leciona a disciplina de Filosofia da Arte e Antropologia Cultural na Escola de Teatro Sergio Mamberti.

Como citar:

SANCHES, Maiara. Como se escreve a história hoje? Uma perspectiva de ensino-aprendizagem na rede pública paulista. **Revista Educação Cultura e Sociedade**. vol. 14, n. 3, p. 94-109, 31ª Edição, 2024. <https://periodicos.unemat.br/index.php/recs>

Revista Educação, Cultura e Sociedade é uma publicação da Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil, iniciada em 2011 e avaliada pela CAPES.

Indexadores: DOAJ – REDIB – LATINDEX – LATINREV – DIADORIM – SUMARIOS.ORG – PERIÓDICOS CAPES – GOOGLE SCHOLAR